

# UTOPIA I EDUKACJA

## STUDIA Z FILOZOFII, TEORII EDUKACJI I PEDAGOGIKI AZYLU

**RAFAŁ  
WŁODARCZYK**



INSTYTUT PEDAGOGIKI  
UNIwersytetu Wrocławskiego

WROCLAW 2021

**UTOPIA I EDUKACJA.**  
STUDIA Z FILOZOFII, TEORII EDUKACJI  
I PEDAGOGIKI AZYLU

**PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF GENERAL  
PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY OF WROCLAW – ISSUE IV**

# **UTOPIA I EDUKACJA**

**STUDIA Z FILOZOFII,  
TEORII EDUKACJI  
I PEDAGOGIKI AZYLU**

RAFAŁ WŁODARCZYK

INSTYTUT PEDAGOGIKI UNIwersYTETU WROcŁAWskiego  
WROcŁAW 2021



*Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu,*

Rafał Włodarczyk, Uniwersytet Wrocławski

Recenzja	prof. zw. dr hab. Leszek Koczanowicz
Redakcja, korekta	Rafał Włodarczyk
Okładka	Monika Humeniuk, Hanna Włoch
Zdjęcie na okładce	Thomas Morus, <i>Utopia</i> , 1516: <a href="https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Insel_Utopia.png">https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Insel_Utopia.png</a>
Skład	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-68-2

Wersja elektroniczna dostępna pod adresem:

<https://bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/142113>

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego  
Wrocław 2021

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

*Dla Moniki*

Pamiętaj o stwórcy Twoim, za dni młodości Twojej,  
Póki nie przyjdzie czas udręczenia,  
I nie nadejdą lata, o których mówić będziesz:  
„Nie podobają mi się”.  
Póki się nie zaćmi słońce i światło, i księżyc, i gwiazdy,  
I póki nie wrócą się po deszczu obłoki,  
Kiedy drzeń będą stróżowie domowi,  
I zachwieją się silni mężowie,  
I ustaną w pracy mielący, a będzie ich mało  
I niedowidzieć będą, który przez okno patrzyłem.  
I zawrą wrota na ulice, i nie słyhać głosu żaren,  
I wszystkie śpiewy zamilkną, i wstawać będą na głos ptaka,  
A na równej drodze serce będzie się trwożyć,  
Zakwitnie drzewo migdałowe, utyje szarańcza,  
I rozproszą się kapary.  
Bo człowiek teraz idzie do swego wiecznego domu,  
I krążą po rynku żalobnicy,  
Póki się nie przerwie srebrny sznur  
I stłucze lampa złota, i rozbije się dzban u źródła,  
I pięknie koło u studni.  
I wróci się proch do ziemi swej, z której był,  
A duch wróci się do Boga, który go dał

Księga Koheleta 12,1-7

Świat, który jest hawel hawelim – ‘marnością nad marnościami’,  
jest jak zero, które nabiera wartości dopiero wówczas,  
gdy dodasz do niego jakąś cyfrę

Rabi Jisrael Salanter

Niepodobny do tego świata będzie Świat Przyszły (Olam ha-Ba).  
W tym świecie jest cierpienie związane ze zbieraniem  
winogron i ich tłoczeniem. Natomiast w Przyszłym Świecie  
przywiezie się jedno winogrono na wozie lub na łodzi, postawi  
się je w kącie swego domu i będzie się z niego czerpać tyle, ile  
potrzeba do napełnienia mniej więcej dużego dzbana, a jego  
drewnem rozpalisz ogień pod gotowaną potrawę. A z każdego  
grona, które masz, otrzymasz nie mniej niż trzydzieści pełnych  
dzbanów wina...

Ketuwo 111b

# SPIS TREŚCI

Utopia i edukacja. Wprowadzenie 9

## ROZDZIAŁ I

Między autarkią utopii a integralnością ideologii.

Wokół *Utopii* Thomasa More'a 51

## ROZDZIAŁ II

Fundamentalizm w perspektywie koncepcji krytyki autorytarnych ideologii Ericha Fromma 77

## ROZDZIAŁ III

Szkoły 'oderwane' od rzeczywistości. O architektonice i dynamicie współczesnych przestrzeni edukacyjnych 107

## ROZDZIAŁ IV

Demokracja, utopia, wychowanie. Polisemiczny ideał ustroju a jego pedagogie 123

## ROZDZIAŁ V

Utopia, populizm, edukacja. Między nadzieją a ryzykiem spełnienia obietnicy demokracji 151

## ROZDZIAŁ VI

Transgresja – transdyscyplinarność – translacja. Pedagogika i transfery wiedzy 185

## ROZDZIAŁ VII

O rozczarowaniu utopią i myśleniu krytycznym w świetle badań Bronisława Baczki nad wyobraźnią społeczną 205

## ROZDZIAŁ VIII

Mimowolne morderstwa, mściciele krwi i miasta schronienia. O gościnnościach i azylach u Emmanuela Lévinasa i Jacquesa Derridy 227

# CZĘŚĆ I

# CZĘŚĆ II

## **ROZDZIAŁ IX**

Pedagogika azylu jako utopia gościnności. Przegląd podstawowych założeń 257

## **ROZDZIAŁ X**

Figury czasu mesjańskiego i rytuału szabatu a koncepcje rozwoju człowieka i pedagogiki azylu w filozofii Ericha Fromma 283

## **ROZDZIAŁ XI**

Rozumienie jako przekład. Wokół koncepcji hermeneutyki George'a Steinera 309

## **ROZDZIAŁ XII**

Utopia szkoły, nieposłuszeństwo i przekład. Dwa biblijne mity w odczytaniach Ericha Fromma i George'a Steinera 329

## **ROZDZIAŁ XIII**

Krytyka społeczna i syndrom Amosa. Erich Fromm i Michael Walzer o etosie proroka 345

## **ROZDZIAŁ XIV**

Postulat i uzasadnienie Korczakowskiego prawa dziecka do szacunku. Szkic z deontologii pedagogicznej i pedagogiki azylu 367

## **ROZDZIAŁ XV**

Przyszłość pewnej utopii a widma dystopii. Uwagi o filozofii Emmanuela Lévinasa 385

Nota bibliograficzna 403

Bibliografia 405

Indeks 433

## UTOPIA I EDUKACJA. WPROWADZENIE

*Waga nie jest przecież całkiem  
bezstronna, a jej ramię z napisem  
„nadzieja i przyszłość” zachowuje się  
tak, że dowody i argumenty, gdy trafiają  
na jego szalę, przeważają te dowody  
i argumenty, które, same w sobie  
bardziej ważkie, na drugą trafiły  
szalę. Jest to jedyna nieprawidłowość  
w moim myśleniu, o której wiem,  
której nie mogę usunąć i której też  
nigdy usunąć bym nie chciał*

Immanuel Kant, *Marzenia  
Jasnowidzącego*

*Nie lekceważ echa; żyjesz bowiem echem*  
Edmond Jabès, *Księga pytań*

Zagadnienie utopii znacznie wykracza poza trudne do określenia ramy gatunku literatury, który swą nazwę zawdzięcza inwencji Thomasa More'a. Sięga rozległych przestrzeni wyobraźni i praktyki społecznej, u podłoża których znaleźć można zdaniem Ruth Levitas pragnienie innego, lepszego sposobu bycia czy jak twierdzi Frederic Jameson utopijny impuls<sup>1</sup>. Jest zatem zrozumiałe i uzasadnione według Lymana Towera Sar-

<sup>1</sup> Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 209–211; R. Levitas, *Utopia as Method. The Imaginary Reconstruction of Society*, London 2013, s. 3–7; F. Jameson, *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, Kraków 2011, s. 2–6.

genta widzenie owych rozległych przestrzeni w perspektywie utopizmu<sup>2</sup>. W ten sposób wyczuwalne, choć wcale jeszcze nie jasne staje się powiązanie utopii i edukacji. A zatem jeśli podążać dalej tym tropem, można zaryzykować twierdzenie, że to zwłaszcza jej sposób funkcjonowania decyduje o tym, że nasza przyszłość nie jest dziełem jedynie przypadku. Innymi słowy, w następstwie przekazu międzygeneracyjnego dziedziczymy zdaniem Bronisława Baczki czy Leszka Koczanowicza nie tylko określony pracą ustępujących pokoleń świat, ale także zakorzenione w nim wyobrażenia uznanych za możliwe jego przekształceń, w tym określone lęki, zliczone lub niezliczone troski, warte dążeń marzenia oraz antycypacje wystarczająco doskonałych przyszłości, w których uczymy się ogniskować nasze oczekiwania i pragnienia<sup>3</sup>. Oczywiście zarysowany tu układ nie jest trwały. Wraz z przebudową społeczeństwa, jego światów życia codziennego, przeobrażeniu i rekonstrukcji ulegają nasze horyzonty oczekiwań. Co więcej, zmieniają się nie tylko wizje przytłaczających nas utrapień i modelowych stanów przyszłości, w detalach czy kompleksowo, projekcje lepiej urządzonych społeczeństw i stosunków międzyludzkich, obrazy dojrzałego człowieczeństwa oraz właściwych orientacji aksjologicznych, zmieniają się także zakresy i zawartości naszych pojęć, sama rozległość i logika powiązań kompleksu wyobrażeń, wyrażających nasze upodobania i dążenia, siła i ukierunkowanie pragnień czy dystans przestrzenny lub czasowy, jaki dzieli zastaną, niedoskonałą oraz pożądaną, spełnioną rzeczywistość. Krótko mówiąc, badając utopie i sposób ich postrzegania możemy, jak twierdzą między innymi Krishan Kumar, także Levitas, Jameson czy Baczko, wiele dowiedzieć się o tożsamości, aspiracjach i wrażliwości społeczeństwa w okresie, z którego się wywodzą, czy też w którym zyskują uznanie lub potęgienie<sup>4</sup>. Dla filozofii i teorii edukacji zdają się

<sup>2</sup> L. T. Sargent, *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, vol. 5, nr 1, s. 3–5.

<sup>3</sup> Zob. B. Baczko, *Światła utopii*, Warszawa 2016, s. 15–24; L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015, s. 13–56. L. Koczanowicz, *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, Warszawa 2020, s. 32–51.

<sup>4</sup> Zob. K. Kumar, *Utopianism*, Minneapolis 1991, s. vii, 27–32, 86–107; K. Kumar, *The Ends of Utopia*, „New Literary History” 2010, vol. 41, nr 3, s. 555–561; R. Levitas, *Utopia as Method*, dz. cyt., s. xiv, 65–84; F. Jameson, *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 11–25; B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 22–24.

mieć znaczenie szczególne, gdyż między innymi stanowią punkt odniesienia przy przypisywaniu przez społeczeństwo określonych treści, form, zadań, uprawnień i ograniczeń praktyce edukacyjnej. Przy czym nie bez znaczenia są tu napięcia i rozbieżności między zróżnicowanymi wyobrażeniami wystarczająco doskonałego porządku społecznego, możliwego celu dążeń, jakie podtrzymują poszczególne grupy obywateli i którym dają wyraz, jakie preferują instytucje i inne agendy społeczno-polityczne, a oczekiwaniami nauczycieli, wychowawców i pedagogów co do przyszłego kształtu praktyki edukacyjnej. Niemniej, co stanowi o treści tej książki, podejmowanych w niej tematach badań i kierunkach rozważań, relacje utopii i edukacji należy uznać za bardziej złożone, rozleglejsze, zachodzące na różnych poziomach obu zjawisk, często mniej oczywiste i bezpośrednie, niż w przywołanym tu zarysie.

Warto od razu zaznaczyć w kontekście współczesnych kontrowersji wokół utopii, że zasygnalizowane wyżej podejście odbiega od często powielanych ujęć, które oglądane przez pryzmat niewymazywalnych okrucieństw XX wieku budzą nie tylko wśród filozofów i badaczy sprzeciw, krytykę czy potępienie jako uwodliwy rodzaj myśli mogący inspirować praktykę społeczną, rysując kontury spełnienia, prowadzić w przedsiónek piekła. Tego typu ujęcia zdaje się dobrze oddawać krótka charakterystyka fenomenu utopii naszkicowana przez Judith Shklar w odniesieniu do zachodniej tradycji myśli politycznej i praktyki literackiej zapoczątkowanej, upraszczając, dialogiem *Politeia* Platona, zgodnie z którą jest ona

wyrazem dążenia rzemieślnika do perfekcji i trwałości. Dlatego też utopia, artefakt moralisty, staje się z konieczności niezmienną, harmonijną całością, w której wspólne uznanie prawdy jednoczy wszystkich obywateli. Prawda jest jedna, wieloraki jest jedynie błąd, a w utopii nie ma z definicji miejsca na ekscentryczność. Jest też głęboko radykalna, tak jak radykalny był Platon [...] <sup>5</sup>.

Lista ekstremalnych zagrożeń związanych z rozwojem myśli utopijnej, jaka zwłaszcza w optyce jej krytyków prowadzi do skoku w świat doskonały i złożony w większości z efektów zaawansowanej racjonalizacji,

<sup>5</sup> J. Shklar, *The Political Theory of Utopia: From Melancholy to Nostalgia*, [w:] *Utopia and Utopian Thought*, red. F. E. Manuel, Boston 1966, s. 105.



a przy tym niezmienny, kompletny, ukończony, których to zagrożeń egzemplifikacjami są destrukcyjne skutki panowania i ekspansji sowieckiego komunizmu czy narodowego socjalizmu, wykracza poza niebezpieczeństwa autorytarnych i totalitarnych ekscesów, obejmuje sobą także zbrodnie kolonializmu, ludobójstwa, polityki czystek etnicznych, dewastację środowiska itd. Przy czym krytykom utopijnej inżynierii społecznej, takim jak Karl R. Popper, Jacob Talmon, Ralf Dahrendorf czy Emil Cioran, często przywoływanym w tym kontekście, towarzyszy przekonanie o niewzruszonej zależności między tego rodzaju skryształizowaną nadzieją a jej tragicznym w skutkach praktykowaniem, eskalacją i zwielokrotnieniem przemocy<sup>6</sup>. Takie obawy są zrozumiałe. Niemniej z punktu widzenia współczesnych *utopian studies* rola utopii w życiu społecznym nie jest tak jednoznaczna i jednowymiarowa, co oczywiście w dużej mierze zależy od teoretycznych rozstrzygnięć. Jej umiarkowanym apologetom chodzi nie tylko o to, że pragnienie lepszego życia stanowi centralny aspekt ludzkiego doświadczenia i punkt oparcia dla krytyki społecznej i zmiany, co oczywiście w ramach szeroko pojętej manipulacji może zostać wykorzystane przeciw pojedynczym osobom, grupom, wybranym segmentom społecznym czy całym populacjom, ale chodzi także o zdolność progresywnej adaptacji do wciąż zmieniającego

<sup>6</sup> Zob. K.R. Popper, *Utopia and Violence*, [w:] K.R. Popper, *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, London – New York 2002, s. 477–488; J.L. Talmon, *Źródła demokracji totalitarnej*, Kraków 2015, s. 9–18, 196–201; R. Dahrendorf, *Out of Utopia. Toward a Reorientation of Sociological Analysis*, „The American Journal of Sociology” 1958, vol. 64, nr 2, s. 115–127; E. Cioran, *Historia i utopia*, Warszawa 2008, s. 111–137. Zob. także B. Goodwin, *Utopia and Political Theory*, [w:] B. Goodwin, K. Taylor, *The Politic of Utopia. A Study in Theory and Practice*, London 1982, s. 92–115; L.T. Sargent, *In Defense of Utopia*, „Diogenes” 2006, vol. 53, nr 1, s. 11–14; L.T. Sargent, *Utopianism. A Very Short Introduction*, New York 2010, s. 102–109. W gruncie rzeczy, co dostrzegają badacze, utopizm zazwyczaj nie zostaje potępiony w zupełności z pozycji liberalno-demokratycznych, przykładowo Popper inżynierii utopijnej przeciwstawia inżynierię cząstkową (zob. K.R. Popper, *Spółczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1, Warszawa 1993, s. 180–191; B. Goodwin, *Utopia and Political Theory*, dz. cyt., s. 92–94). W latach dwudziestych ubiegłego wieku w reakcji na rewolucję w Rosji również dla rosyjskich liberałów krytyka utopii stanowiła istotny element ich intelektualnej aktywności, czego dobrym przykładem może być książka Sergiusza Hessena *Państwo prawa i socjalizm*, której prolog nosi znaczący tytuł „Upadek utopizmu” (zob. S. Hessen, *Państwo prawa i socjalizm*, Warszawa 2003, s. 3–20). Warto zauważyć, że także Hessen uznaje wyjątek, rozróżniając między utopizmem wojującym a pacyfistycznym, gardzącym przemocą (tamże, s. 4).

się otoczenia oraz, a może przede wszystkim, wykluczenia z życia społecznego tego, co je bezpośrednio i pośrednio niszczy: nie jest powiedziane bowiem z góry, że lekarstwo jest gorsze od samej trucizny. Ten horyzont oczekiwań zdaje się wyraźnie rysować w przekonaniu Sargenta o tym, że

Większość utopii ma na celu poprawę ludzkiego losu nie przez represje, ale przez ulepszanie, i dopóki nie dążymy do perfekcji ani nie eliminujemy możliwości zmiany, takie utopie mogą przeciwstawić się zbyt rozpowszechnionym obecnie dystopiom. Potrzebujemy dziś utopii i potrzebujemy ludzi, którzy zdecydują się żyć swoim dobrym życiem w eksperymentalnych społecznościach, ponieważ właśnie one mogą nam pomóc w znalezieniu wyjścia z bagna tych ideologów, którzy chcą narzucić wszystkim swoją wersję dobrego życia<sup>7</sup>.

W gruncie rzeczy jednak rdzeń tej pracy ciąży ku temu, co Miguel Abensour, inspirowany drogą torowaną w XX wieku przez Ernsta Blocha, Martina Bubera i Emmanuela Lévinasa, nazywa nowym utopijnym duchem, który

można opisać jako obecność ruchu podejrzliwości wobec utopii w obrębie utopijnej kultury, tak jakby utopia zintegrowała w swoim podejściu argumenty oponentów bez wyrzeczenia się swego głównego celu czy rezygnując z końca utopii. Wchodzi tu w grę projekt kontynuacji ruchu utopii albo przez tworzenie nowych jej postaci, albo przez wypracowywanie nowych spekulatywnych gestów, co pozwoliłyby zrodzić kolejną utopię, inaczej o niej myśleć. Ducha tej nowej inteligencji utopii można uchwycić w stwierdzeniu, że tylko myśl o utopii, która zadaje sobie przemoc, która zawiera w sobie swoją własną krytykę, nabiera odporności niezbędnej do niszczenia mitów, które ją rujnują<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> L. T. Sargent, *In Defense of Utopia*, dz. cyt., s. 15. Zob. R. Nozick, *Anarchia, państwo i utopia*, Warszawa 2010, s. 368–371.

<sup>8</sup> M. Abensour, *Persistent Utopia*, „Constellations” 2008, vol. 15, nr 3, s. 15. Zob. M. Abensour, *Le nouvel esprit utopique*, „Cahier (Collège International de Philosophie)” 1987, nr 3, s. 111–114.

Ten duch zdaje się być potrzebny w jakiejś mierze także teorii i filozofii edukacji, nawet jeśli ta nie wyraża tego wprost<sup>9</sup>. Tym bardziej, że, jak twierdzi Frederick L. Polak, bez niego

Nie rozumiemy i nie reagujemy na degenerację naszych obrazów przyszłości, ponieważ nie rozumiemy ich funkcji. Ten nasz brak rozumienia i odpowiedzi przyspiesza cichą śmierć naszych wizji. Można powiedzieć, że przyszłość mówi do nas dzisiaj w obcym dla nas języku<sup>10</sup>.

Oczywiście, od przywołanej tymi słowami publikacji minęło kilka dekad, nie wykluczone jednak, że wciąż tak właśnie jest. W każdym razie tylko poruszone, zasygnalizowane dotąd zagadnienia dotyczące utopii i jej związków z edukacją oraz dalsze części tej książki wymagają pogłębienia, rekonstrukcji zasadniczych dla nich ustaleń, rozwinięcia niezbędnych kontekstów i zakreślenia obwodu pola, w którym lokują się podejmowane w niej poszczególne tematy.

## ZARYS TOPIKI UTOPII ALBO UTOPIKI W JEJ RELACJACH Z TEORIĄ I PRAKTYKĄ EDUKACJI

Swoją nazwę, jak już była o tym mowa, utopia zawdzięcza renesansowemu humaniście, angielskiemu politykowi i prawnikowi Thomasowi More'owi, który w wydany w 1516 roku po łacinie niewielkim dziele nadał to miano odległej wyspie o nieznanym bliżej położeniu<sup>11</sup>. Zamieszkiwać ją miało społeczeństwo rozlokowane w pięćdziesięciu czterech miastach i podległych im okręgach wiejskich, zorganizowane i funkcjonujące na sposób wyraźnie odbiegający od europejskich, tracących na porównaniu z nim

<sup>9</sup> Zob. G. Biesta, C.A. Säfström, *A Manifesto for Education*, „Policy Futures in Education” 2011, vol. 9, nr 5, s. 541; I. Gur-Ze'ev (in conversation with J. Boyarin), *The Possibility of a New Critical Language from the Sources of Jewish Negative Theology*, [w:] I. Gur-Ze'ev, *Diasporic Philosophy and Counter-Education*, Rotterdam 2010, s. 173. Zob. także: K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.

<sup>10</sup> F. Polak, *The Image of the Future*, Amsterdam 1973, s. 183.

<sup>11</sup> Zob. F. Jameson, *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 27–49; J.C. Davis, *Thomas More's Utopia: Sources, Legacy and Interpretation*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge 2010, s. 51–78; B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 72–91.

standardów doby renesansu. Morus połączył w jej brzmieniu przekształcone, pochodzące z greki słowo *τοπος* z przedrostkiem *ού*, co pozwala domyślać się, że autor z ironią wskazuje w ten sposób na 'nie-miejsce', czy raczej 'nieistniejące miejsce'. Jednak w samym tekście pozostawia jeszcze jeden interpretacyjny trop związany z użyciem w nim w stosunku do wyspy określenia *eutopia*, które daje się odczytać jako 'dobre miejsce', jeśli przyjąć odniesienie w tym wariantcie zwrotu do greckiego *εύ* i jego znaczeń 'szczęśliwie, pomyślnie, dobrze'.

W *Księżeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznaney wyspie Utopii*, jak brzmi w przekładzie cały tytuł wydania z Leuven, zadanie prezentacji obrazu działania opartego na przejrzystych mechanizmach lepiej niż inne uporządkowanego i funkcjonującego społeczeństwa Morus powierza postaci podróżnika i filozofa, Rafała Hytlodeusza. Człowiek ten miał poznać jego zwyczaje, organizację, usposobienie ludzi i życie codzienne podczas swego pięcioletniego pobytu na wyspie. *Księżeczka zaiste złota* stanowi swoistą relację z przypadkowego spotkania w Antwerpii i obszernej dyskusji, do jakich miało dojść, jak utrzymuje More w fabule utworu, między nim a będącym przejazdem w Europie Hytlodeuszem. Według tego pochodzącego z Portugalii podróżnika i filozofa, uczestnika wypraw Amerigo Vespucciego, zniesienie własności prywatnej oraz wytłumienie potrzeby jej posiadania otwierają drogę do sprawiedliwej organizacji, pomyślności i dobrobytu społeczeństwa, przykładem czego jest właśnie znane mu urządzenie państwa Utopian<sup>12</sup>. Odmiennego zdania jest jego rozmówca. Książkowy Morus twierdzi, że „tam, gdzie wszystkie dobra są wspólne, nigdy nie można żyć szczęśliwie”<sup>13</sup>. Wątpi w powodzenie wskazanej przez Hytlodeusza zmiany podstaw organizacji życia w państwie i przewiduje jej negatywne skutki dla praktyki społecznej.

Bohaterowie renesansowego dzieła różnią się także w innej ważnej kwestii – ocenie ówczesnej kondycji państw Europy i przyjmowania strategii stopniowych reform, który to temat koncentruje uwagę autora w dużo krótszej księdze I utworu. Jego *porte-parole* konsekwentnie obstaje przy stanowisku umiarkowanym i w dyskusji argumentuje na rzecz sukcesywnej progresji. Zdaniem Hytlodeusza preferowana przez

<sup>12</sup> Zob. T. More, *Utopia*, Lublin 1993, s. 52–55.

<sup>13</sup> Tamże, s. 54.

Morusa strategia stopniowych reform może co prawda złagodzić czy wytłumić wpływ szkodliwych dla państwa, jego ludności i rozwoju działań, podejmowanych zarówno przez możnych tego świata, jak i szeregowych obywateli, nie prowadzi jednak do „przywrócenia organizmowi społecznemu trwałego zdrowia i sił”<sup>14</sup>. Podróżnik i filozof otwarcie krytykuje panujące w krajach Europy stosunki społeczne jako powszechnie występujące relacje nadużyć i ucisku, co prowadzi go do gorzkiej konkluzji: „Gdy więc zastanawiam się uważnie nad tymi wszystkimi państwami, które dzisiaj istnieją, nasuwa się myśl [...], że istnieje po prostu jakieś sprzysiężenie bogaczy, którzy pod nazwą i firmą rzeczypospolitej dbają jedynie o własne korzyści”<sup>15</sup>. Następnie na prośbę Morusa Hytlodeusz opowiada ze szczegółami o organizacji życia i różnego rodzaju urządzeniach Utopian, co składa się na obszerniejszą część dzieła, powstała w pierwszej kolejności księgę II. Towarzysz wypraw Vespuciego z entuzjazmem i zaangażowaniem, a przy tym systematycznie szkicuje kolejne instytucje społeczne decydujące o jakości życia codziennego mieszkańców wyspy, w ten sposób charakteryzuje między innymi władzę i administrację, ekonomię, społeczny podział pracy, zagospodarowanie miast, opiekę zdrowotną, edukację, religię, funkcjonowanie rodziny, czas wolny, niewolnictwo, stosunki z sąsiadującymi państwami, w tym sposób prowadzenia wojen. Kończąc swój kompleksowy, wyczerpujący opis, Hytlodeusz wyraża przekonanie, że scharakteryzował tym samym urząd państwa, które „nie tylko najlepiej jest urządzone, lecz także jest jedynym, które może zupełnie słusznie nazywać się rzeczpospolitą”<sup>16</sup>. Natomiast książkowy Morus urzeczywistniane przez Utopian standardy uznaje za nie do wprowadzenia poza wychwalaną wyspą, a niemało praw i zwyczajów tego narodu, zwłaszcza „najważniejszą zasadę całego ich ustroju, to jest wspólne życie i wspólny udział w dobrach materialnych”, uważa za nedorzeczne<sup>17</sup>. Jednak tego końcowego wniosku nie ujawnia już zmęczonemu swym opowiadaniem rozmówcy, między innymi przez obawę, czy aby ten „zniesie cierpliwie jakikolwiek sprzeciw”. Ostatecznie autor *Książeczki zaiste złotej* pozostawia czytelnika tego sprawozdania

<sup>14</sup> Tamże, s. 53.

<sup>15</sup> Tamże, s. 136.

<sup>16</sup> Tamże, s. 134.

<sup>17</sup> Zob. tamże, s. 139.

z komentarzem: „nie mogę wprawdzie zgodzić się na wszystko, co powiedział ten mąż, niewątpliwie zresztą uczony i doświadczony w sprawach ludzkich, chętnie jednak przyznaję, że w państwie Utopian istnieje dużo takich urzędzeń, których raczej życzyłbym naszym państwom niż się po nich spodziewałem”<sup>18</sup>. Do tak wyrażonej rezerwy wyrażonej w kilku zaledwie słowach warto od razu dodać, że ocena wartości danego obrazu społeczeństwa nie tylko w zakresie prawdopodobieństwa jego realności, ale także jako obiektywnie dobrego czy przyzwoitego również stanowi kontrowersję i jak to już tutaj widać, zależeć będzie od szeregu czynników, w tym przekonań, społeczno-kulturowych i osobistych doświadczeń, historycznych przemian<sup>19</sup>.

Dzieło Morusa stanowiło istotny impuls w konsolidacji gatunku literackiego, którego powstałe w pięciu ostatnich stuleciach kolejne opracowania koncentrują uwagę czytelników na obrazach pozornie istniejących społeczeństw, urządzonych według postępowych zdaniem ich autorów zasad i idei<sup>20</sup>. Spośród wielu z nich na uwagę z pewnością zasługują *Państwo Słońca* Tommaso Campanelli wydane w 1602 roku, *Nowa Atlantyda* Francisa Bacona opublikowana w 1627 roku, *Świat Blasku* Margaret Cavendish z 1666, *Podróże i przypadki Telemaka, syna Ulisesowego* François Fénelona z 1699, *Rok 2440: Marzenie jeśli kiedykolwiek jakieś było* Louisa Sébastiena Merciera z 1771, *Podróż do Ikarii* Étienne Cabeta z 1840, *W roku 2000* Edwarda Bellamy’ego z 1888, *Wieści z nikąd* Willia-ma Morrisa z 1890, *Współczesna utopia* Herberta George’a Wellsa z 1905,

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tę względnosc ocen dobrze oddaje uwaga Sargenta, który odnotowuje: „W oczach współczesnych społeczeństwo opisane w *Utopii* nie wydaje się być atrakcyjne: jest autorytarne, hierarchiczne, patriarchalne i dopuszcza niewolnictwo za stosunkowo małe przestępstwa. Jednak w oczach czytelnika z początku XVI wieku taki stan rzeczy stanowił normę, a niewolnictwo w *Utopii* było bardziej humanitarną karą niż wiele innych, które zostałyby nałożone w tamtych czasach, gdy niektóre drobne przestępstwa karano śmiercią. Co ważniejsze jednak, nikt w *Utopii* nie był ani biedny, ani bogaty, co udało się osiągnąć dzięki zmniejszonemu popytowi, wszyscy pracowali, dzielili się równo i prowadzili proste życie. Tak więc dla wielu ludzi żyjących w XVI wieku *Utopia* mogłaby wydać się rajem” (L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 23).

<sup>20</sup> Zob. A. Juszczak, *Stary wspaniały świat. O utopiach pozytywnych i negatywnych*, Kraków 2014, s. 17-28; N. Frye, *Varieties of Literary Utopias*, [w:] *Utopia and Utopian Thought*, dz. cyt., s. 25-49; A. Blaim, *Wstęp*, [w:] *Angielska utopia literacka okresu Oświecenia. Antologia*, red. A. Blaim, P. Sørensen, Gdańsk 2018, s. 8-19; A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 62-72.

Herland Charlotte Perkins Gilman z 1915, *Powrót do Matuzalema* George'a Bernarda Shawa z 1921, *Powrót z gwiazd* Stanisława Lema z 1960, *Wyspa* Aldousa Huxley'a z 1962, *Wydzieńczeni* Ursuli K. Le Guin z 1974, ale także odczytywane jako utopie negatywne, dystopie czy też antyutopie<sup>21</sup> *Mundus Alter et Idem* Josepha Halla z 1605, księga III *Podróży Guliwera* Jonathana Swifta z 1726, *My Jewgienija Zamiatina* z 1921, *Nowy wspaniały świat* Huxley'a z 1932 czy 1984 George'a Orwella z 1949 roku<sup>22</sup>. Jednak europejskich korzeni utopii literackiej można doszukiwać się na wiele wieków przed wydaniem publikacji angielskiego męża stanu<sup>23</sup>. Po ten sam, co Morus, chwyt literacki opisu podróży na odległą, nieznaną wyspę i panującego tam idealnego ustroju sięgnął między innymi żyjący na przełomie IV/III wieku przed naszą erą pisarz grecki, Euhemer z Messany<sup>24</sup>. Jego *Hiera anagraphē*, dostępna obecnie jedynie w fragmentach relacja z rzekomej wyprawy na Ocean Indyjski, ukazuje nam sprawiedliwe społeczeństwo ludzi szczęśliwych i żyjących w dobrobycie. Z opisu podróżnika dowiadujemy się między innymi, że podzieleni na trzy klasy mieszkańcy Panchai otrzymują swój właściwy udział we wszystkich wytwarzanych tam dobrach, które są własnością państwa. Natomiast

<sup>21</sup> Jak podaje Sargent w odniesieniu do materiału literackiego, dystopię czy negatywną utopię możemy rozumieć jako „opisane dość szczegółowo i zazwyczaj określone czasowo i przestrzennie nieistniejące społeczeństwo, które zgodnie z intencją autora współczesny mu czytelnik mógł postrzegać jako znacznie gorsze niż to społeczeństwo, w którym żył”, natomiast antyutopię jako „opisane dość szczegółowo i zazwyczaj określone czasowo i przestrzennie nieistniejące społeczeństwo, które zgodnie z intencją autora współczesny mu czytelnik mógł postrzegać jako krytykę utopii lub jakiejś szczególnej eutopii” (L. T. Sargent, *Three Faces of Utopianism Revisited*, dz. cyt., s. 9. Zob. L. T. Sargent, *What Is a Utopia?*, „Morus: Utopia e Rinascimento” 2005, nr 2, s. 154–155; K. M. Maj, *Antyutopia – o gatunku, którego nie było*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2019, vol. 62, z. 4, s. 10–29). Innego przykładu rozwiniętego, choć dalekiego od precyzji podziału kontrutopii wraz z interesującym uzasadnieniem dostarcza Polak, który wyróżnia disutopie (a w zasadzie dystopie), semiutopie, pseudoutopie i utopie negatywne, zob. F. Polak, *The Image of the Future*, dz. cyt., s. 185–194.

<sup>22</sup> Chronologiczną listę znaczących prac zachodniej literatury i myśli utopijnej można znaleźć w: *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, dz. cyt., s. xiv–xvi; wybór fragmentów tekstów od starożytności po XX wiek w: *The Utopia Reader*, red. G. Claeys, L. T. Sargent, New York – London 1999; *Utopia w perspektywie pedagogicznej*, red. I. Wojnar, Warszawa 1988.

<sup>23</sup> Zob. L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 10–19.

<sup>24</sup> Zob. M. Winiarczyk, *Utopie w Grecji hellenistycznej*, Wrocław 2010, s. 109–161. Autor omawia również inne wybrane teksty greckiego antyku, które zawierają, jak je nazywa, motywy utopijne, za utopię *sensu stricto* uznając jedynie utopię polityczną (zob. tamże, s. 22) bogato reprezentowaną w tym okresie między innymi przez sofistów, cyników czy stoików.



w samej Utopii More'a znajdują się bezpośrednie nawiązania do innego dzieła starożytności, rozbudowanej wykładni najlepszego ustroju, jaką ogłosił dziewiętnaście wieków wcześniej w dialogu *Państwo* Platon<sup>25</sup>. Polis przez niego wyobrażone i opisane przypomina wyspę, wyróżnia je rygorystyczna organizacja społeczna ze ścisłym przyporządkowaniem jego obywateli oraz podziałem funkcji i obowiązków między trzy warstwy – rzemieślników i rolników, następnie strażników oraz najlepszych spośród nich, oddanych dobru państwa i rządzeniu. Warstwy te pozyskują nowych członków dzięki odpowiedniemu wychowaniu, które rozwija naturalne predyspozycje poszczególnych osób oraz umożliwia selekcję.

Warto dodać, że zagadnienie najlepszego ustroju państwa rozwijali w przeszłości również inni wielcy i wpływowi filozofowie kręgu śródziemnomorskiego, jak Arystoteles w *Polityce* czy Augustyn w *O państwie bożym*, co poniekąd tłumaczy nowożytną karierę utopii jako teorii społecznej, metody, terminu o szerokim znaczeniu, używanego także w odniesieniu do docelowych warunków zmiany społecznej, mających inspirować działalność polityczną i edukacyjną, oraz w stosunku do istniejących, alternatywnie zorganizowanych społeczności, takich jak przykładowo licznie występujące od starożytności w społeczeństwach Wschodu i Zachodu klasztory, zakony i inne wspólnoty religijne, kolonie, a także współczesne komuny, kibuce czy ekowioski<sup>26</sup>. Każde z tych dzieł we właściwy dla siebie sposób podejmuje i rozwija problematykę prawidłowego dla utrzymania idealnego czy optymalnego ustroju wychowania. Innymi słowy, studiowane przez wieki w naszym kręgu kulturowym teorie wychowania Platona czy Arystotelesa są komplementarne wobec ich koncepcji nie tyle realnie istniejących, co możliwych do urzeczywistnienia doskonałych państw. Ten rodzaj związku myśli utopijnej, utopizmu i edukacji ukazuje wyraziście jeszcze jedno sięgające swym przemożnym autorytetem i wpływem po schyłek XVIII wieku dzieło starożytności, obszerne *Wychowanie Cyrusa*

<sup>25</sup> Badacze zwracają uwagę również na inne dialogi Platona, takie jak *Prawa*, *Timajos* czy *Kritias*, które podejmują topos najlepszego ustroju czy idealnego miasta i mogły mieć wpływ na wybory More'a, zob. K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 16–17, 20–27, 37–42; F. Polak, *The Image of the Future*, dz. cyt., s. 185–186.

<sup>26</sup> Zob. L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 33–65; J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 116–151; K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 64–85. Warto zaznaczyć, że we wskazanym rozdziale Kumar interesująco dyskutuje problematykę stosunku między dwoma porządkami: utopii jako wyniku aktywności literackiej oraz utopijnej praktyki.



(*Cyropedia*) Ksenofonta<sup>27</sup>. Ten starszy o trzy lata od Platona Ateńczyk i podobnie jak on uczeń Sokratesa na kanwie fabularyzowanej biografii króla perskiego Cyrusa Starszego eksponuje właściwości wychowania kształtujące modelowego monarchę, życzliwego despotę, rządzącego idealnym państwem i podziwianymi go poddanymi.

Inny model relacji między myślą utopijną a edukacją realizuje *Panpaedia* Jana Amosa Komeńskiego. Tekst, który można uznać za reprezentatywny przykład utopii pedagogicznej, od śmierci jego autora aż do XX wieku uznany za zaginiony, dopiero kilkanaście lat po odnalezieniu w 1935 roku rękopisu mógł doczekać się publikacji, przekładów i swoich czytelników. Wyjaśniając w jego początkowych partiach swe zakorzenione w protestantyzmie intencje w oparciu o etymologię tytułu swego dzieła, Komeński pisze: „*Panpaedia jest to powszechne kształcenie całego rodzaju ludzkiego*” – czego sposób osiągnięcia rozważa ze szczegółami i systematycznie, zamykając swój wywód w szesnastu rozdziałach – pożądane jest bowiem, co również starannie uzasadnia, „aby wszyscy uczyli się wszystkiego i całkowicie”<sup>28</sup>. Innymi słowy, osiągnięcie w przyszłości stanu „wszechstronnej kultury” zakłada zdaniem pochodzącego z Moraw reformatora stworzenie takich warunków uczenia się od narodzin aż do śmierci i osobnych dla każdego z ośmiu wyznaczonych przez niego etapów życia, w których każdy, to znaczy „młodzi i starzy, bogaci i biedni, szlachetnie i nieszlachetnie urodzeni, mężczyźni i kobiety, słowem wszyscy, którym zdarzy się urodzić [...]”, mógłby osiągnąć pełne wykształcenie, tym samym „nie w jednym jakimś zakresie albo w kilku, albo nawet w wielu, ale we wszystkich dziedzinach, które się składają na naturę ludzką [...]”<sup>29</sup>. W kontekście całej treści dzieła i ogólnej jego wymowy należy podkreślić, że demokratyczna utopia Komeńskiego konsekwentnie zosrodkowuje uwagę na urządzaniu edukacji.

Nie jest jednak w ten sposób, że w wyobraźni społecznej, w tym zachodniej wyobraźni społecznej fenomen utopii stanowi samotną wyspę z wyraźnie zarysowaną granicą linii brzegowej. Po pierwsze, z punktu

<sup>27</sup> Zob. P. A. Lewicki, *Filozofia polityczna Cyropedii Ksenofonta*, „Dialogi Polityczne” 2020, nr 28, s. 35–72.

<sup>28</sup> J. A. Komeński, *Panpaedia*, Wrocław 1973, s. 9.

<sup>29</sup> Tamże, s. 10. Zob. S. Sztobryn, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne” 2016, t. III, s. 25–33.

widzenia *utopian studies* kwestię sporną stanowi odróżnianie utopii jako takiej od innych wyobrażeń o miejscach lub okresach, w przypadku których można mówić o ziszczonym lub upragnionym ideale społecznego spełnienia, osiągnięcia wspólnotowego optimum szczęścia<sup>30</sup>. Kukania, kraina pieczonych gołąbków, ucieleśniająca odwieczne ludowe marzenie o świecie obfitości pozbawionym trudu i udręki, także ożywiana wyobraźnią poetów arkadia, ustronie spokoju, harmonii z naturą, ładu i nieustającej szczęśliwości, następnie Gan Eden, ogród rozkoszy, zona dostatku, utożsamiany przez licznych wiernych religii judaizmu i chrześcijaństwa z ziemskim rajem, czy wreszcie utopolis, idealne miasto – nadzieja filozofów i urbanistów, cel i forma organizacji przestrzeni wspólnego zamieszkiwania, wpisują się w zasadzie w literacki topos miejsca przyjemnego, *locus amoenus*<sup>31</sup>. Niemniej problemów sprawia, a także budzi wątpliwości dążenie do wykreślenia granic między utopią a mitem złotego wieku, saturnaliami, mesjanizmem i millenaryzmem. Po drugie, przywołane wyobrażenia o miejscach i okresach, w przypadku których można mówić o ideale społecznego spełnienia, pomagają przełamać europocentryczny schemat konstrukcji utopiki. Patrząc z tej perspektywy, Krita Juga, pierwszy z czterech wieków świata w cyklicznej kosmologii hinduskiej wysławiany w *Mahabharacie*, wpisywałby się w mit złotej epoki, którego inne warianty można znaleźć zdaniem Kumara w tradycjach australijskich Aborygenów i chińskim taoizmie<sup>32</sup>, natomiast legendarna tybetańska kraina Śambhala czy słowiański Wyraj dają się rozpatrywać łącznie z biblijnym ogrodem Eden, jeśliby w komparatystyce wyjść poza zachodni krąg kulturowy. Wtedy również indyjskie aśramy, buddyjskie klasztory, wschodnio- i zachodniochrześcijańskie zakony czy inne wspólnoty pustelnicze, kolonie tworzone z intencją realizacji w praktyce politycznych i religijnych ideologii, ponadto miejsca migracji postrzegane

<sup>30</sup> Zob. L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 10–32; L. T. Sargent, *The Tree Face of Utopianism Revisited*, dz. cyt., s. 11–12; K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 1–19; K. M. Maj, *Allotopie. Topografia światów fikcjonalnych*, Kraków 2015, s. 255–265.

<sup>31</sup> Zob. E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, Kraków 1997, s. 191–209; Z. Paszkowski, *Miasto idealne w perspektywie europejskiej i jego związku z urbanistyką współczesną*, Kraków 2011, s. 9–23.

<sup>32</sup> Zob. K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 4. Tematyce utopii w wybranych tradycjach kulturowych poświęcony został osobny numer „Utopian Studies” (2013, vol. 24, nr 1). Zob. także: F. Polak, *The Image of the Future*, dz. cyt., s. 24–60; S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, Warszawa 2009, s. 242–255.

jako ziemia obiecana czy spełnienie marzeń uchodźców o lepszym życiu, eksperymentalne osady i miasta, izraelskie kibuce, komuny, spółdzielnie robotnicze i społeczności alternatywne dałyby się rozpatrywać w odniesieniu do wspólnego im mianownika utopizmu<sup>33</sup>. Jak pisze o tym Kumar:

Są inne rodzaje idealnych społeczeństw: zaginiony kontynent Atlantydy, ukryta dolina Shangri-La, odległe El Dorado, kraina-bez-zła Indian Guarani, życie 'szlachetnego dzikusa', fantastyczne cywilizacje we wnętrzu Ziemi i na Księżycu. Czasy przeszłe i czasy przyszłe, niezemskie regiony i odległe planety – każdy z tych przypadków stanowił już lokalizację niezliczonych idealnych społeczeństw w micie, romansie oraz fantastyce naukowej. Same typy tych społeczeństw wyraźnie się na siebie nakładają. Raj zlewa się ze złotym wiekiem, Kukania stanowi wyrzut względem arkadii, natomiast wiele zapożycza z mitu złotego wieku i raj, z kolei milenium jest przywróconym rajem, a idealne miasto czerpie z mitów złotego wieku starożytnych cywilizacji. Religijne konotacje wielu z tych określeń wskazują również na ich powiązania w ramach nadrzędnych wobec nich religijnych kosmologii.

Stąd zasadne wydają się pytania o to, „Czy wszystkie przywołane typy można dopisać do utopii?”, „Czy jest ona niczym więcej niż mieszaniną starszych koncepcji idealnego społeczeństwa?”<sup>34</sup>.

Oprócz wymienionych wcześniej za warte uwagi nie tylko, jak się wydaje, dla polskiej pedagogiki współczesnej, ukazujące ciągłość i trwałość tego rodzaju dążeń oraz zróżnicowane relacje między utopią a edukacją należałoby uznać utopie z pierwszych dekad XX wieku postulowane przez Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego. *Szkoła życia*, „powieść

<sup>33</sup> Część badaczy przyjęła wyróżniać za Sargentem trzy oblicza utopizmu jako literatury utopijnej, intencjonalnych wspólnot i utopijnej teorii społecznej (zob. L. T. Sargent, *The Tree Faces of Utopianism Revisited*, dz. cyt., s. 1–37).

<sup>34</sup> K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 17. Zob. F.E. Manuel, F.P. Manuel, *Utopian Thought in the Western World*, Cambridge 1979, s. 1–29. Niemniej należy podkreślić, że uznając utopie za świecki wariant myśli społecznej, „wytwory szczególnych historii i specyficznych ich interpretacji”, Kumar mimo wszystko argumentuje na rzecz stanowiska, zgodnie z którym należałoby uznać, że „nie ma poza światem zachodnim tradycji utopii i myśli utopijnej” (K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 33). Pogląd Kumara stale kwestionuje Sargent (zob. np. L. T. Sargent, *Theorizing Utopia/Utopianism in the Twenty-First Century*, [w:] *Spectres of Utopia. Theory, Practice, Conventions*, red. A. Blaim, L. Gruszewska-Blaim, Frankfurt am Main 2012, s. 13–14).

fantastyczna – jak przedstawia ją jej autor – osnuta na tle istniejącej, jakoby wzorcowej, zreformowanej szkoły, która służy celom całej ludzkości, a nie – nielicznej klasie posiadającej”<sup>35</sup>, publikowana była we fragmentach na łamach „Przeglądu Społecznego” w 1907 roku i „Społeczeństwa” w roku następnym. Korczak negatywnie odnosi się w niej do pedagogii powszechnie wykorzystywanych w placówkach oświatowych tego czasu, wnikliwie i bezlitośnie krytykując ich liczne wypaczenia i wadliwe próby naprawy: „Jak oni ulepszali, łatali, farbowali to, co trzeba było spalić ze szczętem i postawić coś zupełnie nowego”<sup>36</sup>, stwierdza. W opozycji do szkoły „kompromisów i pośredniej lichoty”, szkoły „z obłudną modlitwą przed i po tresurze gnuśnej, sześciogodzinnej, znieprawiającej [...]”<sup>37</sup> szczegółowo opisana szkoła życia z powieści prawie trzydziestoletniego wtedy pisarza, a w zasadzie cały system instytucji społecznych, począwszy od warsztatu, internatu i domu robotniczego, przez żłobek, kuchnię, dom ludowy czy szpital, na instytucjach handlowo-usługowych skończywszy, „łączy – jak ujmuje to Barbara Smolińska-Theiss – naukę z pracą, uczy życia przez pracę i pracy przez życie”<sup>38</sup>. Natomiast utopia Znanieckiego, której rozbudowaną wersję możemy znaleźć w jego pracy *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości* opublikowanej w 1934 roku, stanowi rozwinięcie obrazu z końcowych partii wydanego sześć lat wcześniej tomu I *Socjologii wychowania*. Jak przewiduje socjolog, „weszliśmy w okres, gdy zmienność wpływająca z nowych pomysłów staje się zwykłą cechą życia kulturalnego i nie tylko nie ma żadnych widoków jej zmniejszenia się, lecz przeciwnie, wszystko przemawia za tym, że będzie się bezustannie potęgować”<sup>39</sup>. Ta dopiero się ujawniająca tendencja stoi jego zdaniem w sprzeczności z dominującą w organizacji i funkcjonowaniu współczesnych mu społeczeństw strategią trzymania się zasad statycznej równowagi, co czyni ich przetrwanie wątpliwym. Przeciwstawia jej zasadę równowagi dynamicznej procesów rozwojowych, która występuje w syntezie czynności twórczych, i przewiduje, że na niej będzie oparty ustrój cywilizacji przyszłości. Jednak „Aby nowa cywilizacja wszechludzka

<sup>35</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Warszawa 1985, s. 63.

<sup>36</sup> Tamże, s. 76.

<sup>37</sup> Tamże, s. 78, 79.

<sup>38</sup> B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków 2014, s. 215.

<sup>39</sup> F. Znanecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 78.

wyrośla i żyła, trzeba nowych ludzi i nowych grup społecznych<sup>40</sup>. Innymi słowy, zdaniem Znanieckiego do jej urzeczywistnienia nie można doprowadzić bez świadomie i na dużą skalę podjętych działań. Stąd zaleca on upłynnienie cywilizacji, chodzi o wprowadzenie odpowiedniego ustroju społecznego przez wychowanie ludzi twórczych, którzy nie tyle dostosowują się do zachodzących zmian, ale je kreują. W pojęciu Znanieckiego

Płynność naszej cywilizacji będzie więc czymś zupełnie różnym od tego zwrotnego pędu chaotycznych a coraz szybszych zmian, który cechuje dzisiejszą ewolucję. Będzie to płynność ciągłego powstawania coraz większych i doskonalszych dzieł twórczych, rosnących i dojrzewających w miarę możliwości ich twórców; płynność bezustannej selekcji z nagromadzonego dorobku kulturalnego tworów, które przez swą żywotność zapładniającą okazują się najcenniejsze dla dalszego rozwoju; płynność dokonywanej się w samym przebiegu rozwojowym syntezy wysiłków twórczych, kierującej nimi nie według gotowego z góry planu, lecz w miarę, jak urzeczywistnione już w dążeniu do ideału możliwości otwierają nowe, nie dostrzeżone przedtem możliwości i przez to wzbogacają sam ideał<sup>41</sup>.

Warto w tym miejscu dodać, że w niemal siedem dekad później publikowanych diagnozach kondycji zachodnich społeczeństw autorstwa innego, również związanego z Poznaniem socjologa, Zygmunta Baumana, późna nowoczesność jako właśnie płynna (ang. *liquid*)<sup>42</sup> wcale nie wydaje się

<sup>40</sup> Tamże, s. 96. Zob. także: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, s. 401–405, 414–418.

<sup>41</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, dz. cyt., s. 93–94.

<sup>42</sup> Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; M. H. Jacobsen, *From Solid Modern Utopia to Liquid Modern Anti-Utopia? Tracing the Utopian Strand in the Sociology of Zygmunt Bauman*, „Utopian Studies” 2004, vol. 15, nr 1, s. 63–87. Jak wskazywał Gregory Claeys w książce wydanej dwa lata przed początkami pandemii wywołanej zakażeniami koronawirusem SARS-Cov-2, „Przekształcenia pisarstwa dystopijnego w następstwie II wojny światowej zdominowało pięć tematów. Po pierwsze, 16 lipca 1945 roku ludzkość weszła w erę nuklearną. W połowie lat pięćdziesiątych mogliśmy sami siebie całkowicie zniszczyć i istniały istotne przesłanki, by przypuszczać, że tak właśnie się stanie. Po drugie, widmo degeneracji środowiska, które pojawiło się w latach siedemdziesiątych i później przekształciło w dyskurs na temat zmian klimatycznych o potencjalnie katastrofalnych skutkach. Po trzecie, postęp mechanizacji, który zagroził coraz większym podporządkowaniem ludzi maszynom oraz wzrastającym rozmyciem tożsamości człowieka/maszyny. Po czwarte, liberalne społeczeństwa nietotalitarne wykazały poważne

być wcieleniem utopii, ale raczej dystopią, rodzajem utopii negatywnej.

Przywołane przykłady i ujęcia, stanowiące kolejną odsłonę rozwijanej tu problematyki mogą dać nam ogólne pojęcie o różnego rodzaju złożonych związkach utopii i edukacji, jakie zadomowiły się w kulturze Zachodu, w tym pedagogice, aby jednak wnikliwiej zaprezentować ich stan i potencjał, należy dodatkowo oświetlić za pomocą wybranych, bardziej zaawansowanych teoretycznych ujęć pierwsze z tych zjawisk.

## OD WARIANTÓW ROZUMIENIA UTOPII DO UTOPIZMU PEDAGOGICZNEGO

More w *Libellus aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo Reipublicae statu de que nova insula Utopia* oscyluje między obrazem doskonałego ustroju cudzoziemskiej wyspy a dyskusją na temat warunków możliwości udanej rodzimej zmiany społecznej i użyteczności dlań przedstawionych przez jednego z jej bohaterów, Hytlodeusza, ideałów. Nie sposób jednak nie dostrzec różnorodności narosłych przez stulecia zjawisk, które są dziś określane mianem utopii, a w efekcie jednoznacznie wskazać wspólną im charakterystykę. Zwłaszcza że samo rozumienie tego, czym jest utopia i jaką ma do odegrania rolę, również ulegało zmianom zarówno w nowożytności, jak i współcześnie, a sposób użycia terminu w danym miejscu i czasie odmiennie ewoluował w zależności od uwarunkowań danej kultury narodowej i obszaru językowego<sup>43</sup>. Niemniej za jedno z najważniejszych przekształceń, które pociągnęło za sobą istotną zmianę w pojmowaniu utopii, należy uznać według Reinharta Kosellecka jej temporalizację<sup>44</sup>. Już w dobie Rewolucji Francuskiej upowszechnia się pogląd, że to nie miejsce w nieznannej, trudno dostępnej przestrzeni jest

objawy kulturowej degeneracji w postaci intelektualnego zestarzenia i zniewolenia etosem bezmyślnej, hedonistycznej konsumpcji. Wreszcie wiadomości zdominował lęk dotyczący "Wojny z terrorem" (G. Claeys, *Dystopia: A Natural History. A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions*, Oxford 2017, s. 447).

<sup>43</sup> Zob. R. Koselleck, *O dziejach pojęcia czasowej utopii*, [w:] R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, Warszawa 2009, s. 272–294; B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 19–74; J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 10–56.

<sup>44</sup> Zob. R. Koselleck, *O dziejach pojęcia czasowej utopii*, dz. cyt., s. 276, 281–285.

punktem odniesienia dla „realizacji wizjonerskich projektów ustrojowych i ich modeli społecznych”, ale mniej lub bardziej odległa przyszłość. Taką możliwość zakłada powieść Merciera *Rok 2440*, która ukazała się anonimowo w Holandii około 1771 roku. Uczasowienie utopii, jak nazywa ten proces Koselleck, czy też – biorąc pod uwagę na przykład funkcjonujące od wieków wersje mesjanizmu<sup>45</sup> – ponowne uczasowienie utopii staje się zyskującą przewagę tendencją, choć nie brakuje w okresie Oświecenia i takich rozwiązań, które z racji rosnącej wiedzy na temat rozkładu łądów utopie sprowadzały do wnętrza Ziemi lub przenosiły w kosmos. Można też powiedzieć, że zmiana ta zbliżyła jedynie gatunek literacki do stylu myślenia, który daje się wyczytać z przywołanej już *Politei* Platona – idealny urząd do swego zaistnienia wymaga rozłożonego w czasie wysiłku politycznego i edukacyjnego. Niemniej należy zauważyć, że wokół utopii narósł spór, który kontynuowany jest także współcześnie, odkąd w humanistyce i naukach społecznych odnotowano kolejną falę zainteresowania tym zagadnieniem, o zastosowanie terminu, granice pojęcia i charakter zjawiska<sup>46</sup>.

Spośród licznych, formułowanych na gruncie różnych dyscyplin naukowych stanowisk, wyrażających odmienne perspektywy postrzegania i koncepcje objaśniania utopii, chciałbym wskazać na pięć, które swymi korzeniami sięgają badań prowadzonych w połowie XX wieku w kręgu warszawskiej szkoły historii idei<sup>47</sup>, a także ich intelektualnych inspiracji.

<sup>45</sup> Zob. S. N. Eisenstadt, *Heterodoxies, Sectarianism, and Utopianism in the Constitution of Proto-fundamentalist Movements*, [w:] S. N. Eisenstadt, *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution. The Jacobin Dimension of Modernity*, Cambridge 1999, s. 1–38.

<sup>46</sup> Zob. np. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 179–209; R. Levitas, *Utopia as Method*, dz. cyt., s. 103–149; F. Vieira, *The Concept of Utopia*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, dz. cyt., s. 3–27; B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 91–105; G. Claeys, *The Five Languages of Utopia: Their Respective Advantages and Deficiencies; With a Plea for Prioritising Social Realism*, [w:] *Spectres of Utopia*, dz. cyt., s. 26–31. Można za Fátimą Vieirą wskazać na ukształtowane historycznie w kulturze Zachodu cztery tendencje w definiowaniu utopii, tj. przez ich specyficzną zawartość jako wyobrażeń o dobrym społeczeństwie, przez literacką formę, w jakiej skrytykowała się wyobrażenia utopijna, przez funkcje, jakie może pełnić wobec odbiorców, oraz przez pragnienie lepszego życia wywołane niezadowolaniem obecną kondycją społeczeństwa (zob. F. Vieira, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 6).

<sup>47</sup> Do jej współtwórców zalicza się najczęściej Leszka Kołakowskiego, Baczkę, Jerzego Szackiego, Andrzeja Walickiego. W wyniku wydarzeń marca 1968 Kołakowski i Baczek musieli wyjechać z Polski, co jako jeden z czynników wpłynęło na dezintegrację prac tej



Ujęcia te pozwalają na swój sposób, jeden z możliwych, podkreślić najistotniejsze różnice w podejściach i zasadnicze wymiary zjawiska, a także uporządkować różnorodność ustaleń dotyczących utopii w swoiste teoretyczne spektrum, na którego krańcach umieścić można literacką fikcję i polityczną obietnicę, co nie oznacza jednak, że „literacka fikcja” nie może poprowadzić ludzi do rewolucji, a „polityczna obietnica” kształtu przyszłych stosunków społecznych nie może zostać odebrana przez określone grupy społeczne jako iluzja. Należy jednak podkreślić, że proponowany tu wybór koncepcji nie wyczerpuje różnorodności podejść i charakterystyk zjawiska, które stanowią przedmiot dyskusji w dynamicznie rozwijających się współcześnie *utopian studies*.

Dobrym punktem wyjścia, wprowadzającym w ową dyskusję, może być stanowisko, które lokuje się najbliżej obiegowego rozumienia utopii, zgodnie z którym utopia to tyle, co mrzonka, kaprys czy urojenie, często groteskowe, innym razem budzące niepokój, opór i grozę. Zapewne godzi-  
nami byłoby można wyliczać egzemplifikacje edukacyjnych i politycznych porażek kryształowych pałacy, sentymentalnych idealistów, gniewnych wizjonerów na poparcie tej obiegowej prawdy. Ale to nie wszystko. Ten rodzaj awersji zdaje się sięgać głębiej. Ma w niej również swój udział społeczność badaczy, jeśli uznać za miarodajne i nadal obowiązujące przypuszczenie wyrażone kilka dekad temu przez Baumana, że „złą sławę, jaką zyskało utopijne myślenie, dzieli ono z magią, religią i alchemią – wszystkimi tymi wertepami zabłąkanego ludzkiego umysłu, które to nowoczesna nauka stara się raz na zawsze wymazać z mapy ludzkich poczynañ”<sup>48</sup>. Jednak w przeświadczeniu socjologa „życia społecznego nie da się w pełni zrozumieć bez uwzględnienia ogromnej roli, jaką odgrywa w nim utopia”<sup>49</sup>, a zdaniem Leszka Kołakowskiego, jednego z liderów warszawskiej szkoły historii idei i sceptyka względem możliwych realizacji zadań stawianych

znaczącej grupy intelektualistów, zob. A. Walicki, *Leszek Kołakowski i warszawska szkoła historii idei*, [w:] R. Sitek, *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a teraźniejszością*, Warszawa 2000, s. 229–249. Link do Archiwum Warszawskiej Szkoły Historii Idei: <http://www.archidei.ifispan.pl/o-szkole/> (20.08.2021).

<sup>48</sup> Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010, s. 6. Zob. także: Z. Bauman, *Spółczesność w stanie obłąkania*, Warszawa 2006, s. 257–278; G. Picht, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981, s. 49–60.

<sup>49</sup> Z. Bauman, *Socjalizm*, dz. cyt., s. 9. Zob. także: tamże, s. 5–40; S.N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność*, dz. cyt., s. 143–175, 242–255.



sobie przez utopistów, „ich obecność jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania naszej kultury”<sup>50</sup>.

Zalecając w początkach lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, aby „nie oddalać się zbyt od potocznego znaczenia słowa”<sup>51</sup>, Kołakowski przyjmował, że wskazuje ono na wizję, której towarzyszy „logiczna niespójność lub empiryczna niewykonalność”. Ponadto, według jego ustaleń za utopie należy uznać, po pierwsze,

nie idee dotyczące poprawy jakiegokolwiek aspektu ludzkiej egzystencji, a jedynie przekonanie, iż możliwe jest osiągnięcie stanu ostatecznego i nieprzekraczalnego – takiego, w którym nie ma już nic do poprawienia. Po wtóre – jak deklarował – będziemy określać tym słowem projekty, które mają być zrealizowane ludzkim wysiłkiem [...]”<sup>52</sup>.

Zdaniem autora *Obecności mitu* utopijne mrzonki stanowią warunek trwania naszej kultury i konieczną przeciwwagę dla pozostającej z nimi w nieuniknionym konflikcie mentalności sceptycznej, której niekwestionowane panowanie „skazałoby nas na beznadziejną stagnację – bezruch, który najmniejszy przypadek mógłby łatwo zmienić w katastrofalny chaos”<sup>53</sup>. Bliski związek stanowiska zgłaszanego przez Kołakowskiego z potocznym rozumieniem wydaje się dochodzić również do głosu w zdecydowanym stwierdzeniu: „Zwycięstwo utopijnych mrzonek oznaczałoby totalitarny koszmar i całkowity upadek cywilizacji [...]”<sup>54</sup>. Można przyjąć, że dla tego sposobu rozumienia utopii charakterystyczne jest założenie, że właściwym miejscem jej uprawiania, poza którym staje ona na nienaturalnym dla siebie gruncie, są obszary działalności artystycznej, dziedziny fikcyjności, jak literatura, film czy nowe media, tworzące pole dla prezentacji oryginalnych rozwiązań, swoistych gier i ćwiczeń na wyobraźnię. Centrum teoretycznej uwagi badaczy, opowiadających się za tym sposobem rozumienia utopii, koncentruje się na wysiłku przekonującego wyodrębnienia reguł i konwencji, które pozwalałoby nakreślić granice

<sup>50</sup> L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 18.

<sup>51</sup> Tamże, s. 11.

<sup>52</sup> Tamże, s. 12.

<sup>53</sup> Tamże, s. 31.

<sup>54</sup> Tamże. Zob. L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2005, s. 192–199.

między tym a innymi gatunkami twórczości literackiej czy artystycznej, jak fantasy czy fantastyka naukowa.

Podejście Jerzego Szackiego, wyrażone już w pierwszym wydaniu z 1968 roku książki *Spotkania z utopią*, wyraźniej niż poprzednie wiąże utopię z praktyką społeczną, z krytyką polityczną i z tworzeniem wyobrażeń o możliwym kształcie przyszłości danego społeczeństwa: „Utopista nie godzi się na świat zastany, nie zadowala się aktualnie istniejącymi możliwościami: marzy, fantazjuje, antycypuje, projektuje, eksperymentuje”<sup>55</sup>. Jej cechami charakterystycznymi są radykalizm i kontrast względem aktualnej kondycji społeczeństwa: „Utopistą jest nie każdy – jak za- uważa – kto myśli o zmianie rzeczywistości. Jest nim natomiast ten, kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”<sup>56</sup>. Do inicjacji jego aktywności przyczynia się aktualna sytuacja społeczno-historyczna, która może mieć wpływ na pojawienie się w świadomości ludzkiej swego rodzaju rozdarcia między „światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia”<sup>57</sup>. Socjolog jest skłonny zgodzić się ze stanowiskami tych badaczy, którzy podkreślają dającą się wykazać różnicę między utopistą a reformatorem, jego zdaniem

Utopista nie musi wiedzieć, co robić. Jego sprawą jest zakwestionowanie starego świata w imię wizji świata innego. Reformator akceptuje świat stary jako podstawę świata nowego, widzi w nim tylko inną fazę czy inną postać tego samego porządku<sup>58</sup>.

Ponadto Szacki ma na myśli nie pojedyncze idee, ale rozwinięte projekty, pisze: „Utopia jest marzeniem, które staje się systemem; ideałem rozbudowanym w doktrynę”<sup>59</sup>. Ale też w przypadku utopii ów ideał, co socjolog uznaje za cechę charakterystyczną, odnosi się w większym stopniu do określonych uwarunkowań społecznych niż zdystansowanych względem realiów kryteriów doskonałości, jak zauważa: „W większości utopiści nie

<sup>55</sup> J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 28.

<sup>56</sup> Tamże, s. 30–31.

<sup>57</sup> Tamże, s. 28.

<sup>58</sup> Tamże, s. 31. Innego zdania jest Baczek (zob. B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 59) czy Waldemar Voisé (zob. W. Voisé, *Wstęp*, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wst., wyb. i oprac. W. Voisé, Wrocław 1972, s. XLIV).

<sup>59</sup> J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 23.

chcieli bowiem poprawiać siłą istniejącego świata, lecz próbowali co najwyżej tworzyć na nim wyspy Nowego, które oddziaływać miały swoim przykładem na ludzi dobrej woli<sup>60</sup>. Szacki zauważa również, że nie są one jedynie efektem intelektualnej spekulacji, nie brakuje bowiem jego zdaniem przykładów „utopii wyrastających z doświadczenia życiowego mas i organizujących ich działania zbiorowe”<sup>61</sup>. Nie twierdzi zatem, że utopie należy zrównywać z mrzonkami, że definiują je ich chybione skutki. Wskazuje zarówno na trwałą obecność utopii w świadomości społecznej, jak również wprowadzanie i zakorzenianie zespołów ich elementów w tkance rzeczywistości.

W pewnej mierze odmienne stanowisko przyjmuje Bronisław Baczko, współtworzący między innymi z Kołakowskim i Szackim krąg badaczy nazwany już po jego rozbiciu w 1968 roku warszawską szkołą historii idei. Jak zaznacza, „Utopie uczestniczą w rzeczywistości historycznej i oddziałują na nią inaczej, niż przewidując *możliwą przyszłość*”<sup>62</sup>. Niemniej i jego zdaniem stanowią bardzo ważny element praktyki społecznej, tworzą bowiem miejsce, którego forma umożliwi społeczną dyskusję o konstruowaniu rzeczywistości:

Wyobrażenia Nowego Społeczeństwa – zauważa – stają się jednym z miejsc, niekiedy najważniejszym, oddziaływania *wyobraźni* społecznej, sferą, w której są gromadzone, opracowywane i wytwarzane marzenia społeczne. Wyobrażenia te stanowią więc swego rodzaju układ, o zmiennej skuteczności, umożliwiający tworzenie jednolitego zbiorowego schematu zarówno interpretacji, jak zespolenia *pola doświadczeń społecznych* oraz *horyzontu oczekiwań*, a także sprzeciwów, obaw i nadziei, jaki to pole otacza<sup>63</sup>.

Krystalizując nadzieje, utopia pozwala mierzyć dystans między pragnieniem czy tęsknotą za lepszym a obfitującym w ciernie obecnym położeniem, tworzy zaczątki niezbędnej polityce obietnicy przyszłości. Podobnie, światy przedstawione w kolejnych publikowanych wariacjach na

<sup>60</sup> Tamże, s. 31.

<sup>61</sup> Tamże, s. 30.

<sup>62</sup> B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 22.

<sup>63</sup> B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 91. Zob. L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wrocław 2009, s. 24–34, 73–80.

temat utopii nie są odbierane według badacza, lub nie przede wszystkim, jako makiety, które należy odwzorować. A raczej zdaniem tego znawcy francuskiego oświecenia: „Utopie w swoisty sposób ukazują i wyrażają pewną epokę, jej obsesje i jej bunty, obszar jej oczekiwań i drogi, jakie obiera wyobraźnia społeczna, sposób, w jaki wyobraża sobie, co jest możliwe, a co niemożliwe”<sup>64</sup>. W konsekwencji należy też uznać, że to swoiste terytorium, którego forma umożliwia wgląd w marzenia społeczne i dyskusje o konstruowaniu rzeczywistości, stanowi niezbędny składnik wychowania obywatelskiego i kształcenia politycznego.

W rozumieniu Karla Mannheima, którego prace stanowiły ważny punkt odniesienia dla przywołanych warszawskich historyków idei<sup>65</sup>, świadomość utopijna, stanowiąca istotny element dynamiki konfliktu społecznego, to taka, która „nie pokrywa się z otaczającą ją «rzeczywistością» – jak twierdzi – Ta niezgodność objawia się zawsze w ten sposób, że taka świadomość w przeżywaniu, myśleniu i działaniu orientuje się na czynniki, których owa rzeczywistość nie zawiera”<sup>66</sup>. W przytoczonym fragmencie charakterystyki klasyka literatury przedmiotu oprócz pominięcia zagadnienia zbiorowego dążenia do inkarnacji szczęścia w jego uniwersalnej czy partykularnej postaci, zwraca uwagę jeszcze mocniejszy nacisk kładziony na związek utopii z praktyką kształtowania stosunków społecznych. Świadomość utopijna stoi w opozycji do świadomości nazwanej przez badacza ideologiczną, która zazwyczaj towarzyszy grupom i ich przedstawicielom zainteresowanym utrzymaniem dostępnymi środkami korzystnego dla ich położenia porządku społecznego. Akcentują oni przeważnie te elementy swoich wyobrażeń o sytuacji i warunkach, które pragną zachować w przyszłości, natomiast

W pojęciu myślenia utopijnego – wskazuje Mannheim – znajduje odzwierciedlenie odwrotne odkrycie, wynikające także z konfliktu politycznego, mianowicie że określone uciskane grupy są psychicznie tak zainteresowane

<sup>64</sup> B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 22.

<sup>65</sup> Dobry przykład inspiracji Mannheimem badaczy z kręgu warszawskiej szkoły historii idei w kontekście preferowanej przez nich kategorii ‘światopoglądu’ można znaleźć u Walickiego, zob. A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*, Warszawa 1964, s. 7–18.

<sup>66</sup> K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 159. Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 79–96.

w zniszczeniu i przebudowaniu istniejącego porządku społecznego, iż bezwiednie widzą tylko te elementy sytuacji, które próbują zanegować<sup>67</sup>.

Innymi słowy, konkurencyjne wizje przyszłości, utopijna i ideologiczna zgodnie z nazewnictwem Mannheim'a, oraz związana z ich obrazami „fałszywa świadomość” stosunków i zależności podyktowane są aktualnym uwarunkowaniem i odmiennym usytuowaniem w strukturze społecznej poszczególnych grup i jednostek, jak również ich wyobrażeniami na temat tych właśnie okoliczności. Co ważniejsze jednak, to, która utopia stanie się punktem odniesienia dla polityki w organizmie państwa, będzie miała zasadnicze znaczenie dla kondycji i możliwości życiowych poszczególnych osób, także ich szans i przebiegu edukacji. W konsekwencji oznacza to, że wyrażająca szczególne nadzieje wizja wystarczająco doskonałej kondycji człowieka i społeczeństwa nie tylko odzwierciedla określone wartości, aspiracje i podłoże emocjonalne, ale także uwarunkowania społeczno-ekonomiczne identyfikujących się z nią kręgów, organizacji, grup i jednostek, jak również wspiera ich niechęć i gotowość przeciwdziałania wprowadzaniu konkurencyjnych utopii, wołę ich podważenia, marginalizacji, wykluczenia czy destrukcji. Uruchamiana w ten sposób perspektywa krytyczna oponentów orientowana jest na analizę, interpretację i ocenę zwalczanych stanowisk. Nie musi być zainteresowana ani diagnozą własnych roszczeń, możliwości i wyobrażeń, ani całości uwarunkowań wszystkich stron artykułowanego konfliktu. Można zatem powiedzieć, że w tym rozumieniu utopie, jako pochodne obu wyróżnionych przez Mannheim'a rodzajów świadomości, stanowią analitycznie dającą się wyodrębnić część ideologii, innymi słowy, jak twierdzi Sargent: „W sercu każdej ideologii tkwi utopia, pozytywny obraz – czasami niejasny, innym razem dość szczegółowy – tego, jak wyglądałby świat, gdyby spełniły się nadzieje ideologii”<sup>68</sup>.

Dla warszawskich historyków idei zorientowanych na problematykę utopii istotny punkt odniesienia stanowiły również prace Blocha, autora oryginalnego i ważnego stanowiska w teorii i badaniach zjawiska sformułowanego pierwotnie w początkach XX wieku. Założenia tego podejścia

<sup>67</sup> K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, dz. cyt., s. 32.

<sup>68</sup> L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 124. Zob. L. T. Sargent, *Ideology and Utopia: Karl Mannheim and Paul Ricoeur*, „Journal of Political Ideologies” 2008, nr 13, s. 263–273.

rozwijane w *Duchu utopii* (*Geist der Utopie*), następnie kolejnych tomach *Zasady nadziei* (*Das Prinzip Hoffnung*), które fundamenty myślenia utopijnego lokują w naturze człowieka i jego sposobie funkcjonowania w świecie<sup>69</sup>, syntetycznie ujmując odczyt wygłoszony w Berlinie przez Blocha w 1965 roku. Zgodnie z wyrażonymi w nim ustaleniami „utopijność jest cechą charakterystyczną człowieka”<sup>70</sup>, jest on bowiem, twierdzi filozof, „*per se ipsum* istotą w myśleniu antycypującą”<sup>71</sup>, naznaczoną niedostatkiem, której

Pracująca wola zaspokajania potrzeb obiektywizuje się w planowaniu, operującym coraz bardziej świadomą i zrationalizowaną kalkulacją środków potrzebnych do osiągnięcia celu – środków, które trzeba dopiero wytworzyć, by osiągnąć cel, który również jest jeszcze sprawą przyszłości, a który gdy się go osiągnie, zazwyczaj zmienia swą postać, na lepszą, lecz często także na gorszą<sup>72</sup>.

Innymi słowy, utopia stanowi dla ludzi sposób na „pełen rozwagi stosunek do przyszłości, racjonalizowanie treści nadziei – czyli *docta spes*. To, co utopijne – twierdzi Bloch – we wszystkich swych tak różnych, oczywiście, stopniach intensywności, z wszystkimi swymi niebezpieczeństwami i trudnościami, rośnie wraz ze wzrostem tego, co ludzkie”<sup>73</sup>. Dla Blocha

<sup>69</sup> Zob. A. Czajka, *Człowiek znaczy nadzieja. O filozofii Ernsta Blocha*, Warszawa 1991, s. 83–133; R. Levitas, *Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia*, „Utopian Studies” 1990, vol. 1, nr 2, s. 13–26.

<sup>70</sup> E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8, s. 52.

<sup>71</sup> Tamże, s. 49.

<sup>72</sup> Tamże, s. 50.

<sup>73</sup> Tamże, s. 52. Jak zaznacza w *Zasadzie nadziei*: „Dopiero gdy rozum zaczyna przemawiać, nadzieja, w której nie kryje się żaden podstęp, zaczyna ponownie rozkwitać. To, co Jeszcze-Nieświadome, musi stać się w tym akcie *świadome*, *znane* w swojej treści, jako świtanie z jednej strony, jako to, co *świta* z drugiej” (E. Bloch, *The Principle of Hope*, t. 1, Cambridge 1996, s. 144). Należy dodać w kontekście *docta spes*, uczonej nadziei, że Bloch operuje podziałem na abstrakcyjną i konkretną utopię, aby odróżnić to, co można by określić jako swego rodzaju myślenie życzeniowe, od tego, co realnie możliwe, a czego spełnienie wiąże z nieortodoksyjnie, a raczej mesjanistycznie rozumianym marksizmem, jak zauważa: „właściwa byłaby tu jedynie pozornie paradoksalna koncepcja konkretnej utopii, która ma charakter antycypacyjny, a która w żaden sposób nie pokrywa się z odebranym utopijnym marzycielstwem, ani nie jest kierowana przez niedojrzałość zaledwie abstrakcyjnego socjalizmu utopijnego. Siła i prawda marksizmu zawiera się w tym, że chmurę w naszych snach poprowadził dalej do przodu, ale nie zgasił w nich żaru ognia,

świat przyszłości w swoim stawaniu stale, choć z różnym natężeniem zapowiada się w niezliczonych przejawach, w codziennych marzeniach, snach na jawie, baśniach, mitach, ideologiach, architekturze, działach sztuki itd., w których nadzieja krytycznie pracująca w człowieku w funkcji utopijnej jest zdolna dostrzec, rozpoznać, wyodrębnić, określić właściwą naturę owej zapowiedzi i w ten sposób ją ocalić. Krytyczna korekta jest tu niezbędna. Bloch jest przekonany, że hermeneutyka utopijna w doświadczeniu siebie i świata jest zdolna ustalić efekt sprzężenia zwrotnego między podmiotem i przedmiotem jako wykraczający poza teraźniejszość potencjał rzeczywistości. Ponadto w tych licznych, niezliczonych przejawach „jeszcze-nie”, kategorii odnoszącej się „do świata, w którym możliwe są realizacje projektów i przemiany, świata, który sam jest jeszcze otwarty, niegotowy, procesualny, a przez to fragmentaryczny, jednym słowem, do świata, którego horyzont stale się poszerza”<sup>74</sup>, Bloch zdaje się widzieć wyraz właściwej dla człowieka – „istoty pragnącej zmieniać, której świat dany jest jako potencjalność”<sup>75</sup> – tęsknoty. Tęsknoty, swego rodzaju pragnienia lepszego świata, której dwa najistotniejsze rysy to według niego niezadowolenie i właśnie nadzieja. Mimo że to antropologiczne założenie można różnie rozumieć i uzasadniać, przykładowo współczesny filozof edukacji David Halpin twierdzi, że „moc myślenia utopijnego wywodzi się z wewnętrznej predyspozycji do wizualizowania przyszłości pod względem radykalnie nowych form i wartości”<sup>76</sup>, orientacja i zakres tego rodzaju podejść pozostaje zbliżona: „Przed nami świat jako eksperyment, jako stale czynne laboratorium poszukiwań własnego swego sensu”<sup>77</sup>.

Utopię można zatem rozumieć jako obraz fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego zgodnie z jakimś przekonaniem porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, który stanowi wyrosłą z niezadowolenia dojrzałą formę krystalizacji zbiorowych nadziei i może

a raczej wzmocnił go konkretnością” (tamże, s. 146). Zob. W.S. Goldstein, *Messianism and Marxism: Walter Benjamin and Ernst Bloch's Dialectical Theories of Secularisation*, „Critical Sociology” 2001, vol. 27, nr 2, s. 246–249, 262–268.

<sup>74</sup> E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana*, dz. cyt., s. 53.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, London – New York 2003, s. 34.

<sup>77</sup> E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana*, dz. cyt., s. 56.



pełnić funkcję modelu oczekiwanej przez osobę lub grupę przyszłości. Może nią być zarówno obraz literacki, jak i wyobrażenie leżące u podstaw indywidualnych czy zbiorowych dążeń. Należy przy tym jeszcze raz zastrzec, że również „literacka fikcja” może poprowadzić ludzi do działań, patronować na przykład krytyce, rewolucji czy zakładaniu nowych osiedli, a „polityczna obietnica” kształtu przyszłych stosunków społecznych może być odbierana przez określone grupy społeczne jako urojenie czy mrzonka, dowód zaślepienia i naiwności.

Takie szerokie co do zakresu rozumienie utopii, któremu podstaw dostarczają przywołane stanowiska, pozwala, jak się wydaje, unikać reducyjnego podejścia do potencjału jej możliwych powiązań z edukacją. Powiązań oraz potencjału, którymi zainteresowanie w kręgu teorii i praktyki edukacji ponownie wzrasta od ponad dwóch dekad. W konsekwencji, wskazuje Darren Webb, również dla studiów edukacyjnych „koncepcja utopii powoli wyłania się z cienia i traci swoje pejoratywne konotacje”<sup>78</sup>, co więcej, Michael A. Peters i John Freeman-Moir nie mają wątpliwości, że „Edukacja jest nierozdzielnie związana z utopijnością”<sup>79</sup>. Niemniej jednak Webb dostrzega w polu studiów edukacyjnych istotne ograniczenia odnotowanej rehabilitacji zjawiska przez dłuższy czas uznawanego w świecie Zachodu za wystarczająco skompromitowane, aby głośić jego śmierć. W anglojęzycznej literaturze przedmiotu Webb zauważa rosnącą akceptację utopizmu jako swego rodzaju środka wspierającego nadzieję<sup>80</sup>,

<sup>78</sup> D. Webb, *Where's the Vision? The Concept of Utopia in Contemporary Educational Theory*, „Oxford Review of Education” 2009, vol. 35, nr 6, s. 744. Dające się ująć w cztery trendy (w duchu anarchistycznym, krytycznej reakcji na *future studies* oraz transformacyjne i reformistyczne), liczące wtedy niecałą dekadę ożywienie zainteresowania problematyką utopii w teorii i praktyce edukacji odnotowała w tym samym czasie Marianna Papastephanou, zob. M. Papastephanou, *Educated Fear and Educated Hope. Dystopia, Utopia and the Plasticity of Humanity*, Rotterdam 2009, s. xxii.

<sup>79</sup> M. Peters, J. Freeman-Moir, *Introducing Edutopias: Concept, Genealogy, Futures*, [w:] *Edutopias: New Utopian Thinking in Education*, red. M. Peters, J. Freeman-Moir, Rotterdam 2006, s. 3.

<sup>80</sup> Zdaniem Webba nie każda koncepcja nadziei, tak jak jest to w przypadku podejścia Blocha, pozostaje w pozytywnym związku z utopią, przykładowo w ujęciu Gabriela Marcela nadzieja „opiera się i neguje utopizm we wszystkich jego formach” (D. Webb, *Exploring the Relationship between Hope and Utopia: Towards a Conceptual Framework*, „Politics” 2008, vol. 28, nr 3, s. 198). Pedagogie nadziei, które można uznać za bardziej eksponowane w teorii i praktyce edukacji ostatnich kilku dekad niż pedagogiczny utopizm, stanowią zatem osobne zagadnienie, zob. D. Webb, *Pedagogies of Hope*, „Studies in Philosophy and



otwierającego na nowe możliwości czy będącego katalizatorem zmian, z tym że tej otwartości towarzyszy „troska o unikanie jego bardziej fantastycznych i doktrynalnych asocjacji”. Innymi słowy, „Mimo że utopizm jest coraz częściej witany z zadowoleniem, powitania te pozostają niezdecydowane i powściągliwe”<sup>81</sup>, a niektóre z jego pejoratywnych konotacji dla zachodniej wyobraźni pedagogicznej wydają się być nadal znaczące.

Szereg rozwiązań problematyki edukacyjnej proponowanych przez teoretyków i praktyków, którzy sami wiążą je z pojęciem utopii, Webb, wyraźnie utożsamiający się z tradycją pedagogiki radykalnej, postrzega jako rodzaj jej „udomowienia”. Oznacza to dla niego zagubienie w owych projektach zasadniczych cech zjawiska, takich jak operowanie całościową, radykalnie odmienną względem obecnych uwarunkowań rzeczywistości społecznej wizją<sup>82</sup>. Projekty te przywołując bezpośrednio lub tylko pośrednio pojęcie realizmu utopijnego, zdają się nawiązywać do koncepcji Edwarda Halletta Carr’a zaproponowanej pod koniec lat trzydziestych XX wieku, jak również do Anthony’ego Giddensa opracowującego w kontekście kryzysu lewicy po upadku muru berlińskiego strategię „trzeciej drogi”. W niektórych z nich Webb rozpoznaje zasadnicze cechy tego rodzaju realizmu, dostrzega, że

są one immanentne (ugruntowane w rzeczywistych praktykach, procesach, trendach), częściowe (rezygnują z całościowych wizji na rzecz miejscowych ćwiczeń wyobraźni utopijnej) i procesowe (nie zakładają racjonalnego wzorca, do którego rzeczywistość miałaby być dostosowana, ale raczej działają w celu wydobycia i wzmocnienia prefiguracyjnego potencjału instytucji i praktyk)<sup>83</sup>.

Przykładowo, redaktorzy tomu *Utopian Pedagogy* omawiając we wstępie tematykę oraz teoretyczne konteksty zawartych w nim prac wyjaśniają patronujące im rozumienie utopii „nie jako miejsca, do którego można

Education” 2013, vol. 32, nr 4, s. 397–414; D. Halpin, *Hope and Education*, dz. cyt., s. 10–30.

<sup>81</sup> D. Webb, *Where’s the Visions?*, dz. cyt., s. 744.

<sup>82</sup> Zob. D. Webb, *Educational Studies and the Domestication of Utopia*, „British Journal of Educational Studies” 2016, vol. 64, nr 4, s. 437–439, 441–443; D. Webb, *Where’s the Viosion?*, dz. cyt., s. 753–755; D. Webb, *Critical Pedagogy, Utopia and Political (Dis)engagement*, „Power and Education” 2013, vol. 5, nr 3, s. 280–290.

<sup>83</sup> D. Webb, *Educational Studies and the Domestication of Utopia*, dz. cyt., s. 434. Zob. D. Halpin, *Hope and Education*, dz. cyt., s. 59–73.

dotrzeć, ale jako stale rozwijanego procesu stawania się”. Jak deklarują, „Utopijny impuls, który nas interesuje, nie prowadzi do ziemi obiecanej. Dominację i wyzysk da się jedynie zminimalizować, nie usunąć [...]”, ponadto „żaden projekt nigdy nie przetrwałby przejścia od koncepcji do realizacji, nie stając się czymś zupełnie innym niż to, czym był. Można zatem powiedzieć, że dzisiejsze utopijne eksperymenty dzielają wspólny punkt wyjścia w dużo większym stopniu niż punkt docelowy”<sup>84</sup>.

W ocenie Webba realizm utopijny, który nasuwa mu na myśl tradycję liberalnego reformizmu i politykę małych kroków, świadczy o swego rodzaju obezwładnieniu wyobraźni przez zdrowy rozsądek głęboko zakorzeniony w rzeczywistości zdominowanej przez kapitalizm, wyobraźni niezdolnej do wytyczenia alternatywy oraz zerwania z podporządkowaniem wobec reprodukcji jego wzorca. W ten sposób „Utopista pogrąża się w teraźniejszości i skupia na częściowych, ulepszających reformach, które nie wytyczają ani nie zapowiadają niczego poza sobą”<sup>85</sup>. Właściwym rozwiązaniem dla teorii i praktyki edukacji, za którym jednoznacznie opowiada się Webb i którym nawiązuje do koncepcji Paulo Freirego, jest holistyczna koncepcja utopii. Wyobrażenie całościowej wizji alternatywnej przyszłości posiada istotny pedagogicznie potencjał transformacyjny, chodzi bowiem o ustanowienie nowego związku emocjonalnego i poznawczego podmiotu z rzeczywistością: to właśnie utopia holistyczna jako metoda i praktyka umożliwia „zdyktansowanie wobec tego, co znane, oswojenie tego, co obce, wyzwolenie wyobraźni z więzów zdrowego rozsądku, rzucanie nowych rozwiązań pilnych współczesnych problemów, generowanie nowych wzorców pragnienia oraz katalizowanie zmian”<sup>86</sup>. Ustalony przez Webba w ramach pedagogiki radykalnej pojęcie utopii, zdolne w swoim rozwinięciu przeliczyć każdy ustalony czy wyobrażony porządek, nie przestaje być przy tym partykularne oraz historycznie i społecznie relatywne. Należy się zatem domyślać, że brak zorganizowanej siły czy większości dla poparcia danej, całościowej wizji

<sup>84</sup> M. Coté, R.J.F. Day, G. de Peuter, *Introduction: What is Utopian Pedagogy?*, [w:] *Utopian Pedagogy. Radical Experiments against Neoliberal Globalization*, red. M. Coté, R.J.F. Day, G. de Peuter, Toronto 2007, s. 13, 14. Zob. M. Coté, R.J.F. Day, G. de Peuter, *Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age*, „The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies” 2007, vol. 29, nr 4, s. 328–329.

<sup>85</sup> D. Webb, *Educational Studies and the Domestication of Utopia*, dz. cyt., s. 444.

<sup>86</sup> Tamże, s. 442.

będzie wymagał edukacyjnej pracy w warunkach konkurencji na rzecz procesualnie osiąganego dalszego zmiany stosunku do utopii w ogóle oraz samego wzorca pragnienia w odniesieniu do konkretnej jej egzemplifikacji. Niemniej Webba uporządkowanie dyskusji prowadzonej w ramach studiów edukacyjnych na temat utopii wokół dwóch odmiennych podejść zdaje się dawać pewien wgląd w jej charakterystykę oraz kierunki rozwoju. Natomiast różnorodność edutopii, różnorodność podejmowanej problematyki badawczej, która nawiązuje do związku utopii i edukacji, nie daje się łatwo usystematyzować. Nie bez znaczenia są przy tym rozbieżności w zakresie teorii utopii, jak i wyraźnie zauważalna duża doza swobodnych skojarzeń łączonych przez praktyków i badaczy edukacji z utopizmem.

## MIĘDZY UTOPIJNĄ KONDYCJĄ EDUKACJI I EDUKACYJNYM POTENCJAŁEM UTOPII

Zbrodnie popełnione w stalinowskim i hitlerowskim państwach totalitarnych, w których sprawujący władzę przy użyciu arbitralnych decyzji, propagandy, rozbudowanego aparatu bezpieczeństwa, inwigilacji i terroru dążyli do objęcia swym oddziaływaniem, aranżacją oraz kontrolą wszystkich obszarów życia społeczeństwa i każdego obywatela zgodnie z określoną ideologią, nie pozostawiając miejsca ani jakiegokolwiek opozycji, ani pluralizmowi, ani prywatności, korespondują z wymową utopii negatywnych, dystopii czy antyutopii<sup>87</sup>, zyskujących w literaturze XX wieku liczącą przewagę nad adaptacjami optymistycznych w swym wydzźwięku obrazów przyzwoitszych niż istniejące społeczeństwa. Jak zauważa Astrid Męczkowska-Christiansen, „stając się świadkami zwyrodnienia utopii w nowożytnym świecie, dostrzegliśmy, jak cienką okazała się granica pomiędzy marzeniem o lepszym jutrze a polityką zagłady”, stąd twierdzi „utopia stała się dla nas synonimem fałszywego proroctwa, które uwodząc nieziszczalnymi obietnicami, zaślepiła nas na «prawdziwe» wyzwania

<sup>87</sup> Zob. G. Claeys, *Dystopia*, dz. cyt., s. 3–18, 113–268; M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010, s. 132–178; A. Juszczyk, *Stary wspaniały świat*, dz. cyt., s. 91–103; G. Claeys, *The Orgins of Dystopia: Wells, Huxley and Orwell*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, dz. cyt., s. 107–131; F. Jameson, *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 235–240.

nia [...]”<sup>88</sup>, zgodnie z obserwacją Baczki, iż „Cień rzucany przez zdruzgotane utopie przesłania kontury utopii przyszłych [...]”<sup>89</sup>. O ile antyutopie mają w ocenie części znawców zagadnienia charakter polemiczny i demistyfikatorski, zdaniem Jamesona „żarliwie potępiają one bowiem utopię i ostrzegają przed realizacją programów utopijnych w królestwie polityki”<sup>90</sup>, ukazując zazwyczaj przy tym, jak i o ile koszty dążenia do dobrze uporządkowanego społeczeństwa przewyższają obiecane czy tylko pożądane zyski, to wyróżniane przez część badaczy jako osobne zjawisko dystopie koncentrują uwagę czytelnika na możliwych konsekwencjach rozwoju do rozmiarów dominujących tendencji czy nawet podłoża apokalipsy destruktywnych dla jednostki, ludzkich zbiorowości, a nierzadko także życia na Ziemi czynników dających się zaobserwować również w obecnych układach społecznych. Niemniej obrazy światów pozbawionych nadziei na reorientację, światów skrajnych społecznych nierówności, zanieczyszczenia środowiska czy przeludnienia, światów totalnej kontroli, genetycznych retuszy i modyfikacji, przytłoczenia techniką, wygaśnięcia ludzkiej rasy, tak jak antyutopie i utopie mogą pełnić funkcje właściwe literaturze dydaktycznej, służącej przekazywaniu czytelnikom użytecznych prawd, zaleceń, pouczeń, przestróg, modeli życia, ideałów i wzorców do naśladowania. Jak stwierdza Halpin, „Literatura utopijna stanowi repozytorium refleksji o naturze ludzkiej – celach, ograniczeniach i możliwościach. Nie można znaleźć się bliżej kwestii moralnych niż właśnie w ten sposób”<sup>91</sup>. Warto przy tym dodać, że ich znaczenie wykracza poza moralistykę, w atrakcyjnej formie umożliwia bowiem nie tylko wgląd w naturę człowieka, ale stosunków społecznych, wyzwań, szans i zagrożeń, jak również konfrontuje z pytaniami o potencjał rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Światy przedstawione w swej odmienności względem środowiska odbiorcy w szczególności sposób dzia-

<sup>88</sup> A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 6. Zob. M. Olssen, *Totalitarianism and the „Repressed” Utopia of the Present: Moving beyond Hayek, Popper and Foucault*, [w:] *Edutopias*, dz. cyt., s. 99–123. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na dwie interesujące próby rehabilitacji utopii pisane w kulminacyjnych okresach kompromitacji jej znaczących współczesnych inkarnacji, zob. Z. Bauman, *Socjalizm*, dz. cyt., s. 129–161; K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 79–85.

<sup>89</sup> B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 11.

<sup>90</sup> F. Jameson, *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 236.

<sup>91</sup> D. Halpin, *Hope and Education*, dz. cyt., s. 40.

łają na jego wyobraźnię i uczą z niej korzystać, domagają się zjednoczenia w myśli wielu opisanych urządzeń i zasad organizujących życie społeczeństw różnych w znacznym stopniu od tego, które jest mu znane i którego bezpośrednio doświadcza, a także przewidywania możliwych konsekwencji ich połączenia i funkcjonowania. Ponadto utopie domagają się i służą rozwojowi krytycznego myślenia – stronników zastanego porządku ćwiczą w umiejętności wskazywania i analizowania obecnych w utopiach naiwności i błędów, oponentów w sprawności wskazywania i analizowania naiwności i błędów obecnych w zastanym porządku, w przypadku sceptyków uczą pozycji dystansu względem naiwności i błędów kryjących się w obu tych rzeczywistościach. Wyrabianiu zdolności krytycznego myślenia służyć może i to, że zazwyczaj tego rodzaju obrazy wystarczająco doskonałych społeczeństw zawierają komentarze i oceny dotyczące innych utopii, na przykład w *Państwie Słońca* Campanelli znajdziemy elementy polemiki z obrazem organizacji społeczeństwa zawartym w utworze More'a, a w utworze More'a odniesienia do *Państwa* Platona. W sposób bardziej jaskrawy ta domagająca się ustosunkowania konfrontacja ujawnia się w utopiach negatywnych, tak jak w *Metropolis* w reżyserii Fritza Langa czy *Metropii* Tarika Saleha, w których rozminięcie się zrealizowanej koncepcji społecznego ładu z jej intencją tworzy czytelny dla widza kontrast. W mikroskali daje się on również odczytać z dziewięciu wersów biblijnego mitu o budowniczych z Babel.

Dla perspektywy pedagogicznej wydają się być istotne również szkicowane nie tylko w utworach mieszczących się w ramach gatunku literackiego, ale w różnego rodzaju innych wyrazach myśli utopijnej, jak na przykład traktat filozoficzny czy program polityczny, obrazy pedagogii, edutopii oraz instytucji socjalizacji. Są to po pierwsze wyobrażenia obecne w różnych porządkach czasowych i tradycjach kulturowych instytucji oświatowych, które przez swoje oddziaływanie przyczyniają się do podtrzymania założonego w danej utopii porządku społecznego oraz do kształtowania obywateli funkcjonalnych względem tego systemu, swoiste narzędzia postępu pozostające w rękach i kierowane przez „oświeconych”. Po drugie, są to obrazy, które mogą uświadamiać niedostatki naszej rzeczywistości edukacyjnej w różnych jej aspektach i wymiarach, mogące uruchamiać krytykę, pomagać w zdystansowaniu się wobec obecnego urządzenia edukacji, sprzyjać ekspresji i kształtowaniu

się nowych pragnień, a także przyczyniać się do zmiany społecznej<sup>92</sup>. Po trzecie, w utopiach możemy znaleźć projekty radykalnie innowacyjnych pedagogii, edutopii, stanowiących wcielenie odnalezionego ideału edukacji i wzorca wychowania, wartego realizacji czy naśladowania celu transformacji szkoły, rodziny, związku wyznaniowego czy innych środowisk i instytucji socjalizacji. Po czwarte, utopie z różnych czasów i kultur mogą ukazywać zasady edukacji przyszłości, edukacji adekwatnej do przemian i wyzwań, co prawda zarysowujących się już dzisiaj, ale właściwych światu, który dopiero ma nadejść. Po piąte, idąc za słynnym ujęciem „edukacji pragnienia” zaproponowanym w komentarzu Abensoura do utopizmu Morrisa „Pragnienie należy nauczyć pragnąć, pragnąć lepiej, pragnąć więcej, a przede wszystkim pragnąć inaczej”<sup>93</sup>. Po szóste, bywa że „marzenia wychowawcze wyobraźni zbiorowej” wypełniają bez reszty utopie – zdaniem Baczkii w okresie Rewolucji Francuskiej był to częsty przypadek – które to utopie stanowią swoiste wizje wychowujących społeczeństw:

Z jednej strony – twierdzi badacz – jest to marzenie o społeczeństwie pedagogicznym, które swe funkcje wychowawcze spełniałoby poprzez wszystkie inne instytucje i przekształciłoby się w ten sposób w gigantyczną szkołę nowego życia. Z drugiej strony jest to marzenie o pedagogice społecznej, równie wytrawnej co systematycznej, wszechogarniającej swymi zabiegami lud-dziecko. W ciągu Rewolucji ustawodawcy i ideologowie nieustannie zachwalają dobroczynne skutki, jakie wychowanie przyniesie ludowi i upajają się wizją odrodzenia tego ludu<sup>94</sup>.

W odniesieniu do przywołanego okresu warto dodać za Baczką, że lansowane przez nowe elity utopie pedagogiczne zarazem wyrażały, jak i przysłaśniały złożone relacje i sprzeczności, jakie zachodziły między ich

<sup>92</sup> Zdaniem Levitas za najistotniejsze, najczęściej też wymieniane przez badaczy, funkcje utopii można uznać: kompensacyjną, krytyczną, zmiany, ekspresji czy kształtowania pragnienia i wytwarzania poczucia wyobcowania (zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 208).

<sup>93</sup> M. Abensour, *William Morris: The Politics of Romance*, [w:] *Revolutionary Romanticism. A Drunken Boat Anthology*, red. M. Blechman, San Francisco 1999, s. 145. Zob. R. Levitas, *Utopia as Method*, dz. cyt., s. 4–5, 113–116.

<sup>94</sup> B. Baczkio, *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Wrocław 1986, s. 264–265.

oczekiwaniami i doświadczeniami – lud trzeba było nauczyć wolności, równości i braterstwa, to znaczy „jego własnej przyszłości”, przy czym w punkcie wyjścia jego kondycja była zgoła odmiennej natury. Innymi słowy, należało uznać, że „Tylko akcja wychowawcza, pomyślana jako oczyszczenie przyszłości od przeszłości, może w pełni zrealizować wielki przełom wbrew ciągłości pokoleń, nawyków i obyczajowości”<sup>95</sup>.

Utopijny projekt modernizacji danego państwa zakłada w odniesieniu do edukacji, co warto podkreślić, nie tylko transformację pedagogii czy przebudowę szkoły, ale również człowieka. Wczytując się w utopie poznajemy zatem nagromadzone i opracowane w nich pedagogiczne marzenia społeczne, dające wgląd w jego pole doświadczeń oraz horyzont oczekiwań, spostrzeganych niebezpieczeństw, trudności i barier, przeciwników, obaw, potrzeb, pragnień i nadziei związanych z edukacją. Ale utopie to także wizje pożądanego kierunku rozwoju, inspirujące konkretne aktualne działania, stan docelowy edukacyjnej pracy. To znaczy, praktyka edukacyjna nie tylko swe intencje opiera na dążności do osiągnięcia częściowo lub w pełni określonych kondycji człowieka i społeczeństwa, które mają zaistnieć w przyszłości dzięki jej oddziaływaniom, ale swą koherencję uzyskuje między innymi za sprawą zestrojenia przeszłości, terażniejszości i przyszłości, wykorzystania zastanych zasobów jednostki, grupy i ich otoczenia w czynionych w kolejnych krokach wysiłkach mających na celu zbliżenie się do wyznaczonych z góry celów. Jednak rysując sylwetkę absolwenta socjologii, biotechnologii czy medycyny i przedstawiając go pierwszym rocznikom naszych studentów, nie możemy być pewni tego, jak będzie wyglądała ich sfera zawodowa, rola społeczna i życie prywatne w przyszłości, nawet tej niedalekiej. Nie wiemy, jakie zmiany odzwierciedlą się w prawie, jaką dynamikę uzyska gospodarka, jak zmienią się wiedza, środowisko czy struktura społeczna. Nie wiemy, w której części świata absolwentki i absolwenci naszych uczelni podejmą wyzwanie współtworzenia życia codziennego. Niemniej staramy się, aby nasze działania nie były przypadkowe, dzielimy się pracą, by kształtować kobiety i mężczyzn, obywateli, pracowników na obraz i podobieństwo naszych wyobrażeń na temat ich dobrego życia i stosunków społecznych, które mają zaistnieć. Niejednokrotnie tworzą one kontrast z tym, co wyobrażają sobie studentki i studenci w trakcie naszych zabie-

<sup>95</sup> Tamże, s. 267.



gów, jako przydatne na przyszłość, interesujące czy dające nadzieję na owo dobre życie. Ale nawet ślepe na „państwo celów” czy spontaniczne wychowanie i kształcenie efektywnie wytwarza i tym samym określa jednostkowe i społeczne stany jutra, choć w kategoriach utopii tego rodzaju krystalizacje nadziei są trudne lub niemożliwe do uchwycenia.

Na osobną uwagę zasługują edutopie czy utopie i ich konteksty edukacyjne, które doczekały się realizacji. Jednym z często przywoływanych przykładów są kompleksowe działania, koncepcje i inicjatywy angielskiego przemysłowca i filantropa Roberta Owena. W 1799 roku Owen zakupił fabrykę bawełny w New Lanark i za pomocą przeprowadzonych tam reform, m. in. poprawy warunków mieszkaniowych i sanitarnych, wprowadzeniu prohibicji, uporządkowaniu ulic, regulacji cen podstawowych produktów i stworzenia bezpłatnej, opartej na oryginalnych założeniach i praktyce szkoły, w której dzieci pracowników w wieku między 5. a 10. rokiem życia podejmowały naukę zamiast zatrudnienia w zakładzie, dążył do przeobrażenia życia miejscowej społeczności we wzorcową, harmonijnie współzyskującą wspólnotę. Zdaniem współczesnego amerykańskiego historyka i filozofa edukacji, Geralda L. Gutka, z dystansem odnoszącego się do działalności utopisty, „Owenowskie planowe społeczności wyprzedzały o wiele lat strategie opracowywane w dzisiejszych czasach przez urbanistów oraz planistów infrastruktury komunalnej”<sup>96</sup>. Również proponowane przez niego program i metody nauczania, będące pokojowym środkiem wprowadzania zmian i szukania rozwiązań bolączek właściwych epoce, uznaje w kontekście tradycyjnych form edukacji tego czasu za dopuszczanie się swego rodzaju herezji<sup>97</sup>. Z jednej strony, założenie Owena, zgodnie z którym wzorcowo ukształtowane środowisko życia uformuje wzorcowe kobiety i wzorcowych mężczyzn, leżało u podłoża koncepcji ulepszeń dokonywanych w New Lanark, z drugiej, to dopiero zdobywane tam doświadczenia

<sup>96</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 218.

<sup>97</sup> Tej kategorii w odniesieniu do teorii i praktyki edukacyjnej używa Monika Humeniuk, zob. M. Humeniuk, *Między katechizmem a biblioteką – hermeneutyczne i krytyczne odsłony pedagogiki religii*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017, s. 117-136; M. Humeniuk, *Hermeneutyka słabej myśli Gianniego Vattimo jako inspiracja dla pedagogiki religii*, „Forum Pedagogiczne” 2019, vol. 9, nr 2/1, s. 119-132; M. Humeniuk, *Czy pedagogika religii daje się sekularyzować? O ortodoksjach, herezjach i religioznawczych perspektywach rozwoju subdyscypliny*, „Ars Educandi” (w druku).



stanowiły podstawę formułowanych przez niego i ogłaszanych teorii społecznych. O charakterze zarówno jego reform, jak i koncepcji wiele mówi fragment z komentarza Gutka, który zauważa, że „Wprowadzając w życie swoją teorię planowego społeczeństwa, Owen ingerował w sferę pedagogiczną i społeczną tak dalece, że członkowie wspólnoty mieli ograniczoną możliwość decydowania o tym, w jakim kierunku chcą się rozwijać i jakie umiejętności doskonalić”<sup>98</sup>. Ta uwaga zdaje się doskonale pasować również do położenia nauczycieli i uczniów w obecnie funkcjonujących zachodnich systemach oświaty, które stanowią wcielenie niegdysiejszych wizji szkół jutra, zgodnie z powiedzeniem słynnego architekta i artysty Le Corbusiera, że „rzeczywistość dzisiejsza to wczorajsza utopia”. Należy brać pod uwagę zatem istotny związek, jaki zachodzi w naszym świecie życia codziennego, między przeszłymi wyobrażeniami na temat lepszej edukacji i szkoły a obecnymi ich formami i widzieć w nich pochodne niegdysiejszych utopii. W kontekście krytyki i wyobrażeń, z jakimi współcześnie konfrontuje się system oświaty, możemy za Michałem Głażewskim postawić pytanie: „jak wychowywać w czasach dystopii?”<sup>99</sup>.

Szczególne miejsce, i nietrudne przy tym do wyodrębnienia, zajmują utopie w doktrynach pedagogicznych, a szerzej ideologiach edukacyjnych. Czy to w przypadku pedagogiki personalistycznej, dialogu, antypedagogiki, pedagogiki feministycznej, koncepcji społeczeństwa bez szkoły czy wielu innych, ich propagatorzy i rzecznicy operują obrazami wartych i możliwych do osiągnięcia odmiennych od obecnego stanu, właściwych i pomyślnych kształtów jednostki i stosunków społecznych. Wyspy oporu edukacyjnego, by posłużyć się zwrotem użytym przez Bogusława Śliwerskiego, składające się na archipelag alternatywnej edukacji zanurzonej w akwencie oświaty, swego rodzaju kontr-edukacja, mają zmierzać do przyjętych z góry nieprzypadkowych zespołów ideałów. Przynosząc nadzieję i satysfakcję trwałemu dążeniu i zbliżaniu się utopia dyktuje środki i wyznacza kierunek. Przy czym jako część kompleksu ideologicznego<sup>100</sup> dana utopia nie musi być do niego wyłącznie przypisana, przykładowo obraz odkształconego społeczeństwa obmyślony w okresie

<sup>98</sup> G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 218.

<sup>99</sup> M. Głażewski, *Dystopia*, dz. cyt., s. 15.

<sup>100</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 177–226, 282–289.

Rewolucji Francuskiej, projekt „niemal całkowitego zniesienia wszelkiego wyspecjalizowanego i zinstytucjonalizowanego systemu szkolnego”<sup>101</sup>, oraz współczesny nam, autorstwa Ivana Illicha<sup>102</sup>, zostają dopasowane do różnych kontekstów historycznych, sytuacji społecznych i potrzeb, podobnie jak wizja wspólnoty klasztornej uzyskuje różne wcielenia w średniowiecznym wschodnim i zachodnim chrześcijaństwie czy buddyzmie.

Co warto jeszcze podkreślić, w pedagogicznych obietnicach edukacji szkolnej, rewalidacji, andragogiki, resocjalizacji rozwój oznacza postęp i lepsze jutro, a przynajmniej stan nie pogorszony. Jednak w późnowczesnych zachodnich społeczeństwach intensywnych zmian, rywalizacji, rozkręcania się populizmów stan jedynie nie pogorszony zdaje się nie działać na wyobraźnię wyborców czy konsumentów. Paradoksalnie wiele wskazuje na to, że swego rodzaju *signum temporis* naszego kręgu cywilizacyjnego jest właśnie kryzys myślenia utopijnego<sup>103</sup>. Sam taki kryzys w obszarze edukacji może przyczynić się do jej inercji, w skutek braku wiary w możliwość znaczącej poprawy, a w konsekwencji pobudzania poszukiwań i wyobraźni pedagogicznej utopijnymi projektami. Stąd czytelny wydaje się być współczesny apel brytyjskiego badacza edukacji, współgrający w tym z radykalnymi postulatami Webba: „choć w pełni zdaję sobie sprawę z nieszczegółnej historycznej reputacji niektórych utopii i utopistów – pisze Halpin – będę się upierał, że potrzebujemy obecnie nowych utopijnych wizji w edukacji (a także gdzie indziej), a nie ich porzucenia”<sup>104</sup>. Jeśli widzieć zatem w liberalnej demokracji nie tyle mechanizm wyłaniania elit, co obietnicę przyzwoitego społeczeństwa,

<sup>101</sup> B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 434.

<sup>102</sup> Zob. I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa 2010, s. 37–61, 135–166.

<sup>103</sup> Baczeko dzieli epoki na „gorące”, „w których utopie rozkwitają, w których wyobraźnia utopijna przenika najróżniejsze formy działalności intelektualnej, politycznej, literackiej”, i „zimne”, w których twórczość utopijna słabnie (zob. B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 23). Webb dostrzega tu możliwą zależność między trybem czy typem nadziei (wyróżnia nadzieję szacunkową, stanowczą, cierpliwą, krytyczną i transformacyjną) dominującym w poszczególnych, historycznie określonych społeczeństwach i ich orientacjach emocjonalnych a tym, jakie miejsce i jaką rolę w tym okresie odgrywa utopizm w wyobraźni społecznej danej populacji (zob. D. Webb, *Exploring the Relationship between Hope and Utopia*, dz. cyt., s. 200–202). Z kolei Bauman stawia tezę, że obecną odpowiedzią na kryzys utopii są retrotopie (zob. Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Warszawa 2018, s. 12–24).

<sup>104</sup> D. Halpin, *Hope and Education*, dz. cyt., s. 2. Zob. D. Webb, *The Domestication of Utopia*, dz. cyt., s. 437–439; D. Webb, *Where's the Vision?*, dz. cyt., s. 755–757.

które właśnie tworzymy, należy nie tylko wyobrazić sobie samo to społeczeństwo, ale także odpowiednią do tego zamysłu edukację, aby móc je na forum dyskutować.

Wymagania stawiane rzeczywistości przez utopistów są być może proporcjonalne do krytyki, z jaką muszą się mierzyć. Znając złą prasę utopii, ich architekci nie lubią być z nią wiązani, sam gatunek literacki być może uznają za zużyty, co nie znaczy, że myślenie utopijne zna tylko jedno medium. Wygodnym uproszczeniem byłoby wskazanie na utopizm, także ten pedagogiczny jako szkodliwą fantazję, jednak nawet pomijając jego wartość i trwałość, pozostaje uznać, że do podstawowych zadań filozofów i teoretyków edukacji należy ustalenie złożoności zjawisk.

Na zawartość dwóch części książki składają się rozdziały, z których większość była wcześniej publikowana. Jednak tylko niektóre z nich zachowały swój pierwotny kształt. Pozostałe z różnych przyczyn poddane zostały ponownemu opracowaniu, z korzyścią, mam nadzieję, i dla książki, podejmowanego w niej tematu, i dla osób, które zechcą po nią sięgnąć. Praca nad *Utopią i edukacją* wymagała zmian, uzupełnień i aktualizacji w ich treści i wykorzystywanych źródłach także po to, aby uniknąć lub chociaż ograniczyć możliwe niespójności i powtórzenia. Wreszcie część rozdziałów, również spośród tych wcześniej publikowanych, powstawała już z myślą o tej monografii. W efekcie wszystkie je łączy temat związku utopii i edukacji, w jego realizacji zachowują jednak, zgodnie, co należy podkreślić, z zamysłem autora, względną autonomię i samoistną wartość poznawczą. Miejscami niektóre z nich wydają się nawet wychodzić poza rozpatrywane tu z perspektywy filozofii i teorii edukacji, a zarysowane już w tym wprowadzeniu pole problemowe. Można je czytać jako swego rodzaju suplement, jednak z racji tego, że poszczególne rozdziały podejmują jedynie wybrane zagadnienia mieszczące się w owym rozległym polu i w żadnym razie nie wyczerpują zasadniczego dla książki tematu, można też w nich widzieć opracowania istotnych dla jego realizacji kontekstów.

Niemniej z mojej perspektywy książka zbiera w całość i podsumowuje pewien etap prowadzonych latami badań i mam nadzieję, że również dla jej Czytelniczek i Czytelników po lekturze, a być może już w jej trakcie, stanie się jasne, iż taki zabieg, biorąc pod uwagę potencjał tematu i rozwój *utopian studies*, jest konieczny, aby móc je kontynuować. Ponadto

uważam, że rozpoznawana tu w relacji do teorii i praktyki edukacji sama skuteczność utopii – to, jak i na ile sposobów, pod jakimi postaciami, z jaką mocą i na mocy jakich racji, inspirując i niepokojąc ludzi, kształtując i określając ich koncepcje, postawy i działania, budząc pragnienia i koszmary, utopia jest w stanie przenikać rzeczywistość społeczną – stanowi zarówno o wadze i złożoności, jak i wyjątkowości oraz wielowątkowości zagadnienia. A zatem w części pierwszej książki przyglądam się wybranym aspektom i kontekstom edukacyjnym owej skuteczności, mając na uwadze filozoficzny i teoretyczny wkład wyników moich badań do wiedzy pedagogicznej, ale i szerzej – nauk humanistycznych i społecznych, natomiast w części drugiej, nie porzucając aspiracji badawczych, staram się kształtować obraz utopii pedagogiki azyłu, szukając przy tym inspiracji u wybranych filozofów i teoretyków pracujących na pograniczach myśli i tradycji zachodniej i żydowskiej.

Jak już poniekąd nadmieniałem, charakter i sposób rozwiązywania problematyki filozoficznej i pedagogicznej zaproponowany w tej książce decyduje o wielości szczegółów i zróżnicowaniu jej treści, które trudno byłoby w tym miejscu rzeczowo zreferować, a do zapoznania się z którymi gorąco zachęcam Czytelniczki i Czytelników przez samą już lekturę obu części *Utopii i edukacji*. Na tym etapie ich zapowiedzi dodam tylko, że podobnie jak w przypadku poprzednich moich prac, również tej towarzyszy zamysł integracji filozofii i pedagogiki dialogu z teorią i pedagogiką krytyczną, sięgający do doświadczeń między innymi tzw. dwóch szkół frankfurckich, z tym że tym razem ze względu na rolę *utopian studies*<sup>105</sup> dla podejmowanej problematyki, staram się głębiej wniknąć w ich dorobek, jak i badaczy z kręgu warszawskiej szkoły historyków idei. Mam nadzieję, że to dopowiedzenie choć trochę tłumaczy mnie z takiego, a nie innego sposobu realizacji zagadnień podjętych zarówno we wprowadzeniu, jak i w obu częściach książki.

<sup>105</sup> Chciałbym podkreślić w tym miejscu znaczenie i wartość polskich studiów nad utopią, prowadzonych od lat w dwóch centrach badawczych, związanych ze środowiskami akademickimi Gdańska, Lublina oraz Krakowa: Utopia Study Group i Ośrodek Badawczy Facta Ficta (zob. A. Blaim, *Utopian Studies in Poland. A Preliminary Survey*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2, s. 243–246). Również organizowane w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego seminaria oraz kolejne edycje konferencji „Utopia a edukacja” pozostawiają po sobie trwałe ślad w postaci kolejnych wydawnictw (zob. *Utopia a edukacja*, t. 1–4, Wrocław 2016–2020).

Ona sama nie powstałaby jednak bez życzliwych autorowi i jego badaniom ludziom, którym pozostaje nieodmiennie wdzięczny. Nie wszystkim zdołam tutaj wymienić, co wcale nie pomniejsza w moich oczach ich roli. Z pełnym przekonaniem mogę powtórzyć i wyrazić wdzięczność wszystkim moim nauczycielom, szczególnie prof. Elżbiecie Hurnikowej oraz prof. Leszkowi Koczanowiczowi, niedoścignionym w wiedzy, trosce i osobistym uroku. Nieobecnemu prof. Zbigniewowi Przybyle za draśnięcie i jaskrawość. Koleżankom i kolegom z Zakładu Pedagogiki Ogólnej, którego mam zaszczyt i przyjemność być pracownikiem, z Instytutów Filozofii, Kulturoznawstwa oraz Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, zwłaszcza prof. Alicji Szerłąg za otwartość i życzliwość, prof. Wiktorowi Żłobickiemu za wiele nieocenionej pomocy w pracy i życiu. Prof. Annie Zeidler-Janiszewskiej, choć nie ma Jej już wśród nas, pamiętam, prof. Tomaszowi Szkudlarkowi i prof. Marii Mendel, a także prof. Andrei Folkierskiej, prof. Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej, prof. Zbigniewowi Kwiecińskiemu, prof. Romanowi Leppertowi, prof. Zbyszkowi Melosikowi, prof. Joannie Rutkowiak i prof. Bogusławowi Śliwerskiemu za przychyłność, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem. Prof. Krzysztofowi Maliszewskiemu, prof. Bartoszowi Małczyńskiemu, prof. Małgorzacie Przanowskiej i prof. Pawłowi Rudnickiemu, dr Michałowi Paździorze i dr Michałowi Stambulskiemu za bezczas spędzony przy rozmowie i kawie. Grupie od lat lub od niedawna współtworzącej seminarium „Utopia a edukacja” mgr Jowicie Gromysz i dr. Konradowi Rejmanowi, a także mgr Hannie Achremowicz, dr Beacie Pietkiewicz-Pareek i mgr. Rafałowi Węgrzynowi za to właśnie i nie tylko to. Studentkom i studentom za to, czego się od nich nauczyłem, za inspiracje, dyskusje, wysiłek rozumienia, wyrozumiałym za wyrozumiałość. Twórczym towarzystwom „Krzemienia”, „Aporiów”, „Didaskaliów” i „Chiazmu” za wytrwałość, aspiracje, spotkania i rozmowy, lata ciepła, cierpliwości i zaufania. El i jej bliskim, ale zwłaszcza Jej za drzwi zawsze otwarte. Ani i Kaśce. Przyjaciołom, jesteście codziennie mi bliscy, także tym już nieobecnym za przyjaźń, pamięć i obecność. Dziadkom za mądrość i jej nauki, że prowadzili mnie drogą, którą chciałem pójść, i za to, że szli drogą, którą tylko oni mogli iść. Bliskim, zwłaszcza rodzicom, bratu, Monice, tu brak mi słów na to, co chciałbym móc wyrazić, i Achimowi, Rucie, Tymonowi, którzy z czasem okazali się być najważniejszymi moimi nauczycielami, za wieloimienną miłość, również Alicji, Jagnie, Ali, Jędrkowi i Pawłowi. Znajomym z czasów

szkolnych, studenckich, przygodnie spotkanym za serdeczność i cenne chwile uwagi. Hannie Włoch za złożenie tej książki, wielu książek z pasją. Autorom wielu innych książek za to, że po swych licznych z nimi przejściach mogły przypaść i mnie w udziale. Tym, którzy dali mi je do ręki: przyjemne jest ich światło.

Wszyscy oni, choć nie wszyscy zostali tu przeze mnie wymienieni, sprawili, że dociekania, z których kolejną część nie bez wysiłku tu zapisałem, moje życie stały się tak wciągającą przygodą. Chciałbym, żeby ciepło wspominali swój w niej udział. Bez nich nic dla mnie nie stałoby się zrozumiałe. Prawda, nie wszyscy bliscy są dziś blisko.

# CZĘŚĆ I

## ROZDZIAŁ I

### MIĘDZY AUTARKIĄ UTOPII A INTEGRALNOŚCIĄ IDEOLOGII. WOKÓŁ UTOPII THOMASA MORE'A

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Deioli  
pellēdi  
Rep.

Mode  
andus  
pificū  
labor.

60 VIOP  
Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eò ple  
quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā per  
pinerit, eodem  
nactus, vtrā v  
uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommō mane t  
perpetuo labor  
nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à



Moglibyśmy więc powiedzieć  
o utopijnych powieściach to samo,  
co More orzekł o miastach zwiedzanych  
przez Rafała Hytlodeusza:  
wystarczy poznać jedną, aby  
znać je wszystkie

Bronisław Baczko,  
*Wyobrażenia społeczne*

Nieskończoność odpowiedzialności  
nie oznacza jej aktualnej wielkości,  
lecz jej wzrastanie, w miarę  
jak ją podejmujemy

Emmanuel Lévinas,  
*Całość i nieskończoność*

W „Out of Utopia” Ralf Dahrendorf nieco prowokacyjnie stwierdza, że „Wszystkie utopie od Republiki Platona do nowego wspaniałego świata 1984 roku George’a Orwella mają jeden wspólny element swoich konstrukcji: wszystkie są społeczeństwami, w których zmiana jest nieobecna”. Co więcej, „Jakkolwiek pojmowana społeczna tkanka utopii, czy jako stan końcowy i punkt kulminacyjny rozwoju historycznego, czy jako koszmar intelektualisty czy też romantyczny sen, nie rozpoznają one i być może nie mogą rozpoznać niekończącego się przepływu historycznego procesu”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> R. Dahrendorf, *Out of Utopia. Toward a Reorientation of Sociological Analysis*, „The American Journal of Sociology” 1958, vol. 64, nr 2, s. 115. Podobną obserwację, kładącą w centrum charakterystyki utopii brak zmiany, wyraził 20 lat później Isaiah Berlin w eseju „Upadek idei utopijnych na Zachodzie”: „Podstawową cechą większości (jeśli nie wszystkich)

Dahrendorf zdaje się miał świadomość niewygodnej dla siebie samego generalizacji, którą wyraził w pierwszych zdaniach przywołanego artykułu. Ponadto jego intencją nie było rozwijanie badań nad utopią, a raczej krytyka jednego z nurtów teorii socjologicznej widzianej przez niego z perspektywy końca lat pięćdziesiątych XX wieku jako operującego modelem społeczeństwa dalekim jego zdaniem od rzeczywistości<sup>2</sup>. Nie znaczy to, że jego uwagi pod adresem utopizmu są bezzasadne, a z pewnością nie są odosobnione. Wpisują się swą wymową w charakterystyczny dla okresu po II wojnie światowej sposób prowadzenia jego krytyki ze zbliżonych do przyjmowanej przez Dahrendorfa pozycji. Zasadnicze cechy tego rodzaju krytyki można oddać słowami polemizującej z nim Barbary Goodwin, zdaniem której „istota liberalno-demokratycznego sprzeciwu wobec utopizmu tkwi w obawie, że postulat *summum bonum* przedkłada cele nad środki, pomija ludzkie zróżnicowanie oraz potrzebę różnorodności, narzuca niezmienną harmonię oraz jednolitość niejednorodnej i historycznie rozwijającej się ludzkości. Takie podejście z konieczności będzie dławić jednostki i mniejszości potrzebujące demokratycznej ochrony” i nieuniknienie w oczach tych krytyków wiązać utopię z permanentną przemocą i totalitaryzmem<sup>3</sup>. Należy jednak dodać, że zdaniem przynajmniej niektórych z nich można tego uniknąć, nie porzucając ambicji przeprowadzenia społecznej zmiany. Tak więc argumentując na rzecz wizji społeczeństwa otwartego, Karl R. Popper dostrzega szanse na jej realizację w tym, że

utopii jest fakt, iż są one statyczne. Nic się w nich nie zmienia, ponieważ osiągnęły stan idealny: nie ma potrzeby zmiany ani nowości. Nikt nie pragnie odmiany warunków, w których spełnione są wszelkie ludzkie pragnienia” (I. Berlin, *Pokrzywione drzewo człowieczeństwa*, red. H. Hardy, Warszawa 2004, s. 18).

<sup>2</sup> Zob. R. Dahrendorf, *Out of Utopia*, dz. cyt., s. 122.

<sup>3</sup> B. Goodwin, *Utopia and Political Theory*, [w:] B. Goodwin, K. Taylor, *The Politic of Utopia. A Study in Theory and Practice*, London 1982, s. 110. Zob. K.R. Popper, *Utopia and Violence*, [w:] K.R. Popper, *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, London – New York 2002, s. 477–488; K. Rejman, *Miejsce cierpienia w urzeczywistnionej (?) utopii – rozważania na poły pedagogiczne*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 55–65. Warto tutaj przypomnieć, że „anty-utopizm” ma swoje wielowiekowe tradycje w kulturze zachodniej, jego zasadnicze idee, postawy, opinie i sentymenty omawia George Kateb w *Utopia and Its Enemies* (zob. G. Kateb, *Utopia and Its Enemies*, New York 1972).

Możemy interpretować dzieje polityki władzy z punktu widzenia naszej walki o otwarte społeczeństwo, o panowanie rozumu, o sprawiedliwość, wolność, równość i kontrolę nad międzynarodową zbrodnią. Chociaż historia nie ma celów, możemy jej te cele – nasze własne – narzucić; i chociaż historia nie ma sensu, możemy nadać jej sens<sup>4</sup>.

Niemniej ani on, ani Dahrendorf, czynny polityk, parlamentarzysta w Bundestagu, komisarz Komisji Europejskiej kilku kolejnych kadencji, własnego zaangażowania na rzecz liberalnej demokracji nie rozpatrywaliby w perspektywie zaangażowania w utopię. Czy też ideologię.

Tak czy inaczej, mimo że uwaga Dahrendorfa na temat relacji utopii i zmiany, wglądu w proces historyczny pozostaje na marginesie wyrażonego w przywołanym artykule niepokoju o socjologię, chciałbym podążać jej tropem, mając na względzie, niejako wbrew tym obawom, znaczenie utopii dla teorii społecznej, zwłaszcza teorii ideologii, i filozofii edukacji. Stąd w rozdziale tym za punkt wyjścia obrałem temat zmiany w utopii, jej postaci i charakteru, tak jak został on zrealizowany w klasycznym utworze Thomasa More'a. Jest to temat sam w sobie, dlatego też poświęcam mu więcej uwagi. Niemniej szczegółowa rekonstrukcja postaci i charakteru zmiany, których obrazów dostarcza Morus w *Utopii*, ma służyć odsłonięciu tego, na czym może polegać złożoność i labilność relacji utopii i ideologii. Należy przy tym zaznaczyć, że w czasach More'a z oczywistych względów drugie z tej pary pojęć nie mogło stanowić punktu odniesienia dla myślenia o organizacji i ukierunkowywaniu zmiany w polityce i edukacji. Nie umniejsza to jednak znaczenia samego zjawiska, a jedynie utrudnia jego dostrzeżenie. Dlatego też w trzeciej części rozdziału sięgam do pojęcia ideologii, które wyprowadzam z socjologii religii Ericha Fromma. Ta wieloskładnikowa, rozbudowana koncepcja użyta do konfrontacji z wynikami analiz powstawania utopii w ujęciu More'a pozwala, jak sądzę, na dobry wgląd we właściwości ich relacji. Oczywiście posłużenie się określonymi, wybranymi spośród wielu innych, sposobami rozumienia utopii i ideologii stanowi równocześnie o ograniczeniu znaczenia uzyskanego wglądu do przyjętych założeń, wydaje mi się jednak, że bez nich nie byłyby on dostatecznie konstruktywny.

<sup>4</sup> K.R. Popper, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. 2, Warszawa 1993, s. 291. Zob. B. Goodwin, *Utopia and Political Theory*, dz. cyt., s. 113–114.

## UTOPIA I JEJ UKSZTAŁCALNOŚĆ W OPOWIEŚCI HYTLODEUSZA O NAJLEPSZYM USTROJU PAŃSTWA I NIEZNANEJ WYSPIE

Z opowieści Rafała Hytlodeusza, bohatera renesansowego utworu opublikowanego przez More'a w przeddzień reformacji, wynika, że nieznanne elitom ówczesnej Europy wyspa i państwo Utopia swoje w miarę stateczne kształty uzyskują, co nie powinno nas dziwić, stopniowo i w dłuższej perspektywie czasowej. Mniej lub bardziej istotne zmiany zachodzą zarówno w wymiarze terytorium i zajmującej je populacji mieszkańców oraz godnego podziwu, a może też pozazdrosczenia porządku społecznego. Jednak Hytlodeusz, przedstawiony nam w tekście jako pochodzący z Portugalii podróżnik, filozof, obserwator życia codziennego Utopian, niewiele uwagi poświęca w swej opowieści tym dwóm przenikającym się procesom, albo też niewiele miejsca decyduje się poświęcić im w swoim opisie niezwykle z nim spotkania jego główny rozmówca, w której to roli Morus obsadza samego siebie<sup>5</sup>.

Z powodzeniem można przyjąć, że *Utopia* to literacka gra z konwencją, zabawa towarzyska inspirowana przez angielskiego pisarza i czynnego polityka na miarę europejskich humanistów początku XVI wieku<sup>6</sup>, choć

<sup>5</sup> Dzieje recepcji utworu pozwalają ustalić, że to, która postać z pary rozmówców, Hytlodeusz czy Morus, lub też i Hytlodeusz, i Morus, w swych opozycyjnych wypowiedziach pełniej wyraża poglądy autora, staje się kwestią interpretacji i nie jest bez znaczenia dla odczytania ogólnej wymowy *Libellus aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo Reipublicae statu de que nova insula Utopia*. Przykładowo w swym wpływowym komentarzu opublikowanym w 1887 roku Karol Kautsky widzi *porte-parol* autora w postaci Hytlodeusza i niejako beatyfikuje angielskiego humanistę, który to kilka lat po wydaniu swego utworu zaczyna karierę wpływowego i prominentnego polityka, na 'pierwszego nowożytnego socjalistę', podobną rolę nadając Thomasowi Münzerowi (K. Kautsky, *Thomas More i jego Utopia*, Warszawa 1948, s. 5, 111, 139–141, 186, 224–236, 254–255). Warto dodać, że papież Leon XIII beatyfikował sir Thomasa More'a rok przed ukazaniem się komentarza Kautsky'ego, a za swego świętego Kościół katolicki uznał go w 1935 roku.

<sup>6</sup> Zob. B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 85–87; J.C. Davis, *Thomas More's Utopia: Sources, Legacy and Interpretation*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge 2010, s. 51–78; J. M. Rodríguez García, *The Politics of Discourse in Thomas More's Utopia*, „Cuadernos de Investigación Filológica” 2000, vol. XXVI, s. 81–87. Łaciński tekst opublikowany pierwotnie w Leuven uznanego przez humanistyczne elity Anglika w ciągu trzech lat miał osobne wydania w Paryżu, dwukrotnie w Bazylei i Florencji, natomiast musiał czekać 35 lat na swój pierwszy angielski przekład (Londyn 1551), który ukazał się prawie równocześnie z edycją włoską (Wenecja 1548) i francuską (Paryż 1550). Pierwsze

dzieje recepcji pokazują interesującą z punktu widzenia podejmowanego tu tematu dwuznaczność. Morus jako autor *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznaney wyspie Utopii* umiejętnie korzysta z odpowiednio dobranych chwytów, by spreparować dla intelektualnego spełnienia czytelnika wyrafinowany, wiarygodny obraz możliwego spotkania, jego uczestników, urządzeń i stosunków społecznych, zamorskich wypraw, nieznanych krain. I chyba możemy uznać, że jak na wydany w 1516 roku tekst, czyni to w sposób pomysłowy i względem wąskiej grupy czytelników, wykształconych ludzi swojej epoki sugestywny, a jednocześnie niepozbawiony poczucia humoru, ironii i wyszukanych gier językowych<sup>7</sup>. Co więcej, przez ponad pięćset lat świat przedstawiony, jego konstrukcja, autorski zamysł i fenomen dzieła przyciągają uwagę czytelników, przy czym budzą zarówno niepokój i drwinę, jak i inspirują analizy i odczytania<sup>8</sup>. Trzymajmy się zatem

wydanie hiszpańskie opublikowano w Madrycie prawdopodobnie między 1519 a 1535 rokiem, a niemiecka edycja pochodzi już z 1524 roku (Bazylea), jednak obejmowała tylko księgę II. Polski przekład autorstwa Kazimierza Abgarowicza opublikowano po raz pierwszy w 1947 roku (zob. zestawienie wydań utworu: R. I. Lakowski, *The International Thomas More Bibliography (U): Utopia, Part A: Editions and Translations*, <http://www3.telus.net/lakowski/Utopbib0.html>).

<sup>7</sup> Zatarłe w lekturze gry językowe, komizm, ironia itd. – możliwe do odczytania w oryginalnym łacińskim przy znajomości greki, a trudne do oddania w tłumaczeniu – mogły mieć znaczenie dla charakteru i przebiegu recepcji dzieła, mimo że utopie w ogóle, jak podkreślał to m.in. Craig Brinton, to zazwyczaj produkt twórczej mniejszości, intelektualnych elit (zob. C. Brinton, *Utopia and Democracy*, [w:] *Utopias and Utopian Thought*, red. F.R. Manuel, Beacon Press, Boston 1966, s. 51–55). Badacze, by zobrazować ten problem, często podają przykłady nazw własnych, takich jak: Hythlodæus ('opowiadający bzdury'), głównej rzeki Utopii, Anydrus ('brak wody'), czy stolicy Amaurotus ('zamglone miejsce' lub 'miasto widmo') (zob. L. T. Sargent, *Utopianism. A Very Short Introduction*, New York 2010, s. 22–23).

<sup>8</sup> Wgląd w ową zróżnicowaną recepcję i rozwój studiów utopijnych dają artykuły zamieszczone w dwóch kolejnych numerach specjalnych „Utopian Studies” (2016, nr 2 i 3) upamiętniających rocznicę 500-lecia publikacji *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej* (zob. także R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 179–205; R. Levitas, *Utopia as Method. The Imaginary Reconstruction of Society*, New York 2013, s. 103–126). W odniesieniu do sytuacji w Polsce, zob. R.A. Tokarczyk, *Zarys historii polskiej myśli utopijnej oraz Recepcja Utopii Tomasza Morusa w Polsce*, [w:] R.A. Tokarczyk, *Polska myśl utopijna. Trzy eseje z dziejów*, Lublin 1995, s. 14–104; K. Pisanska, *More's Utopia in Poland: Translations and Impact – An Overview*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2, s. 346–362; A. Blaim, *Utopian Studies in Poland: A Preliminary Survey*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2, s. 230–249; R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, dz. cyt., s. 66–86.

wprowadzonej przez autora konwencji: podczas spotkania w Antwerpii z przekonaniem i znanstwem przygodnie poznany podróżnik opowiada Morusowi w przerwie między posiłkami o swoich obserwacjach z kilkuletniego pobytu na odległej, szczególnej wyspie, Morus w dwóch księgach niewielkiego objętościowo dzieła rekonstruuje i objaśnia kontekst ich spotkania oraz poprzedzającą szczegółową opowieść Hytlodeusza dyskusję, dotyczącą kryzysowej sytuacji społeczno-politycznej Anglii i innych europejskich mocarstw, następnie niczym prowadzący wywiad dziennikarz bezstronnie przekazuje zainteresowanemu nieznanym światem czytelnikowi z *epoki odkryć geograficznych*<sup>9</sup> obszerną relację z owej wysłuchanej opowieści podróżnika. I my jesteśmy tymi zainteresowanymi, być może, nieznanym sposobem życia i zagospodarowaniem wyspy czytelnikami, zwłaszcza ich przebudowywaniem i podatnością na zmianę.

Jeśli chodzi o pierwszą z kwestii, stopniowe kształtowanie terytorium i jego populacji, dowiadujemy się od Hytlodeusza jedynie kilku szczegółów dotyczących samego powstania Utopii. Abraksa przed przybyciem Utopusa z oddziałami była półwyspem. Po zajęciu jej terytorium rdzenni mieszkańcy wraz z żołnierzami wykonali rozległy przekop, który odizolował od sąsiadów zajmowaną przez nich ziemię, mieszczącą obecnie federację 54 miast i liczne wioski. O samych rdzennych mieszkańcach dowiadujemy się, że stanowili ludność „nieokrzesaną i dziką”, i że dopiero nowy władca doprowadził ją „do takiego stanu cywilizacji i kultury”, że dziś, to jest po ponad siedemnastu stuleciach, w opinii Portugalczyka „potomkowie jej przodują niemal wszystkim narodom”<sup>10</sup>.

Nie wiemy, skąd przybył Utopus i dlaczego postanowił zostać. Kogo dokładnie ze sobą przywiódł, czy też kim byli jego żołnierze. Nie poznajemy dat przełomowych wydarzeń, imion protagonistów, ich wkładu w stopniowe kształtowanie miejsc i mieszkańców. Natomiast w rocznikach, do których według relacji Morusa miał dostęp Hytlodeusz,

pisanych starannie i sumiennie począwszy od zdobycia wyspy i obejmujących dzieje 1760 lat, czytamy, że z początku domy były tam niskie, raczej chaty, zbudowane niedbale z byle jakiego drzewa, ze ścianami wylepionymi

<sup>9</sup> Zob. J. Osterhammel, *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*, München 1995; M. Ferro, *Historia kolonizacji*, Warszawa 1997.

<sup>10</sup> T. More, *Utopia*, Lublin 1993, s. 60.

gliną i ze słomianymi dachami, ostro zakończonymi. Tymczasem teraz widzi się same trzypiętrowe domy; mury na zewnątrz są wykonane z krzemienia, z twardego kamienia lub cegły, ściany wewnątrz tynkowane. Płaskie dachy pokryte są jakimś niezniszczalnym materiałem, który nic nie kosztuje, a posiada tę właściwość, że nie zapala się i jest bardziej odporny na wpływy atmosferyczne niż ołów. Wnętrza domów zabezpieczone są od wiatrów szklanymi szybami [...]”<sup>11</sup>.

Niewątpliwie ze szczegółów opowieści Hytlodeusza konsekwentnie wyłania się obraz postępu cywilizacyjnego, robiącego wrażenie skoku, do którego impuls dał sam Utopus. To on właśnie zgodnie z relacją podróżnika „zaraz z początku nakreślił ogólny plan miast, lecz dalszą troskę o urządzenie i upiększenie ich pozostawił potomnym, gdyż wiedział, że jedno pokolenie nie podoła temu”<sup>12</sup>. W jakiś sposób, w oparciu o nieujawniony nam algorytm, wzorzec, standard ten ogólny plan miast z czasem zostaje uzupełniony przez anonimowych demiurgów o niezliczone konkretne rozwiązania i komponenty.

A zatem Utopia to powstała w drodze podboju kolonia<sup>13</sup>. Hytlodeusz nie opisuje starć. Przewaga jednej ze stron od chwili jej wkroczenia na ziemię Abraksa wydaje się być oczywista. Nie tylko militarna. Albo inaczej – militarna z punktu widzenia opowiadającego nie ma większego znaczenia. Rdzenna ludność wydaje się być bez wyjątków uległa wobec najeźdźcy i jego planów oraz, co ważniejsze, ukształcalna. W relacji Hytlodeusza można wyodrębnić obraz struktury społecznej, która przypomina uwarstwienie zakładane przez Platona w jego planach idealnego polis z dialogu *Politeia*<sup>14</sup>: Utopus okazuje się być oświeconym władcą, nie

<sup>11</sup> Tamże, s. 65.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Zob. M. Sommer, *Colonies – Colonisation – Colonialism: A Typological Reappraisal*, „Ancient West & East” 2011, nr 10, s. 183–193. O związkach utopii, kolonii i kolonializmu, zob. L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 50–64.

<sup>14</sup> Zob. L. Strauss, *Platon, [w:] Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Warszawa 2010, s. 42–76. Utopię z dialogu *Państwo*, obok innych jej wariantów podjętych przez Platona w *Timajosie*, *Kritiaszu* i *Prawach*, warto widzieć w kontekście znanych nam różnych sposobów realizacji tego i podobnych mu tematów w Grecji hellenistycznej, zachodniej kulturze czy poza nią (zob. M. Winiarczyk, *Utopie w Grecji hellenistycznej*, Wrocław 2010, s. 24–36, 195–204; L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 10–19, 66–101; K. Kumar, *Utopianism*, Minneapolis 1991, s. 1–19).



wykluczone, że otoczonym kreatywnymi doradcami, kolejna warstwa to przybyli z nim żołnierze, prawdopodobnie część z nich wraz ze swoimi rodzinami, a rdzenni mieszkańcy dają się zidentyfikować jako rzemieślnicy i chłopcy. Niemniej nie tylko rozmieszczenie ludności, także struktura społeczna wraz z cywilizacyjnym postępem ulega przekształceniu: późniejsi mieszkańcy wyspy są bez wyjątku zaznajomieni z uprawą roli i wyspecjalizowani w jakimś rzemiośle oraz, wyłączając niewolników, systematycznie biorą udział w podejmowaniu decyzji, delegowaniu i kontroli uprawnień, a także obsadzaniu wszystkich stanowisk w państwie. W ten sposób przez wieki unikają tyranii i zmiany konstytucji, początkowa forma państwa, monarchia absolutna, ulega przekształceniu<sup>15</sup>. Uzyskana wspólnym wysiłkiem przez Utopian świetność sprawia, że z czasem wyspa staje się metropolią, zyskuje kolonie. Kolonie, które powtarzają, postępując za wzorcem, dokonania metropolii.

W ten sposób doszliśmy do drugiej analitycznie wyodrębnionej kwestii – uzyskiwanego stopniowo porządku społecznego. Nim skupimy uwagę na jego kształtowaniu, dookreślimy sam efekt. To jego pryncypia oraz obecnie panujące reguły organizacji i współżycia składają się na zasadniczą treść apologii ogłoszonej przez Hytlodeusza. Podaje on mnóstwo szczegółów, z pasją, a jednocześnie metodycznie omawia szereg błyskotliwych urzędów, inicjatyw i gotowych recept. Przykładowo, jeśli chodzi o ludność każdego z 54 miast, powinna ona składać się z 6 tysięcy rodzin, nie licząc członków senatu. Z tym że liczebność tych rodzin też jest z góry

<sup>15</sup> Zob. T. More, *Utopia*, dz. cyt., s. 67. Odnosząc się do ustroju Utopii, Paweł Rutkowski mówi o demokracji przedstawicielskiej z elementami patriarchy (zob. P. Rutkowski, *Polityczne korzenie Utopii Tomasza Morusa*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 2001, vol. XLV, s. 35), w ujęciu Krishana Kumara ów demokratyzm, jak się zdaje idealizowany przez niego, stanowi szczególną wartość i własność świata przedstawionego w dziele More’a (zob. K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 48–53). Warto jednak sproblematyzować za Lymanem Towerem Sargentem ten dość neutralnie jawiący się obraz sposobu funkcjonowania władzy politycznej i jego powiązania z otoczeniem społecznym. Sargent zwraca uwagę na kontrast ze współczesnym postrzeganiem reżimu politycznego wyłożonego przez Hytlodeusza: „Odkąd zacząłem czytać *Utopię* More’a, walczyłem z nią, znajdując w niej autorytaryzm, hierarchię oraz dystopijność patriarchy, a dziś dodałbym jeszcze kolonializm. Chociaż nadal uważam te kwestie za głęboko problematyczne, w pewnym momencie zacząłem zastanawiać się, jak moje szesnastowieczne „ja” mogłoby zareagować na *Utopię*, gdyby ją znało” (L. T. Sargent, *Five Hundred Years of Thomas More’s Utopia*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2, s. 187).



ustalona: od 10 do 16 osób dorosłych. Ilość dzieci tylko pozornie jest nieokreślona, ich 'nadmiar' w jednej z nich przenosi się bowiem do rodziny uboższej w potomstwo<sup>16</sup>. Podobnie dzieje się w przypadku nadmiernie rozrastających się miast – nadwyżkę ludności przenosi się tam, gdzie jest jej niedobór. Na tej podstawie można sobie wyobrazić imponującą jak na początek XVI wieku ponad 5-milionową populację ludzi dorosłych zamieszkujących same tylko aglomeracje Utopii, liczba nieletnich, ilość i zaludnienie wiosek nie dają się bowiem oszacować. Inne, w zasadzie losowo wybrane przykłady, mogą dać wyobrażenie nie tylko o organizacji życia na wyspie, ale i sposobie prowadzenia narracji w tekście, kierowania uwagą, dobierania danych. Oto jak Morus referuje fragmenty porządku codzienności, wydobywając charakterystyczne dla opowieści Hytlodeusza ich pedagogiczne oraz pragmatyczne uzasadnienia:

Rzeźnie są położone poza miastem. Są one utrzymane w wielkiej czystości; za pomocą sztucznego nurtu wody spłukuje się krew zabijanych zwierząt oraz wszelki brud. Z rzeźni mięso zabijanych zwierząt, oczyszczone rękoma niewolników, zanosi się na rynek. Utopianie zabraniają bowiem swoim obywatelom rzemiosła rzeźniczego z obawy, aby z powodu wykonywania go, nie znikła powoli łagodność, najszlachetniejszy przymiot człowieka; nie pozwalają także przywozić do miasta żadnych nieczystych produktów, żeby gnijące odpadki nie zatruwały powietrza i nie spowodowały chorób<sup>17</sup>.

W Utopii, gdzie „Żony usługują mężom, dzieci rodzicom, w ogóle młodsi starszym”<sup>18</sup>, a senior jest zawsze głową rodziny, niedopuszczalne jest próżniactwo i lenistwo, co więcej, „Nie ma tam ani jednej winiarni czy piwiarni, ani domu rozpusty, nie ma żadnej sposobności do zepsucia, żadnych brudnych nor ani tajemniczych schadzek. Ciągły dozór publiczny zmusza wszystkich bądź do ustalonej zwyczajem pracy, bądź do przyzwoitej rozrywki”<sup>19</sup>. Pole doświadczeń społecznych i horyzont oczekiwań Hytlodeusza jest raczej odległy wobec współczesnej nam, zachodniej wrażliwości etyczno-politycznej, ale chyba nie w tym rzecz. Świat

<sup>16</sup> Zob. T. More, *Utopia*, dz. cyt., s. 74.

<sup>17</sup> Tamże, s. 75-76.

<sup>18</sup> Tamże, s. 75.

<sup>19</sup> Tamże, s. 80.

przedstawiony do niczego nas nie zobowiązuje. Jednak coś dla nas znaczy i być może coś o nas mówi. O nas tu i teraz.

Jak wyraźnie obrazują to przytoczone fragmenty, każda sfera życia codziennego Utopian i wszystkie jego ważniejsze aspekty okazują się być uregulowane, poddane racjonalizacji i kontroli, co zdaje się spotykać według Hytlodeusza z aprobatą i wyrozumiałością mieszkańców wyspy, mimo że zachowanie tak pomyślanego i realizowanego porządku wymaga od nich dużych nakładów energii, zachowania dyscypliny, ciągłej współpracy, wyrzeczeń, nie ulegania namiętnościom, a uznania pierwszeństwa rozsądku i dobra wspólnego. Tę ich niewymuszoną spolegliwość uzasadnia poniekąd sam Hytlodeusz. Jest on przekonany, że „zupełne zniesienie prawa własności jest jedynym środkiem do równego i sprawiedliwego podziału dóbr i do zapewnienia ludziom szczęścia”<sup>20</sup>, dlatego też może z pełnym przekonaniem powiedzieć: „podziwiam rozumne i moralne zasady Utopian; mają oni tak mało praw, a tak pomyślnie rządzą państwem. Umieją cenić i wynagradzać zasługi osobiste, równocześnie zaś przy równomiernym podziale dóbr narodowych ogół obywateli opływa we wszystko”<sup>21</sup>. To właśnie „społeczeństwo doskonale zorganizowane” Utopian, które opuścił po pięcioletnim pobycie tylko dlatego, aby „spojrzenie starej Europy skierować na ten nowy świat”<sup>22</sup>, daje nadzieję na przywrócenie organizmowi społecznemu trwałego zdrowia i sił, których ewidentnie nie starcza zdaniem tego filozofa i podróżnika pogrążonym w kryzysie państwom w tej części świata, z której on sam pochodzi i do której teraz wraca.

Hytlodeusz nie wyjaśnia jednak, jak podobny efekt można byłoby osiągnąć również i tutaj. Co może dziwić w kontekście śladów ewolucyjnej, dynamicznej, ukierunkowanej drogi Utopii do satysfakcjonującej go doskonałości, z pewnością nie wierzy i odrzuca strategię stopniowych reform, której zwolennikiem i apologetą pozostaje nieprzekonany do jego racji Morus. Jako rozmówca i oponent Hytlodeusza nie tylko dlatego ma wiele wątpliwości i zachowuje nieukrywany dystans wobec rozwiązań realizowanych w Utopii. Jak wyznaje czytelnikowi, do którego zwraca się pod koniec swojej rozległej relacji ze spotkania:

<sup>20</sup> Tamże, s. 53.

<sup>21</sup> Tamże, s. 52.

<sup>22</sup> Tamże, s. 54.

Gdy Rafał skończył swe opowiadanie, przypomniało mi się niemało zwyczajów i praw tego narodu – moim zdaniem – niedorzecznych; mam na myśli ich sposób prowadzenia wojen, wierzenia i kult religijny oraz inne jeszcze zwyczaje, głównie jednak najważniejszą zasadę całego ich ustroju, to jest wspólne życie i wspólny udział w dobrach materialnych przy zupełnym braku stosunków pieniężnych; ta bowiem wspólnota usuwa zupełnie wszelką wytworność, wspaniałość, przepych i majestat, które według opinii publicznej są przecież prawdziwą chlubą i ozdobą państwa<sup>23</sup>.

## **WOKÓŁ WIZJI STATECZNEJ POLITYKI, AIDEOLOGICZNOŚCI UTOPII I PEDAGOGII INERCJI**

Niezależnie od tego, co twierdzi sam Hytlodeusz lub jak relacjonuje jego opowieść Morus, można zasadnie przyjąć, że podbój Abrakсы był początkiem swego rodzaju rewolucji społecznej, z tym że tekst nie zawiera wielu informacji na temat sposobu wprowadzania oraz przeobrażeń wizji Utopusa. Oprócz wcześniej wskazanych, za pewien trop można uznać odnotowane przez More'a wzmianki podróżnika o przekazaniu mieszkańcom wyspy fascynujących dla renesansowych humanistów greckich i rzymskich dzieł oraz ogólnych zasad chrześcijaństwa. I tak Hytlodeusz wraz ze swoimi towarzyszami nieoczekiwanie przyczyniają się do obudzenia spontanicznego zainteresowania Utopian dziełami filozofów, badaczy i pisarzy, natomiast Utopianie ze swej strony niemal natychmiast delegują do uczenia się starożytnych języków i badania pism grupę osób wybranych spośród najzdolniejszych na wyspie naukowców, którym osiągnięcie odpowiedniego do samodzielnej lektury poziomu ich rozumienia zajmuje niecałe trzy lata. W tym czasie portugalski podróżnik przekazuje mieszkańcom wyspy część swojego bogatego księgozbioru, który towarzyszył mu w podróży, m.in. „bardzo dużo dzieł Platona, większą część pism Arystotelesa, również dzieło Teofrasta o roślinach”<sup>24</sup>, ale też Plutarcha, Lukiana, Arystofanesa, Herodota, Hipokratesa, Galena i wiele innych. Hytlodeusza nie tylko fascynuje otwartość Utopian na nieznaną im idee, medycynę, dzieła

<sup>23</sup> Tamże, s. 139.

<sup>24</sup> Tamże, s. 101.

przyrodoznawcze, filozofię i poezję, ale także ich innowacyjność. Wysłuchawszy jego i jego towarzyszy ogólnych wyjaśnień dotyczących wytwarzania papieru i sztuki druku, Utopianie szybko odchodzą od pisania na pergaminie, papirusie czy korze. Opracowują na podstawie zobrazowanego im wzoru własną technologię powielania ksiązek i co prawda, jak stwierdza podróżnik, „mają tylko te rękopisy, o których wspomniałem, lecz dzieła te zdołali już rozpowszechnić w tysiącach egzemplarzy drukowanych”<sup>25</sup>.

Nie tylko wobec wiedzy i spisanych doświadczeń starożytnych Greków i Rzymian oraz nowych technologii postawa mieszkańców wyspy zdaje się być spełnieniem ideałów pedagogiki i edukacji międzykulturowej. Utopianie podobnie energicznie i otwarcie reagują na wiedzę o chrześcijaństwie oraz praktykowaniu tego kultu. Hytlodeusz nie ukrywa swego zaskoczenia w związku z licznymi konwersjami:

trudno uwierzyć – opowiada z entuzjazmem – jak ochoczym sercem przyjęli oni tę naukę. Być może, iż sam Bóg w tajemniczy sposób natchnął ich do tego, możliwe również, że religia chrześcijańska wydawała się im bardzo bliską tych wierzeń religijnych, które mają najwięcej wyznawców u nich. Jednakże ja sądziłbym, że niemałe znaczenie miało również to, co im opowiadano o wspólnym życiu pierwszych Apostołów, które zalecał Chrystus, a zgromadzenia prawdziwych, doskonałych chrześcijan dotychczas ten sposób życia praktykują<sup>26</sup>.

Ożywiany wyobraźnią Morusa Portugalczyk wyraźnie ma więcej do powiedzenia o drobnych zmianach, które sam zainicjował bądź które zaszły z jego udziałem, a którym biernie poddali się Utopianie, niż o procesie i etapach implementowania całościowej wizji legendarnego władcy wyspy. Widzimy jego oczami szczegóły statecznego życia codziennego, ale to, w jaki sposób osiągnięto ustalony z góry sumaryczny efekt znika z pola również czytelniczej uwagi.

Wydaje się przy tym, że sama podatność na zmianę, ukształcalność Utopii i Utopian także dla Hytlodeusza pozostaje niejasna. Jego opowieść przekazana przez Morusa jedynie okazjonalnie odsłania wybrane

<sup>25</sup> Tamże, s. 102.

<sup>26</sup> Tamże, s. 123.

aspekty dynamiki stanowienia tego społeczeństwa. Co więcej, on sam daje się poznać jako intelektualnie zainspirowany, jednak poza tym niewzruszony, niezmienny, stały. Ale to nie wszystko. Hytlodeusz jest świadkiem dyfuzji kulturowej, jednak jej obraz jest jeszcze bardziej naiwny niż barwnie oddane formy życia świata przedstawionego. Prowadzi nas od razu na krańce horyzontu oczekiwań i jak fotograf-turysta z przesadnym entuzjazmem i zamiłowaniem do mało znaczących detali odwzorowuje jedynie aktualny stan przekształceń jako końcowy efekt, co spłaszcza wymiar zachodzących z pokolenia na pokolenie modernizacji oraz wymazuje z obrazu organizacji społecznej spoiwa polityki, do których należy zaliczyć także pedagogię. Trudno uwierzyć w esej z filozofii politycznej, którego zapowiedzią jest dyskusja Hytlodeusza z Morusem prowadzona w księdze pierwszej oraz wyraźne i częste odwołania do autorytetu Platona, w którym to eseju na apoteozę polityki składają się obrazy jej porozprasanych, nieskoordynowanych resztek w postaci tworców administracji, przygotowania zawodowego obywateli czy niechętnie toczonych wojen.

Być może taka była intencja autora i inicjatora gry towarzyskiej renesansowych humanistów. Niemniej wyobrażenie wspólnoty politycznej zbudowane przez Morusa w *Utopii* celuje w ekspozycję zakresu osiągniętych przekształceń i osobno tempa, a nie sposobu ich prowadzenia. Innymi słowy, kwestię stanowi to, w jakim – umiarkowanym czy radykalnym – tempie i na jaki wzór Europejczycy mają zmieniać i udoskonalać swoje ustroje, o co toczą spór w ramach literackiej konwencji Morus z Hytlodeuszem, a nie to, jak Utopianie osiągnęli dobrostan opisany w księdze drugiej. Sama ontologia oczekiwań, kreowana w wypowiedziach podróżnika na uniwersalne dobro, pozostaje relatywna, świadomość czego wyraźnie wybrzmiewa w okazywanym wobec niej zdystansowaniu Morusa. Pod tym względem pisany mniej więcej w tym samym czasie, ale wydany dopiero w 1532 roku *Księżę Niccolò Machiavellego* tworzy z *Utopią* swoisty kontrast, ześrodkowując uwagę czytelnika na autonomii polityki i kompetencji skutecznego działania<sup>27</sup>. Nie sposób nie dostrzec, pisze Isaiah Berlin, że „u Machiavellego nie ma też śladu platońskiej czy

<sup>27</sup> Zob. L. Strauss, *Niccolò Machiavelli*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, dz. cyt., s. 300–321; I. Berlin, *Oryginalność Machiavellego*, [w:] I. Berlin, *Pod prąd. Eseje z historii idei*, Poznań 2002, s. 96–157.

arystotelesowskiej teleologii, żadnych odniesień do jakiegoś idealnego porządku [...]”<sup>28</sup>. To nie wszystko, jak dodaje,

Platon i stoicy, prorocy biblijni, chrześcijańscy myśliciele średniowieczni i autorzy utopii, począwszy od Thomasa More’a, wyraźnie dostrzegali niedostatki człowieka. Twierdzili, że potrafią zmierzyć odstęp między rzeczywistością a ideałem. Lecz jeśli Machiavelli ma słuszość, to tradycja ta – zasadniczy nurt myśli zachodniej – jest oparta na błędzie<sup>29</sup>.

Polityka, rozumiana szeroko jako obejmująca „każdy rodzaj samodzielnej działalności kierowniczej”<sup>30</sup>, czy też jako sztuka rządzenia i szukania rozwiązań, podejmowania decyzji w ramach określonego układu stosunków społecznych, dotyczących produkcji, dystrybucji i zużycia zasobów, jako dążenie do panowania, zdobycia, zachowania, umocnienia i kształtowania władzy oraz budowa wystarczająco doskonałego społeczeństwa to dwa niemożliwe do pogodzenia światy moralne.

W przypadku obu wpływowych tekstów mamy zatem do czynienia ze swego rodzaju separacją utopii i polityki, która to separacja z upływem czasu wydaje się w świecie Zachodu systematycznie pogłębiać<sup>31</sup>. Z perspektywy pięciu stuleci obserwujemy, jak korzystając z *licentia poetica* Morusa, utopia ustępuje z obszaru filozofii politycznej oraz filozofii

<sup>28</sup> I. Berlin, *Oryginalność Machiavellego*, dz. cyt., s. 105. Zob. też C. Holman, *Machiavelli's Two Utopias*, „Utopian Studies” 2018, vol. 29, nr 1, s. 88–108. Warto tu dodać, że Christopher Holman, wychodząc z innych niż Berlin założeń, dowodzi, że w przypadku filozofa z Florencji możemy mówić o dwóch osobnych koncepcjach utopii, z czego szczególnie interesujące i nośne jest to mniej oczywiste ujęcie, jak pisze: „Machiavelli odkrywa potencjał instytucjonalizacji impulsu uporczywej utopii (*persistent utopia*), jego idealna republika afirmuje nie tyle statyczną organizację tworu politycznego, ile raczej orientację na niekończącą się reorganizację formy republiki, reorganizację opartą na ciągłym wypieraniu twórczego pragnienia” (tamże, s. 93). Holman w przywołanym komentarzu odwołuje się do koncepcji Miguela Abensoura, który w swoich pracach operuje dychotomią utopii wiecznej (*eternal utopia*) oraz utopii uporczywej (*persistent utopia*) (zob. M. Abensour, *Persistent Utopia*, „Constellations” 2008, vol. 15, nr 3, s. 406–421).

<sup>29</sup> I. Berlin, *Oryginalność Machiavellego*, dz. cyt., s. 144.

<sup>30</sup> M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998, s. 55. Zob. A. Heywood, *Politologia*, Warszawa 2008, s. 3–15.

<sup>31</sup> Pouczający może tu być przypadek filozofii politycznej Francisa Bacona w kontekście jego utopii *Nowa Atlantyda*, zob. H. B. White, *Francis Bacon*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, dz. cyt., s. 369–387.

edukacji i z czasem przybiera postać względnie autonomicznie rozwijającego się gatunku literatury dydaktycznej, w którym staje się domeną wyobrażeń o ostatecznie ukształtowanych, już gotowych, wystarczająco doskonałych porządkach społecznych, w których polityka zostaje sprowadzona do funkcji zarządzania, a edukacja do swego rodzaju bezwładności, i w ten sposób wyczerpuje swój potencjał. Z tym pozycjonowaniem mierzyć się będą zachodni rewolucjoniści, reformatorzy i działacze społeczni, *Pampaedię* Jana Amosa Komeńskiego czy koncepcję falansterów Charlesa Fouriera łatwiej bowiem będzie umieścić ich czytelnikom w jednym szeregu z *Podróżami Guliwera* Jonathana Swifta niż *Lewiatanem* Thomasa Hobbesa czy *Dwoma traktatami o rządzie* Johna Locke'a.

Niemniej możemy wziąć pod uwagę i inną zauważalną tendencję – ponownego wiązania utopii z praktyką społeczną w domenie polityki i jej teorii, która dochodzi do głosu w zyskującym na znaczeniu od początków XIX wieku pojęciu ideologii<sup>32</sup>. Z tym że kategoria utopii raczej nie pojawia się tutaj wprost, czego przykładem może być także jej współczesne, podręcznikowe opracowanie Lymana Towera Sargenta. Jak twierdzi jego autor:

Ideologia to system wartości i przekonań dotyczących różnych instytucji i procesów społecznych, który jest akceptowany przez grupę ludzi jako fakt lub prawda. Ideologia dostarcza wierzącemu obrazu świata zarówno takiego,

<sup>32</sup> Zob. T. Eagleton, *Ideology. An Introduction*, London – New York 1991, s. 63–70; A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 19–25; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 195–222. Dla porządku należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu relacja utopii względem ideologii jest daleka od jednoznaczności, czego przykładem może być należące do klasyki rozwiązanie zaproponowane przez Karla Mannheima w jego socjologii wiedzy, na gruncie której koncepcję utopii konfrontuje z totalnym i partykularnym pojęciem ideologii (zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 45–88, 159–174). Innym, mimo że nawiązującym do ustaleń Mannheima (zob. R. LeVitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 89–90; L. T. Sargent, *Ideology and Utopia: Karl Mannheim and Paul Ricoeur*, „Journal of Political Ideologies” 2008, nr 13, s. 263–273) i również opartym na konfrontacji ideologii i utopii, szeroko dyskutowanym podejściem jest koncepcja Paula Ricoeura, zgodnie z którą oba fenomeny pełnią istotną, choć przeciwstawną funkcję w aktywności wyobraźni społecznej związanej z uzyskiwaniem i przekształcaniem jej integracji i tożsamości, konkurencyjnymi sposobami dystrybucji władzy (zob. P. Ricoeur, *Lectures on Ideology and Utopia*, red. G. H. Taylor, New York 1986, s. 1–18; G. Lubowicka, *Ideologia i utopia w wyobraźni społecznej i w samorozumieniu jednostek*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, dz. cyt., s. 122–132).



jaki jest, jak i takiego, jaki powinien być, a czyniąc to, porządkuje ogromną jego złożoność w coś w miarę prostego i zrozumiałego<sup>33</sup>.

Jeśli przyjąć definicyjne ustalenia Sargenta, a następnie w sformułowaniu, które mówi o dostarczaniu 'obrazu świata', 'jakim powinien on być', dostrzec peryfrazę kategorii utopii, koniecznej jego zdaniem składowej ideologii<sup>34</sup>, to można z perspektywy jej teorii spróbować jeszcze raz spojrzeć na *Książeczkę zaiste złotą i niemniej pożyteczną jak przyjemną* More'a jako na traktat z zakresu filozofii politycznej i filozofii edukacji, aby dostrzec jego postpolityczny charakter oraz wyznaczniki pedagogii inercji. Innymi słowy, możemy zwrócić się do teorii ideologii, aby uzyskać wgląd w pozostałe jej składowe i przez ich pryzmat rzucić światło na złożoność i labilność relacji utopii i ideologii ujawniające się w tekście More'a, które świadczą o naturze rozejścia się tego traktatu z zachodnią tradycją klasycznej filozofii politycznej, a tym samym z tradycją filozofii edukacji.

## UTOPIA A KONCEPCJA IDEOLOGII W PERSPEKTYWIE SOCJOLOGII RELIGII ERICHA FROMMA

Mimetyzm More'a nie abstrahuje od dynamiki rzeczywistości społecznej, pisarz w swoich szkicach życia codziennego, urządzeń i relacji Utopian

<sup>33</sup> L. T. Sargent, *Contemporary Political Ideologies. A Comparative Analysis*, Belmont 2009, s. 2. Zob. A. Heywood, *Essentials of Political Ideas*, London 2018, s. 4; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 147–148. Także w innych ujęciach definicyjnych komponent utopijny daje się rozpoznać, bywa jednak daleko bardziej zakamuflowany. Przykładowo według Martina Seligera ideologia obejmuje sobą „dotyczące rzeczywistości i moralności zbiory założeń, służące postulowaniu, wyjaśnianiu i usprawiedliwianiu wyników oraz środków zorganizowanego społecznego, a zwłaszcza politycznego działania, niezależnie od tego, czy do celów takiego działania należy zachowanie, zmiana, zburzenie czy przebudowa danego porządku” (M. Seliger, *The Marxist Conception of Ideology. A Critical Essay*, Cambridge 1979, s. 1).

<sup>34</sup> Sargent odwołuje się do znaczenia utopii jako 'wizji dobrego życia' (zob. L. T. Sargent, *Utopia*, [w:] *New Dictionary of the History of Ideas*, vol. 6, red. M. C. Horowitz, New York 2004, s. 2403–2409) i z tej perspektywy z przekonaniem stwierdza: „jasne jest, że obraz tego, co stanowi dobre życie, zajmuje samo serce każdej ideologii” (zob. L. T. Sargent, *Contemporary Political Ideologies*, dz. cyt., s. 10). Zob. także L. T. Sargent, *Ideology and Utopia*, [w:] *The Oxford Handbook of Political Ideologies*, red. M. Freedon, L. T. Sargent, M. Stears, Oxford 2013, s. 515–529.



ujmuje je tak, aby cechujące je zmienność i rutyna jawiły się renesansowemu czytelnikowi w swoim przebiegu jako co prawda przekształcone, ale jednocześnie możliwie zgodne, korespondujące z jego doświadczeniem zachowań ludzi, funkcjonowania instytucji i oddziaływań ze środowiskiem. Ześrodkowując uwagę na zrealizowanej wizji 'dobrego życia', modelu pożądanego porządku osiągniętego po kilku stuleciach od śmierci jego pomysłodawcy, marginalizuje obrazy ukierunkowanego kształtowania wyspy i państwa, tego wszystkiego, co faktycznie przywiódło Utopian do oczekiwanego stanu rzeczy. Oczywiście na podstawie pojedynczych uwag można spekulować na temat sposobów, które doprowadziły do zmiany politycznej, leżącej u podstaw osiągnięcia pożądanego porządku, wydaje się jednak oczywiste, że w tych dociekaniach dominować będą ujęcia pochodzące z naszych aktualnych wyobrażeń o ideologii, jej anatomii i potencjale. Nie chodzi jednak o to, że w rzeczywistości Utopian omówionej przez Hytlodeusza nie ma miejsca na ideologię, ale że nie ma jej, wyłączwszy samą utopię, u podstaw zmiany, która zaistniała. Nie da się jej zrekonstruować, co między innymi stanowi o literackości *Utopii* More'a. Innymi słowy, kierując się *Książeczką zaiste złotą i niemniej pożyteczną jak przyjemną* jako recepturą efektywnego wytwarzania wystarczająco doskonałego społeczeństwa, możemy być pewni, że Utopia pozostanie poza naszym zasięgiem, nie tylko geograficznie, ale i mentalnie. Nie ma bowiem żadnej drogi, oprócz symbolicznie ujętej podróży morskiej, która by do niej poprowadziła. Trafiamy na Utopię równie przypadkowo i nieumotywowanie, jak Hytlodeusz, a następnie Morus. Ponadto, jest to świat, w którym ani polityka, ani edukacja nic już nie mogą. Mieszkańcy wyspy wymyślonej przez More'a znają tylko jedną utopię i niczego poza nią w zasadzie nie pragną. W tym sensie jest to świat oparty na paradoksie maksymalnego nagromadzenia elementów utopijnych i jednocześnie, w odniesieniu do pozostałych swoich składowych, prawie bez reszty aideologiczny. Jakich ogniw zatem 'zabrakło'? Odpowiedź, jedna z możliwych, wymaga pewnych wyjaśnień.

Ideologia to jedna z tych kategorii, którym w humanistyce i naukach społecznych nadaje się szczególnie dużą wagę przy jednoczesnym przypisywaniu zróżnicowanych znaczeń<sup>35</sup>. Mimo że weszła w użycie stosun-

<sup>35</sup> Zob. A. Heywood, *Ideologie polityczne*, dz. cyt., s. 19–20; T. Eagleton, *Ideology*, dz. cyt., s. 1–2; M. Freeden, *Ideologies and Political Theory. A Conceptual Approach*, Oxford 2006,

kowo niedawno, można z powodzeniem uznać, że zjawisko, do którego się odnosi, stanowi stały czynnik polityki i życia społecznego<sup>36</sup>. Podobnie jak w przypadku utopii, pojawienie się i tego słowa daje się datować. Z ustaleń badaczy wynika, że francuski filozof, Antoine Destutt de Tracy, autor pięciotomowego *Eléments d'idéologie* po raz pierwszy użył terminu w 1796 roku<sup>37</sup>. Będąc członkiem działającego podówczas Instytutu Narodowego wraz ze współpracownikami przez wiele lat rozwijał badania ideologii, którą zdaniem Emmeta Kennedy'ego rozumiano w tym kręgu jako

genealogicznie pierwszą naukę, ponieważ wszelka nauka składa się z różnych powiązań idei. Ale miała to być szczególnie podstawa gramatyki, czyli nauki komunikowania idei, logiki, lub nauki jej łączącej i docierającej do nowych prawd, do edukacji, czyli nauki kształtowania ludzi, moralności, czyli regulacji pragnień i, na koniec, największej ze wszystkich nauk humanistycznych, dla powodzenia której współpracować muszą wszystkie inne – nauki stanowiącej sztukę regulowania społeczeństwa [...]<sup>38</sup>.

Znaczenie ideologii bliskie badaczom z Instytutu Narodowego nie wydaje się być zbyt odległe od tego, które ustala Sargent. Nie znaczy to, że ogólna teoria ideologii nie odnotowuje rozbieżności w sposobach rozumienia zjawiska, do czego z pewnością przyczyniło się znaczne zainteresowanie tym fenomenem w okresie, w którym zauważalnie stał się on jednym z głównych źródeł dynamiki zmian i konfliktów w społeczeństwach zachodnich. Podobnie jak utopia, ideologia, zwłaszcza w odbiorze społecznym, z czasem zaczęła być negatywnie postrzegana między innymi jako czynnik czy siła zaburzająca rozwój czy postęp lub która bez wyjątku przyczynia się do wyczerpania i zniewolenia części lub niemal całej populacji danego organizmu politycznego, albo jak w przypadku

s. 15–23, 40–46. Jest to być może jedna z przyczyn, ze względu na które badacze i intelektualiści, szukając dla siebie podstaw do prowadzenia skutecznej i wiarygodnej krytyki społecznej, marginalizowali w II poł. XX wieku pojęcie ideologii, zwracając się częściej ku takim kategoriom, jak m. in. mit, dyskurs, paradygmat czy właśnie utopia.

<sup>36</sup> Zob. S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, Warszawa 2009, s. 143–175; D. Hawkes, *Ideology*, London – New York 2004, s. 15–37.

<sup>37</sup> Zob. D. Hawkes, *Ideology*, dz. cyt., s. 60.

<sup>38</sup> E. Kennedy, *Destutt de Tracy and the Origins of „Ideology”*, Philadelphia 1978, s. 47, cyt. za: Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998, s. 129.

kapitalizmu, komunizmu czy faszyzmu – w skali przekraczającej jego granice<sup>39</sup>. Jednak zgodnie z zapowiedzią należy przenieść uwagę z dyskusji nad samym pojęciem na tę część teorii ideologii, która odnosi się do koncepcji jej składowych, co chciałbym zrobić poniżej, odwołując się do wcześniejszych swoich badań i ustaleń<sup>40</sup>. Należy tutaj dodać, że wyróżnienie składowych ideologii zależy w dużym stopniu od przyjętego sposobu rozumienia zjawiska, ponadto nie każda proponowana w literaturze przedmiotu konceptualizacja ideologii podejmuje analityczny wysiłek, który miałby na celu ich określenie. Przynajmniej z tych dwóch powodów omówiona poniżej koncepcja nie zamyka w żaden sposób dyskusji wokół poruszanej kwestii, niemniej daje wgląd zarówno w 'luki' opowieści Hytlodeusza o stawaniu się Utopii, a w konsekwencji w złożoność i labilność relacji utopii i ideologii ujawniające się w tekście More'a, jak i jedno z możliwych źródeł współczesnego kryzysu świadomości utopijnej, która rzuca się także cieniem na kondycję edukacji, tworząc między innymi warunki jej inercji.

Wypracowana przez Ericha Fromma teoria ideologii, do której się tutaj odwołuję, stanowi ważną część jego socjologii religii. Jej początki możemy śledzić w pierwszych publikacjach filozofa, które powstały jeszcze przed podjęciem ścisłej współpracy w latach trzydziestych ubiegłego stulecia z innymi członkami Instytutu Badań Społecznych we Frankfurcie<sup>41</sup>. Po odejściu z zespołu Instytutu Fromm samodzielnie i systematycznie rozwija interesujące go zagadnienie, poświęcając mu uwagę właściwie we wszystkich kolejnych swoich publikacjach, stąd proponowana tu rekonstrukcja jego teorii ideologii bazuje na całości jego intelektualnej spuścizny.

W świetle przedstawionych przez Fromma w licznych pracach rozwiązań nie jest nadużyciem stosowanie sformułowanej przez niego definicji

<sup>39</sup> Warto zaznaczyć dwuznaczność, która dotyczy także utopii. W odniesieniu do poszczególnych ideologii ich wartościowanie będzie polaryzować entuzjastów i oponentów, o ile są w jakimś stopniu świadomi ich istnienia, przejawów i działania. Podobną trudność przynoszą próby jednoznacznego zakwalifikowania stanu pożądanego porządku społecznego jako utopii lub dystopii.

<sup>40</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 195–226, 261–276, 282–289.

<sup>41</sup> Zob. L. J. Friedman, *The Lives of Erich Fromm: Love's Prophet*, New York 2014, s. 28–54; M. Jay, *Integracja psychoanalizy i marksizmu – przypadek Ericha Fromma*, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 179–204.

religii, zgodnie z którą jest nią „każdy system poglądów określających myślenie i działanie, wspólny dla pewnej grupy, który dostarcza jednostce ram orientacji [w świecie] i przedmiotu czci”<sup>42</sup>, do całego spektrum różnego rodzaju ideologii. Rozpatrywana przez badacza charakterystyka zjawiska pozwala wnosić, że każda rozwinięta, kompletna ideologia<sup>43</sup> złożona będzie z dających się analitycznie wyróżnić, powiązanych ze sobą kilku składowych systemu orientacji i oddania. Jednym z nich jest przekraczający bezpośrednio zmysłową obiekt czci, który będąc tym, co dla członków grupy cenne, ważne i godne, często święte, uwalnia ich energię, ogniskuje uczucia i działania, przenika, spaja i organizuje pozostałe składowe ideologii. Tę rolę może pełnić utopia jako obraz wystarczająco doskonałego społeczeństwa, kształtujący dystans, krytykę i pragnienie, może też stanowić jej osobny komponent. Z punktu widzenia konstrukcji ideologii istotna jest nie tyle dająca się wyodrębnić treść obiektu czci czy ideału, ile jego funkcja wyzwalań i ukierunkowania wiary, ludzkiego wewnętrznego doświadczenia oddania, nadziei, zaufania i wierności. Wiara oraz ukształtowana w procesach socjalizacji i wychowania struktura charakteru człowieka jako szczególnej formy kanalizowania energii w procesie jego życia są zdaniem Fromma ze sobą powiązane i decydują o jakości, sposobie i stopniu zaangażowania danej osoby w przedmiot oddania, a w kontekście wspólnotowym – w ideologię. Innymi słowy, do istotnych elementów mającego kierować myśleniem i działaniem w grupie systemu oddania i orientacji zaliczyć należy obiekt czci, kształt wiary oraz strukturę dominującego w tej zbiorowości charakteru społecznego.

Poszczególne rytuały jako kolektywne, utrwalone działania operujące symbolami, w których wewnętrzne przeżycia wspólnych ludziom wyróżnionych doświadczeń, uczuć, idei, myśli i wartości znajdują swój wewnętrzny wyraz, potwierdzenie i podstawę porozumienia, tworzy wraz z pozostałymi powtarzany zespół praktyk odpowiedzialny za ożywianie wymienionych przeżyć oraz włączanie ich w aktualne funkcjonowanie

<sup>42</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, Poznań 2000, s. 55–56. Zob. E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1999, s. 207–208; S. Lundgren, *Fight Against Idols. Erich Fromm on Religion, Judaism and the Bible*, Frankfurt am Main 1998, s. 17–76, 159–163.

<sup>43</sup> Używam kategorii kompletnej ideologii, mając na uwadze historycznie ukształtowaną integralność pojawiających się stopniowo i włączanych w całość jej komponentów, a zatem w sposób jedynie zbliżony do rozumienia jej przez Michaela Freedena (zob. M. Freedom, *Ideologies and Political Theory*, dz. cyt., s. 485–487).

jednostek i społeczności. W tym sensie jest on ucieleśnionym, wykonanym i odczytanym w działaniu ideałem, jego przekładem. Wyznacza ciągłość i określa trwałość dążeń. Sprawia, że oddalone od siebie przeszłość i przyszłość zyskują wspólny mianownik, wyzwalający wzajemne przenikanie się mitu i utopii. Można zatem powiedzieć, że to nie tyle zgodność świadomości członków wspólnoty tworzy i składa się na ich jedność, ale właśnie wykonywany rytuał. Takie rozłożenie akcentów pozwala na pozostawienie miejsca dla refleksyjności i perspektywy krytycznej oraz indywidualnej regulacji poziomu zaangażowania czy stopnia oddania kultuwujących daną ideologię. Innymi słowy, w tym przypadku zachowują oni gotowość krytycznego dystansu, kiedy w wykonywanym rytuale osiągają wspólnotową jedność.

Niemniej nie całą strategię czy też taktykę orientacji działania na realizację utopii, obrazu pożądanego mniej lub bardziej odległej w czasie przyszłości i wystarczająco doskonałego, najczęściej jakościowo odmiennego od aktualnej sytuacji porządku społecznego, który odpowiada moralnym oraz organizacyjnym oczekiwaniom i aspiracjom grupy lub jej elit, można sprowadzić do obrzędu czy gestu i postępowania nawykowego. Strategie obejmują wiele powiązanych, służących jako środki i zasoby zespołów praktyk grupowych, takich jak na przykład określone metody wychowania czy nauczania, jednak ich szczegółowy dobór będzie odmienny w zależności od charakteru pozostałych składowych danej ideologii, dlatego też wymagają wyróżnienia, osobnego potraktowania i opisu.

Z kolei wypowiedź mityczna, również utrwalona we wspólnocie wartościująca i operująca symbolami, lokuje się po przeciwległej wobec utopii stronie na linii temporalnego spektrum. Opowiedziana w micie z pozoru przystępna i łatwa do przyswojenia relacja oparta na oryginalnej logice, w konfrontacji z obocznymi wersjami i własną metaforyką stwarza przestrzeń dla alternatywnych, konkurencyjnych odczytań, hipotez i użyć. Przestrzeń poszczególnych mitów czy ich zbioru – mitologii, z racji silnego zakorzenienia w doświadczeniach, uczuciach, ideach, myślach i wartościach wspólnoty wysuwa się na plan pierwszy podczas jej sięgania w przeszłość, spoglądania wstecz. Pozostawia wtedy w tle co prawda badany przez historyków, ale jednak mniej atrakcyjny społecznie i wiarygodny dla nich rzeczywisty przebieg wydarzeń ciągnących się w bezkresną przeszłość dziejów, tworząc w ten sposób rodzaj mocno zaciśniętych punktów węzłowych, na których zatrzymuje się kolektywna retrospekcja

jako na przyczynach i początkach, genezach obecnej sytuacji. Innymi słowy, mitologia wyznacza w wyobraźni społecznej nierówną i rysującą się wyraźnie linię horyzontu przeszłości. Stąd spór o wykładnię mitu i sam sposób odczytywania stanowi istotną część bieżącej walki o ideologiczną hegemonię. A zatem pojedynczy mit, jak to jest przykładowo w przypadku regionalnych wariantów judaizmu, chrześcijaństwa i islamu, może być odmiennie odczytywany oraz rozumiany i stać się częścią innego zbioru narracji, reprezentującego oczekiwane idee i doświadczenia istotne w danym miejscu i czasie dla utożsamiającej się z nimi grupy. Ponadto, także w obrębie tych poszczególnych wariantów ideologii mogą funkcjonować alternatywne zbiory utrwalonych narracji i ich odczytań.

W tym miejscu warto też podkreślić, że jedną z istotnych konsekwencji powiązania ze sobą, względnie koherentnego zintegrowania w danej ideologii takich jej elementów, jak mit, rytuał i utopia, jest to, że tworzą one temporalny układ odniesienia<sup>44</sup>, wskazujący również na ogólne, zachodzące między nimi różnice co do długości przebiegu oczekiwanych zmian czy odległości w czasie do terminu spodziewanej ich realizacji.

Wszystkie wymienione wyżej elementy lub tylko wybrana ich część może znaleźć swój zsyntetyzowany językowy obraz powiązań i znaczeń w postaci doktryny. Za jej pomocą lider bądź krytyk, organiczny czy transformacyjny intelektualista, również demagog, jest w stanie nią zarządzać,

<sup>44</sup> Tę temporalną strukturę uwyrażnia w swojej teorii ideologii Gerald L. Gutek, który stwierdza m.in., że do jej roli należy: „tłumaczenie przeszłości grupy, badanie jej teraźniejszej sytuacji oraz formułowanie wytycznych dotyczących jej przyszłości” (G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 147), ponadto, jak podkreśla, aby grupa mogła osiągnąć stawiane sobie w ten sposób cele, „ideologia zaleca konkretne działania polityczne bądź edukacyjne” (tamże, s. 148). Podobną do zaproponowanej przez Guteka charakterystykę zjawiska zawiera koncepcja Zvi’ego Lamma (zob. Z. Lamm, *Ideologies and Educational Thought*, [w:] *Psychology and Counseling in Education*, red. D. Bar-Tal, Jerusalem 1986, s. 19–50). Punkt wyjścia stanowi dla niego, tak jak dla cytowanego filozofa edukacji, ogólne pojęcie ideologii. Każdy tego typu system poznawczy, który pomaga ludziom w odkrywaniu i nadawaniu znaczeń ich rzeczywistości, tak by mogły one stanowić punkty orientacyjne dla podejmowanych przez nich działań, zawiera w sobie jego zdaniem cztery komponenty. Na pierwszy z nich składa się diagnoza obecnej kondycji, drugi – eschatologiczny – odpowiedź na pytanie, jak powinno być, trzeci – strategia realizacji pożądanego celu, czwarty – definicja grupy, która ma stanowić nośnik zmiany. Wymienione komponenty, zdaniem autora koncepcji, pojedynczo wchodzą w skład różnych innych form wiedzy, jednak dopiero ich połączeniu i zintegrowaniu można nadać miano ideologii.

co wydaje się być niezbędne przy kierowaniu grupą i motywowaniu jej do działań. Doktryna stanowi teoretyczne opracowanie ideologii, oferuje szkic bądź wyczerpujące streszczenie wzajemnych zależności oraz zhierarchizowania elementów wewnątrz ideologii. Dostarcza wyjaśnień i uzasadnień, a także uchwytnej płaszczyzny integracji dla jej stronników, wyraźnego punktu odniesienia dla ich własnej refleksji oraz instrumentów do prowadzenia krytyki innych ideologii czy poszczególnych ich komponentów, jak na przykład utopie.

Niektóre doświadczenia i idee wchodzące w skład danej względnie kompletnej ideologii nie dają się sprowadzić do innych opisanych wyżej, powiązanych ze sobą jej elementów, takich jak symbol, wartość, wypowiedź mityczna, rytuał, utopia, obiekt czci, strategia, kształt wiary, struktura funkcjonującego w grupie charakteru społecznego, niemniej będzie można umieścić i odnaleźć je w doktrynie. Ponadto należy przyjąć, że z racji tego, iż ideologia każdorazowo dostosowuje się do historycznych oraz społecznych uwarunkowań działania czy życia danej grupy i stanowi fenomen dynamiczny, często niekompletny, rekonstruowana tu teoria ideologii operuje typem idealnym i wskazuje na zespolenie składowych wyróżnionych na zasadzie rodzinnego podobieństwa, tak jak w przypadku osób spokrewnionych, kiedy można mówić o powtarzalności i zazębianiu się pewnej konstelacji oraz konfiguracji cech wyglądu czy charakteru, jednak nie sposób wskazać wśród nich osoby, która posiadałaby je wszystkie jednocześnie i w takim samym natężeniu. A zatem należałoby się spodziewać, że w konkretnym przypadku, takim jak na przykład uchwycony w pewnym momencie swoich dziejów świat przedstawiony z opowieści Hytlodeusza, zespolenie składowych ideologii tworzyć będzie wyjątkową w pewnym sensie konfigurację, która uwiarygodni przed czytelnikiem osiągnięty wspólnotowym wysiłkiem kształt wystarczająco doskonale zorganizowanego społeczeństwa. Tak zapewne byłoby, gdyby podążyć za wyznacznikami traktatów z zakresu filozofii politycznej i filozofii edukacji, jednak konwencje przyjęte przez More'a dały mu więcej swobody w tym względzie. A z czasem nie tylko jemu.

W kontekście rozważań dotyczących utopii i ideologii drobna uwaga Henry'ego A. Giroux poczyniona za Ernstem Blochem, mówiąca, że „każda



teraźniejszość jest niekompletna<sup>45</sup>, może być czytana z poczuciem niepokojącej ambiwalencji, jeszcze wyraźniej dającej o sobie znać, kiedy przeciw „dystopijnej nadziei neoliberalizmu” stanie jako część tego samego świata „nadzieja jako forma walczącego utopizmu”<sup>46</sup>. Jeśli spojrzeć poza tę polaryzację, może się okazać, że różne jego części prą w wielu odmiennych kierunkach niemal równocześnie. Tymczasem mieszkańcy wyspy z opowieści Hytlodeusza uznają tylko jedną utopię. Nawet jeśli nie zna ona własności prywatnej i katastrofy klimatycznej, a toleruje niespójne z nimi w oczach części współczesnych czytelników dogmatyczność organizacji życia codziennego, niewolnictwo i patriariat, pozostaje zasadniczo niewzruszona. Nie znaczy to, że mamy do czynienia ze społeczeństwem, w którym zmiana jest nieobecna, jak chciał tego Dahrendorf. Chodzi raczej o jego polityczną i edukacyjną ukształtowość i o to, że nie przenika go pragnienie innego, lepszego sposobu bycia<sup>47</sup>, które musiało leć u podstaw projektu Utopusa i zjednać sobie czy zespolić siły i zasoby społeczne zdolne do intencjonalnego, skoordynowanego przekształcenia świata – takiego, jakim on był, w taki, jaki powinien być. Utopię, jaką poznajemy, określa jej działająca na wyobraźnię aideologiczna autarkia. Stąd można nawet uznać, do czego namawia David Halpin, że „sednem pisanych utopii jest triumf rozumu nad okolicznościami”<sup>48</sup>, i to przede wszystkim na nim skupia się od renesansu owo pragnienie, którym rządzi literacka konwencja, a ta odrywa wyobraźnię społeczną i nadzieję od jej praktykowania poza tęsknotą. Drogi, które prowadziły do Abraksys, zostały odcięte.

W *Księżeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej* More nadaje utopii nie tylko nazwę, ale i postać. Dla nas ideologiczna mobilizacja zawsze już będzie utopijna.

<sup>45</sup> H.A. Giroux, *Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope*, [w:] *Utopian Pedagogy. Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, red. M. Coté, R.J.F. Day, G. de Peuter, Toronto – Buffalo – London 2007, s. 32.

<sup>46</sup> Tamże, s. 33; H.A. Giroux, *Dystopian Nightmares and Educated Hopes: The Return of the Pedagogical and the Promise of Democracy*, [w:] *Eduutopias: New Utopian Thinking in Education*, red. M. Peters, J. Freeman-Moir, Rotterdam 2006, s. 54.

<sup>47</sup> Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 209–211.

<sup>48</sup> D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, London – New York 2003, s. 35.



## ROZDZIAŁ II

### FUNDAMENTALIZM W PERSPEKTYWIE KONCEPCJI KRYTYKI AUTORYTARNYCH IDEOLOGII ERICHA FROMMA

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Deioli  
pellēdi  
Rep.

Mode  
andus  
opificū  
labor.

60 VIOP  
Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eò ple  
quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā per  
pinerit, eodem  
nactus, vtrā v  
uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommō mane t  
perpetuo labor  
nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à

Nie potrzebujemy nowych idei ani nowych celów duchowych. Wielcy nauczyciele ludzkości sformułowali normy zdrowego życia. Nie ma wątpliwości – mówili różnymi językami, podkreślali różne aspekty i mieli różne poglądy na pewne sprawy. Ogólnie rzecz biorąc jednak różnice były niewielkie; fakt, że wielkie religie i systemy etyczne tak często walczyły ze sobą i podkreślały raczej dzielące je różnice niż zasadnicze podobieństwa, wynikał z wpływu tych, którzy na prostych fundamentalnych prawdach, położonych przez ludzi obdarzonych duchem, budowali kościoły, hierarchie i organizacje polityczne

Erich Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*

Bez wątpienia żadna religia nie wyklucza etyki, każda się jej domaga, ale skłania się też do stawiania ponad nią tego, co specyficjnie religijne, i nie waha się „uwolnić” jej od obowiązków moralnych

Emmanuel Lévinas,  
*L'au-delà du verset*

W ideologiach i religiach Erich Fromm nie widział dwóch osobnych grup zjawisk. Przyjęta przez niego szeroka definicja tej ostatniej, zgodnie z którą mamy tu do czynienia ze wspólną dla danej grupy czy zbiorowości swoją istą organizacją poglądów, przeświadczeń i wyobrażeń leżącą u podłoża

integracji wzorców myślenia, zaangażowania i działania, i dostarczającą członkom owych zbiorowości przedmiotu czci wraz z ramami orientacji w świecie, może wskazywać zarówno na totemizm, buddyzm czy judaizm, jak i humanizm, kult jednostki czy konsumpcjonizm. Ponadto z analizy i interpretacji prac frankfurtczyka zaliczanych do socjologii religii daje się wyprowadzić ustalenia, które można odnieść do wyników badań nad fenomenem fundamentalizmu. Efektywność tych badań wymaga szukania i sprawdzania nowych teoretycznych ujęć tego fenomenu. Stąd można zapytać, co Frommowska koncepcja religii i krytyki ideologii pozwala nam powiedzieć na jego temat. W swoich pracach, poczynawszy od końca lat dwudziestych aż po schyłek lat siedemdziesiątych XX wieku, ten psychoanalityk i neomarksista koncentruje szczególną uwagę na zjawisku zlania się, stopienia w jedno etycznego i ideologicznego wymiaru funkcjonowania jednostki w zorganizowanej grupie, sytuacji, w której miejsce sumienia zajmuje uwewnętrzniony autorytet. W kontrze rozwija koncepcję radykalnego humanizmu, zgodnie z którą dążność i dbałość do zachowywania między nimi dystansu tworzy warunki do dojrzewania człowieczeństwa, rozwoju miłości i rozumu, niezbędnych dla konsolidacji przyzwoitych małych zbiorowości, kolektywów i całych społeczeństw. Można powiedzieć, że zaproponowana przez niego typologia religii (ideologii) autorytarnych i humanistycznych tworzy interesującą płaszczyznę dla badań zapowiadanej problematyki. Aby tak uczynić, należy jednak przywołać i wyjaśnić wybrane szczegóły koncepcji Fromma, składające się na podstawy ujawnionych tutaj wstępnych ustaleń.

## FROMM I DWIE SZKOŁY FRANKFURCKIE

Frankfurt nad Menem początek lat trzydziestych ubiegłego wieku. Fromm zostaje oficjalnie zatrudniony w Instytucie Badań Społecznych, którym w czasie choroby jego dyrektora, Carla Grünberga, od jakiegoś już czasu kieruje Max Horkheimer<sup>1</sup>. Dokonuje zmian na różnych poziomach jego funkcjonowania. Kiedy w styczniu 1931 roku Horkheimer zostanie wybrany na stanowisko Grünberga, marksistowsko zorientowany ośrodek

<sup>1</sup> Zob. M. Jay, *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923–1950*, London 1973, s. 3–40.

badawczy, dzięki wcześniej podjętym staraniom, będzie już kadrowo i merytorycznie przygotowany do integracji teorii Karola Marksa z teorią Sigmunda Freuda. W ten sposób w powiązaniu z Uniwersytetem we Frankfurcie Instytucie punkt ciężkości prowadzonych badań zaczynie przemieszczać się w stronę zjawisk i zagadnień związanych z problematyką ideologii, co kilka lat później doprowadzi Horkheimera do wstępnego nakreślenia i publikacji swoistego programu teorii krytycznej.

Fromm, który dopiero co w marcu obchodził trzydzieste urodziny, jest dobrze przygotowany do bycia jednym z głównych autorów przedsięwzięcia, podówczas awangardowego, łączenia tych dwóch orientacji<sup>2</sup>. W tym samym 1930 roku kończy studia psychoanalityczne w Instytucie Berlińskim. Od lat wczytuje się w pisma architektów dynamicznie rozwijającego się ruchu i angażuje w towarzystwa psychoanalityczne, praktykuje psychoterapię w tym nurcie, której sam poddał się kilka lat wcześniej w heidelberskim *Therapeutikum*, założonym i prowadzonym przez doktor medycyny Friedę Reichmann. Także w Heidelbergu, oddalonego o osiemdziesiąt kilometrów od jego rodzinnego Frankfurtu, gdzie przerwał studia prawnicze, Fromm kończy socjologię, psychologię oraz filozofię i doktoryzuje się w wieku dwudziestu dwóch lat na podstawie dysertacji *Das jüdische Gesetz. Ein Beitrag zur Soziologie des Diasporajudentums* (*Prawo żydowskie. Przyczynek do socjologii diaspory żydowskiej*), napisanej pod kierunkiem Alfreda Webera<sup>3</sup>. Kiedy cztery lata później, w czerwcu 1926 roku zostawał mężem Reichmann, był już mocno zdystansowany, podobnie jak ona, wobec ortodoksyjnego judaizmu, dotąd ważnego punktu odniesienia dla jego formacji duchowej i rozwoju intelektualnego. Pochodził z rodziny, z której wywodziło się wielu uznanych rabinów. Sam również odebrał dobre talmudyczne wykształcenie, które pomagał mu ostatecznie ugruntować, nim Fromm odszedł od praktyki judaizmu, Salman B. Rabinkow<sup>4</sup>. Studiował intensywnie u tego czytanego i światłego rabina Talmud przez około pięć lat od 1920 roku. Rabinkow pomagał mu przygotować dysertację. Prawdopodobnie to także on zapoznał

<sup>2</sup> Zob. M. Jay, *Integracja psychoanalizy i marksizmu – przypadek Ericha Fromma*, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 179–204; R. Funk, *Erich Fromm*, Wrocław 1999, s. 61–96.

<sup>3</sup> Zob. L. J. Friedman, *The Lives of Erich Fromm: Love's Prophet*, New York 2014, s. 12–18.

<sup>4</sup> Zob. R. Funk, *Erich Fromm*, Wrocław 1999, s. 17–35; L. J. Friedman, *The Lives of Erich Fromm*, dz. cyt., s. 12–18.

go i zainteresował marksizmem, choć możliwe, że szczegółową wiedzę w tym zakresie zawdzięcza dopiero bliższym kontaktom, które rozwinął w drugiej połowie lat dwudziestych ze swoimi kolegami zawodowo lub nieformalnie związanymi z Instytutem Badań Społecznych.

Do momentu zdystansowania się wobec ortodoksyjnego judaizmu jego z nim związki wykraczały poza kształcenie rabiniczne<sup>5</sup>. Od 1919 roku angażował się w ramach działalności Żydowskiego Towarzystwa Oświatowego we Frankfurcie, zwłaszcza związanej z nim Wolnej Akademii Żydowskiej (Freie Jüdische Lehrhaus)<sup>6</sup>, w inicjatywę rozwijania i upowszechniania wiedzy o kulturze, religii i życiu Żydów, obok wielu, jak można oceniać z perspektywy czasu, znaczących dla judaizmu, a także nauki, literatury i filozofii rabinów, uczonych oraz młodych aktywnych działaczy, między innymi Nehemiasza A. Nobla, Richarda Kocha, Ernsta Simona, Eduarda Strauša, Samuela J. Agnona, Rudolfa Hallo, Franza Rosenzweiga, Martina Bubera, Leo Löwenthala, Siegfrieda Kracauera, Gershoma Scholema czy właśnie Rabinkowa. Osobą spośród wymienionych, która łączyła i integrowała w tym czasie to zróżnicowane środowisko, był rabin Nobel, obdarzony charyzmą uczeń i przyjaciel, a przy tym sekretarz Hermanna Cohena, marburskiego neokantysty, socjalisty etycznego oraz autora fundamentalnego dla intelektualistów żydowskich kilku następnych pokoleń dzieła, także dla Fromma, opublikowanego w 1919 roku: *Die Religion der Vernunft aus den Quellen des Judentums* (Religia rozumu ze źródeł judaizmu). Inną ważną postacią tego środowiska, blisko związaną z Cohenem, był jego przyjaciel i uczeń Rosenzweig, autor wydanej w 1921 roku *Gwiazdy Zbawienia*, organizator Freie Jüdische Lehrhaus, które sporadycznie nazywano później drugą szkołą frankfurcką. Od początku lat dwudziestych współpracował z Buberem przy nowym przekładzie na niemiecki Biblii hebrajskiej, zyskał także wpływ na formułę filozofii dialogu zawartą w jego eseju *Ja i ty*<sup>7</sup>. On też zaproponował Buberowi, osiadłemu wtedy z rodziną w pobliskim, położonym między Frankfurtem a Heidelbergiem, Heppenheim, cykliczne wykłady w ramach Wolnej Akademii Żydowskiej, na których omawiał tezy swojego słynnego eseju. Migrujący w latach dwudziestych Fromm między Freie Jüdische Lehrhaus,

<sup>5</sup> Zob. R. Funk, *Erich Fromm*, dz. cyt., s. 36–60.

<sup>6</sup> Zob. tamże, s. 17–35; L. J. Friedman, *The Lives of Erich Fromm*, dz. cyt., s. 8–12.

<sup>7</sup> Zob. G. Wehr, *Martin Buber. Biografia*, Warszawa 2007, s. 145–167.

środowiskiem bliższym w istocie haskali, oświeceniu żydowskiemu, niż ortodoksji rabinicznej, a środowiskiem Institut für Sozialforschung z jego rewizją marksizmu i psychoanalizy, absorbuje frankfurckie impulsy zarówno myśli dialogicznej, jak i filozofii krytycznej. Nie znaczy to, że oba środowiska ze względu na swój charakter i obszar zainteresowania są pozbawione punktów wspólnych.

Również pracownicy Instytutu Badań Społecznych to intelektualiści pochodzenia żydowskiego, jednak spośród nich jedynie Fromm i Löwenthal byli wcześniej blisko związani z judaizmem oraz Żydowskim Towarzystwem Oświatowym. Pozostali jego członkowie i współpracownicy, tacy jak Horkheimer, Friedrich Pollock, Franz Neumann, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Otto Kirchheimer, Olga Lang, Karl A. Wittfogel czy Henryk Grossmann, przypisani później do pierwszego pokolenia szkoły frankfurckiej, w zespole których można było znaleźć akademickich ekspertów w szerokim zakresie od „muzykologii po sinologii”<sup>8</sup>, nie angażowali się w praktykę judaizmu, a żydowskość stanowiła dla nich kwestię społeczną i, jak na przykład w przypadku Benjamina, filozoficzną inspirację. Niemniej po sukcesie wyborczym NSDAP w 1932 roku, mianowaniu w styczniu następnego roku Adolfa Hitlera kanclerzem Niemiec i w trakcie stopniowego przejmowania przezeń pełni władzy, Instytut Badań Społecznych, który wcześniej dowodził w swoich badaniach robotników postępującego wzrostu nastrojów autorytarnych, zostanie uznany za zagrożenie i zamknięty, a jego kadry zwolnione<sup>9</sup>. 13 kwietnia 1933 roku Horkheimer znajdzie się wśród grupy uczonych Uniwersytetu we Frankfurcie, wraz między innymi z Paulem Tillichem i Karlem Mannheimem, którzy będą należeć do grona jednych z pierwszych zwolnionych z uczelni akademików w nazistowskiej Rzeszy. W tym czasie siedzibą Instytutu, działającego pod zmienioną nazwą, stanie się Genewa, a krótko potem Uniwersytet Columbia w Nowym Jorku.

Tymczasem jest rok 1930. Fromm publikuje swoją pierwszą większą rozprawę *Dogmat Chrystusa*, prowadzoną w stylu przypominającym wydane pośmiertnie badania z zakresu socjologii religii Maxa Webera, słynnego brata promotora swojej dysertacji. Fromm w *Dogmacie Chrystusa* opisuje złożony proces, w którym można dostrzec zaczątek jego

<sup>8</sup> M. Jay, *The Dialectical Imagination*, dz. cyt., s. xvi.

<sup>9</sup> Zob. tamże, s. 29–31.

późniejszej teorii, przekształcenia potencjału rewolucyjnego wczesnego chrześcijaństwa, uformowania się hierarchicznego porządku Kościoła i regresu do stadium kultu matriarchalnego, którym to terminem nawiązuje do mało popularnej dziś koncepcji Johanna J. Bachofena. Zmiana wczesnego chrześcijaństwa z „religii uciskanych w religię panujących”<sup>10</sup> kast Imperium Rzymskiego odpowiada bowiem podziałowi, który za kilka lat opracuje dokładniej, na religie humanistyczne i autorytarne<sup>11</sup>. Innymi słowy, w *Dogmacie Chrystusa* Fromm wyraża zgodny z psychoanalityczną i marksowską ortodoksją pogląd na temat religii i wskazuje, że:

Jej zadaniem jest zapewnienie psychicznej zależności po stronie mas, oniesmielenie ich i nakłonienie do społecznie niezbędnego infantylnego posłuszeństwa wobec rządzących. Jednocześnie ma ona inną istotną funkcję: oferuje masom pewną dozę satysfakcji, która czyni ich życie na tyle znośnym, że powstrzymuje je od prób zmiany swego położenia [...],

a zatem „religia ma trojaką funkcję: dla całej ludzkości jest pocieszeniem wobec niedostatków życia; dla przeważającej większości ludzi zachętą do emocjonalnej akceptacji swej sytuacji klasowej; dla panujących ulgą w poczuciu winy wywołanym przez cierpienie tych, których uciskają”<sup>12</sup>.

Choć jego poglądy w tej kwestii będą ewoluować co do szczegółów, należy uznać, że w momencie podjęcia zatrudnienia w Instytucie Badań Społecznych i w przeddzień nazistowskiej nocy Fromm dysponuje koncepcją integrującą jego socjologię religii z krytyką ideologii, w której można zasadnie widzieć wyraz życiowych i intelektualnych doświadczeń związanych z judaizmem, psychoanalizą i marksizmem.

<sup>10</sup> E. Fromm, *Dogmat Chrystusa*, [w:] E. Fromm, *Dogmat Chrystusa i inne pisma religioznawcze*, Lublin 1992, s. 41.

<sup>11</sup> Zob. E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, Poznań 2000, s. 82–83.

<sup>12</sup> E. Fromm, *Dogmat Chrystusa*, dz. cyt., s. 12, 15. Zob. E. Fromm, *Metoda i funkcja analitycznej psychologii społecznej. Uwagi o psychoanalizie i materializmie historycznym*, [w:] E. Fromm, *Kryzys psychoanalizy. Szkice o Freudzie, Marksie i psychologii społecznej*, Poznań 2000, s. 152–181.



## POJĘCIE IDEOLOGII A FUNDAMENTALIZM

W czym nazizm podobny jest do fundamentalizmu religijnego? Podjęcie tego typu pytań w kontekście rozwiązań wypracowanych przez Fromma wymaga, aby zagadnienia ideologii i fundamentalizmu omówić wcześniej osobno. Być może treść i zakresy tych pojęć nie są wcale takie oczywiste.

Tymczasem zaczyna się druga połowa lat trzydziestych Fromm, podobnie jak inni pracownicy Instytutu Badań Społecznych we Frankfurcie, nie obserwuje bezpośrednio eskalacji antysemityzmu w Niemczech i konsolidacji totalitarnego państwa. Po opuszczeniu kraju w chwili przejęcia władzy w nim przez nazistów i udaniu się na emigrację, przenosi się ostatecznie do Stanów Zjednoczonych, gdzie wspólnie z przebywającymi w Nowym Jorku członkami Instytutu podejmuje dalsze prace. Kiedy za trzy, może cztery lata po stopniowym ochłodzeniu stosunków dojdzie między nimi do rozłamu<sup>13</sup>, Fromm będzie kontynuował badania nad osobowością autorytarną już samodzielnie, wykorzystując swoje wcześniejsze ustalenia i pogłębiając integrację teorii Marksa z teorią Freuda. W ich efekcie opublikuje w 1941 roku jedną z najważniejszych w swej karierze naukowej prac *Ucieczkę od wolności*<sup>14</sup>, która będzie czymś więcej niż wnikliwym studium nazizmu. W tym samym roku w Europie zapadnie ludobójcza decyzja, stanowiąca punkt zwrotny w jej i tak złożonych dziejach, o wprowadzeniu „ostatecznego rozwiązania” (*Endlösung*).

W czasach, kiedy Fromm przygotowywał *Ucieczkę od wolności* kategoria fundamentalizmu nie wzbudzała jeszcze zbyt dużego zainteresowania wśród badaczy. Inaczej rzecz się miała z pojęciem ideologii. Jednak mimo szeroko dyskutowanych, a podjętych ponad dekadę wcześniej starań Mannheima, by wyzyskać analityczny potencjał tego pojęcia w ramach promowanej przez niego socjologii wiedzy, było ono dość powszechnie odbierane jako przede wszystkim wartościujące. Wyrażało jednoznaczną dezaprobatę wobec mniej lub bardziej zręcznego

<sup>13</sup> Zob. M. Jay, *Integracja psychoanalizy i marksizmu*, dz. cyt., s. 193–204; E. Fromm, *O miłości do życia*, Kraków 2018, s. 120–123.

<sup>14</sup> Zob. M. Jay, *Integracja psychoanalizy i marksizmu*, dz. cyt., s. 193–197. Rok po publikacji w Stanach Zjednoczonych książka ukazuje się w Zjednoczonym Królestwie pod tytułem *The Fear of Freedom*.



oszustwa politycznego, któremu ktoś w zaślepieniu ulega, oraz wybiegów w obozie oponenta, lub, tak jak w marksizmie rządowych członków partii, funkcjonowało jako w zasadzie synonim wprowadzonego przez Fryderyka Engelsa terminu „falszywej świadomości”<sup>15</sup>. Przy czym jasnym było, że po tak dyskredytujące określenie w stosunku do kierunków działań jakiejś zbiorowości sięga częściej ktoś, kto uważa, że dysponuje prawidłową wiedzą, podczas gdy Mannheim przyjmował, że każda możliwa pozycja wiedzy, będącej zapleczem działania jest w mniejszym lub większym stopniu w ten sposób wadliwa<sup>16</sup>. O trwałości tej szkodliwej dla wszelkiej reputacji etykiety może świadczyć o wiele bliższa naszym czasom słownikowa definicja, łącząca, jak się zdaje, obie wspomniane tendencje – dezaprobaty wobec demagogii oraz przypisywania maskowanych przekłamań czyjejś orientacji w żywiole rzeczywistości – wedle której ideologią jest „zbiór historycznie, kulturowo i społecznie uwarunkowanych przekonań podzielanych przez członków danej grupy społecznej, oferujący im całościowy i uproszczony obraz świata, ułatwiający manipulowanie zbiorową świadomością”<sup>17</sup>.

Być może gdyby nie pejoratywny wydźwięk powyższego ustalenia, dałoby się utożsamić tak rozumianą ideologię z doktryną lub światopoglądem, niemniej można w tym kontekście postawić pytanie o to, jaki w takim razie przywołać termin, gdy mamy do czynienia z sytuacją, w której pojedyncze działania ludzi stanowią pewien wyraz, niezależnie od ich stanu świadomości, zbiorowych dążeń i aspiracji, tak jak mieliśmy z tym do czynienia w nazizmie? Czy można wiarygodnie przyjąć, że zasoby świadomości członków tego brutalnego ruchu stanowią węzłowy punkt jego dynamiki? Czy główną kwestią nie jest tu pogranicze społecznie podzielanych wyobrażeń, zamierzeń i czynności, obszar sprzęgania się teorii i praktyki, zasobów jednostki i zbiorowości? Innymi słowy, można zasadnie podejrzewać, że pojęcie ideologii ma coś więcej nam do zakomunikowania. Obserwacja Marksa, zgodnie z którą kategoria ta odsyła do społecznej *praxis*, między innymi intrygujących przypadków

<sup>15</sup> Dzieje pojęcia ideologii wnikliwie i szeroko rekonstruuje praca Davida Hawkesa *Ideology* (London – New York 2004), w ograniczonym zakresie historia tej idei stanowi treść rozdziału v w pracy: R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 195–226.

<sup>16</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 241–248.

<sup>17</sup> M. Zięba, *Ideologia*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Warszawa 2004, s. 399.

pojedynczych ludzi, grup i całych populacji nieświadomych swego aktywnego udziału i miejsca w realizacji charakterystycznych dla nich wyobrażeń właściwego kształtu przyszłości, jest też zgodna z wcześniejszą, co prawda niejednorodną, tradycją rozumienia samego zjawiska, mimo że jest różna wobec znaczenia, które wiązał z terminem na przełomie XVIII i XIX wieku jego twórca, Antoine L.C. Destutt de Tracy<sup>18</sup>. Skoro bez znajomości doktryny czy adekwatnego względem rzeczywistości światopoglądu podmiot jest w stanie realizować w rozumowaniu, czuciu i działaniu ich założenia, pojęcia ideologii nie powinniśmy redukować do wymiaru świadomości, co nie znaczy, że takie użycie jest z gruntu wykluczone. Jak w wielu innych przypadkach, to kwestia decyzji co do stosowanej siatki pojęciowej. Teza o „fałszywej świadomości” jest być może odbiciem nazbyt powszechnych przypadków, w których ideologia biegle „obchodzi” ludzką przytomność, objawia się w nawyku myśli, działania czy uczuć, doświadczeniu i rytuale życia codziennego, tak jakby człowiek był marionetką prowadzoną ręką przemożnych i nieznaną jej sił, innymi słowy, jak ujmuje tę zależność Zvi Lamm, ideologia kontroluje sposób myślenia i działania w większym zakresie i stopniu, niż są w stanie mieć ją pod kontrolą poszczególni członkowie podlegającej jej zbiorowości<sup>19</sup>.

Niejako po przeciwległej stronie znaczeniowego spektrum mieszczą się przypadki, w których ideologia ma służyć świadomemu osiągnięciu przez daną zbiorowość z góry określonych celów w środowisku indyferentnym oraz opornym i wrogim wobec propagowanej dążności. Takie jej rozumienie oddaje definicja Andrew Heywooda, zgodnie z którą jest nią „mniej lub bardziej spójny zbiór idei, stanowiący podstawę zorganizowanego działania politycznego, bez względu na to, czy zmierza ono do zachowania, przekształcenia czy obalenia istniejącego systemu sprawowania władzy”, jego zdaniem „wszystkie ideologie (a) dostarczają obrazu istniejącego porządku, zazwyczaj w formie obrazu świata, (b) lansują model pożądanej przyszłości, wizję *dobrego społeczeństwa*, a także (c) wyjaśniają, w jaki sposób zmiana polityczna może się dokonać – czyli

<sup>18</sup> Zob. D. Hawkes, *Ideology*, dz. cyt., s. 60; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 196–198.

<sup>19</sup> Z. Lamm, *Ideologies and Educational Thought*, [w:] *Psychology and Counseling in Education*, red. D. Bar-Tal, Jerusalem 1986, s. 19–25.

jak przejść z (a) do (b)”<sup>20</sup>. W ujęciu współczesnego brytyjskiego politologa naciskowi na jawność i świadomość treści ideologii oraz podkreśleniu znaczenia właściwego jej zespalania teorii i praktyki towarzyszy wyklarowanie jako istotnej roli, jaką odgrywa w niej utopia.

Ten sam autor fundamentalizm łączy ze „stylem myślenia, w którym pewne zasady uznaje się, niezależnie od ich treści, za konieczne «prawdy», mające niekwestionowany i nadrzędny autorytet”. W tym sensie fundamentalizm nie jest dla niego ideologią, ale pewnym trybem jej funkcjonowania, co znajduje swoje dookreślenie w dalszej części proponowanej przez niego charakterystyki. Jak twierdzi,

Różne odmiany fundamentalizmu prawie nic ze sobą nie łączy poza tym, że ich zwolennicy zwykli przejawiać powagę i żarliwość zrodzoną z pewności doktrynalnej. Mimo że fundamentalizm jest zazwyczaj kojarzony z religią i dosłownym pojmowaniem świętych tekstów, występuje także w doktrynach politycznych. Nawet liberalny sceptycyzm zakłada fundamentalne przekonanie, że wszystkie teorie można podważyć (z wyjątkiem jego samego). Choć termin ten jest często używany w znaczeniu pejoratywnym, oznaczając brak elastyczności, dogmatyzm i autorytaryzm, fundamentalizm może także wyrażać altruizm i poświęcenie dla innych, a także przywiązanie do zasad<sup>21</sup>.

Czy takie rozumienie fundamentalizmu, łączące go z estetycznym aspektem funkcjonowania religii oraz jej świeckich odpowiedników, jest podzielane przez innych badaczy zjawiska?

Mająca za sobą już kilka dekad dyskusja wokół pojęcia fundamentalizmu nie została jak dotąd zwieńczona konkluzją, mimo że można dostrzec pewną prawidłowość wynikającą z tego, że biorący w niej udział badacze poruszają się w obrębie swoistej topologii<sup>22</sup>. Niemniej zaakcentowane przez Heywooda cechy znajdują w pracach części z nich potwierdzenie. Martin E. Marty i R. Scott Appleby w końcowym, podsumowującym

<sup>20</sup> A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25. Zob. L.T. Sargent, *Contemporary Political Ideologies. A Comparative Analysis*, Belmont 2009, s. 2.

<sup>21</sup> A. Heywood, *Ideologie polityczne*, dz. cyt., s. 306.

<sup>22</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Wymiary fundamentalizmu religijnego w perspektywie teoretycznej*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszcenda, Wrocław 2017, s. 15–36.

rozdziale pracy *Fundamentalism Observed*, pierwszego tomu opublikowanego w ramach interdyscyplinarnego, zainicjowanego pod koniec lat osiemdziesiątych międzynarodowego projektu badawczego, przyjmują w swojej charakterystyce fundamentalizmu, że pojawia się on właśnie jako

skłonność, umysłowy nawyk, obecny wewnątrz społeczności religijnych i paradygmatycznie urzeczywistniany przez ich poszczególnych przedstawicieli, jak i całe ruchy, manifestujący się w strategii, czy też w zestawie strategii, za pomocą których zagrożeni wierni starają się zachować swą odrębną tożsamość jako jednostki oraz jako grupy. Czując, że ta tożsamość jest współcześnie zagrożona, wzmacniają ją przez selektywne odzyskiwanie doktryn, przekonań i praktyk z religijnej przeszłości<sup>23</sup>.

Zgodnie z poczynionymi przez Marty'ego ustaleniami w późniejszej z jego prac można przyjąć, że większość tego rodzaju ruchów wyrasta na gruncie rozwijających się stabilnie w pewnej izolacji tradycyjnych kultur jako reakcja wobec zakłócającego pielęgnowany stan równowagi zagrożenia, która to reakcja jest ukierunkowana przez ich przywódców na zwracające powszechną uwagę wprowadzanie innowacji, obronę, szukanie możliwości oporu czy odwetu. Według amerykańskiego badacza religii ruchy te cechuje selektywne odwoływanie się do zasobów własnego kulturowego dziedzictwa, które pomaga im oprzeć swą działalność na pojmanym jednoznacznie autorytecie, czemu towarzyszy wytworzenie opozycyjnej, pozwalającej na odseparowanie w obrębie określonej wspólnoty mentalności typu „my a oni”.

Fundamentalisci – pisze Marty – oburzają się odrzuceniem, deprivacją, wypieraniem, pogardą, marginalizowaniem. Czują, że ich kultury są penetrowane, że muszą podjąć działania przeciwko niewiernym. To prawie zawsze ma polityczne implikacje, czy to konstytucyjne, rewolucyjne, czy też zorientowane na stabilizację hegemonii fundamentalistów<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> M. E. Marty, R. S. Appleby, *Conclusion. An Interim Report on a Hypothetical Family*, [w:] *Fundamentalisms Observed*, red. M. E. Marty, R. S. Appleby, Chicago 1991, s. 835.

<sup>24</sup> M. E. Marty, *The Fundamentals of Fundamentalism*, [w:] *Fundamentalism in a Comparative Perspective*, red. L. Kaplan, Amherst – Massachusetts 1992, s. 22.

Marty koncentrował uwagę na charakterystyce obecności fundamentalizmu w denominacjach chrześcijaństwa, islamie, judaizmie czy konfucjanizmie, sikhizmie i hinduizmie, i jest to z pewnością główny nurt badań. Jednak w zgodzie z podejściem Heywooda pozostają ustalenia Shmuela N. Eisenstadta, który również dostrzegł szereg podobieństw między poszczególnymi typami ruchów politycznych nowoczesności a fundamentalizmem religijnym. Widzi on jego korzenie w starożytności, kiedy to znaczące zmiany społeczne i polityczne stworzyły przestrzeń dla pojawienia się ruchów profundamentalistycznych<sup>25</sup>. Zakorzenione w utopijnych herezjach dążyły one w reakcji na degenerację poszczególnych tradycji religijnych do ich odnowy, przywrócenia ich autentycznych wersji oraz przebudowy istniejącego ładu społecznego według klarownego wzorca organizacyjnego. Kładły przy tym nacisk na konstrukcję własnych wyraźnych granic symbolicznych i instytucjonalnych. Kontekst nowoczesności zmienia oczywiście znaczenie wskazanego przez socjologa zespołu cech wiążących działalność analizowanych przez niego sekt, a wraz z nim ulega istotnemu przekształceniu jego zdaniem potencjał fundamentalizmów. Stały się one wyraźnie antymodernistyczne, a dokładniej antyświeceniowe, niemniej jednak wyróżnia je, co Eisenstadt uważa za czynnik decydujący, silny komponent jakobiński właściwy totalistycznym składnikom politycznego programu nowoczesności. Co go charakteryzuje? „Orientacje jakobińskie – twierdzi Eisenstadt – podkreślają wiarę w pierwszeństwo polityki i w jej zdolność do przebudowy społeczeństwa w zgodzie z totalistyczną wizją w drodze politycznego działania związanego z szeroką mobilizacją”<sup>26</sup>. A zatem zgodnie z ustaleniami izraelskiego socjologa posiadają one takie wspólne cechy, jak

dążenie do stworzenia nowego porządku społecznego w drodze politycznego działania wyrastającego z rewolucyjnych uniwersalistycznych przekonań o charakterze ideologicznym, z zasady wykraczających zarówno poza

<sup>25</sup> Zob. S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, Warszawa 2009, s. 143–175, 508–514; S. N. Eisenstadt, *Heterodoxies, sectarianism, and utopianism in the constitution of proto-fundamentalist movements*, [w:] S. N. Eisenstadt, *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution. The Jacobin Dimension of Modernity*, Cambridge 1999, s. 25–38.

<sup>26</sup> S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność*, dz. cyt., s. 510.

wszelkie jednostki narodowe, etniczne, oparte na więziach pierwotnych, jak i poza nowe zbiorowości społeczno-polityczne. Podzielają one także wyobrażenie polityków jako wielkich przeobraźców społeczeństw<sup>27</sup>.

Innymi słowy, współczesne, modernistyczne w swych założeniach państwo dysponuje szeregiem instrumentów atrakcyjnych dla fundamentalistów pod względem możliwości totalnego oddziaływania na rzeczywistość ogółu stosunków międzyludzkich. Ich „utopijno-sekciarska krytyka nowoczesności”, zwartość, dyscyplina, przekonanie o racji i dysponowaniu właściwym modelem organizacji wspólnotowego życia sprawiają, że ruchy te czują się niemal w każdym przypadku predystynowane do niezwłocznego użycia tych narzędzi w intencji przeprowadzenia radykalnych transformacji porządków publicznego i prywatnego.

Z przywołanego tu fragmentu dyskusji wokół fundamentalizmu, podobnie jak w przypadku zjawiska ideologii, z pewnością nie wyłania się kompletna charakterystyka zjawiska, niemniej dzięki nim rysuje się wstępny obraz zapowiedzianego na początku podrozdziału ich związku. Aby go jeszcze podkreślić, można odwołać się do obserwacji brytyjskiej socjolożki religii Grace Davie, zgodnie z którą „ruchy religijne nie są jedynymi, które poddają się tendencjom fundamentalistycznym”<sup>28</sup>, a rywalizację rozgrywającą się między nimi uznać za normalną, a nie osobliwą cechą społecznego krajobrazu późnej nowoczesności.

## ETYKA, RELIGIA I KRYTYKA IDEOLOGII WEDŁUG FROMMA

Sam koniec lat czterdziestych. Fromm przenosi się do Meksyku wraz z Henny Gurland, drugą żoną<sup>29</sup>. Spontaniczna przeprowadzka okazuje się nieudaną próbą szukania pomocy dla Henny, która niecałe dziesięć lat wcześniej podczas ucieczki przed nazistami z Niemiec przez Francję,

<sup>27</sup> Tamże, s. 575–576. Zob. S.N. Eisenstadt, *Fundamentalism as a Modern Jacobin Anti-modern Utopia and Heterodoxy – the Totalistic Reconstruction of Tradition*, [w:] S.N. Eisenstadt, *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution*, dz. cyt., s. 94–97.

<sup>28</sup> G. Davie, *Walka o uwagę – fundamentalizmy w nowoczesnym świecie*, [w:] G. Davie, *Socjologia religii*, Kraków 2010, s. 279–280. Zob. R. Włodarczyk, *Wymiary fundamentalizmu religijnego w perspektywie teoretycznej*, dz. cyt., s. 30–34.

<sup>29</sup> R. Funk, *Erich Fromm*, dz. cyt., s. 159–166.

Hiszpanię, Portugalię do Stanów Zjednoczonych doznaje uszkodzenia rdzenia kręgowego. Jej życie zgaśnie w 1952 roku.

Tymczasem Fromm jest już uznanym autorem dwóch anglojęzycznych książek. Druga z nich, *Niech się stanie człowiek*, ukazuje się sześć lat po *Ucieczce od wolności* i stanowi ważne świadectwo jego studiów nad etyką Arystotelesa i Spinozy. Mimo przeprowadzki, nie rezygnuje ze swej działalności w Stanach. Nie tylko prowadzi gościnne wykłady w wielu amerykańskich uniwersytetach, instytutach i college'ach, wkrótce zaangażuje się w kształcenie grupy meksykańskich psychoanalityków, co zapewne będzie miało wpływ na osiedlenie się na dłużej w Meksyku, minie 25 lat nim w połowie lat siedemdziesiątych przeniesie się z powrotem do Europy. Semestr wykładów, które prowadzi na Yale University w roku akademickim 1948/1949, przyniesie kilkanaście miesięcy później interesującą w kontekście zagadnienia ideologii publikację książkową *Psychoanaliza i religia*.

Po rozstaniu z Instytutem Badań Społecznych Fromm, inaczej niż jego koledzy, wydaje się w większym stopniu poświęcać uwagę teorii Freuda i psychoterapii. Jay komentując efekty sporu, który rozegrał się w połowie lat trzydziestych między pracownikami Instytutu, zauważa, że

Jakakolwiek była rzeczywista przyczyna odejścia Fromma, jego prace stały się w latach czterdziestych wyklęte dla jego dawnych kolegów. Sam Instytut nie poświęcał po rozłamie w swych publikacjach wiele miejsca na dyskusowanie teoretycznych problemów psychoanalizy. [...] Chociaż psychoanalityczne pojęcia były używane w wielu pracach Instytutu z czasów wojny, jak i po jej zakończeniu, wydaje się, że Horkheimer i pozostali członkowie nie byli szczególnie zainteresowani nagłaśnianiem swojego uwikłania we Freudowską teorię<sup>30</sup>.

Nie oznacza to, że Fromm zrezygnował z integracji psychoanalizy z teorią Marksa czy odszedł od formułowania własnej koncepcji krytyki ideologii. Biorąc pod uwagę obrane w wyniku rozłamu przez obu badaczy z kręgu frankfurckiego odmienne kierunki, wyraźnie widać, że droga, którą podążał odtąd Fromm, musiała go doprowadzić do innych rozwiązań niż te, które legły u podstaw programowego artykułu opubli-

<sup>30</sup> M. Jay, *Integracja psychoanalizy i marksizmu*, dz. cyt., s. 198–199.



kowanego przez Horkheimera w 1937 roku „Teoria tradycyjna a teoria krytyczna”<sup>31</sup>.

W *Niech się stanie człowiek* Fromm rozwija założenia swojej antropologii i etyki. Jego zdaniem człowiek, tworząc swój świat na miarę charakterystycznych dla gatunku biologicznych uwarunkowań i potrzeb, a także ulegając społeczno-kulturowym wpływom i przekształceniom, musi wziąć również pod uwagę potencjał i ograniczenia swoich wewnętrznych predyspozycji. Innymi słowy, „Ludzka ewolucja – pisze w pracy z 1947 roku – jest rezultatem możliwości adaptacyjnych człowieka i pewnych trwałych cech jego natury, które nie pozwalają mu ustawać w poszukiwaniu warunków lepiej pasujących do jego wewnętrznych potrzeb”<sup>32</sup>. To właśnie w wyniku ewolucji, rozwoju samoświadomości, rozumu i wyobraźni człowiek według Fromma utracił kontakt z instynktowną zdolnością przystosowywania się do otaczającego go środowiska. Nie oznacza to, że przestał być jego częścią, ale że samej sytuacji swego rodzaju wyobcowania względem świata przyrody towarzyszy od czasu owego przełomu wewnętrzne rozdarcie ludzkiej natury, które tworzy właściwe mu nieprzeciętne sprzeczności, przyjmujące postać dychotomii egzystencjalnych<sup>33</sup>. To znaczy, jak określa owe dychotomie Fromm, człowiek jest świadom, że musi umrzeć oraz że życie i śmierć są nie do pogodzenia. Że należy do świata przyrody, a jednocześnie został z nią rozdzielony. Że będąc nosicielem wielu możliwości, przypadających na każdą istotę ludzką, niewiele z nich jest w stanie i w niewielkim stopniu zrealizować podczas danego mu czasu. Że będąc kimś odrębnym, daremnie pragnie uciec od poczucia samotności w bliskich związkach z innymi. Że czuje się kimś mocnym, a jednocześnie wciąż na nowo doświadcza własnej bezsilności w obliczu niezwruszonych okoliczności życia. Zdaniem tego frankfurczyka „To właśnie wewnętrzna dysharmonia ludzkiej egzystencji rodzi potrzeby człowieka,

<sup>31</sup> Zob. M. Horkheimer, *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, [w:] *Szkoła frankfurcka*, t. 2, wyb. J. Łoziński, Warszawa 1987, s. 137–171. Warto w kontekście fundacyjnego dla teorii krytycznej szkoły frankfurckiej artykułu Horkheimera sięgnąć do pięć lat wcześniej opublikowanej pracy Fromma *Metoda i funkcja analitycznej psychologii społecznej* (dz. cyt.), zamieszczonej w periodyku Instytutu Badań Społecznych „Zeitschrift für Sozialforschung”. Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 232–260.

<sup>32</sup> E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa 2005, s. 35.

<sup>33</sup> Zob. tamże, s. 46–48.



których żadną miarą nie można sprowadzić do potrzeb naturalnych<sup>34</sup>. Innymi słowy, нефизjologiczne potrzeby człowieka nie są według badacza wrodzone, ale wynikają z jego sytuacji i położenia w świecie, w jakich się znalazł w efekcie ewolucji, a sytuacja i położenie są właśnie tym, co jest wspólne i charakterystyczne wszystkim ludziom. Jak wylicza w innej swej pracy *Zdrowe społeczeństwo* z połowy lat pięćdziesiątych, są to potrzeby więzy z innymi, transcendencji – przekroczenia statusu biernej istoty, zakorzenienia i przynależności, poczucia zintegrowanej tożsamości oraz posiadania układu orientacji i przedmiotu czci, która to potrzeba wysunie się na pierwszy plan w późniejszych jego badaniach i pracach<sup>35</sup>. Natomiast sposób reakcji człowieka wobec ujawniających mu się stopniowo w procesie rozwoju potrzeb będzie różny w zależności od przebiegu owego rozwoju, wiedzy i doświadczeń, socjalizacji i wychowania, kontekstu społecznego i kulturowego. Niemniej Fromm jest świadom, że leżące u ich podłoża wymienione wcześniej dychotomie egzystencjalne są społecznie i indywidualnie maskowane oraz niewłaściwie neutralizowane, co motywuje jego krytykę. Jak zauważa, „Harmonizowanie sprzeczności, tzn. zaprzeczanie ich istnieniu, należy do funkcji racjonalizacji w życiu indywidualnym jednostki oraz do funkcji ideologii (społecznie uformowanych racjonalizacji) w życiu społecznym”<sup>36</sup>, w którym to stwierdzeniu można dostrzec jeden z symptomów dokonanej syntezy ustaleń Freuda i Marksa. Ponadto zauważa, że indywidualne i zbiorowe sposoby i koncepcje realizacji tych potrzeb mogą przybrać zarówno konstruktywną postać, kiedy sprzyjają optymalnemu rozwojowi potencjału wiedzy, miłości i rozumu, którym dysponuje człowiek, jak i destruktywną, kiedy hamują lub uniemożliwiają rozwój owego potencjału. A zatem indywidualna lub zbiorowo uformowana racjonalizacja oraz destruktywny dla możliwości rozwojowych i edukacyjnych człowieka sposób i koncepcja realizacji potrzeb składają się na Fromma ewoluujące pojęcie ideologii.

Można zobaczyć pewne powiązanie między analizą ewolucji wczesnego chrześcijaństwa z *Dogmatu Chrystusa*, krytyką nazistowskiego

<sup>34</sup> Tamże, s. 51.

<sup>35</sup> Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Warszawa 1996, s. 44–77; M. Pekkola, *Prophet of Radicalism. Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, Jyväskylä 2010, s. 167–170.

<sup>36</sup> E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 49.

autorytaryzmu z *Ucieczki od wolności* oraz kapitalizmu zawartą w *Zdrowym społeczeństwie*. Fromm pokazuje w tych pracach wyniki badań społecznych racjonalizacji oraz sposobów i koncepcji realizacji potrzeb promowanych przez poszczególne religie czy ideologie. Ponadto, w *Niech się stanie człowiek* podejmuje problematykę charakteru społecznego, który formowany jest w określonym środowisku i poprzez to środowisko, a który wskazuje na efektywność mechanizmu wewnętrznego dopasowania podmiotu do zewnętrznych uwarunkowań. Pojęcie charakteru zapożycza Fromm z koncepcji Freuda, jednak warto na ten element jego filozofii spojrzeć przez pryzmat użycia kategorii habitusu przez Maxa Webera.

W paragrafie 10. „Drogi zbawienia i ich wpływ na sposób życia”, umieszczonego w *Gospodarce i społeczeństwie*, zredagowanym po śmierci autora obszernym wykładzie jego socjologii, Weber zajmuje się zagadnieniem racjonalizacji religijnej metodyki zbawienia, ujawniającej się historycznie w różnych tradycjach. Jej celem „wraz z postępującą racjonalizacją” staje się przekształcenie aktywności rytualnej zaangażowanego podmiotu, dążącego do wewnętrznej przemiany – która to aktywność służy wcieleniu nadprzyrodzonej istoty w samego człowieka – „w chroniczny i przede wszystkim świadomie kultywowany habitus”<sup>37</sup> i uzyskanie wymaganych przez danego Boga religijnych cech. W ten sposób religijna metodyka zbawienia zyskuje orientację etyczną i pozaświatową. Dobrym przykładem są tutaj religijni wirtuozi, których zdaniem Webera można spotkać nie tylko wśród buddyjskich mnichów, ascetycznych protestantów czy indyjskich jogów, a którzy na drodze samodoskonalenia osiągają najwyższy stopień kontroli zdarzeń cielesnych, duchowych oraz myślenia, zmierzających do koncentracji na tym, co z punktu widzenia danego wirtuoza w wyznawanej przez niego doktrynie istotne<sup>38</sup>. Ten trwały efekt w postaci zintegrowanej wewnętrznej predyspozycji do podejmowania w życiu codziennym aktywności w taki sposób, aby każda taka aktywność pozostawała zgodna z założeniami określonej doktryny, można rozumieć jako ukryty wzorzec osobowości. W przypadku ascetów, jak nazywa ich Weber, jest

<sup>37</sup> M. Weber, *Socjologia religii (Typy religijnych stosunków wspólnotowych)*, [w:] M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 415. Zob. R. Moore, *Socjologia edukacji*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 379–382.

<sup>38</sup> Zob. M. Weber, *Socjologia religii*, dz. cyt., s. 418.

to efekt zaangażowania i pracy nad sobą, Fromm w swoich ustaleniach przenosi akcent na nieświadomą współpracę podmiotu i środowiska na rzecz uzyskania pewnej zgodności jego funkcjonowania, innymi słowy,

Charakter społeczny ma tak ukształtować energię członków społeczeństwa, by ich zachowanie nie zależało od świadomej decyzji w sprawie przestrzegania bądź nie wzorca społecznego, lecz by chcieli oni działać tak, jak działać muszą, a jednocześnie znajdowali gratyfikację w działaniu zgodnym z wymogami kulturowymi<sup>39</sup>.

W *Zdrowym społeczeństwie*, z którego pochodzi cytat, jak i wcześniejszych wymienionych pracach krytyka Fromma koncentruje się na destrukcyjnym dla podmiotu wpasowaniu się w środowisko, które w niejawnym, nieoczywistym sposobie sabotuje jego konstytucję, rozwój i edukację. Dodatkowo, religie czy ideologie, które obiecują wyprowadzenie z takiego impasu, okazują się wikłać podmiot w iluzje i dezintegrujące praktyki.

W pracy *Psychoanaliza a religia* frankfurczyk porządkuje swój stosunek do tego wyjątkowego fenomenu. Po pierwsze, w nawiązaniu do swoich wcześniejszych ustaleń dotyczących dychotomii egzystencjalnych oraz нефизјologicznych potrzeb człowieka proponuje szeroką definicję religii, zgodnie z którą jest to „każdy system poglądów określających myślenie i działanie, wspólny dla pewnej grupy, który dostarcza jednostce ram orientacji [w świecie] i przedmiotu czci”<sup>40</sup>. Po drugie, znosi rozróżnienie na religie i świeckie ideologie, uznając, że badając różne ich formy, odmienia się przez przypadki to samo powszechne zjawisko, które jest realizacją jednej z нефизјologicznych potrzeb ludzkich, posiadania układu orientacji i obiektu oddania. W jego pojęciu

człowiek może być świadom religijnej natury swego systemu poglądów i być zdolny zawsze odróżnić je od przekonań dotyczących sfery świeckiej, może też uważać się za człowieka całkowicie areligijnego i pojmować swój kult pewnych rzekomo całkowicie świeckich celów – np. władzy, pieniądza lub sukcesu życiowego – wyłącznie jako troskę o to, co najbardziej praktycz-

<sup>39</sup> E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 90.

<sup>40</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 55–56. Zob. E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1999, s. 207–213.

ne i wskazane. Pytanie nie brzmi więc: „Religia czy ateizm?”, ale: „Jaki rodzaj religii?”, czy jest to religia sprzyjająca ludzkiemu rozwojowi, pozwalająca na ekspresję jego zdolności, czy też prowadząca do ich obezwładnienia<sup>41</sup>.

Stąd, po trzecie, wprowadza rozróżnienie, do którego nawiązuje ostatnie zdanie przywołanego cytatu, na religie (ideologie) humanistyczne oraz autorytarne, w których to zasadniczą cechą stanowi preferowany typ sumienia i autorytetu, wymagający poddania i posłuszeństwa wobec budzącej obawy czy lęk władzy. W tej dychotomii nie chodzi o przypisanie danego zjawiska o ustalonej nazwie, np. buddyzmu, judaizmu czy marksizmu, psychoanalizy, do któregoś z wyróżnionych typów idealnych, ale o ich wewnętrzną dynamikę, w wyniku której w określonym miejscu i czasie dana religia (ideologia) humanistyczna przekształca się w autorytarną. Z tym że zdaje sobie sprawę z tego, że istniały i istnieją religie, które od swego zarania konsekwentnie pozostają autorytarne i to w ich kontekście najczęściej znajduje zastosowanie u Fromma kategoria ideologii (niemniej trzeba podkreślić, że oba terminy używane są przez niego wymiennie). W kontekście wyróżnionej przez siebie ogólnoludzkiej potrzeby posiadania układu orientacji i przedmiotu czci zauważa, że

Poddanie potężnemu autorytetowi jest dla człowieka jedną z dróg ucieczki przed poczuciem samotności i ograniczenia. W akcie podporządkowania się rezygnuje on z niezależności i integralności, które charakteryzują go jako jednostkę, uzyskuje jednak poczucie ochrony przez napawającą lękiem potęgę, której, by tak rzec, stał się częścią<sup>42</sup>.

Ten efekt podporządkowania stanowi obok procesu prowadzącego do stania się częścią przedmiotu czci główny punkt odniesienia, jak już była o tym po części mowa, jego koncepcji krytyki ideologii. Według

<sup>41</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 60. Zob. E. Fromm, *O miłości do życia*, dz. cyt., s. 42–48, 73, 129, 152–153; M. Humeniuk, *Między sekularyzacją a postsekularyzmem – o odczarowywaniu świata z perspektywy socjologii religii*, [w:] *Fromm – aplikacje*, dz. cyt., s. 113–135.

<sup>42</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 69–70. Zob. tamże, s. 68–88; I. Paszenda, *Życie codzienne – między racjonalnością działań a autorytetem. Na przykładzie diagnozy społecznej Ericha Fromma*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017, s. 62–79.

niego jej zadanie nie polega na denuncjowaniu ideałów, ale pokazaniu, jak religie (ideologie) humanistyczne przekształcają się w autorytarne, jak przeobrażając się, zdradzają i gubią swój ideał<sup>43</sup>. Sam przebieg ich degeneracji, który Fromm uznaje raczej za regułę niż wyjątek procesu historycznego, wiąże z Marksowskim pojęciem alienacji i Freudowskim pojęciem przeniesienia, jednocześnie widząc w nich składniki wyrosłej na gruncie tradycji żydowskiej koncepcji idolatrii, związanej w niej z żądaniem odrzucenia na rzecz monoteizmu wszelkich praktyk mających za cel oddawanie czci fałszywym bożkom. Jak wyjaśnia takie rozumienie krytyki idolatrii,

Bóg koncepcji monoteistycznej jest niepoznawalny i niedefiniowalny; Bóg nie jest „rzeczą”. Jeśli człowiek został stworzony na podobieństwo Boga, został stworzony jako nośnik cech nieskończonych. W bałwochwalstwie człowiek się kłania i poddaje jednej swojej częściowej cesze, którą wyprojektował na zewnątrz. Nie doświadcza siebie jako centrum, z którego promieniują żywe akty miłości i rozsądku<sup>44</sup>.

Jak wyjaśnia w innej ze swoich prac w odniesieniu do źródeł rabinicznych,

Człowiek, więzień natury, stanie się wolny, gdy uczyni się w pełni człowiekiem. Zgodnie z biblijnym, jak i podtrzymywanym w żydowskiej tradycji poglądem, wolność i niezależność są celami ludzkiego rozwoju, a nieprzerwany proces wyzwiania się z pęt, które przywiązują człowieka do przeszłości, natury, klanu, idoli, celem ludzkiego działania<sup>45</sup>.

Przeniesienie i alienacja nie są oczywiście tym samym, ale mimo zasadniczych różnic, jak podkreśla to Fromm, między Marksa i Freuda podejściem do problemów społecznych i koncepcji człowieka, pozostają ze

<sup>43</sup> Zob. E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, Poznań 2000, s. 179; E. Fromm, *Marx's Concept of Man*, New York 1961, s. 62–63.

<sup>44</sup> E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 130. Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 36–43, 88–91; S. Lundgren, *Fight Against Idols. Erich Fromm on Religion, Judaism and the Bible*, Frankfurt am Mains 1998, s. 136–142; D. Hawkes, *Idolatrii*, [w:] D. Hawkes, *Ideology*, dz. cyt., s. 15–19.

<sup>45</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 57. Zob. tamże, s. 26–28, 75–90.

sobą w na tyle bliskim związku, że możliwe staje się ich zintegrowane rozumienie, które tworzy dogodny warunki do prowadzenia kompleksowej krytyki zachodniego społeczeństwa<sup>46</sup>. W *Zerwać okowy iluzji*, pracy będącej swego rodzaju biografią intelektualną, którą opublikował w 1962 roku, znajduje się *passus* dobrze ilustrujący sposób rozumienia przez Frankfurtyczyka i łączenia ze sobą tych trzech przywołanych tu kategorii:

W najszerszym sensie słowa każda nerwica może być uważana za rezultat alienacji, a jest tak dlatego, że cechą wyróżniającą nerwicy stanowi fakt dominacji pojedynczej namiętności (na przykład do pieniędzy, władzy, kobiet itp.) i jej separacja od całości osobowości, przez co staje się ona niepodzielnym rządcą podmiotu. Namiętność ta staje się dla danego człowieka znów rodzajem bożka, któremu on podporządkowuje się bez reszty, nawet jeśli w racjonalizacjach odmienia on naturę tej namiętności, a nawet nadaje jej wiele rozmaitych, bardzo często nader przyzwoicie brzmiących imion. Ale dalej włada nim partykularne pragnienie, przenosi wszystko, co mu zostało, na owo pragnienie, staje się coraz słabszy, w miarę jak „ono” rośnie w siłę. Dlatego trapi go alienacja od samego siebie, że „on sam” stał się niewolnikiem wyodrębnionej części siebie<sup>47</sup>.

Powyżej przedstawione ustalenia Fromma prowadzą go w kierunku dalszego precyzowania związku między charakterem człowieka a uwarunkowaniami ideologicznymi, a w konsekwencji dają możliwość krytycznego spojrzenia na zjawisko religii (ideologii) zarówno od strony doktryny oraz koordynacji działań grupy i szerzej, całej praktyki, jak również kompensacji i ludzkich namiętności, konstrukcji łożyska emocjonalnego. Jego zdaniem, „Gdyby nie występowała potrzeba idoli, nie potrafilibyśmy zrozumieć nasycenia silnymi emocjami takich społecznych zjawisk, jak nacjonalizm, rasizm, imperializm czy «kult jednostki»”<sup>48</sup>. Być może także fundamentalizmu.

<sup>46</sup> Zob. E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 88–91, 154–155; E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 89–211; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 160–165.

<sup>47</sup> E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 84–85.

<sup>48</sup> E. Fromm, *Rewizja psychoanalizy*, Warszawa – Wrocław 1998, s. 45.

## FROMM A RELIGIJNY FUNDAMENTALIZM

Ostatnie dni lata 1974 roku, Locarno. Fromm z Annis Freeman, trzecią żoną decydują się nie wracać już do Meksyku<sup>49</sup>. To ich drugie spędzane tu lato. Kilka lat wcześniej Fromm przeszedł pierwszy zawał. Czekają go jeszcze dwa. Umrze bez objawów agonii na kilka dni przed osiemdziesiątymi urodzinami. Ostatnie dwie dekady to czas bardzo intensywnego zaangażowania w kształcenie psychoanalityków, praktykę terapeutyczną, badania terenowe, wielowątkową aktywność naukową, wykładową i publikacyjną, współtworzenie wraz z innymi intelektualistami koncepcji socjalizmu humanistycznego i w działalność polityczną, między innymi kampanię prezydencką Eugene'a McCarthy'ego, po którym przychodzi stopniowe wycofywanie się z podejmowanych obowiązków, w końcu przejście na emeryturę. Fromm codziennie rano przez godzinę wykonuje ćwiczenia oddechow. Jest to część praktyki buddyźmu, która w różnych formach towarzyszy mu od prawie pięćdziesięciu lat<sup>50</sup>. On sam rytuał uznaje za jeden z ważniejszych elementów doświadczenia religijnego, na którym teraz w większym stopniu koncentruje swoje badania. Sekundują mu w tym Mistrz Eckhart i Marks. W tle lokują się efekty studiów nad Biblią hebrajską, kartami Talmudu i rabinicznymi komentarzami. Zarysowuje się koncepcja jego *opus magnum* *Mieć czy być?*

Jedno z takich częstych odwołań, przez które nieprzerwanie nawiązuje dialog z tradycją judaizmu, dotyczy biblijnego mitu o pobycie i opuszczeniu przez Adama i Ewę ogrodu Eden. W kontrze do dominujących wykładni, zgodnie z którymi jest on przekazem mówiącym o występku niesubordynacji, „grzechu pierworodnym” i upadku człowieka, widzi w nim opowieść o jego akcie nieposłuszeństwa, który go nie demoralizuje, ale uwalnia, a od którego w związku z tym można liczyć początek historii ludzkości<sup>51</sup>. W jego odczytaniu efektem przemiany, do jakiej dochodzi wraz ze złamaniem nałożonego na parę ludzi zakazu spożywania

<sup>49</sup> Zob. L. J. Friedman, *The Lives of Erich Fromm*, dz. cyt., s. 330–337.

<sup>50</sup> Zob. tamże, s. 163–170; E. Fromm, *O miłości do życia*, dz. cyt., s. 131.

<sup>51</sup> Zob. E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 193–197; E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, Kraków 2015, s. 25–27, 62–64; E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 21–22, 57–58, 70–71; E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1971, s. 48–49; E. Fromm, *O miłości do życia*, dz. cyt., s. 40.



owocu z drzewa poznania, jest utrata poczucia pierwotnej harmonii i doświadczenie obcości:

Adam i Ewa w początkach swej ewolucji są przywiązani do krwi i ziemi; pozostają „ślepi”. Jednak „ich oczy otwierają się” po tym, jak uzyskują wiedzę o dobru i złu. Wraz z tą wiedzą pierwotna harmonia z naturą zostaje zerwana. Człowiek rozpoczyna proces indywiduacji oraz przecinania swych więzów z naturą. W rzeczywistości on i natura stają się wrogami nie do pojednania, dopóki człowiek nie stanie się w pełni człowiekiem. Wraz z tym pierwszym krokiem zerwania więzów człowieka z naturą zaczyna się historia – jak i alienacja. Nie jest to opowieść, jak widzieliśmy, o „upadku” człowieka, ale jego przebudzeniu, a zatem początku jego podnoszenia się<sup>52</sup>.

Owemu przebudzeniu w świadomości dobra i zła, świadomości siebie jako odrębnych i obcych sobie istnień nie towarzyszy jeszcze zdolność do uleczenia wyobcowania miłością, o czym zdaniem Fromma świadczy to, że „Ewa nie próbowała chronić Adama, Adam zaś usiłując uniknąć kary denuncjuje Ewę i obwinia ją, miast usiłować bronić”. Innymi słowy, „spotkali się wzajem jako oddzielone, odizolowane istoty ludzkie, które nie są w stanie przezwyciężyć separacji w akcie miłosnej jedności”<sup>53</sup>. Co więcej, nie są w stanie jeszcze polegać na własnych siłach, autorytecie własnego rozumu, głosu serca, wolności, by w konsekwencji wykreować warunki i osiągnąć stan nowej harmonii z sobą samym, swymi bliźnimi i naturą. To zdaniem Fromma długi proces, który ma swoje etapy i który wymaga korzystnych dla rozwoju uwarunkowań środowiska, społecznego otoczenia oraz zaangażowania w humanistyczną ideologię przeciwną promowaniu posłuszeństwa jako cnoty.

Fromm daleki jest od uznania, że każdy akt niesubordynacji jest cnotą, a ustępliwość występkiem. Wyraźnie podkreśla jednak, że

Człowiek ewoluował dzięki aktom nieposłuszeństwa. Jego rozwój duchowy był możliwy nie tylko dlatego, że byli ludzie, którzy ośmielili się powiedzieć „nie” w imię swoich przekonań i swojej wiary, lecz także dlatego, że

<sup>52</sup> E. Fromm, *Koncepcja człowieka w tradycji żydowskiej*, [w:] Fromm – aplikacje, dz. cyt., s. 166. Zob. M. Buber, *Obrazy dobra i zła*, Gliwice 2017, s. 43–54.

<sup>53</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 194.



jego rozwój intelektualny zależał od zdolności do bycia nieposłusznym wobec władz, które próbowały nałożyć kaganiec nowym ideom i ugruntowanych opinii, które głosiły, że zmiana to nonsens<sup>54</sup>.

Owemu rozwojowi towarzyszy według Fromma wzmacnianie głosu sumienia, który to głos staje się nieczytelny dla podmiotu wraz z internalizacją poglądów i impulsów sił zewnętrznych, kolidujących z potrzebami człowieka i tym, co sprzyja życiu, ale dających w zamian kojące, choć pozorne poczucie bezpieczeństwa i ochrony. Oczywiście taki proces, aby mógł skutecznie zachodzić, wymaga nie tylko właściwej konfiguracji czynników zewnętrznych, ale także odpowiedniego podłoża psychicznego. Patrząc przez pryzmat kondycji człowieka, zgodnie z ustaleniami Fromma ulega ona czemuś w rodzaju stopniowej uniformizacji pod patronatem określonej religii (ideologii) i podmiot traci tym samym wewnętrzny dystans. Wypiera swoją inność, a wraz z nią niezależną wrażliwość etyczną, starając zastąpić ją dążeniem w duchu ascezy do odtworzenia w jej miejscu konstelacji właściwej jedności teorii i praktyki promowanej w ramach danej orientacji, miast rozwijać zdolność do tworzenia relacji między ową innością i religią (ideologią), w której ich zharmonizowanie nie oznacza stopienia się w jedno. W efekcie sumienie i system aksjo-normatywny, dający się wyodrębnić analitycznie czy doktrynalnie w danej religii, stają się nierozróżnialne dla samego podmiotu. Człowiek traci zdolność do ewaluowania polityki, w której uczestniczy jego ruch czy grupa, inaczej niż z pozycji owego systemu, zewnętrznego autorytetu, a utracie kontroli i wolności towarzyszy zanikanie zdolności do brania odpowiedzialności za uczestnictwo w działaniu inaczej niż przez poczucie winy czy wstydu. Zdaniem frankfurtyczyka to właśnie religie (ideologie) humanistyczne pozwalają ten dystans zachować i wzmocnić. W *Mieć czy być?* Fromm omawianą alternatywę przedstawia za pomocą dychotomii uogólnionych całościowych orientacji, z punktu widzenia których odstępstwo od zewnętrznych nakazów, zakazów i oczekiwań jest odmiennie rozumiane:

<sup>54</sup> E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 26. Zob. E. Bielska, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Katowice 2013, s. 25–67, 141–227; M. Kaczmarczyk, *Nieposłuszeństwo obywatelskie a demokracja*, „*Studia Socjologiczne*” 2013, nr 1, s. 21–40.

w *modus* posiadania, i tym samym w strukturze autorytarnej, grzech jest nieposłuszeństwem i przewyżcza się go przez skrucą, karę, ponowne podporządkowanie. W *modus* bycia, w strukturze nieautorytarnej, grzech jest nieznośnym wyobcowaniem, a przewyżcza się go przez pełne odkrycie rozumu i miłości, przez pokutę<sup>55</sup>.

Te Frommowskie generalne ustalenia poprzedzają szczegółowe, wieloletnie badania, takie jak te zawarte w pracach *O sztuce miłości* i *Anatomii ludzkiej destrukcyjności*<sup>56</sup>.

Mimo że Fromm nie operuje kategorią fundamentalizmu, jego socjologia religii i koncepcja krytyki ideologii pozwalają wpisać podejmowane przez niego zagadnienia w problematykę badań tego fenomenu. Zgodnie z ustaleniami Eisenstadta należałoby przyjąć, że współcześnie używany termin nie powinien nam przysłać wielowiekowej znaczącej obecności na gruncie politycznym i społecznym zjawiska, pierwszeństwo miałaby zatem jego charakterystyka. Dla Marty'ego ma ono istotny związek z kwestiami tożsamościowymi i postawami przyjmowanymi wewnątrz danej społeczności. Natomiast stanowisko Heywooda tworzy warunki do pogłębiania badań nad relacją między ideologią a fundamentalizmem. Z tym że warto tu zaznaczyć, iż te trzy przywołane aspekty, będące elementami rozbudowanych koncepcji, nie lokują się na marginesach teoretycznej dyskusji, ale są szerzej podzielane i eksplorowane<sup>57</sup>. W tym kontekście można przyjąć, że podejście Fromma jest kompleksowe. Z jednej strony, psychoanalityczna teoria i praktyka pozwalają mu obserwować i opisywać szczegóły anatomii osobowości autorytarnej. Z drugiej strony, Marksowska socjologia pozwala skoncentrować uwagę na społecznych funkcjach religii. Połączenie tych dwóch podejść tworzy potencjał krytyki, która w ujawnionej charakterystyce ideologii autorytarnych pozwala rozpoznać cechy szeroko rozumianego fundamentalizmu. Natomiast jeśli weźmiemy pod uwagę jego węższe rozumienie, Fromma badania idolatrii i osobowości autorytarnej pozwalają wyróżnić

<sup>55</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 196. Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 125-140.

<sup>56</sup> Zob. E. Fromm, *O sztuce miłości*, Warszawa 1971; E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 2005.

<sup>57</sup> Zob. M. Ruthven, *Fundamentalism. A Very Short Introduction*, Oxford – New York 2007.

ważną dynamikę, której podlega ruch i jednostka w miarę pogłębiania się alienacji, w czym można widzieć jego własną wersję teorii krytycznej.

Fundamentalizm byłby w tym ujęciu jednym z krańcowych stanowisk, pozycji w obrębie ideologii autorytarnych, której Weberowski religijny wirtuoz byłby dobrym przykładem. Przy czym warto zwrócić uwagę na ewolucję Fromma podejścia do religii. Za punkt wyjścia można przyjąć myślenie o niej jako czynniku hamującym społeczny i jednostkowy rozwój, jednak rozwinięcie koncepcji religii (ideologii) humanistycznych wskazuje na rewizję. Odnosząc się do powszechnie występującej ludzkiej potrzeby posiadania systemu orientacji i obiektu czci, nie tyle pyta „Religia czy ateizm?”, ale „Jaki rodzaj religii?”. Sam określa swoją religijność jako nieteistyczny humanizm, w którym widzi również nadzieję na nadchodzącą przemianę ludzkości<sup>58</sup>. Innymi słowy, swoje zaangażowanie społeczne zdaje się rozumieć jako praktykowanie ideologii radykalnego humanizmu, którą jednocześnie propaguje. Znaczy to, że zarówno w polu uprawianej teorii, jak i praktyki za domenę religii (ideologii) uznaje integrację myśli, zaangażowania i działania. Łożysko emocjonalne, którego słabość stanowi tendencja do ciężenia ku redukcji pod patronatem jakiejś własnej cechy podmiotu lub zespołu cech, jest tu tak samo ważne, jak uwarunkowania historyczno-społeczne, stanowiące jednocześnie i pole socjalizacji, i pole podmiotowej i zbiorowej aktywności dążącej do przeprowadzenia zmiany, czy treść doktryny wraz z jej niejawnymi zasobami. Przy pewnej niekorzystnej dla konstytucji, rozwoju i edukacji człowieka konfiguracji tych składników jego wrażliwość etyczna z wyróżnioną rolą sumienia, mającego potencjał krytyczny, zostaje zdominowana przez autorytet religii. Fromm diagnozuje taką sytuację jako utratę zdrowia, skutkującą stopniową dezintegracją podmiotu w planie jednostkowym i danej wspólnoty w planie społecznym. Przejawami mogą być bardzo różne formy narastającej u jednostki agresji i autodestrukcji - od apatii po sadyzm, które mogą znaleźć ujście w akceptowanych lub tolerowanych w danym społeczeństwie ideologiach autorytarnych lub pojedynczych praktykach, składających się na innego rodzaju całość, którą Fromm mógłby określić jako kulturę śmierci. Takie zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania stanowią w jego perspektywie silny czynnik konserwujący myślenie,

<sup>58</sup> Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 345.

zaangażowanie i działanie niekorzystne dla człowieka i grupy. Fundamentalizm mieści się w tym rozpoznaniu.

Marzec 1980 roku. Erich Pinchas Fromm umiera we śnie. Patrząc na jego życie i dzieło ma się wrażenie zaskakującej produktywności, spójności i konsekwencji. W jakiś sposób nawiązuje do tego cytatu, który jego wieloletni sekretarz, Reiner Funk, umieścił jako motto napisanej przez siebie biografii swego mistrza:

Przede wszystkim chciałbym powiedzieć, że właściwie nie mogę uważać się za filozofa zawodowego. Ani też rabbiego w znaczeniu żydowskiego uczonego dysponującego wiedzą, jakiej spodziewałbym się po rabbim. Właściwie mogę powiedzieć tylko: moją najgłębszą skłonnością była akurat kombinacja tych wszystkich czynników, nawet jeśli w szczegółach tu i ówdzie brakuje trochę wiedzy albo kompetencji<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> R. Funk, *Erich Fromm*, dz. cyt., s. 5.

### ROZDZIAŁ III

#### SZKOŁY 'ODERWANE' OD RZECZYWISTOŚCI.

#### O ARCHITEKTONICE I DYNAMICE WSPÓŁCZESNYCH PRZESTRZENI EDUKACYJNYCH

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eō ple

quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā per  
pinerit, eodem  
nactus, vtrā v

Deioli  
pellēdi  
Rep.

uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommio mane t  
perpetuo labor

Mode  
andus  
pificū  
labor.

nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à

Dziś otrzymujemy trzy wychowania  
rozmaite lub sprzeczne:  
rodziców, nauczyciela i świata.  
To, czego dowiadujemy się  
w ostatnim, obala wszystkie  
poglądy pierwszych

Monteskiusz, *O duchu praw*

Tytułowe twierdzenie można odczytać jako metaforę służącą głównie perswazji, jednak za użytym terminem kryje się istotne dla pedagogiki zjawisko. Chodzi o dystans między edukacją szkolną a rzeczywistością społeczną. Jest on uzasadniony w tym sensie, że każda, zwłaszcza zinstytucjonalizowana, praktyka społeczna podlega rejonizacji, umieszczana jest w osobnym, odpowiednim dla siebie kontekście czasowym, przestrzennym i sytuacyjnym, by niezakłócana przebiegać mogła właściwym sobie rytmem<sup>1</sup>. Niemniej budzi się nasz pedagogiczny niepokój, kiedy edukacja szkolna wbrew oczekiwaniom i założeniom nie współgra z rzeczywistością społeczną, kiedy dostrzegamy, że interwał nie maleje, ale rośnie, a wraz z nim dysonans. Ten niepokój nie stanowi *signum temporis* epoki. Historia idei pedagogicznych podpowiada, że towarzyszy pedagogiom obecnym w szkołach od dawna. Prowadzone współcześnie badania wskazują na poszczególne procesy, które odpowiadają za taki stan rzeczy, natomiast celem tego rozdziału jest ich uporządkowanie przez wyodrębnienie trzech wymiarów „odrywania się szkoły od rzeczywistości”.

<sup>1</sup> Zob. A. Giddens, *Czas, przestrzeń i rejonizacja*, [w:] A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, Poznań 2003, s. 154–206.

## SZKOŁY I ODERWANIE OD RZECZYWISTOŚCI WEWNĘTRZNEGO ŚWIATA DOŚWIADCZEŃ

Michel de Montaigne w *Esejach* niejednokrotnie wyraża się nieprzychylnie o nauczycielach i szkole. Jak można wnioskować z rozproszonych uwag, drażniły go kult powierzchownej wiedzy, niedocenywanie roli doświadczenia, autentycznego przeżycia oraz osobistego zaangażowania. „Nie lubię tej pożyczonej i wyżebranej mądrości – stwierdza w eseju *O bakalarstwie* – choćbyśmy nawet mogli stać się uczonymi uczonością drugich, mądrzy możemy być jedynie własną mądrością”<sup>2</sup>. Ponadto, marnotrawstwo czasu, psucie charakteru, nacisk na bezproduktywny wysiłek i wuczana bezradność. Píše o prowadzonych w szkole zajęciach:

Jeśli dusza nie ma od tego iść lepszą koleją, jeśli nie mamy stąd mieć zdrowszego sądu o rzeczach, wolałbym raczej, aby uczeń spędził ten czas na grze w piłkę: przynajmniej ciało zyskałoby coś na tym. Popatrzcież, jakie są tego skutki po piętnastu czy szesnastu latach; trudno o większego ciemnię w jakiej bądź potrzebie<sup>3</sup>.

Nauczyciele, skoncentrowani na językowej precyzji i zadaniu kształcenia, zdają się symbolizować w dziele Montaigne’a ten typ *odrywania* szkoły od rzeczywistości świata życia codziennego, który nasuwa na myśl powtarzane dziś powszechnie oskarżenie kadry systemu oświaty o wdrażanie uczniów do „gromadzenia wiedzy encyklopedycznej”, a tym samym separowanie od dziedziny doświadczania świata i osobistych przeżyć. „Znają teorię wszelkich rzeczy pod słońcem – stwierdza sentencjonalnie – szukajcież teraz kogoś, kto by je przekształcił w praktykę”<sup>4</sup>.

Głos renesansowego humanisty mimo upływu czasu i zmian cywilizacyjnych wciąż brzmi znajomo, stąd nasuwa się przypuszczenie, że to, na co obecnie narzekamy, mając na uwadze niektóre słabości edukacji szkolnej, nie jest właściwe jedynie epoce, w której żyjemy. Podobnie

<sup>2</sup> M. de Montaigne, *Próby*, Kraków 2004, s. 123.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże, s. 124. Zob. tamże, s. 132, 150–151. „Dusza nasza działa wyłącznie kierowana cudzym autorytetem, spętana i zagarnięta cudzymi mniemaniami, zniewolona i ujarzmiona powagą ich nauk. Tak nas włożono do linki, że nie umiemy już chodzić swobodnie; siła nasza i wolność przepadła [...]” (s. 132).

jak przywilejem naszego czasu nie jest świadomość misji szkoły, którą Montaigne zdaje się zawierać w stwierdzeniu: „najważniejszą rzeczą jest obudzić chęć i zamiłowanie: inaczej fabrykuje się jeno osłów objuczonych książkami [...]”<sup>5</sup>. Potwierdzenia tych intuicji możemy doszukać się zarówno w pismach prekursorów i liderów ruchu Nowego Wychowania działających w epoce dominacji ideologii modernizmu, jak również współczesnych przedstawicieli humanistycznie zorientowanej pedagogiki, takich jak Benjamin Spock, Paulo Freire, Ivan Illich, Carl R. Rogers, Alice Miller, Marshall B. Rosenberg, Henry A. Giroux czy Jan Masschelein i Martin Simons<sup>6</sup>.

John Dewey w opublikowanej blisko sto lat temu książce *Demokracja i wychowanie* zauważa:

Istnieje stałe niebezpieczeństwo, że materiał formalnego nauczania będzie jedynie przedmiotem nauki szkolnej, odizolowanym od przedmiotu życiowego doświadczenia. [...] W szkołach na pierwszy plan wysuwa się to, co nie przeszło do struktury życia społecznego, ale pozostaje w dużym stopniu techniczną informacją wyrażoną symbolami<sup>7</sup>.

Dewey, dostrzegając w refleksyjnym doświadczeniu podstawowy składnik efektywnej edukacji, oczekiwał, że jego świadome użycie w procesach wychowania i kształcenia przyniesie nie tylko integrację teorii z praktyką, przestrzeni szkolnej ze społeczną, ale także treści nauczania ze światem wewnętrznym ucznia. W podobnym kierunku swą koncepcję nauczania nastawionego na osobę rozwijał w drugiej połowie xx wieku Carl R. Rogers. Przeciwwstawiając tradycyjnej edukacji szkolnej, tzn. takiej, w której „nie ma miejsca dla «całej osoby», a jedynie dla jej intelektu”, koncepcję nauczania nastawionego na całościowy rozwój człowieka, tzn. takiego, dzięki któremu „uczenie się [...] bywa głębsze, postępuje szybciej, a wiedza zdobyta w ten sposób silniej przenika życie”<sup>8</sup>, spodziewał się jako jego

<sup>5</sup> Tamże, s. 152.

<sup>6</sup> Zob. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967; B. Śliwowski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków 2010; J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, Leuven 2013.

<sup>7</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa 1963, s. 13.

<sup>8</sup> C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 309, 313.



efektów zarówno zespolenia pasji, uczuć i intelektu ucznia, jak również jego doświadczeń szkolnych i pozaszkolnych.

Mimo wielu ponawianych krytyk i powracających postulatów zmian, w epoce późnej nowoczesności problem wydaje się być nadal aktualny. Uczeń, jego świat doświadczeń i przeżyć związanych z rzeczywistością społeczną oraz edukacja szkolna funkcjonują jako *oderwane* od siebie. Niemniej nie jest to jedyny wymiar, w jakim nabiera znaczenia tytułowe twierdzenie.

## SZKOŁY I RACJONALNO-FUNKCJONALNE *ODERWANIE* OD RZECZYWISTOŚCI ŚWIATA ŻYCIA CODZIENNEGO

O „szkołach *oderwanych* od rzeczywistości” można mówić również w wymiarze organizacyjnym. Analizy Maxa Webera z przełomu XIX i XX wieku ekspansji charakterystycznego dla nowoczesności typu panowania, jakim jest biurokracja, otworzyły drogę badaniom wpływu tego rodzaju zmian w zakresie organizacji na proces wychowania i kształcenia szkolnego. Z tej perspektywy patrząc, nauczyciel, stawszy się urzędnikiem nowocześnie zarządzanej instytucji, podlega w swej pracy tym samym regułom, co inni zatrudnieni w pozostałych sektorach administracji państwa czy prywatnych przedsiębiorstwach i korporacjach.

Weber wyodrębnił kilka najistotniejszych cech właściwych biurokracjom, jak: wyraźna hierarchia władzy, formalnie skodyfikowane zasady postępowania i odpowiedzialności określone dla każdej pozycji i poziomu funkcjonowania organizacji, stałe zatrudnienie, ustalony wymiar godzin pracy oraz wysokość wynagrodzenia, oddzielenie domeny urzędnika od jego życia osobistego, własności i spraw prywatnych<sup>9</sup>. Tego typu porządek z jednej strony sprzyja transparentności, stabilizacji oraz przewidywalności systemu – w tym sensie szkoły, podobnie jak fabryki operujące na poziomie masowej produkcji, podlegają standaryzacji, która umożliwia

<sup>9</sup> Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 693–726; R. Sennett, *Biurokracja*, [w:] R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawa 2010, s. 15–67; P. Zamojski, *Simulating Education. The Bureaucratisation of Schooling as a Production of the Simulacra*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 2, s. 25–38.

długofalowe planowanie i kontrolę jakości – z drugiej jednak strony generuje sprzeczności i konflikty między tym, co ogólne, a tym, co jednostkowe, między lansowaną i w pewien sposób sztywną i ograniczoną ofertą a z natury niestabilnymi grupowymi i indywidualnymi aspiracjami, między statyką instytucji a dynamiką życia, między przewidywalnością a koniecznością ewolucji i adaptacji do zmiennych warunków oraz potrzeb, między trwałością organizacji a zadaniami, do których została pierwotnie powołana, między procedurą a wyjątkiem, bezpieczeństwem a kreatywnością, edukacją formalną a procesem uczenia się itd.

Generowane przez instytucjonalny porządek antynomie przetrwały nowoczesność i stały się jedną z zasadniczych przyczyn kryzysu określającej kierunku rozwoju zachodnich społeczeństw ideologii modernizmu<sup>10</sup>. Nim jednak do niego doszło, przyjmowano powszechnie, że niemożność usunięcia sprzeczności lub rozwiązania konfliktów jest chwilową słabością czasu społecznej transformacji. Że poszukiwania prowadzone przez badaczy i filozofów właściwych proporcji i równowagi systemu bliskie są końca, a dokonywane przez polityków i inżynierów społecznych liczne zmiany w organizacji instytucji i społecznym podziale pracy oznaczają cywilizacyjny postęp<sup>11</sup>. Podobnie rzecz się miała w domenie edukacji, o czym świadczą na przykład koncepcje, utopie i praktyka edukacyjna licznych reformatorów i alternatywnych ośrodków działających na przełomie XIX i XX wieku<sup>12</sup>.

Wymienione sprzeczności i ich skutki dają się odnieść do funkcjonowania szkoły i jednocześnie określać warunki prowadzonej w niej polityki, w efekcie której musiało dojść do wewnętrznej konsolidacji oraz oddzielenia przestrzeni systemu oświaty, w tym konkretnych jej placówek, od innych przestrzeni społecznych. Jednak oddzielenie nie jest

<sup>10</sup> Zob. A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008; Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006. Zob. także Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań, Toruń 1995, s. 31–46.

<sup>11</sup> Zob. W. Lепенies, *Lęk a nauka*, [w:] W. Lепенies, *Niebezpieczne powinowactwa z wyboru*, Warszawa 1996, s. 32–51; A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, dz. cyt., s. 1–39.

<sup>12</sup> Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 278–292. Zob. także R. Lepert, *Uczony i pedagog: od Manna do Baumana*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2011, nr 1, s. 25–40; B. Pietkiewicz-Pareek, *Analfabetyzm w Indiach. Źródła, dynamika, programy przemian i działania naprawcze*, Wrocław 2021, s. 49–59, 75–119.

tym samym, co oderwanie, choć – co istotne – w znacznym stopniu je umożliwia. Formowanie i wyodrębnienie instytucji, ustalanie ich granic i domen jest symptomatyczne dla modernizmu, dążącego do ideału dobrze uporządkowanego społeczeństwa, natomiast oderwanie należy tutaj rozumieć jako skutek uboczny zainicjowanego jeszcze w epoce oświecenia procesu społecznej transformacji.

Środowisko pracy nowoczesnych urzędników zdominowane przez biurokratyczne reguły sprzyjało wytworzeniu się schematów oraz kryteriów ocen postępowania, które gwarantowałyby wymaganą optymalną sprawność uzyskaną w obrębie narzuconych ram działania. Karl Mannheim, inspirowany badaniami braci Weber, w wydanej w latach czterdziestych XX wieku książce *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy* ten typ sprawności nazwał racjonalnością funkcjonalną i scharakteryzował jako:

szereg działań zorganizowanych w sposób prowadzący do uprzednio ustalonego celu, a każdy składnik tego szeregu działań ma pewne określone miejsce i pełni pewną określoną rolę. Wartość takiej funkcjonalnej organizacji ciągu działań oceniamy pozytywnie, o ile poszczególne środki działania łączy w sposób najbardziej efektywny ze względu na osiągnięcie danego celu. Nie jest jednak bynajmniej cechą konstytutywną tak pojętej organizacji funkcjonalnej osiągnięcie owego optimum, nie jest nią nawet racjonalny, z punktu widzenia przyjętych kryteriów, cel<sup>13</sup>.

Nie jest oczywiście tak, że ten typ działań pojawił się wraz z uformowaniem się społeczeństwa przemysłowego. Jest to, jak wyjaśniał Mannheim, raczej różnica stopnia:

Im bardziej uprzemysłowione społeczeństwo i im bardziej rozwinięty podział pracy i organizacja, tym liczniejsze są dziedziny, w których działalność ludzi jest racjonalnie funkcjonalna, a co za tym idzie – dająca się przewidzieć. Podczas gdy w dawniejszych społeczeństwach jednostka działała w sposób racjonalnie funkcjonalny tylko przypadkowo i w ograniczonym zakresie, to w społeczeństwie współczesnym jest zmuszona działać w ten sposób w coraz to liczniejszych dziedzinach życia<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> K. Mannheim, *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, Warszawa 1974, s. 78–79.

<sup>14</sup> Tamże, s. 81.

Dostosowanie się do biurokratycznych reguł nie jest równoznaczne z ich internalizacją, niemniej długotrwałe oddziaływanie środowiska ma wartość socjalizacyjną, nie ogranicza się do nabycia przez urzędnika rutyny, odpowiednich nawyków, ale prowadzi do istotnych zmian w osobowości i przyjmowanych przez niego postawach. Zwięźle zmiany te charakteryzuje Mannheim, kiedy stwierdza:

Nowoczesne społeczeństwo osiąga zapewne najwyższy poziom funkcjonalnego zrationalizowania wśród pracowników administracji; zaangażowane tam jednostki mają nie tylko zalecone określone działania (ten rodzaj zrationalizowania zadań jest być może dalej posunięty w taylorowskim systemie pracy w przemyśle), lecz ponadto mają w znacznym stopniu narzucony bieg życia w formie „kariery”, której poszczególne stadia są z góry określone. Kariera wymaga od zainteresowanych maksimum dyscypliny wewnętrznej, ponieważ zależy nie tylko od aktualnie wykonywanej pracy, ale również od przestrzegania uznanych za dopuszczalne poglądów, zainteresowań i rozrywek<sup>15</sup>.

Jak dowodzą tego badania zarówno jawnego, jak i ukrytego programu szkoły, zaobserwowane przez Mannheima mechanizmy i procesy znalazły i nadal znajdują swe realizacje także w oświacie<sup>16</sup>. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie dostosowują się do biurokratycznych reguł, dając im tym samym pierwszeństwo nie tylko przed celami, do których realizacji została stworzona instytucja czy konkretna jej jednostka, ale również własnymi aspiracjami i potencjałem. W akcie dopasowywania się, adaptacji do panujących w szkole reguł, uwewnętrzniają istniejący porządek i przyjmują go jako własny.

Obserwowany w przywoływanych wyżej badaniach edukacji efekt zdaje się być zgodny z tym, co inny klasyk socjologii, Robert Merton,

<sup>15</sup> Tamże, s. 82–83. W tym kontekście należy wspomnieć o badaniach Ervinga Goffmana i teorii instytucji totalnych, które wydają się korespondować i jednocześnie ilustrować tezy postawione przez Mannheima (zob. E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, Sopot 2011).

<sup>16</sup> Zob. R. Moore, *Socjologia edukacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 317–459; M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, s. 100–162; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.

stwierdzał na temat dysfunkcjonalności nowoczesnych biurokracji<sup>17</sup>. Brak elastyczności urzędników i unikanie opierania decyzji o własne sądy, wynikające z nawyku trzymania się ustalonych reguł, mogą sprawić, że organizacja niejako zasabotuje realizację właściwych sobie celów, jak również nie będzie w stanie reagować na przypadki wymagające specjalnego potraktowania i troski. Dla zgodnego z humanistycznymi wartościami funkcjonowania systemu oświaty taka dysfunkcjonalność stanowi istotny problem. Stanowi również argument na rzecz zapowiedzianej w tytule tezy.

Mówiąc o „szkołach oderwanych od rzeczywistości” w wymiarze organizacyjnym, należy wziąć pod uwagę także inny ważny czynnik, o którym poniekąd była już mowa. Spójność wewnętrznej struktury, koordynacja podmiotów i działań, jak również orientacja i regulacja dynamiki systemu oświaty oraz jej poszczególnych placówek zależy od obowiązującej w nich ideologii edukacyjnej<sup>18</sup>. Świadomość oddziaływania i charakteru tego czynnika, jak podkreśla Zvi Lamm, nie odgrywała większej roli w przestrzeniach edukacyjnych tradycyjnego społeczeństwa, natomiast zyskała na znaczeniu w nowoczesności<sup>19</sup>. Decyduje on o legitymizacji ustanowionego dla danej przestrzeni edukacyjnej porządku, jego odrębności oraz swoistości, jak również uprawianej w jego obrębie polityce i jej kierunkach. W społeczeństwach nowoczesnych w odróżnieniu od tradycyjnych przebudowa całego porządku społecznego, w tym edukacyjnego, wymagała w każdym przypadku przyjęcia ideału, wyznaczenia celów i stworzenia projektu, który spełniłby kryterium postępowości – likwidacji zagrożenia i przesądów oraz usprawnienia, a w konsekwencji zmiany na lepsze. Jednak nie raz jego wdrożenie wywoływało nieoczekiwane skutki uboczne, które pozostawały w sprzeczności z oczekiwanymi. Często uznawano po czasie, że nowa rzeczywistość odbiega od założeń projektu i że niejednokrotnie za taki stan rzeczy odpowiadają

<sup>17</sup> Zob. R.K. Merton, *Struktura biurokratyczna i osobowość*, [w:] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 255–265; S. Czepiński, *Przyczynki w sprawie klasycznej teorii biurokracji: Robert King Merton i Max Weber*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2004, vol. xi, s. 237–243.

<sup>18</sup> Zob. Z. Lamm, *Ideologies and Educational Thought*, [w:] *Psychology and Counseling in Education*, red. D. Bar-Tal, Jerusalem 1986, s. 19–50; M.J. Szymański, *Ideologie edukacyjne*, [w:] M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, dz. cyt., s. 62–86; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 142–160.

<sup>19</sup> Zob. Z. Lamm, *Ideologies and Educational Thought*, dz. cyt., s. 19.

mankamenty samego projektu, wypaczające przyjęty ideał. Zakładano, że nie ideał wymaga korekty, ale projekt i sposób jego realizacji. Innymi słowy, w „zdradzonym ideale” należy upatrywać jednego z czynników działających na rzecz „odrywania szkół od rzeczywistości”, co zdaje się również potwierdzać diagnoza postawiona przez Bogusława Śliwerskiego, a dotycząca przyczyny dążeń kilku pokoleń wychowawców do tworzenia alternatywnych szkół i projektów edukacyjnych:

Tajemnica [...] permanentnych dążeń reformatorskich bierze się nie tylko z „myślenia życzeniowego”, to jest ideologii pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu czy pedagogiki oporu, ale właśnie z coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od depersonalizujących struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczystwej, a nie tylko deklaratywnej humanizacji tych procesów<sup>20</sup>.

Doświadczenie dysonansu między sposobem funkcjonowania szkoły a przyświecającym mu ideałem nie prowadzi z konieczności wychowawców do odrzucenia tego ostatniego, ale w licznych przypadkach staje się dla nich istotnym impulsem, prowadzącym do znalezienia sposobu na jego realizację i połączenia szkoły z otaczającą ją rzeczywistością życia codziennego.

Podobnie jak z perspektywy Montaigne’a, piszącego o społeczeństwie tradycyjnym, nauczyciele koncentrując swoją i uczniów uwagę na teoriach rzeczywistości, abstrahują i w ten sposób oddalają się razem z nimi od niej samej oraz zdobytych osobistych przeżyć i doświadczeń, w nowoczesnych instytucjach ów dystans wzmocniony zostaje tym, że ulegają oni tendencjom do podporządkowania się właściwym danej instytucji formom i schematom zgodnym ze sposobem organizacji procesów edukacyjnych. Ponadto, uwewnętrzniając narzucony porządek, ryzykują wyobcowaniem zarówno względem oczekiwań uczniów, celów i zadań humanizmu, jak również własnych aspiracji i potrzeb. Jeśli uznać, że zaangażowanie nauczyciela w relację edukacyjną z uczniami i tworzenie optymalnych warunków dla ich rozwoju odgrywa zasadniczą rolę w procesie szkolnego

<sup>20</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 447. Zob. P. Rudnicki, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wrocław 2016, s. 23–54, 73–83.

uczenia się, to w wymienionych tendencjach można upatrywać początków procesu dystansowania się nauczycieli i uczniów od rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej, ale i szerzej – szkół *odrywających się* od rzeczywistości świata życia codziennego, Husserlowskiego *Lebensweltu*.

## SZKOŁY I ASYNCHRONIA PRZEKSZTAŁCAJĄCYCH SIĘ WSPÓŁZALEŻNYCH RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNYCH

Można wyróżnić jeszcze jeden wymiar „*oderwania* szkół od rzeczywistości” świata życia codziennego, który co prawda wydaje się być swoisty dla okresu późnonowoczesnego, ale z pewnością jego źródeł należy szukać w epoce ją poprzedzającej. By sprawnie uchwycić specyfikę tego wymiaru *oderwania*, możemy wrócić do rozważań Mannheim’a dotyczących biurokracji i stabilności struktury społecznej.

Mannheim przyjął, że porządek społeczny może być zagrożony z racji dysproporcji między postępowaniem wiedzy technologicznej i nauk przyrodniczych a niedorównującym mu rozwojem wiedzy na temat działania sił społecznych oraz sił moralnych, które to pozostają nierównomiernie rozłożone pomiędzy poszczególne grupy i klasy społeczne. O ile społeczeństwa tradycyjne, jak uważał, mogły pozwolić sobie na pewien stopień dysproporcji i nierównowagi w ramach integracji swojej struktury, o tyle rosnąca demokratyzacja oraz złożoność i komplikacja podziału pracy w nowoczesnych zachodnich społeczeństwach, a wraz z nią rosnąca i coraz ściślejsza współzależność poszczególnych elementów i jednostek od siebie oraz od całości jako takiej, wymusza objęcie całokształtu zachodzących w nich procesów opartą na racjonalnych i moralnych kryteriach kontrolą, jak również równomierne rozłożenie dyspozycji umysłowych i moralnych w strukturze społecznej<sup>21</sup>. Pojawianie się bowiem licznych drobnych napięć, które zasadniczo nie miałyby znaczenia dla stabilności funkcjonowania tradycyjnych społeczeństw, w warunkach nowoczesnej konsolidacji struktury społecznej zyskują niedostępny im dotychczas potencjał wpływania na stan i funkcjonowanie innych jej elementów. Innymi słowy, z racji występowania ścisłych zależności, jak również

<sup>21</sup> Zob. K. Mannheim, *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, dz. cyt., s. 62–64. Zob. także: K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 1–43.



licznych powiązań między poszczególnymi czynnikami konstytuującymi społeczeństwo oraz działaniami jednostek i grup, skutki nawet niewielkich zmian zachodzących w poszczególnych częściach jego struktury w sposób trudny do przewidzenia i opanowania przemieszczają się i oddziałują w obrębie jego całości. Sieć zależności jest tak zwarta, złożona i wielowątkowa, że zdaniem Mannheima z łatwością rezonuje przy nawet drobnej wibracji powstałej w obrębie dowolnej przestrzeni społecznej. Stąd przeciwdziałanie powstawaniu tego rodzaju napięć i bezładnych przemieszczeń wymaga od poszczególnych jednostek ściślejszej kontroli swoich zachowań. Racjonalizacja funkcjonalna nie jest w tym wypadku adekwatną reakcją na tego typu zakłócenia. Nie tłumi ich. Jednocześnie Mannheim dostrzegł, że ściśle z nią powiązana jej zinternalizowana przez jednostkę forma nie stanowi ostatniego stopnia procesu racjonalizacji. Jak stwierdza,

Ten typ racjonalizacji wewnętrznej [...] nie stanowi jednak najbardziej radykalnej formy zracjonalizowania działającego podmiotu. Najbardziej radykalną formę stanowi refleksja i samoobserwacja, będące czymś więcej niż autoracjonalizacją w czystej postaci, czymś jeszcze dalej idącym<sup>22</sup>.

Refleksyjność podmiotu, o której pisał Mannheim, staje się w tym wypadku koniecznym składnikiem uczestnictwa w niejednorodnych przestrzeniach społecznych, by jednostka była w stanie amortyzować napięcia wynikające z niesynchronizowanych przemieszczeń, jakie generują przekształcające się niezależnie od siebie i zgodnie z własną wewnętrzną logiką poszczególne instytucje i segmenty społeczne. W latach osiemdziesiątych XX wieku na problem ten zwrócił uwagę Ulrich Beck, uznając, iż jest to dominująca późną nowoczesność tendencja, która jego zdaniem tworzy formację „społeczeństwa ryzyka”<sup>23</sup>. Wskazywał, że ryzyko i zagrożenia nie tylko nie dają się usunąć dotychczasowymi metodami, tzn. reformując i przekształcając dziedziczone instytucje, gdyż same te reformy są przyczyną powstawania i przenoszenia się w obrębie struktury

<sup>22</sup> K. Mannheim, *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, dz. cyt., s. 83.

<sup>23</sup> Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.



społecznej kolejnych napięć. Są ponadto niemożliwe do zidentyfikowania i oszacowania bez odwołania się do wiedzy eksperckiej, która to sama odpowiedzialna jest za generowanie ryzyka, gdyż nie jest ani pewna, ani niezmienna, a raczej podlegająca ewolucji i fragmentaryczna. Stąd właściwą reakcją jednostek jest spadek zaufania do instytucji i wypracowywanie indywidualnych strategii radzenia sobie ze sprzecznościami i napięciami organizacji zbiorowości ludzkich, do czego niezbędna wydaje się być właśnie racjonalność refleksyjna<sup>24</sup>. Jak za Beckiem powtarza Zygmunt Bauman: „życie człowieka staje się próbą biograficznego rozwiązywania systemowych sprzeczności”<sup>25</sup>. O ile modernizm utrzymywał wiarę w zasadność dążenia do utopii dobrze uporządkowanego społeczeństwa, w którym przypadkowo powstałe wibracje nie będą zagrożeniem dla jego stabilności i bezpieczeństwa jednostek, o tyle w społeczeństwo ryzyka sytuacje kryzysowe są wpisane jako jego niedający się wykluczyć składnik, którym należy nauczyć się zarządzać, minimalizując w ten sposób lub świadomie dystrybuując skutki pojawiających się w strukturze społecznej wibracji i napięć. W tym sensie nie tylko jednostka, ale całe społeczeństwo powinno stać się refleksyjne, by w swoim stawianiu się mogło amortyzować napięcia powstałe na progach między względnie autonomicznie ewoluującymi przestrzeniami społecznymi<sup>26</sup>.

Przykładem takiej asynchronii i odrywania się szkoły od rzeczywistości społecznej może być jej relacja do przestrzeni rynku pracy. Dynamika owej przestrzeni podlega własnej logice, zmiany uzależnione są od aktualnych trendów oraz możliwości technicznych i muszą respektować niestałe potrzeby i pragnienia konsumentów. Przypadek i ryzyko nie dają się tu wykluczyć. Podobnie system oświaty ma swoją własną wewnętrzną logikę i dynamikę, jednak zmiany w jego obrębie przebiegają w innym, właściwym tej instytucji tempie, wytwarzając w ten sposób nie dający się zlikwidować interwał. Innymi słowy, szkoła posługując się kilkuletnimi okresami projektowanego wcześniej kształcenia nie jest w stanie rzetelnie i wyczerpująco przygotować uczniów do czynnego udziału na rynku pracy,

<sup>24</sup> Zob. U. Beck, W. Bonss, Ch. Lau, *The Theory of Reflexive Modernization. Problematic, Hypotheses and Research Programme*, „Theory, Culture & Society” 2003, vol. 20; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009.

<sup>25</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, dz. cyt., s. 54.

<sup>26</sup> Zob. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, dz. cyt., s. 16–27, 147–157, 235–252.

gdzie trendy zmian nie tylko nie dają się przewidzieć z wyprzedzeniem, ale następują w cyklach kilkumiesięcznych czy nawet kilkutygodniowych (np. przyrost wiedzy technicznej, pojawianie się nowych i atrofia dotychczasowo funkcjonujących zawodów, technologii i rozwiązań technicznych, zmiany w strukturze zatrudnienia, cyrkulacje kapitału, przemieszczanie produkcji, migracje itd.).

Na ten wymiar *odrywania się szkoły od rzeczywistości społecznej* można również spojrzeć z perspektywy krytyki ideologii. Po pierwsze, zmierzch epoki „wielkich narracji” nie przyniósł spadku zapotrzebowania na ideologie, miejsce potężnych monopolistów zajął szereg różnorodnych mikroopowieści i regionalnych utopii. Demokracja, prawa człowieka, racjonalizm, konsumeryzm, postmoderna, technopol, ekologia, wegetarianizm, pajdocentryzm, feminizm, *laissez-faire*, korporacje, facebook, autonomia, państwo, dalej alterglobalizm, islam, buddyzm, chrystianizm, chadecja, anarchizm, rasa, naród, sprawiedliwość społeczna, sztuka itd. – stały się niepowiązanymi ze sobą mobilizującymi do działania systemami orientacji, z których każdy rozwija się w odrębnej domenie. Stąd to, jaki obraz zaangażowanego w pomnażanie dobra wspólnego obywatela liberalnej demokracji modeluje szkoła, kłóci się ze sposobem, na jaki uczniowie partycypują w organizacjach społeczeństwa obywatelskiego, z których każda legitymuje swoje działania właściwą swojej grupie ideologią.

Po drugie, jak dowodzi przywoływany już Lamm, nowoczesna szkoła, która była zobowiązana służyć „trzem klientom” o różnych, nie przystających do siebie interesach – społeczeństwu, kulturze i jednostce – uprzywilejowała procesy socjalizacji i akulturacji, próbując pogodzić związane z ich równorzędnym traktowaniem i współwystępowaniem sprzeczności<sup>27</sup>. Jednocześnie szkoły eksperymentalne o orientacji humanistycznej, ustawiając się w opozycji do dominujących w oświacie tendencji, opowiedziały się za priorytetem zaniedbanego indywidualizmu. Przestrzeń edukacyjna późnej nowoczesności oddziedziczyła ten stan rzeczy, jednak nowa epoka przyniosła zachodniemu społeczeństwu ferment „rewolucji podmiotów”<sup>28</sup>, której dwoma istotnymi punktami odniesienia stały się

<sup>27</sup> Zob. Z. Lamm, *Ideologies and Educational Thought*, dz. cyt., s. 19–50.

<sup>28</sup> Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt.; A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006; Z. Meislik, *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań,

pluralizm kulturowy i skrajny indywidualizm, co w konsekwencji rzuca nowe światło na aktualną rolę orientacji obowiązujących w oświacie. W tym sensie szkoła, podporządkowująca edukację interesom społeczeństwa i kultury, nie przystaje do codzienności zachodnich społeczeństw, w której większość ludzi oddaje się polityce życia prywatnego i grupowym partykularyzmom.

Przedstawiony w rozdziale materiał nie wyczerpuje listy przejawów „oderwania się szkół od rzeczywistości”, niemniej jest wystarczający, by posłużyć uzasadnieniu wyodrębnienia trzech jego ukształtowanych historycznie wymiarów. Są one różne, jednak procesy zachodzące w ich obrębie nakładają się na siebie, wzmacniając tym samym ostateczny efekt dystansu powstałego między systemem oświaty a innymi przestrzeniami społecznymi i ich praktykami. W wymiarze mikro jest to dystans pojawiający się w obrębie jednostkowego doświadczenia, gdzie szkolna orientacja na teorię wypiera związek z życiem codziennym i praktyką społeczną. Wymiar organizacyjny „oderwania”, mezo, związany jest z przyjętą formą zinstytucjonalizowania szkoły, natomiast makro – z dynamiką i konsolidacją struktury społecznej. Powstały w ten sposób dystans możemy próbować znieść, szukając indywidualnie odpowiedzi na zaistniałą sytuację i licząc na skuteczność metody prób i błędów. Natomiast z punktu widzenia pedagogiki krytycznej o wiele ważniejsze zdaje się być pytanie, jakie strategie i taktyki – grupowe, jednostkowe i instytucjonalne – towarzyszą próbom jego skrócenia odpowiednio do każdego z wyróżnionych wymiarów? Wstępnie możemy założyć, że nie istnieje jedna linia działania, która pozwoliłaby maksymalnie skrócić dystans w każdym ze wskazanych wymiarów. A zatem wyłaniający się obszar badań dotyczy zagadnienia, jak strategie i taktyki umożliwiające skracanie dystansu w jednym z jego wymiarów zmieniają charakter relacji szkoły i rzeczywistości społecznej w dwóch pozostałych.

Toruń 1996; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998; A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej: tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków 2013; L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki. Przeciw skrajnym „podmiotowcom”*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998, s. 127–140.

## ROZDZIAŁ IV

### DEMOKRACJA, UTOPIA, WYCHOWANIE. POLISEMICZNY IDEAŁ USTROJU A JEGO PEDAGOGIE

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Deioli  
pellēdi  
Rep.

Mode  
randus  
opificū  
labor.

60 VIOP  
Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eò ple  
quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā per  
pinerit, eodem  
nactus, vtrā v  
uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommō mane t  
perpetuo labor  
nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à

*Siła religii w ostateczności polega  
na wiarygodności sztandarów,  
jakie dzierżą w ręku ludzie,  
gdy stają przed śmiercią*

Peter L. Berger,  
*Święty baldachim*

*Utopii społeczeństwa bez  
zbrodniarzy osiągnąć się nie da,  
ale tylko dążąc do nieosiągalnej  
utopii, można osiągnąć cokolwiek*

Piotr Sztompka,  
*Socjologia*

„Każda dyskusja o demokracji – twierdzi Giovanni Sartori – obraca się zasadniczo wokół trzech pojęć: suwerenności ludu, równości i samorządu”<sup>1</sup>. W dyskusjach tych ich wiarygodne powiązanie ze sobą i pełne rozwinięcie, adekwatnie do potrzeb, złożoności funkcjonowania oraz rozmiarów nowoczesnego państwa narodowego, tworzy wyobrażenie, a zarazem polityczną obietnicę wystarczająco doskonałego społeczeństwa, możliwego do zrealizowania w przyszłości dzięki skutecznej edukacji. Rozdział ten ma na celu rozwinięcie rozumienia związków zachodzących między wybranymi teoriami demokracji, koncepcją utopii a edukacją. Zmierza do wykazania, że poszczególne, różne sposoby rozumienia tego, co stanowi zasadniczą podbudowę demokracji, łączą się z odmiennymi obrazami wymaganego do jej urzeczywistnienia wychowania. Nie jest

<sup>1</sup> G. Sartori, *Teoria demokracji*, Warszawa 1998, s. 82. Zob. A. Antoszewski, *Współczesne teorie demokracji*, Warszawa 2016, s. 11–46.

przy tym wykluczone, że w danym społeczeństwie te odmienne obrazy praktyk edukacyjnych, które mają się przyczynić do urzeczywistnienia takiej demokracji, jaką powinna ona być, współistnieją ze sobą, mimo zachodzących między nimi nieusuwalnych różnic.

## WPROWADZENIE

W kwietniu 1831 roku Alexis de Tocqueville, dwudziestosześcioletni arystokrata, wyrusza w rejs do Stanów Zjednoczonych z misją zbadania zakładów karnych otrzymaną od Ludwika-Filipa, króla Francuzów stojącego na czele rządu monarchii lipcowej. Zarówno podczas podróży okrętem, jak i w trakcie kilkumiesięcznej wędrówki po Ameryce jest z nim przyjaciel, również wyznaczony do tego zadania, Gustave de Beaumont. Na miejscu uwagę Tocqueville'a absorbuje nie tyle więziennictwo, co całość kształtu sposobu organizacji życia społecznego, w którym widzi kierunek ewolucji nowoczesnego świata. Po powrocie do Francji, oprócz sporządzonego wspólnie z Beaumontem raportu *Du système pénitenciaire aux Etats-Unis, et de son application en France*, publikuje w odstępie pięciu lat dwa tomy równie obszernej rozprawy *O demokracji w Ameryce*, która zapewni mu sławę jednego z najbardziej przenikliwych badaczy zachodnich społeczeństw. We Wstępie do pierwszego, wydanego w 1835 roku, tomu z nieukrywaną pasją wyraża uczucia towarzyszące mu podczas tworzenia opisów i analiz:

Cała książka, którą przedstawiam czytelnikowi – wyznaje w profetycznym tonie filozof i przyszy polityk – została napisana pod naciskiem jakiegoś religijnego lęku, powstałego w duszy autora na widok tej nieuchronnej rewolucji, która kroczy od tyłu wieków przez wszelkie przeszkody i która jeszcze na naszych oczach postępuje naprzód wśród zniszczeń, będących jej własnym dziełem<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 1976, s. 30. W Przedmowie do dwunastego wydania, które ukazało się po upadku monarchii lipcowej w 1848 roku, Tocqueville niejako powtarza swą wcześniejszą deklarację: „Książka ta została napisana przed piętnastu laty pod wpływem jednej myśli: o bliskim, nieuchronnym i powszechnym nadejściu demokracji” (tamże, s. 25).

Tocqueville ma na myśli postępowanie równości i upowszechnienie demokracji.

Przyjąłem tę rewolucję – wyjaśnia motywy swojego zainteresowania sytuacją w Stanach Zjednoczonych – za fakt dokonany lub dokonania bliski i poszukiwałem narodu, w którym osiągnęła najpełniejszy i w miarę niezakłócony rozwój. Czyniłem to, by jasno zdać sobie sprawę ze skutków demokracji oraz dowiedzieć się, w jaki sposób można ją uczynić pożyteczną dla ludzkości<sup>3</sup>.

Entuzjazm opisów i odtwarzanych obrazów pierwszego tomu daje się porównać z pasją, z jaką Rafał Hytlodeusz wychwalał swemu rozmówcy, Thomasowi More'owi, w drugim rozdziale *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznanego wyspie Utopii* organizację życia jej mieszkańców. Także ich państwo było dziełem przybyszów i wcieleniem idei, jak również rezultatem przemocy wobec rdzennej ludności, o której nadmienił rozmówca renesansowego myśliciela.

Emigranci – rozwija z ekscytacją Tocqueville pierwszy z tych wątków paraleli – którzy na początku XVII wieku przybyli do Ameryki, by się tam osiedlić, uwolnili niejako istotę demokracji od wszystkiego, z czym zmagala się w starzych społeczeństwach Europy, i przenieśli ją nietkniętą na wybrzeża Nowego Świata. Tam, na wolności, mogła się wzmocnić i rozwijając się wraz z obyczajami kształtować spokojnie swe prawa<sup>4</sup>.

Obaj podróżnicy, przebywszy ocean i objąwszy okiem cudzoziemca obce prawa, zwyczaje, wierzenia, wychowanie, życie ekonomiczne itd., przywożą model ustroju rozpisany na pełne szczegóły obrazu codzienności. To prawda, że organizacja życia Utopian z opowieści Hytlodeusza jest wymyślona, podobnie jak sama postać podróżnika, co do Stanów Zjednoczonych Tocqueville'a można powiedzieć, że zostały poddane wnikliwemu, rzeczowemu badaniu i trzeźwej analizie, ale są wyidealizowane, innymi słowy, oba zamorskie państwa w swej książkowej wersji

<sup>3</sup> Tamże, s. 36. Zob. M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Warszawa 2010, s. 774–795.

<sup>4</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, dz. cyt., s. 35.



przypominają to, co w jakiś sposób ich współczesnym czytelnikom znane, tyle że sprawniej i sensowniej urządzone. W jednym i drugim przypadku dają tym wyobraźni pretekst do porównań z obecną kondycją rodzimych wspólnot politycznych i tworzenia wizji możliwej przyszłości. We Wstępie do pierwszego tomu młody arystokrata daje wyraz temu swego rodzaju marzeniu:

Myśląc o demokracji – pisze – wyobrażam sobie społeczeństwo, w którym wszyscy, uważając prawo za swe własne dzieło, kochaliby je i szanowali, w którym władza rządu byłaby szanowana jako niezbędna, lecz nie jako boska, zaś głowa państwa darzona nie ślepą, lecz rozumną i umiarkowaną miłością. Z chwilą gdy każdy posiadałby prawa oraz pewność ich zachowania, między wszystkimi warstwami mogłaby zrodzić się rzetelna ufność i pewna wzajemna pobłażliwość, równie daleka od pychy jak od służalczości. Lud pouczony o swych prawdziwych interesach, rozumiałby, że należy poddać się obowiązkom nałożonym przez społeczeństwo, by korzystać z jego dobrodziejstw. Swobodny związek obywateli mógłby wtedy zastąpić indywidualną władzę arystokratów, a państwo znalazłoby ochronę przed tyranią i samowolą. [...] I nawet jeśli takie społeczeństwo będzie miało mniej blasku jak w czasach rządów arystokracji, to będzie w nim mniej nędzy. Skromniejsze będą uciechy, lecz powszechniejszy dobrobyt, nauki nie tak kwitnące, lecz nieuctwo rzadsze, namiętności mniej wybujałe, lecz łagodniejsze obyczaje. Ujawni się więcej ludzkich ułomności, ale będzie mniej zbrodni<sup>5</sup>.

Obraz wystarczająco doskonałego, zgodnie z przeświadczeniem Tocqueville'a, porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, mogący stanowić wyrosłą z niezadowolenia obecną sytuacją dojrzałą formę kryształizacji zbiorowych nadziei i pełnić funkcję modelu oczekiwanej nie tylko przez niego przyszłości, nie jest pozbawiony refleksji o warunkach i sposobach jego urzeczywistnienia. Podobnie jak Morus, książkowy rozmówca Hytlodeusza, w pierwszej księdze *Utopii* rozważa w kontekście krytyki obecnych stosunków społecznych możliwe drogi reformy, nie ukrywając przy tym swego sceptycyzmu: „nie mogę wprawdzie zgodzić się – stwierdza bowiem renesansowy myśliciel – na wszystko, co powiedział ten mąż, niewątpliwie zresztą uczonej i doświadczonej w sprawach ludzkich, chętnie

<sup>5</sup> Tamże, s. 32.

jednak przyznaje, że w państwie Utopian istnieje dużo takich urządzeń, których raczej życzyłbym naszym państwom niż się po nich spodziewał”<sup>6</sup>, tak francuski arystokrata we Wstępie do ogłaszanego przez siebie utworu sugeruje ścieżkę właściwego postępowania rodzimych władz:

Wychowywanie demokracji, ożywanie, na ile to możliwe, jej przekonań, oczyszczanie jej obyczajów, panowanie nad jej odruchami, stopniowe zastępowanie jej niedoświadczenia przez znajomość spraw publicznych, a jej ślepych instynktów przez świadomość prawdziwych interesów, dostosowanie jej rządów do czasu i miejsca, zmienianie ich stosownie do okoliczności i ludzi – oto pierwszy spośród obowiązków nałożonych w naszych czasach na tych, którzy rządzą społeczeństwem<sup>7</sup>.

Obraz przyzwoitego społeczeństwa wyrosły na kanwie służbowej podróży Tocqueville’a odsłania w ten sposób czytelne powiązanie między utopią demokracji a edukacją. Nagromadzony nadmiar oczekiwań, z którym konfrontuje i oswaja, wprowadza w nadzieje epoki rozumianej przez nas z perspektywy tworzącej dystans i nieznającej powtórzeń historii. Niemniej wydarzenia rewolucji lipcowej i przewidywania młodego filozofa przywodzą na myśl sytuację polskiej transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku wraz z jej horyzontem oczekiwań wobec demokracji, oświaty i wychowania, na którym ważny punkt odniesienia stanowiły Stany Zjednoczone. W obu przypadkach utopię tworzył obraz modelu już wcielonego i osiągniętego wcześniej ładu.

## O DWÓCH POJĘCIACH UTOPII

Gatunek literacki utopii, chętnie uprawiany przez elity intelektualne Europy od czasu ukazania się *Księżeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej* Morusa w 1516 roku aż po wiek XX, zdaje się nie przynosić zbyt wielu obrazów wystarczająco doskonałych społeczeństw o ustroju demokratycznym, a te nominalnie demokratyczne opierają się na wielu niedemokratycznych praktykach i rozwiązaniach. Związek między tymi

<sup>6</sup> T. Morus, *Utopia*, Lublin 1993, s. 139.

<sup>7</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, dz. cyt., s. 30.

dwoma fenomenami nie jest zatem oczywisty. Ale i nie są wyraźne i bezsporne pojęcia utopii i demokracji.

W potocznym rozumieniu pierwsze z nich brane jest za synonim mrzonki, kaprysu czy urojenia, zbliżenie do jednej z możliwych etymologii słowa, zgodnie z którą nazwa wyspy z utworu *Morusa* odsyła do nieistniejącego miejsca (gr. *ou-tópos*). Natomiast za zasadniczy wyróżnik gatunku literackiego należałoby uznać obrazowanie fikcyjnych społeczeństw opracowanych przez ich autorów pod kątem wyobrażenia możliwie doskonałej organizacji całości ich życia. W tym sensie utopia stanowi swoistą kontynuację głównego zagadnienia klasycznej filozofii politycznej, rozwijanego przez nią od czasów Platona i Arystotelesa, kształtu i uwarunkowań ideału ustroju politycznego. W ramach tego gatunku, jak i tradycji filozofii politycznej, zgłaszany temat edukacji przyjmował postać zbliżoną do jednego z trzech typów idealnych: ideału wychowania jako czynnika umożliwiającego społeczną reprodukcję oczekiwanych wzorców życia i modelu organizacji społecznej, radykalnie innowacyjnych pedagogii i elementów urzędnictwa oświaty oraz mających rewolucyjne dla otoczenia znaczenie zasad edukacji przyszłości. Wyłożona w *Polityce* Arystotelesa koncepcja wychowania umożliwiającego ukształtowanie potrzeb i aspiracji obywatela polis tak, aby dopasowane optymalnie służyły właściwemu dobru wspólnoty politycznej, *Dom Salomona* – projekt uczelni nastawionej na naukę przez doświadczenie i postęp techniczny w powieściowym *Bensalem z Nowej Atlantydy* Francisca Bacona czy wizja edukacji ludowej służącej celom całej ludzkości ze *Szkoły życia* Janusza Korczaka<sup>8</sup> stanowiąc mogą wzorcowe przykłady realizacji każdego z wyróżnionych typów, choć należy zaznaczyć, że w wielu dziełach z powodzeniem współistniejących ze sobą.

Ponieważ myślenie utopijne wykracza daleko poza wypracowywaną od renesansu konwencję i formę gatunku literackiego, również sam termin stosowany jest szerzej. Akcentuje się w ten sposób związek utopii z praktyką polityczną<sup>9</sup>. Zdaniem Jerzego Szackiego „Rodzi się ona

<sup>8</sup> Zob. Arystoteles, *Polityka*, ks. VII, VIII, Warszawa 2008, s. 183–226; F. Bacon, *Nowa Atlantyda*, Warszawa 1955, s. 112–129; J. Korczak, *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1985, s. 63–199.

<sup>9</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 66–70.

wtedy, gdy w świadomości ludzkiej zjawia się rozdarcie między światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia”<sup>10</sup>. Według ustaleń tego badacza, by zjawisko sięgnęło swego pojęcia, w którym zdaje się zawierać również druga z podyktowanych etymologią słowa intuicji, dająca się objaśnić jako kraina szczęścia (gr. *eu-tópos*), rozdarcie to musi mieć charakter radykalny:

istnieje różnica pomiędzy utopistą a reformatorem, to jest kimś, kto poprawia świat zastany, zamiast tworzyć na jego miejscu nowy. [...] Utopista nie musi wiedzieć, co robić. Jego sprawą jest zakwestionowanie starego świata w imię wizji świata innego. Reformator akceptuje świat stary jako podstawę świata nowego, widzi w nim tylko inną fazę czy inną postać tego samego porządku. W głębi duszy piastuje wprawdzie niekiedy jakąś utopię, ale nie utożsamia się z nią. Jego żywiołem jest kompromis, czyli właśnie to, czego utopista raz na zawsze odmawia<sup>11</sup>.

A zatem w myśleniu utopijnym powinno wystąpić odpowiednio silne napięcie oparte na kontraście między – wyróżnionym przez Irenę Pańków – jej momentem krytyczno-destrukcyjnym a pozytywno-konstrukcyjnym<sup>12</sup>.

Nie znaczy to oczywiście, że utopia stanowi rodzaj planu działania z wyznaczonym określeniem skutku, ale że odgrywa istotną rolę w formowaniu obiektu społecznego dążenia. Zdaniem Bronisława Baczki w swych różnych formach

Wyobrażenia Nowego Społeczeństwa stają się jednym z miejsc, niekiedy najważniejszym, oddziaływania *wyobraźni* społecznej, sferą, w której są gromadzone, opracowywane i wytwarzane marzenia społeczne. Wyobrażenia te stanowią więc swego rodzaju układ, o zmiennej skuteczności, umożliwiający tworzenie jednolitego zbiorowego schematu zarówno interpretacji, jak zespolenia *pola doświadczeń społecznych* oraz *horyzontu oczekiwań*, a także sprzeciwów, obaw i nadziei, jaki to pole otacza<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 28.

<sup>11</sup> Tamże, s. 31–32.

<sup>12</sup> Zob. I. Pańków, *Filozofia utopii*, Warszawa 1990, s. 171–174.

<sup>13</sup> B. Baczko, *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 91.

Należy też zwrócić uwagę za Karlem Mannheimem, że utopia stanowi składnik konfliktu politycznego, eskalującego w kierunku przekształcenia rzeczywistości, a biorący w nim udział dają się opisać jako ci, którzy reagując na ucisk i orientując się na czynniki znajdujące się aktualnie poza tą rzeczywistością, w przeżywaniu, myśleniu i działaniu przejawiają zainteresowanie zniesieniem i przebudowaniem istniejącego porządku społecznego, dostrzegają przy tym głównie te elementy sytuacji, które pragną zanegować. Muszą oni zmierzyć się z tymi, którzy dążąc do utrzymania korzystnego dla siebie układu, akcentują przeważnie te ogniwa wyobrażenia o położeniu i okolicznościach, które pragną zachować w przyszłości<sup>14</sup>. W ten sposób utopie stanowią analitycznie dającą się wyodrębnić część ideologii politycznych, które, jak zaznacza Lyman Tower Sargent, dostarczają „obrazu świata zarówno takiego, jaki jest, jak i takiego, jaki powinien być”, i to właśnie „obraz tego, co stanowi dobre życie, zajmuje samo serce każdej ideologii”<sup>15</sup>. Zatem zaistniałe społeczności alternatywne czy eksperymenty polityczne i pedagogiczne stanowią następstwo inspirowanych utopią reakcji – zarówno całe organizmy państwowe<sup>16</sup>, jak większe i mniejsze wspólnoty, różnego rodzaju zakony, stowarzyszenia czy swego rodzaju wyspy oporu edukacyjnego<sup>17</sup>. Rozwinięcie omawianej kategorii w kierunku jej szerokiego rozumienia stanowi z pewnością podejście Ernsta Blocha, dla którego „utopijność jest cechą charakterystyczną człowieka”<sup>18</sup>, jest on bowiem, twierdzi filozof, „*per se ipsum* istotą w myśleniu antycypującą”, naznaczoną niedostatkiem, której „pracująca wola

<sup>14</sup> Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 159–174. Należy zaznaczyć, że Mannheim inaczej niż w dalszych partiach tego artykułu ujmuje stosunek między ideologią a utopią, co ma uzasadnienie w jego teorii konfliktu politycznego (zob. tamże, s. 45–88), jednak nie jest ona tutaj przedmiotem naszego zainteresowania.

<sup>15</sup> L. T. Sargent, *Contemporary Political Ideologies. A Comparative Analysis*, Belmont 2009, s. 2, 10.

<sup>16</sup> J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., 136–151; B. Baczek, *Utopia*, dz. cyt., 135–157; Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010.

<sup>17</sup> Na temat współczesnych przykładowych społeczności zorganizowanych wokół utopijnych wizji: zob. H. Cyrzan, *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Toruń 2004; T. Jones, *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, Warszawa 2008; W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999.

<sup>18</sup> E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8, s. 52.

zaspokajania potrzeb obiektywizuje się w planowaniu”, innymi słowy, utopia stanowi dla ludzi sposób na „pełen rozwagi stosunek do przyszłości, racjonalizowanie treści nadziei”<sup>19</sup>.

## O POJĘCIACH DEMOKRACJI I ICH PEDAGOGICZNYM ZNACZENIU

Obraz przyzwoitego społeczeństwa Tocqueville’a, powstały po jego powrocie z podróży służbowej, umieszczony w powyżej zrekonstruowanych ramach politycznego myślenia o utopii, skłania do rozpoznania pojęcia demokracji, aby następnie wyraźniej nakreślić w tym kontekście powiązaną z nim rolę wychowania. Nie da się ukryć, że wszystkie trzy kategorie są dalekie od jednoznaczności. Na potrzeby tego artykułu, uciekając od zbyt daleko idących uproszczeń, wystarczy, że rozdysonujemy ich pogłębianym i krytycznym rozumieniem.

### A. PASJE ALEXISA DE TOCQUEVILLE’A I JOHNA DEWEYA – DEMOKRACJA JAKO SPOSÓB BYCIA I DZIAŁANIE W ZRZESZENIACH

Pojęcie, jakim posługuje się Tocqueville, jest efektem lektur, wywiadów, wielomiesięcznych obserwacji i przemyśleń. W centrum badanego fenomenu lokuje zapewnianą obywatelom równość możliwości, następnie omawia, jak w życiu codziennym zostaje przez nich spożytkowana, a także czym jest zagrożona. Zdaniem Martina Zetterbauma, komentującego dokonania badacza,

Celem Tocqueville’a w *O demokracji w Ameryce* jest pokazanie ludziom, jak mogą być zarazem równi i wolni. Tocqueville nie sprowadza demokracji do którejś z jej form instytucjonalnych – rządu ludowego lub przedstawicielskiego – ani do samego podziału władzy. Podkreśla w ten sposób swoją obawę, że podstawowa siła napędowa demokracji, umiłowanie równości, jest do pogodzenia zarówno z tyranią, jak i z wolnością. Tyrania może współistnieć z tym, co nazwalibyśmy instytucjami demokratycznymi. W przeciwieństwie do części współczesnych mu myślicieli, wierzących, że stopniowy rozwój wolności uczyni tyranie niemożliwą, Tocqueville uważał, że zasada

<sup>19</sup> Tamże, s. 49, 50, 52.

demokracji, jeśli nie jest odpowiednio regulowana, może rozwijać się w kierunku despotyzmu, jakiego dotąd nie znamy<sup>20</sup>.

Ta budząca obawy konsekwencja ma związek z obserwacją młodego arystokraty, że cechą charakterystyczną tego typu społeczeństwa jest atomizacja, rozluźnienie więzów społecznych – równość przyczynia się do tego, że każdy staje się centrum prywatnego świata wraz ze swym pragnieniem dobrobytu, troską o indywidualne powodzenie i skłonnością do popadania w przeciwność. Jednocześnie towarzyszy temu złagodzenie obyczajów oraz rozwój ducha współczucia i empatii, niemniej, podkreśla w swym komentarzu Zetterbaum, „wrażliwość, łagodność obyczajów i humanitaryzm, które cechują społeczeństwo demokratyczne, odczuwa się najsilniej w rodzinie, a w mniejszym stopniu w relacjach między obywatelami”<sup>21</sup>. Innymi słowy, „Zasady i autorytet – zauważa Tocqueville – ustępują miejsca zaufaniu oraz afektowi i wydaje się, że podczas gdy rozluźniają się więzy społeczne, więzy naturalne ulegają zacieśnieniu”<sup>22</sup>. Wolność może zostać zagrożona, gdyż równość i indywidualizm, pchając ludzi w kierunku zaspokajania potrzeb materialnych, do których dostęp stanął przed nimi otworem, konfrontuje ich ze stworzonymi w ten sposób warunkami rywalizacji uniemożliwiającej im spełnienie ich w takim samym co inni czy oczekiwanym stopniu. Budzącą się frustrację związaną z niepowodzeniem w osiągnięciu dóbr, rodzącą zazdrość i niszczącą wzajemny szacunek, łagodzą oni cedowaniem ciężaru zapewnienia wygód i dobrobytu na władze rozwijające w tej mierze opiekuńcze siły, przystając tym samym na pewien rodzaj nowego ucisku i nowej pedagogii:

Ponad wszystkimi – rozwija sugestywnie to zagadnienie Tocqueville pod koniec drugiego tomu wydanego w 1840 roku – panuje na wyżynach potężna i opiekuńcza władza, która chce sama zaspokoić ludzkie potrzeby i czuwać nad losem obywateli. Ta władza jest absolutna, drobiazgową, pedantyczną, przewidująca i łagodna. [...] Lubi, gdy obywatelom żyje się dobrze, pod warunkiem wszakże, by myśleli wyłącznie o własnym dobrobycie. Chętnie przyznają się do ich szczęścia, lecz chce dostarczać je i oceniać samodzielnie.

<sup>20</sup> M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, dz. cyt., s. 776.

<sup>21</sup> Tamże, s. 781.

<sup>22</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, dz. cyt., s. 378.



Otacza ludzi opieką, uprzedza i zaspokaja ich potrzeby, ułatwia im rozrywki, prowadzi ważniejsze interesy, kieruje przemysłem, zarządza spadkami, rozdziela dziedzictwo. [...] Nie łamie woli, lecz ją osłabia, nagina i opanowuje. Rzadko zmusza do działania, lecz zawsze staje na przeszkodzie wszelkiemu działaniu. Nie niszczy, lecz dba, by nic się nie rodziło. Nie tyranizuje – krępuje, ogranicza, osłabia, gasi, oglupia i zamienia w końcu każdy naród w stado onieśmiałych i pracowitych zwierząt, których pasterzem jest rząd<sup>23</sup>.

Zdaniem Tocqueville'a obywatele społeczeństwa demokratycznego w imię zachowania równości są skłonni ulec tego rodzaju pedagogii i poświęcić swą wolność. Coraz silniejsi stają się ich swego rodzaju prześladowcy, podczas gdy oni nikąd nie znajdują już pocieszenia.

Wobec tych możliwych zagrożeń płynących ze strony akceptacji administracyjnego despotyzmu władz opiekuńczych, które oscylują w stronę centralizacji, jak również tyranii większości nad opiniami, inteligencją i bogactwem mniej licznych, francuski filozof zauważa, że społeczeństwo demokratyczne dysponuje zawczasu pewnymi środkami zaradczymi, do których należą „lokalny samorząd, rozdział Kościoła od państwa, wolność prasy, pośrednie wybory, niezawisłość sądów i zachęcanie obywateli do zrzeszania się”<sup>24</sup>. Działają one w różny sposób, ale łączy je to, że budzą w obywatelach świadomość potrzeb innych, wzajemnej pomocy, tworzą warunki, w których możliwe jest przekroczenie ich interesu własnego, pomagają przeciwdziałać tyranii i przewycięzać przeciętność. Innymi słowy, „trzeba ludzi nauczyć, że w imię oświeconej troski o samych siebie muszą pomagać sobie nawzajem i poświęcać pewną część swojego czasu i majątku na rzecz dobrobytu państwa lub społeczności”, skoro, jak pisze o podejściu Tocqueville'a Zetterbaum, „Problemem demokracji jest [...] odtworzenie zmysłu moralności publicznej na gruncie równości i indywidualizmu”<sup>25</sup>.

Podobnie zagadnienie demokracji odczytywał w pierwszych dekadach XX wieku John Dewey, widząc w niej przede wszystkim sposób bycia

<sup>23</sup> Tamże, s. 470.

<sup>24</sup> M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, dz. cyt., s. 786. Zob. także: L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Sopot 2009; *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Kraków 1997.

<sup>25</sup> M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, dz. cyt., s. 789, 790.

obywateli, któremu prawne i polityczne ramy mają dostarczyć zabezpieczenia<sup>26</sup>. Wychodząc od klasycznej teorii pluralistycznej oraz przyjmując za zasadniczą wartość i miarę pojęcie wszechstronnego wzrostu jako postępującą realizację ludzkich możliwości, rolę państwa upatrywał on w usprawnianiu działania oraz regulacji stosunków w sytuacji kolizji celów czy wzajemnego konfliktu między różnego rodzaju wspólnotami, począwszy od takich, jak rodzina, sąsiedztwo, po szkoły, stowarzyszenia, kluby, firmy, przedsiębiorstwa, dzięki którym oczekiwany przez niego rozwój jest w ogóle przez ludzi dokonywany. Ponadto, w przypadku wspólnot zaborczych, przestępczych, destrukcyjnych, ograniczających wzrost, ale i niewydolnych, państwo winno zachować prerogatywę oceny tych zrzeczeń i interwencji<sup>27</sup>. Innymi słowy,

społeczeństwo niepożądane – twierdzi ów krytyk stalinizmu – to takie społeczeństwo, które od wewnątrz i na zewnątrz stawia bariery swobodnemu obcowaniu i komunikowaniu doświadczenia. Społeczeństwo jest o tyle demokratyczne, o ile zapewnia wszystkim członkom udział w swoim dobru na równych prawach i o ile zapewnia giętkie przystosowanie swych instytucji dzięki współdziałaniu różnych form życia zrzeszonego. Takie społeczeństwo musi mieć typ wychowania, które budzi w jednostkach osobiste zainteresowanie stosunkami i kontrolą społeczną oraz wyrabia nawyki umysłu, które umożliwiają zmiany społeczne bez wprowadzania zaburzeń<sup>28</sup>.

Co prawda stan i kształt demokracji zależą jego zdaniem od poziomu wyedukowania i zaangażowania obywateli, niemniej zgodnie z koncepcją wzrostu każde pokolenie może i powinno tworzyć lepsze niż poprzednie warunki jej funkcjonowania. Dlatego też

W przekonaniu Deweya – zauważa Robert Horwitz – podstawowe zagrożenie dla demokracji stanowią ludzie niezdolni do współpracy, podobnie zresztą jak ci, którzy są zainteresowani jedynie własnym bogactwem lub zdobyciem władzy, oraz ludzie niewykazujący chęci rozwijania się we wszystkich

<sup>26</sup> Zob. R. Horwitz, *John Dewey*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, dz. cyt., s. 861–879.

<sup>27</sup> Zob. J. Dewey, *Demokratyczna koncepcja wychowania*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa 1963, s. 90–109.

<sup>28</sup> Tamże, s. 109.

kierunkach. Dlatego też dzieci w latach swojej największej chłonności powinny uczyć się w szkole bez poczucia rywalizacji, współpracując w grupach i zdobywając trudne umiejętności wyrażania samych siebie, z których będą korzystały przez całe życie w stale doskonalącej się demokracji<sup>29</sup>.

Rozumienie demokracji, zarówno Tocquevilla, jak i Deweya, kładzie nacisk na szczególny sposób życia obywateli kształtowany i wzmacniany przez uczestnictwo w zrzeszeniach – rodzinie, stowarzyszeniach, związkach wyznaniowych, szkołach, firmach. Wydaje się, że zwłaszcza ich odpowiednio zorganizowane dobrowolne formy, co podkreślali szczególnie dwudziestowieczni zwolennicy demokracji uczestniczącej czy stowarzyszeniowej<sup>30</sup>, posiadają ważny potencjał edukacyjny. Uczą współdziałania, zbiorowego przeciwstawiania się woli większości, potrzeb innych, sensu i sposobów przekraczania interesu własnego, przewyciężania przeciętności, rozwijania pozamaterialnych zainteresowań, poświęcania części majątku i czasu wolnego sprawom publicznym, rozumienia i ochrony równości i wolności, wyrabiają nawyk wzajemnej pomocy, które to kompetencje szczególnie potrzebne są zdaniem Tocqueville’a obywatelom w demokracji. Jednocześnie widzi on wychowawczą rolę państwa w tym, że ma ono przeciwdziałając atomizacji, charakterystycznej dla tego ustroju, tworzyć sprzyjające warunki dla odbudowy więzi społecznych. Zarówno państwo działające przez swoje instytucje, jak i publiczne stowarzyszenia społeczeństwa obywatelskiego mogą bazować i pogłębiać wrażliwość, łagodność obyczajów, humanitaryzm, zaufanie zasadniczo rozwijane przez rodziny. Konieczne wydają się bowiem działania edukacyjne, które pomogą ograniczyć wskazaną w tej koncepcji tendencyjną w demokracji koncentrację na zaspokajaniu swoich potrzeb materialnych, rywalizacji i indywidualizmie, a wzmocnić współpracę, szacunek i tolerancję wobec odmienności. Niemniej administracja państwa jako dostarczyiciel usług i pomocy obywatelom oraz sam rozwój roszczeń obywateli tworzą według Tocqueville’a niebezpieczeństwo ukształtowania swego rodzaju tyranii, któremu również należy przeciwdziałać. Zasadniczo szereg prac Deweya, w tym zwłaszcza wydana w 1916 roku

<sup>29</sup> R. Horwitz, *John Dewey*, dz. cyt., s. 877.

<sup>30</sup> Zob. D. Held, *Modele demokracji*, Kraków 2010, s. 270–279; M. Saward, *Demokracja*, Warszawa 2008, s. 86–96, 163–166.

książka *Demokracja i wychowanie*, można traktować jako jego wizję roli edukacji w tego typu ustroju. Amerykański filozof koncentruje się na tym, co sprzyja obywatelskiemu i zrzeszeniowemu rozwojowi doświadczenia, jego komunikowania oraz zdolności współpracy. Innymi słowy, działania edukacyjne mają wspierać tworzenie warunków umożliwiających wyłonienie się demokracji, która ma dopiero nadejść.

#### B. GORSET JOSEFA SCHUMPETERA – DEMOKRACJA JAKO PROCEDURA WYŁANIANIA ELIT I KULTURA WALKI POLITYCZNEJ

W 1942 roku Josef Schumpeter, przebywający podówczas od dekady w Stanach Zjednoczonych, z dala od szalejących w Europie totalitaryzmów, wybitny austriacki ekonomista, opublikował wpływową dla literatury przedmiotu pracę *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*. Swoje ustalenia co do rozumienia demokracji zawarte w czwartej części książki poprzedził jednozdaniową charakterystyką i obszernym jej komentarzem osiemnastowiecznego modelu ustroju, zbudowanego, jak zasugerował, na teoretycznych podstawach utylitarystycznego racjonalizmu, które to wyobrażenie zdaniem jego krytyków stanowi niezręczną mieszankę podejść filozofów rzeczywiście istotnych dla rozwoju idei, takich jak Jeremy Bentham, James Mill czy Jean Jacques Rousseau<sup>31</sup>:

metoda demokratyczna – streszcza Schumpeter – jest rozwiązaniem instytucjonalnym służącym wypracowaniu decyzji politycznych, które realizuje wspólne dobro, sprawiając, że ludzie sami decydują o różnych sprawach w drodze wyboru jednostek zbierających się w celu wykonywania woli ludu<sup>32</sup>.

Ekonomista wskazany w ten sposób model uznaje za nieadekwatny do obecnych warunków, ponadto wyraża wątpliwość co do rozkładu w danej populacji kompetencji określania wspólnego dobra, przekładania go na problemy wynikające z życia codziennego i bieżącej polityki oraz co do związku kompromisów, rozstrzygnięć, opinii, reakcji i zamiarów

<sup>31</sup> Zob. D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 188–202; M. Saward, *Demokracja*, dz. cyt., s. 56–61, 77–86. Zob. także: A. Heywood, *Demokracja*, [w:] A. Heywood, *Politologia*, Warszawa 2008, s. 83–104.

<sup>32</sup> J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 1995, s. 312.

wyborców z „wolą ludu”<sup>33</sup>. Przy czym sama racjonalność ich decyzji w kwestiach politycznych jest jego zdaniem dyskusyjna, ponieważ uważa, że zagadnienia te często wykraczają poza pole bezpośredniej obserwacji wyborców, ich świat zawodowy czy życia codziennego, w których zdobywają wiedzę na podstawie własnych doświadczeń, co stanowi rękojmię ich niezależności i sprawności intelektualnej. Ponadto, jak pisze David Held, komentując koncepcję przebywającego w Stanach Zjednoczonych austriackiego ekonomisty,

po pierwsze, tym, co uchodzi za wkład przeciętnego obywatela w politykę, rządzą w wielkim stopniu nieracjonalne przesady i impulsy; po drugie „nastroje publiczne” łatwo padają ofiarą demagogii ze strony politycznych karierowiczów, rzeczników biznesu czy „różnego rodzaju idealistów”<sup>34</sup>.

Schumpeter odwraca porządek wskazanej przez siebie „klasycznej teorii”, czyniąc „podejmowanie decyzji przez wyborców rzeczą wtórną w stosunku do wyboru ludzi, którzy mają decydować”. Stąd ustala inną niż „klasyczna” definicję: „metoda demokratyczna jest tym rozwiązaniem instytucjonalnym dochodzenia do decyzji politycznych, w którym jednostki uzyskują moc decydowania poprzez walkę konkurencyjną o głosy wyborców”<sup>35</sup>. Zaproponowana przez austriackiego ekonomistę, przypominająca rywalizację o konsumenta między producentami, koncepcja konkurencji o przywództwo i cyklicznej wymiany elit w ramach wyborów wskazuje jego zdaniem na procedurę występującą w każdej demokracji. Uzyskane na tej podstawie kryterium jest na tyle czytelne, że pozwala w opinii jego twórcy efektywnie wyróżniać rządy demokratyczne. Jak podkreśla Held,

<sup>33</sup> Zob. tamże, s. 312–319. W innym miejscu pisze: „wola większości jest tylko właśnie wolą większości, dlatego nie może być utożsamiana z wolą «ludu». Ta druga jest mozaiką, której ta pierwsza zupełnie nie jest w stanie «reprezentować»” (tamże, s. 340).

<sup>34</sup> D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 186.

<sup>35</sup> J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, dz. cyt., s. 336–337. Zob. A. Heywood, *Demokracja*, dz. cyt., s. 99–101. W założeniach przyjętej przez Schumpetera koncepcji widzieć można kontynuację diagnozy Maxa Webera nowoczesnej demokracji przedstawicielskiej nazywanej przez niego „plebiscytarną demokracją przywództwa”. Według Webera opiera się ona na konkurencyjnej walce politycznej zbiurokratyzowanych partii o to, aby ich wykwalifikowani liderzy uzyskali mandat przywództwa (zob. M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, [w:] M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998, s. 55–110; D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 161–182).

Demokracji nie charakteryzuje tu zatem obietnica równości, optymalizacji warunków rozwoju człowieka i intensywnego uczestnictwa w życiu publicznym – obywatele cieszą się w niej po prostu prawem okresowego wyboru rządzących i upoważniania ich, by działali w ich imieniu. Taka demokracja może służyć różnym celom [...]»<sup>36</sup>.

Uznając zależność wskazanej przez siebie metody od wolności osobistej wyborców, Schumpeter podkreśla chwiejność związku między kreowaną polityką a możliwością wpływania na nią obywateli.

Można by mianowicie sądzić – tłumaczy – iż wyborcy zarówno wprowadzają na urząd, jak i kontrolują. Ponieważ jednak wyborcy normalnie w żaden sposób nie kontrolują swoich przywódców politycznych, chyba że odmawiając im ponownego wyboru albo parlamentarnej większości, która ich wspiera, nasze pomysły dotyczące tej kontroli można będzie zredukować w sposób pokazany w naszej definicji<sup>37</sup>.

Austriacki ekonomista przesuwając akcent na funkcjonowanie elit politycznych, parlamentu, kwestie przywództwa, tworzenia zewnętrznej i wewnętrznej polityki partyjnej, do której należy między innymi kształtowanie wyborów dokonywanych przez elektorat, budzenie grupowych aktów woli i ich opracowywanie. Ma świadomość, że wskazana przez niego metoda demokratyczna nie wyklucza „przypadków uderzająco podobnych do zjawisk ekonomicznych, które nazywamy konkurencją «nieuczciwą» albo «oszukańczą» bądź też ograniczeniem konkurencji”<sup>38</sup>.

Ustalenie cechy wspólnej demokracjom społeczeństw przemysłowych nie stanowi jeszcze o „realizmie” koncepcji, do którego dąży Schumpeter. Dlatego wskazuje na cztery warunki, które pozwalają jego zdaniem na rozkwit demokracji w układach społecznych i zasadniczo umożliwiają jej trwanie, mimo kolejnych sukcesji władzy i kryzysów<sup>39</sup>. Austriacki emigrant podkreśla znaczenie tworzenia odpowiedniej jakościowo warstwy

<sup>36</sup> D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 183.

<sup>37</sup> J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, dz. cyt., s. 340.

<sup>38</sup> Tamże, s. 339. „Partia – zauważa – jest grupą, której członkowie zamierzają prowadzić zgodne działania w konkurencyjnej walce o władzę polityczną” (tamże, s. 353).

<sup>39</sup> Zob. tamże, s. 361–370.

polityków, co jest sprawą wycucia stopnia, a nie wzięcia miary, do której proces demokratyczny prowadzi rekrutację za pomocą selekcji<sup>40</sup>. Jej istnienie i poziom, jak twierdzi, „będzie również powiększać ich przydatność, wyposażając ich w tradycje, doświadczenia, w kodeks zawodowy i we wspólny zasób poglądów”<sup>41</sup>. Jednocześnie Schumpeter zdaje sobie sprawę, że w warunkach konkurencji politycy muszą liczyć się przede wszystkim z zasadami kariery, interesami swojej warstwy oraz regułami walki politycznej związanej ze zdobywaniem i broniением stanowisk, w której biorą udział, a w procesie selekcji kwestie intelektu i charakteru nie stanowią podstawowych kryteriów. Innymi słowy, z jednej strony „Polityk będący dobrym taktikiem może pomyślnie przetrwać dowolną liczbę administracyjnych błędów”, jednak z drugiej „Nie jest tak zupełnie prawdą, że w przeciętnym przypadku sukces polityczny o niczym nie świadczy albo że polityk jest tylko amatorem”<sup>42</sup>.

Jako drugi warunek powodzenia demokracji austriacki ekonomista wymienia zdolność do utrzymania „w pewnych granicach skutecznego zakresu decyzji politycznych”<sup>43</sup>. Wskazuje, że istnieją obszary funkcjonowania państwa oraz problemy, na przykład autonomia od agend politycznych sędziów, nadzoru banków centralnych, uniwersytetów, co do których nie da się obyć bez niezależnych opinii specjalistów, czego jednak nie można zagwarantować z góry rozwiązaniem prawnym.

Racjonalne podejście do tych problemów wymaga – pisze Schumpeter – by ustawodawstwo ich dotyczące było chronione zarówno przed atakami mściwości, jak i przed napadami sentymentalizmu, które mają miejsce wówczas, gdy niespecjaliści w rządzie i parlamencie dają na przemian upust swym uczuciom<sup>44</sup>.

W sprawach tego rodzaju politycy winni podejmować decyzje jedynie formalnie, to jednak zależy od wzorców kultury politycznej.

Kolejny warunek powodzenia demokracji, w którym decydująca jest trudna do zmierzenia różnica stopnia, związany jest z zapleczem

<sup>40</sup> Zob. tamże, s. 362.

<sup>41</sup> Tamże, s. 363.

<sup>42</sup> Tamże, s. 360.

<sup>43</sup> Tamże, s. 363.

<sup>44</sup> Tamże, s. 364.



administracyjnym. Ważne jest według Schumpetera to, czy rząd demokratyczny w nowoczesnym społeczeństwie przemysłowym może dysponować „usługami dobrze wyszkolonej biurokracji o odpowiedniej pozycji z odpowiednimi tradycjami, wyposażonej w silne poczucie obowiązku i nie mniej silny *esprit de corps*”<sup>45</sup>. Co więcej,

Nie wystarczy domagać się, by biurokracja była sprawna w bieżącym administrowaniu i na tyle kompetentna, by mogła służyć radą politykom. Musi być również dostatecznie mocna, by dostarczać wskazówek i w razie potrzeby również instrukcji politykom stojącym na czele ministerstw<sup>46</sup>.

Ostatni warunek stanowi „demokratyczna samokontrola” zarówno elektoratu, jak i polityków, mająca możliwie ograniczyć wszelkiego rodzaju pochopne reakcje, dezintegrację przyjętego między nimi podziału pracy, ataki za wszelką cenę wymierzone w przeciwników, lekceważenie opozycyjnych opinii i sytuacji w kraju. Warunek ten odsłania w większym niż pozostałe stopniu zapowiedziane przez Schumpetera odwrócenie ról, wskazując położenie „woli ludu”, w której istnienie wątpi, względem powodzenia demokracji, jak i utopijny charakter tego jej modelu:

Nawet jednak niezbędne minimum demokratycznej samokontroli – zauważa – ewidentnie wymaga charakteru narodowego i narodowych obyczajów pewnego typu, które nie wszędzie miały okazję się wykształcić i których wytworzenia nie można oczekiwać od metody demokratycznej. [...] rząd demokratyczny w pełni sprawdza się w działaniu jedynie wówczas, gdy wszelkie liczące się grupy interesów są praktycznie zgodne nie tylko w swym przywiązaniu do kraju, lecz również w swojej wierności strukturalnym zasadom istniejącego społeczeństwa<sup>47</sup>.

Przekładając wskazane przez Schumpetera pojęcie ustroju na zagadnienia edukacji, czoło listy zdają się zajmować zadania kształtowania przez nią właściwej kultury demokratycznej i przygotowania do uczestnictwa w niej trzech rodzajów aktorów w zakresie właściwych im ról: elektoratu,

<sup>45</sup> Tamże, s. 365.

<sup>46</sup> Tamże, s. 366.

<sup>47</sup> Tamże, s. 369.

profesjonalnej administracji i ekspertów oraz osadzonych w partiach polityków. Centrum jego koncepcji zajmują elity decyzyjne, na które wpływ ze strony wyborców jest jedynie okresowy, oraz ich selekcja. Jednak to nie zewnętrzna presja stanowi według Schumpetera główny czynnik podnoszenia kompetencji warstwy polityków, ale jej istnienie i względnie trwałą przynależność do niej poszczególnych działaczy, które umożliwiają im uczenie się przez wymianę doświadczeń oraz nabywanie etosu zawodowego, a także mogą sprzyjać promocji inteligencji i charakteru wśród kandydatów do urzędów działających w obrębie poszczególnych partii. Zdaniem austriackiego ekonomisty sprawdzian polityki wewnętrznej partii, kształtującej listy wyborcze, nie musi oznaczać awansu karierowiczów, może tworzyć bardziej wymagające niż szeroka publiczność wyborców warunki uczenia się tworzenia polityki. Niemniej rozumienie swojej roli przez wyborców oraz podnoszenie ich politycznych kompetencji stanowi istotny cel edukacji obywatelskiej. Ma ona przede wszystkim w jak największym stopniu ograniczyć niebezpieczne dla delegowania przez nich przedstawicielstwa uleganie przesądom, impulsom, działaniu demagogów oraz nastrojów publicznych, ale także sprzyjać kształtowaniu się pozytywnych wzorców i obyczajów praktyki politycznej, szczególnie ważnych warunków, jakimi są według Schumpetera patriotyzm oraz wierność ideałom demokracji. Natomiast podobnie jak w przypadku polityków, szczególną wartość ekspertów i pracowników administracji publicznej stanowi ich profesjonalizm, umiejętność współpracy i oddziaływania na warstwę decydentów. Przygotowanie kompetentnego personelu oraz znawców wymaga dostępu do specjalistycznego kształcenia, systemu doboru kadr i wdrażania standardów etosu zawodowego. Przyszłość ustrojów demokratycznych – inna, jak można wnioskować, niż losy Republiki Weimarskiej – wymaga zatem według austriackiego emigranta wytworzenia, wspierania i rozwoju w tego rodzaju nowoczesnym państwie narodowym środkami edukacji właściwej kultury politycznej oraz odpowiedniego politycznego podziału pracy ich obywateli.

### C. POLIARCHIE ROBERTA A. DAHLA – DEMOKRACJA JAKO PROCES I INSTYTUCJE, KTÓRE GO UMOŻLIWIAJĄ

Amerykański politolog Robert A. Dahl do czterech najważniejszych historycznych źródeł, które w istotny sposób przyczyniły się do ukształtowania

współczesnej praktyki państw demokratycznych, zalicza wyrosłe w Europie koncepcje samej idei i instytucji okresu klasycznej Grecji, tradycję republikańskiego Rzymu oraz włoskich średniowiecznych i odrodzeniowych miast-państw, następnie nowożytną ideę i instytucję rządu przedstawicielskiego, a także logikę równości politycznej<sup>48</sup>. W opublikowanej u kresu zimnej wojny książce *Demokracja i jej krytycy*, w której to zbiera swe teoretyczne doświadczenia narosłe od lat pięćdziesiątych xx wieku, rozpatrując charakter tych źródeł, podkreśla dwie gruntowne transformacje, jakim podlegały, nim zostały zastosowane w kontekście państw narodowych. Po tym, jak za „niekwestionowany pogląd przyjęto, że demokracja musi mieć charakter przedstawicielski”, co bardzo zwiększyło dystans między *demos* a rządem, a także pociągnęło za sobą „nowy i skomplikowany układ instytucji politycznych, który dopiero zaczynamy rozumieć”<sup>49</sup>, taki jak przykładowo opisany przez Johna Locke’a i Monteskiusza podział władz, trudno nie dostrzec, że ta sama nazwa dotyczy zjawisk bardzo od siebie odległych. Zdaniem amerykańskiego politologa aplikacja tych idei do dużych państw narodowych wymaga ich nowego opracowania.

Dahl swoją uwagę skupia z jednej strony na wskazaniu kryteriów procesu demokratycznego, a z drugiej na instytucjach niezbędnych dla jego funkcjonowania. Zaproponowany przez niego wzorzec podejmowania decyzji w demokratycznym stowarzyszeniu czy państwie zakłada<sup>50</sup>, że warunkiem skutecznego udziału w tym procesie jest to, że, po pierwsze, wszyscy obywatele powinni mieć możliwość rzeczywistego uczestnictwa – wyrażania preferencji co do przyszłych rozstrzygnięć, wpływu na ustalanie agendy oraz przedstawiania swych racji. Po drugie, uznając równe prawo wszystkich głosów, które złożą się na wynik, w stadium rozstrzygnięcia każdy uprawniony obywatel powinien bez przeszkód móc skorzystać z tego środka wyrazu swej preferencji. Po trzecie, kryterium oświeconego rozumienia wymaga, aby każdy z biorących udział w podejmowaniu decyzji miał możliwość w pewnych granicach czasowych zyskania informacji na temat ich przedmiotu i prawdopodobnych

<sup>48</sup> Zob. R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Warszawa 2012, s. 23–54. Zob. także: D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 13–123.

<sup>49</sup> R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 49.

<sup>50</sup> Zob. tamże, s. 160–169, 186–191; R.A. Dahl, *O demokracji*, Kraków 2000, s. 39–41.

konsekwencji. Po czwarte, nadzór nad podejmowanymi zadaniami, kontrola agendy wymaga, aby sposób jej ustalania był w pełni prawem należącym wyłącznie do całego zgromadzenia obywateli. Po piąte, w związku z czasowym nabywaniem pełnych praw obywatelskich, jakie wynikają z wymienionych wcześniej wymogów, konieczne jest jeszcze kryterium inkluzji dorosłych. Dahl uznaje, że pięć podanych przez niego kryteriów ściśle określa, jaka procedura może zostać uznana za demokratyczną, „Nie sądzę – stwierdza – by jakikolwiek proces, który je spełnia, mógł uchodzić za *niedemokratyczny*, ani, odwrotnie, by za w pełni demokratyczny mógł uchodzić taki, który je narusza”<sup>51</sup>.

Podobnie jak teoria Schumpetera, apologia demokracji Dahla zawiera również wskazania co do warunków niezbędnych organizacji procesu demokratycznego w dużych państwach narodowych. Wprowadzając termin poliarchia, wyróżnia tylko te ze współczesnych krajów, w których „instytucje niezbędne do procesu demokratycznego funkcjonują powyżej pewnego minimalnego progu sprawności”, jednak, jak zaznacza, są one „najwyższym osiągnięciem demokracji z praktycznego, ale nie z teoretycznego punktu widzenia”<sup>52</sup>. Umożliwiają one według niego realizację praw obywatelskich względnie dużej populacji, jak również przeciwstawianie się najwyższym urzędnikom i obalanie ich w głosowaniu.

A zatem „poliarchia jest ustrojem politycznym wyróżniającym się istnieniem siedmiu instytucji stanowiących łącznie jej warunek konieczny”<sup>53</sup>: wybieranych przedstawicieli – jest to instytucja konstytucyjna uprawniona do sprawowania kontroli nad decyzjami rządowymi; wolnych i uczciwych wyborów, podczas których wyłaniany są przedstawiciele, a „w których przymusu w zasadzie się nie stosuje”; powszechnego prawa wyborczego – uprawniającego do udziału w nich zasadniczo wszystkich dorosłych; biernego prawa wyborczego – umożliwiającego obywatelom ubieganie się o stanowiska w rządzie; wolności słowa – instytucji dającej prawo wypowiedzania się na tematy polityczne i krytykowania ustroju oraz władz bez obawy przed karą; dostępu do informacji – instytucji

<sup>51</sup> R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 191.

<sup>52</sup> Tamże, s. 257.

<sup>53</sup> Tamże, s. 316. Zob. także: R. A. Dahl, *O demokracji*, dz. cyt., s. 80–94 (podana w tej późniejszej wydanej książce lista instytucji nieco różni się od tej zawartej w *Demokracja i jej krytycy*).

pozwalającej na pozyskiwanie alternatywnych i niezależnych wiadomości ze źródeł prawnie chronionych; wolności zrzeszeń – w celu egzekwowania swych praw. Dahl wskazując, że chodzi mu o rzeczywiste, a nie jedynie nominalne prawa, instytucje i mechanizmy, uznaje za możliwe stworzenie rankingu stopnia ich spełnienia w poszczególnych krajach, co czyni z wymienionych instytucji kryteria rozstrzygające o tym, który z nich jest poliarchią<sup>54</sup>.

Ponadto, amerykański politolog podaje i omawia w swej książce pięć warunków, których spełnienia wymaga poliarchia cechująca się dodatkowo stabilnością<sup>55</sup>. Staje się według niego taka, kiedy

przywódcy nie korzystają z aparatu przemocy – wojska i policji – do zdobycia i utrzymania władzy; istnieje nowoczesne, dynamiczne społeczeństwo pluralistyczne; potencjalne konflikty między subkulturami nie przekraczają pewnego poziomu nasilenia; kultura polityczna ludności, a zwłaszcza warstw politycznie aktywnych, sprzyja demokracji i instytucjom poliarchii; wreszcie zewnętrzne wpływy są znikome lub, ewentualnie, sprzyjają demokracji<sup>56</sup>.

Chociaż w zakończeniu pracy Dahla wydanej w 1989 roku dominuje ton prorocत्व, to duch utopii, co dało się już wcześniej zauważyć, wyobrażenia przyzwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa również jest w niej obecny: „Koncepcja procesu demokratycznego, jaką opisałem w tej książce – stwierdza – stawia maksymalne wymagania, a może nawet przekracza ludzkie możliwości”<sup>57</sup>. W różnych miejscach rozprawy powraca motyw przeciwstawienia ustroju demokratycznego autorytarnemu. Broniąc wyższości moralnej pierwszego z nich, Dahl zauważa, że „Niedoskonała demokracja grozi ludziom niepowodzeniami, natomiast niedoskonały ustrój autorytarny – katastrofą”, niemniej „Demokracja w najlepszym wydaniu stwarza nadzieję, jakiej nie daje koncepcja kurateli, a mianowicie, że wszyscy, a nie tylko nieliczni, angażując się w rządzenie, mają szansę nauczyć się działania w sposób moralnie odpowiedzialny”<sup>58</sup>. W opubliko-

<sup>54</sup> Zob. R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 317.

<sup>55</sup> Zob. tamże, s. 345–374. Zob. także: R.A. Dahl, *O demokracji*, dz. cyt., s. 135–148.

<sup>56</sup> R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 443.

<sup>57</sup> Tamże, s. 439.

<sup>58</sup> Tamże, s. 119.

wanej osiem lat później książce *O demokracji*, streszczającej i rozwijającej wybrane wątki poprzedniej pracy, odpowiadając na pytanie, dlaczego powinniśmy ją popierać, wskazuje, że pomaga ona uniknąć tyranii, rządów okrutnych i podłych autokratów, gwarantuje obywatelom wiele podstawowych praw, o które trudno w ustrojach niedemokratycznych, pomaga w realizowaniu ich podstawowych interesów, zapewnia szerszy zakres indywidualnej wolności, niezależności moralnej i rozwoju<sup>59</sup>. Ponadto, jak zauważa, nowoczesne kraje demokracji przedstawicielskiej nie prowadzą ze sobą wojen, a gospodarczo prosperują lepiej niż inne.

Zagadnienie edukacji obywatelskiej w związku z wyłożoną przez siebie teorią i oczekiwaniami Dahl podejmuje dopiero w partiach kończących *O demokracji*<sup>60</sup>. Punktem wyjścia czyni jedno z podstawowych jej kryteriów, jakim jest dla niego oświecone rozumienie. Na potrzeby zaangażowania i skutecznego działania wymaga ono, aby obywatele mieli możliwość posiadania wiedzy o ważnych dla nich decyzjach politycznych i ich konsekwencjach. Dzięki podstawom zdobytym w szkole, mass mediom, kampaniom informacyjnym bliskich im partii, stowarzyszeniom i grupom interesu, w które są zaangażowani, oraz stopniowo podejmowanym poważnym decyzjom rządowym, obywatele krajów demokratycznych zdaniem amerykańskiego politologa uzyskiwali jak dotąd zazwyczaj odpowiedni do politycznych wyzwań poziom świadomości. Jednak postępujące umiędzynarodowienie, wzrost ilości i złożoności spraw publicznych, wymagających wiedzy przekraczającej tempo jej przyswajania przez system oświaty, oraz rozwój środków komunikacji, które potęgują zasoby informacji, wymaga według Dahla wyjścia poza te typowe rozwiązania. Jest on przekonany, że „w przyszłości oprócz owych dawnych instytucji będą potrzebne nowe metody edukacji obywatelskiej, nowe formy uczestnictwa w polityce, informacji i debaty, które będą wykorzystywały techniki i technologie XXI wieku”<sup>61</sup>. Uwzględniając również specyfikę teorii demokracji wyłożonej przez Dahla, należałoby w edukacji obywatelskiej położyć nacisk na znajomość procedur, wiedzę o instytucjach i prawach oraz kształtowanie umiejętności korzystania z nich, a także na kompetencje niezbędne do samorządności i udziału w procesie demokratycznym,

<sup>59</sup> Zob. R. A. Dahl, *O demokracji*, dz. cyt., s. 45–59.

<sup>60</sup> Zob. tamże, s. 170–174.

<sup>61</sup> Tamże, s. 173.

w tym znajomości procedury i własnych preferencji, przygotowania do kształtowania agendy i zaangażowania w walkę polityczną, przedstawiania i dyskusowania racji, przeprowadzania krytyki, obrony wolności, pluralizmu i uprawnień, informowania się o sprawach publicznych i ich możliwych konsekwencjach, przedkładanych i dopuszczalnych sposobach kontroli rządzących oraz udziału w kulturze demokratycznej. Poliarchia, której oczekuje Dahl, będąca najwyższym praktycznym osiągnięciem również z teoretycznego punktu widzenia, zakłada wychowanie obywateli odpowiedzialnie i uczciwie korzystających z instytucji, które warunkują właściwy przebieg procedury demokratycznej i ich w niej udział.

## ZAKOŃCZENIE

Współczesne społeczeństwa demokratyczno-liberalne, które raczej mitologizują swe antyczne źródła, niż wywodzą z nich praktykę polityczną, zakładają jako główną swą właściwość orientację na tworzącą je zmianę oraz swój możliwy w niej udział. Dopuszczają do głosu szereg wyobrażeń racjonalizujących pokładane nadzieje w jej zachowanie i ulepszenie, co znajduje odbicie w dziedziczonych przez wiek XXI, różnie rozkładających akcenty teoriach tego ustroju i wspierającej go edukacji. Dla pedagogiki wydaje się być istotny związek, jaki rządzi edukacją w odniesieniu do wybranego, posiadającego swą specyfikę modelu demokracji. Te dwa wymiary praktyki społecznej wymagają uzgodnienia. Należy podkreślić, że w zależności od sposobu referowania demokracji powstaje odmienny obraz wymaganego do urzeczywistnienia jej założeń wychowania, przy czym należy dodać, że poza przytoczonymi, mocno związanymi z praktyką polityczną Stanów Zjednoczonych, od wielu lat szeroko dyskutuje się i krytykuje inne jej teorie, jak na przykład demokracji radykalnej, społecznej, uczestniczącej, deliberatywnej czy kosmopolitycznej<sup>62</sup>. Nie jest przy tym wykluczone, że jednocześnie wszystkie są przez różne grupy

<sup>62</sup> Zob. A. Gutman, *Demokracja*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, P. Pettit, Warszawa 1998, s. 530–543; A. Heywood, *Demokracja*, dz. cyt., s. 83–104; M. Saward, *Demokracja*, dz. cyt., s. 77–104, 139–166, 171–180; A. Antoszewski, *Współczesne teorie demokracji*, dz. cyt., s. 106–138; G. Agamben i in., *Co dalej z demokracją?*, Warszawa 2012.



praktykowane i to niezależnie od dominującego w państwowych organach modelu, oraz że odmienne ideologie edukacyjne, jak pedagogika krytyczna, rodzaju, humanistyczna, ekologiczna czy personalistyczna, orientują się na inne wizje demokracji, a działania realizujących je grup, mimo że nie mogą osiągnąć stanu wyobrażonego ustroju, istotnie przyczyniają się do demokratyzacji społeczeństwa i jego instytucji. W kontekście polskiej transformacji ustrojowej, zmiany zainicjowanej przed niemal trzydziestu laty, rodzi się pytanie o szczególną dla pedagogiki lukę między utopiami – podnoszonymi obrazami demokracji a tworzącym przyszłość społeczeństwa splotem pedagogii. W efekcie wydaje się, że wytworzona rzeczywistość demokratyczna jest społecznie wysoce niezadowolająca, zatem należy oczekiwać erupcji obrazów przyzwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa, demokracji, która ma nadejść.

Marzeniom Tocqueville'a, jak i Deweya, Schumpetera czy Dahla towarzyszył długi cień tyranii – próby powrotu absolutyzmu udaremnionej rewolucją lipcową, złowrogi pomruk stalinizmu, echa nazistowskiej pożogi, zimnowojennej rywalizacji. Morus nie zdołał zachować niezależności w obliczu planów politycznych Henryka VIII, został oskarżony o zdradę, osądzony i skazany na śmierć, jego głowę zatknięto na jedynym w tym czasie moście nad Tamizą. Napisany przez Beaumonta po powrocie z podróży służbowej, wydany w 1835 roku jako powieść–esej pierwszy tom *Marie ou l'esclavage aux États-Unis*, opisujący segregację rasową i warunki niewolnictwa w Ameryce, miłość Francuza i pochodzenia afrykańskiego Amerykanki, którzy przed uprzedzeniami, upokorzeniem i przeemocą chronią się wśród Czirokezów, nie spotkał się z równym wydanej w tym samym roku książce przyjaciela zainteresowaniem.

## ROZDZIAŁ V

UTOPIA, POPULIZM, EDUKACJA.  
MIĘDZY NADZIEJĄ A RYZYKIEM  
SPEŁNIENIA OBIETNICY DEMOKRACJI

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Deioli  
pellēdi  
Rep.

Mode  
andus  
opificū  
labor.

60 VIOP  
Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eō ple  
quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā perō  
piuerit, eodem  
nactus, vtrā v  
uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommō mane t  
perpetuo labor  
nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à

Dobro ludu niechaj będzie [...]  
najwyższym prawem

Marcus Tullius Cicero,  
O prawach

Niewykluczone, że najważniejszą  
rzeczą, jakiej ludzie uczą się  
w społeczeństwie obywatelskim, jest  
współistnienie z wieloma różnymi  
formami konfliktu społecznego

Michael Walzer,  
Polityka i namiętność

Temat populizmu nie jest obcy teorii i filozofii edukacji, choć bywa, że w ich rozumieniu staje się jej obcym. Zagrożeniem, które można myśleć jako formy negatywnej zewnętrżności, a które należy i można wykluczyć. Kiedy Gert Biesta i Carl Anders Säfström w *A Manifesto for Education* piszą o atakach na edukację, które „przychodzą z dwóch różnych kierunków: populizmu i idealizmu”, jednoznacznie wiążą z nimi ryzyko „całkowitego wyeliminowania wymiaru edukacyjnego z edukacji”, zorientowanego ich zdaniem na wolność, i składają wyraźną deklarację, że ich manifest „ma na celu opowiedzenie się za edukacją w sposób, który nie jest ani populistyczny, ani idealistyczny”<sup>1</sup>. Co istotne dla problematyki podjętej w tym rozdziale, manifest niejako naturalnie łączy kwestię populizmu z utopią,

<sup>1</sup> G. Biesta, C.A. Säfström, *A Manifesto for Education*, „Policy Futures in Education” 2011, vol. 9, nr 5, s. 540. Zob. G. Biesta, *Time Out: Can Education Do and Be Done without Time?*, [w:] *Educational and the Political*, red. T. Szukdlarek, Rotterdam – Boston – Taipei 2013, s. 75–77.

tej jednak należałoby się wystrzegać z racji innego zagrożenia. Ich zdaniem „Trzymanie edukacji z dala od czystej utopii nie jest kwestią pesymizmu, ale obarczania edukacji nieosiągalnymi nadziejami, które raczej odraczają wolność, miast tu i teraz czynić ją możliwą”<sup>2</sup>.

Niewykluczone, że populizm jest innym edukacji, ale i sama edukacja jest heterogeniczna, a również i dzięki temu gościnna. Z jakiegoś powodu jego widmo, tak jak widmo utopii, która raz po raz wymyka się ze swojej krypty, permanentnie zjawia się i krąży wewnątrz granic edukacji, przez co egzorcyzmowaniu nie ma końca. Przy czym wydaje się, że jest również prawdą dla teorii i filozofii edukacji, że nie warto być ignorantem wobec zagrożeń, które niosą ze sobą i populizm, i utopizm, niemniej przeoczenie w myśleniu utopijnym specyfiki utopii może być równie ryzykowne, co niekrytyczne próby jej realizacji. Być może w jakimś sensie dotyczy to również populizmu. Aby się o tym przekonać, należałoby wrócić do filozoficznych i teoretycznych ustaleń dotyczących tych fenomenów oraz tego, co je może łączyć, a następnie odczytać je ujmując z perspektywy pedagogicznej. Innymi słowy, oświecenie tego, co jest nadzieją, a co zagrożeniem edukacji w jej związku z populizmem i utopią wymaga zarówno ich przebadania, jak i przemyślenia łączącej je relacji, co składa się na zasadniczą treść tego rozdziału.

## UTOPIA, DWUZNACZNOŚĆ ŻYCIA CODZIENNEGO, NOWOCZESNOŚĆ I ZAGROŻENIA DEMOKRACJI

Na podstawie wypowiedzi Rafała Hytlodeusza zapisanej przez dostojnego męża Thomasa More'a w swego rodzaju sprawozdaniu z ich rzekomego spotkania, które to opublikował w 1516 roku pod tytułem *Libellus aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo Reipublicae statu de que nova insula Utopia*, daje się ustalić w zasadzie tylko jedno imię mieszkańca rozsławionej przez niego wyspy. Imię jej mitycznego władcy, przybyłego z własną armią zdobywcy kolonizującego ziemie i ludność Abraksy, projektodawcy państwa o najlepszym ustroju. Oprócz pogłosu dawnych rządów Utopusa, pobrzmiwającego w obszernym, szczegółowym opisie znakomitych instytucji, zwyczajów i praw, i ginącego

<sup>2</sup> G. Biesta, C.A. Säfström, *A Manifesto for Education*, dz. cyt., s. 541.

w wielości zagadnień poruszonych przez Hytlodeusza, życie i dzieło innych jej licznych mieszkańców – przeszłych czy współczesnych dwóm rozmówcom – pozostaje dla czytelnika *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznaney wyspie Utopii* anonimowe. Podobnie jak poszczególne dni, które również niczym się nie wyróżniają i w wymyślonej przez More'a narracji Portugalczyka zlewają się w odpowiednio urządzoną codzienność zwyczajnych, i to niezależnie od pozycji społecznej, ludzi. Stabilną, zrównoważoną, poukładaną, przebiegającą w atmosferze życzliwej opieki, uwolnioną od skrajności, namiętności i zbrodni, własności prywatnej i wyzysku, ale nie pozbawioną powszednich trosk, wysiłku, wyzwania i nierzucających się w oczy paradoksów. Przygotowany przez More'a obraz życia na wyspie Utopia godzi w sobie najlepszy ustrój państwa z niewolnictwem, patriachatem, autorytarnie skonstruowanym porządkiem społecznym, wojnami, karami i więzieniami, co zdaniem Lymana Towera Sargenta może razić współczesnych mieszkańców Zachodu, ale nie musi klócić się z wrażliwością Europejczyków XVI wieku. Wręcz dla wielu z nich „Utopia mogłaby wydać się rajem”<sup>3</sup>. Zarysem spełnienia bliskim ich wyobrażeniom o wystarczająco dobrym życiu, a także tego, czego nauczyli się pragnąć. Z kolei w oczach Krishana Kumara charakterystyczny dla Utopii wymyślonej przez Morusa jest właśnie jej demokratyczny duch i to on jego zdaniem „odróżnia Utopię od poprzedzających ją wersji i wizji dobrego społeczeństwa”. *Książeczka More'a* „zapowiedziała sobie to, że nowoczesna utopia będzie demokratyczna, a nie hierarchiczna. Dobre życie miałyby określać wszystkich, w każdym z podejmowanych dążeń – polityce, pracy, życiu rodzinnym, wypoczynku i sztuce. W ten sposób More zdemokratyzował rozum”<sup>4</sup>, jak przekonuje Kumar.

Być może Sargent ma tutaj rację i należy uznać, że w świecie nie-nauczonym orientować się na idee liberalizmu i reżim demokratyczny miarą państwa o najlepszym ustroju jest relatywny dobrostan jego obywateli. Nie powinno nas bowiem specjalnie dziwić, że dystans między socjalizacją w przyjętej za zwyczajną przemocą a wyobrażeniem dobrego społeczeństwa oraz sama treść tych punktów odniesienia są kulturowo i historycznie uwarunkowane, różne dla europejskich wykształconych

<sup>3</sup> L. T. Sargent, *Utopianism. A Very Short Introduction*, New York 2010, s. 23.

<sup>4</sup> K. Kumar, *Utopianism*, Minneapolis 1991, s. 50.

elit doby renesansu i biegłych w krytyce społecznej zachodnich intelektualistów późnej nowoczesności. Ale i Kumara nie tyle zdają się zajmować ramy ustrojowe zapowiedziane w oryginalnym tytule utworu More'a, co jego ujęcie egalitarnego dostępu do dobrego życia. Dobrego życia, którego sekret nie jest łączony przez More'a z poczuciem spełnienia i pomyślnością konkretnych, pojedynczych ludzi, ale specyficzną jakością życia codziennego populacji Utopian, różną i w tym od europejskich społeczeństw, co zauważa w zamykającym utwór refleksjach rozmówca Hytlodeusza, że jako „wspólnota usuwa zupełnie wszelką wytworność, wspaniałość, przepych i majestat, które według opinii publicznej są przecież prawdziwą chlubą i ozdobą państwa”<sup>5</sup>.

Należy jednak dodać, że na tę godną podziwu i pożądania jakość osiągniętą przez Utopian składa się zwyczajność ich życia codziennego niejako skontrowana w opowieści Hytlodeusza z lepiej uchwytną dla czytelnika, a należącą do owego życia codziennego niezwykłością licznych modernizacji przyjętych i praktykowanych przez mieszkańców wyspy we wszystkich sferach ich działań. Stąd sposób rozumienia życia codziennego Henri Lefebvre'a, który postrzega współczesne mu codzienność i nowoczesność jako „rzeczywistości” współzależne, zjednoczone ze sobą, wydaje się dobrze charakteryzować także główny przedmiot uwagi narracji rozmówcy More'a. Według francuskiego socjologa

Codziennosc jest tym, co jest skromne i stale, co jest uznawane za oczywiste i czego wszystkie części i fragmenty następują po sobie w tak regularnej, niezmiennej kolejności, że ci, których one dotyczą, nie mają powodu do kwestionowania ich sekwencji. Zatem jest ona niedatowana i (pozornie) bez znaczenia, i chociaż wypełnia sobą i zajmuje, nie ma potrzeby o niej mówić, jest etyką leżącą u podstaw rutyny i estetyką znanych miejsc<sup>6</sup>.

Tak rozumiana codzienność zdaniem Lefebvre'a ściśle łączy się z nowoczesnością, które to słowo jego zdaniem „określa to, co nosi znamiona nowości i nowatorstwa, co jest błyskotliwe, paradoksalne, naznaczone techniką i światowością. Co jest (pozornie) śmiałe i przejściowe, przystoją,

<sup>5</sup> T. More, *Utopia*, Lublin 1993, s. 139.

<sup>6</sup> H. Lefebvre, *Everyday Life in the Modern World*, New York – London 1971, s. 24.

która sama się ogłasza i sama uznaje [...]”<sup>7</sup>. A zatem „Codziennosc i nowoczesnosc naznaczaja sie i maskuja, legitymizuja i rownowaza”<sup>8</sup>.

Ujecie Lefebvre’a mozna uznać za przekonujace i daje sie odniec do swiata przedstawionego przez Hytlodeusza, niemniej nie nalezy zapominac, ze wieloznacznośc zycia codziennego zdaje sie nalezeć do jego natury. Z ustalen Norberta Eliasa wynika, ze codziennośc w perspektywie badan społecznych to zarowno antynomia swięta, styl zycia w spoleczeństwie masowym, roboczy dzien pracy, jak i rutyna, zycie prywatne, obszar spontanicznych przezyć oraz dzialañ i doświadczeń czy domena naiwnego potocznego myslenia, konstruowania znaczeń i związanego z nimi postępowania<sup>9</sup>. Warto tutaj dodac, ze nowoczesnośc, tak jak ja dzisiaj widzimy, nie tylko odkrywa zycie codzienne, stopniowo odkrywa i przyjmuje takze jego normatywnośc.

Utopię More’a mozna zatem odczytac jako swego rodzaju zapowiedz procesu jednoczenia ze soba tych dwóch „rzeczywistości”, który oglądany z innej perspektywy ujawnia sie jako proces przemieszczania zycia codziennego ku centrum nowozytnych zachodnich demokracji. Ten aspekt owego jednoczenia zdaje sie korespondowac z obserwacjami Alexisa de Tocqueville’a zawartymi w *O demokracji w Ameryce*. Swoja wizyte w Stanach Zjednoczonych lat trzydziestych XIX wieku francuski arystokrata zdawal sie rozumiec jako moźliwosc przyjrzenia sie z bliska skutkom i konsekwencjom nowoczesnej demokratycznej rewolucji, której nieuniknionego nadejścia spodziewal sie takze w Europie<sup>10</sup>. Obok następstw wprowadzenia demokracji, do których odnosil sie z entuzjazmem, potrafil dostrzec w kontekście rewolucji francuskiej i z czasem lepiej wyartykulowac rowniez te, które budzily jego niepokój, takie jak zaistnienie i rozwój warunków sprzyjajacych wystapieniu nowego rodzaju

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże, s. 25. Zob. L. Koczanowicz, *Wspólnota i emancypacje. Spór o spoleczeństwo postkonwencyjonalne*, Wrocław 2005, s. 74–76.

<sup>9</sup> Zob. N. Elias, *On the Concept of Everyday Life*, [w:] *The Norbert Elias Reader*, red. J. Goudsblom, S. Mennell, Oxford 1998, s. 166–174; L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Education for Critical Community and the Pedagogy of Asylum: Two Responses to the Crisis of University Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2021 (online).

<sup>10</sup> Zob. A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 1976, s. 25, 36; C. Lefort, *Sprawa demokracji*, [w:] *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Wrocław 2009, s. 146–149.



despotyzmu<sup>11</sup>. Wiązał ze sobą tendencje egalitarne, upodabnianie się do siebie ludzi, koncentrujących uwagę na życiu prywatnym i własnych interesach, obojętniejących na sprawy publiczne jako oddziałujące na siebie czynniki, które despotyzm i wykorzystuje, i wzmacnia. W połowie kolejnego stulecia obserwacje Tocqueville'a zdawała się dzielić, a niepokój uznawać za uzasadniony Hannah Arendt, mając na uwadze triumf i zbrodniczość totalitarnych tyranii, które eskalowały w Europie XX wieku<sup>12</sup>. Jej rozumienie politycznego znaczenia życia codziennego można odczytywać jako swego rodzaju uogólnienie intuicji autora *O demokracji w Ameryce*, przyjmujące w *Kondycji ludzkiej* postać tezy o nowożytnej przemianie dziedziny publicznej pod wpływem ekspansji na jej pole z dziedziny prywatnej, dotąd separowanej, tego, co społeczne, a związane przede wszystkim z ekonomią oraz zaspokajaniem zasadniczych życiowych potrzeb, i uformowaniem się na Zachodzie nowego typu społeczeństwa – społeczeństwa masowego, które to pozostaje właśnie podatne na totalitaryzm<sup>13</sup>.

Szczegóły koncepcji uwarunkowań i przyczyn powstawania tyranii totalitarnych są oczywiście dyskusyjne, niemniej patrząc z zarysowanej tu perspektywy możemy podobnie jak Leszek Koczanowicz w konsekwencji uznać, że „Zagrożenia demokracji nie są importowane z zewnątrz przez wrogie jej ideologie, ale są jej elementem strukturalnym, który w każdym momencie może być aktualizowany”<sup>14</sup>. Inspirowany koncepcją ‘pustego miejsca władzy’ Claude’a Lefort’a, którą ten ukazuje jako „rewolucyjną i niespotykaną cechę demokracji”<sup>15</sup>, i jego odczytaniem logiki wykształcania się totalitaryzmu Koczanowicz zauważa, że totalitaryzm zarówno w wersji nazistowskiej, jak i komunistycznej jest „kontrrewolucją skierowaną przeciwko demokracji, zmierza on do materializacji ‘ludu’, czyli ustanowienia społeczeństwa, które

<sup>11</sup> Zob. A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, Kraków 1994, s. 21–28, 105–117; M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Warszawa 2010, s. 774–795.

<sup>12</sup> Zob. H. Arendt, *O naturze totalitaryzmu: esej z rozumienia*, [w:] H. Arendt, *Salon berliński i inne eseje*, Warszawa 2008, s. 204–244; M. Canovan, *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*, Cambridge 1995, s. 17–62.

<sup>13</sup> Zob. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000, s. 27–86; H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, t. 1–2, Warszawa 1993, s. 357–375.

<sup>14</sup> L. Koczanowicz, *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Kraków 2011, s. 80.

<sup>15</sup> C. Lefort, *Sprawa demokracji*, dz. cyt., s. 149. Zob. M. Kowalska, *Demokracja i totalitaryzm w filozofii politycznej Claude’a Leforta*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2009, nr 4, s. 529–543.

nie byłoby w konflikcie ze sobą samym”. Co więcej, to zagrożenie, nie jedynie, jest i jego zdaniem „wpisane w samą istotę demokracji, jak też w samą naturę nowoczesności”<sup>16</sup>. Warto zaznaczyć, że również Koczanowicz łączy demokrację i życie codzienne, nawiązując w tym do ustaleń klasyków amerykańskiego pragmatyzmu. John Dewey i George H. Mead rozumeli ją jego zdaniem „jako system nawyków, który reguluje życie społeczne na wielu poziomach, a nie jedynie system instytucji, jakie zapewniają udział wszystkich obywateli w decyzjach politycznych”. Ponadto zauważa, że

Łącząc demokrację z życiem codziennym, pragmatyści dodali trzecią wartość do równania, które wiąże nowoczesność z codziennością. Polityka, tak jak ją rozumiemy dzisiaj, wydaje się bowiem efektem nowoczesności w równym stopniu jak życie codzienne, najogólniej mówiąc – cechą wyróżniającą współczesne pojęcie polityki, jej masowość i jednocześnie przenikanie przez politykę całości życia społecznego<sup>17</sup>.

Oczywiście trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, na ile przygotowana przez More’a ilustracja państwa o najlepszym ustroju i nieznanego wyspię dobrze oddaje czy antycypuje jednoczenie w społeczeństwach zachodnich i występującą w nich współzależność między porządkami życia codziennego, demokracji i nowoczesności. Niemniej zwraca uwagę jeszcze jedna zbieżność: projektowanie, wprawdzie nie na samą tylko *Książeczkę zaiste złotą i niemniej pożyteczną jak przyjemną*, przez współczesnych krytyków utopii asocjacji z dwudziestowiecznymi totalitaryzmami<sup>18</sup>. Jak widzi i tłumaczy Ruth Levitas tę utrzymującą się od dłuższego czasu dominującą społecznie interpretację, „Dyskurs publiczny oraz kultura polityczna są głęboko antyutopijne, przedstawiają utopię jako niemożliwe dążenie do doskonałości, której polityczne konsekwencje niemal z konieczności są totalitarne”. Jak tłumaczy

<sup>16</sup> L. Koczanowicz, *Etyka demokracji*, [w:] *Kultura demokracji*, dz. cyt., s. 12.

<sup>17</sup> L. Koczanowicz, *Wspólnota i emancypacje*, dz. cyt., s. 77. Zob. L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015, s. 13–56.

<sup>18</sup> Zob. B. Goodwin, *Utopia and Political Theory*, [w:] B. Goodwin, K. Taylor, *The Politics of Utopia. A Study in Theory and Practice*, London 1982, s. 92–98; R. Levitas, *Utopia as Method. The Imaginary Reconstruction of Society*, London 2013, s. 7–11; G. Claeys, *Dystopia: A Natural History. A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions*, Oxford 2017, s. 3–10.

Takie stanowisko wynika z klimatu zimnej wojny, a także z kapitalistycznego triumfalizmu, który towarzyszył upadkowi reżimów komunistycznych po 1989 roku. Zawiera dwa ukryte wzory: 'utopia równa się totalitaryzm, równa się komunizm, równa się marksizm, równa się socjalizm' oraz 'komunizm równa się totalitaryzm, równa się faszyzm'<sup>19</sup>.

Niemniej w samej *Utopii* to nie ustrój instytucji państwa przywodzi na myśl skojarzenia z totalitaryzmem, a właśnie autorytarna w duchu reglamentacja życia codziennego mieszkańców wyspy, która sięga prawdopodobnie, jeśli podążać za narracją More'a, siedemnastu stuleci wstecz.

Jednak trudno uznać totalitaryzm za jedyne zagrożenie wpisane w istotę demokracji i naturę nowoczesności. Obecnie obok reżimów autorytarnych i religijnych fundamentalizmów szczególną uwagę badaczy i zachodniej opinii publicznej skupiają populizmy, zwłaszcza w obliczu ich europejskiego progresu ostatnich dwóch dekad<sup>20</sup>. Populizmy polityczne, jak widzi je Margaret Canovan, również należy uznać za immanentny składnik współczesnych demokracji z racji tego, że źródło jej legitymacji stanowi suwerenny lud (*demos* czy *populus*), stąd odwoływanie się do kryzysu rządów ludu, roszczenia odebrania władzy elitom i oddania właściwemu suwerenowi wysuwane przez partie, ruchy społeczne i ich liderów dają się rozumieć jako żądanie odnowy demokracji<sup>21</sup>. Innymi słowy, mechanizm uprawomocniania się ruchów populistycznych bierze się według Canovan z lekceważenia przez polityków paradoksu tkwiącego w samym sercu demokracji, a

Paradoks ten polega na tym, że demokracja jest najbardziej inkluzywną i 'masową' formą polityki, której celem jest włączenie zwykłych ludzi do polityki, przyznanie im praw politycznych i dostępu do rozlicznych kanałów wywierania wpływu politycznego. Na skutek tego demokracja jest jednak także zdecydowanie najbardziej złożoną formą polityczną, tak zdumiewająco zawiłą i nieprzejrzystą, że znakomita większość tych, którzy mieliby w niej

<sup>19</sup> R. Levitas, *Utopia as Method*, dz. cyt., s. 7.

<sup>20</sup> Zob. C. Mudde, C. Rovira Kaltwasser, *Populism. A Very Short Introduction*, Oxford – New York 2017, s. 32–37, 79–96.

<sup>21</sup> Zob. M. Canovan, *Lud*, Warszawa 2008, s. 19–52; A. Antoszewski, *Współczesne teorie demokracji*, Warszawa 2016, s. 47–90.

uczestniczyć, nie jest w stanie wyobrazić jej sobie na tyle jasno, by móc zrozumieć jej funkcjonowanie<sup>22</sup>.

Można zatem ów paradoks postrzegać, jak twierdzi Canovan, jako sprzeczność między włączaniem ludzi do polityki a przybliżaniem polityki ludziom<sup>23</sup>. W konsekwencji stale postępującemu w ramach demokratyzacji upodmiotowieniu towarzyszy ciągle wzrost nieprzejrzystości uporządkowania systemu politycznego, co może w jakiś sposób tłumaczyć perswazyjną siłę głównego populistycznego sloganu głoszącego, że „polityka wymknęła się spod kontroli ludu”<sup>24</sup>. Jedną z możliwych zbiorowych odpowiedzi na ten stan rzeczy stanowi reakcja rosnących w siłę ruchów społecznych i ich liderów, której zasadniczymi wyznacznikami są radykalna krytyka wyobcowanych, skorumpowanych elit sprawujących władzę w imieniu ludu, ale nie dla ludu i nie przez lud, postrzeganie siebie jako wyłącznych i właściwych wyrazicieli jego woli, to jest woli prawego i moralnie czystego narodu w jego całości, oraz dążenie do utrzymania wyraźnej dystynkcji między tymi, którzy do niego słusznie należą, i tymi, których z różnych przyczyn nie można z narodem utożsamiać, w czym zdaniem Jana-Wernera Müllera zawiera się sedno niebezpieczeństwa populizmu<sup>25</sup>.

Niemniej literatura przedmiotu, która narosła wokół tego budzącego kontrowersje zjawiska od czasu ukazania się pod koniec lat sześćdziesiątych słynnej pracy pod redakcją Ghity Ionesco i Ernsta Gellera, przedstawia populizm jako dużo bardziej społecznie i historycznie zróżnicowany, niejednoznaczny oraz strukturalnie złożony<sup>26</sup>. Sposoby jego rozumienia w ramach dyskusji akademickiej, także oceny, bywają zaskakująco odmienne. Na potwierdzenie tego i co ważniejsze w nawiązaniu do poruszonych wcześniej kwestii można przywołać zaproponowaną przez Koczanowicza interesującą interpretację warunków rozwoju populizmu w Polsce i innych krajach postkomunistycznych. Jego zdaniem „najważniejszym czynnikiem jest tutaj poczucie utraty kontroli nad własnym

<sup>22</sup> M. Canovan, *Polityka dla ludzi, Populizm jako ideologia*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, Warszawa 2007, s. 61.

<sup>23</sup> Zob. tamże, s. 81.

<sup>24</sup> Tamże, s. 60.

<sup>25</sup> Zob. J.-W. Müller, *Co to jest populizm?*, Warszawa 2017, s. 15–21.

<sup>26</sup> Zob. Y. Mény, Y. Surel, *Zasadnicza dwuznaczność populizmu*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, dz. cyt., s. 28–49; C. Mudde, C. Rovira Kaltwasser, *Populism*, dz. cyt., s. 1–20.

życiem, które wskazuje na codzienność jako źródło politycznego triumfu populizmu”, stąd uznaje, że „Tylko jeśli zrozumiemy rolę życia codziennego w polityce, będziemy w stanie zidentyfikować przyczyny populistycznego sukcesu i znaleźć sposoby zapobiegania mu w przyszłości”<sup>27</sup>. W konsekwencji nie powinno być zaskoczeniem, że w obliczu dostrzeżonych przez badaczy istotnych związków zarówno społeczeństwa Utopian More’a, jak i populizmu z życiem codziennym, a także demokracją i nowoczesnością, można pytać o edukacyjne znaczenie samego populizmu, mając na uwadze jego relację względem utopii w ogóle. Sama ta relacja nie jest jednak oczywista, podobnie jak zjawisko populizmu.

## UTOPIZM W GRANICACH POPULIZMU. MIĘDZY PATOLOGIĄ A NADZIEJĄ ODNOWY DEMOKRACJI

Pośród komentatorów współczesnego populizmu, postrzeganego jako element polityki protestu, organizującej obywateli wokół idei artykulacji rzeczywistej woli ludu i mobilizującej ich do działań w ramach unikających normatywności ruchów społecznych, nie brakuje tych, którzy widzą w nim zagrożenie dla ukształtowanego historycznie zachodniego wariantu demokracji skonsolidowanej z liberalizmem. Są między nimi i tacy, którzy, jak Pierre Rosanvallon, mówią o formie jej patologii, polegającej „przede wszystkim na perwersyjnym odwróceniu ideałów i procedur demokratycznych”<sup>28</sup>. W jego odczytaniu populizm w stosunku do strukturalnych napięć systemu przedstawicielskiego pozornie

<sup>27</sup> L. Koczanowicz, *Toward a Democratic Utopia of Everydayness: Microphysics of Emancipation and Somapower*, „History of European Ideas” 2020, vol. 46, nr 8, s. 1123.

<sup>28</sup> P. Rosanvallon, *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, Wrocław 2011, s. 189. Warto dodać, że pogląd wyrażony przez Rosanvallon, zgodnie z którym populizm stanowi patologię demokracji, podziela wielu badaczy, zob. Y. Mény, Y. Surel, *Zasadnicza dwuznaczność populizmu*, dz. cyt., s. 30–36. Jednak atak na populizm bywa także odpierany, zob. L. Goodwyn, *Rewizje „populizmu”. Paradoxy historiografii i demokracji*, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Warszawa 2010, s. 117–140; Y. Papadopoulos, *Populizm, demokracja i współczesny model rządzenia*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, dz. cyt., s. 83–105; M. Stambulski, *Populizm a konstytucjonalizm*, [w:] *Nowy konstytucjonalizm. Polityczność, tożsamość, sfera publiczna*, red. A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, Warszawa 2021, s. 53–80.

rozwiązuje trudności z upostaciowaniem ludu, gdyż powołuje się na jego jedność i homogeniczność przeżywane w wyobraźni, radykalnie dystansując się zarazem wobec wszystkiego, co wydaje się owej jedności przeczyć: cudzoziemca, wroga, oligarchii, elit. Utwierdza się, drażąc metaforyczne fosy i coraz gwałtowniej oskarżając to, co uznaje za z istoty swojej zewnętrzne w stosunku do 'ludu'. Populizm piętnuje dystans podkreślany zarazem na planie 'moralnym' (przeciwko 'korupcji' i 'zepsuciu'), na planie społecznym (oskarżenia pod adresem 'elit' uosabiających społeczną izolację), a nawet na planie etnicznym ('naród z urodzenia'). Wysławia zatem jeden, zdrowy lud bez podziałów, niepotrzebujący więc konfrontować się z samym sobą<sup>29</sup>.

Rosanvallon uważa jednak, że populizm rozpatrywany jedynie na poziomie demokracji zinstytucjonalizowanej, będzie można zaliczyć do tej samej kategorii, co „zjawiska totalitarne, które również wpisują się – choć w bardziej radykalny sposób – w fantazmatyczną wizję społecznej jedności i wierzą w możliwość reprezentacji jej uosobienia”<sup>30</sup>. Aby je od siebie wystarczająco odróżnić, proponuje skoncentrować uwagę na cechach i aspektach populizmu, które ujawniają się na innym poziomie funkcjonowania demokracji i wiążą z aktywnością podejmowaną w ramach społeczeństwa obywatelskiego.

Rosanvallon ma tu na myśli demokrację rozproszonych władz pośrednich, pewnego typu wyraźnie przejawiającą się w społeczeństwach zachodnich nieufność wobec demokracji, która uzyskała według niego w epoce posttotalitarnej historycznie ukształtowaną, wystarczająco zorganizowaną formę, a której „istotą jest czuwanie, by wybrana władza dotrzymywała swoich zobowiązań, i znajdowanie środków, by utrzymać pierwotne wymogi co do służby na rzecz wspólnego dobra”<sup>31</sup>. Wyróżniona przez niego forma polityczna, którą nazywa kontrdemokracją, a która nie tyle jest przeciwieństwem demokracji, co jedną jej formą

<sup>29</sup> P. Rosanvallon, *Kontrdemokracja*, dz. cyt., s. 189.

<sup>30</sup> Tamże, s. 190. Zob. P.-A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem. Od conceptualnego mirażu do realnego problemu*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 147–154.

<sup>31</sup> P. Rosanvallon, *Kontrdemokracja*, dz. cyt., s. 11. Zob. tamże, s. 59–76. W tej perspektywie za ważne przykłady kontrdemokratycznej nieufności wobec demokracji mogą służyć prace Jacquesa Rancière'a *Nienawiść do demokracji* (zob. J. Rancière, *Nienawiść do demokracji*, Warszawa 2008, s. 88–118) czy Giorgio Agambena *Homo sacer* (zob. G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, Warszawa 2008, s. 163–246).

przeciwstawiającą się innej, może oscylować w kierunku patologii, między innymi takiej jak właśnie populizm. Przejawia się ona w takich przypadkach we wszystkich trzech wymiarach funkcjonowania kontrdemokracji, to jest, po pierwsze, nadzorowania władzy przez społeczeństwo, której głównymi modalnościami są czujność, powiadamianie i ewaluacja prawomocności wyborczej, po drugie, różnych postaci piętrzenia przeszkód, swego rodzaju weta zgłaszanego przez grupy społeczne, siły polityczne i ekonomiczne czy innych aktorów, wreszcie, ludu jako sędziego, który za pomocą procesów i wyroków weryfikuje postępowanie rządzących i prowadzone przez nich instytucje<sup>32</sup>. W tym sensie populizm zdaniem Rosanvallona „radikalizuje demokrację nadzorowania, suwerenność negatywną i politykę rozumianą jako sądenie do tego stopnia, że wszystkie one zaczynają się osuwać poza przestrzeń polityczności”<sup>33</sup>. W konsekwencji pewna część kontrdemokracji „przeobraża się w niepoohamowaną i permanentną stygmatyzację ustanowionych władz, a nawet – przedstawienie ich jako wrogiej siły, radykalnie zewnętrznej względem społeczeństwa”<sup>34</sup>, populiści katalizują społeczny gniew, „Nieustannie [...] przywołują widmo dekadencji i przedstawiają się jako obrońcy przed nieprzewidzianym, zbawcy w ekstremalnych sytuacjach, profeci i włodarze czegoś na kształt apokalipsy”, jako lud-sędzia chcą mieć do czynienia „wyłącznie ze sprawiedliwością represji, sankcji i stygmatyzacji”, a jako przedmiot jej działań ustalają „szeroką kategorię osób niepożądanych i pasożytów”<sup>35</sup>.

Rosanvallon wydaje się wyróżniać wśród badaczy krytycznych wobec populizmu, ograniczając zakres zjawiska do zdegenerowanych symptomów demokracji zinstytucjonalizowanej i pośredniej, dowartościowując jednak samą jej historyczną ewolucję w kierunku rozwoju i konsolidacji formy społecznej kontroli pochodzącej z wyboru władzy. Z kolei Ernesto Laclau, a także Chantal Mouffe dostrzegają wartość w samym populizmie, „dlatego, że cechuje się szczególną *logiką artykulacji* [...] treści, jakiegokolwiek by one były”. Innymi słowy, ich zdaniem „jego znaczenia trzeba szukać nie tyle w politycznej lub ideologicznej treści włączonej w opis praktyk tej czy innej grupy, ile w szczególnym sposobie *artykulacji*

<sup>32</sup> Zob. P. Rosanvallona, *Kontrdemokracja*, dz. cyt., s. 7–23.

<sup>33</sup> Tamże, s. 190.

<sup>34</sup> Tamże, s. 191.

<sup>35</sup> Tamże, s. 192–193.



dowolnych społecznych, politycznych bądź ideologicznych treści”<sup>36</sup>, stąd należy uznać, że to rozumienie populizmu „ma charakter ściśle *formalny*”<sup>37</sup>. Laclau zwraca uwagę, że niezaspokojone społeczne roszczenia, mimo swego zróżnicowanego charakteru i treści, mogą być łączone ze sobą, a tym samym łączyć ich wyrazicieli za pomocą szeregu polityczno-dyskursywnych praktyk w zakresie swojej negatywności, współtworząc potencjał mobilizacji radykalnego protestu o tyle skonsolidowany i ukierunkowany, o ile jedno z szerokiego zespołu roszczeń będzie mogło przyjąć funkcję symbolicznego wyrazu pozostałych i równocześnie zaistnieje obiekt, który na zasadach binarnej opozycji da się obsadzić w funkcji zantagonizowanego względem danego ruchu wroga. Części tego dynamicznego układu dają się zdaniem Laclau zidentyfikować jako społecznie konstruowane, odgraniczone od siebie ‘lud’ i ‘władza’, a logikę jego działania traktować nawet jako synonim polityki, ponieważ populizm, jak wskazuje, „oznacza podważenie zinstytucjonalizowanego porządku przez uczynienie z podmiotu słabego, uciskanego podmiotu historycznego, tzn. takiego, który jest *innym* w relacji do *status quo*. A na tym właśnie polega polityka”<sup>38</sup>. W konsekwencji uznaje, że, po pierwsze „żaden ruch polityczny nie może być całkowicie wolny od populizmu”, jest taki jedynie w mniejszym lub większym stopniu, po drugie „koniec populizmu nie byłby niczym innym jak końcem polityki”<sup>39</sup>.

Pojęcie populizmu zaproponowane przez Laclau jest na tyle pojemne, że określa sobą proces powstawania tożsamości większości podmiotów polityki. Trudno bowiem wskazać klasę, ruch społeczny, partię, związek zawodowy, wyznaniowy, grupę etniczną itd. włączone w działania mające na celu realizację postulowanych potrzeb czy interesów przez próby uzyskania wpływu na procesy sprawowania władzy, które nie definiowałyby się przez wewnętrzne dopasowanie z jednej i różnicę wobec innego

<sup>36</sup> E. Laclau, *Co oznacza populizm*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 100, 101. Zob. E. Laclau, *Rozum populistyczny*, Wrocław 2009, s. 63–147; Ch. Mouffe, *W obronie lewicowego populizmu*, Warszawa 2020, s. 15–27.

<sup>37</sup> E. Laclau, *Co oznacza populizm*, dz. cyt., s. 111.

<sup>38</sup> Tamże, s. 115. W kontekście podejmowanej w tym rozdziale problematyki warto dodać, że w tym ujęciu pojęcie populizmu Laclau zbliża się do sposobu rozumienia świadomości utopijnej u Karla Mannheim’a przeciwstawianej przez niego świadomości ideologicznej (zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 159–213).

<sup>39</sup> Tamże, s. 114, 115. Zob. Ch. Mouffe, *W obronie lewicowego populizmu*, dz. cyt., s. 57–72.

z drugiej strony. Z tym że jego szczególną uwagę zwracają te podmioty polityki, które w kontekście konkurencyjności i konfliktów wyróżnia większa otwartość na inkluzję oraz wyższy stopień i zakres zantagonizowania i kontestacji *status quo*. Niemniej przywołane tu dwa różne sposoby rozumienia populizmu zdają się uzmysławiać jak niepodobne do siebie mogą być desygnaty tej nazwy. Nie oznacza to, że te i inne ujęcia w ramach teorii populizmu nie posiadają punktów wspólnych, wokół których oscylują. Jednak w takim kontekście nie powinno dziwić, że część z nich nie ujawnia żadnego związku populizmu z utopią i ten uchodzi uwadze.

W jakimś sensie inaczej jest w przypadku podejścia Paula Taggarta, definiującego populizm jako „rodzaj reakcji przeciwko ideom, instytucjom oraz praktykom reprezentacyjnego modelu polityki, która pośrednio lub bezpośrednio odnosi się do koncepcji rdzennej krainy w odpowiedzi na poczucie kryzysu”<sup>40</sup>. Skłonność populistów do identyfikowania się z należąca do nieokreślonej przeszłości ‘rdzenną krainą’ (*heartland*), „obrazem wyidealizowanej wspólnoty, której służą”, to według Taggarta jeden z sześciu elementów tworzących typ idealny populizmu<sup>41</sup>. I to właśnie ten element może przywołać skojarzenia z utopią, z czego nie bez zakłopotania zdaje sobie sprawę politolog i badacz populizmu, mając na uwadze, że co prawda „Każda ideologia ma swoje idealne społeczeństwo”, jednak jego zdaniem jest to zwykle „wizja świata przyszłości”<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> P. Taggart, *Populizm, lud i rdzenna kraina*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 81–82.

<sup>41</sup> Zob. P. Taggart, *Populizm i patologie polityki przedstawicielskiej*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, dz. cyt., s. 111–117. Pozostałe elementy, na jakie wskazuje i które omawia, to: wrogí stosunek do reprezentacyjnego modelu polityki i preferowanie prostoty i bezpośredniości; brak przywiązania do podstawowych wartości, które mogłyby stanowić jego własny rdzeń ideologiczny; uwidacznianie się w okresach dojmującego społecznie poczucia kryzysu; samoograniczająca się i epizodyczna natura mobilizacji i działania, wynikająca z unikania złożonych form i instytucji systemu politycznego oraz preferowania charyzmatycznych przywódców; podleganie formowaniu w swych zasadniczych wyznacznikach przez kontekst, w którym dany populizm się pojawia. Zdaniem Taggarta „każdy ruch populistyczny postrzega się poprzez siebie właściwe cechy, a nie jako część szerszego zjawiska, zwanego populizmem. [...] Brak rdzennych wartości oraz samoograniczające się i kameleonowe właściwości częściowo wyjaśniają, dlaczego populizm ma charakter epizodyczny a zatem, dlaczego – jako przedmiot badań – jest i ezoteryczny, i trudny. Tych sześć cech wziętych razem, obrazuje również, dlaczego populizm jest potencjalnym barometrem zdrowia polityki przedstawicielskiej” (tamże, s. 116, 117).

<sup>42</sup> P. Taggart, *Populizm, lud i rdzenna kraina*, dz. cyt., s. 84.

Rdzenna kraina jako wyimaginowane terytorium ucieleśnienia zdaniem Taggarta obyczaje i mądrość zamieszkującego go 'ludu', populacji jednolitej i pełnej cnót, i „urzeczywistnia pozytywne aspekty życia codziennego”<sup>43</sup>. Ponieważ definiuje także to, co uznaje się za normalne i zwyczajne dla owego nieodróżnionego 'ludu', można powiedzieć, że „rdzenna kraina powstaje jako usprawiedliwienie wykluczenia tego, co demonizowane” przez populistów, w tym „pewnych grup, jako niestanowiących części 'prawdziwego' ludu”<sup>44</sup>. Zwraca przy tym uwagę, że ważniejsza jest tu funkcja, jaką pełni wyimaginowane terytorium niż ustalona i opisana treść jego wyobrażenia. Jest to bowiem zazwyczaj „wizja rozlana, o zamazanych konturach, jawnie romantyczna i głęboko ahistoryczna” i „wskazuje na coś, co się czuje, a nie myśli, na coś, co otacza mgiełka nieokreśloności”<sup>45</sup>. Zdaniem Taggarta to właśnie wiara w cnoty rdzennej krainy, a nie wspólnie podzielana jedna wizja, jest tym, co łączy populistów.

Mimo że Taggart odróżnia idee utopi i rdzennej krainy – jak zaznacza, kluczem do jej zrozumienia „nie jest utopia, lecz sprawdzone i wypróbowane 'dobre życie' sprzed obecnego okresu zepsucia i wypaczeń”, innymi słowy, jest co prawda „wyobrażeniem idealnego świata, jednak w przeciwieństwie do koncepcji utopijnych, tworzy się go retrospektywnie”<sup>46</sup> – odróżnienie to daje się problematyzować. Przede wszystkim opiera się ono na przyjętym przez badacza sposobie rozumienia utopii, które pozostaje w jego ujęciu populizmu jedynie zarysowane i służy mu jako kontekst przy ekspozycji koncepcji rdzennej krainy. Pewne

<sup>43</sup> Tamże. Oczywiście rozumienie populizmu jako ideologii ma swoich apologetów (zob. M. Canovan, *Polityka dla ludzi*, dz. cyt., s. 57–82; C. Mudde, *Populistyczny Zeitgeist*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 340–342), niemniej jest problematyczne (zob. P.-A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem*, dz. cyt., s. 162–179), co dostrzega także Taggart. Wskazuje, że „Naturalna dla populizmu jest rola przymiotnika dołączonego do innych idei, które wypełniają jego pusty rdzeń” (P. Taggart, *Populizm, lud i rdzenna kraina*, dz. cyt., s. 80), co można wiązać z tym, że charakterystyczne dla populizmu wyobrażenie rdzennej krainy jest co do zasady w swojej treści miejscem niedookreślonym, jak można by to ująć, korzystając z terminu Romana Ingardena, jednak w konkretnym przypadku danego ruchu może ulec stopniowemu wypełnianiu przez treści właściwe danej orientacji ideologicznej.

<sup>44</sup> Tamże, s. 85.

<sup>45</sup> P. Taggart, *Populizm i patologie polityki przedstawicielskiej*, dz. cyt., s. 113.

<sup>46</sup> Tamże. Zob. P. Taggart, *Populizm, lud i rdzenna kraina*, dz. cyt., s. 84.

rozhermetyzowanie tego sposobu rozumienia możemy uzyskać, sięgając do jednej z ostatnich książek Zygmunta Baumana.

Starając się bliżej określić w *Retrotopii* to, jak rządzi nami przeszłość, Bauman wskazuje na kumulację lęków związanych z jutrem i tłumaczy nią ‘epidemię nostalgii’ obecną w zachodnich społeczeństwach, w których „Droga w przyszłość niepokojąco jawi się jako szlak naznaczony upadkiem i degeneracją”<sup>47</sup>. Jak odczytuje ujawniającą się społeczną tendencję „retropijnej” fazy w historii utopii: „Być może zatem droga powrotna, droga wiodąca ku przeszłości, nie omieszka przekształcić się w szlak oczyszczenia, usuwając szkody, które wyrządza przyszłość, kiedy tylko zmienia się w terażniejszość”<sup>48</sup>. Retropijne sentymenty i praktyki interesujące Baumana zdają się korespondować, być może nie tylko w tym jednym punkcie, z Taggarta rozumieniem ‘nowego populizmu’, jak określa kurs obrany w wielu współczesnych liberalnych demokracjach przez ruchy społeczne i partie polityczne wyrosłe równoległe do formacji ‘nowej polityki’ po prawej stronie sceny politycznej w okresie po upadku reżimów komunistycznych i w związku z kryzysem prawomocności, podważeniem powojennego konsensusu ekonomiczno-politycznego oraz postępem integracji europejskiej<sup>49</sup>. Niemniej w obu przypadkach mamy do czynienia z myśleniem w kategoriach chronotopii, rozgrywającej wyobrażenie o wystarczająco doskonałym społeczeństwie nie tyle w odniesieniu do organizacji życia ludzi mieszkających na nieznanym w naszym otoczeniu, odległej wyspie, jak było to w przypadku Utopian More’a, czy innym, dostępnym nielicznym z nas miejscu w głębi oceanów, Ziemi czy kosmosie, ile w relacjach czasowych. Biorąc pod uwagę samą utopię literacką, daje się zauważyć, że w toku pięciu stuleci przekształceń jej charakterystyki, do jakich doszło w kulturze Zachodu, kontrast miejsc przeszedł metamorfozę w dywergencję czasów, w której relacja terażniejszości do przyszłości zajęła szcze-

<sup>47</sup> Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Warszawa 2018, s. 16.

<sup>48</sup> Tamże, s. 20, 16. Zob. D. Brzeziński, *Utopijne powroty do przeszłości: młode pokolenie wobec zwrotu nostalgicznego*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 4, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 59–76.

<sup>49</sup> Zob. P. Taggart, *The New Populism and New Politics. New Protest Parties in Sweden in a Comparative Perspective*, London 1996, s. 32–35; P. Taggart, *Populism*, Buckingham – Philadelphia 2000, s. 73–76; P. Taggart, *Populizm i patologie polityki przedstawicielskiej*, dz. cyt., s. 109–110.

gólne miejsce i do czego nawiązali zarówno Bauman, jak i Taggart<sup>50</sup>.

Nie można jednak kwestii uczasowienia utopii sprowadzać do zagadnień związanych z gatunkiem literatury. Nawet sama tylko zachodnia wyobraźnia i praktyka społeczna XVI wieku operowały równolegle innymi wersjami i wizjami dobrego społeczeństwa, takimi jak na przykład prorocki mesjanizm i chrześcijański millenaryzm, które dążenia i oczekiwania jego realizacji włączały w horyzont jutra<sup>51</sup>. Z kolei ogród Eden, Atlantyda i mity złotego wieku starożytnych cywilizacji kierowały uwagę i poszukiwania ideału społeczeństwa ku przeszłości. Część z nich mogła w jakiś sposób inspirować Platona, Arystotelesa czy Augustyna z Hippony w tej części ich filozofii politycznej, w której orientowali się na opracowanie najlepszego ustroju państwa. Ponadto zdarza się, że wzorzec zaczerpnięty z przeszłości, wizja dobrego życia patronuje realizowanym czy tylko wyśnionym konserwatywnym rewolucjom. Rdzenna kraina Taggarta daje się odczytać w tym kluczu. A zatem jeśli utopię rozumieć szeroko, jako obraz fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego zgodnie z jakimś przekonaniem porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, który stanowi wyrosłą z niezadowolenia dojrzałą formę krystalizacji zbiorowych nadziei i może pełnić funkcję modelu oczekiwanej przez osobę lub grupę przyszłości, to rdzenna kraina, mimo że operująca niedookreślonym obrazem pewnej przeszłej rzeczywistości, wpisuje się w ten sposób rozumienia utopii. Obraz przeszłości może określać cele dążeń i w tym sensie być prospektywny. Takie powiązanie zdaje się być również uzasadnione, jeśli na rdzenną krainę spojrzeć z perspektywy funkcji, jakie może pełnić utopia. Zdaniem Levitas za najistotniejsze z nich i najczęściej też wymieniane przez badaczy należy uznać funkcje kompensacyjną, krytyczną, zmiany, ekspresji czy kształtowania pragnienia i wytwarzania poczucia wyobcowania<sup>52</sup>. Rdzenna kraina z powodzeniem może pełnić te funkcje. Ponadto jednym z głównych odniesień dla utopii, tak jak w ogóle populizmu i rdzennej krainy Taggarta, są zwyczajni ludzie z ich życiem codziennym.

<sup>50</sup> Zob. R. Koselleck, *O dziejach pojęcia czasowej utopii*, [w:] R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, Warszawa 2009, s. 272–294.

<sup>51</sup> Zob. K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 6–11. Szerzej na ten temat: F. Polak, *The Image of the Future*, Amsterdam 1973, s. 24–95.

<sup>52</sup> Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 193–200, 208.

Taggart nie jest jednak jedynym badaczem, w którego pojęciu populizmu uwidacznia się jego związek z utopią. Podobnie rzecz ma się u Canovan, w ujęciu której ów związek rysuje się równie wyraźnie. Przy jego rekonstrukcji pomocna okazać się może charakterystyka jej podejścia do fenomenu populizmu. Canovan posługuje się klasyfikacją, zgodnie z którą siedem wyróżnionych przez nią typów daje się uporządkować w dwa wewnętrznie zróżnicowane grupy populizmów: rolnicze i polityczne<sup>53</sup>. Klasyfikacja ta pozwala na wyłączenie ze sporów o współczesny populizm i kondycję demokracji istotnych historycznie, prekursorskich jego postaci, m.in. amerykańskiej Partii Populistycznej i rosyjskiego narodnictwa<sup>54</sup>, których idee, sposób działania i kontekst funkcjonowania były na tyle charakterystyczne, że rzeczywiście można mówić o ich własnej specyfice i osobnych typach. Jak zauważa Canovan we wnioskach swojego studium z początków lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku,

Z perspektywy przedstawionego tutaj materiału wyraźnie bezowocne okazują się próby wskazania jakiejś określonej ideologii czy konkretnej sytuacji społeczno-gospodarczej jako właściwej dla wszystkich postaci populizmu. Niemniej dwa elementy wydają się wszechobecne. Wszystkie bez wyjątku formy populizmu łączą się z wyniesieniem na piedestał 'narodu' czy 'ludu' i odwołaniem się do niego; wszystkie też są w takim czy innym znaczeniu antyelitarne. Niestety te wspólne cechy nie stanowią bynajmniej dowodu na fundamentalną jedność populizmu, ponieważ same są ulotne i niejednoznaczne<sup>55</sup>.

Przed wszystkim zwraca uwagę użyteczna i zarazem kłopotliwa politycznie niejednoznaczność wpisana w pojęcie ludu. Analizując w perspek-

<sup>53</sup> Zob. M. Canovan, *Populizm*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 56–64. Wśród populizmów rolniczych Canovan wymienia: radykalizm farmerów, ruchy chłopskie, agrarny socjalizm intelektualistów, a wśród politycznych: dyktaturę populistyczną, populistyczną demokrację, populizm reakcyjny, populizm polityków (zob. tamże, s. 53–76).

<sup>54</sup> Zob. M. Canovan, *Populism*, New York – London 1981, s. 17–97; J. Held, *Poprzednicy*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 192–215.

<sup>55</sup> M. Canovan, *Populizm*, dz. cyt., s. 68–69. Polemizując z koncepcją Laclau, Canovan stwierdza „jedną z ważnych przyczyn, dla których powinniśmy oprzeć się pokusie wtłoczenia na siłę wszystkich zjawisk populizmu w jedną kategorię, jest to, że rozmaite wyróżnione przez nas populizmy nie stanowią po prostu różnych odmian tej samej rzeczy, lecz w wielu przypadkach są rzeczami różnego rodzaju, których nie można ze sobą porównywać wprost” (tamże, s. 72).

tywie historii idei stopniowe, wielowiekowe kształtowanie się w świecie anglosaskim tego pojęcia, które stanowi istotną, nieusuwalną składową każdego z licznych sposobów naszego zachodniego rozumienia demokracji, Canovan wskazuje na współczesne nałożenie się kilku jego odrębnych znaczeń<sup>56</sup>. Na wyobrażenie ludu jako suwerena, zorganizowanego w państwo społeczeństwa, ostatecznego źródła prawowitej władzy, nakłada się rozumienie ludu jako rządzącego samym sobą, ludu jako konkretnego narodu i ludu jako zwykłych ludzi, pierwotnie gminu czy plebsu, to jest niższych warstw społecznych, pozostających w opozycji do uprzywilejowanych elit<sup>57</sup>. Ponadto 'lud', także poza kontekstem anglosaskim, może wskazywać po prostu na populację, a nawet ludzkość. Jednak warto przy tym podkreślić, mając na uwadze systemy demokratyczne, że w perspektywie historycznej i w sensie politycznym można mówić co najwyżej o stopniowej inkluzji; sytuacja Ateńczyków tworzących najbardziej chyba znaną ze starożytnych demokracji, w warunkach której do 'demos' nie zaliczono dużej części dorosłych mężczyzn, kobiet, dzieci, w tym także niewolników czy cudzoziemców, nie stanowi bowiem przykładu obrazującego wyjątek<sup>58</sup>. Innymi słowy, we współczesnym pojęciu ludu i teorii demokracji daje o sobie wyraźnie znać istotne napięcie między stopniem politycznego upodmiotowienia a populacją, między statusem pełnoprawnego obywatela a ogółem ludzi żyjących bądź czasowo przebywających na danym terytorium, ale też tą częścią znajdującą się poza nim, która posiada atrybuty uprawdopodobniające włączenie jej w obręb tej właśnie wspólnoty politycznej.

Jednak w odwoływaniu się politycznych populistów do uznanej w demokracji władzy ludu na pierwszy plan wysuwa się inne napięcie związane ze wskazaną niejednoznacznością wpisaną w to pojęcie. Jak wskazuje Canovan, ujawnia się ono w ich roszczeniu prawa głosu opartym na przekonaniu, że „mówią w imieniu ludu”, czyli uważają się za przedstawicieli tego, kto ma w demokracji władzę, a nie za reprezentantów jakiś cząstkowych

<sup>56</sup> Zob. M. Canovan, *Lud*, dz. cyt., s. 19–52. Zob. także, G. Sartori, *Teoria demokracji*, Warszawa 1998, s. 37–49.

<sup>57</sup> Zob. M. Canovan, *Lud*, dz. cyt., s. 41; M. Canovan, *Zaufajcie ludowi! Populizm i dwa oblicza demokracji*, [w:] *Populizm*, dz. cyt., s. 287–288.

<sup>58</sup> Zob. R. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Warszawa 2012, s. 23–54; D. Held, *Modele demokracji*, Kraków 2010, s. 13–157.



interesów pewnej klasy ekonomicznej”<sup>59</sup>. W imieniu ludu zjednoczonego i rodzimego, autentycznego i uczciwego, w imieniu zwykłych ludzi, z którymi pozostają w żywej, cechującej się prostotą i bezpośredniością relacji. Canovan postrzega oddziaływanie politycznego populizmu jako ideologii demokracji, jednak nie stosuje tego terminu w sensie, który pozwala na proste utożsamienie ideologii z iluzją czy manipulacją. Ideologię rozumie za Michaelem Freedemem jako rodzaj myśli politycznej dostarczającej struktur pojęciowych, które stanowią źródło mapy politycznego świata i mobilizacji do wspólnie podejmowanego działania<sup>60</sup>. Jego zdaniem ideologie polityczne są „kombinacjami koncepcji politycznych zorganizowanych w szczególny sposób”, pozwalają bowiem na „społecznie usytuowany i stronniczy, wartościujący, arbitralny wybór spośród przylegających do siebie komponentów [danego pojęcia politycznego – R.W.], opierający się w dużym stopniu na połączeniu kryteriów racjonalnych, skłonności emocjonalnych i preferencji kulturowych”<sup>61</sup>, podczas gdy istotą pojęć politycznych widzianych z perspektywy filozofii jest ich zasadnicza podatność na kwestionowanie. Innymi słowy, ideologiczne użycie pojęć do budowy mapy politycznego świata służącego jako punkt odniesienia mobilizacji do wspólnie podejmowanego działania cechuje swego rodzaju zdeterminowanie przypisywanych im znaczeń, w ten sposób „przekształcając nieuniknioną różnorodność opcji w monolityczną pewność, która jest nieuniknioną cechą decyzji politycznej oraz podstawą wykuwania tożsamości politycznej”<sup>62</sup>.

Ponadto Canovan zwraca uwagę na quasi-religijne i motywacyjne cechy ideologii, a charakterystyczne dla populizmu, takie jak zdolność wzbudzania wiary i nadawania prawomocności. Do jego opisanego wykorzystuje także rozróżnienie, leżące u podstaw analiz feminizmu i ekologizmu przeprowadzonych przez Freedema. Wskazuje on na ich

<sup>59</sup> M. Canovan, *Zaufajcie ludowi!*, dz. cyt., s. 287. Zob. P.-A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem*, dz. cyt., s. 162–170.

<sup>60</sup> Zob. M. Canovan, *Polityka dla ludzi*, dz. cyt., s. 64–68.

<sup>61</sup> M. Freedem, *Ideologies and Political Theory. A Conceptual Approach*, Oxford 2006, s. 75–76.

<sup>62</sup> Tamże, s. 76–77. Freedem podsumowuje krótko trzy zasadnicze cechy ideologii, pisząc: „Ponieważ ideologie wiążą się ze skoordynowanym działaniem, odnoszą się do sfery organizacji. Ponieważ wiążą się z decyzjami, odnoszą się do kontroli. Ponieważ wiążą się z językiem, odnoszą się do próby zaszczepienia pewności w niedookreśloność” (tamże, s. 77).

względnie ograniczony zakres pojęciowego mapowania świata w porównaniu do kompletnych (*comprehensiveness*) ideologii, takich jak socjalizm czy liberalizm, składają się bowiem z cienkiego rdzenia (*thin-centred*) i albo podważają zasadność przyjmowania dodatkowego ideologicznego bagażu, albo „zagęszczają się przez przyjmowanie wzorców innych ideologii”<sup>63</sup>. Canovan widzi tu analogię do populizmu, która obejmuje również inne wskazane wcześniej cechy i aspekty ideologii. W tym przypadku na cienki rdzeń, „publicznie propagowany, traktowany jako priorytet i broniony przed jakąkolwiek kontestacją”, składa się jej zdaniem pojęcie ‘ludu’, a z nim „powiązane są takie pojęcia, jak ‘demokracja’, ‘suwerenność’ i ‘zasada większości’, z których każde zdefiniowane jest przez więzi łączące je z pozostałymi pojęciami rdzenia”<sup>64</sup>. Z kolei to, że ideologie zdaniem Freedena „przekształcają nieuniknioną różnorodność opcji w monolityczną pewność” tłumaczy sposób, w jaki populizm radzi sobie z niejednoznacznością wpisaną w pojęcie ludu. Jednak Canovan dostrzega tutaj jeszcze jedną istotną perspektywę, z której należy rozpatrywać kategorię ludu w kontekście populizmu – mianowicie mitu politycznego<sup>65</sup>, i to na tej płaszczyźnie uwidacznia się jego związek z utopią.

Canovan odwołuje się do koncepcji mitu politycznego Henry’ego Tudora i wykorzystuje jego rozróżnienie na mity założycielskie i mity rewolucyjne czy eschatologiczne, to jest opowieści o przeszłości i opowieści o przyszłości<sup>66</sup>. Wskazuje na trzy zasadnicze jego cechy, to jest formę dramatyczną, powiązanie z jakąś wspólnotą polityczną i posiadanie praktycznego celu politycznego. W rozwinięciu swojej rekonstrukcji ustalonych przez Tudora cech mitu politycznego Canovan stwierdza, że

Jako kolektywna opowieść o państwie, narodzie lub jakiejś innej grupie politycznej nie jest on ani czystą fikcją, ani bezpośrednią historią, lecz przywołuje się go, ponieważ nadaje sens doświadczeniu politycznemu. W szczególności pozwala jednostkom utożsamić się z ‘naszą’ zbiorową opowieścią i wyposaża je we wzory zachowań. Jest praktyczny w tym sensie, że albo

<sup>63</sup> Tamże, s. 485.

<sup>64</sup> M. Canovan, *Polityka dla ludzi*, dz. cyt., s. 68, 69.

<sup>65</sup> Zob. M. Canovan, *Lud*, dz. cyt., s. 145–163.

<sup>66</sup> Zob. H. Tudor, *Political Myth*, London 1972, s. 13–17, 91–92.

legitymizuje istniejące warunki polityczne, albo usprawiedliwia działanie polityczne: każdy konkretny mit można opowiedzieć na wiele różnych sposobów i przystosować do wielu odmiennych praktycznych okoliczności<sup>67</sup>.

Canovan dostrzega związek między wyróżnionym przez Tudora typem mitów założycielskich, dotyczących początków ludu i władzy państwa, a skierowanymi wstecz mitami suwerennego ludu, jak również w zaproponowanej przez siebie interpretacji mitów rewolucji widzi ich suplement: „Te skierowane wstecz mity opowiadające o założeniu państwa przez lud uzupełniają skierowane w przyszłość mity politycznej odnowy, która ma nadejść, kiedy lud odzyska władzę i ustanowi nowy początek”<sup>68</sup>. Jej zdaniem to właśnie „opowieść o tym, jak lud został ograbiony ze swej prawowitej suwerenności, ale powstanie i ją odzyska”<sup>69</sup>, stanowiła zasadniczy składnik populistycznej polityki w ostatnich dwu stuleciach.

Canovan nie nawiązuje tu bezpośrednio do teorii utopii, jednak jej rozumienie mitu zbawienia i odnowy tworzy ku temu dogodne warunki. Zdaje się to dodatkowo potwierdzać jej odczytanie koncepcji Michaela Oakeshotta dwóch stylów uprawiania polityki: wiary i sceptycyzmu, dla których to stylów Canovan proponuje własne terminy – zbawczy i pragmatyczny, i które aplikuje do swoich analiz populizmu<sup>70</sup>. Ich konfrontacja w kontekście demokracji pozwala Canovan wyeksponować cechy jej zbawczej obietnicy, który to moment utopijny jest szczególnie narażony na populizm, jak wskazuje,

W nowoczesną demokrację wpisana jest bowiem – pozostająca w konflikcie z jej pragmatycznym wymiarem – wiara w świeckie zbawienie: obietnica lepszego świata dzięki suwerennej władzy ludu. [...] Kiedy rozziw między otoczoną nimbem demokracją a brudną grą polityczną staje się zbyt duży,

<sup>67</sup> M. Canovan, *Lud*, dz. cyt., s. 147.

<sup>68</sup> Tamże, s. 150. Zob. P.-A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem*, dz. cyt., s. 175–176.

<sup>69</sup> M. Canovan, *Lud*, dz. cyt., s. 150–151.

<sup>70</sup> Zob. M. Canovan, *Zaufajcie ludowi!*, dz. cyt., s. 292–302. Oakeshott zdaje się nie mieć wątpliwości co do związku polityki wiary i utopizmu, jak stwierdza „Wyodrębniwszy politykę wiary, wyodrębniłem w istocie to, co powszechnie nazywa się polityką utopijną [...]” (M. Oakeshott, *Polityka wiary i polityka sceptycyzmu*, Warszawa 2019, s. 76), dostrzega jednak również, że nie każda wersja polityki wiary daje się w tak oczywisty sposób z nim łączyć (zob. tamże, s. 72–85).

w pustą przestrzeń wkraczają populiści, którzy w miejsce mrocznego świata partyjnych rozgrywek obiecują odnowę świetlistego ideału demokracji<sup>71</sup>.

Twierdzenie Canovan warto w tym miejscu zilustrować obserwacją Koczanowicza dotyczącą rozwoju populizmu w Polsce, jego zdaniem

Ludzie, którzy walczyli z reżimem komunistycznym w imię demokracji, kierowali się idealistycznymi, utopijnymi motywacjami. Dla nich demokracja oznaczała ideał: nie tyle system instytucji, co raczej egzystencjalne wyzwanie, pragnienie życia w prawdzie i autentyczności. Konfrontacja między ideałem a rzeczywistością działającego systemu demokratycznego okazała się dla wielu ludzi głębokim rozczarowaniem, ponieważ zdali sobie sprawę, że zamiast etycznej transformacji czeka ich małostkowa polityka osobistych ambicji, awantur i egoizmu<sup>72</sup>.

W odróżnieniu od wielu innych badaczy, Canovan potrafi dostrzec jasne strony populizmu, jej zdaniem zbawcza obietnica demokracji nie musi okazać się całkiem iluzoryczna:

naprawdę ludzie, którym udaje się wierzyć w możliwość zbiorowego działania i zjednoczenia w tym działaniu, potrafią mieć większą władzę niż wówczas, gdy porzucą ideały i skupią się na prywatnych sprawach. [...] Nierealistyczne wizje są być może w tym samym stopniu warunkiem rzeczywistych osiągnięć, co receptą na rozczarowanie. Wydaje się więc, że demokracja musi patrzeć równocześnie w dwóch przeciwnych kierunkach<sup>73</sup>.

<sup>71</sup> M. Canovan, *Zaufajcie ludowi!*, dz. cyt., s. 297–298. Canovan wyróżnia jeszcze dwie płaszczyzny konfrontacji zbawczego i pragmatycznego oblicza demokracji, prowadzącej do sprzeczności, którą żywi się populizm: po pierwsze, wezwania do sprawowania władzy przez lud przeciwstawionego demokracji, która jest „sposobem kierowania pewnym organizmem politycznym funkcjonującym w otoczeniu innych organizmów politycznych w złożonym świecie” (tamże, s. 298), po drugie, dyskredytacja „instytucji, stojących między ludem a jego działaniami, oraz pragnienie bezpośredniej nieograniczonej ekspresji woli ludu” (tamże, s. 300), przełamania alienacji, z którymi kontrastuje warunek skuteczności i trwałości demokratycznej władzy osiągnąony dzięki instytucjom.

<sup>72</sup> L. Koczanowicz, *Toward a Democratic Utopia of Everydayness*, dz. cyt., s. 1122.

<sup>73</sup> M. Canovan, *Zaufajcie ludowi!*, dz. cyt., s. 300.

## POPULIZM I KONTR-EDUKACJA: NADZIEJA I RYZYKO OBIETNICY ODNOWY EDUKACJI

Populizm, podobnie jak dwie inne kategorie zdegradowane społeczniego imaginariu – utopia i ideologia – zdaje się cieszyć w przestrzeni publicznej retoryczną użytecznością odwrotnie proporcjonalną do poznawczej uwagi. Wyobraźnia społeczna wyraźnie jej potrzebuje do nazwania wyróżniających się tendencji dynamiki zachodnich liberalnych demokracji, niemniej nie bez racji Pierre-André Taguieff wskazuje, że i w mediach, i w polityce jej zastosowanie ma charakter pejoratywny, delegitymizujący<sup>74</sup>. Co więcej, według Taguieffa „populizm stał się terminem odpowiednim na każdą okazję i na określenie każdego zjawiska, beztrąsko dziś stosowanym do opisu bardzo różnych procesów”. Jego zdaniem nie bez znaczenia jest i to, że „pozwala na stygmatyzację podstaw społeczno-politycznych, które nie wpisują się w liberalny model przemian demokratycznych”<sup>75</sup>. W tej sile negacji można widzieć oddziaływanie traumatycznej pamięci totalitaryzmów, która w odpowiedzi na znak obecności w przestrzeni publicznej wariantów, namiastek lub tylko pozorów populizmu podnosi nowoczesne lęki tej części świata do poziomu uaktywnienia mechanizmów obronnych, co znacznie utrudnia rozumienie nadziei i ryzyka tkwiących u podstaw na co dzień pozostającego w cieniu zjawiska. Alternatywę stanowi osvajanie się z jego ambiwalencją, co stanowi wyzwanie również dla edukacji. Populizm nie wydaje się być bowiem czystym jej zewnątrz, tak jak nie jest czymś importowanym do demokracji: zdaniem części badaczy jego załączki są stale w niej obecne, z nich się rozwija i wykształca w nowe formy, które dopiero na pewnym etapie swego ujawniania się w sferze publicznej budzą ciekawość i niepokój. Jednak aby rozpoznać możliwą zawartość i zasadność tej przesłanki, warto ustalenia dotyczące populizmu i jej związku z utopią ująć z perspektywy filozofii i teorii edukacji i odnieść do jej praktyki, wykorzystując rozumowanie przez analogię i jej heurystyczną funkcję<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> Zob. P.-A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem*, dz. cyt., s. 146.

<sup>75</sup> Tamże, s. 154.

<sup>76</sup> M. Koszowski, *Multiple Functions of Analogical Reasoning in Science and Everyday Life*, „Polish Sociological Review” 2017, vol. 197, nr 1, s. 3–19.

Po pierwsze warto, jak się wydaje, nawiązując do pojęcia kontr-edukacji<sup>77</sup>, odczytać ją z perspektywy zaproponowanej przez Rosanvallona jako tę, która współtworzy politykę protestu, a jednocześnie niejako pogłębia demokrację. W takim ujęciu kontr-edukacja nie jest przeciwieństwem edukacji, zachowuje znaczenie jej formy przeciwstawiającej się innej formie, wobec której pozostaje nieufna. Można powiedzieć, że nieufność ta dawała o sobie znać już na wcześniejszych etapach ewolucji zachodnich demokracji w postaci krytyki tradycyjnej szkoły czy szeregu zaawansowanych działań i inicjatyw edukacyjnych podejmowanych w ramach ruchu nowego wychowania, na przykład pedagogiki reformy w Niemczech czy progresywizmu w Stanach Zjednoczonych. Jeśli podążać za ustaleniami Rosanvallona, można zaryzykować pogląd, że również w edukacji epoka posttotalitarna przynosi istotną zmianę jakości i konsolidacji formy społecznej kontroli, czego przykładem może być ukształtowanie się, rozwój i różnicowanie w świecie zachodnim wariantów pedagogiki i edukacji krytycznej. Podobny proces dynamicznego rozwoju i dyferencjacji zdają się ujawniać równoległe także inne ideologie i ruchy edukacyjne. Jednak zasadniczą kwestią jest tu rosnąca liczba i aktywność różnego rodzaju podmiotów zainteresowanych stanem i jakością edukacji, a jednocześnie cechujących się nieufnością wobec dominującej jej formy, ich konsolidacja i, co za tym idzie, odczuwalny regionalnie wzrost ich znaczenia.

Niezależnie jednak od tego, czy ten sposób rozumienia zachodniej rzeczywistości edukacyjnej uznamy za adekwatny, można zasadnie przyjąć, że współcześnie mamy w niej do czynienia z aktywnością obywateli, którzy w ramach społeczeństwa obywatelskiego wykorzystują dostępne im środki do jej kontroli we wszystkich trzech wskazanych przez Rosanvallona wymiarach kontrdemokracji: nadzorowania władz w zakresie polityki edukacyjnej, piętrzenia przeszkód czy występowania w roli sędziego, który ewoluuje podejmowane przez rządzących i ich kadry decyzje oraz działania instytucji socjalizacji. Przyjmując, że populizm oznacza 'radikalizację demokracji nadzorowania, suwerenność negatywną i politykę rozumianą jako sądenie', w wyniku czego pewna część kontrdemokracji 'przeobraża się w niepohamowaną i permanentną stygmatyzację

<sup>77</sup> Zob. I. Gur-Ze'ev, J. Masschelein, N. Blacke, *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2001, vol. 20, s. 93–106.

ustanowionych władz', symptomów owej 'patologii' można dopatrywać się także w niektórych składowych kontr-edukacji.

Nie bez znaczenia dla formowania się populizmu w ramach kontr-edukacji jest również poczucie utraty kontroli podmiotów edukacji nad własnym życiem, poczucie kryzysu i wyobcowania. Jeśli przyjąć interpretację Taggarta, to również tutaj może rezonować sentymentalne, rozmyte wyobrażenie, pochodna 'rdzennej krainy', edukacji ucieleśniającej zwyczajne cnoty zamieszkującego ją nieodróżnionego ludu i służącej wyidealizowanej wspólnoty, edukacji prowadzącej do sprawdzonego i wypróbowanego 'dobrego życia' sprzed zepsucia i wypaczeń oraz jednocześnie i zdawałoby się paradoksalnie do niechęci i wykluczania inności. Rozumienie populizmu jako katalizatora nie tylko negatywnych emocji i uczuć, od lęków, rozczarowania, wrogości po tęsknotę za lepszym i nadzieję, ustanawia perspektywę, która daje wgląd w to, co w edukacji w tym wymiarze tłumione. Jest to tym bardziej istotne, jeśli weźmie się pod uwagę znaczenie uczuć i emocji w procesach uczenia się, nauczania i rozwoju.

Niemniej nie tylko w perspektywie Rosanvallona populiści i ich liderzy operują kliszami i prostymi receptami, które są zdolne pobudzać siłę masowej mobilizacji. Nie stronią od manipulacji i nadużyć, prowadzenia złożonej rzeczywistości społecznej do kilku łatwych do uchwycenia zagadnień, z których na plan pierwszy wysuwają się odzyskanie suwerenności przez przyzwoity lud złożony ze zwykłych obywateli uwikłanych w codzienne problemy, to jest rzeczywistych członków narodu oraz usunięcie wyobcowanych, skorumpowanych elit i działanie bez pośrednictwa inercyjnych instytucji, a które to antidota nie tworzą klimatu dla ideologicznego zaangażowania w przeprowadzanie zmian na przyjętych w liberalnych demokracjach zasadach rozwiązywania społecznych konfliktów oraz realizacji zadań przy udziale negocjacji i kompromisu. Innymi słowy, można powiedzieć, że operują oni samą utopią odseparowaną od środków jej konkretyzacji, optymalizacji i inkarnacji. Analogicznemu głębszemu zaangażowaniu w kontr-edukację nie sprzyja także jej zróżnicowanie. Z jednej strony może być to problem tych, którzy czują się jedynymi i prawomocnymi wyrazicielami woli i dobra edukowanych mas, z drugiej liderów, animatorów i aktywistów ruchów i działań edukacyjnych, którzy muszą konkurować z populizmem, a przez to stosunkowo łatwo mogą znaleźć się na tych samych



pozycjach, co obciążone podejrzeniami elity czy instytucje, i w opozycji do tych, których zamierzali wspierać. Jednak jeśli przyjąć perspektywę Laclau i Mouffe, można zaryzykować twierdzenie, że żadna edukacja nie jest wolna od pewnej dozy populizmu, jest taka tylko w mniejszym lub większym stopniu, które to twierdzenie należy sproblematyzować i przedstawić we właściwym kontekście, o czym szerzej poniżej. Ponadto ustalenia Rosanvallon, być może wbrew jego intencjom, zdają się prowadzić do wniosku, że populizm dużo łatwiej jest jednoznacznie odrzucić lub zignorować, jeśli zdefiniuje się demokrację na poziomie jej zinstytucjonalizowania jako ustrój polityczny. Inaczej jest natomiast, kiedy rozumiemy ją, podobnie jak Dewey, Mead czy Koczanowicz, jako formę życia, która wnika głęboko w życie codzienne na różnych jego poziomach. Kontrdemokracja i kontr-edukacja zdają się mieć tu podobne inklinacje.

Po drugie należałoby za Canovan zastanowić się nad tym, jakie nadzieje i ryzyka mieści w sobie obietnica zawarta w micie odnowy edukacji, który to mit może inspirować i towarzyszyć zarówno reformatorom szkolnictwa i animatorom alternatywnej i nieformalnej edukacji, jak i wielu innym osobom, przede wszystkim uczniom, rodzicom, nauczycielom bezpośrednio zainteresowanym podmiotowym w niej udziałem. Z perspektywy założeń i ideałów liberalnej demokracji to właśnie oni, dorośli, młodzież i dzieci partycypujący w formalnej i nieformalnej edukacji, stanowią właściwy podmiot tej praktyki społecznej mającej służyć ogółowi zwykłych obywateli danego państwa. Pamięć o tym zdaje się cyklicznie odżywać w poczuciu niespełnionej obietnicy odnowy edukacji. Z kolei 'szkoły oderwane od rzeczywistości', tak jak 'utopijne sny' czy podobna do państwowej komercyjna 'bezduszna instrumentalność' przypisywane edukatorniom i ruchom edukacyjnym, to stale aktualny i działający na wyobraźnię społeczną zarzut, cień rzucany przez publiczne, komercyjne i niezależne instytucje edukacyjne w warunkach społeczeństwa masowego. Jednak wraz z ich demokratyzacją i upowszechnieniem zauważalna staje się rosnąca złożoność uporządkowania rzeczywistości edukacyjnej, a w konsekwencji jej nieprzejrzyistość i zawilość w percepcji znakomitej większości tych, którzy w niej uczestniczą i nie są w stanie wyobrazić sobie jej na tyle jasno, by móc zrozumieć jej funkcjonowanie. Poczucie wywłaszczenia, rozczarowanie, zniechęcenie, gniew i inne silne emocje, które dochodzą do głosu

w sferze publicznej w reakcji na wskazane napięcia, można odczytać jako ujawniający się potencjał podatności na populizm.

Analogiczne sprzeczności liberalnej demokracji tworzą zdaniem części z przywołanych w tym rozdziale badaczy warunki, o czym była już mowa, dzięki którym zyskują na znaczeniu i popularności postulaty i rozwiązania promujące działania mające na celu odzyskanie władzy skradzionej ludowi przez elity, zniesienie instytucji pośredniczących, które utrudniają realizację jego woli, czy zajęcie się zasadniczymi sprawami związanymi z problemami życia codziennego zwyczajnych ludzi. Patrząc z tej perspektywy rodzi się pytanie, na ile w odbiorze społecznym postulat pedagogiki personalistycznej przywrócenia w edukacji wartości osoby i respektowania przynależnych jej naturze prawdziwych własności, charakterystyczna dla pedagogiki pragmatyzmu orientacja edukacji na życie codzienne i wiedzę praktyczną, koncepcje descholersów, czy wciąż aktualizowane demaskacje przez pedagogikę krytyczną alienacji, uprzedmiotowienia i wyzysku większości ludzi, do których dochodzi w instytucjach socjalizacji wykorzystywanych do skutecznej realizacji własnych, partykularnych interesów przez elity władzy i grupy społecznie uprzywilejowane, są widziane we właściwym im kontekście filozoficznym i teoretycznym, a na ile zasadnicze roszczenia tych pedagogii mogą zyskiwać na popularności, bo korespondują z wyobrażeniem i poczuciem, że edukacja wymknęła się spod kontroli tych, którym miała i ma służyć? Wydaje się bowiem, że wiele z tych postulatów daje się przełożyć na funkcjonujące społecznie i zrozumiałe względnie szeroko hasła 'szkoły służącej uczniom', 'wiedzy przydatnej w życiu codziennym', 'edukacji wolnej od indoktrynacji', 'szkoły jako ostoji narodu, nie poddającego się wykorzenieniu', 'sprzeciwu wobec szkolnej depersonalizacji czy dehumanizacji', 'edukacji jako wartości samej w sobie', 'mniej teorii, a więcej praktyki', 'edukacji demokratycznej', 'szkoły na miarę XXI wieku' itd., które co prawda społecznie rezonują, ale bez udziału problematyzowania stojącej za nimi rzeczywistości edukacyjnej. Nader często w związanych z nimi narracjach uczniowie, nauczyciele, rodzice to zasadniczo równomiernie rozmieszczone niezróżnicowane zbiorowości, swego rodzaju masy ujmowane w kategoriach ogólnych, podobnie jak kwestie zagospodarowania przestrzennego szkół, sposoby ich organizacji i wyposażenia, zagadnienia ich dostępności, programu nauczania, pokonywania kolejnych progów w karierze szkolnej, kredencjałów itd.

Oczywiście, ciążenie ku generalizacji nie cechuje jedynie języka potocznego, polityki czy mass mediów, chodzi raczej o pozór porozumienia, kiedy chodzi o jednoczenie się w działaniu.

Bez wątpienia również wyobraźnia pedagogiczna, rozwijana na przykład w ramach socjologii edukacji, jest zorientowana na dociekanie prawidłowości i regularności w architektonice skategoryzowanych zjawisk i procesów edukacji oraz łączących je związków, niemniej jest zdolna uznawać obszary heteronomii i własnej niewiedzy oraz warunkowość przyjmowanych założeń i filozoficznych podstaw, dyskutować i testować wyniki i ustalenia, respektować ograniczenia i pluralizm perspektyw teoretycznych oraz konwencjonalności badań empirycznych. Trudno z tak rozbudowanymi zasobami wiedzy przejść bezpośrednio do działania. Dlatego też polityka oświatowa i ideologie edukacyjne niezbędne trwaniu edukacji w czasie jako praktyki współtworzącej i podtrzymującej świat życia codziennego, wskazując cele oraz określając uwarunkowania i kierunki działań, pożytkują wiedzę o edukacji i otaczającym ją świecie tak, aby uzyskać komplementarność zamiarów i możliwości za cenę redukcji rozległości, zróżnicowania i niekoherencji tej wiedzy. Jest też inny jeszcze koszt i związane z nim ryzyko. Stąd już bowiem blisko do przekształcenia nieuniknionej różnorodności opcji w monolityczną pewność czy do innych zagrożeń związanych z translacją wiedzy z porządku teoretycznego w praktyczny.

W tym miejscu można wskazać na podstawie zrekonstruowanych teorii i zaproponowanych ich odczytań na istotny warunek możliwości pojawienia się populizmu w edukacji. W odróżnieniu od jej badaczy, których decyzje rozgrywają się na płaszczyźnie wyboru przedmiotu, perspektywy i sposobu poznania, decyzje polityków, urzędników, edukatorów i twórców pedagogii zakładają ingerencję w rzeczywistość edukacyjną i efektywne wytwarzanie przyszłości przez zmianę w stanie praktyki społecznej. Stąd można przyjąć, że orientują się na tak przygotowaną wiedzę, która podejmowanie takich decyzji umożliwia. Innymi słowy, kolonizacja przyszłości, która jest niezbywalną właściwością demokratycznej czy autorytarnej edukacji, a którą to właściwość podziela z socjalizacją, zawiera w sobie nie tylko koncepcje oparte o rozwiązania zagadnień, pozostających z punktu widzenia teorii i filozofii edukacji nadal i mimo to problematycznymi i niejednoznacznymi, ale też moment utopijny. Wynika on z intencjonalności ludzkiego działania, które

z różnych względów, zwłaszcza jeśli chodzi o zorganizowane zbiorowości ludzkie, przyszłości nie pozostawia samej sobie. W tym sensie akt edukacyjny warto zobaczyć jako perspektywny. Przy czym nie chodzi tu o pojmowanie działania edukacyjnego, które kreuje kształty przyszłości przez uwalnianie i hamowanie w ludziach ich poszczególnych predyspozycji i negocjowanie z nimi zawartości depozytu przenoszonego przez nich w czasie, jako jedynej siły sprawczej. Każda przyszłość, na przykład ta nam współczesna, daje się analizować jako zbieg określonych edukacyjnie i politycznie okoliczności, wykorzystujących podmiotowe i przedmiotowe zasoby i dynamikę określonego świata życia. Jednak w żadnej z tych osiągniętych już przez nas przyszłości obietnica odnowy edukacji nie została jak dotąd trwale, powszechnie i zauważalnie zrealizowana. Przynajmniej w oczach tych, którzy wierzą w jej moc i nadal wyglądają nadejścia u siebie lub u innych tej zmiany.

W warunkach nowoczesnych liberalnych demokracji ma to istotne znaczenie. Obietnica odnowy edukacji stanowi bowiem w nich nić porozumienia między różnymi nominalnie egalitarnymi podmiotami edukacji w warunkach, w których tak wiele od niej, jej jakości i dostępu do niej zależy i żaden obszar życia codziennego zwykłych ludzi nie może się bez niej obejść. Wydaje się zrozumiałe, że intensywnemu szukaniu szans edukacyjnych w późnej nowoczesności może towarzyszyć konserwatywna, progresywna czy inna opowieść o tym, jak społeczność szkolna czy szerzej zbiorowość partycypująca w formalnej i nieformalnej edukacji została ograbiona przez elity i instytucje ze swej prawowitej, związanej z nią suwerenności, ale powstanie i ją odzyska. Przy czym nie chodzi tu o to, że obietnica, która w różnych swych wariantach widzi sens w jej odzyskaniu przez powiązanie edukacji z życiem codziennym, praktycznym zastosowaniem, użytecznością, dobrem jednostki, z nieskomplikowaną dostępnością wiedzy oraz optymalizacją wysiłku uczenia się i skuteczności nauczania, bez biurokracji i pośrednictwa instytucji itd., nie daje się realizować czy nie jest warta pragnienia, mobilizacji i dążeń. Chodzi o to, zakładając poprawność przyjętych tu teoretycznych podstaw, w co może się ona zamienić z racji jej utopijnego charakteru, który nakłada się na utopijny aspekt praktyki edukacji. Innymi słowy, być może bylibyśmy w stanie pozbyć się ryzyka populizmu, jeśli bylibyśmy w stanie zredukować w akcie i praktyce edukacji właściwy im monet utopijny. Jednak nawet jeśli byłaby możliwa taka redukcja,

należałoby pytać, czy jest teoretycznie i praktycznie uzasadniona, potrzebna, wartościowa z pedagogicznego punktu widzenia, społecznie atrakcyjna i pożądana, jaka jest jej cena, co nam odbiera i z czym nas zostawia. Jeśli nie, każdy wariant obietnicy odnowy edukacji spotykający się ze społecznymi oczekiwaniami aktualizuje i dookreśla to, co utopijne w samej edukacji, oraz inicjuje i rozgrywa ryzyko edukacyjnego populizmu.

## ROZDZIAŁ VI

TRANSGRESJA -

TRANSDYSCYPLINARNOŚĆ -

TRANSLACJA.

PEDAGOGIKA I TRANSFERY WIEDZY

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Deioli  
pellēdi  
Rep.

Mode  
andus  
pificū  
labor.

60 VIOP  
Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eò ple  
quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā per  
piuerit, eodem  
naclūs, vtrā v  
uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommō mane t  
perpetuo labor  
nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à

*Jesteśmy ograniczeni  
w każdym kierunku;  
ten stan zajmujący środek  
między dwoma krańcami  
przejawia się we wszystkich  
naszych zdolnościach*

Blaise Pascal, *Myśli*

W kolejnych częściach rozdziału podejmuję zagadnienia rozwoju badań dyscyplinarnych, inter- i transdyscyplinarnych oraz ich wzajemnych związków i uwarunkowań w nowym, związanym z modernizacją refleksyjną kontekście naukowym i społecznym. W tym rozdziale chciałbym wskazać na pedagogikę jako dyscyplinę mogącą stanowić model instytucji translacji, dyscypliny lokującej się na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, integrującej i badającej warunki transferu wiedzy dyscyplinarnej, inter- i transdyscyplinarnej oraz mogącej wytwarzać wiedzę potrzebną do kształcenia w zakresie inter- i transdyscyplinarnego przekładu.

## **TRANSGRESJA. NAUKA I TECHNIKA MIĘDZY REDUKCJĄ RYZYKA A JEGO POTĘGOWANIEM**

Fenomen dynamicznego rozwoju oraz szerokiego upowszechnienia wiedzy naukowej i technicznej zajmuje uwagę socjologii w sposób szczególny – określa stan jej samoświadomości, oczywiście nie tylko jej. Dostarczając kolejnych odczytań, zwłaszcza intrygujących, inspiruje badaczy, filozofów nauki do ich weryfikacji, jak również dalszych poszukiwań, wpływając tym samym na przebieg i formowanie procesów wytwarzania wiedzy specjalistycznej. Do takich właśnie intrygujących impulsów, skupiających



na sobie uwagę badaczy, należy kwestia poruszona przez Wolfa Lepeniesa w eseju *Lęk a nauka*. Lepenies przygląda się temu nowożytnemu fenomenowi nie tyle od strony sukcesów rewolucji przemysłowej oraz charakterystycznych dla nowoczesności procesów, które to przyczyniły się do wzrostu znaczenia obu dziedzin oraz ich uporządkowania i instytucjonalizacji, czy też filozoficznych wysiłków zbadania ich prawomocności, a także wewnętrznej logiki decydującej o właściwych im sposobach wytwarzania wiedzy, podziale pracy oraz wyznaczaniu zadań, jakie powinny w związku z tym podejmować, co od strony nadziei pokładanych w nauce i technice na redukcję czy też wykluczenie niepokojącego zachodnie społeczeństwa – to na nich koncentruje swą uwagę niemiecki badacz – lęku przed siłami przyrody: „Spojrzenie na naukę – zauważa Lepenies – jako radykalny środek redukujący lęk, jeżeli nie likwidujący go w ogóle, rozwija się we wczesnonowoczesnej Europie i jest oficjalnie potwierdzane i propagowane przez siedemnastowieczne akademie [...]”<sup>1</sup>.

Formujący naukową mentalność nowożytnych badaczy poznawczy entuzjazm, którego kulminacja według Lepeniesa przypada na wiek XIX, wydaje się być nie bez znaczenia dla promocji postawy naukowej poza wąskim kręgiem uczonych i konstruktorów, jak i dla przypisania społecznych funkcji nauce i technice. Innymi słowy, rozwój nauki i jej społeczne poparcie powinniśmy postrzegać w ich wzajemnym sprzężeniu:

Taka naukowa mentalność – twierdzi Lepenies – niezaprzeczalnie zyskuje na znaczeniu i staje się kulturową oczywistością w zachodnich społeczeństwach przemysłowych, ponieważ nauka i technika uznawane są tu za motory oświecenia, a tym samym za decydujące mechanizmy, które wyzwalały człowieka od przez długie wieki uznawanych za niepojęte, wywołujących lęk sił przyrody<sup>2</sup>.

Widziany w tej perspektywie postęp nauki i techniki, dający nadzieje i realnie wpływający na przemodelowanie organizacji zachodnich społeczeństw, liczne udogodnienia i wzrost wydajności pracy, podbudowuje

<sup>1</sup> W. Lepenies, *Lęk a nauka*, [w:] W. Lepenies, *Niebezpieczne powinowactwa z wyboru*, Warszawa 1996, s. 36. Zob. L. Koczanowicz, *Lęk jasnowidzenia*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 4, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 15–38.

<sup>2</sup> W. Lepenies, *Lęk a nauka*, dz. cyt., s. 35.

powszechną wiarę w ich skuteczność jako uniwersalnego antidotum – w głównej mierze bowiem rozwój ma sprzyjać wzrostowi społecznego poczucia bezpieczeństwa. Można zatem przyjąć, iż wyodrębnione w społecznym podziale pracy, cieszące się zaufaniem i wzmacniane nim instytucje zorientowane na prowadzenie badań przyjęły rolę czegoś w rodzaju mechanizmu obronnego społeczeństwa, buforu zabezpieczającego jego członków przed „bezpośrednią” konfrontacją z lękiem, umożliwiającą niejako delegowanie lęku przed siłami przyrody poza ramy typowej praktyki społecznej świata życia codziennego. I jeśli, jak odnotowuje Lepenies, „Nasze czasy są, być może, bardziej niż wcześniejsze okresy epoką, w której wielkie spory światopoglądowe i polityczne obracają się wokół tematu lęku”<sup>3</sup>, to jest tak dlatego, że „Ujawniona niemożność nauki i kierowanej przez nią polityki do uporania się z odległą nawet katastrofą ma swoją przyczynę w niezdolności nauki do właściwego reagowania na zjawiska wywołujące lęk”<sup>4</sup>. Obecnie nauka i technika nie wywiązują się z powierzonej im jako instytucjom funkcji stanowiącej wskazane tu społeczne uzasadnienie. Ich rozwój nie tylko nie redukuje społecznego lęku, ale wprowadza sobą liczne zagrożenia i problemy, a tym samym także go potęguje.

Samooszukiwanie – pointuje Lepenies – nie stanowi problemu dopóty, dopóki nauka i technika kontynuują swoje spektakularne postępy w poznaniu zewnętrznej przyrody i w zwalczaniu zewnętrznych lęków. Postęp ten został jednak zahamowany: technologia genetyczna i rozbięcie atomu spowodowały następstwa, które już nie likwidują lęków, lecz je wzbudzają, wywołują obawę przed nieodwracalnym zatruciem środowiska naturalnego i zburzeniem naszego świata życia<sup>5</sup>.

Według Urlicha Becka, podobnie jak Lepenies badającego konsekwencje modernizmu, ta nowa definicja sytuacji prowadzi do radykalnej zmiany sposobu organizacji nowoczesnych społeczeństw: „oto jesteśmy świadkami – pisze – podmiotami i obiektami – pęknięcia w obrębie nowoczesności, która wyzwala się z ram klasycznego społeczeństwa industrialnego

<sup>3</sup> Tamże, s. 47. Zob. L. Koczanowicz, *Angor animi, czyli kultura lęku*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Wrocław 2017, s. 64–79.

<sup>4</sup> W. Lepenies, *Lęk a nauka*, dz. cyt., s. 49.

<sup>5</sup> Tamże, s. 51.

i nabiera nowego kształtu [...] (industrialnego) «społeczeństwa ryzyka»<sup>6</sup>. Przewartościowanie relacji między nauką, techniką a społeczeństwem Beck umieszcza w szerszej perspektywie: logiki kryzysu nowoczesności i wyłaniania się jej wariantu – nowoczesności refleksywnej; kryzysu tej nowoczesności, za której jeden z zasadniczych wyznaczników poczytywano planową i zorganizowaną transformację warunków funkcjonowania zachodnich społeczeństw. Stąd też mimo rewolucyjnych skutków – ukonstytuowania się nowej jakości w postaci zdefiniowanej przez Becka jako „społeczeństwa ryzyka” – samą zmianę należy postrzegać jako stosunkowo płynną:

Kiedy nowoczesność dochodzi do pewnego etapu radykalizuje samą siebie. Po raz drugi zaczyna przekształcać nie tylko swoje kluczowe instytucje, ale także podstawy społeczeństwa. Jednak tym razem podlegają przekształceniom zasady i instytucje również modernistycznego społeczeństwa<sup>7</sup>.

Innymi słowy, zagrożenia, jakie były wynikiem procesu modernizacji, mające dotąd charakter lokalny, w wyniku postępu badań i rozwoju technologicznego, ich natężenia i systematycznego przyrostu, uległy zarówno spotęgowaniu, jak również dopełnieniu, co zmieniło zasadniczo ich charakter i w efekcie skutkowało, zdaniem Becka, wytworzeniem osobnej, niepodlegającej kontroli ze strony nowoczesnych instytucji „sfery” generującej na skalę globalną trudne do zdefiniowania i oszacowania ryzyko<sup>8</sup>, sfery wymagającej radykalnych zmian w sposobie postrzegania zasadniczych źródeł i sposobów funkcjonowania zagrożeń oraz przeciwdziałania im, a zatem kontynuowania procesu modernizacji na nowych zasadach:

Nowoczesność nie zanika, ale zaczyna wzrastać jej problematyczność. Podczas gdy kryzysy, transformacja i radykalna zmiana społeczna zawsze stanowiły część modernizmu, przejście do drugiej nowoczesności, refleksywnej,

<sup>6</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 16.

<sup>7</sup> U. Beck, W. Bonss, C. Lau, *The Theory of Reflexive Modernization. Problematic, Hypotheses and Research Programme*, „Theory, Culture & Society” 2003, vol. 20, s. 1. Zob. także: U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009, s. 16–27.

<sup>8</sup> Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, dz. cyt., s. 27–65.

nie tylko zmienia struktury społeczne, ale rewolucjonizuje swoje podstawowe współrzędne, kategorie i koncepcje zmiany. Ta 'meta-przemiana' nowoczesnego społeczeństwa wynika z osiągnięcia masy krytycznej niezamierzonych skutków ubocznych<sup>9</sup>.

Modernizacja modernizmu zakłada zatem społeczny podział pracy, w którym rola nauki i techniki przestaje być jednoznaczna. Z jednej strony, nauka i technika nadal stanowią nowoczesne narzędzia redukcji lęku przed siłami przyrody, z drugiej jednak, lęk przed siłami uwolnionymi w procesie modernizacji wymaga opracowania nowych środków i metod społecznego zapobiegania zagrożeniom, których „również nauka nie potrafi [...] rozpoznać”<sup>10</sup>, a zatem wytwarzanie wiedzy społecznie niezbędnej do radzenia sobie z nowymi formami zagrożeń przekracza ustanowiony w wyniku modernizacji porządek instytucjonalny i jako praktyka społeczna przestaje być domeną dyplomowanych badaczy. Jak pisze Beck, „W kwestiach ryzyka nikt nie jest ekspertem albo wszyscy są ekspertami, ponieważ eksperci zakładają istnienie aprobaty kulturowej, którą sami powinni wytwarzać”<sup>11</sup>.

W społeczeństwie ryzyka dostrzeżenie nieprzewidywalności zagrożeń wywołanych przez rozwój technologiczno-przemysłowy wymusza autorefleksję na temat fundamentów spójności społecznej oraz analizę istniejących standardów i podstaw „racjonalności”. Społeczeństwo, które samo określi się jako społeczeństwo ryzyka, staje się refleksyjne, tzn. samo dla siebie staje się zagadnieniem i problemem<sup>12</sup>.

Modernizacja refleksywna oznacza zatem upowszechnienie praktyk badawczych i wytwarzanie wiedzy także poza instytucjonalnym porządkiem sankcjonowanym w ramach określonych procedur właściwych akademickim ośrodkom naukowym i technicznym.

<sup>9</sup> U. Beck, W. Bonss, C. Lau, *The Theory of Reflexive Modernization*, dz. cyt., s. 2. „Ten nowy etap, w którym postęp może przemienić się w samozniszczenie, w którym jeden rodzaj modernizacji podkopuje i zmienia inny, nazywam właśnie etapem modernizacji refleksywnej” (U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki*, dz. cyt., s. 13).

<sup>10</sup> U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki*, dz. cyt., s. 18.

<sup>11</sup> Tamże, s. 22.

<sup>12</sup> Tamże, s. 21.

## TRANSDYSCYPLINARNOŚĆ. W STRONĘ NOWYCH POSTACI WYTWARZANIA WIEDZY

Jest kwestią sporną, jak dalece model nauki identyfikowany z ideałami przyświecającymi nowoczesności udało się zrealizować w czasach hegemonii modernizmu, na ile zachodnie akademie, instytuty badawcze oraz instytucje monitorujące badania i kariery naukowe wchłonęły w siebie, inkarnowały ten sposób myślenia o wytwarzaniu wiedzy, w których obszarach, przy jakich modyfikacjach, społecznych i moralnych kosztach, jakimi środkami, z jakim przekonaniem czy zaangażowaniem, z jakim oporem<sup>13</sup>. Niemniej z punktu widzenia historii instytucji badawczych daje się prześledzić procesy dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji, wyłaniania się i lokowania kolejnych dziedzin i specjalizacji w obrębie akademickiego podziału pracy naukowej, w którym to za typowe należy uznać, jak pisze Krzysztof Michalski, iż:

Szczegółowe dyscypliny rządzą się wewnętrzną logiką, mają odmienne wzorce racjonalności, rozbijają, fragmentują świat na części i warstwy, przygotowują swoje przedmioty, dopasowują do tych preparatów odmienne metody, definiują po swojemu specyficzne i niespecyficzne terminy, które mają je opisywać i wyjaśniać. Pozytywnym skutkiem tego rozwoju jest gwałtowny przyrost wiedzy i wzrost wydajności nauki, negatywnym zaś problemy strukturyzacji, systematyzacji i integracji tej wiedzy oraz wynikające stąd problemy komunikacyjne w relacjach nauka-nauka oraz nauka-społeczeństwo<sup>14</sup>.

Nie bez znaczenia jest przy tym, że mamy do czynienia z nakładaniem się dwóch płaszczyzn funkcjonowania akademii – naukowej i administracyjnej – których postępujące racjonalizacje, w związku z odmiennymi praktykami, zadaniami, celami i procedurami postępowania

<sup>13</sup> Zob. np. W. Lepenies, *Trzy kultury. Socjologia między literaturą a nauką*, Poznań 1997; H. Schnädelbach, *Nauka*, [w:] H. Schnädelbach, *Filozofia w Niemczech 1831-1933*, Warszawa 1992, s. 110-171; J. Habermas, *Modernizm – niedokończony projekt*, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 25-46; J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.

<sup>14</sup> K. Michalski, *Interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, multidyscyplinarność. Nowy paradygmat w nauce i badaniach*, „Ekonomia i Nauki Humanistyczne. Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej” 2007, z. 16, s. 85.

właściwym wytwarzaniu wiedzy specjalistycznej i biurokracji, nie jest łatwo ze sobą pogodzić. Biurokratyzacja, zgodnie z koncepcją Maxa Webera<sup>15</sup>, wprowadza podział pracy, w którym stanowisko i zadania są sobie przyporządkowane, a kryteria weryfikacji realizowanych działań zostają ujęte w przepisy i zasady. Natomiast praktyki i cele badań prowadzonych w obrębie poszczególnych dyscyplin nie dają się jasno i ostatecznie określić<sup>16</sup>. Zależą bowiem od złożonych i podlegających zmianom kontekstów badań – z jednej strony, przyrostu wiedzy, który wymaga ciągłej reinterpretacji założeń i znaczeń jej komponentów, z drugiej, aktualnego stanu przeobrażeń świata, których dynamika wpływa między innymi na przewartościowania w obrębie hierarchii zadań stawianych sobie przez naukę, wyróżniając spośród nich zadania zorientowane na rozwiązywanie uznanych za bieżące problemów społecznych. Powstaje zatem pytanie o zasadę i znaczenie współdziałania obu płaszczyzn. Według Jürgena Mittelstrassa,

Mamy do czynienia z asymetrią pomiędzy zagospodarowaniem problemów a zagospodarowaniem dyscyplin. Ową asymetrię uwydatnia to, iż zagospodarowanie dziedzin i dyscyplin jest określane przez rosnącą specjalizację. Problemy ekologiczne są złożone i mogą zostać rozwiązane jedynie w drodze kooperacji licznych kompetencji pochodzących z wielu dyscyplin. To samo dotyczy zdrowia i energii<sup>17</sup>.

Wydaje się, że na poziomie funkcjonowania jednostki zatrudnionej w instytucie badawczym asymetria między zagospodarowaniem problemów i dyscyplin nakłada się na napięcie, z którym konfrontowany jest badacz, między interesem zawodowym a interesem poznawczym. Z racji wyraźnie wyodrębnionego pulsu spośród wielu, którym podlega badacz,

<sup>15</sup> Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 161–168, 693–726.

<sup>16</sup> Zob. Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019; O. Szwabowski, *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014.

<sup>17</sup> J. Mittelstrass, *On Transdisciplinarity*, „*Scripta Varia*” 2001, nr 99, s. 496–497. Zob. J. Mittelstrass, *Transdisciplinarity – New Structures in Science*, [w:] *Innovative Structures in Basic Research* (Ringberg-Symposium 4–7.10.2000), Max-Planck-Gesellschaft, Monachium 2002, s. 43–54.

oraz ścisłemu podziałowi na takty, zawierające składniki o wymiernej wartości, rytm obowiązków zawodowych (planów rocznych, badań, publikacji, awansów, sprawozdań, weryfikacji, kryteriów oceny poszczególnych działań) może przejąć inicjatywę, ukierunkować i nadać konkretną dynamikę praktyce badacza, zajmującego określone partyturę zasad i przepisów stanowisko ulokowane w porządku amfiteatru instytucji.

Związki administracyjne, z racji ich formalnego charakteru, łatwiej jest zachować i utrzymać, niż komunikację i kooperację pomiędzy dyscyplinami i badaczami, które to bez indywidualnej inicjatywy, starań i angażowania się w integrację ze strony poszczególnych jednostek mogą ostatecznie ustać, sprzyjając w ten sposób pogłębianiu separacji dyscyplin i izolacji badaczy. Stąd też interdyscyplinarność, jak zauważa Mittelstrass, będąca właściwym wynikiem współpracy pomiędzy dyscyplinami i badaczami określającymi swoje kompetencje w oparciu o akademicki podział pracy, nie jest praktyką powszechnie spotykaną i akceptowaną w obrębie tradycyjnych instytucji badawczych, ale jako taka stanowi filozoficznie i teoretycznie uzasadniony koniecznością przeciwdziałania dezintegracji wiedzy projekt rewitalizacji idei dyscyplin naukowych.

W konsekwencji – twierdzi niemiecki filozof – interdyscyplinarność nie jest ani czymś normalnym, ani istotnie czymś zupełnie nowym, ani też po prostu porządkiem samej nauki. Jej działanie pozwala poprawiać defekty akademickiego i teoretycznego rozwoju, tym samym uzmysławia nam, że zatraciliśmy zdolność do myślenia w szerokim kontekście dyscyplinarnej jedności. Spójna całość powinna zostać odrodzona ze szczegółów, dzięki czemu powinniśmy odzyskać to, co w historii akademickich instytucji Europy było ich normą przed „odkryciem” interdyscyplinarności<sup>18</sup>.

Podczas gdy administracja związana jest z przestrzenią instytucjonalną i rozwija się w obrębie określonego terytorium, to wytwarzana wiedza specjalistyczna – wychodząca co prawda od badań związanych

<sup>18</sup> J. Mittelstrass, *On Transdisciplinarity*, dz. cyt., s. 495–496. Zob. także: S. Fuller, *Interdisciplinarity. The Loss of the Heroic Vision in the Marketplace of Ideas*, tekst z wirtualnego seminarium *Rethinking interdisciplinarity*, 2003, [https://www.academia.edu/1161664/Rethinking\\_Interdisciplinarity](https://www.academia.edu/1161664/Rethinking_Interdisciplinarity) (15.10.2021); D. Sperber, *Why Rethink Interdisciplinarity?*, tekst z wirtualnego seminarium *Rethinking interdisciplinarity*, 2003, <https://www.dan.sperber.fr/?p=101> (15.10.2021).



z konkretnym miejscem czy organem, ale dążąca do teoretycznych uogólnień – nie daje się jednoznacznie przypisać jednej tylko przestrzeni. Jej abstrakcyjny charakter wymyka się administrowaniu. Jak zauważa Helga Nowotny, mając na uwadze zwłaszcza charakter obecnego rozwoju nauki i badań,

Wiedza przesiąka przez instytucje i struktury jak woda przez otworki membrany. Wiedza przenika w dwóch kierunkach – z nauki do społeczeństwa tak samo jak ze społeczeństwa do nauki. Sączy się z instytucji, także akademii i z całego świata<sup>19</sup>.

Związek biurokracji i nauki nie jest obligatoryjny. Zarówno Nowotny, jak i Mittelstrass zwracają uwagę, że sposób praktykowania badań dynamicznie rozwijających się poza ośrodkami akademickimi<sup>20</sup>, jak również ich upowszechniania ani nie mieści się w granicach struktury dyscyplin naukowych, ani nie trzyma się standardów metodologicznych wypracowanych i przyjętych w tradycyjnie uprawianej nauce. Dlatego, twierdzi Nowotny,

Potrzebujemy innego języka do opisu tego, co zaszło w badaniach. Rozpoznajemy niektóre cechy nowego sposobu wytwarzania wiedzy, które według nas są empirycznie zauważalne, i utrzymujemy, że rozpatrywane łącznie są na tyle integralne i koherentne ze sobą, by móc ustanowić sobą coś w rodzaju nowej postaci wytwarzania wiedzy<sup>21</sup>.

Ze stanowisk przyjętych przez oboje badaczy można wywnioskować, że charakterystyczna dla nowego typu wytwarzania wiedzy transdyscyplinarność, łamiąca monopol akademii, jest pochodną nieobecności

<sup>19</sup> H. Nowotny, *The Potential of Transdisciplinarity*, tekst z wirtualnego seminarium *Rethinking interdisciplinarity*, 2003, [https://www.academia.edu/1161664/Rethinking\\_Interdisciplinarity](https://www.academia.edu/1161664/Rethinking_Interdisciplinarity) (15.10.2021).

<sup>20</sup> Mittelstrass podaje przykłady takich centrów badań i organizacji, zob. J. Mittelstrass, *Transdisciplinarity*, dz. cyt. Zob. także: S. Krimsky, *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, Warszawa 2006.

<sup>21</sup> H. Nowotny, *The Potential of Transdisciplinarity*, dz. cyt., s. 1. Taki nowy język zdaje się proponować w pracy *Socjologia mobilności* John Urry (zob. J. Urry, *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009, s. 38–74).

w licznych przestrzeniach, w których takie badania się rozwijają, form organizacyjnych właściwych tradycyjnym instytucjom naukowym. Dlatego też można przyjąć, iż oba typy wytwarzania wiedzy – dyscyplinarny i transdyscyplinarny – będą rozwijały się równolegle, choć nie niezależnie od siebie:

transdyscyplinarność – pisze Nowotny – nie respektuje instytucjonalnych granic. Stanowi rodzaj konwergencji czy współ-ewolucji pomiędzy tym, co zaszło w sferze wytwarzania wiedzy, i tym, jak rozwijają się instytucje społeczne. [...] Obecnie jesteśmy świadkami odradzania się, między innymi, organizacji pozarządowych oraz innych sposobów, na jakie różne rodzaje udziałowców organizują kształt rzeczywistości społecznej. Dlatego też transgresyjność wiedzy lepiej jest ująć za pomocą terminu transdyscyplinarność<sup>22</sup>.

Pisząc o nowoczesnej formie racjonalnego masowego administrowania jako panowania dzięki wiedzy, Weber zaznaczał, że rozwój biurokracji, wynikający z potrzeby „stabilnego, sprężystego, intensywnego i poddającego się kalkulacji administrowania”, jest nieuchronny, choć w dużym stopniu zależny od technicznych środków komunikacji warunkujących jego precyzję<sup>23</sup>. Niemniej wskazywał także na dwa istotne w kontekście podjętego przez nas tematu wyjątki:

<sup>22</sup> H. Nowotny, *The Potential of Transdisciplinarity*, dz. cyt., s. 2. Należy w tym miejscu podkreślić, że terminy inter-, trans- czy multidyscyplinarność nie są konsekwentnie stosowane w literaturze przedmiotu, związane jest to po części z problemami definicyjnymi, zob. K. Michalski, *Interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, multidyscyplinarność*, dz. cyt., s. 87–90.

<sup>23</sup> Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 167. George Ritzer w książce *Makdonaldyzacja społeczeństwa* (Warszawa 2009) przyjmuje za punkt wyjścia tezy Webera dotyczące rozwoju racjonalnego panowania, jakim jest biurokracja, a następnie wskazuje na nowy jego model – makdonaldyzację, stanowiący według niego współczesną radykalizację racjonalności administracji (zob. s. 14–77). Zob. także uwagi poświęcone makdonaldyzacji szkolnictwa wyższego, jak i całego systemu oświaty: s. 91–95, 120–127, 168–169, 187–190, 242–243. Zob. także: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 61–71, 105–145; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 137–172; A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 15–272.

Jedynie działalność (polityczna, hierokratyczna, gospodarcza, podejmowana przez stowarzyszenia) na nie wielką skalę mogłaby się bez niej [biurokracji – R.W.] w dużej mierze obyć. [...] Biurokrację przewyższa wiedzą, wiedzą fachową i wiedzą o faktach, w domenie jego interesów, z reguły jedynie człowiek zainteresowany zarabianiem. A więc kapitalistyczny przedsiębiorca. Jest on jedyną instancją rzeczywiście (czy przynajmniej względnie) imunizowaną wobec nieuchronności biurokratycznego racjonalnego panowania opierającego się na wiedzy. Wszyscy inni, w związkach masowych, znaleźli się nieuchronnie pod biurokratycznym panowaniem, podobnie jak w masowym dostarczaniu dóbr pod panowaniem rzeczowej, precyzyjnej maszyny<sup>24</sup>.

Analizy Webera dotyczące natury biurokracji rzucają nieco światła zarówno na charakter rozwoju dyscyplinarności w obrębie tradycyjnych instytucji naukowych jako związków masowych, jak i transdyscyplinarności, dla której stowarzyszenia, prywatne inicjatywy i przedsiębiorstwa, a zatem podmioty społeczeństwa obywatelskiego<sup>25</sup>, stanowią zasadniczy punkt oparcia. Jednak jeśli weźmiemy również pod uwagę, że powstające w obrębie instytucji naukowych interdyscyplinarne – grupowe i indywidualne – projekty, badania i publikacje noszą wszelkie znamiona dobrowolnych stowarzyszeń, działań i inicjatyw charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego<sup>26</sup>, w którym zasadnicze znaczenie

<sup>24</sup> M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 167. Rozwój biurokracji związany jest z centralizacją władzy. Ostatnie rozdziały (2–7) wydanego w 1840 roku drugiego tomu *O demokracji w Ameryce* (Warszawa 1976) Alexis de Tocqueville poświęca wnikliwym uwagom dotyczącym koncentracji władzy w instytucjach społeczeństw demokratycznych.

<sup>25</sup> Zob. E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków 1994, s. 9–53; M. Walzer, *The Concept of Civil Society*, [w:] *Toward a Global Civil Society*, red. M. Walzer, Oxford 1995, s. 7–27.

<sup>26</sup> W tym kontekście warto przytoczyć uwagi poczynione przez Michalskiego: „Taka strukturyzacja [dyscyplinarna – R.W.] jest tylko rezultatem naukowej mody, którą w dodatku bardzo trudno poddać metodologicznej rewizji. Świadczy o tym m.in. fakt, że dokonująca się obecnie zmiana europejskiego modelu nauki w kierunku syntezy i integracji badań określanymi mianem inter- lub transdyscyplinarności nie jest reakcją nauki na wewnątrz naukową krytykę, ale rezultatem zewnętrznych procesów społecznych” (K. Michalski, *Interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, multidyscyplinarność*, dz. cyt., s. 86) „Wbrew obiegowym definicjom miejsce badań alternatywnych, inter- i transdyscyplinarnych jest nie «pomiędzy» czy «ponad» dyscyplinami, ale «poza» tradycyjnym dyscyplinarnym paradygmatem” (tamże, s. 94).

odgrywa osobiste zaangażowanie, wykraczające poza przyjęte przepisy i zasady, to być może uznać powinniśmy, że zarówno inter-, jak i transdyscyplinarność, choć wyrastające z odmiennych doświadczeń i kontekstów, stanowią istotny składnik nowoczesności refleksywnej, wynikający – by powtórzyć tezę Becka – z osiągnięcia przez nowoczesność masy krytycznej niezamierzonych skutków ubocznych. Oznaczałoby to, że nie tylko badania transdyscyplinarne mogą wzmacniać tendencje interdyscyplinarne obecne w tradycyjnych instytucjach naukowych, ale że badania interdyscyplinarne, pomyślane jako antidotum na dezintegrację wiedzy, powinny rozszerzyć swój zakres, by objąć programem integracji także wiedzę wytwarzaną poza porządkiem dyscyplinarnym oraz stworzyć podstawy dla obustronnego transferu wiedzy i praktyk badawczych. Analizy Webera wskazują bowiem na zasadnicze ograniczenia, jakie mogą stać się udziałem badań transdyscyplinarnych, o czym też zdaje się świadczyć charakterystyka transdyscyplinarności podana przez Mittelstrassa:

przede wszystkim transdyscyplinarność jest ideą integracji, mimo że nie w holistycznym sensie. Rozpatruje ona izolację na wyższej metodologicznej płaszczyźnie, jednak nie podejmuje prób skonstruowania jakiejś „jednoczącej” interpretacyjnej czy wyjaśniającej matrycy. Po drugie, transdyscyplinarność usuwa impasy w mającym charakter historyczny konstytuowaniu się dziedzin i dyscyplin, w którym to w wyniku nadmiernych spekulacji albo utraciły one swą historyczną pamięć, albo też swą zdolność rozwiązywania problemów. Po trzecie, transdyscyplinarność stanowi zasadę naukowej pracy oraz organizacji, które to rozwiązania sięgają poza pojedyncze dziedziny i dyscypliny, jednak nie stanowi zasady trans-naukowej. [...] W końcu transdyscyplinarność stanowi nade wszystko *zasadę badań*, gdy odpowiednio rozważamy ją na tle, które naszkicowałem, opisując formy badań i reprezentacji w nauce, a jedynie drugorzędnie, jeśli w ogóle, *zasadę teoretyczną*, w tym sensie, że teorie także znajdują zastosowanie w formach badań transdyscyplinarnych<sup>27</sup>.

Według Mittelstrassa, transdyscyplinarność będąc „*zasadą badań naukowych*, działającą wszędzie tam, gdzie definicja problemów i ich

<sup>27</sup> J. Mittelstrass, *On Transdisciplinarity*, dz. cyt., s. 498.

rozwiązań nie jest możliwa wewnątrz danych dziedzin i dyscyplin”, nie jest jednocześnie „zasadą teoretyczną, która mogłaby zmienić nasze podręczniki”<sup>28</sup>. Badania transdyscyplinarne zorientowane na cele praktyczne, reprezentując i przedkładając interes społeczny nad interes naukowy, nie lokują swoich projektów w szerszym planie teoretycznym oraz w perspektywie ideału jedności wiedzy i nie wychodzą tym samym poza poziom uogólnień konieczny do bezpośredniej aplikacji i wykorzystania wiedzy. Co prawda, podążając za interesem poznawczym w miarę potrzeb podważają porządek struktury wiedzy naukowej, jednak jako takie ani nie są dla niego alternatywą, ani też nie wytwarzają wiedzy na odpowiednim poziomie ogólności niezbędnej do przeprowadzenia autonomicznej względem istniejącego systemu wiedzy naukowej i niezapomoczonej w nim integracji teoretycznej i praktycznej. Orientacja na takie cele wymagałyby rozbudowy aparatu organizacyjnego badań, co pociąga za sobą trudności sygnalizowane przez Webera, a zatem także utratę dynamiki i niezależności charakterystycznych dla działań podejmowanych w ograniczonych liczebnie zespołach, których nie motywuje rozwój racjonalności biurokratycznej. Niemniej rozwój badań transdyscyplinarnych może mieć znaczący wpływ na system wiedzy naukowej, wzmacniając tendencje interdyscyplinarne potencjalnie i praktycznie obecne w jego strukturze. Jak zauważa Mittelstrass:

Jeśli badania będą przyjmować coraz bardziej transdyscyplinarne formy, wtedy tymczasowe współprace staną się właściwą, nieizolującą komponentów systemu formą organizacyjną badań. [...] W tym sensie transdyscyplinarność byłaby gzem naukowego porządku<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> J. Mittelstrass, *Transdisciplinarity*, dz. cyt. Mittelstrass podkreśla, że „charakterystyka transdyscyplinarności nie wskazuje ani nowego (naukowego i/lub filozoficznego) holizmu, ani nie wykracza poza naukowy system”, jak i że „czyste formy transdyscyplinarności są równie rzadkie, jak czyste formy dyscyplinarności [...]” (J. Mittelstrass, *On Transdisciplinarity*, dz. cyt., s. 497, 489).

<sup>29</sup> J. Mittelstrass, *Transdisciplinarity*, dz. cyt. Zob. także: L. Witkowski, *Problem „radykałnej zmiany” w nauce*, [w:] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 41–88.

## TRANSLACJA. INTERDYSCYPLINARNOŚĆ I WIELOJĘZYCZNOŚĆ PEDAGOGIKI A TRANSFER WIEDZY

Na zjawisko dyscyplinaryzacji wiedzy jako wyniku złożonych i nierównomiernie przebiegających procesów specjalizacji, instytucjonalizacji i podziału pracy warto spojrzeć także z historycznej perspektywy. Za przykład takiego spojrzenia może posłużyć książka Wolfa Lepeniesa *Trzy kultury*. Lepenies, jak zapowiada w pierwszych akapitach *Wprowadzenia*, omawia w niej „spór między dwiema grupami intelektualistów: literatami, to znaczy pisarzami i krytykami, z jednej, i przedstawicielami nauk społecznych, głównie socjologami, z drugiej strony”.

Od połowy wieku XIX – zauważa Lepenies – literatura i socjologia spierają się o to, która z nich pozwala lepiej orientować się w kluczowych sprawach nowoczesnej cywilizacji i dostarcza społeczeństwu przemysłowemu właściwych wskazań życiowych. [...] W tej konkurencji interpretowania odsłania się pewien dylemat socjologii, który ma wyraźny wpływ nie tylko na jej historię, ale również na jej dalszy rozwój: oscylowanie między orientacją scenetyczną, która prowadzi w kierunku naśladowania nauk przyrodniczych, a nastawieniem hermeneutycznym, które tę dziedzinę zbliża do literatury. Spór między tymi grupami inteligencji, które są bliższe literaturze, i tymi, które są zainteresowane naukami społecznymi, jest przy tym częścią skomplikowanego procesu, w toku którego wyodrębniają się naukowe i literackie sposoby produkcji [...] <sup>30</sup>.

Według Lepeniesa, jeszcze pod koniec XVIII stulecia sposób uprawiania wiedzy z zakresu badań społecznych nie jest zróżnicowany. W połowie XIX wieku Karol Marks czy nieco później Hippolyte Taine wskazują na *Komedie ludzką* Balzaca, która pierwotnie miała nosić tytuł *Studia społeczne*, widząc w niej bezprecedensowy dokument natury ludzkiej, a Henry James mówi o *opus magnum* francuskiego pisarza jako odpowiedniku tego, do czego dąży w swej socjologii August Comte <sup>31</sup>. Podob-

<sup>30</sup> W. Lepenies, *Trzy kultury*, dz. cyt., s. 17. Autor śledzi w książce losy socjologii i jej bycia „pomiędzy” w obrębie trzech obszarów, omawia kolejno sytuację we Francji, Anglii i Niemczech.

<sup>31</sup> Tamże, s. 22.

nie swe osiągnięcia postrzegali Gustave Flaubert czy Emil Zola. Niemniej, i to nie tylko we Francji, akademicka socjologia, dla której wzór stanowi przyrodoznawstwo, stara się dowieść swej naukowości między innymi odcinając się od literatury.

Tym samym już wcześniej rozpoczyna się proces interdyscyplinarnego oczyszczania: przedmioty takie jak socjologia, które muszą dopiero zdobywać uznanie w obrębie systemu nauk, usiłują je uzyskać dystansując się od wczesnych, zbliżonych do literatury form własnej dyscypliny, które mają charakter raczej narracyjno-klasyfikujący niż analityczno-klasyfikujący. [...] Problem socjologii – jak zaznacza Lepenies – polega na tym, że może ona wprawdzie naśladować nauki przyrodnicze, ale nie może stać się nauką przyrodniczą sfery społecznej. Jeśli jednak odbiega od swej scjencyficznej orientacji, zbliża się niebezpiecznie do literatury<sup>32</sup>.

Socjologia jest tu oczywiście tylko przykładem. Prezentowany fragment analizy Lepeniesia pozwala nam poczynić kilka dodatkowych uwag dotyczących relacji między badaniami dyscyplinarnymi, inter- i transdyscyplinarnymi. Możemy założyć, że konsolidacji akademickiego systemu nauk towarzyszyły od jego początków badania transdyscyplinarne, jednak – jak wskazuje na to przykład socjologii – rosnący dystans między akademią a pozaakademickimi formami wytwarzania wiedzy oraz związana z instytucjonalizacją polityki tożsamości prowadzona w obrębie poszczególnych dyscyplin doprowadziły w konsekwencji do wytworzenia przepaści między tymi dwoma formami prowadzenia badań. Problem relacji, wzajemnych zależności i przepływu wiedzy między badaniami dyscyplinarnymi a inter- i transdyscyplinarnymi nie tyle jest czymś nowym, ile wraca obecnie na fali modernizacji refleksyjnej, konieczności przeciwdziałania izolacji dyscyplin w strukturze systemu nauki oraz odczuwalnemu społecznie ryzyku, które generuje rozwój badań naukowych oraz nowoczesnej techniki.

Tematyka podjęta przez Lepeniesia, a zwłaszcza przykład napięć zaistniałych między nauką a literaturą pozwala nam dostrzec i wyodrębnić specyficzny dla przepływu wiedzy problem przekładu. Dwa sposoby wytwarzania wiedzy nie tylko bowiem tworzą odrębne struktury, ale

<sup>32</sup> Tamże, s. 25–26.



i charakterystyczne dla siebie języki, między którymi transfer wiedzy i praktyk wymaga kompetencji translatorskich. Zgodnie z założeniami jednej z teorii hermeneutycznych możemy przyjąć, że wszelkie rozumienie jest przekładem, a wzrost kompetencji hermeneutycznych związany jest z praktyką translatorską<sup>33</sup>.

Zarówno różnice między wieloma idiomatycznymi językami, w środowisku których działamy i których używamy na co dzień, jak również różnice między porządkiem myślenia a porządkiem działania wymagają od nas opanowania i ciągłego rozwijania kompetencji translatorskich. Im częściej używamy jakiegoś języka i poszczególnych jego składników, tym łatwiej, sprawniej, a w konsekwencji automatycznie i niezauważalnie dla nas samych, przebiega proces przekładu. Praktykowanie badań w obrębie danej dyscypliny rozwija naszą translacyjną biegłość w określonym daną dziedziną zakresie, a tym samym pogłębia nasze rozumienie związanych z nią zagadnień. Jednocześnie jednak to specjalistyczne ukierunkowanie nie powiększa, a wręcz zmniejsza nasze szanse na porozumienie z ekspertami praktykującymi w innej dyscyplinie i na obustronny transfer wiedzy. Kłopoty z przekładem mogą pojawić się także między specjalistami praktykującymi badania w tej samej dyscyplinie, lecz w odmiennych środowiskach, które nie są izolowane od lokalnych wpływów i współkształtują używany przez danego badacza czy ich grupę język. Innymi słowy, znajomość dialektu rozwijanej w danym ośrodku antropologii kulturowej nie przekłada się na biegłość w rozumieniu tekstów z zakresu nauk politycznych, podobnie jak dobra znajomość języka francuskiego nie wystarcza, by rozumieć średniowieczne teksty łacińskie, choć nauka wybranego obcego języka może pomóc w opanowaniu kolejnego, zwłaszcza zbliżonego, jak również poszerza rozumienie języka, którym posługujemy się na co dzień. Jesteśmy wielojęzyczni i potrzebujemy rozumieć, a zatem potrzebujemy móc przekładać.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na sytuację oraz status takich dyscyplin, jak pedagogika, kulturoznawstwo czy ochrona środowiska.

<sup>33</sup> Zob. H.-G. Gadamer, *Lektura jest przekładem*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Kraków 2009, s. 321–325; G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, Kraków 2000, s. 27–88; M. Przanowska, *Listening and Acouological Education*, Warszawa 2019, s. 201–231; R. Włodarczyk, *Hermeneutyka przekładu – zasadniczy wymiar dialogu. Wokół koncepcji George’a Steinera*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2009, s. 85–94.

W pedagogice nauki pomocnicze – psychologia, socjologia, antropologia itd. – pełnią rolę niezbędnego składnika perspektywy przyjętej w badaniach nad edukacją, których prowadzenie wymaga uprzedniej integracji wiedzy z tych dyscyplin i dopiero przy jej udziale daje się wskazać na właściwe pedagogice problemy badawcze<sup>34</sup>. Innymi słowy, pedagogika ma części wspólne z wieloma dyscyplinami, z żadną z nich się nie pokrywa, ale też nie funkcjonuje poza nimi. To samo możemy powiedzieć – biorąc pod uwagę właściwe im nauki pomocnicze – o psychologii społecznej, kulturoznawstwie czy ochronie środowiska. Status pedagogiki możemy określić jako interdyscyplinarny z racji tego, że jej samookreślenie wymaga integracji wiedzy z zakresu innych dyscyplin naukowych. Ponadto, pedagogika ściślej niż inne dyscypliny, które zorientowane są głównie poznawczo, powiązana jest z praktyką społeczną, a konkretnie z praktyką edukacyjną. Studia w zakresie pedagogiki, które mają przygotować do badań i praktyki edukacyjnej, zakładają kształcenie kompetencji translacji z języków dyscyplin pomocniczych na języki właściwe pedagogice i jej subdyscyplinom oraz obustronnie między teoriami pedagogicznymi a praktyką edukacyjną. Pedagogika badając mające charakter transdyscyplinarny pedagogie – społecznie wytwarzaną wiedzę i strategię edukacyjne<sup>35</sup> – rozwija swój potencjał integracyjny obejmując nim zjawiska charakterystyczne dla pozaakademickiej praktyki społecznej – wytwarzania wiedzy w obszarze funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Z racji swego potencjału i specyficznych uwarunkowań możemy zobaczyć w pedagogice model instytucji translacji, dyscypliny lokującej się na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, integrującej i badającej warunki transferu wiedzy dyscyplinarnej, inter- i transdyscyplinarnej oraz mogącej wytwarzać wiedzę potrzebną do kształcenia w zakresie inter- i transdyscyplinarnego przekładu.

<sup>34</sup> Zob. K. Rubacha, *Związek pedagogiki z innymi naukami*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 29–33; T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 215–221, 241–246. Nie znaczy to, że możemy mówić o czymś w rodzaju samowystarczalności innych dyscyplin, zob. L. Witkowski, *Problem „radikalnej zmiany” w nauce*, dz. cyt.; L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II*, Toruń 2009, s. 392–403.

<sup>35</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogika przejścia i pogranicza*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 11–33.

## ROZDZIAŁ VII

### O ROZCZAROWANIU UTOPIĄ I MYŚLENIU KRYTYCZNYM W ŚWIETLE BADAŃ BRONISŁAWA BACZKI NAD WYOBRAŹNIĄ SPOŁECZNĄ

Ad quā  
quisque  
natus  
fit appo  
situs eā  
discat  
artem.

Deioli  
pellēdi  
Rep.

Mode  
andus  
opificū  
labor.

60 VIOP  
Ceterum hæc  
Etāt, lanā fere  
reliquæ magis  
ma ex parte q  
tur: nam eō ple  
quem animus a  
ius capitur stud  
one traducitur  
sed magistrati  
atq; honesto pa  
si quis vnā perō  
piuerit, eodem  
nactus, vtrā ve  
uitas magis ege  
puum ac prope  
prospicere. ne  
vri suæ quisq;  
sommō mane t  
perpetuo labor  
nam ea plus qu  
tamen vbiq; f  
Vtopiensibus, c  
tuor æquales di  
dant, sex dum  
te meridiem à

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

*Ernst Bloch, Rzeczywistość  
antycypowana*

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

*Zygmunt Bauman, Socjalizm.  
Utopia w działaniu*

Dwa dobrze rozpoznane w zachodnim kręgu kulturowym tropy związku myśli utopijnej i krytycznej to odrzucające zastane stosunki społeczne pragnienie ich ukształtowania adekwatnie do pryncypialnych oczekiwań oraz ustawiczna podejrzliwość wobec projekcji wyobraźni ogłaszanych za równoważne istocie zbiorowego i indywidualnego spełnienia. Przykładem

pierwszego z nich może być rozwinięta w XIX wieku kompleksowa analiza i surowa ocena społeczeństwa doby rewolucji przemysłowej autorstwa Charlesa Fouriera oraz zaproponowana przez niego koncepcja falansterów, w których toczące się produktywnie życie nie znalazłoby jej wynaturzeń, a drugiego – podparte naukowo opracowaną wiedzą o postępie cywilizacji potępienie tego typu projektów przez Karola Marksa i Fryderyka Engelsa jako przejawów socjalizmu ledwie utopijnego<sup>1</sup>. W bezkompromisowej ocenie Engelsa:

Niedojrzałości produkcji kapitalistycznej, niedojrzałym stosunkom klasowym odpowiadały niedojrzałe teorie. Rozwiązanie zadań społecznych, utajone jeszcze w nierozwiniętych stosunkach ekonomicznych, usiłowano wysnuć z głowy. Społeczeństwo ujawniało tylko niedomagania; ich usunięcie było zadaniem myślącego rozumu. Chodziło o to, żeby wynaleźć nowy, doskonalszy system stosunków społecznych i narzucić go społeczeństwu z zewnątrz, za pomocą propagandy, w miarę możliwości przez przykład wzorcowych eksperymentów. Te nowe systemy społeczne były z góry skazane na utopijność; im bardziej szczegółowo były opracowane, tym bardziej musiały uciekać się do czystej fantazji<sup>2</sup>.

Natomiast w zachodniej teorii i praktyce edukacyjnej ubiegłego stulecia tropy związku myśli utopijnej i krytycznej odnaleźć można między innymi w dążeniu Paula Freirego do podważenia, torującego drogę pedagogice nadziei, uprzywilejowanego statusu „bankowej” koncepcji edukacji oraz w rozprawieniu się Pierre’a Bourdieu z iluzją wyrównywania szans społecznych przez system oświaty<sup>3</sup>. Obie tendencje, w realizacjach których

<sup>1</sup> Zob. Ch. Fourier, *Selections from the Works of Fourier*, London 1901, s. 82–108, 122–130, 137–154; K. Marks, F. Engels, *Manifest partii komunistycznej*, [w:] K. Marks, *Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm*, wyb. J. Ładyka, Warszawa 1979, s. 382–396. Zob. także: R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 41–67.

<sup>2</sup> F. Engels, *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (UW), Warszawa 2007, s. 9.

<sup>3</sup> Zob. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, London 1996, s. 52–67; P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, s. 153–328. Zob. także: D. Webb, *Where’s the Vision? The Concept of Utopia in Contemporary Educational Theory*, „Oxford Review of Education” 2009, vol. 35, nr 6, s. 743–760; D. Webb, *Process, Orientation, and System: the Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire*, „Educational Theory” 2012, vol. 62, nr 5, s. 593–608.

można zidentyfikować właściwy dla nich schemat związku dwóch odmian myśli, zdają się krzyżować w polu współczesnego kryzysu świadomości utopijnej, przyczyniając się do jego nasilenia. Dla wyobraźni społecznej, także dla edukacji nie jest to kwestia marginalna, jeśli przyjąć za Bronisławem Baczką, że „Utopie są objawami pewnej sytuacji społecznej i klimatów mentalnych, ale też same z kolei na nie wpływają”<sup>4</sup>. Zasadność takiego rozumienia jednej z przyczyn nasilania się w świecie Zachodu kryzysu świadomości utopijnej i w konsekwencji odczytanie jego znaczenia w perspektywie filozofii edukacji zdaje się wymagać podjęcia kwestii związanych z relacją utopii i krytyki.

## UTOPIA I KRYTYKA, NADZIEJA I WĄTPIENIE

Utopię można rozumieć jako zobrazowanie, często szczegółowe, upragnionego triumfu woli i rozumu. Rozumu, gdyż każdorazowo ukazuje wyobrażenie działania opartego na przejrzystych mechanizmach lepiej niż inne uporządkowanego społeczeństwa<sup>5</sup>. Woli, ponieważ skuteczna, a jednocześnie trwała interwencja w bieg ludzkich spraw jest w tym wyobrażeniu związana z usprawnianiem całokształtu zdolności życiowych człowieka<sup>6</sup>. Za ilustrację takiego rozumienia zjawiska posłużyć może paradygmatyczne dla konsolidacji gatunku literackiego dzieło Thomasa More’a wydane pierwotnie po łacinie w 1516 roku, traktujące o najlepszym ustroju państwa. Według Rafała Hytlodeusza, bohatera *Libellus aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo Reipublicae statu de que nova insula Utopia*, zniesienie własności prywatnej wraz z potrzebą jej posiadania otwiera drogę do sprawiedliwej organizacji, pomyślności i dobrobytu społeczeństwa, przykładem czego jest znane mu urządzenie państwa Utopian<sup>7</sup>. Na prośbę Morusa – *porte-parol*

<sup>4</sup> B. Baczeko, *Światła utopii*, Warszawa 2016, s. 23–24.

<sup>5</sup> Zob. B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 106; B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 37–38.

<sup>6</sup> Zob. B. Baczeko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2002, s. 152–153; B. Baczeko, *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Wrocław 1986, s. 263–273.

<sup>7</sup> Zob. T. More, *Utopia*, Lublin 1993, s. 52–55.

autora tekstu będącego relacją z przebiegu ich spotkania – opowiada o zwyczajach i życiu codziennym tego wyjątkowego społeczeństwa, które dobrze poznał podczas swego pięcioletniego pobytu na zamieszkałej przez nich wyspie. Niemal każdy wymiar jego funkcjonowania i instytucji omawia osobno wraz z uzasadnieniem przyjętych tam rozwiązań. Jest przy tym przekonany, że opisuje państwo najlepiej urządzone i tylko ono zasługuje na miano rzeczypospolitej, pozwala na pełną realizację potrzeb jej członków<sup>8</sup>. Morus nie podziela entuzjazmu swojego rozmówcy. Mimo że nie mówi mu tego wprost, wyraźnie, mniej lub bardziej wątpi w skuteczność wprowadzonych przez Utopian konkretnych rozwiązań, a główne zasady ustroju ich państwa, takie jak wspólnotowo prowadzone życie i zniesienie własności prywatnej, uważa za nedorzeczne<sup>9</sup>.

Bohaterowie tego renesansowego dzieła różnią się także w ocenie ówczesnej kondycji Anglii i innych krajów Europy oraz przyjmowania strategii stopniowych reform społecznych. Morusowi przypisane jest stanowisko umiarkowane, którego sedno dobrze oddaje jego twierdzenie:

Jeśli nie potrafisz tego dokazać, aby w jakiejś sprawie zwyciężyło dobro, czyń przynajmniej wysiłki, aby wpływ zła jak najbardziej osłabić, niemożliwością jest bowiem idealny stan rzeczy na świecie, chyba żeby wszyscy ludzie byli doskonali; lecz tego nie spodziewam się przed upływem wieków<sup>10</sup>.

Zdaniem Hytlodeusza preferowana przez Morusa „określona droga” może co prawda złagodzić i uśmierzyć wpływ szkodliwych dla państwa działań, zarówno możliwych tego świata, jak i szeregowych obywateli, nie prowadzi jednak do „przywrócenia organizmowi społecznemu trwałego zdrowia i sił. Albowiem gdy zajmiesz się leczeniem jednej rany – oponuje filozof i podróżnik – rozjątrzysz inne; taka panuje tu wzajemna zależność [...]”<sup>11</sup>. Otwarcie krytykuje stosunki społeczne znanych mu państw jako powszechnie występujące relacje nadużyć i ucisku, co w odniesieniu do sytuacji w Europie prowadzi go do gorzkiego wniosku o zdominowaniu

<sup>8</sup> Zob. tamże, s. 134.

<sup>9</sup> Zob. tamże, s. 139.

<sup>10</sup> Tamże, s. 50.

<sup>11</sup> Tamże, s. 53.



ich przez sprzysiężenia bogaczy, którzy dobro wspólne, jakim jest *res publica*, przyjęli używać do uzyskiwania własnych korzyści<sup>12</sup>.

Można byłoby przyjąć, że wyraźnie zaznaczona w tekście Morusa dystynkcja pozwala uczynić z atrybutu radykalnej odmienności organizacji społecznej Utopian, przy tym wcielenia najlepszego ustroju, cechę charakterystyczną szeroko wykorzystywanego w kolejnych stuleciach gatunku literatury. Świat przedstawiony *Utopii* More'a jedynie bowiem przypomina znane jej bohaterom i czytelnikom, a tylko inaczej uporządkowane życie codzienne. Ma ono jednak, co być może o wiele istotniejsze, swoistą, odrębną genezę. Stąd wskazany byłby krytyczny dystans, zgodnie z którym należałoby przyjąć, że utopia to tyle, co mrzonka, miejsce, którego nie ma, wyobrażenie karmione złudzeniem spełnienia, pozorem rzeczywistości obiecującym więcej niż możliwe do zrealizowania, a utopistą jest tylko ten, „kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”<sup>13</sup>. Jednak zdaniem Bronisława Baczki, znawcy francuskiego oświecenia, jest to tylko „schemat abstrakcyjny”, który przyjmuje tę jaskrawą postać jedynie w skrajnych przypadkach, zbliżonych do typów idealnych, natomiast „W rzeczywistości stosunki między utopiami a reformami są znacznie bardziej złożone i zniuansowane”<sup>14</sup>, czego licznych świadectw dostarcza według niego zwłaszcza wiek XVIII. Jak dowodzi współtwórca warszawskiej szkoły historii idei,

Rzecz w tym, że wzajemne oddziaływanie między utopijnymi marzeniami a nadziejami reformistycznymi przyczynia się do wypracowania pewnych koncepcji, które dominują w ideologiach czy wręcz mentalności elit „oświeconych”. Wyobrażenia utopijne, bardziej czy mniej dopracowane, podsycają oczekiwania, jakie te idee budzą, i nadają im również swoisty ton<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Zob. tamże, s. 136.

<sup>13</sup> J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 31.

<sup>14</sup> B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 59.

<sup>15</sup> Tamże, s. 62. Zob. także: tamże, s. 45–74; B. Baczko, *Rousseau: samotność i wspólnota*, Gdańsk 2009, s. 269–401; B. Baczko, *Człowiek i światopoglądy*, Warszawa 1965, s. 11–100; A. Blaim, *Wstęp*, [w:] *Angielska utopia literacka okresu Oświecenia. Antologia*, red. A. Blaim, P. Sørensen, Gdańsk 2018, s. 7–22; W. Voisé, *Wstęp*, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, oprac. W. Voisé, Wrocław 1972, s. XLIV.

Opisane przez badacza podejście do utopii zdaje się być zbieżne z umieszczonym w zakończeniu tekstu stwierdzeniem Morusa, w którym przyznaje, że u Utopian znajduje dużo takich urzędów, których raczej życzyłby współczesnym państwom niż się po nich spodziewał<sup>16</sup>. Bohaterowie *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej* nie dyskutują o tym, czy Londyn ma stać się drugim Amaurotum. Hytlodeusz zdradza zresztą dystans wobec zarysowanej przed nim perspektywy propagowania zmiany wśród europejskich notabli i służenia swoim doświadczeniem rządzącym. Wskazuje przy tym na przykłady serwilizmu urzędników i nieprzepartych ambicji władców, przywołuje kazus uwięzienia kilkakrotnie przezeń przywoływanego w rozmowie autora *Politei*:

niewątpliwie słusznie przewidział Platon – stwierdza – że jeśli władcy, którzy już we wczesnej młodości nasiąkli i do głębi zarazili się fałszywymi zasadami, sami nie staną się filozofami, w takim razie nigdy nie będą dawać posłuchu radom filozofów; on sam doświadczył tego na dworze tyrana Dionizjusza<sup>17</sup>.

Swoisty splot urzędów i uwarunkowań życia codziennego Utopian zdaje się należeć tylko do nich. Ich projektowanie, tworzenie, przekształcanie zajęło im ponad siedemnaście stuleci. Niemniej wyrażony w opowiadaniu Hytlodeusza obraz triumfu rozumu i woli poddaje w wątpliwość intelektualnego faworyta – sceptycyzm, oraz mobilizuje wyobraźnię do rachunku sumienia, przeliczenia aktywów, kalkulacji możliwości. Sam obraz wystarczająco doskonałego porządku społecznego i stosunków społecznych, zakładnik inwencji i wyczucia pisarza, nie powinien wyglądać na fantastyczny, ale też sedno nie tkwi w jego szczegółach<sup>18</sup>. Kryształizując nadzieje, stworzony obraz pozwala mierzyć dystans między pragnieniem czy tęsknotą za lepszym a obfitującym w ciernie, zaćmienia i uciski obecnym położeniem, tworzy zaczątki niezbędnej polityce obietnicy przyszłości. W tym sensie światy przedstawione w kolejnych swoich wariacjach eksponujących nieoczywiste możliwości utopiki nie są

<sup>16</sup> T. More, *Utopia*, dz. cyt., s. 139.

<sup>17</sup> Tamże, s. 41.

<sup>18</sup> Zob. F. Jameson, *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, Kraków 2011, s. 51–68.

odbierane, lub nie przede wszystkim, jako makiety, które należy odwzorować. Ich rola według Baczki polega na czymś innym, jak przekonuje: „Utopie są jednym z miejsc, niekiedy uprzywilejowanym miejscem, gdzie objawia się wyobraźnia społeczna, gdzie się przyjmuje, opracowuje i wytwarza jednostkowe i zbiorowe marzenia społeczne”<sup>19</sup>. W konsekwencji, zdaniem znawcy francuskiego oświecenia, „Utopie w swoisty sposób ukazują i wyrażają pewną epokę, jej obsesje i jej bunty, obszar jej oczekiwań i drogi, jakie obiera wyobraźnia społeczna, sposób, w jaki wyobraża sobie, co jest możliwe, a co niemożliwe”<sup>20</sup>.

Również More w *Książeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznannej wyspie Utopii* oscyluje między obrazem doskonałego ustroju cudzoziemskiej wyspy a nacechowaną krytyką dyskusją na temat warunków możliwości udanej rodzimej zmiany społecznej i użyteczności dlań ideałów, nie tyle między środkami i celami, co teorią i metateorią. Stąd można powiedzieć, że rozumienie utopii jako mrzonki ma swe uzasadnienie w figurze wyspy, zapoznaje jednak wątek krytyczny współtworzący jej opis oraz tekst Morusa. Innymi słowy, *Utopia* jest czymś więcej niż sama tylko Utopia, co w jakiś sposób wyraża oryginalny tytuł. Dodajmy, że o ciągle aktualnej potrzebie utrzymywania równowagi między wskazanymi aspektami przypomniał na początku lat osiemdziesiątych XX wieku także drugi z protagonistów warszawskiej szkoły historii idei, Leszek Kołakowski, traktując je jako siły przeciwstawne. „Śmierć utopii na nowo rozważona”, esej opublikowany w przeddzień upadku bloku wschodniego, cechuje ambiwalentny stosunek autora rozliczeniowych trzech tomów *Głównych nurtów marksizmu* wydanych zaledwie kilka lat wcześniej wobec przywołanego w tytule fenomenu. Jednak można go też uznać za umiarkowaną, ostrożną apologię myśli utopijnej czy swego rodzaju pochwałę niekonsekwencji, reakcję na „antyutopijnego ducha epoki”, epoki, w której „jesteśmy świadkami

<sup>19</sup> B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 37. Zob. B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 91; J. Starobinski, *Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4, s. 217–232; C. W. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa 2007, s. 52–69.

<sup>20</sup> B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 22. Zob. tamże, s. 44; M. Turkot, *Dwuznaczność utopii. Bronisława Baczki życie i twórczość w świetle marzenia społecznego*, [w:] *Warszawska szkoła historii idei. Tożsamość – tradycja – obecność*, red. P. Grad, Warszawa 2014, s. 206–208.

zmierzchu mentalności utopijnej”<sup>21</sup>. Stąd w zakończeniu eseju daje się dostrzec pewne pierwiastki tęsknoty i nadziei, jak czytamy:

Należy więc oczekiwać, iż dwa rodzaje mentalności – sceptyczna i utopijna – przetrwają oddzielnie, w nieuniknionym konflikcie. Co więcej, potrzebujemy ich chwiejnego współistnienia; obie są bowiem istotne dla naszego kulturalnego przetrwania. Zwycięstwo utopijnych mrzonek oznaczałoby totalitarny koszmar i całkowity upadek cywilizacji, podczas gdy niekwestionowane panowanie ducha sceptycyzmu skazałoby nas na beznadziejną stagnację – bezruch, który najmniejszy przypadek mógłby łatwo zamienić w katastrofalny chaos. Ostatecznie musimy więc żyć pomiędzy dwoma nie dającymi się pogodzić roszczeniami, z których każde ma swoje kulturalne uzasadnienie<sup>22</sup>.

W wydaniu More’a utopia jest jedynie możliwą mrzonką, a świadomość sceptyczna i utopijna wydają się być połączone.

## UTOPIKA W GRANICACH WYOBRAŹNI SPOŁECZNEJ

Państwo z opowieści Hytlodeusza to świat osobny, oddzielony, alternatywny. W zasadzie niepoprawiany, a jednak – z punktu widzenia wartości obu rozmówców – zasadniczo lepszy. Tyle że życie Utopian to wymysł, iluzja, podobnie jak światy z „Biblioteki Babel” Jorge Luisa Borgesa, „Wyludniacza” Samuela Becketta czy wielu innych. Ich kontrfaktyczność daje

<sup>21</sup> L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 19, 20. Zob. L. Koczanowicz, *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, Warszawa 2020, s. 166–215.

<sup>22</sup> L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 31. Zob. L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2005, s. 31–35, 163–199. Warto dodać, że pojęcie utopii wypracowane przez Baczkę kształtowało się w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych między innymi podczas seminarium poświęconemu temu zagadnieniu, prowadzonemu przez niego w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. W *Światłach Utopii* (dz. cyt., s. 35, przyp. 14) przypomina o inspiracji pracami uczestników tych spotkań i dyskusji (takich jak Leszek Kołakowski, Krzysztof Pomian, Jerzy Szacki, Andrzej Walicki, Jan Garewicz czy Barbara Skarga), których z biegiem czasu zaczęto łączyć z tzw. warszawską szkołą historii idei (zob. H. M. Baiao, *On History and Liberty: The 'Revisionism' of Bronisław Baczek*, „Hybris” 2017, nr 37, s. 34–60; R. Sitek, *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a teraźniejszością*, Warszawa 2000).

się rozpoznać bez trudu, nie jest nawet maskowana. Należy jednak zaznaczyć, że znawcy problematyki wydają się być wyjątkowo w tym punkcie zgodni – nie każdy opis fikcyjnego społeczeństwa zostanie uznany za wyraz literatury utopijnej<sup>23</sup>. Natomiast kontrowersje budzą wśród nich wciąż ponawiane próby jej klasyfikacji wraz z doбором kryteriów<sup>24</sup>. Tak jak w wielu innych przypadkach, również i w tym nie sposób ustalić, patrząc wstecz, satysfakcjonujących granic gatunku. Nie tylko dlatego, że autorzy tego rodzaju literatury unikali terminu, niejednokrotnie ignorowali renesansowy wzorzec i narosła tradycję, dążyli do oryginalności przez transgresję, czerpali z innych źródeł, czy też ze względu na pojęciowe rewizje składające się na samoświadomość dynamicznej nowożytności albo przytłoczenie periodycznym przyrostem egzemplifikacji. Z perspektywy czasu i w odniesieniu do sytuacji w świecie zachodnim Baczek przyjmuje, mając na uwadze owo nagromadzenie utopii, że epoki można podzielić na te, w których stanowią one zjawisko marginalne i odosobnione, oraz te, w których liczba tego rodzaju tekstów rośnie, a wtedy

powstaje szczególny związek między utopiami a strukturami mentalnymi i kluczowymi ideami danego okresu. Utopię łączą wówczas liczne i złożone stosunki z koncepcjami filozoficznymi, literaturą, ruchami społecznymi, prądami ideologicznymi, symboliką zbiorową i wyobraźnią zbiorową. Granice utopii stają się coraz bardziej ruchome, ponieważ sama ona podlega społecznej i kulturalnej dynamice<sup>25</sup>.

A zatem spory terminologiczne sięgają głębiej. Gatunek literacki nie jest jedyną domeną myśli i wrażliwości utopijnej, przynajmniej w zależności od epoki czy kręgu kulturowego, choć z pewnością najlepiej udokumentowaną. To nie wszystko, według Baczeki „jeden z największych sukcesów historycznych utopii na tym właśnie polega, że od pewnego czasu dyskurs utopijny narzucił się jako pewien sposób mówienia o przyszłości i widzenia jej, zastępując sposoby dawne, mające za sobą wielowiekową

<sup>23</sup> Zob. K.M. Maj, *Allotopie. Topografia światów fikcjonalnych*, Kraków 2015, s. 15–76, 149–202.

<sup>24</sup> Zob. K.M. Maj, *Eutopie i dystopie. Typologia narracji utopijnych z perspektywy filozoficzno-literackiej*, „Ruch Literacki” 2014, z. 2, s. 153–174; K.M. Maj, *Antyutopia – o gatunku, którego nie było*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2019, vol. 62, z. 4, s. 10–29.

<sup>25</sup> B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 91. Zob. także: tamże, s. 101–104; B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 25–26, 34–45.

tradycję, takie jak prorocstwo czy astrologia<sup>26</sup>. Tak mógłby chyba brzmieć argument na rzecz postulowanego przez część badaczy ograniczenia obszaru przedmiotowego do samych tylko polityczno-literackich tekstów narracyjnych. Jednak nie tylko zdaniem Baczkki wyjątkowa pozycja tego intrygującego fenomenu wynika z jego wielorakiego udziału w różnych formach praktyki społecznej:

Badania historyczne, refleksja filozoficzna, analiza socjologiczna odsłaniają złożoność zjawiska utopijnego. Zauważa się obecność utopijnych idei-wyobrażeń w dziełach i działaniach najróżniejszego rodzaju, od sztuki po wielkie ruchy społeczne, nawet jeśli te utrzymują, że nie mają z myśleniem utopijnym nic wspólnego i są mu przeciwne<sup>27</sup>.

Nie chodzi o naśladowanie literatury, wprowadzanie jej figur w świat życia codziennego, pierwotność gatunku literackiego wobec innych form krystalizacji zbiorowych nadziei i oczekiwań. Ruchy społeczne inspirowane są myśleniem utopijnym, tak samo jak polityczne i pedagogiczne eksperymenty wspólnotowe opierają swój rozwój na wyrosłych z niezadowolenia obrazach fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego porządku społecznego i stosunków międzyludzkich. Innymi słowy, utopię można wyróżnić jako jedną z ważniejszych składowych ideologii, która, jak zauważa Gerald L. Gutek, oprócz tego, że analizuje i interpretuje przeszłość, która jako taka stanowi podstawę formułowania koncepcji przemiany społecznej i która „nadaje grupie określoną perspektywę czasową i przestrzenną”, a także „tłumaczy obecną sytuację społeczną, ekonomiczną, polityczną i edukacyjną”, to „określa również strategię działania, ponieważ dostarcza pewnego modelu przyszłości, dzięki któremu grupa orientuje się, jaką politykę należy prowadzić, aby osiągnąć pożądane cele”<sup>28</sup>. Zatem utopia jako pewien model przyszłości

<sup>26</sup> B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 21–22. Baczek wymienia inne, wyróżnione przez André-Clément Découfflé sposoby „mówienia o przyszłości”, takie jak: wróżba, futurologia, planowanie i science-fiction. Ale preferowane przez utopię treści znajdują też wyraz w mitach, systemach filozoficznych, doktrynach religijnych czy poezji.

<sup>27</sup> Tamże, s. 27. Zob. K. Kumar, *Utopianism*, Minneapolis 1991, s. 64–85; L. T. Sargent, *Utopianism. A Very Short Introduction*, New York 2010, s. 33–49. Zob. także: R. Levitas, *Utopia as Method. The Imaginary Reconstruction of Society*, New York 2013.

<sup>28</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 147–148. Zob.

to nie tylko obiekt pragnienia, ale także dążenia<sup>29</sup>. Stąd za Baczką można uznać, że „utopie spełniają funkcje bardzo złożone: służą za łącznik między praktyką a marzeniem, pobudzają zaangażowania ideologiczne, a także ucieczki daleko od rzeczywistości, oświetlają niektóre aspekty tej rzeczywistości, niekiedy maskując inne”<sup>30</sup>. Wiarygodność świata przedstawionego powieści nie wymaga wynajdywania i szacowania skuteczności obranych środków realizacji utopii. Literacki obraz wystarczająco doskonałych stosunków społecznych niezależnie od stanu nasycenia kontrastem może pozostać jedynie zwierciadlanym odbiciem wad i zalet obecnego stanu organizacji życia zbiorowości, która się w tym przekształceniu przegląda, przekazywać „obrazy społeczeństw zastygłych w nieruchomości swego spełnienia”<sup>31</sup>.

Natomiast z politycznego i pedagogicznego punktu widzenia szczególnie znacząca jest myśl utopijna możliwa do włączenia w jakąś ideologiczną całość, która jako taka pozwala na efektywne wytwarzanie określonych stosunków społecznych oraz dobrostanu człowieka, co zakłada, że w przeżywaniu, myśleniu i działaniu dana grupa podejmie się tworzenia i weryfikowania warunków możliwości jej realizacji. Nie jako jedyna. Nawet w systemie politycznym, w tym przestrzeni edukacji, tłumiącym czy zwalczającym pluralizm liczne różnicowania występujące między ludźmi i ich położeniem stanowią wystarczającą podstawę dla ukształtowania się w wyobraźni społecznej odmiennych wizji pożądanego przyszłości. Ten stan rzeczy może przyczyniać się do powstawania społecznych napięć i erupcji konfliktów. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden sposób, w jaki w wyobraźni społecznej spotykają się ze sobą myśl utopijna i krytyczna. Obciążona własnymi preferencjami wola podważenia, marginalizacji, wykluczenia czy doprowadzenia do destrukcji konkurencyjnej utopii objawić się może jako krytycznie zorientowana analiza, interpretacja i ocena zwalczanego stanowiska. Przy czym nie musi być zainteresowana ani diagnozą własnych roszczeń, możliwości i wyobrażeń, ani całości uwarunkowań wszystkich stron artykułowanego konfliktu.

A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25; L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 124.

<sup>29</sup> Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 9, 207–231.

<sup>30</sup> B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 43.

<sup>31</sup> Tamże, s. 441.



Rozwój takiego zainteresowania oznaczałby jednak jej zbliżenie się na nowy sposób z myśleniem utopijnym.

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

## ROZCZAROWANIE UTOPIĄ I KRYZYS ŚWIADOMOŚCI UTOPIJNEJ

„Utopie roztrzaskane, marzenia przekreślone” – formuła, która mogłaby służyć za klucz do badań zachodniej wyobraźni społecznej przełomu XX i XXI wieku, w tym odczytania współczesnego kryzysu świadomości utopijnej. Była już o tym poniekąd mowa,

Istnieją epoki „gorące”, w których utopie rozkwitają, w których wyobraźnia utopijna przenika najróżniejsze formy działalności intelektualnej, politycznej, literackiej; epoki, kiedy przeciwieństwa i rozbieżne linie sił zdają się znajdować punkt zbieżności w samej produkcji wyobrażeń utopijnych. Istnieją też jednak inne epoki, „zimne”, w których twórczość utopijna słabnie i trafia na margines życia społecznego oraz działalności intelektualnej i ideologicznej<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Tamże, s. 23.

Przy okazji tych rotacji zaszła zdaniem Baczki także inna istotna zmiana – przekształcenia utopii w uchronię, w wyniku czego „społeczne *gdzie indziej*, inne społeczeństwo, umieszczone jest już nie w imaginacyjnej przestrzeni, ale w równie imaginacyjnym czasie”<sup>33</sup>. Tendencja opisywania wystarczająco doskonałego porządku społecznego występującego na odległej, w zasadzie nieosiągalnej wyspie, ustępuje skłonności do lokowania go w przyszłości, w tym jako efekt działania sił postępu. Być może jednak nie jest to pierwsze tego typu przekształcenie, jeśli wziąć pod uwagę prorocki mesjanizm oraz chrześcijański milenaryzm<sup>34</sup>. W konsekwencji można przyjąć, że to utopia stanowi wariant uchronii, a współczesny kryzys świadomości utopijnej, mimo że społecznie i historycznie uwarunkowany, stanowi zjawisko cykliczne. Mogłoby to również oznaczać, że są czasy, w których krytyka, badająca anatomię iluzji i kontury utopii, odbiera bądź narusza w większym stopniu niż w innych okresach niezbędną człowiekowi do życia i rozwoju nadzieję. A także, że to nie wydolność sceptycyzmu, sprzymierzeńca myślenia utopijnego, odgrywa decydującą rolę w jego kryzysie.

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

Od końca lat siedemdziesiątych modne jest już nie zachwywanie się utopią, lecz odnajdywanie w tych samych tekstach negacji jednostki czy wręcz zbrodni przeciw jednostce w imię racjonalistycznego i sztucznego systemu, niszczącego spontaniczność i żywotność. Utopia wcale nie jest wyzwolicielska i wywrotowa; przeciwnie jest właśnie wrogiem wolności, tym bardziej niebezpiecznym, że ukrytym za zwodniczymi urokami. Utopia byłaby antycypacją świata totalitarnego, by nie rzec: koncentracyjnego<sup>35</sup>.

Do tej charakterystyki warto dodać, że dokładne datowanie stanowi tutaj pewną trudność, jak zaznacza bowiem George Kateb, „Antyutopizm

<sup>33</sup> B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 117.

<sup>34</sup> Zob. K. Kumar, *Utopianism*, dz. cyt., s. 6–11; L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 86–101.

<sup>35</sup> B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 136. Zob. tamże, s. 135–149; B. Baczko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 11–12; F. Jameson, *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 230–235.

[...] jest krystalizacją wielu idei, postaw, opinii i sentymentów, które istnieją od wieków”<sup>36</sup>. Niemniej można przyjąć, że z początkiem lat dwięćdziesiątych XX wieku nieoczekiwana transformacja ustrojów, nominalnie tylko tworzących warunki rozwoju sprawiedliwości społecznej państw socjalistycznych Europy Środkowo-Wschodniej, dała szeroki wgląd w skalę rzeczywistych rozbieżności względem oczekiwań mieszkańców tej części świata. Pozbawiając alternatywę jednego z członów, postawiła ich na jednokierunkowej drodze do dążenia za modelem organizacji życia dalekim od etosu utopijnego, a jednak – z perspektywy doświadczeń autorytaryzmem – obiecujących o wiele bardziej przyzwoite społeczeństwo. Upadek państw realizujących ideały komunizmu wzmocnił, jak się wydaje, rozczarowanie utopią, co więcej wysiłek budowy lepszego społeczeństwa i wdrażania zasad liberalnej demokracji oraz związanych z nimi nadziei i oczekiwań, zaskakująco nie wpłynął na osłabienie tej tendencji. Być może znaczenie w tym wypadku miało i to, że spektakularna porażka idei w Europie Środkowo-Wschodniej wpisała się w potoczne rozumienie kategorii jako synonimu mrzonki czy urojenia, natomiast wdrażany w ramach transformacji model społeczny był już skutecznie realizowany w innych częściach świata, tym samym nie przystawał do rozpowszechnionego sposobu rozumienia zjawiska. Innymi słowy, losy dwóch ideologii, niewyobrażalnego koszmaru ludzkiej brutalności i okrucieństwa, stają się pod koniec XX wieku uniwersalną miarą dla zjawiska i widmem stanowiącym „realne zagrożenie dóbr już przez społeczeństwo osiągniętych”<sup>37</sup>. Według Baczkii utożsamienie utopii i totalitaryzmu jest o tyle mylące, że zdejmuje odpowiedzialność za działania, podjęte projekty, ich realizację i konsekwencje z ludzi i przenosi na bezosobowe zjawisko.

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

<sup>36</sup> G. Kateb, *Utopia and Its Enemies*, New York 1972, s. 3. Zob. B. Goodwin, *Utopia and Political Theory*, [w:] B. Goodwin, K. Taylor, *The Politic of Utopia. A Study in Theory and Practice*, London 1982, s. 92–115; L. T. Sargent, *In Defense of Utopia*, „Diogenes” 2006, vol. 53, nr 1, s. 11–14.

<sup>37</sup> J. Szacki, *Postłowie do wydania polskiego*, [w:] B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 457.

Przede wszystkim obserwujemy zużycie tego gatunku literackiego wskutek nadmiernej sztywności paradygmatycznej. Ale jest jeszcze coś więcej: paradoksalnym następstwem pragnienia odrzucenia rzeczywistości, wykazania swej niezmiernie nieskrępowanej wyobraźni społecznej, może być powtarzalność i jednoznaczność. Utopistów [...] przyciągają zawsze te same tematy. Stąd ta sztywność umysłowa, która utrudnia czy nawet paraliżuje bieg wyobraźni społecznej<sup>38</sup>.

Przy czym może wydać się nie tylko monotonna, ale i mało wiarygodna, a może nawet atrakcyjna, wizja świata bez konfliktów i sprzeczności wymagających rozwiązania. Ale z pewnością nie bez znaczenia jest to, że „utopie antycypują częściej inne utopie niż rzeczywistość”<sup>39</sup>. Innymi słowy, jest możliwe, że konwencjonalne ramy gatunku mogą krępować myślenie o przyszłości i przyczyniać się do urzeczowienia i rozkładu nadziei. Ponadto istotny wydaje się być sposób funkcjonowania tej formy myśli utopijnej, w którym obrazy wystarczająco doskonałych społeczeństw oraz ich metateoria, współwystępujące w *Księżeczce zaiste złotej*, rozwijane są osobno. Co więcej, jest pewnym paradoksem, jak zauważa Baczek, to, że „uczony dyskurs o utopii, metadyskurs, przeważa obecnie nad samą twórczością utopijną”<sup>40</sup>. Towarzyszący mu rozwój narzędzi krytycznych wydaje się być nieproporcjonalny w stosunku do wzrostu zdolności apologii wyartykułowanych oczekiwań i antycypujących przyszłość obietnic. Do tego sam proces artykulacji obnaża zazwyczaj nie tylko szczególne społeczne oraz historyczne położenie podmiotu nadziei i pragnień, lecz także partykularną partyjność wyrażanych oczekiwań.

Związek ze współczesnym rozczarowaniem utopią może mieć i to, że jej wypracowane formy należą w Oświeceniu, ale w jakimś sensie także i później do kultury elit. Według Baczki „Od tego «uczzonego» charakteru dyskursu utopijnego wyjątki są bardzo rzadkie i jedynie potwierdzają regułę”<sup>41</sup>. Historyk myśli społecznej nie wyklucza utajonych czy niewypowiedzianych utopii związanych z akcjami politycznymi, takimi jak bunt chłopów, aczkolwiek te są trudne do uchwycenia i zazwyczaj gasną wraz z ruchem,

<sup>38</sup> B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 436. Zob. także: F. Jameson, *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 217–249.

<sup>39</sup> B. Baczek, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 434.

<sup>40</sup> Tamże, s. 32.

<sup>41</sup> Tamże, s. 72. Zob. C. Brinton, *Utopia and Democracy*, [w:] *Utopias and Utopian Thought*, red. F.R. Manuel, Boston 1966, s. 51–55.

którego są emanacją. Natomiast rozbudowane obrazy literackie i projekty konstytucji nie są szeroko dyskutowane. Współcześnie większą popularnością zdają się cieszyć antyutopie i dystopie, przestrzegające przed autorytaryzmem i będące pochwałą obecnej kondycji stosunków społecznych. Trudno jednak wyobrazić sobie, żeby zadowolenie z osiągniętego ich kształtu i stanu było szeroko podzielane przez populację wykluczonych, marginalizowanych czy objętych wyzyskiem. Niemniej i na nich działają antycypacje i obrazy stosunków społecznych przyszłości uruchamiane przez machinalnie realizowane praktyki i obietnice zachodniego konsumpcjonizmu oraz technopolu. Te jednak nie tylko uwodzą, lecz także zdają się budzić w odmiennych od siebie kręgach również mieszane uczucia.

Należy dodać do tej niezamierzonej jako kompletna listy lęk przed rozczarowaniem utopią oraz regresem, który nie musi skutkować uległością wobec dominujących prądów antycypujących przyszłość. Może przyczyniać się do wyprowadzenia nadziei poza terytoria tego świata, motywować oddawanie się prywatnym uzależnieniom oraz realizacjom marzeń o jednostkowym zbawieniu, odejściu od wielkich narracji w stronę mikroopowieści. Niemniej rozczarowanie może stanowić możliwą konsekwencję mierzenia się z nadmiarem oczekiwań, którego utopia jest nagromadzeniem. Astrid Męczkowska-Christiansen przypomina, że dobę kryzysu utopijnego myślenia, który dotyka aktualnie pedagogikę w jej ideowym wymiarze, poprzedzają dwie istotne zmiany w charakterze tego myślenia, zaszły kolejno w nowoczesności i ponowoczesności. W pierwszej z tych epok „utopia – zgodnie z ogólnym trendem moderny do demitologizacji świata – zostaje pozbawiona poetyckiego pierwiastka i uznana za czysto techniczny projekt jego naprawy [...]”, przy czym „zakłada się realizację owego projektu na drodze celowo racjonalnego działania, kontrolowanego za pośrednictwem instytucjonalnych środków, w tym także umasowionej edukacji”, w wyniku czego, zdaniem badaczki,

Logika ta, dokonując podstawienia racjonalnego planu w miejsce marzenia i nadziei, poprowadziła w kierunku zastąpienia głodu sensu oczekiwaniem efektu. Za sprawą tegoż przemieszczenia pierwiastek utopijny uległ redukcji i skryciu za fasadą racjonalności<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 8, 9.

Pedagogika doby nowoczesności, określiwszy się jako naukowa, podejmuje tę inicjatywę, włączając się w plan tworzenia nowego człowieka i społecznej odnowy. Taki stan rzeczy Męczkowska-Christiansen uznaje za przejaw degradacji myślenia utopijnego, którego kolejny stopień, uformowany w ponowoczesności, „prowadzi do radykalnej demaskacji utopii jako utopii właśnie”. Innymi słowy, odkrycie, że „myślenie doby nowoczesności opierało się na obecności utopii ukrytej pod pozorem racjonalizmu”, wydaje się „deprecjonować znaczenie myślenia utopijnego w ogóle”<sup>43</sup>.

Wśród przyczyn i uwarunkowań współczesnego kryzysu świadomości utopijnej, wywołującego również odrętwienie w edukacji i przyczyniającego się do konsolidacji pedagogii inercji, motyw myślenia krytycznego nie wysuwa się na plan pierwszy. Zwraca uwagę, że tkankę nadziei na istnienie wystarczająco przyzwoitych społeczeństw naruszyły w większym stopniu niż sceptycyzm obrazy wstrząsających okrucieństw popełnionych na ludziach w czasach reżimów totalitarnych i przesady co do natury myślenia utopijnego, lęk przed regresem i porażką, także przywiązanie do osiągniętych standardów, uwiedzenie możliwościami konsumpcji i techniki czy przekonanie o jedynie prywatnym dostępie do pomyślności i spełnienia. Myślenie krytyczne nie pogrzyżyło utopii, tak jak i nie pogrzebało w oczach szerokiej publiczności naiwnych i fantastycznych wyobrażeń, wariantów Kukani, populizmów czy zadowolenia z siebie, działa raczej jak jej sprzymierzeniec. Upowszechniane przez edukację, zyskujące na sile oddziaływania, może mierzyć się z wyobraźnią społeczną, antycypując tym samym wystarczająco doskonale społeczeństwo świadomych mieszkańców wspólnot krytycznych<sup>44</sup>, wystrzegających się dogmatyzmu, fundamentalizmów oraz ich utopii za cenę przyjęcia miejsca w całym szeregu rywalizujących ideologii. Natomiast krytyka separująca się od myślenia utopijnego pozostawia z nonszalanckim niedopowiedzeniem co do własnych nadziei i oczekiwań.

Niemniej utopia, która nie musi być pozbawiona rozsądku, ale utopia, jaką znamy, jaką nauczyliśmy się znać, przeżywa – w różnych warstwach

<sup>43</sup> Tamże, s. 11.

<sup>44</sup> Zob. L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015, s. 115–208; L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Education for Critical Community and the Pedagogy of Asylum: Two Responses to the Crisis of University Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2021 (online).

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

Z pewnością z perspektywy pedagogicznej „Literatura utopijna stanowi repozytorium refleksji o naturze ludzkiej – celach, ograniczeniach i możliwościach”<sup>45</sup>, ponadto uznanie twierdzenia, że „moc myślenia utopijnego wywodzi się z właściwej mu predyspozycji do wizualizowania przyszłości pod względem radykalnie nowych form i wartości”<sup>46</sup> może skłonić do pytania o istotne jego konsekwencje dla zorganizowanej w systemie oświaty praktyki edukacyjnej, na którą delegowane są społeczne oczekiwania pozytywnego przebiegu procesu adaptacji nowych członków społeczeństwa do świata, którego jeszcze nie ma. Także i o to, czy niedyspozycja do tworzenia przyzwoitego społeczeństwa stanowi u człowieka trwałą wyróżnik? Oczywiście do pytań o kształt, miejsce i rolę ideału organizacji świata ludzi w praktyce edukacyjnej. A także o to, jak równoważyć myślenie utopijne krytyką? Czy też, jak uniknąć w antycypującej przyszłość edukacji rozczarowania? Współcześnie są powody do zwątpienia w myślenie utopijne. Jednak zwątpienie to tylko po części leży w sile myśli krytycznej; człowieka jako całość określa bowiem wiele innych czynników. Mając na uwadze całokształt zdolności życiowych człowieka, należy uznać, że za współczesny kryzys świadomości utopijnej odpowiada w jakiejś mierze również urzeczowienie woli<sup>47</sup>. Ten sposób podjęcia problematyki kryzysu stanowi wart refleksji kontekst pedagogicznej dyskusji wokół edukacji alternatywnej, ideologii edukacyjnych, prób reformowania systemu oświaty i przeciwdziałania jego

<sup>45</sup> D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, London – New York 2003, s. 40.

<sup>46</sup> Tamże, s. 34.

<sup>47</sup> Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 209–210. Zob. F. Polak, *The Image of the Future*, Amsterdam 1973, s. 194–198.



inercji, a także delegowanych na edukację przez społeczeństwo zadań wdrażania modeli świata i człowieczeństwa. Ponadto pogłębienie rozumienia zarówno samego zjawiska, jak i jego kryzysu może przyczynić się do wysiłku odzyskiwania dla myślenia utopijnego i krytycznego miejsca wytwarzania marzeń społecznych, „Edukacja dla realizowania swoich społecznych wyzwań potrzebuje bowiem – jak postuluje Astrid Męczkowska-Christiansen – takiej płaszczyzny oporu wobec teraźniejszości, która «wychyla się» ku przyszłości, nakreślając wizje lepszego świata”<sup>48</sup>. Innymi słowy, „Rzecz w tym – nalega Tomasz Szkudlarek – aby krytyce towarzyszyła odwaga myślenia utopijnego [...]”<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 16.

<sup>49</sup> T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 120.

# CZĘŚĆ II



W jednej wielkiej tradycji  
duchowej nie ma takiej rzeczy,  
której brakowałoby w innej  
wielkiej tradycji duchowej

Emmanuel Lévinas, O Bogu,  
który nawiedza myśl

Przynajmniej od dwóch dekad Emmanuela Lévinasa koncepcja radykalnie rozumianej odpowiedzialności za Innego i sprawiedliwość, dochodzącej do głosu wraz z pojawieniem się drugiego człowieka w otoczeniu Ja, którego podmiotowość jest jego przyjmowaniem, jak również związana z tą koncepcją etyka gościnności Jacquesa Derridy stanowią ważną inspirację dla współczesnej filozofii edukacji<sup>1</sup>. Potencjał pierwszej z nich czytelnie odsłania w tej pedagogicznej perspektywie Sharon Todd, wskazując, że u Lévinasa

relacja etyczna jest modulowana przez sposób, w jaki Ja przyjmuje Innego i od Innego oraz jest przez Innego nauczane. To, co jest naprawdę niezwykle w jego etyce, a w konsekwencji bardzo istotne dla czytelników zainteresowanych dziedziną edukacji, to to, że owo etyczne przyjmowanie nabiera cech relacji pedagogicznej. Levinas opisuje przyjmowanie Innego jako zdolność jaźni do uczenia się od Innego jako nauczyciela. W centrum jego filozofii znajduje się zatem teoria uczenia się, która nie tyle dotyczy tego, w jaki

<sup>1</sup> Zob. *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, red. D. Egéa-Kuehne, London – New York 2008; G. Zhao, *Levinas and the Philosophy of Education*, „Educational Philosophy and Theory” 2016, vol. 48, nr 4, s. 323–330; *Derrida & Education*, red. G. Biesta, D. Egéa-Kuehne, New York 2001; E. Bojesen, *Derrida and Education Today*, „Studies in Philosophy and Education” 2021, vol. 40, nr 2, s. 117–120.

sposób podmiot uczy się danych treści, ile tego, w jaki sposób podmiot uczy się poprzez określoną orientację na Innego<sup>2</sup>.

Ta krótka charakterystyka zdaje się być z kolei dobrym wprowadzeniem do zagadnienia gościnności edukacji, rozważanej w kontekście drugiej z przywołanych koncepcji przez Caludię W. Ruitenberga, która zauważa, że „Kierując się etyką gościnności edukacja nie ma na celu kultywowania jakiegos konkretnego typu podmiotu moralnego. To edukacja, która jest ofiarowana gościnnie, by dzieci mogły znaleźć i stworzyć własne miejsce w świecie”<sup>3</sup>.

Niewątpliwie tak rozumiana edukacja to jasna strona ludzkich relacji, którą można widzieć także jako negatyw w różnym stopniu niegościnnych miejsc i praktyk świata życia codziennego. Takie rozróżnienie odpowiada z pojęciem kontr-edukacji, która

jako negatyw zinstytucjonalizowanej edukacji zaangażowana jest w dialog, negację i transcendencję oraz sprzeciw wobec normalizacji. Dlatego odpowiada na wyzwanie, jakie stanowi dominująca praktyka edukacyjna, która służy i reprezentuje obecny porządek rzeczy. Kontr-edukacja reaguje przeciwko zamykaniu możliwości, za które odpowiada dominująca formacja edukacyjna, w jej formalnych i nieformalnych praktykach, w szkołach, ale także w interakcjach społecznych i szeroko pojętej kulturze. Kontr-edukacja stara się bronić oraz wzmacniać refleksyjne potencjały podmiotu przeciwko oczywistości porządku kapitalizmu, przeciwko tym praktykom normalizacji, które zabezpieczają i przyczyniają się do rozwoju obecnego porządku i które przedstawiają jako irracjonalną krytykę, opór i nadzieję na znaczącą zmianę<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> S. Todd, *Welcoming and Difficult Learning. Reading Levinas with Education*, [w:] *Levinas and Education*, dz. cyt., s. 171. Zob. G. J. J. Biesta, *The Beatiful Risk of Education*, London – New York 2016, s. 19–23; K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.

<sup>3</sup> C. W. Ruitenberga, *Unlocking the World: Education in an Ethic of Hospitality*, New York 2015, s. 32.

<sup>4</sup> I. Gur-Ze'ev, J. Masschelein, N. Blake, *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2001, vol. 20, s. 101. Zob. I. Gur-Ze'ev, *Diasporic Philosophy and Counter-Education*, Rotterdam 2010, s. 11–28.

Jednak ani zdaniem Lévinasa, ani według Derridy świadomość takiego rozróżnienia nie jest nam w codzienności powszechnie i zwyczajnie dana. Pod tym względem rzeczywistość nie jest dla nas przejrzysta między innymi w efekcie socjalizacji do przyjętej za zwyczajną przemocy, znaturalizowania i usankcjonowania niegościnnych praktyk, pragnień i naszych ułomności. Stąd pytanie nie tylko o sposób budzenia takiej świadomości, uczenia się otwierania na Inność, robienia miejsca dla uczących się, gościnną czy pozbawioną przemocy edukację<sup>5</sup>, ale warunki jego możliwości. W tym kontekście warto jeszcze raz odwołać się do pojęcia kontr-edukacji i za Ilanem Gur-Ze'vem dostrzec również moment przejścia od doświadczania codzienności jako nieprzejrzystej do rozróżniania między gościnnymi:

A jednak Miłość Życia jako napięcie między „pustynią” i „oazą”, etycznym i moralnym ja, między jaźnią i co-poiesis, jest Orchą diaspory w sokratejskim sensie Erosa jako przyciągającego braku piękna, jako nowej przyjaźni z Byciem i z Innym oraz bezsensem. Kontr-edukacja powinna zaprosić diasporycznego nomadę do gościnności Miłości Życia. Taka gościnność rzuca wyzwanie nieobecności nie-konsensualnej kreatywności: wzywa do przezwyciężenia konwencjonalnej moralności oraz innych imperatywów zorientowanego etnocentrycznie „my”, jego samooceny, normalności, przeciw-oporu wobec uciśnionych, jego unormowanego patriotycznego obywatelstwa<sup>6</sup>.

Zaprosić, ale dokąd? Podobnie do Gur-Ze'eva, splatającego myśl dialogiczną i krytyczną w swym podążaniu za Lévinasem i szkołą frankfurcką zakorzenionych w dwóch tradycjach, zachodniej i żydowskiej, w rozdziale

<sup>5</sup> Zob. I. Gur-Ze'ev, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, „Educational Theory” 1998, vol. 48, s. 463–486; C. W. Ruitenberg, *Unlocking the World*, dz. cyt., s. 1–15, 90–115; H. Alexander, *Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts*, „Ethics and Education” 2014, vol. 9, nr 1, s. 58–68.

<sup>6</sup> I. Gur-Ze'ev, *Diasporic Philosophy and Counter-Education*, dz. cyt., s. 42. Jak wyjaśnia Gur-Ze'ev: „W języku hebrajskim 'Orcha' oznacza konwój wielbłądów i ludzi z ich dobytkiem zmierzający po bezkresnej pustyni w kierunku swojego przeznaczenia. Orcha to ruch improwizowany, który ma na celu odnalezienie/stworzenie własnego przeznaczenia” (tamże, s. 38), jego zdaniem „W Orcha, miłość, jako przeciwieństwo przemocy, wraz z nadzieją, wyobraźnią i improwizującą kreatywnością stoi w kontrze do strachu, samozapomnienia, chciwości i podboju. Filozofia diasporyczna przedstawia Orchę jako rodzaj gościnności w obliczu bezdomności, która przeciwstawia się samozapomnieniu [...]” (tamże, s. 40).

tym podejmuję zagadnienie azyłu rozumianego przeze mnie jako miejsce sprzyjające przebudzaniu do gościnności oraz łączeniu sumienia i wiedzy.

## GAJ EUMENID, ERYNIE I INNI MŚCICIELE KRWI

Wiedziony przez Antygonę, uciekający z Teb ich były władca Edyp zatrzymuje się w położonym nieopodal Aten świętym gaju Eumenid.

Przeprowadzone przez niego dochodzenie ujawniło imię mordercy jego ojca. Jest nim on sam. Edyp. Ten, który w przeszłości w dobrej wierze, nie podejrzewając przeszkód zastąpił go na tronie Teb i u boku jego żony Jokasty. Jeszcze wcześniej, nim przybył do centrum Beocji i objął w nim władzę, spotkanego na drodze podróznego w wyniku zatargu przez przypadek, bez zamiaru i bez złośliwości pozbawił życia. Tym podróznym, co ujawniło dopiero dochodzenie podjęte z powodu plag, które spadły na Teby wiele lat później, tym podróznym był właśnie jego ojciec, Lajos. Lajos, który każe w porozumieniu z żoną porzucić Edypa jako niemowlę w górach na pewną śmierć po tym, jak wyrocznia objawia, że dziecko to w przyszłości przyczyni się do śmierci swoich rodziców. Rzeczywiście, ujawnionego zawczasu losu nie udaje się uniknąć, mimo usilnych, nie tylko ich prób i starań. Lajos ginie z ręki Edypa dorastającego w Koryncie i przezornie porzucającego to miasto w błędnym przekonaniu, że zgodnie z przypomnianą mu przez wyrocznię przepowiednią zagrożone jest życie jego przybranych rodziców. Matka, Jokasta, wieszając się, poznawszy prawdę o sobie i o swoim synu, mordercy jej pierwszego męża, ojcu i bracie ich czworga dzieci, w tym także Antygony, która po tym, jak świadomy skali przewin Edyp odnajduje ciało samobójczyni i oślepienia się jej broszą czy też srebrnymi szpilami, wygnanego, złamanego okrutnym losem wyprowadza z Teb. „O śmiertelnych pokolenia! / Życie wasze, to cień cienia” – zdaje się brzmieć jeszcze w ślad za nimi słynna pieśń chóru ułożona przez Sofoklesa – „Bo któryż człowiek więcej tu szczęścia zażyje / Nad to, co w sennych rojeniach uwije, / Aby potem z biegiem zdarzeń / Po snu chwili runąć z marzeń”. I jeszcze, „Los ten, co ciebie, Edypie, spotyka, / Jest mi jakby głosem żywym, / Bym żadnego śmiertelnika / Nie zwał już szczęśliwym”<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Sofokles, *Król Edyp*, [w:] Sofokles, *Król Edyp. Edyp w Kolonie. Antygonia*, Kraków 2004, s. 57.



Ta część dziejów rodu Labdakidów jest nadal dobrze znana, między innymi dzięki greckiemu tragikowi. Jego opracowaniu tego przejmującego mitu<sup>8</sup> zawdzięczamy również obraz wiedzonego przez córkę i zarazem siostrę króla Teb wchodzącego do gaju Eumenid, uporczywą inspirację europejskich artystów plastyków XIX wieku, jak Friedrich Rehberg, José Ribelles, Karł Briułłow, Jean-Baptiste Hugues, Marcel-André Baschet, przedstawiających hiobową postać ociemniałego starca i tylko w tle, o ile w ogóle, dramat Antygony. Tu Sofokles umieścił akcję *Edypa w Kolonie*, swej ostatniej, nietypowej tragedii. To w Kolonos ma się dokonać los Edypa zgodnie z przepowiednią wyroczni. Los, który do ostatnich jego chwil zdaje się budzić w widzach zmierzających ku *katharsis* współczucie i doznanie kruchości, lęk i olśnienie.

Gaj Eumenid w ujęciu Sofoklesa stanowi dla Edypa swego rodzaju azyl. Niewykluczone, że na byłym królu Teb, ojcobójcy, mają obowiązek dokonać zemsty za przelaną w rodzinie krew – choć pochodzący z Kolonos tragic przysięga inne rozwiązanie – jego dwaj synowie, a w zasadzie bracia. Podobni byłiby w tym do Eryniei, groźnych, każących bogiń zemsty winnych przelania krwi w rodzinie, z których znane nam są dziś imiona siostr Alekto, Tyzyfone i Megajry. Z ustaleń Roberta Gravesa wiemy o ich

<sup>8</sup> Zob. Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Kraków 2013, s. 514–527. Charakteryzując mitologię grecką, zbiór wszelkiego rodzaju bajecznych opowieści i legend, które krążyły w krainach należących do greckiego obszaru językowego od IX lub VIII wieku p.n.e. aż po schyłek epoki „pogaństwa”, Pierre Grimal obok mitu w najwęższym sensie, czyli opowieści dotyczących powstania świata i „narodzin” bogów, wyróżnia „cykle” boskie i heroiczne, a także legendy przyjmujące postać „nowel” oraz „elementarnych” opowieści (zob. P. Grimal, *Mitologia grecka*, Warszawa 1998, s. 5–29). O cyklach mówi, że „stanowią ciąg epizodów lub opowieści, których jedność polega tylko na identyczności postaci głównego bohatera”, a ich zasadniczą cechą jest jego nieciągłość. „Cykl nie rodzi się w pełni ukształtowany; jego ostateczna forma jest wynikiem długotrwałej ewolucji, w ciągu której oderwane początkowo epizody dopasowują się do siebie i łączą w wspólną całość” (tamże, s. 23–24). Te ustalenia eksponujące elastyczność tego typu mitów dotyczą także „nowel” czy „elementarnych” opowieści, które w specyficzny sposób opracowywali greccy tragediopisarze. W kontekście pracy Sofoklesa nad kolejnymi żywotami Edypa, który w jego ujęciu „w Kolonos staje się opiekuńczym, dobroczynnym herosem”, Grimal zauważa, że „Aby to wyrazić, Sofokles musiał przekształcić treść dawnych legend, usunąć ten czy inny epizod, taką czy inną wersję, nie przystającą do owego wyjątkowego losu, jaki budował. W jego dłoniach mit zyskał określoną postać; z bezkształtnej gliny, jakiej dostarczyły mu tradycyjne podania, uformował nieśmiertelnego Edypa” (tamże, s. 154–155). Zob. także M. Buber, *Myth in Judaism*, [w:] M. Buber, *On Judaism*, red. N. N. Glatzer, New York 1967, s. 95–107.

przeraźliwym wyglądzie – wężowłose, psiogłowe, o skrzydłach nietoperzy, kobiecych starczych ciałach czarnych jak węgiel i nalanych krwią oczach – jak również o tym, że nieubłaganie, „bez chwili wytchnienia, z miasta do miasta, z kraju do kraju” ścigają odpowiedzialnych za złamanie tabu – „początkowo tylko tabu obrazu, nieposłuszeństwa czy przemocy stosowanej wobec matki” – a ich ofiary giną w mękach<sup>9</sup>. Również Edyp musi spodziewać się ich zemsty, jakkolwiek złamanie przez niego tabu „nie polegało na tym, że zabił swą matkę, lecz że nieumyślnie doprowadził do jej samobójstwa”<sup>10</sup>. Mimo że zdaniem Gravesa Erynie stanowiły uosobienie wyrzutów sumienia w tym bardzo ograniczonym sensie, dotyczącym tabu macierzyńskiego, stąd twierdzi, że w *Oresteji* pierwszy z trójki wielkich tragediopisarzy antycznej Grecji, Ajschylos, „naciąga tekst, kiedy mówi o Eryniach mszczących krew ojca”<sup>11</sup>, to ma świadomość zmian, wariantów i nowych opracowań ich funkcji. Być może dlatego kojarzy działanie bogiń zemsty mitologii Greków z podobnymi motywami występującymi w Melanezji, także współcześnie, w związku z nieumyślnym złamaniem tabu. Innymi słowy, pogląd, zgodnie z którym Erynie to groźne i niestrudzone mścicielki ofiar morderstw, zwłaszcza przelanej w rodzinie krwi, a nawet znacznie szerzej – przekroczenia miary (gr. *hýbris* – ‘pycha’) wobec naturalnego porządku, daje się uzasadnić<sup>12</sup>.

Niezależnie jednak od tego, czy Edyp powinien spodziewać się zemsty synów, Kreona, to jest brata Jokasty, innych bliskich krewnych rodziców,

<sup>9</sup> R. Graves, *Mity greckie*, Warszawa 1992, s. 117, 119.

<sup>10</sup> Tamże, s. 368.

<sup>11</sup> Tamże, s. 323, 363.

<sup>12</sup> Zob. Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, dz. cyt., s. 69–70. Znaczenie obyczajowego ‘krwawej zemsty’ we współczesnym świecie jest trudne do ustalenia. Z pewnością przetrwał w nowoczesności (zob. E. A. Souleimanov, H. Aliyev, *Blood Revenge and Violent Mobilization. Evidence from the Chechen Wars*, „International Security” 2015, vol. 40, nr 2, s. 158–180; K. Laskowska, *Karnoprawne regulacje krwawej zemsty w Związku Radzieckim*, „Miscellanea Historico-Iuridica” 2015, vol. xiv, z. 1, s. 326–328), jak również stanowi ważny, zrozumiały globalnie motyw fabuł w tekstach kultury popularnej, składający się na topos ‘zemsty’ (zob. F. Spina, *Stories of Revenge in Italian Popular Culture. A Narrative Study of Vigilante Films*, „Italian Journal of Sociology of Education” 2019, vol. 11, nr 2, s. 218–252). Literatura filmowa wydaje się być pełna mścicieli, którzy czując pokrewieństwo z ofiarami i spoczywający na nich obowiązek, bez chwili wytchnienia ścigają na drogach bezprawia winnego zbrodni. Jest to z pewnością temat dla pedagogiki kultury popularnej (zob. W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 57–99, 103–139).

czy tylko Erynni, w świetle zwyczajów Attyki, do której prowadzi go Sofokles z Beocji, nie pozostaje zupełnie bezbronny. Jak podaje Graves,

Powszechnie stosowaną w Grecji metodą oczyszczenia się od przelewu krwi ludzkiej było ofiarowanie świni i podczas gdy duch ofiary łapczywie chleptał krew, winowajca mył się w wodzie bieżącej, golił głowę, by zmienić wygląd, i udawał się na jeden rok na wygnanie myląc w ten sposób trop przed mściwym duchem. Dopóki nie dopełnił tego obrzędu oczyszczenia, sąsiedzi unikali go, jako człowieka przynoszącego nieszczęście, i nie pozwalali mu wchodzić do swych domów, spożywać stawy, obawiając się, by sami nie zostali zaplątani w jego perypetie. Musiał też liczyć się z krewnymi zabitego, w wypadku gdyby duch od nich zażądał pomszczenia zbrodni<sup>13</sup>.

Graves wskazuje jednak przy tym, że przelana krew matki „pociągała za sobą tak potężną klątwę, że zwyczajne oczyszczenie w takim wypadku nie wystarczało”<sup>14</sup>.

W swoim opracowaniu końcowego epizodu życia Edypa Sofokles sprowadza go do gaju Eumenid, którym to mianem – to jest ‘łaskawe’ – nazywano Erynie, by nie wspominać ich bezpośrednio w rozmowie czy dla odwrócenia ich gróźb. Jednak te nie dokonują na nim zemsty<sup>15</sup>. Przeciwnie, poświęcone im miejsce w Kolonos, do którego przybywa błagalnik, gwarantuje mu nietykalność, a ciało zmarłego tam i złożonego w grobie Edypa ma stać się wkrótce ostoją i obroną Aten, na co przystaje ich władca, gościnnie dla wygnanego grzesznika i cudzoziemca Tezeusz, jak i podległa mu, znająca porażające losy króla Teb społeczność<sup>16</sup>.

W ten sposób święty gaj Eumenid staje się azylem dla tego, kto dopuszczał się łamania tabu tamtych czasów i ludzi, zbrodni ściganych przez mścicieli, za które żadna ofiara nie powinna przebłagać Erynni, ale kogo najcięższe winy powstały przez przypadek, bez zamiaru i bez złośliwości.

<sup>13</sup> R. Graves, *Mity greckie*, dz. cyt., s. 368.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Graves odnotowuje, że „Zachowały się dwie sprzeczne wersje śmierci Edypa. Według Homera okryty chwałą zginął w bitwie. Według Apollodorosa i Hyginusa został skazany na wygnanie przez brata Jokasty, członka królewskiego rodu kadmejskiego, i jako ślepy żebrak wędrował po miastach greckich, aż dotarł do Kolonos w Attyce, gdzie Erynie zaszczyły go na śmierć” (tamże, s. 323).

<sup>16</sup> Zob. Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, dz. cyt., s. 521–527.

Ten obcy przybysz zyskuje ochronę, co więcej, swego rozdadu uznanie. Idąc tym tropem, można za Zbigniewem Kadłubkiem powiedzieć: „*genius loci* według Sofoklesa to duch hikezji, czyli bezwarunkowego udzielenia gościny każdemu, kto przychodzi. Gaj Eumenid przepelnia żałośliwy trel skowronków, które płaczą z płaczącym Edypem”<sup>17</sup>.

Ale to nie wszystko. Wygnany Edyp, znany z porywczego gniewu, niepomny próśb Antygony, pragnie i nie odstąpi od zemsty. Tebańczycy, ale przede wszystkim synowie. Jeden z nich dociera do gaju Eumenid, szuka wsparcia byłego króla w zbrojnym sporze z bratem o tron, który to na jego rzecz był utracił. Edyp jest nieprzejednany: „ty mój morderca, / Boś ty mnie o te przyprawił katusze, / Ty mnie wyгнаłeś”. Jego los jest przesądzony. Czeką go bratobójcza walka. Zginą obaj. Polinejkes i Eteokles. Edyp jest o tym przekonany, rzuca mu w twarz: „Idź tegy wzgardzon sprzed ojca oblicza, / Łotrze, bierz klątwy, którym ja ci rzucił, / Byś nigdy ziemią ojczystą nie władał / I do Argosu już nizin nie wrócił, / Byś z ręki bratniej sam życie postradał, / I temu, co cię w świat wyгнаł, śmierć zadał”<sup>18</sup>.

Edyp Sofoklesa umrze na wygnaniu, w świętym gaju Eumenid. Zadbą, by jego ukrytego przez Tezeusza ciała nie znalazł nikt z rodziny i nie pochował zgodnie z obyczajem i powinnością. Złamanie tabu pomszcza Erynie. Przemoc rodzi przemoc.

## ŚLADY INNEGO I DEKONSTRUKCJA. MIĘDZY BEZWARUNKOWĄ A WARUNKOWĄ GOŚCINNOŚCIĄ

Możliwe, że to ten właśnie duch, a może widmo hikezji było inspiracją Jacquesa Derridy i jego rozważań prowadzonych w styczniu 1996 roku podczas seminariów na temat gościnności<sup>19</sup>. W każdym razie Edyp w Ko-

<sup>17</sup> Z. Kadłubek, *Święta Medea. W stronę komparatystyki pozasłownej*, Katowice 2011, s. 159.

<sup>18</sup> Sofokles, *Edyp w Kolonie*, [w:] Sofokles, *Król Edyp. Edyp w Kolonie. Antygona*, dz. cyt., s. 127, 128.

<sup>19</sup> W eseju autobiograficznym *Jednojęzyczność innego czyli proteza oryginalna*, którego poszczególne wersje powstawały w latach od 1992 do 1996, Derrida zapowiada: „Kiedyś trzeba będzie poświęcić inne sympozjum językowi, narodowości, przynależności kulturowej przez śmierć tym razem, przez pogrzeb i zacząć od sekretu Edypa w Kolonie: od całej władzy, jaką ów «obcy» sprawuje nad «obcymi» w najtajemniejszej tajemnicy swego ostatniego miejsca [...]” (J. Derrida, *Jednojęzyczność innego czyli proteza oryginalna*, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 37).

lonie Sofoklesa stanowi dla nich punkt odniesienia, który pozwala mu podjąć i przemyśleć zagadnienia gościnności, przybycia cudzoziemca (*venue d'étranger*) jako Innego, otwarcia i oczekiwania, oscylacji między przyjęciem warunkowym i bezwarunkowym, między warunkową gościnnością prawa gościnności a gościnnością absolutną czy bezwarunkową (*l'hospitalité absolu ou inconditionnelle*). W kontekście tego, co zostało dotąd powiedziane o Edypie uzyskującym azyl w gaju Eumenid – jako cudzoziemcu i jako przestępca, ściganym przez mścicieli na mocy prawa i wyjętym spod prawa – wydaje się być uzasadnione jego twierdzenie, zgodnie z którym „absolutna gościnność lub bezwarunkowa, którą chciałbym ofiarować, zakłada zerwanie z gościnnością w potocznym sensie, z gościnnością warunkową, z prawem czy paktem gościnności”<sup>20</sup>. Derrida nawiązuje w ten sposób do Emmanuela Lévinasa i jego koncepcji podmiotu jako gościnności przyjmującej innego człowieka, jako gościnnego gospodarza i zakładnika<sup>21</sup>. Pytanie, skąd imperatyw podejmowania Innego oraz ciężące mi żądanie bezwarunkowego i nieosiągalnego otwarcia na inność, która to niepokoi i kwestionuje moje „u siebie”, odsyła do ustaleń Lévinasa z *Całości i nieskończoności* oraz *Inaczej niż być lub ponad istotą*, co przyjdzie jeszcze rozwinąć. Niezależnie jednak od tego, jak postrzegamy zaproponowane przez eklektycznego komentatora Husserla i Talmudu rozstrzygnięcia dotyczące konstrukcji podmiotowości, warto podążać za Derridą i jego skupieniem uwagi na logi-

<sup>20</sup> J. Derrida, *De l'hospitalité*, Paris 1997, s. 29.

<sup>21</sup> Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa 2002, s. 11, 360; E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, s. 188; J. Derrida, *De l'hospitalité*, dz. cyt., s. 99; J. Derrida, *Adieu à Emmanuel Lévinas*, Paris 1997, s. 191. W *Adieu à Emmanuel Lévinas* pisanej przez kilkanaście miesięcy po śmierci Lévinasa Derrida wskazuje na zasadniczy według niego temat jego pracy wydanej w 1961 roku i uznanej za istotną dla współczesnej filozofii zachodniej: „Czy to już zauważyliśmy? Chociaż słowo to nie jest tam ani częste, ani podkreślane, *Całość i nieskończoność* zapisuje nam w spadku ogromny traktat o gościnności” (tamże, s. 49). Nie tylko w przywołanym komentarzu zwraca również uwagę na napięcie między gościnnością a wrogością (tamże, s. 152–157), między gościnnością podmiotowości a byciem zakładnikiem innego, które decyduje się określić mianem wrogości, stąd tworzy kategorię ‘hostipitalité’, łączącą w sobie gościnność (fr. *hospitalité*) oraz wrogość (*hostilité*) (zob. J. Derrida, *Hostipitality*, „Angelaki. Journal of the Theoretical Humanites” 2000, vol. 5, nr 3, s. 3–18). Na temat pojęcia gościnności u Lévinasa i Derridy, zob. I. Noble, T. Noble, *Hospitality as a Key to the Relationship with the Other in Levinas and Derrida*, „Theologica” 2000, vol. 6, nr 2, s. 47–65.

ce, a w zasadzie morfologii owego kwestionowania warunkowej gościnności zwyczaju czy prawa w konfrontacji z obcym przybyszem, którego ów przyjęty, określony porządek nie może pomieścić. *Edyp w Kolonie* obrazuje to wyzwanie.

W opracowaniu Sofoklesa Tezeusz, władca Aten niejako przedkłada absolutną gościnność nad to, co dyktuje prawo, wzór kultury, norma społeczna czy też potoczność. Bierze stronę wygnańca, chroni jego i jego córki, Antygonę i Ismenę, przeciwdziała podstępom Kreona, narażając Ateny na konflikt zbrojny z Tebami. Gest zaskakującej gościnności wykraczającej poza to, co przyjęło się zgodnie z konwencją tam i wtedy za gościnność uznawać, daje się śledzić i rozumieć dzięki temu, że inność zostaje w tej tragedii obsadzona, wciela ją w siebie Edyp, i skonfrontowana z tożsamością społeczeństwa Aten. Nie ma bowiem jednej, właściwej postaci inności, którą moglibyśmy stawiać naprzeciw modelowej tożsamości i z góry określać stawki żądania, nadzieje i ryzyka. Innymi słowy, „inne napotyka się w spotkaniu”<sup>22</sup>. Ale zdaniem Derridy nie bez inwencji. Odczytane z tej perspektywy akty dekonstrukcji, z których pomocą jeszcze przed *Pismem i różnicą* zaczął odsłaniać w obrębie struktur językowych oraz akceptowanych założeń klasycznych tekstów zachodniej metafizyki jej tłumione heteronomie, przemieszczenia znaczeń, aporie, binarne hierarchie i kulturową arbitralność, okazują się stanowić możliwy punkt wyjścia dla szeregu pytań o sposób myślenia i dopuszczania do siebie inności. W konsekwencji autor *Psyché* uzna, że „Przygotowanie na nadejście innego jest tym, co można nazwać dekonstrukcją, która dekonstruuje [...] stąpając – pod postacią dekonstrukcyjnej inwencji – po śladach innego”<sup>23</sup>. Inaczej jeszcze: „Gościnność – to nazwa lub przykład dekonstrukcji. [...] Gościnność to dekonstrukcja mojego u siebie [*at-home*]”<sup>24</sup>. Tego rodzaju akt może uczynić widocznym warunki, rodzime konwencje i indywidualne decyzje, w jakie uwikłane zostaje to, co wyjątkowe, pozbawiane na różne sposoby prawa do swej

<sup>22</sup> J. Derrida, *Psyché. Odkrywanie innego*, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 98. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, Kraków 2007, s. 49–57, 171–189.

<sup>23</sup> J. Derrida, *Psyché*, dz. cyt., s. 98. Zob. J. Culler, *Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań naukowych*, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 321–386.

<sup>24</sup> J. Derrida, *Hostipitality*, [w:] J. Derrida, *Acts of Religion*, London 2002, s. 364.

inności. Dekonstrukcja jako przygotowanie na nadejście innego nosi znamiona aktu politycznego, zorientowanego na odsłonięcie, osłabienie czy zniesienie barier i konwencji ustanowionych na mocy lokalnej władzy definiowania znaczeń i granic, hegemonii polityczno-kulturowej, aktu motywowanego etycznie: odpowiedzialnością za innego i sprawiedliwość<sup>25</sup>. W wystąpieniu przygotowywanym na pierwszy kongres „miast-azylów”, który odbył się w marcu 1996 roku, Derrida jasno określa egzystencjalno-polityczne implikacje obowiązku gościnności:

Gościnność jest samą kulturą, nie jest pewną etyką pośród innych. Dotycząc ethosu, a więc tyleż siedziby, bycia u siebie, miejsca swojskiego pobytu, co sposobu bycia, sposobu odnoszenia się do siebie i do innych, do innych jak do swoich lub jak do obcych – etyka jest gościnnością, pokrywa się bez reszty z doświadczeniem gościnności, niezależnie od tego, jak jest ono ułatwiane bądź ograniczane. Ale właśnie z tego powodu, i dlatego, że bycie-sobą u siebie (esencja tożsamości) zakłada przyjmowanie lub włączanie innego, którego usiłuje się przywłaszczyć, kontrolować i opanować stosując różne odmiany przemocy – istnieje historia gościnności, ciągła możliwość deformacji Prawa gościnności (które może się wydawać bezwarunkowe) i praw, co się zjawiają, by ją ograniczać, warunkować, wpisując ją w jakiś prawny kanon<sup>26</sup>.

W tym sensie kasus Edypa w Kolonos stanowi ‘trudny przypadek’, który należy rozważać osobno ze względu na swoiste uwarunkowanie spotkania w gaju Eumenid, mimo że ogólna zasada daje się ustalić:

absolutna gościnność wymaga, bym otworzył moje u-siebie i żebym dał nie tyle obcemu (zaopatrzonemu w nazwisko, status społeczny cudzoziemca itd.), a absolutnie innemu, nieznanemu, bezimiennemu, żebym mu dał miejsce, żebym pozwolił mu przyjść, pozwolił mu przybyć i mieć miejsce w miejscu, które mu ofiaruję, bez domagania się od niego wzajemno-

<sup>25</sup> Zob. J. Derrida, *Remarks on Deconstruction and Pragmatism*, [w:] *Deconstruction and Pragmatism*, red. Ch. Mouffe, London – New York 1996, s. 77–88; M. Kowalska, *Dekonstrukcja, czyli widmo sprawiedliwości*, [w:] *Widma Derridy*, red. A. Bielik-Robson, P. Sadzik, Warszawa 2018, s. 45–68.

<sup>26</sup> J. Derrida, *Kosmopolici wszystkich krajów, jeszcze jeden wysiłek!*, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 127. Zob. R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 9–19.



ści (wejścia w pakt), ani pytania o jego imię. Obowiązek absolutnej gościnności nakazuje zerwać z gościnnością prawną, z przepisem lub sprawiedliwością jako prawem<sup>27</sup>.

## DUCHY, Z KTÓRYMI TRZEBA SIĘ LICZYĆ. WIDMA OFIAR, MŚCICIELE KRWI I MIASTA SCHRONIENIA

Erynie dają o sobie zapomnieć, o ile Edyp nie musi przed nimi odpowiadać. Poza tym należą do mitologii, którą mamy odczarowaną. Jednak jeśli nie one, duch zabitego, jak w *Hamlecie* Williama Shakespeare'a, może w każdej chwili zażądać od krewnych pomszczenia zbrodni. Widmo króla Danii podstępnie otrutego przez brata, Klaudiusza, przywołujące zdaniem Derridy inne widmo, to z *Manifestu Partii Komunistycznej* Marksa i Engelsa, ukazuje się Hamletowi na tarasie Elsynoru i nie mogąc już oczekiwać sprawiedliwości, obsadza syna w roli mściciela, pomija proces, wskazuje mordercę i zdejmuje winę z Gertrudy, swojej, a potem brata żony.

Te dwa widma przenikające do naszej nowoczesności, obok wielu innych widm, krążą po stronach książki opublikowanej przez francuskiego filozofa w 1993 roku. Również tutaj ślad mściciela krwi urywa się, a wysiłek autora, motywowany skutkami upadku komunizmu w państwach bloku wschodniego, zdaje się koncentrować w pierwszym rządzie na rehabilitacji przynajmniej niektórych widm Marksa w obliczu ich triumfalnego egzorcyzmowania. W duchu hikezji postuluje, aby „nauczyć się żyć z widmami”<sup>28</sup>, brać odpowiedzialność za Innego i za sprawiedliwość, chcieć zerwać z przemocą. W szerszym planie chodzi bowiem o

*odpowiedzialność przed widmami tych, którzy się jeszcze nie narodzili albo już umarli, niezależnie od tego, czy padli ofiarą wojen, przemocy politycznej*

<sup>27</sup> J. Derrida, *De l'hospitalité*, dz. cyt., s. 29. Zob. J. Derrida, *Hostipitality*, „Angelaki. Journal of the Theoretical Humanites”, dz. cyt., s. 3–18; M. Paździora, *Experience and Community of Sense in Legal Education. A Pragmatic Approach*, [w:] *Democracy, Legal Education and The Political*, red. M. Paździora, M. Stambulski, Frankfurt am Main 2021 (w druku).

<sup>28</sup> J. Derrida, *Widma Marksa. Stan długu, praca żałoby i nowa międzynarodówka*, Warszawa 2016, s. 12. Zob. M. Mendel, *Eduwidmontologia – przyczynki*, [w:] *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone*, red. M. Mendel, Gdańsk 2021, s. 10–29; A. Bielik-Robson, P. Sadzik, *Widma Derridy. Przeżycie*, [w:] *Widma Derridy*, dz. cyt., s. 11–26.

lub innej, nacjonalistycznych, rasistowskich, kolonialnych, seksistowskich i innych praktyk eksterminacyjnych, stali się ofiarami opresji kapitalistycznego imperializmu lub wszelkich form totalitaryzmu, czy też zmarli z innych przyczyn<sup>29</sup>.

Wydaje się, że każda z tych zbrodni mogłaby wzbudzić, nawet po czasie, fale mścicielek i mścicieli, którzy z racji więzi łączących je z ofiarami w ramach naszych mniej lub bardziej wyobrażonych wspólnot solidarnie, bratersko czy przez siostrzeństwo powstałoby wezwani przez te widma odprawione bez ofiary i bez zadośćuczynienia. Patrząc z perspektywy potęgowania się wschodnioeuropejskiego populizmu, daje przecież do myślenia przewaga gniewu wobec przywiązania do rządów prawa i demokratycznych procedur. Daje też do myślenia obojętność żywych z tej części świata wobec widm dalekich im ofiar zbrodni popełnianych w Korei Północnej, Afganistanie czy Indiach czy wobec widm ofiar katastrof klimatycznych, tych, którzy się jeszcze nie narodzili. Jednak nie przemoc, która rodzi przemoc, tym bardziej prymitywna forma zasady odwetu, zgodnie z którą członek rodziny musi bronić praw krewnego z racji przelania jego krwi, przyciąga uwagę autora *Widm Marksa*. Nie podąża też śladem oświeconego sumienia Hamleta, tak jak doktor Faust studenta Uniwersytetu w Wittenberdze, którego profesorem bibliistyki był niegdyś Marcin Luter. Punkt wyjścia Derridy rysuje się wystarczająco wyraźnie, kiedy stwierdza: „Istnieje zatem jakiś *duch*. Duchy. I trzeba się z nimi liczyć”<sup>30</sup>.

W eseju „Le mot d'accueil” z książki *Adieu à Emmanuel Lévinas* opublikowanej w 1997 roku jeszcze raz na moment wraca widmo ofiary zbrodni, które przez mściciela krwi nawiedza mimowolnego mordercę. W jego końcowych partiach Derrida koncentruje swoją uwagę na jednym z komentarzy talmudycznych Lévinasa „Les villes-refuges”, opartym na fragmencie traktatu *Makkot* i opublikowanym w jego *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*<sup>31</sup>. Przekazana nam w Talmudzie dyskusja

<sup>29</sup> J. Derrida, *Widma Marksa*, dz. cyt., s. 13–14.

<sup>30</sup> Tamże, s. 16.

<sup>31</sup> Zob. J. Derrida, *Adieu à Emmanuel Lévinas*, dz. cyt., s. 187–197; E. Lévinas, *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*, Paris 1982, s. 51–70; O. Eisenstadt, *The Problem of the Promise. Derrida and Levinas on the Cities of Refuge*, „CrossCurrents” 2003, vol. 52, nr 4, s. 474–482.

uczonych w Piśmie toczy się w kontekście zagadnień dotyczących kształtu i funkcjonalności miast schronienia<sup>32</sup> (hebr. *arei miklat*), których wyznaczenie zostało nakazane Izraelitom po wejściu do ziemi Kanaan, żeby, jak podaje Biblia hebrajska w Księdze Liczb, „morderca [*roceach*], który zabił człowieka nieumyślnie, mógł tam uciec. Miasta będą służyć jako schronienie przed mścicielem [*go'el*], żeby morderca nie umarł, zanim nie stanie na sąd przed zgromadzeniem” (Lb 35,11-12). Należy zauważyć, że owe miejsca azylu przeznaczone są dla „synów Jisraela, dla konwertyty i obcego przybysza pośród nich, żeby każdy, kto nieumyślnie zabije człowieka mógł tam uciec” (Lb 35,15; Joz 20,9). Z punktu widzenia Księgi Liczb ochrona przed ‘mścicielem krwi’ (*go'el hadam*) czy raczej, co dostrzega również Derrida, ‘odkupicielem krwi’<sup>33</sup> dotyczy jedynie nieumyślnych zabójstw – morderstwa popełnionego nieświadomie czy przez zaniedbanie, przypadek, bez zamiaru i bez złośliwości, niemniej dotyczy tylko wyznaczonych miejsc, stąd „jeżeli morderca wyjdzie poza granice swego miasta schronienia [...] i mściciel krwi zabije mordercę, nie jest odpowiedzialny za przelaną krew” (Lb 35,26-27). W rozważaniach prowadzonych przez Lévinasa w „Les villes-refuges” na sposób rozumienia

<sup>32</sup> W Biblii hebrajskiej oprócz Księgi Liczb (35,11-28) o miastach schronienia, ucieczki mówią Księga Powtórzonego Prawa (4,41-43, 19,1-13) oraz Księga Jozuego (20,1-9) (zob. S. D. Sperling, *Blood, Avenger of*, [w:] *The Anchor Bible Dictionary*, vol. 1, red. D. N. Freedman, New York 1992, s. 763-764).

<sup>33</sup> Zob. tamże; P. Barmash, *Blood Feud and State Control: Differing Legal Institutions for the Remedy of Homicide During the Second and First Millennia B.C.E.*, „*Journal of Near Eastern Studies*” 2004, vol. 63, nr 3, s. 183-199; M. J. Lynch, *Portraying Violence in the Hebrew Bible. A Literary and Cultural Study*, Cambridge 2020, s. 205-217. Jak podaje S. David Sperling, „Kluczem do rozumienia biblijnego pojęcia ‘mściciel krwi’ jest rzeczownik tłumaczony jako ‘mściciel’, ale być może dokładniej oddaje go słowo ‘odnowiciel’. Hebrajskie *gô.ël* pochodzi od czasownika ‘przywrócić’, synonimu *pādā* – ‘wykupić’, ‘odkupić’ (Kpł 27,27; Jer 31,11; Oz 13,14); *hošī.a* – ‘zbawić’ (Iz 61,16); oraz *rāb* – ‘wstał się legalnie w czyimś imieniu’ (Iz 49,25; Jer 50,34; Ps 119,154). [...] A zatem *gô.ël* był tym, który dokonywał przywrócenia do pierwotnego, czasem idealnego stanu. Od takiego odnowiciela, zwykle bliskiego krewnego (Rut 3,12), oczekiwano odzyskania ziemi sprzedanej przez członka rodziny (Kpł 25,25; Jr 32,7-8; Rut 4,3-4) i wykupienia krewnego z niewoli (Kpł 25,47-49). ‘Mściciel krwi’ był dosłownie ‘odbierającym z powrotem krew’, to znaczy odkupicielem z wyspecjalizowaną funkcją. Zabicie jednego członka klanu było interpretowane przez pozostałych nie tylko jako przelanie krwi grupy, ale jako przywłaszczenie krwi, która właściwie należała do całej tej grupy. Obowiązkiem mściciela krwi było odzyskanie tej przywłaszczonej krwi przez zabicie tego, kto tę krew pierwotnie przelał” (S. D. Sperling, *Blood, Avenger of*, dz. cyt., s. 763-764).

owych specjalnych miast określony w tej i dwóch innych księgach hebrajskiej Biblii nakładają się nie tylko opinie autorytetów talmudycznych zapisane w traktacie *Makkot*, ale także pokoleniowe, gromadzone przez setki lat i zróżnicowane terytorialnie doświadczenia społeczności uczonych żydowskich włączane w literaturę i tradycje judaizmu.

Derrida czytając komentarz Lévinasa nie podąża tu jednak za tekstem biblijnym czy talmudycznym. Łączy ustalenia zapisane w *L'au delà du verset* z problematyką i rozwiązaniami wcześniejszych jego prac, takich jak *Całość i nieskończoność* czy *Inaczej niż być lub ponad istotą*, dla których charakterystyczny jest język fenomenologii, to znaczy język wypowiedzi filozoficznej spójny z jej zachodnią tradycją<sup>34</sup>. Jednak ma świadomość, że Lévinas mówi tu, w „*Les villes-refuges*”, inaczej, czy raczej głosem Innego, jeśli wziąć pod uwagę jako punkt odniesienia ową tradycję i próbuje jej gościnności.

## 'NIE ZABIJAJ' OBJAWIANE W TWARZY INNEGO. MĄDROŚĆ TALMUDU PRZEKŁADANA NA 'GREKĘ'

Żegnając Lévinasa 27 grudnia 1995 roku na cmentarzu paryskim Pantin, Derrida odwołał się między innymi do jego rozumienia śmierci jako naszego doświadczenia stanu bez odpowiedzi i nieuleczalnego oddalenia. Przypomniał też, że „Utożsamienie śmierci i nicości to to, czego chciałby zabójca [...]. Twarz innego zakazuje mi zabijania, mówi do mnie «nie zabijesz», nawet jeśli ta możliwość jest założona w zakazie, który chce ją uniemożliwić”<sup>35</sup>. Moja wolność zostaje zakwestionowana.

W tym zakazie objawianym mi w Twarzy innego jako formule namyśłu Lévinasa nad etyką zdają się zbiegać dwie tradycje myśli, zachodnia i żydowska, do których odwołuje się jego filozofia. W swojej aktywności intelektualnej i licznych publikacjach, które początkami sięgają końca lat dwudziestych XX wieku, można wyróżnić bowiem taką ich znaczną część, która poświęcona jest dyskusji z tradycją i myślą judaizmu oraz

<sup>34</sup> Zob. J. Derrida, *Adieu à Emmanuel Lévinas*, dz. cyt., s. 190–193; I. Noble, T. Noble, *Hospitality as a Key to the Relationship with the Other in Levinas and Derrida*, dz. cyt., s. 53–56.

<sup>35</sup> J. Derrida, *Adieu*, [w:] *Levinas i inni*, red. T. Gadacz, J. Migasiński, Warszawa 2002, s. 226–227. Zob. E. Levinas, *Bóg, śmierć i czas*, Kraków 2008, s. 18–22.

nowoczesną kulturą żydowską. Szczególne znaczenie dla tej części dorobku wybitnego fenomenologa zdają się mieć opublikowane przez niego książki, które zawierają lub w których zebrane zostały jego komentarze do wybranych ustępów Talmudu<sup>36</sup>. Jednak, jak zauważa Catherine Chaliier, „Fakt, że Lévinas zabiegał, aby publikować swoje filozoficzne oraz żydowskie pisma u innych wydawców, nie powinien prowadzić nas do wniosku, że żydowskie źródła były obce jego filozofii czy że jego dociekania słowa hebrajskiego pozostają całkowicie wolne od zanieczyszczeń wpływami greckimi”<sup>37</sup>.

On sam we „Wstępie” do opublikowanych w 1968 roku *Czterech lektur talmudycznych*, przywołując metodę egzegezy i pamięć swojego zmarłego wtedy nauczyciela Talmudu, znanego jako Monsieur Chouchani, u którego studiował od 1947 do 1952 roku, zauważa „W naszym przypadku jakiegolwiek dogmatyczne, czysto fideistyczne czy nawet teologiczne podejście do Talmudu jest wykluczone. Nasza próba powinna być świadectwem wolności [...]”<sup>38</sup>. Następnie tłumaczy się z niedostatków przygotowania do roli uczonego w Piśmie egzegety, niemniej wyraźnie określa towarzyszące przygotowanej publikacji zamiary:

Mimo braków nasze nauki miały zarysować plan, na którym możliwa by była lektura Talmudu nie ograniczająca się ani do filologii, ani do nabożności z uwagi na „umiłowaną, lecz przebrzmiałą” przeszłość, ani do religijnego aktu uwielbienia; lektura, która poszukiwałaby problemów i prawd i która [...] potrzebna jest Izraelowi, pragnącemu we współczesnym świecie

<sup>36</sup> Są to: *Cztery lektury talmudyczne* z 1968 roku, następnie *Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques* (1977), *L'au delà du verset. Lectures et discours talmudiques* (1982), *À l'heure des nations* (1988) oraz *Nouvelles lectures talmudiques* (1996). Ponadto jego dyskusje z tradycją i myślą judaizmu oraz współczesną kulturą żydowską zawierają takie jego prace jak: *Trudna wolność. Eseje o judaizmie* (1963, 1976), *Imiona własne* (1975), *Hors sujet* (1987). Na temat Talmudów Jerozolimskiego i Babilońskiego jako źródeł wiedzy o objawieniu i woli Boga skierowanej do osób wierzących lub wiążących się z ortodoksyjnym judaizmem, zob. *The Encyclopaedia of Judaism*, vol. iv, red. J. Neusner, A. J. Avery-Peck, W. S. Green, Leiden – Boston 2005, s. 2583–2613.

<sup>37</sup> C. Chaliier, *Levinas and the Talmud*, [w:] *The Cambridge Companion to Levinas*, red. S. Critchley, R. Bernasconi, Cambridge 2002, s. 100. Zob. S. Wygoda, *A Phenomenological Outlook at the Talmud, Levinas as Reader of the Talmud*, „Phenomenological Inquiry. A Review” 2000, vol. 24, s. 117–148.

<sup>38</sup> E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, Kraków 1995, s. 12.

zachować własną samoświadomość [...]. Współczesne sformułowanie talmudycznej mądrości potrzebne jest także tym, którzy – nie mieszkając na ziemi Izraela – uważają się za Żydów. I wreszcie powinna być ona dostępna wykształconej ludzkości, która nie akceptując odpowiedzi judaizmu na problemy, jakie w dzisiejszej dobie stawia przed nami życie, ciekawa jest autentycznej cywilizacji Izraela<sup>39</sup>.

Kwestią do dyskusji pozostanie, czy Lévinasowi udało się wyjść poza konwencje ortodoksyjnego judaizmu i zachować autorytet komentatora Talmudu<sup>40</sup>. Niemniej warto zwrócić uwagę na zdeklarowany we „Wstępie” cel podejmowanego zadania, którym staje się „przełożenie na język współczesny”, „«na grekę» mądrości Talmudu”, ponieważ „Wierność żydowskiej kulturze, zamkniętej na dialog i polemikę z Zachodem, skazuje Żydów na getto i fizyczną eksterminację; wejście do Miasta powoduje, że rozplývają się oni w cywilizacji gospodarzy [...]”<sup>41</sup>.

Stałą realizację tego zadania przez Lévinasa zdają się potwierdzać zbiory jego komentarzy talmudycznych oraz prace filozoficzne. Ich komplementarność jest możliwa między innymi dzięki temu, że obie względnie odseparowane od siebie tradycje intelektualne, w których mieszczą się poszczególne jego publikacje, dążą i do zachowywania, i do ciągłego twórczego przekształcania pokładów swoich źródeł. W efekcie nie powinny nas dziwić możliwe do wyartykułowania zbieżności zachodzące między tymi dwoma typami intelektualnego zaangażowania Lévinasa,

<sup>39</sup> Tamże, s. 13–14.

<sup>40</sup> Zob. S. Wygoda, *Un Midrash philosophique. À propos de la lecture levinassienne du Talmud*, „Cahiers d'Études Lévinassiennes” 2005, nr 4, s. 316–319. W tym kontekście warto zauważyć, że na uznaną w zachodnich humanistyce i naukach społecznych intrygującą oryginalność myśli Lévinasa składa się również to, że myśl ta jest zaliczana do najważniejszych dokonań współczesnej filozofii żydowskiej (zob. R.A. Cohen, *Postmodernistyczna filozofia żydowska*, [w:] *Historia filozofii żydowskiej*, red. D. H. Frank, O. Leaman, Kraków 2009, s. 905–915).

<sup>41</sup> E. Levinas, *Cztery lektury talmudyczne*, dz. cyt., s. 14. „Wszędzie moją troską jest właśnie przełożenie tego biblijnego nie-hellenizmu na terminy helleńskie, nie zaś powtarzanie formuł biblijnych w ich obiegowym znaczeniu, oderwanym od kontekstu [...]” (E. Levinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, Kraków 1994, s. 152). Zob. E. Levinas, *Being Jewish*, „Continental Philosophy Review” 2007, vol. 40, s. 205–210. Nie tylko zdaniem Ephraïma Meïra, „Levinas, mistrz przekładu, jako pierwszy w nowożytności odsłonił dla świata istotność myśli talmudycznej” (E. Meïr, *Hellenic and Jewish in Levinas's Writings*, „Veritas” 2006, vol. 51, nr 2, s. 87).

czego przykładem może być sformułowana przez niego w roku wydania *Całości i nieskończoności* odpowiedź na pytanie ‘czego dotyczy myśl żydowska?’:

Bez wątpienia wszelkich możliwych spraw, których nie będę wymieniać. Lecz jej zasadniczym przesłaniem jest sprowadzenie sensu wszelkiego doświadczenia do etycznej relacji między ludźmi – odwołanie się do osobistej odpowiedzialności człowieka, w której czuje on się wybrany i niezastąpiony w dziele urzeczywistniania ludzkiego społeczeństwa, w którym ludzie będą się odnosić do siebie jak do ludzi. Owo urzeczywistnienie sprawiedliwego społeczeństwa jest *ipso facto* wyniesieniem człowieka do obcowania z Bogiem<sup>42</sup>.

Z kolei model fenomenologiczny i jednocześnie dialogiczny etycznej relacji między ludźmi, na którym operuje Lévinas w pracach filozoficznych, można uznać za przekształcenie diady, w której Ja jest w relacji do drugiego rozpoznanego jako analogiczne mu Ty, w diadę, w której Ja jest w asymetrycznej relacji do drugiego jako Innego, to znaczy, w której inność Innego nie daje się sprowadzić na zasadzie symetrii do tego, co znane i oswojone, dane w doświadczeniu samego siebie<sup>43</sup>. Na to nawiedzenie innością Innego objawione jego Twarzą Ja reaguje według filozofa rdzeniem wrażliwości etycznej pierwotnej względem aktów świadomości.

W ujęciu Lévinasa zbliżanie się Innego traumatyzuje moje Ja. Przerwywa naszą separację i mój spokój bycia u siebie, podważa moją pozorną neutralność względem Innego, moją wolność, moją niezależność i niewinność wezwaniem, na które świadoma odpowiedź, próbująca uchwycić temat niepokojącego ponaglenia, jest spóźnioną reakcją, podobnie jak próba uchylecia się gimnastyką umysłu, który ufa w wiarygodność i siłę samousprawiedliwiania. Tak rozumiana przez Lévinasa Sobość jest bierna w tym sensie, że bezwolnie przyjmuje zbliżenie Innego z racji mojego znalezienia się w jego pobliżu. W konsekwencji każda moja możliwa odpowiedź jest późniejsza od ulegnięcia wezwaniu i każda odpowiedź jest już reakcją na fenomen zawiązania wewnątrz mnie intrygi zobowiązania

<sup>42</sup> E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, Gdynia 1991, s. 167.

<sup>43</sup> Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 18–44. Zob. także G. Biesta, *Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human*, [w:] *Levinas and Education*, dz. cyt., s. 203–207.



jeden-za-drugiego, które czyni mnie zdaniem Lévinasa zakładnikiem – oto życie Innego w niewyjaśniony mi jeszcze sposób zależy ode mnie bez względu na fakt moich intencji, obecny stan i rezultat wcześniejszych działań i zobowiązań<sup>44</sup>. Innymi słowy, jeśli się dobrze skoncentruję, mogę usłyszeć w sobie troskę o Innego wcześniejszą niż jakkolwiek jego skierowana do mnie prośba i moja świadomość tej prośby i jej treści. Troska, która reaguje na samą jego wyczuwalną obecność. Troska, która wyczuwa jego nędzę i mnie oskarża, co samo w sobie jest już bolesne. Stąd można zaryzykować twierdzenie, że większość z nas chciałaby zdywersyfikować swoją czułość, na przykład pozostać wiernym wewnętrznemu wezwaniu w ograniczonym zakresie oraz gościnnym względem bliskich, a trzymać na dystans i odnosić się do obcych z bez troską. Tymczasem rdzeń wrażliwości etycznej jest zdaniem Lévinasa radykalnie demokratyczny i anarchiczny. Niemniej warto też zwrócić uwagę, że moje podjęcie odpowiedzialności za Innego, to jest moja odpowiedź na to poczucie niewygodnego źródłowego zobowiązania może podążyć w dwóch kierunkach: od zamknięcia się, mojego odizolowania od źródła niepokoju i wszelkich jego przejawów po jego zniszczenie albo od mojego coraz szerszego otwierania się na inność, warunkowe posłuszeństwo wobec mojej troski o niego i jego pouczeń po bezwarunkową gościnność<sup>45</sup>. W każdym razie w Lévinasa koncepcji podmiotowości jako gościnności przyjmującej drugiego człowieka, gospodarza i zakładnika od momentu odczytania, że jest się

<sup>44</sup> Zob. E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, dz. cyt., s. 165–219; S. Todd, *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, New York 2003, s. 49–53.

<sup>45</sup> Tematy badań z późniejszych prac Lévinasa, takie jak substytucja i świętość, idei Boga jako nieskończoności nawiedzającej myśl można traktować jako próby rozpoznania warunków radykalnej gościnności, zob. E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, dz. cyt., s. 113–143; M. de Saint-Cheron, *Rozmowy z Emmanueliem Levinasem*, Warszawa 2008, s. 23–73. Michaël de Saint-Cheron twierdzi, że „W wieku, który zaczyna się po nim, jego szalona utopia chcąc wierzyć, że w tych czasach, w tej epoce «barbarzyństwa bycia» istota ludzka ma niezbywalną możliwość wybrania świętości, świadczy o przeogromnej wierze w zdolność człowieka do tego, by «nieskończenie przekroczyć człowieka»” (tamże, s. 19). Z kolei Miguel Abensour w kontekście myśli Lévinasa stwierdza: „Relacja z Innym nie jest ontologią, jest utopią, pojawieniem się utopii, momentem zmierzającym ponad utopię. W tym sensie można mówić, że człowiek jest zwierzęciem utopijnym, czy też zwierzęciem dla-utopii” (M. Abensour, *Persistent Utopia*, „Constellations 2008”, vol. 15, nr 3, s. 411). Zob. I. Gur-Ze’ev, J. Masschelein, N. Blake, *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, dz. cyt., s. 99–101.

wezwanym przez Innego, nie ma możliwości ucieczki na pozycje neutralne, a wraz z moim otwieraniem się na niego moje obowiązki rosną. Radzykalnie pomyślany przez Lévinasa zakres odpowiedzialności Ja za Innego daje się ograniczyć tylko odpowiedzialnością za sprawiedliwość, trzeba bowiem ciągle rozważać i decydować, któremu innemu powinniśmy dać pierwszeństwo<sup>46</sup>. Nie oznacza to jednak, że moja odpowiedzialność za Innego, każdego Innego, ulega zawieszeniu:

w relacji z drugim człowiekiem zawsze pozostaję w relacji z kimś trzecim. Ale on także jest moim bliźnim. Od tego momentu bliskość staje się problematyczna: trzeba porównywać, ważyć, myśleć, trzeba czynić sprawiedliwość, która jest źródłem teorii. [...] Dla równoprawności potrzebne jest porównanie i równość: równość między tym, czego nie sposób porównać<sup>47</sup>.

Zawiązanie intrygi relacji jest pierwotne wobec tego, co się w niej rzeczywiście wydarzy, bazuje na przyjmującej wezwanie Sobości, która ma dla Levinasa w swej podstawie charakter etyczny, inspirujący świadomość do szukania odpowiedzi na pytanie 'co robić?', do refleksji nad moralnością. Innymi słowy, dowolna prośba, tematyzując wezwanie, wzmacnia jedynie obecny już w podmiocie na zasadzie zobowiązania, związany z biernością Sobości niepokój o kondycję i życie Innego, w których to bez zamiaru, przygodnie, przez spotkanie uzyskał on nie dający się zmierzyć udział. Jest to źródłowa intryga bezgranicznej odpowiedzialności zawiązana w podmiocie, nad którą nadbudowuje się dynamiczne życie społeczne wymagające od niego więcej niż jest on w stanie unieść. Dlatego Lévinas może powiedzieć w jednym ze swoich pism żydowskich, podając wykładnię patrolującego jego filozofii przykazania:

„Nie będziesz zabijał” lub „Będziesz kochać twego bliźniego” nie znosi jedynie przemocy zabójstwa; dotyczy wszystkich powolnych i niewidzialnych

<sup>46</sup> Zob. E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, dz. cyt., s. 262–270; M. Wimmer, *Thinking the Other – the Other Thinking. Remarks on the Relevance of the Philosophy of Emmanuel Levinas for the Philosophy of Education*, [w:] *Levinas and Education*, dz. cyt., s. 117–119.

<sup>47</sup> E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, dz. cyt., s. 148. Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 252–255, 290–300; E. Lévinas, *Inaczej niż być lub poza istotą*, dz. cyt., s. 216–218, 256–271.

morderstw, którymi kompromitujemy się w naszych pragnieniach i ułomnościach, we wszystkich niewinnych okrucieństwach naturalnego życia, w obojętności „spokojnego sumienia” względem bliskich i dalekich aż po wzniosły upór naszych uprzedmiotowień i tematyzacji, wszystkich niesprawiedliwych poświęceń, które zawdzięczamy swym ciężarom atomowym osobników oraz równowadze społecznej naszych ustrojów. Cała Tora, w jej drobiazgowych opisach, zawiera się w „Nie zabijaj”, które znaczy w twarzy innego i czeka na swoje ogłoszenie. Życie innych, bycie innych przypada mi jako obowiązek<sup>48</sup>.

Kondycja zakładnika, co warto podkreślić z uwagi na podjęty w rozdziale temat, oznacza świadomość mimowolnego współudziału w powolnych i niewidzialnych morderstwach; zakładnik jest świadom swoich niezawinionych win. Sprawiedliwe społeczeństwo byłoby dla niego, dla nich szansą na życie, które wybiera i służy życiu.

## **MIASTA SCHRONIENIA, ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA NIEUMYŚLNE MORDERSTWA I SPRAWIEDLIWOŚĆ. W STRONĘ PEDAGOGIKI AZYLU**

Zagadnienie odpowiedzialności w kontekście mimowolnego współudziału w powolnych i niewidzialnych morderstwach, można rzecz przyjętej w danym społeczeństwie za zwyczajną przemoc, podejmuje Lévinas w lekturze talmudycznej „Les villes-refuges”, którą wygłosił prawdopodobnie na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia podczas jednego z Kolokwiów intelektualistów żydowskich organizowanych corocznie w Paryżu<sup>49</sup>. Komentarz Lévinasa, w którym

<sup>48</sup> E. Lévinas, *A l'heure des nations*, Paryż 1988, s. 128–129. Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 232–237. „Podmiot jest czystą sobością w bierniku, odpowiedzialną, zanim stanie się wolna, niezależnie od dróg prowadzących do nadstruktury społecznej, gdzie za sprawą sprawiedliwości niesymetryczność relacji z innym zostanie podporządkowana prawu, autonomii i równości” (E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, dz. cyt., s. 216).

<sup>49</sup> E. Lévinas, *L'au-delà du verset*, dz. cyt., s. 11. W części tego podrozdziału wykorzystuję ustalenia i fragmenty z artykułu *Hospitality, Asylum and Education. Around Emmanuel Levinas' Talmudic Readings* („Ethics and Education” 2021, vol. 16, nr 3, s. 355–374).

filozof koncentruje się na karcie Talmudu z traktatu *Makkot* (10a), jest złożony, rozpatruje wiele szczegółowych kwestii w ich różnych aspektach, nie sposób im wszystkim poświęcić uwagę. Istotnymi dla tematyki tego rozdziału zagadnieniami są sposób rozumienia figur mściciela krwi, miast schronienia i sprawcy, dla którego miasta te, co rozważa za Talmudem Lévinas, mają być także miastami wygnania<sup>50</sup>, a także dwa wątki dyskutowane przez uczonych w Piśmie w komentowanym fragmencie traktatu *Makkot* – studiowania Tory przez udających się do miast schronienia i nienależącej do tej kategorii miast Jerozolimy. Sposób rozumienia, który umożliwia w kontekście tego, co zostało dotąd zrekonstruowane i zinterpretowane sformułowanie idei pedagogiki azylu.

Podjęta przez Lévinasa lektura i przyjęta perspektywa prowadzą go do reinterpretacji morderstwa popełnionego nieumyślnie, bez zamiaru i złośliwości, albo przez zaniedbanie oraz pozwalają na postawienie pytań zadanych w duchu krytycznym, dotyczących stanu rozwoju i kondycji współczesnych zachodnich społeczeństw, pytań o naszą odpowiedzialność za regionalne i globalne nierówności społeczne, konflikty zbrojne oraz ich ofiary i sprawców, o skutki uboczne naszego udziału w życiu codziennym. Lévinas zdaje się stawiać nas w ten sposób w roli nieumyślnego mordercy czy winnego zaniedbania oraz pytać: „Czyż mściciel lub odkupiciel krwi «o gorącym sercu» nie czai się wokół nas w postaci powszechnego gniewu, ducha buntu, a nawet przestępczości na naszych przedmieściach jako rezultatu braku równowagi społecznej, w której się zadowoliliśmy? [...] czyż to wszystko nie czyni z naszych miast miast schronienia lub miast wygnania?»<sup>51</sup>.

W odczytaniu zainicjowanym postawionymi przez Lévinasa pytaniami subiektywna nieumyślność i obiektywny skutek tworzą tkanę jednej z płaszczyzn krzywd i cierpień generowanych przez życie w miejskim stłoczeniu i zgiełku. W tym sensie nasze miasta nie dają jedynie schronienia przed mścicielami krwi, są także miejscami wygnania, jeśli brać pod uwagę czułość naszych sumień, w których to miastach, zgodnie z biblijnym tekstem i talmudyczną wykładnią, przez przypadek może dojść również do naszego spotkania z którymś ze mścicieli, mimo że ten powinien czekać u jego bram. Rzecz w tym, że dopóki krążą mściciele krwi,

<sup>50</sup> Zob. E. Lévinas, *L'au-delà du verset*, dz. cyt., s. 55–56.

<sup>51</sup> Tamże, s. 57. Zob. O. Eisenstadt, *The Problem of the Promise*, dz. cyt., s. 275.

a krążą, bo stale dochodzi do powolnych i niewidzialnych morderstw, niewidzialnych również na skutek socjalizacji w przyjętej za zwyczajną przemocy, jesteśmy oskarżeni.

Z kolei studiowanie Tory przywołane zostaje w komentowanym przez Lévinasa fragmencie w kontekście dyskusji rabinów o obowiązku, charakterze i znaczeniu zaangażowania uczonego w jej badanie i nauczanie, mistrza, który musi udać się na wygnanie do miasta schronienia. Właśnie w związku z tym pedagogicznym co do zasady obowiązkiem nie może udać się na wygnanie sam. Podobnie uczeń. Jak podkreśli ten aspekt tal-mudycznych dociekań Lévinas, „Prawdziwa myśl nie jest «cichym dialogiem duszy z samą sobą», ale dyskusją między myślicielami”. Innymi słowy, „Nauczanie jest metodą prowadzenia badań”<sup>52</sup>. Niemniej samo studiowanie Tory, która, co zaznaczy Lévinas, jest sprawiedliwością, „ponieważ zarówno w sposobie mówienia, jak i w treści wzywa do absolutnej czujności”<sup>53</sup>, nie ucisza jej *żądania* – jest miasto schronienia i jest też mściciel krwi, a ten krąży nie bez przyczyny: „Antyczny status miasta schronienia – dwuznaczność zbrodni niebędącej zbrodnią, ukaranej sankcją niebędącą sankcją – wiąże się z dwuznacznością ludzkiego braterstwa, które jest źródłem nienawiści i litości”<sup>54</sup>, zauważa Lévinas. Można uznać mściciela krwi za symptom nieświadomych i umyślnych naruszeń, do których doszło w rzeczywistości społecznej, ale nie za probierz win. Tę funkcję zdaje się pełnić w tym odczytaniu studiowanie Tory, przez które żądanie sprawiedliwości przenika do owej rzeczywistości społecznej. Sprawiedliwość w tym sensie nie jest gotowym ładem czy normatywnym punktem odniesienia, który pozwala ustalić prawidłowość decyzji, a edukacyjnym wyzwaniem, które jest częścią praktyki społecznej i jednocześnie zmiany, korekty tej praktyki. Trzeba porównywać, ważyć, myśleć, być czujnym, bo jest się odpowiedzialnym za bliskich i dalekich, w tym nieumyślnie morderstwa, stąd za sprawiedliwość wobec widm ofiar i mścicieli krwi.

Natomiast w końcowej części komentowanej strony traktatu *Makkot* mowa jest o Jerozolimie – choć nie dochodzi do bezpośredniej konfrontacji, w stosunku do specyfiki miast schronienia można mówić o swego rodzaju kontraście. Podobnie jak studiowanie Tory w odczytywanych

<sup>52</sup> E. Lévinas, *L'au-delà du verset*, dz. cyt., s. 67, 68.

<sup>53</sup> Tamże, s. 64.

<sup>54</sup> Tamże, s. 65.

fragmentach traktatu rozumiane jest przez Lévinasa jako badanie przez dialog, dyskusję najwyższych standardów sprawiedliwości, które są w niej zdeponowane, tak Jerozolima zdaje się wyrażać w pojęciu utopii, miejsca, w którym owa sprawiedliwość Tory ma znaleźć swoje spełnienie<sup>55</sup>. A zatem

Są miasta schronienia, ponieważ mamy dość sumienia, by mieć dobre intencje, ale nie dość, by nie zdradzić ich naszymi czynami. Stąd nieumyślne morderstwa. Rzeczywistość nie jest dla nas przejrzysta, bierzemy zamęt uczuć za sumienie, a nienawiść za braterstwo. W obliczu biegu rzeczy tracimy grunt pod nogami. W Jerozolimie, mieście autentycznej Tory, jest świadomość bardziej świadoma, dojrzałe przebudzenie. Mamy oparcie. Nie jesteśmy już przytłoczeni wydarzeniami, nie obawiamy się mściciela krwi, już nie ma mściciela krwi. Nie grozi nam popełnianie morderstw, budzących mścicieli krwi. Opuszczamy nieład, w którym każdy istniejący troszczy się o swoje istnienie, aby wejść w porządek, w którym wreszcie widoczny jest inny człowiek<sup>56</sup>.

Można powiedzieć, że zarysowany został tu horyzont oczekiwań oraz wyobrażenie świata życia codziennego, w którym już w żaden sposób „Nie grozi nam popełnianie morderstw, budzących mścicieli krwi”, obraz wystarczająco doskonałego porządku społecznego oraz stosunków międzyludzkich. Niemniej dla odczytywanych tu z perspektywy filozofii edukacji fenomenów uczenia się otwierania na inność, unikania przemocy, gościnności miasta schronienia, azyle wydają się nie tracić na znaczeniu. Można je rozumieć jako alternatywy o ważnym edukacyjnym potencjale dla codzienności, w której to codzienności dominują skutki socjalizacji w przyjętej za zwyczajną przemocy. Azyl tworzy warunki do uświadomienia sobie istnienia, wpływu i znaczenia mimowolnego współdziałania w powolnych i niewidzialnych morderstwach, dzięki ustaniu lub osłabieniu ich oddziaływania oraz dzięki możliwości doświadczenia w nim uczenia się otwierania na inność, unikania przemocy i gościnności. Jak zauważają Ivana i Tim Noble także zdaniem Derridy „radikalna gościnność jest

<sup>55</sup> Zob. O. Eisenstadt, *The Problem of the Promise*, dz. cyt., s. 480; D. Epstein, *Contre l'utopie, pour l'utopisme*, „Cahiers d'Études Lévinassiennes” 2005, nr 4, s. 87-104.

<sup>56</sup> E. Lévinas, *L'au-delà du verset*, dz. cyt., s. 68.

darem, który przemienia ludzką naturę i dekonstruuje interesowność<sup>57</sup>. Przy czym nie należy zakładać, że poza azylem owe doświadczenia są nie do uzyskania. Jednak rzeczywistość wszystkich naszych powolnych i niewidzialnych morderstw, naszych niewinnych okrucieństw, wzniesłego uporu naszych uprzedmiotowień, konsekrowanych niesprawiedliwości sprawia, że nasze przebudzenie do edukacji w niestosowaniu przemocy i praktykowanie otwierania się na inność, gościnności staje się o wiele trudniejsze. Czy szkoła ustanowiona jako osobne czas i miejsce<sup>58</sup> nie jest pomyślana jako porządek, który sprzyja realizacji obietnicy wprowadzenia w inną niż potoczna wiedzę? Czy zatem pedagogika azylu nie potrzebuje ustanowienia gościnnego miejsca jej inicjacji? Czy chodzi o eskapizm, unikanie konsekwencji? Raczej o niezbędne połączenie sumienia i wiedzy. Uwaga Lévinasa podążająca za talmudyczną dyskusją szybko przenosi się na postać rabiego, który w studiowaniu Tory w mieście wygnania szuka ochrony przed mścicielem krwi<sup>59</sup>. Miasto schronienia to nie Jerozolima, jednak podjęcie w nim owego wyzwania edukacyjnego w duchu humanizmu drugiego człowieka, etyki gościnności, powstrzymania od przemocy i odpowiedzialności za sprawiedliwość wyrażone tu przez figurę studiowania Tory, podjęcie – co wyraźnie zaznacza Lévinas – zespołowe, wydaje się nadawać azylowi wymiar utopizmu.

Z kolei krytyczna orientacja filozofii Lévinasa wydaje się zasadzać na ustaleniu, że sprostanie edukacji w niestosowaniu przemocy jest wyzwaniem wobec świata życia codziennego, w którym dominują normy społeczne oraz prawne i zwyczaje niespójne z jej ideą. Stąd można przyjąć, że edukacja do gościnności wymaga azylu, podstawowe bowiem instytucje socjalizacji, takie jak rodzina, szkoła, media, związki wyznaniowe, stowarzyszenia, grupy rówieśnicze i towarzyskie, środowiska pracy i ośrodki władzy, nie gwarantują właściwych warunków kształtowania doświadczenia i nawyku opierania własnych decyzji na etycznym rdzeniu podmiotowej wrażliwości. Co więcej, można zaryzykować twierdzenie, że oczekiwania społeczne, składające się na moralność, prawo i obyczaj,

<sup>57</sup> I. Noble, T. Noble, *Hospitality as a Key to the Relationship with the Other in Levinas and Derrida*, dz. cyt., s. 61.

<sup>58</sup> Zob. J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, Leuven 2013, s. 27–87.

<sup>59</sup> Zob. E. Lévinas, *L'au-delà du verset*, dz. cyt., s. 61–63.



prezentują się w życiu codziennym i są przekazywane podmiotowi jako ekwiwalent jego odpowiedzialności za innych, świat i sprawiedliwość. Odwołanie się do potencjału edukacji w tym kontekście zakłada nie tylko pewien deficyt nieprzypadkowych miejsc w przestrzeni społecznej, w których podmiot mógłby bezpiecznie i uważnie skonfrontować się z naturą swojego rdzenia wrażliwości etycznej, ale że ów brak nie może zostać uzupełniony bez względnie zorganizowanego, ukierunkowanego i intencjonalnego edukacyjnego wysiłku na rzecz zmiany rozwojowej. Nie oznacza to jednak, że zarysowana tu idea pedagogiki azylu może być realizowana tylko w specjalnie do tego powołanych miejscach. Należałoby raczej szukać charakterystycznego dla pedagogiki azylu potencjału i możliwości jego wzmacniania w istniejących grupach, stowarzyszeniach oraz instytucjach. Nie tyle bowiem treści ich zainteresowań i cele działań, ile charakter, jakość budowanych tam relacji decyduje o tworzeniu warunków możliwości dla wykształcenia nawyków i zdobycia doświadczeń zgodnych z założeniami etyki gościnności. Wykształcone w ten sposób w azylach nawyki i doświadczenia mogą następnie służyć poszczególnym osobom jako punkty odniesienia dla ich aktywności podejmowanych w innych przestrzeniach społecznych i życiu codziennym. Nie oznacza to, że pedagogika azylu przyczynia się do zmniejszenia lub zaniku sprzeczności istniejących w społeczeństwie między socjalizacją w przyjętej za zwyczajną przemocy a celami edukacji w niestosowaniu przemocy. Przeciwnie, wzrasta ich świadomość, a zarazem szanse na unikanie niegościnnych praktyk.

## CO NAM PO SPOTKANIU GOŚCINNOŚCI, DEKONSTRUKCJI I AZYLU?

Być może i my nie przeszlibyśmy obojętnie obok Edypa, nie bacząc na ścigające go nieubłagane Erynie, odprawiając łatwym przebaczeniem cierpienia dalekich, dając mu miejsce pośród naszych bliskich. Duch hizekji wyłaniający się z Sofoklesa rewizji tej części dziejów rodu Labdakidów pojawia się niczym Eurypidesa *deus ex machina* (gr. *apo mekhanes theos*). Niemniej nawiedza myśl, czy daje do myślenia. Dzięki gościnności Tezeusza, przekraczającej to, co przewidziane prawem czy zwyczajem,

święty gaj Eumenid staje się dla syna Lajosa, obcego przybysza i wygnanego grzesznika, azylem, jemu samemu nie przynosi jednak wewnętrznej przemiany. Podyktowana nam przez Sofoklesa odpowiedź Edypa na wygnanie, na katusze zakłada odwet. Z kolei Hamleta nie powstrzyma jego oświecone sumienie, którego rozstroje pozwala nam wnikliwie śledzić Shakespeare. W obliczu widma ofiary, w poczuciu obowiązku, wobec krzywdy bliskiego innego, księżę Danii zmieni się w mściciela krwi. A zatem jest duch, duchy, z którymi trzeba się liczyć. Z racji tego, że „Rzeczywistość nie jest dla nas przejrzysta, bierzemy zamęt uczuć za sumienie, a nienawiść za braterstwo”<sup>60</sup>, obie role są dla nas do obsadzenia: jesteśmy nieumyślnymi sprawcami powolnych i niewidzialnych morderstw, żądamy spłaty w imię skrzywdzonych i krzywd jak mściciele krwi. Innymi słowy, już tylko z powodu naszej socjalizacji w przyjętej za zwyczajną przemocy grozi nam błędne koło nieumyślnych morderców i mścicieli krwi.

Nie jest jednak tak, że los Edypa był i tym razem dla niego nie do uniknięcia. W jednej ze scen Sofokles pokazuje nam gniew i urazę głębokoboku zranionego ojca, który nie dopuszcza myśli o spotkaniu z synem, jednak Antygona przekonuje go: „Zemstą mu, ojczyźnie, płacić nie wypada. / Więc przebac! [...] Nie bacz więc na to, co dziś cię tak burzy, / Lecz coś wycierpiał przez matkę, rodzica, / A gdy to zważysz, ujawni się tobie, / W jakie to kłęski człowieka gniew stoczy. [...] A więc nam ustąp! Niepięknym odmawiać / Słusznym żądaniom i źle ten postąpi, / Kto łaski doznał, a drugim jej skąpi”<sup>61</sup>. Nie chodzi tu być może o to, że przebaczenie jest gotowym rozwiązaniem, ale że doznanie łaski każe rozdarłej, przeżywającej dramat Antygonie szukać alternatywy dla odwetu, nie porzucać nadziei. Siostra Polineksa, podobnie jak studiujący w mieście schronienia Torę rabin i jego uczeń, zdają się antycypować ważne z pedagogicznego punktu widzenia spotkanie gościnności, dekonstrukcji i azylu, mojej odpowiedzialności za Innego i sprawiedliwość.

A zatem pedagogika azylu ma nadzieję dać nam szansę na to, abyśmy umieli dostrzec i być może podjąć alternatywę dla dawnej drogi, którą kroczyli Edyp, ufający prawom odwiecznej Dike, i Hamlet działający w poczuciu obowiązku. Świat bez alternatywy, niczym Dania, zdaje się być więzieniem. Problemem jest moja głuchota i nieczułość, moja przemoc,

<sup>60</sup> Tamże, s. 68.

<sup>61</sup> Sofokles, *Edyp w Kolonie*, dz. cyt., s. 122–123.

która może wydawać mi się słuszna w świecie, w którym ciągle jesteśmy w nią wikłani, który nie jest w stanie się bez niej obyć. Chciałbym móc sprawdzić, wiedzieć, czy, jak i kiedy mogę oszczędzić innym cierpienia. Jeśli zatem „Rozumem jest unikanie złego” (Hi 28,28), w tym unikanie niewidzialnych i powolnych morderstw, unicestwiania Innego, to edukacyjnemu przebudzeniu każdego, także dorosłych, do niestosowania przemocy i praktykowania gościnnego przyjmowania innych można pedagogicznie sprzyjać tworząc odpowiednie warunki ich możliwości. Przy czym nie bez znaczenia jest to, że samo uczenie się jest z zasady przyjmowaniem tego, co inne, oraz ciągle ponawianą dekonstrukcją własnej tożsamości, co nieodłącznie niesie ze sobą ryzyko. Niemniej Lévinas nadzieję na „ureczywistnienie sprawiedliwego społeczeństwa” zdaje się upatrywać w każdym takim czasie, „kiedy eschatologia mesjanistycznego pokoju zastąpi ontologię wojny”<sup>62</sup>. Jak można się domyślać, chodzi tu o radykalną myśl włożoną w usta jednego z proroków: „pokój dalekiemu i bliskiemu” (Iz 57,19). Ta kolejność ma dla Lévinasa duże znaczenie.

<sup>62</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 5. Zob. R. Włodarczyk, *Lévinas*, dz. cyt., s. 295–300, 304–308.



Dla każdego człowieka jest coś, czego  
chciałby oszczędzić innym ludziom

Mengzi

Ziemia nie będzie sprzedana na  
zawsze, bo ziemia należy do Mnie,  
bo wy jesteście cudzoziemcami  
i osiadłymi przybyszami u Mnie

Księga Kapłańska 25,23

Nasilenie w skali globalnej ruchów migracyjnych pod koniec XX wieku, prognozy dalszego narastania zjawiska i w związku z tym ogłoszenie XXI wieku „Wiekem migracji”, przyczynia się do wzrostu znaczenia fenomenu ‘gościnności’. W perspektywie światowej migracji<sup>1</sup> należy umieścić również jeden z aspektów równoległe przebiegającego procesu odrodzenia w demokratycznym świecie Zachodu – po okresie zmierzchu związanym z gwałtowną industrializacją oraz towarzyszącą jej forsowną urbanizacją, ograniczeniem znaczenia tradycji, jak również wzrostem roli państwa i ideologii nacjonalistycznych w życiu zbiorowym – zainteresowania lokalnością, wspólnotą i właściwą im kulturą. Wydaje się, że właśnie ten wymiar życia demokratycznie zorganizowanych zbiorowości staje się kluczowy w kontekście nasilenia się migracji, nie tyle bowiem azyl polityczny, administracyjnie udzielany przez państwo czy indywidualne wysiłki poszczególnych jednostek, ile gościnność społeczności i wspólnot lokalnych, w obszarze których świata życia codziennego odnaleźć muszą swoje miejsce migranci międzynarodowi i wewnątrz krajowi, stanowi

<sup>1</sup> Zob. M. Agier, *On the Margins of the World. The Refugee Experience Today*, Cambridge – Malden 2008, s. 73–101.

właściwy obszar niezbędnego im wsparcia. Innymi słowy, „Wiek migracji” dzieli między ludzi dwie role: migranta albo strony przyjmującej<sup>2</sup>.

Przygotowanie grup i wspólnot do gościnności, edukacja do azylu, staje się warunkiem wstępnym integracji społecznej, mogącej przeciwdziałać izolacji i w konsekwencji przybrać postać jednego z modeli wypracowywanych w ramach pedagogiki międzykulturowej – czy to asymilacji, tygła, czy też pluralizmu kulturowego. Tragiczne doświadczenia pierwszej połowy ubiegłego stulecia – kulminacji kolonializmu, totalitaryzmów, wojen światowych, czystek etnicznych i Zagłady – które wpłynęły decydująco na charakter współczesnych zachodnich demokracji liberalnych, pokazały, że metafory przestrzeni są fałszywą miarą społecznego i indywidualnego dystansu. Jest to oczywiste w dobie globalnego przepływu informacji, idei, towarów, usług, zasobów, mężczyzn i kobiet, gdzie krzepiący fakt, iż czas i przestrzeń nie stanowią już ograniczeń dla naszego dostępu do świata, niesie ze sobą także konsekwencje podważające jednostkowe poczucie bezpieczeństwa ontologicznego – równie nieograniczonego dostępu do nas samych w skali całego świata.

Innymi słowy, tytułowemu zagadnieniu gościnności towarzyszą założenia wynikające z przyjętej w rozdziale perspektywy teoretycznej, wskazującej na azyl jako istotne edukacyjnie zaplecze zaangażowania w społeczeństwo obywatelskie. Wchodząc w azyl podmiot ma bowiem szansę współuczestniczyć w odmiennym niż dominujący społecznie porządku, doświadczyć nieciągłości przestrzeni społecznej i odmiennych reguł definiowania sytuacji. Zdobyte w ten sposób doświadczenie może stać się ważnym składnikiem jego świadomości praktycznej, pozwalającym odzyskać etyczną i praktyczną orientację w świecie, krytyczny dystans do dominujących stosunków społecznych oraz motywację do zaangażowania w demokratyczne społeczeństwo obywatelskie. To swoiste działanie terapeutyczne azylu, umożliwiające przywrócenie roztropności, motywacji i poczucia sprawstwa podmiotom, stanowi stopień pośredni, swoiste laboratorium przygotowujące do zaangażowania w działanie z innymi i pośród innych.

Koncepcja pedagogiki azylu jest tu oczywiście elementem utopizmu, rzeczywiste realizacje są w praktyce czymś więcej i czymś mniej niż

<sup>2</sup> Zob. M. Agier, *Borderlands. Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*, Cambridge – Malden 2016, s. 58–79.

zakłada idea, niosąca ze sobą potencjał badawczo-krytyczny (ideał, do którego można odnosić konkretne realizacje), regulatywny (wskazujący na warunki możliwości organizowania azylu) oraz emancypacyjny (zaczątek świadomości praktycznej i dyskursywnej podmiotowego udziału w życiu społecznym), stąd na poziomie istnienia poszczególnych grup możemy mówić o namiastkach azylu. Celem tego rozdziału jest prezentacja etyczno-politycznych podstaw pedagogiki azylu jako utopii gościnności, w swych założeniach nawiązującej do koncepcji takich myślicieli, jak Emmanuel Lévinas, Erich Fromm, George Steiner, Hannah Arendt, Michael Walzer, Avishai Margalit, Jacques Derrida oraz Janusz Korczak. Prezentowana w swych podstawowych założeniach utopia gościnności jest spojrzeniem na życie społeczne, jednostek i zbiorowości, jako skupiające się w azylach, co może stanowić odpowiedź na współczesne wyzwania stojące przed zachodnimi demokracjami, edukacją i polityką w „Wiek migracji”.

## UTOPIKA I EDUKACJA

Fenomen utopii swą nazwę zawdzięcza dziełu renesansowego humanisty Thomasa More'a opublikowanemu w 1516 roku. Na jego treść, obok towarzyskiej dyskusji o możliwości i właściwym sposobie urzeczywistnienia politycznych i społecznych ideałów, składa się obszerna relacja jednego z dyskutantów, Rafała Hytlodeusza, dotycząca odległej od Europy, nieznannej mieszkańcom starego świata wyspy, będącej od kilkunastu wieków ich najśmielszym ucieleśnieniem. Ten pełen szczegółów i entuzjazmu sposób dyskusowania optimum godnej uznania organizacji społecznej oraz urządzeń pozwalających ją utrzymać na oczekiwanym poziomie, wyobrażeń o świecie życia codziennego najpełniej polepszonym i możliwym do urzeczywistnienia jako już gdzieś zrealizowanym upowszechnił się i przyjął postać czegoś w rodzaju literackiej konwencji. Jednak problematyki związanej z wymyślonymi przez Morusa dziejami organizacji społeczności zamieszkującej wyspę Utopia nie należy sprowadzać do samej tylko literackiej konwencji. Dostrzeżenie dobrze ukorzonej w kulturze śródziemnomorskiej tradycji, z którą Morus świadomie wszedł w dialog, nieintencjonalnie nadając jej nazwę i żywotność, a także odpowiedników owego fenomenowi tworzonych i rozwijanych poza światem zachodnim



doprowadziło do określenia złożonego przedmiotu interdyscyplinarnych badań, którym jest dobrze rozwinięta dziś swego rodzaju utopika, to jest topika utopii. Innymi słowy, zdaniem Ruth Levitas konstrukcje wyobrażonych światów, wolnych od trosk codzienności, znajdziemy w takiej czy innej formie w wielu kulturach, a pogląd, że utopia nie jest eskapistycznym nonsensem, ale znaczącą częścią ludzkiej spuścizny, należy uznać za istotne założenie dynamicznie rozwijającego się nie tak nowego kierunku badań, znanego jako *utopian studies*<sup>3</sup>. Sama wartość wyobrażeń wystarczająco doskonałych światów możliwych wzrasta wraz ze zdobyczami techniki, rozwojem i ekspansją edukacji oraz demokratyzacją społeczeństw, których obywatele zyskują nie tylko dzięki interaktywnym mediom sposobność udziału w dyskusji o oczekiwaniach co do kształtu swojej przyszłości. Co więcej, coraz lepiej zdajemy się być zorientowani w tym, że żyjemy w świecie nadmiaru konkurujących utopii, które kolonizują świat wokół nas, w każdym razie warto podkreślić, że domeną utopii nie jest literatura czy odległe położone, trudno dostępne miejsca, ale horyzont jutra oraz społeczne i polityczne aspiracje i oczekiwania uruchamiające ludzkie dążenia i dające poczucie sprawstwa.

Niemniej daje o sobie znać 'piętno' utopii. Ponieważ nadal w powszechnym rozumieniu utopia to nic innego, jak nierealny ideał, iluzja i mrzonka, dowód naiwności, jej twórcy starają się unikać skojarzenia swych prac z tym właśnie rozumieniem. Przykładowo Immanuel Wallerstein w eseju *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku* zastrzega, że w jego badaniach nie chodzi o doskonałą, a przy tym nieuchronną przyszłość, ale o wskazanie przyszłości alternatywnej, miarodajnie lepszej oraz historycznie możliwej, w czym pomaga jednoczesne sięgnięcie do zasobów wiedzy naukowej, o polityce i etyce<sup>4</sup>. Jest to jego zdaniem trzeźwe, racjonalne i realistyczne oszacowanie systemów społecznych, ich ograniczeń i możliwości, stąd dla zachowania istotnej jego zdaniem różnicy za pomocą terminologii swoje badania określa jako utopistykę. Dzisiaj podobne zabiegi, klauzule, certyfikaty wiarygodności zawierają głośne publikacje Rutgera Bregmana czy Youvala Noaha Harariego. Innymi słowy, w kontekście upadku wschodnioeuropejskiego komunizmu,

<sup>3</sup> Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 1–9, 179–205; L. T. Sargent, *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, vol. 5, nr 1, s. 1–37.

<sup>4</sup> Zob. I. Wallerstein, *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku*, Poznań 2008.

nieprzebrzmiałych zbrodni dokonanych na przestrzeni wieków w imię poszczególnych utopii nie jest łatwo otwarcie się do niej przyznać. Zwłaszcza, że dla zbyt wielu przekonująco brzmi twierdzenie, iż naszą najbardziej prawdopodobną możliwością historyczną, niewykluczone, że już zrealizowaną, jest dystopia, a samo dążenie do realizacji utopii ten punkt na horyzoncie dziejów tylko przybliża.

## PRAWO GOŚCINNOŚCI

W powstałym ponad 200 lat temu, nieco zapomnianym przez ten czas, a obecnie często przywoływanym traktacie filozoficznym *Do wiecznego pokoju* Immanuel Kant przewiduje, że w przyszłości jedyną szansą na zachowanie pokoju będzie podporządkowanie się poszczególnych suwerennych państw powszechnemu prawu, do czego ustrój republikański, jak wyraźnie zaznacza, najlepiej jest jego zdaniem przystosowany. Jednym z istotniejszych elementów tego projektu światowego porządku czyni Kant prawo gościnności. Twierdzi:

g o ś c i n n o ś ć (*Hospitalität*) oznacza prawo obcego przybysza, ażeby z powodu, iż przebywa na terytorium należącym do kogoś innego, nie był przez tego kogoś traktowany wrogo. Ten ostatni może go wprawdzie wydrzeć, o ile nie pociągnie to za sobą jego zguby, ale jak długo zajmuje on spokojnie swoje miejsce, nie wolno się do niego odnosić wrogo. Nie jest to prawo g o ś c i n n o ś c i (*Gastrecht*), do którego ów cudzoziemiec mógłby zgłaszać pretensje (w tym celu byłby konieczny osobny, dobroczynny układ, czyniący go na pewien czas domownikiem), lecz przysługujące wszystkim ludzom p r a w o o d w i e d z i n, przyłączania się do towarzystwa, [a to znów] mocą prawa do wspólnego posiadania powierzchni Ziemi, na której jako że jest ona kulista, ludzie nie mogą rozprzestrzeniać się w nieskończoność, lecz w końcu muszą zacząć znosić się nawzajem obok siebie; pierwotnie zaś nikt nie ma większego prawa do przebywania w jakimś miejscu Ziemi aniżeli ktoś inny<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> I. Kant, *Do wiecznego pokoju*, [w:] I. Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, Kęty 2005, s. 178. Zob. J. Derrida, *Hostipitality*, „Angelaki. Journal of the Theoretical Humanites” 2000, vol. 5, nr 3, s. 3–18.

Rozwijając kwestię, Kant jednak zastrzega, że:

prawo do gościnności, tzn. prawo obcego przybysza, nie dotyczy niczego więcej aniżeli p o s z u k i w a n i a możliwości nawiązania stosunków z rdzennymi mieszkańcami. Dzięki temu oddalone części świata mogą wejść we wzajemne, przyjacielskie stosunki, które w końcu staną się powszechnym prawem i ostatecznie będą mogły zbliżyć ludzkość do ustroju kosmopolitycznego<sup>6</sup>.

Następnie poczyniona przez Kanta krótka uwaga zdradza niejako, jak odległy od obserwowanego przez niego stanu rzeczy i jednocześnie dalekowzroczny był to projekt:

Jeśli porównamy z tym niegościnnie zachowanie się cywilizowanych, przede wszystkim kupieckich państw naszej części świata, to ich niesprawiedliwość, ujawniająca się podczas odwiedzin obcych lądów i narodów (jest to dla nich równoznaczne ze z d o b y w a n i e m ich), okazuje się przerażająca<sup>7</sup>.

Gościnność jako centralny motyw projektu filozoficznego wraca w XX wieku w myśli Emmanuela Lévinasa. Również Lévinas jest świadkiem przerażających konsekwencji niegościnnych praktyk Zachodu. Podobnie jak Kant, choć w nawiązaniu do innej, bo żydowskiej tradycji intelektualnej, ontologii wojny przeciwstawia eschatologię mesjanicznego pokoju. Co jednak tutaj najistotniejsze, gościnność dla Lévinasa, inaczej niż dla Kanta, stanowi sam fundament podmiotowości, podstawową strukturę wrażliwości etycznej jednostki. Stąd w *Przedmowie do Całości i nieskończoności*, głównego swego dzieła, opublikowanego po raz pierwszy na początku lat 60. XX wieku, zapowiada: „W książce tej przedstawiamy podmiotowość jako gościnność przyjmującą drugiego człowieka”<sup>8</sup>.

W swoich badaniach fenomenów etycznych, ustanawiających tak określoną podmiotowość – przede wszystkim odpowiedzialności, wolno-

<sup>6</sup> I. Kant, *Do wiecznego pokoju*, dz. cyt., s. 179.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność: Esej o zewnętrżności*, Warszawa 2002, s. 11.

ści i sprawiedliwości – problematyzuje relacje międzyludzkie, wychodząc od tego, że nawet należąc do jednej grupy, wspólnoty, społeczeństwa czy kultury, tradycji, pozostajemy względem siebie źródłowo odseparowani i z racji tej odrębności nieskończenie dla siebie odmienni. Jak twierdzi:

Absolutnie Inne to inny człowiek. Nie należy on do tego samego szeregu, co Ja. Wspólnota, w której mówię „ty” albo „my”, nie jest liczbą mnogą „ja”. Ja i ty nie są tu egzemplarzami tego samego pojęcia. Z innym człowiekiem nie wiąże mnie ani relacja posiadania, ani jedność liczbowa, ani jedność pojęcia. Brak wspólnej ojczyzny sprawia, że Inny jest Obcym; Obcym, który zakłóca moje „u siebie”. [...] Ale ja, który nie mam wspólnego pojęcia z Obcym, ja również tak jak on, nie należę do żadnego rodzaju. Jesteśmy Toż-samym i Innym<sup>9</sup>.

Dla Lévinasa relacja dialogiczna inicjowana jest uznaniem przez Toż-samego jako swego obowiązku nakazu „nie możesz zabić”, który pierwotnie w postaci oporu wobec pragnienia zabicia Innego objawia się Toż-samemu w kontakcie ze świadectwem inności, jakim jest pojawienie się w horyzoncie jego zmysłowego doświadczenia Twarzy Innego. W konsekwencji Toż-samy ustępuje pierwszeństwa, tym samym samoogranicza swą wolność. Odtąd relacja między podmiotami jest niesymetryczna i pedagogiczna – Toż-samy stał się uczniem z chwilą, gdy w Innym uznał Mistrza, nauczyciela swojej gościnności, a szacunek wobec życia Innego jako przypadający mu – nie tyle prawny, co właśnie etyczny – obowiązek<sup>10</sup>. Ostatecznie, według Lévinasa odpowiedzialność za Innego okazuje się o wiele dalej idąca. Jak wyjaśnia ją Lévinas, nawiązując do tradycji biblijnej:

„Nie będziesz zabijał” lub „Będziesz kochać twego bliźniego” nie znosi jedynie przemocy zabójstwa; dotyczy wszystkich powolnych i niewidzialnych morderstw, którymi kompromitujemy się w naszych pragnieniach i ułomnościach, we wszystkich niewinnych okrucieństwach naturalnego życia, w obojętności „spokojnego sumienia” względem bliskich i dalekich aż po wzniosły upór naszych uprzedmiotowień i tematyacji, wszystkich niesprawiedliwych

<sup>9</sup> Tamże, s. 26.

<sup>10</sup> Zob. S. Todd, *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, New York 2003, s. 1–41.

poświęceń, które zawdzięczamy swym ciężarom atomowym osobników oraz równowadze społecznej naszych ustrojów<sup>11</sup>.

Toż-samy uczy się od Innego odpowiedzialności, od Innego i to każdego Innego, który jest również Innym Innego, co wymaga znów sprawiedliwości, odpowiedzi na pytania: kto z nich ma pierwszeństwo?, jak zachować równowagę, pokój? Z potrzeby sprawiedliwości zdaniem Lévinasa wyrasta potrzeba wiedzy – miary i rozważań<sup>12</sup>.

Nie poprzestając na koncepcji podmiotowości, Lévinas wielostronnie i konsekwentnie rozwija swoją filozofię. Mając na uwadze jedynie przedstawienie tutaj głównych założeń, należy poprzestać na stwierdzeniu, że umieszczenie przez Kanta prawa gościnności w centrum projektu porządku międzynarodowego uzmysławia rzeczywisty potencjał i zakres koncepcji Lévinasa, w którą to jako ogólną ramę wpisuje się pedagogika azylu.

## AZYL I RYTUAŁY MAŁYCH GRUP

W wielu swoich pismach Erich Fromm prezentuje się jako krytyk typowej dla społeczeństw nowoczesnych alienacji, diagnosta zagubionego człowieczeństwa oraz apologeta radykalnego humanizmu. W propozycjach rozwiązań sięga podobnie jak Lévinas do żydowskiej tradycji intelektualnej, czego jednym ze świadectw mogą być liczne jego nawiązania do rytuału szabatu oraz związanej z nim koncepcji mesjanizmu<sup>13</sup>.

Szabat jest dla Fromma oryginalnym wkładem judaizmu w światową kulturę, a jego pojęcie uznaje za najważniejsze z pojęć Biblii, które jako element żydowskiego prawa, jak zaznacza, stanowi nie tylko „centralną instytucję biblijnej i rabinicznej religii”, ale i jedyne z dzieściorga przykazań, które odnosi się do rytuału i jako taki „był i jest

<sup>11</sup> E. Lévinas, *A l'heure des nations*, Paryż 1988, s. 128.

<sup>12</sup> Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 252–255; E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, s. 256–271; R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 228–237.

<sup>13</sup> E. Fromm, *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Warszawa 1977, s. 228–234; E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 96–120, 152–157.

najwybitniejszym zjawiskiem żydowskiej praktyki”<sup>14</sup>. Era mesjańska ujmowana jako „szabat szabatów” lokuje się w sferze obietnicy mającej nastąpić epoki powszechnej sprawiedliwości oraz miłosierdzia i tym samym staje się elementem codziennego doświadczenia jedynie jako idea. Inaczej jest w przypadku szabatu, który w swej zorganizowanej formie grupowo, a jednocześnie wspólnotowo wykonywanego rytuału daje jednostce możliwość urzeczywistniania oraz przeżywania wolności, harmonii i pokoju, stanowiących namiastkę czasu mesjańskiego trwale obecną w ten sposób w społecznej praktyce i ludzkim doświadczeniu<sup>15</sup>. Odpoczynek szabatowy, obwarowany licznymi zakazami wykonywania czynności, których znaczenie Fromm odczytuje w kategoriach pracy, rozumianej jako ingerencja i zaburzenie harmonii między człowiekiem a naturą oraz w stosunkach społecznych, zmienia stojące przed jednostką cele przez reglamentację praktyki. Należy przy tym dodać, że w ten sposób nie tyle same cele są narzucone, co ograniczenia dotyczące praktyki, które wymuszają zmiany w sposobach działania ludzi, a przez to umożliwiają konstytuowanie się nowych ram orientacji człowieka w świecie i otwierają istotną dla pedagogiki krytycznej perspektywę emancypacji. Fromm w rozumieniu tego fenomenu wychodzi poza kontekst religii judaizmu, widząc w nim model działania małych grup, które przy całym swym zróżnicowaniu tworzą w praktyce środowiska pozbawione pierwiastków autorytarnych, oparte na ideałach radykalnego humanizmu.

Z Fromma analiz i odczytań figur czasu mesjańskiego i rytuału szabatu wynika dla pedagogiki azylu kilka kwestii<sup>16</sup>. Pierwsza dotyczy dystansu, jaki zdaniem Fromma zdolne są utrzymać grupy o różnorodnym charakterze, ale wspólnej im radykalnie humanistycznej orientacji względem wyalienowanego społeczeństwa. Dystansu, który nie przyczynia się do tego, że stopniowemu wyczerpaniu ulega potencjał azylowy, a warunki funkcjonowania małej grupy zaczynają nabierać charakteru autorytarnego, przez co azyl przeobraża się w getto. Małe, niezależne od siebie grupy, w których Fromm widzi załóżek zmiany, to te zdolne antycypować

<sup>14</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 152.

<sup>15</sup> Tamże, s. 155–156.

<sup>16</sup> Por. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 289–295.

i utrwaląc zasadnicze dla radykalnego humanizmu wartości we wspólnej praktyce, indywidualnej i grupowej pamięci.

Druga z kwestii istotnych dla pedagogiki azylu dotyczy fenomenu zawieszenia czasu, zrobienia miejsca dla innego rodzaju temporalności – tej, która ma nadejść, co według Fromma składa się na specyfikę szabatu jako wspólnie podjętą zmianę sposobu i form działania<sup>17</sup>, co oznacza, że antycypacja czasu mesjańskiego nie jest jedynie symboliczna, ale rzeczywista. Innymi słowy, zetknięcie się w praktyce z taką formą czasu mesjańskiego staje się częścią jego obecnego doświadczenia. Ten swoisty gest gościnności, wyłączenia i antycypacji, wyodrębniony w modelu rytuału szabatu, a będący także składnikiem „sztuki zbiorowej”<sup>18</sup>, pozostaje niezauważony, gdy koncentrujemy uwagę na stosunkach między pracą a odpoczynkiem, czy też na różnorodnych formach aktywności odpowiednich dla wymienianych przez Fromma rodzajów religijnych lub świeckich obrzędów, które nakładają się na tę przekształconą strukturę czasu, niedającą się doświadczyć w czystej postaci. W konsekwencji należy zauważyć, że azyl nie jest właściwą przestrzenią zmiany społecznej, ale przygotowującym do niej miejscem aktywności, w której w jakimś stopniu przeobrażeniu może ulec między innymi łożysko emocjonalne podmiotu.

Trzecia kwestia odnosi się do pluralizmu. Model rytuału szabatu dopuszcza różne formy aktywności i organizacji, których cechą wspólną jest ta sama ogólna rama orientacji. Oznacza to, że grupy, które mieszczą się w tym modelu, a do których przynależność jest dobrowolna, mogą się od siebie bardzo różnić, być na przykład względnie jednolite wewnętrznie, jednocześnie tworzą razem mozaikę wysp swego rodzaju oporu edukacyjnego, w której wielu ludzi o odmiennych sposobach bycia, pochodzeniu klasowym, warstwowym i etnicznym, różnej płci, wieku, sprawności, poglądach, predyspozycjach, kompetencjach, zainteresowaniach i tak dalej, może szukać czy to doświadczenia otwierającego na siebie, innych i świat, wzmocnienia albo też możliwości rozwoju – odpowiadających im form uczestnictwa, edukacji i zaangażowania. W tym sensie azyl, jako nieistniejące w czystej postaci miejsce tymczasowego tylko pobytu, może pozostać niezauważony, stanowiąc dyskretnie obecny i jedynie analitycznie dający się wyróżnić wymiar bycia tych grup.

<sup>17</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 156–157.

<sup>18</sup> Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Warszawa 1996, s. 336–345.



Biorąc pod uwagę stosunek szabat do pozostałych dni, należy również poruszyć zagadnienie wpływu doświadczeń azylowych na sposób funkcjonowania członków grup we właściwych im obszarach praktyki społecznej. Nie chodzi jedynie o to, że efekty doświadczeń azylowych są przenoszone poza obręb grupy, ale również o ważne dla praktyki ustalenie, iż tak jak w przypadku szabat czasu mesjańskiego staje się treścią doświadczaną w jego rytuale, tak też w przypadku azylu utopia nowej harmonii przestaje być jedynie abstrakcyjnym szkicem dotyczącym nieosiągalnej na dzień dzisiejszy przyszłości. W konsekwencji przeżycie tej inności sprawia, że możemy mówić o punkcie oparcia dla krytyki społecznej. Doświadczenie innego, kontrastującego porządku może bowiem uczulić na niedoskonałości praktyki społecznej świata życia codziennego. Co równie istotne, w warunkach dominującej w społeczeństwie alienacji ustawiczne odradzanie się azylu stanowi jednocześnie niezatarte źródło samoczynnej krystalizacji jej krytyki i wyobrażeń nowej harmonii. W warunkach azylu podmiot może dokonać autodiagnozy, doświadczyć i uświadomić sobie możliwy dysonans między zewnętrznymi wymaganiami a wewnętrznymi potrzebami. Nie jest to możliwe bez zmiany środowiska wychowawczego, które bierze udział nie tylko w kształtowaniu charakteru jednostki, ale również w stałym wzmacnianiu i podtrzymywaniu jego społecznej funkcjonalności wraz z właściwym mu tłumieniem.

Następne zagadnienie, które należy poruszyć w kontekście pedagogiki azylu, dotyczy podmiotowych warunków możliwości emancypacji. W modelu rytuału szabat, zawierającym w sobie potencjał azylowy, wzmocnienie głosu sumienia staje się możliwe dzięki, z jednej strony, dystansowi wobec warunków, które go osłabiają czy też zagłuszają, a z drugiej – stosownych dla tego modelu aktywności, gdyż sumienie może objawić się człowiekowi jedynie w sposób zapośredniczony, w doświadczeniu. Ponadto model szabat zakłada praktyki wspólnotowe, mające umożliwić otwarcie się na nową postać relacji. Ożywienie, odbudowanie czy wzmocnienie okazywanego wobec nich zaufania, jak również doświadczenie zaufania okazywanego przez innych wymaga odpowiednich warunków, które właściwe są potencjałowi azylowemu. Natomiast obserwacja, że ludzie intuicyjnie i powszechnie poszukują dla siebie małych grup, w których mogliby angażować się w praktyki wspólnotowe, zdaje się podpieierać jego zasadnicze założenie o szczególnym znaczeniu tych wysp swoistego oporu edukacyjnego.

## HERMENEUTYKA PRZEKŁADU

W klasycznym swoim dziele z lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, George Steiner omawia, posługując się głównie przykładami literatury zachodniej, kwestię hermeneutyki opartej na przekładzie, utwierdzając tym samym fundamentalny związek między tłumaczeniem, interpretacją i rozumieniem. Czytamy w jednej z przedmów:

przekład jest pod względem formalnym i pragmatycznym obecny *implicite* w każdym akcie komunikacji, w emisji i recepcji każdego rodzaju znaczenia, czy to w najszerszym sensie semiotycznym, czy w bardziej konkretnych wymianach werbalnych. Zrozumieć oznacza rozszyfrować. To znaczy, że zasadnicze środki strukturalne i formy wyrazu oraz problemy aktu przekładu są w pełni obecne w aktach mowy, pisania, obrazowego kodowania w obrębie każdego języka. Przekład między różnymi językami stanowi szczególnie zastosowanie konfiguracji i modelu zasadniczego dla mowy ludzkiej, nawet jeśli ma ona charakter monoglotyczny<sup>19</sup>.

Innymi słowy, „wewnątrz języka lub między językami ludzka komunikacja musi oznaczać przekład”<sup>20</sup>.

Chciałbym ograniczyć złożoną problematykę, związaną z propozycją Steinera, i zwrócić tutaj uwagę tylko na wybrane jej konsekwencje istotne z punktu widzenia problematyki pedagogicznej oraz zagadnienia pedagogiki azylu.

Po pierwsze, Steiner uzależnia akt rozumienia od umiejętności dokonywania translacji, w tym sensie interpretować znaczy dla niego tyle, co przekładać. Po drugie, nie buduje opozycji między komunikacją międzykulturową, wewnątrz kulturową i wewnątrzpodmiotową, ale wskazuje, że oparte są one na wspólnym fundamencie, a zatem poznawcze kompetencje międzykulturowe są potencjalnie właściwe każdemu podmiotowi – o ile zdolny jest on do dokonywania jakichkolwiek aktów rozumienia – i możliwe do dalszego rozwijania w ramach edukacji. Innymi słowy, kompetencje rozumienia są z założenia kompetencjami między-

<sup>19</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, Kraków 2000, s. 15–16.

<sup>20</sup> Tamże, s. 86–87.

kulturowymi, a każdy akt hermeneutyczny jest *de facto* ćwiczeniem w dokonywaniu transferu znaczenia, przekładzie międzykulturowym. W tej perspektywie różnica między tymi trzema obszarami – międzykulturowym, wewnątrzkulturowym i wewnątrzpodmiotowym – zasadzałyby się głównie na sumie zdobytego w nich doświadczenia, a następnie stopniu identyfikacji z nimi.

Po trzecie, podstawowe kompetencje potrzebne do komunikacji nie są źródłowo oparte jedynie na wiedzy, choć nie dają się od wiedzy, erudycji oddzielić, tzn. zdobywanie wiedzy na temat odmiennej kultury czy języka nie udostępnia owej kultury czy języka rozumieniu, do tego potrzebna jest bowiem umiejętność przekładu, ponieważ same te porządki są niewspółmierne. Ale też rozumienia uzyskiwane w przypadku tak scharakteryzowanych kompetencji komunikacji międzykulturowej z jedną tylko kulturą czy językiem, odnoszą się jednocześnie do wszystkich innych kultur czy języków.

Wreszcie, należy spojrzeć również na działanie jako rodzaj translacji. Przykładowo, kiedy obmyślamy jakąś teorię, dokonujemy w jej obrębie aktów translacji, czerpiąc z różnych źródeł i autorów, jednak by można było wykorzystać ją w praktyce potrzebny jest dodatkowy akt przekładu: z myśli na odmienny od niej system działania. Wynika stąd, że teoretyk nie jest w stanie doprowadzić swej koncepcji do takiego stadium zapisu, instrukcji, by nie wymagała ona już interpretacji podczas przekładu na praktykę. A zatem myślenie, mowa, działanie są różnymi porządkami praktyki, odmiennymi językami wymagającymi przekładania. Jak pisze Steiner, odnosząc się do działalności artystycznej:

Francuskie słowo *interprète* skupia w sobie wszystkie istotne właściwości. Aktor jest *interprète Racine'a*; pianista daje *une interprétation* sonaty Beethovena. Angażując własną tożsamość, krytyk staje się *un interprète* – dającym życie wykonawcą – Montaigne'a czy Mallarmégo. [...] Kiedy czytamy czy słyszymy jakąś wypowiedź językową z przeszłości, czy to biblijną Księgę Kapłańską, czy zeszłoroczny *bestseller*, tłumaczymy. Czytelnik, aktor, redaktor są tłumaczami spoza czasu<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Tamże, s. 61–62.

## TWORZENIE PRZESTRZENI WSPÓLNEJ I ROLA WŁADZ PODMIOTOWYCH

Hannah Arendt w swoich pracach dostarcza wielostronnych analiz przestrzeni publicznej, jej architektoniki, zasad uczestnictwa oraz charakteru wzajemnego wpływu działających w niej jednostek. Jak wyjaśnia w *Kondycji ludzkiej*:

termin „publiczny” oznacza sam świat o tyle, o ile jest on wspólny nam wszystkim i różny od posiadanego w nim przez nas prywatnego miejsca. Świat ten nie jest jednak tożsamy z ziemią czy przyrodą, rozumianą jako ograniczona przestrzeń, w której poruszają się ludzie, oraz ogół warunków życia organicznego. Jest on raczej związany z wytworami ludzkimi (*the human artifact*), z dziełami ludzkich rąk, jak również ze sprawami dziejącymi się pomiędzy tymi, którzy dzielą go wspólnie, tak jak stół umieszczony jest pomiędzy ludźmi siedzącymi wokół niego; świat, jak wszystko, co jest pomiędzy, zarazem ludzi łączy i rozdziela. Dziedzina publiczna jako świat wspólny zbiera nas razem, ale też, by tak rzec, nie pozwala nam potykać się o siebie nawzajem<sup>22</sup>.

Istotny z punktu widzenia problematyki gościnności jest tu sam moment stanowienia:

Przestrzeń pojawiania się zostaje powołana do istnienia wszędzie, gdzie ludzie są razem na sposób działania i mowy, zatem jest ona czasowo i przyczynowo wcześniejsza niż wszelkie formalne stanowienie dziedziny publicznej i różne formy rządu, czyli różne formy organizacji dziedziny publicznej. [...] Potencjalnie jest ona wszędzie, gdziekolwiek ludzie zbierają się razem, lecz jedynie potencjalnie, nie koniecznie i nie zawsze<sup>23</sup>.

Analizy przestrzeni publicznej i kontekstów jej formowania zaproponowane przez Arendt pozwalają wniknąć w procesy politycznej strukturyzacji i fragmentaryzacji zbiorowości, których to dynamika i charakter zależą od ustalenia się dominującego ustroju.

<sup>22</sup> H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000, s. 59.

<sup>23</sup> Tamże, s. 218–219.

Dla pedagogiki azylu szczególne znaczenie ma, dające wyodrębnić się z tej perspektywy, złożone zjawisko wzajemnego oddziaływania na siebie, jak również nierównomiernego rozłożenia w warunkach demokratycznych ośrodków władzy – rządowych, publicznych i podmiotowych – o niejednakowej, często nieporównywalnej mocy, organizujących życie danej zbiorowości. Nieciągłość, będąca wynikiem znoszenia się wpływów generowanych przez te liczne ośrodki, staje się zaczątkiem wyodrębniania osobnych przestrzeni o względnej autonomii, chronionych od bezpośredniego wpływu zewnątrz, w tym władzy dyscyplinarnej, a potrzebnych do ufnego zaangażowania się podmiotów w tworzenie nowych relacji. Innymi słowy, przestrzeń międzypodmiotowa względnie wolna od zdefiniowanych ról oraz porządków, gościnna dla tego, co nowe, inne, jest jedną z zasad fundujących odrębność, azyl.

Dla tego typu stowarzyszenia się zasadnicze znaczenie mają wyróżnione przez Arendt władze podmiotowe – sądzenia, jak również przebaczenia, składania oraz dotrzymania obietnic – korespondujące z koniecznością uczestnictwa w życiu publicznym oraz przeciwdziałania nieprzewidywalności skutków ludzkich niesynchronizowanych ze sobą w zbiorowości czynów. One też pomagają w wyłonieniu odrębnych zasad obowiązujących czasowo w azylu. O władzach składania obietnic i przebaczenia Arendt pisze następująco:

Są to jedyne nakazy moralne, jakie stosują się do działania, i zarazem nie pochodzą z zewnątrz, od jakiegś przypuszczalnie wyższej zdolności lub z doświadczeń spoza zasięgu samego działania. Przeciwnie, powstają one wprost z woli życia razem z innymi na sposób działania i mowy, stąd też przypominają mechanizmy kontrolne wbudowane w samą zdolność zaczynania nowych i niekończących się procesów<sup>24</sup>.

## MORALNOŚĆ GĘSTA I ROZCIĘCZONA

Jednym z zasadniczych problemów pedagogiki krytycznej i międzykulturowej pozostaje kwestia uniwersaliów, na których można byłoby oprzeć zarówno same zasady edukacji, jak również jej cele. Jeżeli mówimy

<sup>24</sup> Tamże, s. 267.

o potrzebie „oduczania się dominacji”, szacunku wobec odmienności i jednocześnie nieredukowalności różnic między praktykami kulturowymi, sposobami życia, wypracowywanymi i przekazywanymi między pokoleniami przez poszczególne zbiorowości, to potrzebujemy także umieć uzasadnić ograniczenia w gościnności, interwencje w imieniu krzywdzonych, radzić sobie z paradoksem własnej nietolerancji wobec nietolerancyjnych zachowań innych. Chcemy móc kierować się odpowiedzialnością i sprawiedliwością, mimo własnego partykularyzmu przynależności do jednej z licznych kultur, grup, warstw, klas, narodów, światów życia, płci, rodzajów sprawności i niepełnosprawności, wspólnot zamieszkania itd. Dążenie do bezstronności to zarówno problem funkcjonowania instytucji o zasięgu międzynarodowym, globalnym, jak również poszczególnych zbiorowości, otwartych i zamkniętych grup oraz poszczególnych jednostek.

Pedagogika azyłu czerpie w tej mierze, prócz wspomnianej wyżej koncepcji władz podmiotowych, z koncepcji gęstej i rozcieńczonej moralności Michaela Walzera.

Powstawanie gęstych reguł moralności związane jest zdaniem Walzera z dynamiką przestrzeni publicznej danej zbiorowości. Gęstość powstałych i utrwalanych, ale i ciągle też przekształcanych w procesach interakcji zwyczajów przerasta zdolność ich konceptualizacji czy kodyfikacji. Ich znajomość jest praktyczna, związana z procesami socjalizacji i uczenia się, przejmowania i modyfikowania przez jednostki wiedzy i stylów życia funkcjonujących w danej zbiorowości, które to procesy edukacyjne modelują oczekiwania oraz praktyki podmiotów z tą zbiorowością związanych. Nie oznacza to, że przestrzeń publiczna, tam, gdzie ludzie są razem na sposób działania i mowy, jest jedynym źródłem moralności. Nie można nie brać pod uwagę indywidualnej inwencji oraz socjalizacji pierwotnej, która może pozostawać w opozycji do socjalizacji wtórnej, co dotyczy w szczególności społeczności imigranckich. Jednak siła przyzwyczajenia, mimikra, rutyna sprawiają, że dla większości członków danej grupy moralność gęsta może stać się wygodnym punktem odniesienia dla oceny wszelkich ludzkich zachowań i kierunków swoich działań na zasadzie podzielanej oczywistości. Z drugiej jednak strony, należy spojrzeć na moralność gęstą jako głęboko zakorzenioną w podmiotach, dającą im poczucie bezpieczeństwa ontologicznego.

Walzer nie proponuje przekształcenia moralności gęstej tak, by osiągnęła ona w całości charakter ponadgrupowy. Zdaje sobie sprawę, że

jest to niemożliwe. Moment „uniwersalny”, moralność rozcieńczona, jak go nazywa, jest konieczny w sytuacji kontaktu z przybyszem, obcym, który nie podziela z nami praktyk moralności gęstej. Są to te szczególne sytuacje, kiedy nasze działanie, czerpiąc z zasobów podmiotowego doświadczenia bycia w świecie pośród ludzi, musi znaleźć odniesienie nie, jak zazwyczaj, do moralności gęstej, członków i praktyk dobrze znanej nam zbiorowości, ale do horyzontu, jaki stanowi ludzkość. Inny mi słowy, moralność rozcieńczona jest pochodną redukcji moralności gęstej, w tym sensie jest próbą odnalezienia tego, co może łączyć, być do zaakceptowania między obcymi sobie ludźmi i grupami w sytuacji, kiedy znaleźli się obok siebie, weszli we współzależność. Zgodnie z tym Walzer rozróżnia:

Moralność jest gęsta [*thick* – R.W.] od samego początku, jest zintegrowana kulturowo, w pełni wybrzmiewa i przejawia się jako rozmyta [*thinly* – R.W.] jedynie w szczególnych przypadkach, kiedy język moralny zwraca się ku konkretnym celom<sup>25</sup>.

Moralność rozcieńczona, moment „uniwersalny”, który podważa oczywistość moralności gęstej, świadczy o solidarności ogólnoludzkiej, staje się według Walzera punktem oparcia dla krytyka społecznego<sup>26</sup>. Ten, sam będąc uczestnikiem życia danej zbiorowości, zna jej zwyczaje, ale jednocześnie biorąc stronę obcych i ciemionych, potwierdza zasadność kodeksu minimalnego (moralności rozcieńczonej), który to powinien chronić obcych i ciemionych przed roszczeniami wysuwanymi z pozycji partykularnej moralności gęstej, ale również nakładać na nowoprzybyłych obowiązki związane z partycypacją w ludzkości. Bezstronność krytyka społecznego ma źródła w jego badaniach cyrkulacji między tym, co partykularne, a tym co „uniwersalne”<sup>27</sup>.

Patrząc szerzej, odnośnienie do owego momentu uniwersalnego winno stać się w wyniku edukacji składnikiem wszelkiej świadomości krytycznej, racjonalności komunikacyjnej każdego obywatela społeczeństwa demokratycznego. Propozycja Walzera nie obiecuje tym samym

<sup>25</sup> M. Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, Warszawa 2012, s. 18.

<sup>26</sup> Zob. M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, Warszawa 2002.

<sup>27</sup> Zob. M. Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, dz. cyt., s. 85–101.



zadekretowanego z góry rozwiązania sprzeczności właściwych współczesnym społeczeństwom. Przeciwnie, jak zauważa:

Niewykluczone, że najważniejszą rzeczą, jakiej ludzie uczą się w społeczeństwie obywatelskim, jest współlistnienie z wieloma różnymi formami konfliktu społecznego<sup>28</sup>.

## PRYZWOITE SPOŁECZEŃSTWO I DEKONSTRUKCJA

Obowiązek gościnności nie jest czymś, co można byłoby, czy też należało, narzucić, o ile stawką edukacji pozostaje upełnomocnienie, autonomia, poszanowanie odmienności. Należy jednak zauważyć, że instytucje i normy społeczne mogą zostać tak ukształtowane w danej zbiorowości, że jednostki będą przez nie zobowiązane, a przy tym przyuczane do określonych zachowań upokarzających innych i siebie, niezależnie od własnych intencji.

Dotyczy to instytucji życia publicznego, które nie tylko regulują stosunki społeczne, ale również – jako obszary socjalizacji – skutecznie je utrwalają. Czymś zgoła odmiennym jest, kiedy dana jednostka, wykazując się własną inwencją, działa na szkodę bądź ma na uwadze pomyślność jakiejś osoby, oraz sytuacja, kiedy reguły działania jakiejś instytucji jej to nakazują. W społeczeństwie demokratycznym, opierającym się na egalitaryzmie i pluralizmie, decyzje związane ze światopoglądem powinny zależeć od poszczególnych jednostek, pozostaje jednak problem etycznego osadzenia wspólnych wszystkim, domownikom i migrantom, instytucji. Stąd Avishai Margalit odróżnia od siebie dwa obszary. Jak pisze we *Wprowadzeniu* do książki *The Decent Society*:

Pojęcie cywilizowanego społeczeństwa jest pojęciem mikroetycznym i dotyczy powiązań pomiędzy jednostkami, podczas gdy pojęcie przyzwoitego społeczeństwa [*decent society*] jest makroetyczne, dotyczy układu społeczeństwa jako całości<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> M. Walzer, *Polityka i namietność. O bardziej egalitarny liberalizm*, Warszawa 2006, s. 110.

<sup>29</sup> A. Margalit, *The Decent Society*, Cambridge – London 1996, s. 2.

Innymi słowy, może zdarzyć się, że dana zbiorowość ludzi, którzy odnoszą się do siebie życzliwie w bezpośrednich kontaktach, tworzy cywilizowane społeczeństwo, nie oznacza to jednak, według Margalita, że jest to społeczeństwo przyzwoite. Jak przyjmuje bowiem: „Przyzwoite społeczeństwo to takie, którego instytucje nie poniżają ludzi”<sup>30</sup>. Negatywną postać tej deontologicznej reguły uzasadnia Margalit tym, że, po pierwsze, kwestią stosunkowo istotniejszą od promocji dobra jest wykorzenianie zła, po drugie, samo wyrażenie szacunku rzadko może stać się głównym celem działania, częściej jest czymś w rodzaju jego skutku ubocznego, po trzecie, łatwiej zidentyfikować działanie poniżające niż wyrażające szacunek.

Dla pedagogiki azylu niezwykle istotne jest, by w obrębie istniejących, jak i od podstaw tworzonych instytucji, np. edukacyjnych, jednostki odmienne kulturowo, a współzależne od siebie nie były obligowane do wzajemnego poniżania, by owe instytucje nie generowały z siebie konfliktów na tym tle oraz by nie promowały i utrwały w procesach socjalizacji postaw sprzyjających rutynizacji działań poniżających. Stawką jest tutaj nie tyle indywidualna, co wspólnotowa gościnność.

Dla pedagogiki azylu, podobnie jak dla podążającego śladem Lévina-sa Jacquesa Derridy, to kwestionowanie siebie jest warunkiem otwartości. Brak radykalizmu oznaczać może zbyt wczesną, bo aprioryczną odmowę daną innemu. Zaangażowanie w dekonstrukcję wzmaga i przyspiesza ryzyko, wysuwając ekstremalne żądania nim i niezależnie od tego, czy rzeczywiście one się pojawią wraz z przybyciem migranta. Akt dekonstrukcji wskazuje warunki, rodzime konwencje, w jakie uwikłane zostaje to, co inne, pozbawiane na różne sposoby prawa do swej inności; zobowiązane do abdykacji, nie mogąc przyjść jako ono samo, ulega przekształceniom i deformacjom. Dekonstrukcja jako przygotowanie na nadejście innego nosi znamiona aktu politycznego, zorientowanego na odsłonięcie, osłabienie czy zniesienie barier i konwencji ustanowionych na mocy lokalnej władzy definiowania znaczeń i granic, hegemonii polityczno-kulturowej, aktu motywowanego etycznie: odpowiedzialnością za innego, troską o niego i sprawiedliwość<sup>31</sup>. Charakter tego roszczenia

<sup>30</sup> Tamże, s. 1.

<sup>31</sup> Zob. J. Derrida, *Remarks on Deconstruction and Pragmatism*, [w:] *Deconstruction and Pragmatism*, red. Ch. Mouffe, London – New York 1996, s. 86–88.

Derrida podkreśla m.in. w koncepcji „democracy to come” „demokracji, która nadejdzie” (*la démocratie à venir*):

Demokracja, która nadejdzie” nie oznacza przyszłej demokracji, która pewnego dnia stanie się „teraźniejsza”. Demokracja nigdy nie będzie istnieć w teraźniejszości: nie jest ona prezentowalna, nie jest też ideą regulatywną w kantowskim sensie. Ale istnieje to, co niemożliwe, a co demokracja obiecuje, jest to obietnica zawsze narażona na ryzyko, że zmieni się w zagrożenie<sup>32</sup>.

A zatem główną stawką jest nie tyle to, czy dany porządek jest w stanie wytrzymać pojawienie się innego, obcego mu, czy jest w stanie przetrwać napór dekonstrukcji, radykalnych żądań, ale czy jest w stanie się tak przemieścić, wewnętrznie przekształcić, by pomieścić ową inność w swoim obrębie. Trwałość azylu to nie tyle niezmiennność, co ciągłość. Dlatego można powiedzieć, że zaangażowanie w akty dekonstrukcji mają wymiar etyczny i utrzymują przede wszystkim naszą gotowość:

musimy być obowiązkowi poza obowiązkiem, musimy pójść poza prawo, tolerancję, warunkową gościnność, ekonomię i tak dalej. Ale pójdziecie poza to wszystko nie oznacza zdyskredytowania przekroczonych przez nas rzeczy. Stąd ta trudność odpowiedzialnej transakcji między dwoma porządkami bądź między porządkiem a tym, co znajduje się poza nim. Stąd wszystkie te aporie i nieuchronność autoodpornościowego ryzyka<sup>33</sup>.

Podatność na tak rozumiane dekonstrukcje decyduje zatem o tym, że azyl jest potencjalnie gościnny.

Czysta i bezwarunkowa gościnność, gościnność *sama w sobie*, otwiera się lub jest w drodze do otwarcia się na kogoś, kto ani nie jest oczekiwany, ani nie został zaproszony, na kogokolwiek kto przybywa jako absolutnie obcy gość, jako nowy przybysz, nieidentyfikowalny i nieprzewidywalny, mówiąc krótko, jako całkowicie inny<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> G. Borradori, *Filozofia w czasach terroru. Rozmowy z Jürgenem Habermasem i Jacques'em Derridą*, Warszawa 2008, s. 150–151.

<sup>33</sup> Tamże, s. 164.

<sup>34</sup> Tamże, s. 159. Zob. J. Derrida, *De l'hospitalité*, Paris 1997, s. 27–28.

Azyl, jeśli ma pozostać azylem, musi znosić własne bariery, by jego progi były możliwe do przekroczenia. Jednocześnie jednak otwartość oznacza wystawienie się na ryzyko. Każdorazowo przyjmowanie kogoś nowego niesie ze sobą zagrożenie roszadzenia porządku, całkowitej i nieodwracalnej jego utraty. Tak więc zaangażowanie w dekonstrukcję jest motywowane swego rodzaju pedagogiczną zapobiegliwością w trosce o innego oraz o siebie jako innego.

## DZIECKO JAKO CUDZOZIEMIEC

Janusz Korczak w jednym z fragmentów słynnego eseju *Prawo dziecka do szacunku* wprowadza figurę cudzoziemca. W jego ujęciu jest nim dziecko<sup>35</sup>. Podobnie jak cudzoziemiec nie rozumie bowiem języka, nie orientuje się w kierunkach ulic, prawach i zwyczajach, łatwo jest je oszukać, wykorzystać niewiedzę, zlekceważyć. Można byłoby poprzestać na uznaniu tego zabiegu za efektowną figurę stylistyczną, jednak rezonans z motywem cudzoziemca znacząco obecnym w Biblii hebrajskiej i intrygujący powidok zaskakującego utożsamienia wydają się domagać innego rozwiązania. Daje się poszerzyć listę częściowo wskazanych przez Korczaka w eseju analogii między kondycją cudzoziemca i dziecka. Cudzoziemskość można rozumieć jako daleko idące w naszym postrzeganiu, przeważające nad podobieństwami różnice; nieznamy przybysz jest od nas inny na sposób trudny do wyrażenia, ale zmysłowo i emocjonalnie uchwytny, jest od nas odmienny w dużo większym stopniu niż my sami różnimy się między sobą. Te różnice narzucają się naszej uwadze w wyglądzie, języku, zachowaniach, wyobrażeniach, wiedzy, smaku, sposobach bycia, praktykowania relacji, socjalizacji i wychowaniu, wierzeniach i wzorcach rytuałów, miarach dobra i sprawiedliwości, zakresie tolerancji, tworzeniu i urządzaniu miejsc, konstruowaniu narzędzi, humorze, sztuce, zabawie, dążeniu do szczęścia, przeżywaniu żałoby. Trudno powiedzieć, jaki dystans jest niezbędny i w którym wymiarze, aby w spotkaniu czy przelotnym zetknięciu z kimś nie stąd odczuć kryzys, a także ile lat, dekad pobytu odczarowuje cudzoziemskość. Przyjście

<sup>35</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1984, s. 77.

na świat dziecka nasuwa zgodną z intencją Korczaka analogię. Jednak nawet względem rodziców i bliskich, dystans i liczba wymiarów inności przekracza w tym przypadku skalę i zakres tego, co nas różni względem dorosłych cudzoziemców.

Interesującą ich listę możemy odczytać w pierwszej z pięciu części *Prawa dziecka do szacunku*, której Korczak nadał tytuł „Lekceważenie – nieufność”<sup>36</sup>. W piętnastu fragmentach dyskretnie bada i przedstawia różnice między dziećmi i dorosłymi w zakresie rozmiaru, potencjału siły, przyrostu wiedzy, stopnia kontroli nad sobą i otoczeniem, poradności, etapu psychofizycznej konsolidacji, podporządkowania autorytetem, materialnej zależności, życiowego doświadczenia, stosunku do otoczenia, długości życia, znaczenia społecznego, samodzielności, racjonalizacji, stopnia poddania kontroli społecznej. We wszystkich tych wymiarach w funkcjonowaniu społecznym zaistniała różnica okazuje się dawać przewagę dorosłemu i działać na niekorzyść dziecka. W świecie urządzonym na miarę dorosłego inność dziecka zostaje sprowadzona do litanii deficytów, które może ono choć w części nadrobić za cenę pokornego ułożenia się ze swoją zależnością i relatywnie mniejszym znaczeniem. Dotkliwa zależność czeka również cudzoziemca, który migrując, wkracza w świat złożonej płątaniny wyobrażeń, stosunków i reguł oczywistych dla rdzennego mieszkańca, mogącego liczyć na wyrozumiałość czy solidarne wsparcie bliskich, znajomych i sąsiadów. W licznych wymiarach owej płątaniny strona przyjmująca zachowuje przewagę i nazbyt często nieświadomość powstałych nierówności i nadużyć.

Właśnie przeciw nim wydaje się być skierowany wyraźny zakaz sformułowany w Biblii hebrajskiej, przywołujący kategorię użytą również przez Korczaka: „Nie będziesz uciskał cudzoziemców, gdyż znacie życie cudzoziemców, bo sami byliście cudzoziemcami w Egipcie” (Wj 23,9), powtórzony w jednej z kolejnych ksiąg, tyle że w zmienionej postaci nakazu: „Wy także miłujcie cudzoziemca, boście sami byli cudzoziemcami w ziemi egipskiej” (Pwt 10,19). Dzięki użytej przez niego figurze obcego przybysza zakaz i nakaz zdają się korespondować z treścią podstawowego prawa dziecka do szacunku, zarówno w jego aspekcie ograniczenia tyranii dorosłych, jak również zobowiązania do troski o pomyślność i rozwój

<sup>36</sup> Zob. J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 61–67.

dziecka<sup>37</sup>. Tymczasem zdziwienie cudzoziemstwem dziecka, które mogłoby uczynić z nas równych im filozofów i poetów otwartych na inność Innego, czułych na różnorodność, w oczach Korczaka nie wyrasta zazwyczaj poza niepokój i zbyt często budzi wrogość, zamiast tworzyć zaczątki azylu. Takiego jak na przykład Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej 92 w Warszawie czynny staraniem jego, Stefani Wilczyńskiej i wielu innych.

Powyżej wymienione i krótko scharakteryzowane założenia pedagogiki azylu wymagają oczywiście powiązania, co jest przedmiotem osobnych monografii Lévinas. *W stronę pedagogiki azylu* oraz *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, a także części II tego zbioru<sup>38</sup>. Podobnie kwestia uzasadnienia potrzeby azylu w kontekście wyzwań „Wieku migracji”, jak również osadzenia samego utopijnego projektu w nurcie pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki krytycznej i dialogu, domagają się rozwinięcia. Niemniej uznałem za zasadne wyodrębnić i streścić etyczno-polityczne podstawy pedagogiki azylu, by w takiej właśnie zwięzłej formie mogły zostać poddane rozważeniu oraz dyskusji.

<sup>37</sup> Zob. tamże, s. 75–79; M. Liebel, *Prawa dzieci jako prawa sprawcze w filozofii Janusza Korczaka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. I, red. M. Michalak, Warszawa 2018, s. 205–239.

<sup>38</sup> Zob. R. Włodarczyk, Lévinas, dz. cyt.; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt.

בכ א חיי סוף חל' חלה חל' ט וכל' י  
בד ב ט חיי טס אלס  
מח ד חיי טס סר חל'  
א סטט טס טו  
כז ח חיי טז חל'  
כח ח חיי טז חל'  
טס טז טז טז  
טז טז טז טז

יין והיוגן טלס ביול כל' יין מחקמו ירגונו צו : וכל' מלודס -  
כסס הורגין חיות : מלי קדס : דמחיקין לוי לרמזין דבר קלריקין  
סלס יולודו סלסו הנון : סלס יולודו סטורו לודי הרגיה בסוגג  
לס דלמדי' לקמן (שער ב) :  
ל' אינ עוקבה מרס  
יעור שהיו עוקבין  
מהאי ניסא ומהאי  
א מציעא דמקדמי  
יהו רוצחים דכתיב  
הניגים דרך ירצו  
א אר אלעור שהיו  
ככהנים הללו  
ח כבית הגרנות  
יהם חתנו ארבעים  
ללו (אקולטית בין  
ללוד דרעת קולטת  
הרבון ערד מקלט  
ב את חברין כמישר  
וודהא דמתיב ואת  
זנו לכלב בן יפנה  
וכתיב וערי מבצר  
גרת [וגו] וקדש  
ניא ערים הללו אין  
קמנים ולא כרכים  
וח' אמר רב יוסף  
ס גופא ערים הללו

# ROZDZIAŁ X FIGURY CZASU MESJAŃSKIEGO I RYTUAŁU SZABATU A KONCEPCJE ROZWOJU CZŁOWIEKA I PEDAGOGIKI AZYLU W FILOZOFII ERICHA FROMMA

יודות כינוניות \*ואן מושיבין אותן אלא במקום מים  
במקום שיוקים ואין מישיבין איהן אלא במקום  
מקומבאין להם כהנים לויים ישראלים ואין מוכרין בהן  
דן יושין שאין פורסין בתוכן כבודות ואין מפישינן  
יצחק מאי קרא ונס אל ארת מן הערים האלו ודי  
ן רבו עמו שנאמר ודי עביד ליה מודי דתתי ליה  
אינו הנון אר' ותכן הרב שגלה מלינן ישיבתו עמו  
שנאמר את בצר במדבר וגו' [וכתיב בתרה]  
ינא דלא עסיק בה ווי בעית אימא כאי קולמין  
לא היה קא יכול שליחא [דמלאבא דמיתא] למיקרב  
דבי רב פקע אראו ושחוק ויכול ליה אר' תנחום בר  
שהוא פרח בהגלה תחלה שנאמר וישמע ראובן  
זה שלש עדים בעבר הורדן מורה [שמוט] אמר לו  
תת שמש לרוצחים הרש רבי סימא מאי דכתיב  
זהב כסף לא ישבע כסף זה מישה רבנו שהיה יודע  
שלש בארין כנען ואמר מצוה שבאה לר' אקימנה  
בל תבואה שלו והיינו \*דדאר אלעור מאי דכתיב  
[למלא] גבורות ה' מי שיכול להשמיע כל התלמו  
ואה כל האהב \* [למלמד] בהמן לו תבואה יתבו  
כינא ללמד] רב אשי אמר כל האהב ללמוד בהמן  
אל הכדים ונאול חרב על צוארי שניאיהם של  
אימא מכהא ונאולו שר' צוען רבינא אמר כל  
תורה למדה מרבותו ומחברו יותר מהם ומתלמודי  
גלונו כשערך ירושלם מי גרם לרגליו שיעמדו  
והשען לו מאי דכתיב שר המעלות לדוד  
היש ברוך הוא רבש"ע שמעתי בני אדם שהיו  
ה בית הבחורה ונעלה לרגל ושמחתי \* אמר לו  
שאתה עוסק בחורה לפני מאלף עולות שנתור  
ס דרכים וכ' : תניא \*ר' אלעור בן יעקב אומר

מלמד  
מלמד

רבינו הנגאל  
רבינו הנגאל  
רבינו הנגאל  
רבינו הנגאל  
רבינו הנגאל

לרעת וישאל ויהי רחמים וקליהם חתנו ארבעים בעלמא ויהו  
עיר סקלס ושהי העיר ויהי חנו לכב' וקדש עיר סקלס ויהי ויהי  
קת וכתיב [וני] וקדש ואריצ' ושענין תרתי קדש הוי' ואין עירין  
לריות וכל של טול הרס סויות טס : תנא תלמיד שנתל מלינן רבו  
חתיבו ליה חיותא \* אר' ויהא סבן שאל ויסנא סעיני חק' : אר'  
שיעמו עמי : איני שריק גילה והאשר י' ויהוין מן ליבדי תורה  
והא ליה יכול שליחא ח' לשיקוב נבית דלא ויהי שריק מרבת  
מיראס : לוי יתב כהן רבא : ו' : וירושלמי [ספן סייקון] ח' רב  
הויס חיותים : ושמן המטהר : ויהי הקדש : אשי אביי חז' צור  
רבינא אמר כל אהב ללמוד בתין [א] : אביי חז' צור רבינא  
[האיב] ללמד בתין [א] חיותא : והיינו דמי רבי חיה  
ירושלים שהיו משיינים כהנים [בן אסר והק"ה לרוב סבו  
הויס חיותים : ושמן המטהר : ויהי הקדש : אשי אביי חז' צור רבינא אמר כל אהב ללמוד בתין [א] חיותא : והיינו דמי רבי חיה ירושלים שהיו משיינים כהנים [בן אסר והק"ה לרוב סבו

לרעת וישאל ויהי רחמים וקליהם חתנו ארבעים בעלמא ויהו  
עיר סקלס ושהי העיר ויהי חנו לכב' וקדש עיר סקלס ויהי ויהי  
קת וכתיב [וני] וקדש ואריצ' ושענין תרתי קדש הוי' ואין עירין  
לריות וכל של טול הרס סויות טס : תנא תלמיד שנתל מלינן רבו  
חתיבו ליה חיותא \* אר' ויהא סבן שאל ויסנא סעיני חק' : אר'  
שיעמו עמי : איני שריק גילה והאשר י' ויהוין מן ליבדי תורה  
והא ליה יכול שליחא ח' לשיקוב נבית דלא ויהי שריק מרבת  
מיראס : לוי יתב כהן רבא : ו' : וירושלמי [ספן סייקון] ח' רב  
הויס חיותים : ושמן המטהר : ויהי הקדש : אשי אביי חז' צור  
רבינא אמר כל אהב ללמוד בתין [א] : אביי חז' צור רבינא  
[האיב] ללמד בתין [א] חיותא : והיינו דמי רבי חיה  
ירושלים שהיו משיינים כהנים [בן אסר והק"ה לרוב סבו  
הויס חיותים : ושמן המטהר : ויהי הקדש : אשי אביי חז' צור רבינא אמר כל אהב ללמוד בתין [א] חיותא : והיינו דמי רבי חיה ירושלים שהיו משיינים כהנים [בן אסר והק"ה לרוב סבו



*Psychoanaliza jest zdecydowanie zachodnia, tak jak zen jest wschodni; jest ona dzieckiem zachodniego humanizmu i racjonalizmu, a także romantycznego dziewiętnastowiecznego poszukiwania ciemnych mocy, które wymykają się owemu racjonalizmowi. Sięgając o wiele bardziej wstecz, grecka mądrość i żydowska etyka są duchowymi ojcami chrześnymi naukowo-terapeutycznego podejścia do człowieka*

*Erich Fromm, Buddyzm  
zen i psychoanaliza*

*Szabat jest jedną sześćdziesiątą częścią przyszłego świata*

*Berachot 57b*

Mesjanizm żydowski nie został wyłożony w zasadniczych dla judaizmu źródłach w postaci doktryny, stanowi raczej przedmiot przypuszczeń, rozważań, teorii opartych na wiązanych z tym zagadnieniem fragmentach, stąd też liczne partie tekstu i poszczególne wątki z nim łączone, pojawiające się w Biblii Hebrajskiej, Talmudzie i różnych ścieżkach piśmiennictwa religijnego oraz tradycji, mogą być wciąż na nowo odczytywane i komentowane<sup>1</sup>. Niemniej idea ta jako swego rodzaju uchronia, to

<sup>1</sup> Zob. W.S. Green, J. Silverstein, *Messiah* oraz J. Neusner, *Messiah in Rabbinic Judaism*, [w:] *The Encyclopedia of Judaism*, vol. III, red. J. Neusner, A. J. Avery-Peck, W.S. Green, Leiden – Boston 2005, s. 1678–1692, 1693–1707.

jest utopia czasu<sup>2</sup>, generalnie rozumiana jest w poszczególnych nurtach judaizmu jako oczekiwanie nadejścia w bliższej bądź dalszej przyszłości epoki pokoju, dobrobytu, sprawiedliwości i braterstwa – powszechnej odnowy politycznej, społecznej oraz duchowej. Jako wydarzenie w skali świata i dotyczące ludzkości uchronia ta niejednokrotnie znajdowała swój wyraz w kategoriach świeckich<sup>3</sup>, co więcej, zdaniem Ericha Fromma, odwołującego się do archetypu ujętego przez Thomasa More'a w jego znanym dziele z początków XVI wieku, „Od Renesansu aż po koniec XIX wieku myśl zachodnią można scharakteryzować między innymi tym, że utopia, jako specjalna wersja wizji mesjanistycznej, zajmuje w niej miejsce centralne”<sup>4</sup>. Jak będę starał się to opisać i wyjaśnić, ten przekład mesjanizmu na kategorie świeckie możemy obserwować również w filozofii Fromma, jednak, co tutaj istotne, uchronia ta ściślej niż u innych autorów powiązana jest z zagadnieniem rytuału szabat. Sam ten rytuał jest w literaturze rabinicznej ściśle określony od strony praktyk obrzędowych i rygoru prawa, niemniej jednak będąc wspólnotowo celebrowanym dniem odpoczynku, powstrzymania się od pracy, nabiera w tradycji żydowskiej również znaczenia mistycznie pojętego zjednoczenia pierwiastków żeńskiego i męskiego, znaku przymierza między Bogiem a Izraelem, formy upamiętniania ukończonego przez Stworzyciela aktu kreacji świata oraz istotnego dla historii Hebrajczyków ich wyjścia z Egiptu, a także antycypacji przyszłego świata, zapowiedzi realizacji oczekiwań mesjańskich<sup>5</sup>. Prześledzenie powiązania figur czasu mesjańskiego i rytuału szabat wyrażonych w różnych częściach pism psychoanalityka i neomarksysty publikowanych w okresie między 1927 a 1980 rokiem, umieszczenie ich

<sup>2</sup> Zob. B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 72–157.

<sup>3</sup> Zob. K. Löwith, *Historia powszechna i dzieje zbawienia. Teologiczne przesłanki filozofii dziejów*, Kęty 2002, s. 5–22, 34–59; Z. Levy, *Istota nowożytnej filozofii żydowskiej*, [w:] *Historia filozofii żydowskiej*, red. D.H. Frank, O. Leaman, Kraków 2009, s. 595–606.

<sup>4</sup> E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013, s. 18. W zależności od sposobu rozumienia obu idei można wyznaczyć między nimi więcej istotnych różnic, zob. np. M. Buber, *Paths in Utopia*, Boston 1970, s. 8–9; A. Bielik-Robson, *The Messiah and the Great Architect. On the Difference Between the Messianic and the Utopian*, „Utopian Studies” 2018, vol. 29, nr 2, s. 133–158.

<sup>5</sup> Zob. L. Trepp, *Żydzi. Naród, historia, religia*, Warszawa 2009, s. 360–365; hasło ‘Sabbath’, [w:] *The Encyclopedia Of Jewish Life And Thought*, red. Ch. Pearl, Jerusalem 1996, s. 400–402.

w kontekście jego koncepcji rozwoju człowieka zmierzać będzie do wyartykułowania idei pedagogiki azylu – posiadającego istotny potencjał emancypacyjny i edukacyjny jednego z rozwiązań problemu alienacji współczesnego człowieka.

## WARIANTY I REMINISCENCJE FIGURY PROROCKIEGO MESJANIZMU W MYŚLI FROMMA

Bezpośredni związek Fromma z ortodoksyjnym judaizmem wypełnia dzieciństwo i większą część młodości urodzonego w 1900 roku we Frankfurcie nad Menem badacza. Równoległe do studiów akademickich, a także po ich zakończeniu pobierał wcześniej rozpoczętą naukę krytycznej interpretacji Tory, Talmudu i innych tradycyjnych religijnych tekstów m.in. u rabina Salmana B. Rabinkowa oraz przez szereg lat aktywnie działał we frankfurckim Żydowskim Towarzystwie Oświatowym<sup>6</sup>. Mimo że w późnych latach dwudziestych stopniowo, ale konsekwentnie, będzie oddalać się od ortodoksyjnego judaizmu, a jego uwagę pochłonie psychoanaliza i marksizm, odebrane wychowanie, w tym myśl żydowska, istotnie wpłyną na jego sposób rozumienia oraz rozwijania tych oraz innych koncepcji.

We wstępie otwierającym rodzaj autobiografii intelektualnej, jaką jest praca wydana przez niego w 1962 roku *Zerwać okowy iluzji*, łączy we wspomnieniach z dzieciństwa poruszenie pismami biblijnych proroków, w których pojawia się „wizja powszechnego pokoju i harmonii między narodami”<sup>7</sup> z późniejszym zainteresowaniem ideami Marksa. Przyjmowana przez Fromma paralela między ideałami socjalizmu a żydowskim mesjanizmem, obietnicą „końca dni”, pokoju i harmonii nie sprowadza się u niego jedynie do wspomnień młodzieńczych lektur ksiąg prorockich hebrajskiej Biblii, ale stanowi perspektywę, w której umieszcza on i odczytuje filozofię autora *Kapitału*. W opublikowanym również na początku lat sześćdziesiątych obszernym wstępie do pierwszego przekładu na

<sup>6</sup> Zob. L. J. Friedman, *The Lives of Erich Fromm: Love's Prophet*, New York 2014, s. 3–27. Na temat hermeneutyki żydowskiej i komentarzy do Biblii hebrajskiej w pismach Fromma, zob. E. B. Gertel, *Fromm, Freud, and Midrash*, „Judaism. A Quarterly Journal of Jewish Life and Thought” 1999, nr 4, s. 429–439.

<sup>7</sup> E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, Poznań 2000, s. 21.

język angielski wczesnych pism niemieckiego filozofa i socjologa niejednokrotnie podkreśla ów zasadniczy związek, między innymi stwierdza: „Filozofia Marksa była wyrażonym w świeckim, nieteistycznym języku nowym, radykalnym krokiem naprzód w tradycji profetycznego mesjanizmu”<sup>8</sup>. Podobnie w późnej swojej książce z 1976 roku *Mieć czy być?* umieszcza komentarz do swojego sposobu interpretacji myśli marksistowskiej, jego zdaniem

konieczny ze względu na całkowite wypaczenie tej myśli przez sowiecki komunizm i zachodni reformistyczny socjalizm, wedle których marksizm to wyłącznie rodzaj świeckiego materializmu, nastawiony na zapewnienie każdemu dobrobytu. Hermann Cohen, Ernst Bloch i wielu innych uczonych konstato- wało w ostatnich dekadach, że socjalizm był świeckim wyrazem profetycznego mesjanizmu. [...] Epoka Mesjasza jest czasem uniwersalnego pokoju, braku zawiści i materialnego dostatku. Obraz ten w wielu rysach przypomina poję- cie celu życia, jakie Marks kreśli pod koniec trzeciego tomu *Kapitału*<sup>9</sup>.

Pośród wielu innych motywów i figur judaizmu przełożonych przez Fromma na język jego filozofii, żydowski prorocki mesjanizm stanowi motyw, który jak widać stale powraca w jego pracach, ale też przyjmuje różne postaci i łączy przy tym istotne wątki rozwijanej przez niego my- śli. W ten sposób można rozumieć odczytanie przez niego dialektycznej teorii Johanna J. Bachofena, której poświęcać będzie wiele uwagi przez szereg lat, za świadectwo czego można uznać artykuły i eseje filozofa z lat 1933–1970 zebrane przez jego wieloletniego sekretarza Reine- ra Funka w zbiorze *Miłość, płęć i matriarchat*. Zdaniem Fromma w *Das Mutterrecht* z 1859 roku Bachofen wnioskuje na podstawie analiz mitów i symboli Rzymian, Greków i Egipcjan, że „patriarchalna struktura spo- łeczeństwa, którą spotykamy w całej historii cywilizowanego świata, jest stosunkowo młodym tworem i że poprzedzał ją stan kultury, w którym matka była głową rodziny, przywódczynią społeczeństwa i Wielką Bogi- nią”<sup>10</sup>. Stan ten poprzedzał z kolei „heteryzm” – „niedojrzała, prymitywna

<sup>8</sup> E. Fromm, *Marx's Concept of Man*, New York 1961, s. 3.

<sup>9</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1999, s. 234–235. Zob. tamże, s. 235–238; E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 61, 85–86.

<sup>10</sup> E. Fromm, *Miłość, płęć i matriarchat*, Poznań 1999, s. 16.

forma społeczeństwa”, stąd Bachofen wnosił, że „Faza matriarchatu stanowi ogniwo pośrednie pomiędzy najniższą i najwyższą, jak dotąd, fazą rozwoju ludzkości – fazą patriarchatu [...]”<sup>11</sup>. Inaczej jednak niż szwajcarski etnolog Fromm przyjął za Lewisem H. Morganem, że patriarchy nie jest ostatecznym etapem ani celem rozwoju cywilizacji<sup>12</sup>. Wchodzące ze sobą w konflikt zasady – matriarchalna i patriarchalna – z których każda z osobna napotyka na poważne ograniczenia, muszą się połączyć, tworząc rozwiązanie w postaci syntezy. Tym samym triada Bachofena zostaje u Fromma zmodyfikowana i niejako „przesunięta” o jeden stopień. W konsekwencji uznaje, że jeśli „Zasada matriarchalna jest zasadą bezwarunkowej miłości, naturalnej równości, podkreślenia więzów krwi i ziemi, zasadą współczucia i miłosierdzia”, a „zasada patriarchalna jest zasadą warunkowej miłości, struktury hierarchicznej, myśli abstrakcyjnej, prawa stanowionego, państwa i sprawiedliwości”, to „Gdy zasada matriarchalna i zasada patriarchalna tworzą syntezę, każda z nich nabiera barw drugiej: miłość macierzyńska wzbogaca się o element sprawiedliwości i rozumności, miłość ojcowska natomiast o element miłosierdzia i równości”<sup>13</sup>.

Dostrzeżenie w syntezie zasad matriarchalnej i patriarchalnej wariacji figury mesjańskiej będzie bardziej czytelne, jeśli zwrócimy się do Fromma sposobu rozumienia radykalnego humanizmu. To ważne dla jego filozofii zagadnienie stanowi z kolei istotną część jego socjologii religii.

Według Fromma zjawisko ludzkiej religijności ma charakter uniwersalny. Warto podkreślić, że nie chodzi tu o jakąś wybraną religię, ani też o wąsko pojęte zjawisko, które łączy się w świadomości społecznej z takimi rozwiniętymi formami, jak na przykład Kościół anglikański, dżinizm czy druzyzm. Fromm wskazuje, że organizacja, a następnie instytucjonalizacja kultu są wtórne względem typowo ludzkiej potrzeby posiadania względnie trwałego systemu poglądów określających myślenie i działanie, wspólnego dla pewnej grupy, który dostarcza jednostce ram orientacji w świecie i przedmiotu czci<sup>14</sup>. Pojawienie się potrzeby religijnej

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Zob. tamże, s. 40–43, 52–53.

<sup>13</sup> Tamże, s. 95–96. Zob. E. Fromm, *Sabat, oraz Dogmat Chrystusa* [w:] E. Fromm, *Dogmat Chrystusa i inne pisma religioznawcze*, Lublin 1992, s. 3–74.

<sup>14</sup> Por. E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, Poznań 2000, s. 55–56, 59–61; E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 207–208. Obok potrzeby posiadania układu orientacji i obiektu oddania Fromm wyróżnia takie potrzeby człowieka, jak: więzi, transcendencji, zakorze-

u przedstawicieli gatunku ludzkiego tłumaczy jego biologiczną ewolucją. Jak przyjmuje, rozwój mózgu w połączeniu z malejącą rolą instynktu, pojawieniem się nowych zdolności, takich jak samoświadomość, rozum oraz wyobraźnia, przyczyniły się do powstania potrzeby, której realizacja umożliwiła przetrwanie gatunku – posiadania innego niż wrodzony systemu orientacji z wyodrębnionym obiektem ogniskującym dążenia i postawy<sup>15</sup>. Warto od razu podkreślić nadane przez Fromma znaczenie tej zmiany dla fenomenu ludzkiej wolności, fenomenu pojawiającego się na drodze ewolucji człowieka i zarazem tworzącego między nim a światem pozostałych zwierząt istotną różnicę, która zdaniem filozofa najdobitniej objawia się w postaci wyobcowania gatunku względem przyrody. Zagadnienie to tworzy jeden z wątków prowadzących go do ogólnego wniosku, że na egzystencjalny wymiar wolności człowieka składa się kwestia samodzielnego rozwiązania przez jednostkę problemu ludzkiej alienacji.

Przyjmowany przez Fromma sposób rozumienia religii otwiera ją na szereg zjawisk, które w społecznym odbiorze zazwyczaj są ujmowane osobno, na przykład jako ideologie. A zatem tak rozumiana religia stanowi sobą wspólny mianownik dla szerokiego spektrum bardzo różnych punktów odniesienia organizujących systemy orientacji jednostek i grup, jak zauważa filozof, „Ludzie mogą czcić zwierzęta, drzewa, bóstwa ze złota lub kamienia, niewidzialnego boga, świętego człowieka lub diabolicznego przywódcę, mogą otaczać kultem przodków, własny naród, klasę lub partię, wreszcie pieniądze albo sukces”<sup>16</sup>.

Jeśli powstanie ludzkiej religijności związane jest dla Fromma z naturą człowieka i jej ewolucją, to nie każdą religię Fromm postrzegał będzie jako równie pożądaną czy skuteczny sposób rozwiązywania problemu ludzkiej alienacji. Preferuje religie, które na danym etapie swoich przekształceń i w danym kontekście środowiskowym stanowią wyraz tego, co nazywa radykalnym humanizmem, realizacją ideałów zdrowia człowieka

nienia i tożsamości (zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Warszawa 1996, s. 41–77). Słabości Fromma koncepcji religii dyskutują w swoich opracowaniach m.in. Svante Lundgren (zob. *Fight Against Idols. Erich Fromm on Religion, Judaism and the Bible*, Frankfurt am Main 1998, s. 17–76) i Mirosław Chałubiński (zob. *Niepokoje i afirmacje Ericha Fromma*, Poznań 2000, s. 86–90).

<sup>15</sup> Zob. E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 207–213; E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa 2005, s. 45–53.

<sup>16</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 208.

i zdrowego społeczeństwa. Syntetycznie rzecz ujmując, ideał zdrowia człowieka realizuje się zdaniem Fromma w jego dążeniu do pełnego narodzenia, którego jednym z wyznaczników jest osiągnięcie w swym rozwoju wolności i niezależności, realizujących się zgodnie z potrzebami natury człowieka bycia w harmonii z miłością, afirmacją ludzi, świata i życia, radością działania, twórczym wykorzystaniem własnych sił i zdolności, umiejętnością krytycznego myślenia, wolą dawania i wyrozumiałości, bycia solidarnym i dzielenia się, troski o siebie, innych, świat<sup>17</sup>. Fromm ujmując kompleksowo cel rozwoju człowieka, programowo trzyma się tradycji humanizmu. Wskazuje, że w różnych częściach świata i momentach jego dziejów ideał ten przyświecał wielu myślicielom i przywódcom duchowym, uruchamiał ruchy społeczne i motywował polityczne zmiany. Jest tym, co według niego łączy Spinozę z Konfucjuszem, Sokratesa z Jezusem, Izajasza z Marksem i Freudem oraz wielu innych, których nazywa wielkimi nauczycielami ludzkości, a którzy sformułowali normy zdrowego życia<sup>18</sup>.

Według Fromma każda religia, którą można uznać za wyraz idei radykalnego humanizmu, dostarcza grupie i jednostce punktów odniesienia orientujących ją na optymalny rozwój, ale też każda może zostać sprofanowana oraz wykorzystana jako narzędzie supremacji i manipulacji ludźmi<sup>19</sup>. Ten dualizm stanowi podstawę Frommowskiego podziału na religie humanistyczne i autorytarne (irracjonalne)<sup>20</sup>. Analizując przemiany chrześcijaństwa czy judaizmu, Fromm wskazuje na stałą obecność, mimo zdominowania tych religii w ich dziejach i wariantach przez tendencje autorytarne, zasad matriarchalnej i patriarchalnej przechowywanych w ich tradycjach<sup>21</sup>. Przyjmuje, że dopiero trwała i proporcjonalna synte-

<sup>17</sup> Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 41–77.

<sup>18</sup> Zob. tamże, s. 337.

<sup>19</sup> Zob. E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 67–68; E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 154–159. Krytycznie na temat czasów mesjańskich i radykalnego humanizmu u Fromma: zob. S. Lundgren, *Fight Against Idols*, dz. cyt., s. 143–149; M. Pekkola, *Prophet of Radicalism Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, Jyväskylä 2010, s. 165–191.

<sup>20</sup> Zob. E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 68–89. Warto podkreślić, że wprowadzona przez Fromma dychotomia nie wyklucza funkcjonowania kultów o charakterze z gruntu destrukcyjnym dla ludzi (zob. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 2005, s. 257–259, 301–415).

<sup>21</sup> Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 70–71, 90–91; E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 76–82.



za tych zasad, która – co należy podkreślić – przyjmuje u niego postać idei czasów mesjańskich, pozwoliłaby ugruntować obecne w obu religiach rozproszone tendencje humanistyczne. Ten sposób rozumienia wyraźnie zaznaczony jest w jego interpretacji pism proroków starożytnego Izraela, przywołujący również na myśl jego dialektyczne odczytanie teorii Bachofena:

Czas mesjański jest w pewien sposób powtórzeniem stanu panującego w raju [stanu sprzed konfliktu ludzi z Bogiem i ich wygnania – R.W.]. Jednak stan panujący w raju był początkiem historii, albo nawet jeśli ktoś chce, czasem przedhistorycznym. Rajska harmonia panowała w czasie, zanim człowiek zaczął odczuwać siebie jako indywidualność oddzielone od innych stworzeń. Była to harmonia wynikająca z ludzkiego nierozwinięcia, prymitywizmu, pierwotnego i przedhistorycznego bycia jednością. Czas mesjański oznacza powrót do tej harmonii, po okresie, kiedy człowiek w swej historii sam siebie zupełnie urzeczywistni<sup>22</sup>.

Figura mesjańska, wspominana przez Fromma jako silnie przemawiająca do niego we wczesnej młodości, obecna w prowadzonych przez lata badaniach i tworzonych koncepcjach, ostatecznie znajduje również wyraz w jego profetycznych i nieteistycznych oczekiwaniach co do przyszłych losów ludzkości. W partiach zwieńczających *Zdrowe społeczeństwo* zapowiada powstanie w ciągu najbliższych kilkuset lat nowej religii, której najważniejszą cechą będzie:

jej uniwersalistyczny charakter, zgodny z właściwym naszej epoce jednoczeniem się ludzkości; religia ta zawrze w sobie nauki humanistyczne wspólne wszystkim wielkim religiom Wschodu i Zachodu; jej doktryny nie będą sprzeczne z dzisiejszą wiedzą racjonalną, a wagę będzie ona przywiązywała bardziej do praktyki życiowej niż do doktrynalnych wierzeń. Taka religia stworzy nowe obrzędy i formy ekspresji artystycznej, sprzyjające duchowi szacunku dla życia i solidarności między ludźmi<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> E. Fromm, *Aktualność pism proroków*, [w:] E. Fromm, *O miłości do życia*, Kraków 2018, s. 169. Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 97–98.

<sup>23</sup> E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 345. W kwestii utopii zdrowego społeczeństwa i jej krytyki zob. M. Pekkola, *Prophet of Radicalism*, dz. cyt., s. 150–164.

A zatem mesjanistyczne w swej istocie oczekiwanie Fromma co do możliwych losów ludzkości zakłada nie tyle zanik religii, co jej ewolucję, a w zasadzie reorientację w kierunku realizacji ideałów radykalnego humanizmu. W świetle dobrze ugruntowanych w literaturze przedmiotu ustaleń co do powszechnego występowania tego zjawiska i przyjętej przez filozofa, między innymi na tej podstawie, tezie o religii jako koniecznym składniku życia społecznego, pogląd wyrażający mesjanistyczne oczekiwanie wydaje się zrozumiały. Niemniej jednak w kontekście diagnozowanych już od przełomu XIX i XX wieku nie tylko przez klasyków socjologii religii tendencji związanych z powstaniem zachodniego mieszczaństwa i odczarowywaniem świata<sup>24</sup>, zwraca uwagę zarówno przyznana religii rola w projekcie społecznej zmiany, jak również przypisane przez filozofa temu zjawisku znaczenie. Ponadto w przytoczonym fragmencie mowa jest o nowym kulcie, należy zatem pytać, odnosząc się także do innych jego wypowiedzi, o drogi realizacji czy powstania tej oczekiwanej jakości. Warto przy tym podkreślić, że Fromm zakreśla stosunkowo długą perspektywę czasową, a często przywoływany przezeń historycznie występujący w odmiennych częściach świata w różnych swych wariantach radykalny humanizm nie przekreślał różnorodności form realizacji, lokalnej specyfiki oraz niepodobnych kontekstów i warunków jego występowania.

Dla perspektywy pedagogicznej równie interesujący jest nacisk, jaki bezpośrednio kładzie Fromm na edukacyjny aspekt funkcjonowania religii i religijności, szczególnie tej przezeń oczekiwanej. Zarówno obecne, jak i przyszłe egzemplifikacje religijności radykalnie humanistycznej mają być uniwersalistyczne oraz niesprzeczne z charakterem i przebiegiem rozwoju człowieka, a poprzez orientację na praktykę i wypracowanie odpowiednich rytuałów umożliwić wzmocnienie wiary, przyrost racjonalnej wiedzy, rozbudowę umiejętności i kompetencji niezbędnych dla realizacji i utrzymania utopii zdrowego społeczeństwa. Innymi słowy, jeśli zdaniem Fromma „struktura socjoekonomiczna, struktura charakteru

<sup>24</sup> Zob. M. Weber, *Osobliwości kultury zachodniej oraz Etyka gospodarcza religii światowych*, [w:] M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1984, s. 69–87, 111–152; M. Humeniuk, *Między sekularyzacją a postsekularyzmem – o odczarowywaniu świata z perspektywy socjologii religii*, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 113–135; S. Obirek, *The Challenge of Postsecularism*, „Journal of Nationalism, Memory & Language Politics” 2019, vol. 13, nr 2, s. 239–250.

[człowieka – R.W.] oraz struktura religijna są od siebie nieoddzielne<sup>25</sup>, a „Koncentrowanie wysiłków na którejkolwiek z tych sfer, z pominięciem czy zaniedbaniem pozostałych, jest destrukcyjne dla całej zmiany”<sup>26</sup>, to pojawienie się nowej religii wieńczy dzieło oczekiwanej przez niego całościowej transformacji społeczeństwa. Nie jest jednak jasne, by jeszcze raz zaznaczyć tę kwestię, z której strony powinien przyjść impuls przełamujący etap alienacji i czy tę przemianę da się wywołać lub też przyspieszyć.

Dotychczasowe analizy i odczytania wskazują nie tylko na istotne miejsce, które w filozofii i pismach Fromma zajmuje figura czasów mesjańskich, ale też na to, że przyjmuje ona wiele różnych postaci i jedynie sporadycznie przywoływana jest przez niego wprost<sup>27</sup>. Ten obraz dopełnia jeszcze jeden wariant idei prorockiego mesjanizmu, który ma na uwadze Fromm – figura rytuału szabatu. Jej analizę i odczytanie dążące do sformułowania istotnych z pedagogicznego punktu widzenia ustaleń warto umieścić w kontekście jego koncepcji rozwoju człowieka, czemu poświęcona będzie kolejna część tego rozdziału.

## ROZWÓJ CZŁOWIEKA JAKO DIALEKTYKA WYOBECOWANIA I EMANCYPACJI

Obecna w tradycjach judaizmu i myśli żydowskiej orientacja na monoteizm jest w swej podstawie odrzuceniem idoli, których kult prowadzi, jak analizuje rzecz Fromm, do alienacji. Przedmiot religijnej czci, przyjmując

<sup>25</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 213. Koncepcja charakteru jednostkowego i społecznego człowieka to jeden z istotnych elementów antropologii Fromma. W pracy *Niech się stanie człowiek* Fromm pisze m. in.: „Charakter dziecka jest kształtowany przez charakter rodziców i rozwija się, stanowiąc jego oddźwięk. Z kolei rodzice i ich metody wychowania dzieci są determinowane społeczną strukturą ich własnej kultury. [...] Ze społecznego charakteru musimy jednak wyodrębnić charakter indywidualny, którym jedna osoba różni się od drugiej w obrębie tej samej kultury” (E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 59–60). Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1971, s. 257–276.

<sup>26</sup> E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 269.

<sup>27</sup> Jedynie w swoim zbiorze midrasz *You Shall Be as Gods* opublikowanym w 1966 roku omawia szerzej m. in. biblijne i talmudyczne źródła decydujące o sposobie rozumienia mesjanizmu w tradycji żydowskiej, zob. E. Fromm, *The Biblical Concept of the Messianic Time*, oraz *Post-Biblical Development of the Messianic Concept*, [w:] E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 96–120.

bowiem określoną postać rzeczy czy definicji, otrzymując wizerunek, którego treść, postać jest dziełem samych ludzi, dla ulegających mu i podporządkowujących się wyznawców ustala punkty graniczne i kierunki ich cząstkowego rozwoju i realizacji. Jeśli tradycja żydowska przyjmuje, że człowiek został stworzony na podobieństwo Boga, a ten jest żywym procesem stawania się (hebr. *Ehje aszer Ehje*), idolatria prowadzi do dezintegracji osobowości człowieka, zastygnięcia w obcej jednostkowym mocom postaci urzeczowienia oraz traktowania samego siebie, a w konsekwencji i innych, przedmiotowo<sup>28</sup>. Tym samym Fromm przeprowadza analogię między procesami alienacji i przeniesienia a idolatrii:

W pojęciu proroków – tłumaczy – bożek jest r z e c z ą, którą stwarzamy sami i na którą przenosimy nasze siły, tym samym siebie zubożając. Następnie podporządkowujemy się własnemu tworowi, a dzięki takiemu podporządkowaniu nasze wewnątrzpodmiotowe relacje przybierają formę wyalienowaną,

podobnie jak to jest jego zdaniem „w przypadku alienacji zrodzonych z doktryn politycznych<sup>29</sup>.

Zintegrowane rozumienie procesów przeniesienia i alienacji prowadzi Fromma w kierunku artykulacji dynamiki związku między rozwojem osobowości człowieka a uwarunkowaniami ideologicznymi, a zatem pozwala krytycznie rozpatrywać zjawisko religii zarówno w kategoriach doktryny oraz koordynacji działań grupy, jak również kompensacji i ludzkich namiętności. Taki punkt widzenia przyjmuje już w pierwszych swoich pracach z początku lat trzydziestych ubiegłego wieku<sup>30</sup>. Zdaniem autora *You Shall Be as Gods*, religie czy ideologie humanistyczne przeobrażają się w autorytarne nie tylko pod wpływem decyzji przywódców, fałszywych założeń, demagogii czy niekorzystnych wydarzeń i czynników zewnętrznych. Wśród swoich składowych, tworzących wspólny dla pewnej grupy system poglądów określających myślenie oraz działanie, dostarczający jej członkom ram orientacji i obiektu czci, mogą zawierać bowiem elementy,

<sup>28</sup> Tamże, s. 37. Zob. tamże, s. 26–33, 36–43, 88–91.

<sup>29</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 91.

<sup>30</sup> E. Fromm, *Kryzys psychoanalizy. Szkice o Freudzie, Marksie i psychologii społecznej*, Poznań 2000, s. 169–174. W kolejnych akapitach wykorzystuję ustalenia i fragmenty z książki *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki społecznej*, Kraków 2016, s. 118–128.

które w trakcie jej adaptowania inicjują proces alienacji i w efekcie prowadzą bądź przynajmniej sprzyjają wyobcowaniu człowieka<sup>31</sup>. Innymi słowy, takie społeczności realizując cele radykalnego humanizmu, jakimi są wolność i niezależność człowieka, nie tylko nie potrafią wyprowadzić go poza podporządkowanie, ale je umacniają i pogłębiają zarówno w nim, jak i w jego otoczeniu. Odrzucenie ideologii zdaniem Fromma nie jest właściwym rozwiązaniem ani ze względu na jej funkcje społeczne, ani kondycję człowieka – istnienie potrzeb religijnych oraz konieczności oparcia rozwoju człowieka na ideale uznaje filozof za uniwersalia. Wreszcie odrzucenie ideologii nie oddala problemu alienacji, na który receptą ma być radykalny humanizm. Stąd „Zadaniem krytyki – jak twierdzi Fromm – nie jest denuncjowanie ideałów, ale pokazanie, jak przekształcają się w ideologie, oraz krytyka ideologii w imię zdradzonego ideału”<sup>32</sup>.

Należy dodać, że realizowana w danej grupie ideologia nie determinuje postaw i losu jej członków, niemniej jednak tworząc wraz z korespondującymi z nią uwarunkowaniami socjoekonomicznymi środowisko wychowawcze i świat życia codziennego, systematycznie wywiera silny wpływ na organizację ich osobowości, myślenia i działania. W wielu przypadkach nacisk ośrodków władzy oraz wpływ środowiska okazuje się zbyt silny czy pociągający. Przy czym stopień podporządkowania poszczególnych osób dominującej w danej grupie ideologii należy rozpatrywać biorąc pod uwagę ich psychiczne uwikłanie, internalizację zasad, siłę indywidualnej wiary i inne predyspozycje, co autor *Niech się stanie człowiek* stara się uogólnić, tworząc typologię orientacji charakterologicznych<sup>33</sup>. Innymi słowy, również proces socjalizacji i działania wychowawcze wnoszą w życie człowieka napięcia, których efektem może być regres w jego rozwoju, jeśli jednak do tego nie dojdzie, jego wzrastanie oznaczać będzie dialektykę (z towarzyszącą jej oscylacją) wyobcowania i emancypacji zmierzającą ku realizacji swego potencjału

<sup>31</sup> Należy jeszcze raz podkreślić, że można mówić również o ideologiach, które – używając terminologii Fromma – są autorytarne z założenia. Jednak Fromm w swoich analizach głównie koncentruje się na procesie degeneracji, „odwrócenia”, badając psychoanalizę, wczesne chrześcijaństwo, judaizm czy socjalizm w Związku Radzieckim.

<sup>32</sup> E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 179. Zob. E. Fromm, *Marx's Concept of Man*, dz. cyt., s. 62–63.

<sup>33</sup> Zob. E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 56–97.

człowieczeństwa<sup>34</sup>. W takim duchu odczytuje Fromm antropologię Biblii hebrajskiej kontynuowaną przez rabiniczną tradycję, czego pełny wyraz można znaleźć w jego midraszu *You Shall Be as Gods*. Podejmując w nim zagadnienie charakteru ewolucji człowieka, stwierdza, że

Jej istota zakłada wyrośnięcie człowieka z kaziroducznych więzów krwi i ziemi ku niezależności i wolności. Człowiek, więzień natury, stanie się wolny, gdy uczyni się w pełni człowiekiem. Zgodnie z biblijnym, jak i podtrzymywanym w żydowskiej tradycji poglądem, wolność i niezależność są celami ludzkiego rozwoju, a nieprzerwany proces wyzwiania się z pęt, które przywiązują człowieka do przeszłości, natury, klanu, idoli, celem ludzkiego działania<sup>35</sup>.

Podobnie jak w cytowanym midraszu, dialektykę i oscylację między wyobcowaniem a emancypacją ilustruje Fromm w wielu swoich pismach, odwołując się do biblijnych figur i mitów. Akt nieposłuszeństwa Adama i Ewy (Rdz 3) odczytuje<sup>36</sup> jako zerwanie pierwotnej harmonii z naturą, przywiązania do krwi i ziemi, które to zerwanie, będąc wykroczeniem męczyzny i kobiety poza świat przyrody, inicjuje proces ich indywidualizacji, a jednocześnie odsunięcia się od siebie, jak również daje początek dziejom ludzkiej wolności.

Motywowany lękiem powrót człowieka do raju, symbolizującego dające poczucie bezpieczeństwa łono matki, choć fizycznie nie jest możliwy, to nie wyklucza fiksacji na jego punkcie, co w kategoriach psychologii Fromma należy rozumieć jako zaburzenie i regres, a antropologii filozoficznej – idolatrię. Kierunek rozwoju, równoznacznego z urzeczywistnieniem człowieczeństwa, jest na tym etapie jednoznaczny. Alienację względem natury i innych ludzi należy przezwyciężyć progresywnie, wybierając wzrost własnych sił i integrację osobowości, by odzyskać jedność z innymi i światem mocą własnych dążeń już jako wolny i niezależny podmiot, co Fromm łączy z figurą czasu mesjańskiego<sup>37</sup>. Nim jednak, i jeśli w ogóle, to nastąpi, człowiek wielokrotnie jeszcze będzie musiał bronić swej niezależności.

<sup>34</sup> Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 40–53.

<sup>35</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 57.

<sup>36</sup> Zob. tamże, s. 57–58, 70–71.

<sup>37</sup> Zob. tamże, s. 71; E. Fromm, *Marx's Concept of Man*, dz. cyt., s. 64–69.

Fromm mówiąc o kolejnym stopniu w procesie wyzwania z szeroko przez niego rozumianych kazirodzycznych więzów, zwraca uwagę na postać Abrahama i skierowany do niego nakaz Boga (Rdz 12,1-4), by opuścił dom swego ojca i udał się do wskazanej mu ziemi, co jest warunkiem jego przyszłego powodzenia<sup>38</sup>. Bóg obiecuje Abrahamowi, dotąd bezdzietnemu, potomstwo, które uczyni potężnym narodem. Na tym etapie, tłumaczy znaczenie fragmentu Fromm, chodzi o uzyskanie niezależności względem innego rodzaju pierwotnych więzi, podporządkowanie którym może być przyczyną alienacji. Literalnie tekst wskazuje na zależność od ojca, niemniej centralnym problemem jest tu kwestia pozytywnego rozwiązania więzów łączących człowieka z jego rodzinnym domem jako podstawowe zabezpieczenie prawidłowości jego innych relacji z bliskimi. Swój nakaz Bóg kieruje, co podkreśla biblijny tekst, do dorosłego już Abrahama, przenosząc na niego tym samym ciężar realizacji zadania niezależnie od woli i postawy jego rodziców. Również na tym etapie i w tym wymiarze możliwy jest regres, zdominowanie lękiem, ucieczkę w łudzącą bezpieczeństwem kazirodczą fiksację. Rozwój człowieka uzależniony jest nie tylko od okoliczności, ale także obranego przez niego kierunku, w tym sensie jest to jego wybór.

Kolejne fragmenty, którym Fromm poświęca uwagę w kontekście emancypacyjnych dążeń człowieka, pochodzą z drugiej księgi Tory i dotyczą pobytu i wyjścia Hebrajczyków z Egiptu<sup>39</sup>. Wysiłki Mojżesza pouczanego przez Boga idą w kierunku zerwania społecznych więzów, które czynią z jego współplemieńców zależnych od innych niewolników, zmieniają we własność czy towar. Mojżesz ma do pokonania nie tylko sprzeciw potężnej władzy, przyjmującej w opowieści postać faraona, ale również opór i lęk swoich współplemieńców.

Ucieczka z Egiptu umożliwia człowiekowi wykonanie kolejnego kroku, jakim jest ugruntowanie wolaści w zasadach moralnych i prawie. Podejmując to zagadnienie Fromm zwraca uwagę na istotną różnicę między posłuszeństwem a fiksacją:

Dla okresu, z którym mamy do czynienia w Biblii, jak również późniejszych czasów, posłuszeństwo i fiksacja są nie tylko różne, ale i przeciwstawne – posłuszeństwo racjonalnemu autorytetowi jest ścieżką, która ułatwia ze-

<sup>38</sup> Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 58, 71-72.

<sup>39</sup> Zob. tamże, s. 58, 72-91.



rwaniu kazirodczej fiksacji z przedindywidualnymi archaicznymi siłami. Ale dodatkowo *posłuszeństwo wobec Boga jest także negacją poddaństwa wobec człowieka*<sup>40</sup>.

Posłuszeństwo wobec racjonalnego autorytetu nie jest jeszcze osiągnięciem pełni wolności i niezależności przez człowieka, niemniej, jak oddaje to cytat, staje się dla niego istotną pomocą i jednocześnie osiągnięciem kolejnego etapu rozwoju, na którym również możliwy jest regres. Jak poucza biblijny fragment, Mojżesz rozbija kamienne tablice z zapisem podstawowych praw na widok mężczyzn i kobiet czczących złotego cielca wytopionego podczas jego nieobecności z zebranej biżuterii.

Zwieńczeniem procesu emancypacji, osiągnięciem ideału pełnego rozwoju, który ciągle jednak nie będzie wolny od ryzyka regresu, jest zdaniem Fromma ostatni etap:

Pełna niezależność pozostaje jednym z najtrudniej osiągalnych dokonań, bowiem nawet jeśli człowiek przewycięży swoją fiksację krwi i ziemi, matki i klanu, trzyma się innych sił, które dają mu poczucie bezpieczeństwa i pewności: swojego narodu, swojej grupy społecznej, swojej rodziny czy też swoich osiągnięć, władzy, pieniędzy. Albo też staje się na tyle narcystyczny, by nie poczuć się obcym w świecie, bo też to *on* jest tym światem, nie ma nic oprócz i poza nim. Niezależności nie osiąga się przez okazywanie po prostu nieposłuszeństwa matce, ojcu, państwu itp. Niezależność nie jest tym samym, co nieposłuszeństwo. Niezależność jest możliwa jedynie jeśli, i w stopniu, w którym człowiek czynnie zrozumie świat, powiąże się z nim, i w ten sposób stanie się z nim jednym. Niezależność i wolność nie są możliwe, o ile człowiek nie dojdzie do etapu całkowitej aktywności wewnętrznej i produktywności<sup>41</sup>.

Jak wskazuje Fromm, liczne fragmenty Biblii i wywodzących się z niej tradycji judaizmu wskazują na niezależność i wolność człowieka również względem Boga, co niejako tłumaczy nadany przez niego midraszowi tytuł: *You Shall Be as Gods (Staniecie się jako bogowie)*, będący aluzją do wypowiedzi przebiegłego węża (Rdz 3,5), w ten sposób odpowiadającego

<sup>40</sup> Tamże, s. 59–60. Na temat kazirodczej fiksacji zob. E. Fromm, *Serce człowieka. Jego niezwykła skłonność do dobra i zła*, Warszawa – Wrocław 1996, s. 92–112.

<sup>41</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 62.

na wątpliwości Ewy dotyczące konsekwencji spożycia przez ludzi owocu z drzewa rosnącego pośrodku rajskiego ogrodu.

Prześledźmy jeszcze raz podstawowe kwestie związane z wyłożonym przez niego zagadnieniem wolności. Mimo że człowiek nadal jest częścią przyrody, to proces ewolucji doprowadził go do stanu, który Fromm nazywa uzyskaniem przez niego negatywnej „wolności od”<sup>42</sup>, to jest stanu, w którym nie podlega on instynktownie zdeterminowanemu działaniu. „Wolność od” nie przechodzi automatycznie w pozytywną „wolność do”, ale wymaga procesu adaptacji, w którym istotną rolę odgrywa wychowanie. W odróżnieniu bowiem od innych zwierząt relatywnie szybko zyskujących autonomię, człowiek wymaga długotrwałej opieki i pomocy w adaptacji do środowiska. W trakcie wzrastania wybierając między różnymi dostępnymi sposobami działania, ucząc się ich, wstępuje na drogę dialektyki i towarzyszącej jej oscylacji między wyobcowaniem a emancypacją. Alienacja jest wpisana w kondycję ludzką, a przejście przez nią stanowi niezbędną część w jego rozwoju, podobnie jak dążność do wolności wypływa z natury człowieka – „siła do działania – pisze Fromm – wytwarza potrzebę jej użycia”<sup>43</sup>. Dialektyka wyobcowania i emancypacji, poznanie dobra i zła, służy wymagającemu nakładów pracy, czasochłonnemu formowaniu osobowości człowieka.

Jak przyznaje Fromm, na tym etapie, czyli przed uzyskaniem pełni wolności i niezależności, ważną rolę w wychowaniu i życiu społecznym odgrywają religie. To one odpowiadają na ludzki brak zdeterminowania działania przez instynkt i dostarczają wspólnych dla określonej grupy ram orientacji w świecie wraz z obiektem czci, które to pomagają im organizować w sposób systematyczny ich myślenie i działanie. Istotne dla wzrostu siły człowieka i zintegrowania jego osobowości jest, jak już była o tym mowa, odróżnienie ideologii humanistycznych, które jako podstawa wychowania wspierają jego rozwój i emancypacyjne dążenia, od ideologii autorytarnych, których wpływ w wychowaniu sprowadza się do konserwowania procesów i stanów alienacji. Przy czym odrzucenie autorytetu ideologii na wczesnym etapie rozwoju i wychowania oznaczać mogłoby nie tylko dezorientację, ale także głęboki regres, nawet w przypadku ich wersji autorytarnych, bowiem

<sup>42</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 47.

<sup>43</sup> E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 165.

utożsamienie z przyrodą, klanem czy religią – pisze Fromm – daje jednostce poczucie bezpieczeństwa. Zajmuje ona swe bezsporne miejsce w strukturalnej całości, do której należy, w której tkwi korzeniami. Może cierpieć głód i ucisk, lecz nie cierpi najgorszej z mąk – zupełnego osamotnienia i zwątpienia<sup>44</sup>.

Można powiedzieć, że w ten sposób ludzie świadomie czy też bezwiednie, pod wpływem własnej słabości, konformizmu lub przymusu wybierają „mniejsze zło”, ucieczkę od wolności, niemniej jednak koncepcja psychodynamiczna rozwoju człowieka, którą posługuje się Fromm, zakłada, że w stawaniu się człowieka nie ma pauz, a zatem i alienacja podlega nie tylko utrwalaniu, ale i pogłębianiu<sup>45</sup>. Innymi słowy, brak dążeń mających na celu przełamanie alienacji prowadzi do ciągłego pomniejszania sił człowieka i dezintegracji jego osobowości. Humanizm Fromma jest radykalny – brak postępu jest regresem. Nie ma ludzi niereligijnych, a zasadnicze różnice zaczynają się na poziomie typu ich systemów orientacji i obiektów czci.

## FROMMA UTOPIA CZASU MESJAŃSKIEGO A RYTUAŁ SZABATU I PEDAGOGIKA AZYLU

Fromm problematykę szabatu podejmuje równie okazjonalnie jak mesjanizmu, choć można powiedzieć, że w sposób bardziej systematyczny<sup>46</sup>. Szabat, podobnie jak tradycyjnie wiązany z nim mesjanizm, co stale ma na uwadze Fromm, jest dla filozofa oryginalnym wkładem judaizmu w światową kulturę, a jego pojęcie uznaje za najważniejsze z pojęć Biblii, które jako element żydowskiego prawa, jak zaznacza, stanowi nie tylko „jedyne czysto religijne przykazanie spośród Dziesięciorga Przykazań”<sup>47</sup>, ale i jedyne, które odnosi się do rytuału.

<sup>44</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 50. Pozytywna identyfikacja z ideologią nie jest tym samym według Fromma, co indywidualna wiara (zob. E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 151–159). Racjonalna wiara zakłada wątplenie, które stanowi jego zdaniem istotny czynnik w rozwoju człowieka.

<sup>45</sup> Zob. E. Fromm, *Serce człowieka*, dz. cyt., s. 131–150.

<sup>46</sup> Zob. E. Fromm, *Szabat*, dz. cyt., s. 65–74; E. Fromm, *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Warszawa 1977, s. 227–234; E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 152–157; E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 100–102.

<sup>47</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 100.

Przyczyna, dla której szabat zajmuje tak centralne miejsce w prawie żydowskim – stwierdza w *You Shall Be as Gods* – leży w fakcie, iż jest on wyrazem głównej idei judaizmu – idei wolności, idei harmonii pomiędzy człowiekiem i naturą, człowiekiem i człowiekiem, idei antycypacji czasu mesjańskiego i pokonania czasu, smutku i śmierci przez człowieka<sup>48</sup>.

Jednak należy zwrócić uwagę na istotną różnicę, podkreślaną również przez Fromma, między tymi dwoma formami ekspresji głównej idei judaizmu. O ile czas mesjański jako „czas nieustającego szabat”<sup>49</sup> lokuje się w sferze obietnicy mającego nadejść w bliżej nieokreślonym czasie „końca dni”, oznaczającego wyobrażony początek utopii przyszłości – epoki sprawiedliwości oraz miłosierdzia, i tym samym staje się elementem codziennego doświadczenia jedynie jako idea, o tyle szabat w swej zorganizowanej formie wspólnotowo obchodzonego rytuału daje jednostce możliwość urzeczywistniania oraz przeżywania wolności, harmonii i pokoju, stanowiących namiastkę czasu mesjańskiego trwale obecną w ten sposób w społecznej praktyce:

Szabat – zaznacza Fromm – jest antycypacją czasu mesjańskiego, która to antycypacja nie opiera się na rytuale magicznym, lecz na formach działania praktycznego, wprowadzających człowieka w rzeczywisty stan harmonii i pokoju. Odmienne praktyki życia przemieniają człowieka<sup>50</sup>.

Odpoczynek szabatowy, obwarowany licznymi zakazami wykonywania czynności, których znaczenie Fromm odczytuje w kategoriach pracy, rozumianej jako ingerencja i zaburzenie harmonii między człowiekiem a naturą oraz w stosunkach społecznych, zmienia cele stojące przed człowiekiem przez reglamentację praktyki. Należy przy tym dodać, że urzeczywistnienie oraz afirmacja „głównej idei judaizmu” nie są niezależne od postawy człowieka względem otwartej w ten sposób perspektywy czasu mesjańskiego. Innymi słowy, nie tyle same cele są narzucone, co ograniczenia dotyczące praktyki, które wymuszają zmiany w sposobach działania ludzi, a przez to umożliwiają konstytuowanie się nowych ram

<sup>48</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 153. Zob. tamże, s. 73–91.

<sup>49</sup> E. Fromm, *Zapomniany język*, dz. cyt., s. 232.

<sup>50</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 155.

orientacji człowieka w świecie. Mimo że mamy tu do czynienia z przymusem, dotyczącym zewnętrznej strony obrzędu – przestrzegania zakazów, rytuał szabat nie traci dla Fromma na wartości. O tyle, o ile bowiem jakiś rytuał „wyrządzenia, które przez jednostkę rozpoznawane są jako wartościowe”<sup>51</sup>, należy go uznać za racjonalny (mając na uwadze kategorię radykalnego humanizmu), a tym samym za uzasadniony, co pozwala Frommowi rozwiązać paradoks ujawniający się w przypadku szabat, a polegający na tym, iż osiągnięcie stanu wolności i równowagi wymaga podporządkowania rygorowi i autorytetowi prawa.

W analizach Fromma fenomenu szabat dochodzi do głosu szereg kwestii, nie tak często przez niego poruszanych, jakimi są waga rytuału, ściśle powiązanie w nim oraz wzajemna zależność strony ideowej i praktyczno-normatywnej, aspektów uniwersalnego i partykularnego. Mimo iż zdaniem autora *Psychoanaliza a religia* rytuały stanowią jeden z najważniejszych elementów każdej religii<sup>52</sup>, dopiero w końcowych partiach tej wydanej w 1950 roku książki umieszcza on swe uwagi dotyczące szeregu zagadnień z nimi związanych:

Potrzebujemy – pisze Fromm – nie tylko układu odniesienia, który nada jakiś sens naszej egzystencji i który dzielić będziemy z innymi ludźmi, pragniemy także możliwości wyrażania naszej wiary w dominujące wartości poprzez działania we wspólnocie. Rytuał, w najszerszym sensie słowa, jest wspólnym działaniem stanowiącym wyraz powszechnych dążeń zakorzenionych w ponadindywidualnych wartościach<sup>53</sup>.

Biorąc pod uwagę znaczenie, jakie nadaje Fromm religijnemu rytuałowi, oraz jego oczekiwania co do przyszłych losów ludzkości, jej zjednoczenia i ustanowienia nowej nieteistycznej religii, możemy próbować określić, dlaczego filozof odwołuje się do obrzędu szabat. Jako zespół praktyk „wprowadzających człowieka w rzeczywisty stan harmonii i pokoju”, umieszczony w szerszym kontekście, może on stanowić model działania wspólnotowego antycypującego czas mesjański, co wymaga

<sup>51</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 145. Zob. tamże, s. 142–147.

<sup>52</sup> Zob. tamże, s. 142.

<sup>53</sup> Tamże, s. 144.

jednak rozerwania obecnego w tym rytuale związku między jego stroną ideową a praktyczno-normatywną:

Mówiąc o zasadach żydowskiego szabat - notuje Fromm na marginesie swoich analiz dotyczących rytuału - nie odnosiłem się do wszystkich szczegółów prawa z nim związanego, jak zakaz noszenia przy sobie książki czy chusteczki do nosa albo rozniecania ognia. Chociaż wierzę, że każdy z tych szczegółów jest istotny dla wytworzenia pełnej atmosfery odpoczynku, nie uważam, byśmy mogli oczekiwać od ludzi - wyłączywszy być może nieliczne grupy mniejszości - postępowania zgodnego z tak nieporęcznymi praktykami. Niemniej jestem przekonany, że zasady odpoczynku szabatowego mogą być przyjęte przez bardzo wielu ludzi - chrześcijan, Żydów czy tych, którzy pozostają poza obrębem jakiegokolwiek religii. Bowiem szabat mógłby być dla nich dniem kontemplacji, lektury, pełnej zrozumienia rozmowy, dniem odpoczynku i radości całkowicie wolnym od wszelkich praktycznych i przyziemnych spraw<sup>54</sup>.

Frommowi zależy na przeniesieniu antycypacyjnego charakteru szabat i utrwaleniu istotnych dla radykalnego humanizmu wartości w zbiorowej pamięci, procesach socjalizacji i wychowaniu, jednak nowa religia ludzkości, by się ukonstytuować i przetrwać, potrzebuje nie tylko ram orientacji i przedmiotu czci - jak pokazuje to w swoich pracach, wartości humanistyczne były niejednokrotnie już proklamowane - ale także odpowiadających im „działań utrwalonych we wspólnocie”. Dopiero bowiem jednoś doktryny i działania przyjmująca zinstytucjonalizowaną formę rytuału otwiera drogę do ugruntowania i utrzymania w świadomości, doświadczeniu i praktyce społecznej norm indywidualnego i zbiorowego zdrowia.

Tworzenie czy wprowadzanie rytuału niejako z zewnątrz do praktyki społecznej niesie ze sobą wiele dylematów i niebezpieczeństw, zwłaszcza że mogą one przybrać postać wyalienowaną, czy też do alienacji prowadzić<sup>55</sup>. Nie znaczy to, że w życiu współczesnych zachodnich społeczeństw dostrzega Fromm obecność jedynie rytuałów religijnych i ich

<sup>54</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 157.

<sup>55</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, dz. cyt., s. 146-147. Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 342-343.

pozostałości, choć przyznaje, że w jego oglądzie obrzędy świeckie prawie w nim nie istnieją. W kończących *Zdrowe społeczeństwo* częściach poświęconych projektom zmian zwraca uwagę na zespoły praktyk, takich jak indiański taniec deszczu, japońska sztuka układania kwiatów czy też obecny w wielu kulturach taniec ludowy, które łączy potencjał edukacyjny, charakter wspólnotowy i rytualizowanie, jak i to, że działania te nie dają się osadzić ani w obszarze religii, ani w obszarze sztuki, choć z obiema dziedzinami wydają się być spowinowaczone. To w nich Fromm dostrzega zaczątki przyszłych świeckich rytuałów, które nie wymagają konstruowania od podstaw, ale nowych opracowań, a których charakter i orientacja odpowiada modelowi szabatu<sup>56</sup>.

Za interesujący w kontekście podejmowanej tu problematyki aspekt „sztuki zbiorowej”, jaki wyłania się z charakterystyki Fromma, należy uznać nie tylko to, że jej egzemplifikacje są działaniami utrwalonymi we wspólnocie, ale że pozostając specyficznymi formami ekspresji właściwymi odmiennym kulturowo i etnicznie grupom społecznym, dostarczają pokrewnych sobie ram orientacji. Podobnie jak wielcy nauczyciele ludzkości mimo różnic wyrażali, zdaniem filozofa, paralelny ideał jednostkowego i społecznego stanu zdrowia, tak liczne formy „sztuki zbiorowej” można uznać za odmiany świeckich rytuałów, które łączy ze sobą to, iż pozwalają pokonać czas, zerwać z praktykami codzienności i wprowadzają „w rzeczywisty stan harmonii i pokoju”, a w konsekwencji – „przemieniają człowieka”. Ten aspekt pedagogii Fromma wydaje się mieć związek z innymi jego koncepcjami.

Znaczenie nadane przez Fromma „sztuce zbiorowej” skłania do przemyślenia jej miejsca w projekcie ruchu, jaki szkicuje na ostatnich stronach *Rewolucji nadziei*<sup>57</sup>. Ruch ten, mający na celu humanizację społeczeństwa technologicznego, rozbudzenie w nim odpowiedzialności i uczestnictwa, w końcowych partiach tej pracy zostaje omówiony od strony organizacyjnej. W kontekście rozważanego zagadnienia na szczególną uwagę zasługują jego dwa ogniwa – kilkusetosobowe kluby i liczące około dwudziestu

<sup>56</sup> E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 340–341.

<sup>57</sup> Zob. E. Fromm, *Rewolucja nadziei. Ku człowieczej technologii*, Poznań 2000, s. 184–194; E. Fromm, *Rewolucja nadziei. W stronę uczonej technologii*, Kraków 2017, s. 178–196 (wydanie z 1970 roku, które ukazało się dwa lata po pierwszym wydaniu, zostało przez Fromma zmienione).



pięciu osób grupy. Choć Fromm nie podejmuje kwestii „sztuki zbiorowej” czy rytuału w kontekście klubów i małych grup, to można przyjąć, że w obu, ze względu na ich cele oraz wspólnotowy charakter, możliwość jej praktykowania jest założona, a znaczenie dla ich trwałego i progresywnego funkcjonowania zasadnicze. Dotyczy to zwłaszcza grup, stanowiących w intencji filozofa najradzykalniejszy i najbardziej konsekwentny wyraz humanistycznego ideału zdrowia i produktywności, ucieleśniony w przyjętych w nich stylach życia, oraz rodzaj awangardy ruchu, zorientowanego na przemianę całego społeczeństwa:

Głównym celem, przyświecającym grupom, byłoby uczynienie z wyobcowanego człowieka aktywnego i świadomego uczestnika życia. Grupy krytyczne, rzecz jasna, oceniałyby model życia oferowany przez wyobcowane społeczeństwo. Same trwałyby jednak w optymizmie osobistego niewyobcowania, ratując się w ten sposób przed poczuciem osamotnienia i pogardą<sup>58</sup>.

Mając charakter otwarty, wewnętrznie zintegrowane grupy – zdobywające oryginalną wiedzę, pracujące nad istotnymi dla nich i ich poszczególnych członków projektami oraz prowadzące własne życie kulturalne – autonomiczne względem klubów i luźno powiązane z ruchem, zdają się stanowić zarówno jego podstawę, jak i nośnik społecznej przemiany. O ile inne ogniwa ruchu, jak możemy wnioskować na podstawie projektu Fromma, są ściślej ze sobą strukturalnie i funkcjonalnie powiązane oraz powołane do pełnienia określonych zadań, o tyle same grupy, stanowiące swoiste zaplecze ruchu i jako takie zdolne przechować potencjał jego radykalności, nie potrzebują odniesienia i powiązania w ramach większej organizacji, by wypełniać przewidzianą przez filozofa edukacyjną i emancypacyjną rolę, choć mogą, a nawet powinny stać się jej zaczątkiem<sup>59</sup>.

Znaczenie małych grup dla poczucia bezpieczeństwa człowieka oraz realizacji jego potrzeby sprawstwa, jak również terapeutyczna wartość praktykowania czy oddziaływania sztuki nie są zagadnieniami, w których przejawia się oryginalność podejmowanego tu wątku koncepcji Fromma. Ale pokazanie działalności małych grup nie w planie eskapizmu, ale w perspektywie pedagogiki pracującej na rzecz zmiany społecznej już

<sup>58</sup> E. Fromm, *Revolucja nadziei. Ku człowieczej technologii*, dz. cyt., s. 191. Zob. tamże, s. 190–193.

<sup>59</sup> Zob. tamże, s. 192.

tak. Te swoiste azyle, zdolne utrzymywać dystans względem wyobcowania społeczeństwa, by być uznane za element działający na rzecz takiej przemiany, muszą prócz zaangażowania we właściwe tylko sobie cele i bieżące działania, antycypować i utrwać istotne dla radykalnego humanizmu wartości we wspólnej praktyce i pamięci. Stąd wynika powiązanie małych grup ze „sztuką zbiorową”, a przez to z modelowo ujętym rytuałem szabatu i mesjanizmem. A zatem obie figury, choć sporadycznie bezpośrednio przywoływane przez Fromma, nie stanowią jedynie użytecznych ilustracji, ale powiązane ze sobą dają się odczytać jako zasadnicza część jego koncepcji, w której realizacji istotną rolę odgrywa dająca się odczytać z jego filozofii pedagogika azylu – posiadające potencjał emancypacyjny i edukacyjny jedno spośród rozwiązań problemu alienacji i reifikacji człowieka, jakie możemy znaleźć w jego pracach<sup>60</sup>. Czekanie na pojawienie się nowego wielkiego nauczyciela i nadejście humanistycznej religii przyszłości, o czym pisał Fromm w cytowanych już końcowych partiach *Zdrowego społeczeństwa*, może więc przybrać czynny, produktywny, świecki i grupowy charakter<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Zob. A. Cohen, *Love and Hope. Fromm and Education*, New York 1990, s. 72–77; M. Pekola, *Prophet of Radicalism*, dz. cyt., s. 239–253.

<sup>61</sup> Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 345; E. Fromm, *Rewolucja nadziei. Ku człowieczej technologii*, dz. cyt., s. 32–37; E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 159.



*Tłumacze to ludzie błędzący po  
omacku we wspólnej mgle*

George Steiner,  
*Po wieży Babel*

*Kto tłumaczy dosłownie, jest fałszerzem,  
a kto cokolwiek dodaje,  
błuzni i złorzeczy*

Kidduszin 49a

Podejście do aktu hermeneutycznego jako przekładu, za którego rzeczników można uznać takich współczesnych humanistów i badaczy, jak George Steiner, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Zygmunt Bauman czy Jacques Derrida, w swych różnych wariantach zdaje się posiadać znaczący potencjał dla pedagogiki ogólnej i filozofii edukacji oraz generować interesujące impulsy dla praktyki edukacyjnej i badań nad edukacją. Przybliżając wstępnie zasadnicze założenie właściwe dla owej perspektywy, można odwołać się do twierdzenia Steinera, wyrażonego w pracy opublikowanej w połowie lat siedemdziesiątych xx wieku *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*: „Każdy model komunikacji jest jednocześnie modelem trans-lacji, wertykalnego lub horyzontalnego transferu znaczenia”<sup>1</sup>. Eksploracja rozumienia jako przekładu stanowi merytoryczną oś organizującą treści przywołanego studium, a jednocześnie radykalne i zarazem budzące kontrowersje podejście do problematyki procesów myślowych. Być może spośród wymienionych filozofów w sposobie postrzegania oraz ujmowania rozumienia i przekładu Steiner posuwa się najdalej, jednak grupa przywołanych myślicieli swoim zainteresowaniem

<sup>1</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, Kraków 2000, s. 84.

problematyką tłumaczenia wpisuje się w pewną ogólną tendencję zaistniałą w naukach humanistycznych, którą jako *translational turn* daje się śledzić od lat osiemdziesiątych XX wieku. Można zatem uznać, że zwrot translacyjny czy translologiczny tworzy ważny kontekst dla rozpatrywania kwestii przekładu, a w tym teorii Steinera na gruncie pedagogiki. Ponadto, podejście tego literaturoznawcy i komparatysty daje się rozpatrywać także na płaszczyźnie antropologii kulturowej, dostrzegając zakorzenienie jego przekonań i ustaleń w myśli i tradycji judaizmu. Rozwinięcie tego kontekstu koncepcji rozumienia Steinera pozwala uwyraźnić charakterystykę poszczególnych wariantów hermeneutyki filozoficznej, które dadzą się wyróżnić w obrębie wskazanej tendencji. W związku z powyższym zagadnienie rozumienia jako przekładu, podjęte tu w intencji inspiracji dla teorii i praktyki edukacyjnej, zostanie omówione i scharakteryzowane kolejno w czterech ujęciach: w kontekście zwrotu translacyjnego, myśli i tradycji judaizmu, Steinera koncepcji rozumienia oraz relacji teorii i działania.

## WOKÓŁ *TRANSLATIONAL TURN*

Wyznaczanie i określenie ważniejszych tendencji rozwojowych we współczesnych naukach humanistycznych i społecznych należy co prawda do zadań wymagających, ale systematycznie podejmowanych. W zależności od nomenklatury i perspektywy przyjętej przez danego badacza ich mapa kształtuje się z początku odmiennie, niemniej z czasem niektóre punkty orientacyjne zdaje się cechować względna stabilność. Do takich właśnie punktów należy już *translational turn*, który zdaniem Doris Bachmann-Medick daje się obserwować jako wyraźnie rysująca się od późnych lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku tendencja, wyrosła z badań nad przekładem<sup>2</sup>.

Wnikliwa, sięgająca fundamentów krytyka zachodniej humanistyki i nauk społecznych, która nabrała mocy wraz z wydarzeniami '68<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Zob. D. Bachmann-Medick, *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, Warszawa 2012, s. 282 (wyrażenia w języku niemieckim pochodzą od tłumacza).

<sup>3</sup> Zob. A. Burzyńska, „Przeciw interpretacji”, czyli burzliwe lata 60., [w:] A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001, s. 77–274; F. Dosse, 1967–1968: *Redakcyj-*

mocno określająca poststrukturalizm, przyniosła niecałe dwie dekady później liczne próby przełamania impasu. Na fali przemian inspirowanych poststrukturalistyczną, a także postmodernistyczną krytyką wyłoniły się obejmujące wiele dyscyplin naukowych oryginalne kierunki badań, koncentrujących się wokół takich zagadnień, jak m. in. interpretacja, performatyka, ciało, refleksyjność, miejsce, obraz, rzeczy, doświadczenie czy post-kolonializm. Jak mapowała ten stan orientacji z perspektywy kulturoznawstwa pierwszej dekady XXI wieku Bachmann-Medick:

na pierwszy plan wysuwają się samowykładnia i inscenizacja, cielesność i siła działania (*Handlungsmacht*), ale także polityka społecznych i interkulturowych różnic wraz z ich praktykami przekładu i negocjacji, ponadto wizualne wglądy, sposoby percepcji obrazów (*Bildwahrnehmungen*) i kultur spojrzenia (*Kulturen des Blickes*), a także przestrzenność i odniesienia przestrzenne działania społecznego, na koniec niewywiadna z ogólnej podstawy (*unhin-tergehbare*) materialność doświadczenia i historii<sup>4</sup>.

Każde z tych szerokok zakresowych zagadnień umożliwiło kompleksowe, a przy tym dobrze uzasadnione i świeże spojrzenie na rzeczywistość i zasoby teorii w humanistyce i naukach społecznych, a co ważniejsze – rozwinięcie odpowiadających danej perspektywie badań. Ich włączenie do sposobów uprawiania np. studiów kobiecych czy studiów nad Zagładą powodowało istotne zmiany w ich teorii i badawczej praktyce, prowadziło do obiecujących ustaleń, odsłaniania nowych i przemieszczania, oczyszczania ustalonych horyzontów i pól problemowych. W konsekwencji rozbudowujące się wspólnoty interpretacyjne doprowadziły do utrwalenia całego wachlarza przenikających się tendencji w badaniach kultury i społeczeństwa<sup>5</sup>. Niemniej ich oddziaływanie na poszczególne dyscypliny, ośrodki naukowe czy obszary językowe nie rozkłada się równomiernie, a zależne jest w dużej mierze od specyfiki oraz kontekstu

ne wrzenie, [w:] *Lektury poststrukturalistyczne*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Wrocław 2007, s. 95–105.

<sup>4</sup> D. Bachmann-Medick, *Cultural turns*, dz. cyt., s. 4.

<sup>5</sup> Zob. tamże, s. 3–63; „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010; A. Zeidler-Janiszewska, O tzw. zwrocie ikonycznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych, „Dyskurs” 2006, nr 4, s. 150–159.

funkcjonowania danych dyscyplin i ośrodków. Przykładowo, w polskich studiach edukacyjnych rozwinęła się pedagogika miejsca, zwrot postkolonialny realizowany jest w ramach pedagogiki międzykulturowej i krytycznej, aktualnie do głosu dochodzi pedagogika rzeczy, natomiast zainteresowanie zwrotem translacyjnym i jego problematyką można uznać za jedynie okazjonalne. Jeśli jednak wziąć pod uwagę rozwój na gruncie polskim pedagogiki międzykulturowej, można oczekiwać, że różnorodność i pluralizm kulturowy, które były jedną z inspiracji *translational turn*, przyczynią się do otwarcia się jej na problematykę przekładu. Jak przekonująco wskazuje bowiem Bachmann-Medick, „Stymulacja kulturowych procesów translacyjnych oraz ich analiza od niedawna stała się koniecznością, której nie sposób zignorować – obojętnie, czy dotyczy to kontaktu kulturowego, czy stosunków i konfliktów między religiami, czy też strategii integracyjnych w społeczeństwach wielokulturowych”, stąd „Przekład pojawia się jako nowe podstawowe pojęcie nauk społecznych i nauk o kulturze”<sup>6</sup>.

Zogniskowanie prac badawczych w ramach *translational turn* wykracza daleko poza zainteresowanie kodowaniem i dekodowaniem informacji w różnych systemach znaków, zdolnością do przenoszenia sensu wypowiedzi mimo występujących znacznych różnic języków i ich kontekstów funkcjonowania, przestrzeni kontaktu kultur. Pozwala wyjść z pułapki kulturalizmu, definiującego odrębne, przeciwległe tożsamości, a między nimi przestrzenie wymiany i porozumienia<sup>7</sup>, poza myślenie o przekładzie w kategoriach harmonii i równowagi w stronę dostrzegania pertraktacji, dynamiki globalizacji i potencjału cybernetyki. W stronę rozpoznania przymusu społecznego w translacji własnej perspektywy i stylu życia na dominujący idiom<sup>8</sup>. Biorąc pod uwagę te nieoczywiste konteksty funkcjonowania omawianego zjawiska, można uznać, że „Przekład oznacza [...] szeroki transfer obcych sposobów myślenia, obrazów świata i różnorodnych praktyk”<sup>9</sup>. Postrzeganie człowieka i grupy społecznej w tej perspektywie daje podstawy do podważenia założenia o jednojęzyczności składających się nań podmiotów, jednojęzyczności ‘ja’ i ‘Innego’. W konsekwencji

<sup>6</sup> D. Bachmann-Medick, *Cultural turns*, dz. cyt., s. 280, 281.

<sup>7</sup> Zob. H. K. Bhabha, *Miejsca kultury*, Kraków 2010, s. 22–25.

<sup>8</sup> Zob. D. Bachmann-Medick, *Cultural turns*, dz. cyt., s. 325.

<sup>9</sup> Tamże, s. 288.



zwrot translacyjny pozwala ujmować przekład jako podstawową praktykę kulturową, a szerzej – jako sposób bycia w świecie i działania, co otwiera pedagogice dostęp do nowych możliwości samorozumienia, obszarów badań i praktykowania edukacji. Zapowiedziana zwrotem translacyjnym zmiana w teorii i praktyce edukacji może okazać się atrakcyjna również dla metodologii badań i naukoznawstwa. Wydaje się, że Bachmann-Medick przeczuwa takie możliwości:

Czy przekład może w ogóle stać się specyficznym modelem łączenia dyscyplin? Kategoria przekładu mogłaby w takim razie okazać się również metodycznie bardzo pomocna czy to przy uzasadnianiu interdyscyplinarności, czy w pracy nad nową koncepcją komparatystyki, która ma do przemyślenia sposoby porównywania kultur w świetle procesów translacyjnych<sup>10</sup>,

ale także przy przenoszeniu pojęć czy metod między dyscyplinami oraz wewnątrz nich, pionowej i poziomej integracji wiedzy.

## KOMENTARZ I CZYTANIE BEZ KOŃCA

„Komentarz nie ma końca” – takiego twierdzenia moglibyśmy szukać z powodzeniem u Koheleta. Jego intryga zawiązała się dawno, nieopstrzeżenie i bez naszego udziału, a potencjał przekracza czas i możliwości pojedynczego człowieka. W myśli i tradycji judaizmu komentowany tekst to pierwotnie tekst Pięcioksięgu, Tory pisanej, jednak za modelowy przykład relacji między siecią komentarzy może posłużyć Talmud. Status Talmudów Jerozolimskiego i Babilońskiego w judaizmie jako źródeł wiedzy o objawieniu i woli Boga, która zobowiązuje osoby wierzące lub wiążące się z ortodoksyjnym judaizmem, dorównuje szerzej rozumianej Torze (TaNaCh<sup>11</sup>), zawierającej w swej zredagowanej ostatecznie, kanonicznej

<sup>10</sup> Tamże, s. 286. Zob. tamże, s. 307–313; R. Włodarczyk, *Transdyscyplinarność – transgresja – translacja*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Kraków 2011, s. 53–68.

<sup>11</sup> TaNaCh to akronim słów oznaczających trzy składowe Biblii hebrajskiej: Tora (Prawo), *Neuiim* (Prorocy) oraz *Ktuwim* (Pisma). Kanon Biblii hebrajskiej i ostateczne brzmienie poszczególnych jego ksiąg, z których większość zapisana jest w języku hebrajskim i tylko niewielka część w aramejskim, ustalone zostały ok. 1 w. n.e. Natomiast ostateczne re-

postaci oprócz Pięcioksięgu Mojżeszowego także księgi objawień i dziejów proroków Izraela oraz inne pisma o szczególnym znaczeniu dla nauki, historii, autorytetu i praktyki judaizmu. W Talmudzie proroków Biblii Hebrajskiej zastępują uczeni w Piśmie i to ich wiążące ustalenia oraz dyskusje wokół tradycji i praktyki judaizmu są przedmiotem zawartych w nim komentarzy oraz narosłych przez wieki komentarzy do komentarzy. Z kolei i ten spisany wielogłos podlega w każdym pokoleniu i miejscu diaspory<sup>12</sup> wnikliwemu badaniu uczonych w piśmie, a część z tych midraszy okazuje się na tyle cenna, że swoim znaczeniem wykracza poza region i czas życia autora. W niejednym z nich po przytoczeniu ustępu z Miszny (zebranej i skodyfikowanej w Talmudzie przez uczonych żydowskich zwanych tanaitami tradycji ustnej, która stanowi kanoniczne uzupełnienie Tory pisanej) oraz z Gemary (części Talmudu, która zawiera dyskusje uczonych żydowskich zwanych amoraimitami i dokonane przez nich rozszerzenia wcześniej uporządkowanej Miszny) następuje szeroko zakrojony komentarz własny autora, w którym to komentarzu w nawiązaniu do Biblii hebrajskiej, komentarzy zawartych w Talmudzie, spuścizny literackiej i kulturowej judaizmu badacz stara się za pomocą często zaawansowanych technik hermeneutycznych wiarygodnie dociec możliwego powiązania między sobą zgromadzonych w komentowanych fragmentach tekstu wypowiedzi, ich znaczenia i przesłania. Zasadniczo

dakcje dwóch wariantów Talmudu, spisanych w języku hebrajskim, różnym od biblijnego oraz w dwóch dialektach aramejskiego z domieszkami słów łacińskich i greckich, są wynikiem trwających około 800 lat dyskusji uczonych żydowskich, które były prowadzone w środowiskach Babilonii i Palestyny. Wiedzę z zakresu przywoływanych w tym podrozdziale zagadnień w znacznym stopniu pozwalają pogłębić i uporządkować odpowiednie hasła opracowane w: *Polski Słownik Judaistyczny. Dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 1–2, opr. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003; *The Encyclopedia of Jewish Life and Thought*, red. Ch. Pearl, Jerusalem 1996.

<sup>12</sup> Podobnie jak oba warianty Talmudu są świadectwem kontaktu i wymiany wiedzy między środowiskami uczonych z Babilonii i Palestyny, życie Żydów w diasporze (od grec. rozproszenie) w wielu krajach osiedlenia, początkowo głównie imperium perskiego i macedońskiego, z czasem pozostałych kontynentów, sprzyjało kulturowym wpływom i wykorzystywaniu przy komentowaniu używanych tam języków. Diaspora żydowska już w okresie działania Pierwszej Świątyni była liczna, jej dynamiczny rozwój, przekraczający liczebnie populację żyjącą w Palestynie, nastąpił po niewoli babilońskiej (IV w. p.n.e.) i trwa do dziś. Ponadto, jej istotne znaczenie dla historii Żydów podkreśla pojęcie *galut* (od hebr. wygnanie, niewola), określające charakterystyczną kondycję narodu żydowskiego od czasu zburzenia Drugiej Świątyni (70 r. n.e.) po proklamację państwa Izrael w maju 1948 roku.

w ten sposób dyskusje nad problematyką halachy (zasad prawnych judaizmu) prowadzili już amoraici, pokolenia uczonych żydowskich działających, jak już była o tym mowa, po ustaleniu ostatecznego kształtu Miszny, które nastąpiło około osiemnastu wieków temu – wychodząc od konkretnego przypadku, opinii, decyzji zaczerpniętej z Miszny, a dochodząc do generalnej zasady, która ostatecznie rozwiązywałaby złożony problem prawno-religijny, a w konsekwencji umożliwiałyby postępowanie na drodze ascezy religijnej zgodne z przykazaniami i normami judaizmu. Stąd George Steiner<sup>13</sup> może nie bez racji twierdzić, że

W judaizmie nie kończący się komentarz i komentarz komentujący komentarz ma zupełnie elementarne znaczenie. Talmudyczna egzegeza złuszcza się w kolejne warstwy nieprzerwanego studiowania i komentowania Talmudu. [...] Sądzę – dodaje – że hermeneutyczna nieskończoność i przetrwanie na wygnaniu są sobie pokrewne. Tekst Tory, kanonu biblijnego i koncentrycznych sfer tekstów o tych tekstach zastępuje zburzoną Świątynię<sup>14</sup>.

Tradycja w judaizmie nie zawiera w sobie zwieńczenia, choć możliwe, że je zapowiada. Sieć komentarzy to nieustająca wymiana zdań i opinii otwarta na tych, którzy dopiero mają dołączyć. Z zasady Tora, Tanach, czy też Talmud nie mogą być inaczej czytane, jak przy udziale innych uznanych tekstów i poprzez te teksty – można na podstawie tego, co zostało już powiedziane, twierdzić, że one same stanowią już kolejne stopnie nakładających się na siebie komentarzy, inkarnację idei dialogu. Badanie jest rozciągniętą w czasie i przestrzeni wielogłosową rozmową.

A zatem w jakimś sensie niemożliwe staje się niezapośredniczone podejście do tekstu. Podjęcie w lekturze zagadki słowa, wersetu, parszy bądź danej historii buduje związek pomiędzy odległymi wydarzeniami i dniem dzisiejszym, przeprowadzając go równocześnie przez liczne odzwieki, jakie stały się udziałem członków wspólnot żydowskich w czasach ich działalności. Udzielone przez nich odpowiedzi – te utrwalane

<sup>13</sup> W poszczególnych fragmentach tego i kolejnych części artykułu odwołuję się i wykorzystuję ustalenia z prac: R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 136–152, 249–278 oraz R. Włodarczyk, *Hermeneutyka przekładu – zasadniczy wymiar dialogu. Wokół koncepcji George'a Steinera*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2009, s. 85–94.

<sup>14</sup> G. Steiner, *Wtórne miasto*, [w:] G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, Gdańsk 1997, s. 37–38.

przez uczonych i te codzienne, dawane w toku zwykłej praktyki spotkań – nie mają charakteru absolutnego, wpisujący się w cykl komentarzy nie chce być ostatni, ale przedostatni, pamięta, że epoka mesjańska jest ciągle kwestią nieodgadnionej, choć spodziewanej, wyczekiwanej przyszłości, a zatem w międzyczasie przyjdą jeszcze inni komentatorzy, odsłonią inne oblicza i możliwości tekstu, kładąc przy tym nacisk na odmienne czy sprzeczne znaczenia właściwe ich czasom i sytuacji. Synteza jest wielką nadzieją czasów mesjańskich, kiedy to podług tradycji, jak przypomina Emmanuel Lévinas, „rozstrzygał będzie wszystkie antynomie prorok Eliasza”<sup>15</sup>.

Prawdziwym zagrożeniem nie jest zatem brak ostatecznych odpowiedzi, a zerwanie tradycji poszukiwań, bowiem kiedy „w diasporze tekst jest ojczyzną. [...] Czytanie bez końca – pisze Steiner – jest największą gwarancją żydowskiej tożsamości”<sup>16</sup>. Stąd też zlanie się komentarza z interpretacją, o ile ta miałaby oznaczać ostateczne ustalenie znaczenia, jego domknięcie przed czasem spełnienia, byłoby równoznaczne z tuszowaniem zasadniczego między nimi napięcia, które dobitnie zdaje się wyrażać stanowisko rabina Sachy Pecarica: „pojęcie interpretacji w tradycji tej [żydowskiej – R.W.] po prostu nie istnieje”<sup>17</sup>.

Zachowanie ciągłości pomimo różnic czasu, przestrzeni, warunków środowiskowych czy języka, skrupulatne przechowywanie i odnotowywanie *glos* w ich oryginalnej postaci dociekań, pytań, jak również hipotetycznych odpowiedzi każe zwrócić uwagę na jeszcze inny wymiar pulsowania dialogu i komentarza, wymiar wyodrębniony poprzez rytualizację trybu powszechnej lektury Księgi:

<sup>15</sup> E. Lévinas, *Judaïsme et révolution*, [w:] E. Lévinas, *Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques*, Paris 1977, s. 53. Zob. także: E. Lévinas, *La traduction de l'Écriture*, [w:] E. Lévinas, *À l'heure des nations*, Paris 1988, s. 43–65.

<sup>16</sup> G. Steiner, *Wtórne miasto*, dz. cyt., s. 38. O kryzysie wywołanym zerwaniem ciągłości mówi Steiner również w kontekście kultury zachodniej. Jak dowodzi, prawdziwym problemem dla czytelnika chcącego zrozumieć tekst może być właśnie utrata ciągłości tradycji (zob. G. Steiner, *Zerwany kontrakt*, [w:] G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, dz. cyt., s. 47–112; G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*, Poznań 2004, s. 230–292).

<sup>17</sup> S. Pecaric, *Wgląd w Pieśń nad Pieśniami. Istota języka religijnego*, [w:] *Hagada na Pesach i Pieśń nad Pieśniami*, red. S. Pecaric, Kraków 2002, s. 233. Zakreślając różnice między tradycją scholastyczną a hermeneutyką żydowską, Steiner zwraca uwagę na paradygmatyczne znaczenie „apetytu na sumę”, zwieńczenie, które według niego, choć w zmienionej postaci, przetrwało w tradycji zachodniej aż do współczesności (zob. G. Steiner, *Wtórne miasto*, dz. cyt., s. 39–40). Steiner podkreśla związek summy z tendencją do tępienia herezji.

W żydowskim świecie, w świecie Tory – pisze Pecaric – istnieje w pewnym sensie obowiązek tłumaczenia, ponieważ istnieje obowiązek wysiłku zrozumienia. Wypełnienie przykazania *sznej mikra weechad targum* [dwa razy Tora i raz przekład – R.W.] nakazuje dwukrotne odczytanie parszy [odcinka tekstu Tory – R.W.] przypadającej na dany tydzień po hebrajsku i raz *targumu*, czyli właśnie tłumaczenia. Lecz nie każdego. Nie stanowiłoby wypełnienia tej micwy [przykazania – R.W.] przeczytanie takiego przekładu, który oddaje tylko gramatyczno-semantyczne znaczenia słów hebrajskich użytych w Torze. [...] Żaden przekład żadnego tekstu siłą rzeczy nie jest odbiciem oryginału, lecz pierwszym stopniem jego rozumienia<sup>18</sup>.

Zagadnienie komentarza jako ogniwa czytania bez końca wprowadza nie tylko problematykę ciągłości tradycji żydowskiej, ale także jej wielojęzyczności, której rozumienie zakłada praktykę przekładu. Komentowaniu towarzyszy translacja z racji wielojęzyczności komentowanych i przywoływanych źródeł, z racji dystansu czasowego i różnic społeczno-kulturowych, z racji patrzenia na wybrane ogniwo przeplatających się, rozwarstwiających i rozczepiających łańcuchów tradycji przez pryzmat komentarzy. Można zaryzykować twierdzenie, że sam komentarz jako efekt pracy rozumienia wybranej treści tradycji stanowi jej przekład.

## GEORGE'A STEINERA ROZUMIENIE PRZEKŁADU

Twierdzenie George'a Steinera wyrażone we wstępie do obszernego studium *Po wieży Babel*, „przekład jest pod względem formalnym i pragmatycznym obecny *implicite* w każdym akcie komunikacji, w emisji i recepcji każdego rodzaju znaczenia, czy to w najszerszym sensie semiotycznym, czy w bardziej konkretnych wymianach werbalnych”<sup>19</sup>, nie jest oczywiście oryginalne. W klasycznym artykule „O językoznawczych aspektach przekładu” opublikowanym w 1959 roku Roman Jakobson, polemizując

<sup>18</sup> S. Pecaric, Wstęp. *Mowa na pustyni*, [w:] *Tora. Księga czwarta Bemidbar*, red. S. Pecaric, Kraków 2005, s. v–vi. Chodzi tu o *Targum Onkelos*, przekład Tory na język aramejski, który powstał w wersji ustnej na terenie Palestyny w II w. n.e., a utrwalony został na piśmie w Babilonii ok. 500 r. n.e. Jego autorem był prozelita wywodzący się z rzymskiej arystokracji. Zob. także: hasło ‘targum’ w: *Polski Słownik Judaistyczny*, t. 2, dz. cyt.

<sup>19</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 15–16.

z Bertrande m Russellem i w nawiązaniu do koncepcji Charlesa Sander-  
sa Peirce'a, równie dobitnie wyraża podobne przekonanie: „Dla nas, za-  
równo językoznawców, jak i zwykłych użytkowników języka, znaczenie  
jakiegokolwiek znaku językowego jest jego przekładem na inny, alter-  
natywny znak [...]”<sup>20</sup>. Rozwijając tę myśl, Jakobson proponuje wyróżnić  
„trzy sposoby tłumaczenia znaku językowego: może on być przełożony na  
inne znaki tego samego języka, na inny język lub na inny, pozajęzykowy  
system symboli”<sup>21</sup>. Stąd Jakobson wyróżnia trzy rodzaje przekładu: we-  
wnątrzęzykowe przereformowanie (*rewording*), przekład międzyjęzykowy  
(*translation proper*) oraz przekład intersemiotyczny (*transmutation*)<sup>22</sup>.  
A zatem różnice między wieloma idiomatycznymi językami, w środowi-  
sku których działamy i których używamy na co dzień, jak również róż-  
nice między porządkiem myślenia a porządkiem działania wymagają od  
nas opanowania i ciągłego rozwijania kompetencji translatorskich. Im  
częściej używamy jakiegoś języka i poszczególnych jego składników, tym  
łatwiej, sprawniej, a w konsekwencji automatycznie i niezauważalnie  
dla nas samych, przebiega proces przekładu. Tak też zdaniem Steinera:

Zrozumieć oznacza rozszyfrować. To znaczy, że zasadnicze środki struktu-  
ralne i formy wyrazu oraz problemy aktu przekładu są w pełni obecne w ak-  
tach mowy, pisania, obrazowego kodowania w obrębie każdego języka. Prze-  
kład między różnymi językami stanowi szczególne zastosowanie konfigura-  
cji i modelu zasadniczego dla mowy ludzkiej, nawet jeśli ma ona charakter  
monoglotyczny<sup>23</sup>.

Innymi słowy, „wewnątrz języka lub między językami ludz-  
ka komunikacja musi oznaczać przekład”<sup>24</sup>. Przy czym wybór  
odpowiedniego słowa, frazy na oddanie wyrażenia oryginału jest dla nie-  
go decyzją ujawniającą sposób rozumienia danego wyrażenia w całej jego  
złożoności i uchwytnym dla tłumacza w danym momencie horyzoncie  
jego kontekstu. Niemożliwe jest powtórzenie, proste przepisanie. Każdy

<sup>20</sup> R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. B. Bukowski, M. Heydel, Kraków 2009, s. 43.

<sup>21</sup> Tamże, s. 44.

<sup>22</sup> Tamże. Zob. G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 359–361.

<sup>23</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 16.

<sup>24</sup> Tamże, s. 86–87.

przekład określa sobą indeks podobieństw i różnic, których redukcja oraz ponowne zespolenie jest dziełem tłumacza<sup>25</sup>. Dziełem, którego zasadnicze znaczenie sprowadza się do próby zniesienia dystansu i odzyskania bliskości, wglądu. Przekład literacki jest tu tylko szczególnym przypadkiem. Autor *Po wieży Babel* podkreśla znaczenie społecznego różnicowania się obiegu komunikacji ze względu na istnienie nieredukowalnych różnic biologicznych, psychologicznych między podmiotami oraz praktykowanie tożsamości grupowych, w tym kontekście rozważa funkcjonowanie odrębnych języków, np. kobiet czy dzieci<sup>26</sup>.

Dla Steinera owa nieprzystawalność światów jest wynikiem permanentnych zmian i przekształceń, ciągłego niezsynchroizowanego ruchu, tak w obrębie języka, jak i świata życia codziennego każdego podmiotu komunikacji. Jego zdaniem, „W takim stopniu, w jakim każdy użytkownik języka posługuje się idiolektem, problem wieży Babel sprowadza się najzwyczajniej w świecie do kwestii indywidualizacji osoby ludzkiej”<sup>27</sup>. Zmiany te uszczuplają rezerwuar tego, co podzielane, poszerzając jednocześnie dystans między stronami możliwego dialogu, dystans obecny z racji źródłowej odrębności podmiotów, wzajemnego odseparowania, jak również stałej dyspozycji świadomości jednostki do koncentracji na sobie i własnych przeżyciach. A zatem akt przekładu to dla Steinera przede wszystkim codzienny mechanizm adaptacyjny, wyuczony i uwarunkowany kulturowo, którego sprawność z zasady umyka naszej uwadze:

Czas, odległość, zmiana wyglądu lub przyjętych odniesień może ten akt utrudnić. Kiedy stopień trudności jest wystarczająco wysoki, proces przekładu przeobraża się z działania instynktownego w świadomą technikę. Poczucie bliskości z kolei, czy to związane z nienawiścią, czy z miłością, sprzyja zdecydowanemu, niemal natychmiastowemu przekładowi<sup>28</sup>.

Nieprzystawalność to nie tylko zwrócenie uwagi na niewspółmierność egzystencjalnej sytuacji jednostek w świecie społecznym, ale także

<sup>25</sup> Zob. tamże, s. 405–554.

<sup>26</sup> Zob. tamże, s. 70–84.

<sup>27</sup> Tamże, s. 631.

<sup>28</sup> Tamże, s. 85–86. Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 31–33.



na ontologiczny status języków. Jak zaznacza Steiner, mamy zbyt mało przekonujących dowodów, by uznać przesłankę pozwalającą nam rozpatrywać język jako system – jako coś posiadającego dające się ustalić granice, co mogłoby ułatwić ukonstytuowanie dogodnej perspektywy poznawczej – jak i zaakceptować tezę o symetryczności wewnętrznych architektonik poszczególnych z nich. Jego zdaniem, „cywilizacja istnieje, ponieważ nauczyliśmy się przekładać, eliminując wpływ czasu”<sup>29</sup>. Co więcej, każdy język w swej temporalności posługuje się właściwą sobie topografią pamięci, w odmienny sposób odwzorowuje świat i wyznacza sobą inny zbiór rzeczywistości możliwych, dzięki zdolności do generowania zdań kontrfaktycznych. Ta ostatnia właściwość najmocniej uwyrażnia trudności i wyzwania społecznego pluralizmu, stanowi warunek przetrwania ludzkości. Jak podkreśla,

Trwamy, trwamy twórczo dzięki naszej zdolności do rzucenia rzeczywistości słowa *nie*, dzięki skłonności do budowania fikcji „uinnienia”, do tworzenia wyśniewanej lub wymuszonej siłą woli lub oczekiwanej „inności”, w której nasza świadomość przemieszkuje. W tym precyzyjnym sensie element utopijny lub mesjański należy do figur składni<sup>30</sup>.

Tłumaczenie zdaje się przedkładać i eksponować interes terażniejszości, bieżącej chwili i w niej obecnych, nad trwałość form tego, co dziedziczone. Być może w ten właśnie sposób tworzy warunki możliwości dziedziczenia.

Zdolność rozumienia Innego byłaby pochodną kompetencji i doświadczeń translatorskich obejmujących sobą również szeroką gamę gestów i zjawisk towarzyszących spotkaniu, wyczuleniu na kontekst, a każdy akt hermeneutyczny *de facto* wprawianiem się w dokonywaniu transferu znaczenia. Śledząc, jak to czyni autor *Po wieży Babel*, zapiski i notatki tłumaczy, ich decyzje translacyjne uwarunkowane każdorazowo określonymi możliwościami i ograniczeniami, możemy wiele dowiedzieć się o naturze i przebiegu rozumienia. Choć Steiner nie wyklucza przebłyску jego pełni, to daleki jest od upatrywania w nim sedna naszej praktyki translatorskiej. Jak zaznacza „W każdym podejściu do komunikacji w obrębie

<sup>29</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 65.

<sup>30</sup> Tamże, s. 18. Zob. także: G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*, dz. cyt., s. 11–15; G. Steiner, *Wydrżony cud*, „Przegląd Polityczny” 2008, nr 91/92, s. 166–171.

jednego języka i pomiędzy językami musi się pojawić świadomość istnienia różnych sposobów, przy pomocy których tekst potrafi ukryć więcej, niż pokazuje<sup>31</sup>, a „każdy rzeczywisty akt przekładu jest, przynajmniej pod jednym względem, oczywistą niedorzecznością, próbą biegu pod prąd na ruchomych schodach czasu oraz odtworzenia wysiłkiem woli tego, co niegdyś powstało w spontanicznym odruchu ducha<sup>32</sup>. Ponadto,

Nie w s z y s t k o da się przełożyć. Teologia i gnoza wyznaczają górną granicę możliwości. Istnieją tajemnice, które można – co najwyżej – transkrybować, których transpozycja lub parafraza byłaby bluźnierstwem i skrajną nieścisłością. [...] Nie wszystko również można przełożyć t e r a z. Zagubiły się w przeszłości konteksty, układy odniesień, które niegdyś pozwalały zinterpretować tekst. [...] W sensie jeszcze trudniejszym do zdefiniowania istnieją teksty, których j e s z c z e nie potrafimy przełożyć [...]<sup>33</sup>.

Nasza nieporadność translatorska ujawnia się nie tylko w zetknięciu z nadmiarem, który jedynie przykrywa, a nie likwiduje ontologiczna obecność wersetu, frazy czy tekstu (argumenty w dyskusji wokół kwestii *misreading* inspirowane dekonstrukcją są szeroko znane, nie ma potrzeby ich powtarzać<sup>34</sup>). Dystans między językami pozostaje mocno zróżnicowany. Przykłady z obszaru transmutacji wskazują na kolejne ograniczenia. Według Steinera, „Matematykę jako taką można przełożyć tylko na inną matematykę (jak w przypadku geometrii algebraicznej)<sup>35</sup>, nie jest jednak pewne, czy komparatysta właściwie ocenił możliwości wirtualnej przestrzeni i języków programowania. Natomiast jeśli chodzi o muzykę, jego zdaniem „Jedyną jej znaczącą «translację» czy parafrazę stanowi ruch cielesny”, w tym sensie „Muzyka przekłada się na taniec<sup>36</sup>. Z tych i wielu innych względów musimy liczyć się z tym, że, jak powie Steiner, „Przekład jest jednocześnie możliwy i niemożliwy [...]”<sup>37</sup>. I w innym miejscu,

<sup>31</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 105.

<sup>32</sup> Tamże, s. 117.

<sup>33</sup> Tamże, s. 346.

<sup>34</sup> Zob. *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000; H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, Kraków 2002.

<sup>35</sup> G. Steiner, *Poezja myślenia. Od starożytnych Greków do Celana*, Warszawa 2016, s. 18.

<sup>36</sup> Tamże, s. 16. Zob. G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 566.

<sup>37</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 108.

nawiązując do kontrowersji ciągle obecnych w tradycji judaizmu wokół tłumaczeń Tory, takich jak *Targum Onkelos* czy *Septuaginta*, „Sześć murów ze światła otacza Pismo Święte. Sześć murów: nakazu przekładu i zakazu przekładu”<sup>38</sup>.

## IDEA, WYPOWIEDŹ, DZIAŁANIE. PRAKTYKA JAKO KOMENTARZ

Podjmując za Jakobsonem w ostatnim rozdziale *Po wieży Babel* zagadnienie transmutacji, przekładu między znakami werbalnymi i pozawerbalnymi, Steiner stawia pytanie „W jakim stopniu kultura jest przekładem i przeredagowaniem wcześniejszego znaczenia?”<sup>39</sup> i proponuje, aby tego typu akty hermeneutyczne i ich efekty rozpatrywać w kategoriach topologii, nawiązując do jednej z gałęzi matematyki, zajmującej się, jak zauważa, „tymi relacjami między punktami i tymi fundamentalnymi właściwościami figury, które nie ulegają zmianie po odkształceniu tej figury [...]”<sup>40</sup>, jak w przypadku rozwinięcia trójkąta w stożek. Innymi słowy, zdaniem komparatysty „Relacje «niezmienności w obrębie transformacji» wiążą się nieodrodnie, w mniejszym lub większym stopniu, z przekładem”<sup>41</sup>. Interesują go środki wyrazu, jak parafraza, ilustracja graficzna, pastisz, kolaż, plagiat itd., które nie tylko stanowią

<sup>38</sup> G. Steiner, „Aus Worten, nicht Wörtern”, „Dekada Literacka” 1997, nr 8–9, s. 21. Tekst Steinera poświęcony jest przekładowi Biblii hebrajskiej autorstwa Martina Bubera i Franza Rosenzweiga na język niemiecki i potwierdza tezę ciągłego dialektycznego związku między pismem a mową w tradycji żydowskiej. Jak tłumaczy status *Targumu Onkelosa* Pecaric, autor przekładu Tory na język polski, „po dziś dzień zachowuje on charakter normatywny, zaś *Septuaginta*, która powstała w III-II wieku p.n.e., nie zyskała tego statusu i przez judaizm jest wręcz zapomniana. Co je różni? Otóż to właśnie, że *Septuagintę* można nazwać przekładem zmierzającym do dosłowności, podczas gdy *targum* Onkelosa jest z pewnością tłumaczeniem, według tradycji natchnionym i potwierdzonym przez rabiego Akibę oraz innych tanaitów, którego relacja do hebrajskiego oryginału polega na wyjaśnianiu, czynieniu zrozumiałym” (S. Pecaric, *Wstęp. Mowa na pustyni*, dz. cyt., s. v). Zob. G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 333.

<sup>39</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 557.

<sup>40</sup> Tamże, s. 569. Pojęcie topologii zdaje się stanowić nawiązanie do wprowadzonego przez Ludwiga Wittgensteina, ważnego dla Steinera filozofa, w *Dociekaniach filozoficznych* pojęcia ‘rodzinnego podobieństwa’. Szerokie zastosowanie myślenia topologicznego w badaniach kultury stanowi książka Steinera *Gramatyki tworzenia* (dz. cyt.).

<sup>41</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 570.

tłumaczenia tekstów, co je współtworzą, jak w przypadku kombinacji języka i muzyki, ale także kwestie, które moglibyśmy umieścić pod kategorią ‘wykonanie utworu’. Jak sugestywnie pisze, odnosząc się do sfery działań artystycznych:

Każdy wybór ucieleśnienia konkretny komentarz do tekstu, każdy realizuje szczególną formułę ożywienia tekstu. [...] Interesuje mnie taka „interpretacja”, która nadaje mowie życie wykraczające poza moment i miejsce bezpośredniej wypowiedzi czy transkrypcji. Francuskie słowo *interprète* skupia w sobie wszystkie istotne właściwości. Aktor jest *interprète* Racine’a; pianista daje *une interprétation* sonaty Beethovena. Angażując własną tożsamość, krytyk staje się *un interprète* – dającym życie wykonawcą – Montaigne’a czy Mallarmégo. Angielski termin *interpreter* ma słabszy wydźwięk, ponieważ nie obejmuje świata aktora, a świat muzyka przywołuje jedynie poprzez analogię. Jednak jest współbieżny z pojęciem francuskim, kiedy sięga w innym ważnym kierunku. Pojęć *interprète/interpreter* powszechnie używa się w odniesieniu do tłumacza. I to, jak sądzę, stanowi punkt wyjścia. Kiedy czytamy czy słyszymy jakąś wypowiedź językową z przeszłości, czy to biblijną Księgę Kapłańską, czy zeszłoroczny *bestseller*, tłumaczymy. Czytelnik, aktor, redaktor są tłumaczami spoza czasu<sup>42</sup>.

W swej refleksji nad rozumieniem jako przekładem Steiner daje nam w ten sposób również sposobność spojrzenia na działanie jako swoisty komentarz teorii. W oczywisty sposób podjęcie działania kierowanego określoną intencją jest przejawem jej rozumienia, jednak widzenie związków teorii i praktyki, jakich oczekujemy w edukacji, jako dwóch porządków, między którymi mediuje translacja, daje okazję do ich ponownego sprobematyzowania. W tym sensie myślenie, mowa, pismo, działanie są różnymi porządkami praktyki, odmiennymi od siebie formami ludzkiej ekspresji, a przez to wymagającymi przekładu. Interpretacja-komentarz zawsze zakłada podmiotowy udział w postaci twórczej inwencji. Domaganie się od „teoretyków” – tj. praktyków przekładu lektur i myśli – bezpośredniej aplikacji ich pracy w zasoby praktyki społecznej jest nie-po-rozumieniem, próbą przerwania na nich ciężaru przekładu-przekształcenia, którego i tak nie mogą dokonać za kogoś, kto podejmuje działanie, ale

<sup>42</sup> Tamże, s. 61–62.

też ucieczką od odpowiedzialności za nieodłącznie związane z przekraczaniem porządków, translacją ryzyko.

Tekst i jego kontekst oraz ruch i jego uwarunkowania<sup>43</sup> odsłaniają się tu jako należące do dwóch porządków językowych, w których ekspresja nie tylko przyjmuje odmienne postaci, ale opiera się na diametralnie różnych gramatykach. Co więcej, w przechodzeniu od substancji tekstu przez obraz jego znaczenia pozyskany w lekturze do aplikacji w wybrany obszar teorii czy praktyki edukacyjnej można wyodrębnić dwie płaszczyzny translacji: przekład tekstu na ideę i idei na działanie. Monitorowanie osiaganych efektów i informacji zwrotnych wymagać będzie z kolei utworzenia definicji sytuacji, stanowiącej efekt translacji. Podobnie w przypadku prowadzenia badań edukacyjnych, zbieranie danych przez wywiad, ankietę czy obserwację wymaga ich tłumaczenia na pojęcia badacza, a następnie języki teorii. Z kolei uczenie się ich przez lektury opracowań pozwala ustalić właściwą im topologię, a ta daje się wykorzystać w metodyce, jeśli użyć symultanicznie na przykład prezentacji multimedialnej i będącego jej przekładem omówienia w kontekście przygotowanego na zajęcia przez uczących się tekstu. Spojrzenie na ich kłopoty z jego rozumieniem pozwala spojrzeć na praktykę korzystania z kserokopii jako wypierającą robienie notatek, a przez to ogromnego w wymiarze czasu akademickiego kształcenia ćwiczenia z translacji. To tylko kilka przykładów prześwitów, w których wyraźniej widać momenty translacji w ujęciu pedagogicznym. Innymi słowy, jeśli przy całej wielojęzyczności teorii i praktyki edukacyjnej pozioma i pionowa integracja wiedzy z dyscyplin oraz subdyscyplin naukowych oznacza przekład, to perspektywa otwarta przez *translational turn* kieruje nas w stronę figury pedagoga poligloty. Tę perspektywę warto wypełnić treścią. Jak stwierdza Steiner,

Absurdem byłoby odrzucenie zasadności przekładu tylko dlatego, że nie zawsze jest możliwy, a zawsze niedoskonały. Natomiast rzeczywiście trzeba wyjaśnić, powtarzając tłumacze, w jakim stopniu należy w każdym wypadku dążyć do wierności, gdzie są granice tolerancji, na które – jak w każdej innej pracy – można sobie pozwolić. Przez całą historię i praktykę przekładu przebiega naszkicowana, lecz wyraźna granica<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Zob. D. Bachmann-Medick, *Cultural turns*, dz. cyt., s. 119–166.

<sup>44</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 349.

A zatem jeśli autor *Po wieży Babel* proponuje ogólną teorię rozumienia jako przekładu, to każda praktyka – od myślenia, przez mówienie, po działanie – w której rozpoznajemy udział rozumienia, ma ścisły związek z translacją, jej szczególnymi fakturami. Punktem wyjścia Steinera jest hermeneutyka literacka – znana nie tylko Grekom sztuka rozumienia i interpretacji tekstów. Podobnie jak Friedrich Schleiermacher nie traci z pola widzenia Biblii Hebrajskiej, myśl i tradycja judaizmu są dla niego ważną inspiracją. Tak jak Wilhelm Dilthey wyciąga wnioski dla humanistyki z konstytuowania się podmiotu w aktach przeżywania sztuki. Ostatecznie dochodzi jednak za Martinem Heideggerem do hermeneutyki filozoficznej, dostrzegając w aktach przekładu sposób bycia człowieka w świecie<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Zasadnicza część książki Steinera poświęconej myśli i dziełu Heideggera jest jego komentarzem do *Bycia i czasu* (zob. G. Steiner, *Martin Heidegger*, New York 1980).

וְיַיִן וְהַיְצוּר שֶׁאֵין בִּיחַד כְּלִי וְיַיִן מְמַקְּמָן וְיַרְנֹסֻן עָוֹן וְכַלֵּי מִדָּהִים - כִּסֵּי הַתְּנַנִּין חֵטִים : מַלְאָךְ קָדֵשׁ : דְּמִזְמִירָתָן לֹא לְהַלְחִיק דָּבָר עַל־יַדָּם  
 לֵאמֹר : תִּלְמִידֵי זֶמַן הָנוּן : שְׁלַח יִבְרָאֵל שׁוּעוּתָו לְיַד הַרְבֵּה בְּצוּגָה  
 לֵאמֹר : לַאֲמֵר : קֶטֶן (שְׂמַח ב')

לִי אֵין עֻקְבָה מְדַם - יְעוֹר שְׁחָד עֻקְבָן  
 מְהֵרָא נִיסַא וְהֵרָא  
 א מְצִיעָא דְמִקְרַבִי  
 יוֹדוּ רֹעְזִים דְּכֹתִיב  
 הַיְצוּרִים דְּרַךְ יִצְחָר  
 שֶׁאֵין אֵיד אֲלֵעוֹר שְׁחָד  
 שֶׁמֶת כְּבָהּ הַיִּלּוֹ  
 שֶׁמֶת בְּבִית הַגֵּרִוּת  
 שֶׁהֵם חַתּוּן אַרְבֵּים  
 הַיִּלּוֹ (אֲדוּלִימִית בֵּין  
 הַיִּלּוֹ לְדֻעַת קְלִמְטָא  
 אֲחִירָבּוֹן עִיר מְקִלְטָא  
 בֵּין אֵת חֶבְרוֹן כְּאִשְׁרֵי  
 וְזוּדָהָ דְּמִבְּרִיז ׀ וְאֵת  
 מִנּוּן לְכַלֵּב בֵּן יַעֲקֹב  
 וְכֹתִיב ׀ יְעוֹרִי מִבְּצַר  
 גִּירָת [וגו'] וְקִדֵּשׁ  
 מִיָּמָּה עֵרִים הַלְלוּ אֵין  
 קַמְגִּים וְלֹא תַרְבִּים  
 חוֹת \*אָמַד רַב וְכָפַּ  
 שׁ גּוּפֵי יְעָרִים הַלְלוּ

יְיֹדוּת כִּינְיָנוֹת \*וְאֵין מוֹשִׁבִּין אוֹהֵן אֵלֵּא בְּמַקְסֵי מִים  
 בְּמַקְסֵי שְׂוִיקִים וְאֵין מִישִׁבִּין אֵיחָן אֵלֵּא בְּמַקְסֵי  
 קְוֵימִבְּאִין לֹהֶם כֹּתְנִים לֹיִם וְיִשְׂרָאֵלִים וְאֵין מוֹרְבִין בְּהֵן  
 דְּיִשָּׁן שְׁאֵין פּוֹרְסִין כְּצוּרוֹת וְאֵין מְפִישִׁלִין  
 יְעָזֵק מֵאֵי קָדָא \*וְגַם אֵל אֲרֶת מִן תְּעִירִים הָאֵל וְחֵי  
 רְבּוּ עֵמּוּ שְׁנַמְרֵ וְחֵי עֻבְדֵי לֵיהּ מוֹדֵי דִּתְהִי לֵיהּ  
 אֵינוּ הִנּוּן אֵיד וְיַתֵּן הָרֵב שְׁגֻלָּה מִלִּילִין יִשְׁבִּתוּ עֵמּוּ  
 שְׁנַמְרֵ אֵת בְּצַר בְּמַדְבֵּר וְגו' (וְכֹתִיב [בתְּרַהּ]  
 וְגַם דָּלָא עֻזְקֵי בֶהּ וְאֵי עֵבִית אֵימֵא כְּאֵי קוֹלְטִין  
 לֹא הוּוּ קֵא יְכוּל שְׁלִיחָא [דְּמִלְּאָבָא דְּמִיתָא] לְמִיקְרַב  
 דְּבֵי רַב פְּקַע אֲרוּחַ וְשִׁחְקֵי וְיְכוּל לֵיהּ אֵיד תִּנְחוּם בַּר  
 שְׁהוּא פָּרַח בְּהַצֵּלָה תַחֲלָה שְׁנַמְרֵ \*וְיִשְׁמַע רֵאבִין  
 שֶׁשֶׁל עֻדִים עֵבֶר הוֹרֵן מוֹרָהָ [שְׂמֹחַ] אָמַר לוֹ  
 יַתָּת שְׁמַשׁ לְרֹעְזֵיהֶם הָרֵשׁ רְבִי סִימְאֵי מֵאֵי דְּכֹתִיב  
 הָוֵהָ כְּסָף לֹא יִשְׁכַּע כְּסָף הֵּי מִישַׁת רְבִינּוּ שְׁחִידָה יוֹדַע  
 שְׁלֵשׁ בָּרְעִין כְּעָנַן וְאָמַר מִצּוֹה שְׂבָאָה לְיַד אֵיקִימָה  
 כֹּל תְּבוֹאָה שֶׁלּוֹ וְהֵוְיֵי \*דִּיאָר אֲלֵעוֹר מֵאֵי דְּכֹתִיב  
 [לְמִלְּאָ] גְבוּרוֹת ה' מוֹ שִׁימוֹל לְהַשְׁמַע כֹּל תִּהְלָתּוּ  
 וְאֵת כֹּל הָאוֹהֵב \* (לְמִלְּמֵד) בְּהַמְּנִין לוֹ תְּבוֹאָה יַהֲבֵי  
 כִּינְאָה לְלַמְּדֵי רַב אִשְׁי אָמַר כֹּל הָאוֹהֵב לְלַמְּדֵי בְּהַמְּנִין  
 אֵל הַבְּדִים גּוֹאֵל רְבִי עַל צוּרֵי שִׁנְאִיהֶם שֶׁל  
 אֵימֵא מְכָאָה \*גּוֹאֵל שְׂרִי צוּעֵן רֵבִינֵא אָמַר כֹּל  
 תִּהְדֵּי לְמִדְרֵי מְרֹבוּתוֹ וּמַחְבֵּרוֹ וְזוּרֵי מְדָם וּמִתְלַמְּדוּ  
 גָּלוּוּ כְּשַׁעֲרֵי יוֹשְׁלֵם מוֹ גֵּרִם לְרַגְלֵיו שְׂעִימְדוּ  
 וְשׁוּעֵן כְּלוֹ מֵאֵי דְּכֹתִיב \*שְׂרֵי הַמַּעַלּוֹת לְחוֹד  
 יוֹשֵׁן בְּרוּךְ הוּא רַב־שׁוּעַ שְׂעִמְעִית בְּנֵי אֲדָם שְׁחֹדוּ  
 הַבֵּית הַבְּחוּרָה וְנַעְלָה לְרַגְלֵי וְשְׂמִרְתִּי \*אָמַר לוֹ  
 שְׂאֵתָה עֹסֵק בְּחֹרֶה לַפְּנֵי מִאֲלָף עוֹלוֹת שְׂעִתוֹד  
 שֶׁמֶת דְּרִים וְכו' : תַּנּוּא \*דִּי אֲלֵעוֹר בֵּין יַעֲקֹב אֹמְרֵי  
 מְכַלְלָם

לְדַעַת וְשָׂאֵל וְהָיָה דְּכֹתִיב וְעֵלְתֵּם חַתּוּן אַרְבֵּים עֵשְׂרִים עֵיר אֵינִן קְלִמְטָא אֵלֵּא לְדַעַת \* חֶבְרוֹן חֵירוּת  
 עֵיר סְקֻלָּה וְשְׂחָה תְּעִיר וְחֵירוּת תְּנָנוּ לְכֹל \* וְקִדֵּשׁ עֵיר כְּסֻלָּה וְהָיָה וְיִבְנֵיב וְיֵרִי מְבַצֵּר הַעִירִים צְרוּחָתָא  
 חָקַק וְכֹתִיב [וְנִין] וְקִדֵּשׁ וְאֲרִירֵי \* וְשִׁמְרֵן תְּחִירֵי קִדֵּשׁ הוּו' \* וְאֵין יִשְׂרָאֵל בְּעֵיר סְקֻלָּה דְּרִים שְׂעִירִים  
 הַלְחִית וְהָיָ שֶׁל גֵּוָל הָרַם מְכוּוֹת שֶׁם \* תַּנּוּא תִּלְמִיד שְׂעִילֵת מִלִּילִין רְבּוּ עֵמּוּ שְׂנַמְרֵ וְחֵי עֻבְדֵי לֵיהּ מוֹדֵי  
 תְּהִירוּ לֵיהּ חוֹתָא \* אֵיד וְהָא סִבִּין שְׂלֵחַ אֵיִם לְתַלְמִידֵי שְׂעִירֵי הָנִין \* אֵיד וְיַתֵּן רְבִי בְּצַר שְׂבָלֵת מִלִּילִין  
 שְׂעִירֵי עֵשׂי \* אֵינִי שְׂרֵי גֵילֵה וְהַאֲשִׁיר \* וְיַתֵּן מִן לִבִּירֵי תִירוּת שְׂקִילְטֵן שׂוֹאֲרֵי אֵת בְּצַר מְבוֹרֵי  
 וְכָל דְּרֵי יְכוּל שְׁלִיחָא [ל] לְמִקְרַבִי כּוֹתֵי רָחֵל וְהָיָ שְׂחִידָה מְכוּוֹת מְכוּוֹת \* סִילִין יְיֹבִיב אֲחִירָבּוֹן וְכֵי רַב פְּקַע  
 מוֹ עֹטֵב כְּחַטָּן לֵי תְּבוֹאָה \* לִפִּי נֶאֱמַר [לְכֵן] ב' חַטָּן מוֹ שְׂבָל מְכוּוֹת שְׂלֵי וְהֵוְיֵי דְאֵי אֲלֵעוֹר מוֹ יִשְׁמַל  
 וְשְׂעִירֵי כִּתָּב בְּיַהֲרֵב רָחַק כ' ; וְיִרְשְׁלִיב [לְכֵן] סִיבִין [א] וְיִבְרִים הֵיחַ בְּיַהֲרֵב חוֹתָא וְחֵירוּת חֶסֶד מִן הָרָחֵק  
 וְיִבְרִים וְיִחֵים \* וְשִׁין תְּשָׁחָה \* וְיַהֲרֵי קְדֵשׁ \* אֵיִם אֲבוּי \* חֲרֵב חֲרֵב צִיִּיר לְפָּסֵם עֵצָה \* וְיִךְ בַּיִשׁ דְּרִים [א]  
 רִבִּי אִשִּׁי אָמַר כֹּל אָוֵהב לְטוֹב בְּהֵין [א] [ל] אָבֵא יֵחַד חֲרֵב צִיִּיר לְפָּסֵם עֵצָה \* וְיִךְ בַּיִשׁ דְּרִים [א]  
 (הֵרָאִיִב) לְשִׁךְ כְּחֵין [א] [ל] חֵסָא \* וְהֵוְיֵי דִימֵר רְבִי רַבִּי חֵירוּת תִּירוּת יַהֲרֵיב דְּרִים יִשְׂחָרִי וְשִׁחְרֵי מִלְּבָד  
 וְיִחָרֵם שְׂחִיר מְכוּוֹתִים כְּחֵלֵת \* רַב אִשִּׁי הֵרָא \* לִירוּ מוֹ לוֹ יוֹם שְׂחָתָת מְטַקֵּן מְטַקֵּן מְטַקֵּן מְטַקֵּן מְטַקֵּן מְטַקֵּן מְטַקֵּן

ROZDZIAŁ XII

UTOPIA SZKOŁY, NIEPOŚLUSZEŃSTWO I PRZEKŁAD. DWA BIBLIJNE MITY W ODCZYTANIACH ERICHA FROMMA I GEORGE'A STEINERA

[מזמן לנו ע"פ]

[עס לכו]

מלך קול ע"פ

כוס"ל ע"פ

יחסי כ

רבינו חננאל

מַעֲבָדִי בְּלִבְךָ קִירֵת יַעֲרֵל  
 אֲנִי עֻקְבָה מְדָם : אֵיד  
 אֲלֵעוֹר שְׁחָד עֻקְבִים  
 לְהִירוּן מְשִׁמָּה : וּבְסֻכָּם  
 נָסִי מְכוּוֹת רֹעְזִים  
 שְׁנַמְרֵ רַךְ יִצְחָר  
 חֲסִיָּה \* חֲסֵר כְּתִים  
 שְׂחָה מְכוּוֹתִים נְדוּוּיִם  
 לְהִירוּן כְּמוּסֵרַת כְּתִים  
 עַל הַגְּבוּרָת בְּחִילִיק  
 תְּרוּחָה \* וְאִסְקִין אֵלֵי  
 שֵׁשׁ עֵיר מְקֻלָּם קְלִמְטָא

בְּאֵיִם נָלְעַד קִירֵת יַעֲרֵל  
 אֲנִי עֻקְבָה מְדָם : אֵיד  
 אֲלֵעוֹר שְׁחָד עֻקְבִים  
 לְהִירוּן מְשִׁמָּה : וּבְסֻכָּם  
 נָסִי מְכוּוֹת רֹעְזִים  
 שְׁנַמְרֵ רַךְ יִצְחָר  
 חֲסִיָּה \* חֲסֵר כְּתִים  
 שְׂחָה מְכוּוֹתִים נְדוּוּיִם  
 לְהִירוּן כְּמוּסֵרַת כְּתִים  
 עַל הַגְּבוּרָת בְּחִילִיק  
 תְּרוּחָה \* וְאִסְקִין אֵלֵי  
 שֵׁשׁ עֵיר מְקֻלָּם קְלִמְטָא



*Do sukcesu, podobnie jak do  
szczęścia, nie można dążyć;  
muszą one nadejść,  
a nadchodzą jedynie jako  
niezamierzony efekt uboczny  
osobistego zaangażowania  
w sprawę, która człowieka  
przerasta, albo jako produkt  
uboczny poddania się osobie,  
która nie jest mną samym*

*Viktor Frankl, Człowiek  
w poszukiwaniu sensu*

W najstarszej z ksiąg hebrajskiej Biblii znajdziemy dwa fragmenty często przywoływane w dyskusjach dotyczących utopii. Pierwszy z nich (Rdz 2,8-3,24) mówi o zamieszkałym przez Adama i Ewę, przygotowanym przez Boga ogrodzie Eden położonym przypuszczalnie gdzieś w Babilonii. W jego gęstwinie dane im było, choć jedynie do czasu, zaznać niczym niezmaconego szczęścia, być może wręcz rozkoszy. Jednak utożsamione z rajem ustronie zdaje się mieć niewiele wspólnego z zamorskimi cywilizacjami, których szczegóły odkrywają dla nas od czasów renesansu autorzy podążający śladem Thomasa More'a 'zaiste złotych książeczek'. Zdaniem Bronisława Baczki: „Raj i utopie to krainy, które kartografowie świata stworzonego przez wyobraźnię umieszczają w sąsiedztwie. Tymczasem są to zupełnie odmienne miejsca, gdyż ich lokalizacja i ich dzieje różnią się od siebie w kilku zasadniczych punktach”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> B. Baczko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2002, s. 81. Zob. także: s. 81-154; B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 72-157.

Trudno nie zgodzić się z powyższym stwierdzeniem, mając na uwadze paradygmatyczny dla gatunku literackiego wspomniany tekst More'a z 1516 roku, będący relacją z wyobrażonej podróży, „przy końcu której narrator odkrywa nieznaną dotychczas kraj, kraj ten wyróżnia się swoimi instytucjami i staje się przedmiotem szczegółowego opisu”<sup>2</sup>. Utopia to odległa wyspa, funkcjonujący na niej porządek społeczny to światomy, oparty na projekcie władcy wytwór ludzki, nie tylko w przekonaniu jej mieszkańców o wiele doskonalszy pod względem politycznym, moralnym oraz ogólnego dobrostanu od innych, a znanych powszechnie sposobów organizacji wspólnotowego życia. Tymczasem ogród Eden to zakątek przygotowany wysiłkiem samego Boga, zamieszkały przez ukształtowanych Jego staraniem dwoje ludzi, zobowiązanych do przestrzegania przyjętego w nim porządku. Niemniej jednak, podobnie jak wspomniana wyspa, odcięty od świata, dający im schronienie, poczucie szczęścia, harmonii i spełnienia. Dlatego też biblijny raj można uznać mimo wszystko za jeden z kilku wariantów utopii. Zazwyczaj bowiem, i tak jest również w przypadku utopii edukacyjnych, zgodnie z założeniami gatunku literackiego są to projekty wystarczająco doskonałego społecznego ładu<sup>3</sup>.

Drugi fragment (Rdz 11,1-9) mówi o anonimowych nomadach, którzy „podczas swej wędrówki ze wschodu znaleźli dolinę w ziemi Szinar i osiedli tam”. Opanowawszy nową technologię wypalania cegieł i ich łączenia, postanawiają zbudować miasto oraz wieżę sięgającą szczytem nieba. Z samego tekstu jasno nie wynika, co motywuje budowniczych z Babel do realizacji projektu, być może wyobrażenia o przyszłym bezpieczeństwie, dostatku, społecznym ładzie i potędze. Niczym wyspa na morzu, w dolinie wyrasta dzięki wysiłkom wspólnoty oczekiwany kształt, okazały wytwór ludzkiej pracy. Ostatecznie, jak głosi mit, budowniczowie ponoszą klęskę w wyniku interwencji zaniepokojonego Boga. Podobnie jak mieszkańcy ogrodu Eden, muszą opuścić dolinę.

<sup>2</sup> B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt., s. 85.

<sup>3</sup> Zob. D. Halpin, *Utopianism and Education. The Legacy of Thomas More*, [w:] D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, London 2003, s. 45-58; A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 48-154. Zob. także: D. Webb, *Where's the Vision? The Concept of Utopia in Contemporary educational Theory*, „Oxford Review of Education” 2009, vol. 35, nr 6, s. 743-760. Na temat pojęcia i rodzajów utopii zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 10-56.

Z samych opowieści niewiele dowiemy się o kształcie ogrodu przygotowanego przez Boga, czy miasta i wieży zaprojektowanych przez budowniczych. W obu przykładach akcent przesuwa się z wyobrażeń wyglądu miejsca i narzędzi gwarantujących spełnienie na dzieje utopii. Zasadniczym problemem jest w tym przypadku nie tyle pytanie o kształt, co nie dość jasne przyczyny i źródła ludzkiego niepowodzenia. W tym sensie przywołane mity są nie tyle samymi tylko przedstawieniami utopijnych projektów czy celów, co przede wszystkim opowieściami o ich złożonych losach, a tym samym – filozofiami i krytykami utopii. Można zatem przyjąć, że przywołane biblijne mity – o wyjściu Adama i Ewy z Ogrodu Eden oraz o budowniczych z Babel – są interesującymi ekspresjami wyobraźni utopijnej, ponieważ opowiadają o miejscach, w których na dwa odmienne sposoby realizowano projekty wystarczająco doskonałego porządku społecznego. Współcześnie jednym z takich miejsc, które możemy rozumieć jako niejednoznaczny efekt realizacji utopii epoki rewolucji przemysłowej, jest szkoła – przestrzeń edukacji zaplanowana jako ważna część projektu wystarczająco doskonałego porządku społecznego. Dwa oryginalne odczytania przywołanych biblijnych mitów – autorstwa Ericha Fromma i George’a Steinera<sup>4</sup> – posłużą wzbogaceniu o nowe wątki dyskusji o kondycji współczesnej szkoły.

## MIT O WYGNANIU Z OGRODU EDEN W UJĘCIU ERICHA FROMMA

Zdaniem Fromma mit o pobycie i wygnaniu Adama i Ewy z ogrodu Eden jest opowieścią o nieposłuszeństwie, od którego należy liczyć początek historii ludzkości<sup>5</sup>. Dominująca przez wieki na Zachodzie wykładnia tego

<sup>4</sup> Niektóre z ustaleń i fragmentów interpretacji mitów zawartych w tym rozdziale zaczerpnąłem ze wcześniejszych swoich publikacji, zob. R. Włodarczyk, *Denominacje mitu wieży Babel. Esej o względnej nietrwałości*, [w:] *W literackich konstelacjach. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Hurnik*, red. B. Małczyński, J. Warońska, R. Włodarczyk, Częstochowa 2013, s. 251–272; R. Włodarczyk, *Ideologia, utopia, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 177–179.

<sup>5</sup> Zob. E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem*, oraz *Prophets and Priests*, [w:] E. Fromm, *On Disobedience and Other Essays*, New York 1981, s. 16–17, 46–48; E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 21–22, 57–58, 70–71; E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji. Moje*

fragmentu wspierała tezę, zgodnie z którą posłuszeństwo należy uznać za cnotę, bowiem jego przeciwieństwo okazało się przyczyną upadku ludzi. Fromm zwraca uwagę, że również w mitologii greckiej „przestępstwo” Prometeusza jest przedstawione jako akt fundacyjny cywilizacji, a tytan „podobnie jak Adam i Ewa, zostaje [...] ukarany za swoje nieposłuszeństwo”<sup>6</sup>. Jednak nie tylko do nich ogranicza się wyrok. Wygnanie z raju, konsekwencje prac budowniczych z Babel to, jak utrzymują egzegeci, dziedziczny rachunek, jaki płacimy za grzechy naszych przodków. Fromm proponuje inne odczytanie. W owych aktach nieposłuszeństwa dostrzega zapowiedź otwierających się przed człowiekiem możliwości, a konsekwencje samowoli pierwszych ludzi komentuje słowami:

Naruszona została pierwotna harmonia między człowiekiem a naturą. Bóg ogłasza wojnę między mężczyzną a kobietą i wojnę między naturą a człowiekiem. Człowiek oddzielił się od przyrody, stając się jednostką zrobił pierwszy krok w kierunku ucłowieczenia [...]. Przekroczenie natury, wyobcowanie się od niej i od drugiej ludzkiej istoty sprawia, że człowiek staje nagi i zawstydzony. Jest sam i jest wolny, lecz zarazem bezsilny i przerażony. Świeżo zdobyta wolność wydaje się mu przekleństwem; uwolnił się ze słodkich więzów raju, lecz nie dość jest wolny, aby rządzić sobą i realizować swoją osobowość<sup>7</sup>.

Wygnanie z ogrodu Eden poprzedza scena spożycia przez Adama i Ewę owocu z drzewa poznania, która dla Fromma jest nie tyle sceną upadku ludzi, co ich przebudzenia i uświadomienia sobie własnej niezależności, a także połączonego z poczuciem bezsilności wyobcowania, które w biblijnym tekście przyjmuje postać zarówno poczucia wstydu z powodu nagości, jak również wypowiedzianego przez Stwórcę wyroku czekających ich trudów i cierpień życia. W omawianym micie ich alienacja przedstawiona została jako bolesna, ale i konieczna, a pojawiające się

spotkanie z myślą Marksa i Freuda, Poznań 2000, s. 85, 225, 241.

<sup>6</sup> E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem*, dz. cyt., s. 17. Zob. E. Fromm, *Prophets and Priests*, dz. cyt., s. 48; E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 225.

<sup>7</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1971, s. 49. W odczytaniu Fromma mit zawiera również symboliczny obraz sytuacji narodzin dziecka, kiedy, niczym raj, opuszcza ono bezpieczne łono matki bez możliwości powrotu. Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 57–58.

wyzwanie zmiany, które otwiera drogę do możliwego rozwoju, nie jest ukazane jako świadomy wybór, ale konsekwencja ludzkiej zdolności do podejmowania decyzji.

Można powiedzieć, że ogród Eden nie stanowi dla ludzi stanu spełnienia, nie daje się bowiem pogodzić z ich niezależnością, co obnaża zarówno jego niedostatki (jest to również częsty zarzut czyniony wobec utopii pisanych według wzoru wyznaczonego dziełem More'a), jak i nieodporność mieszkających w nim ludzi. Alienacja, zdaniem Fromma, może zakończyć się dla człowieka upadkiem, ale również stanowić szansę na uświadomienie sobie i doświadczenie własnych potrzeb oraz dojrzania do ich spełnienia. Niezbędna do tego jest właśnie zdolność do nieposłuszeństwa, która pozwala mu ona opowiedzieć się za swoimi potrzebami i rozwojem w sytuacji, kiedy władza, autorytet czy inne warunki zewnętrzne, pozostają z nimi w sprzeczności. Choć w akcie nieposłuszeństwa dostrzega Fromm ważny warunek rozwoju, nie znaczy to, że każdy taki akt jest dla niego oznaką cnoty:

Jeśli człowiek może być tylko posłuszny i nie może być nieposłuszny, staje się niewolnikiem, jeśli może być jedynie nieposłuszny i nie może być posłuszny, staje się buntownikiem (nierewolucyjnym) – działa motywowany złością, rozczarowaniem, resentmentem, ale nie w imię przekonań czy zasad<sup>8</sup>.

Akt nieposłuszeństwa Adama i Ewy Fromm odczytuje jako zerwanie pierwotnej harmonii z naturą, które będąc wykroczeniem mężczyzny i kobiety poza świat przyrody, inicjuje proces ich indywiduacji, a jednocześnie odsunięcia się od siebie. Daje również początek dziejom ludzkiej niezależności i wolności, w trakcie których ludzie mogą, i powinni, sami odnaleźć odpowiedź na pytania, jak przekroczyć stan alienacji, rozwinąć własne siły, by zrealizować w pełni oraz w zgodzie z naturą i sobą, swoje człowieczeństwo. Autor *Zerwać okowy iluzji* charakteryzuje ich dotychczasowy przebieg:

Człowiek przez cały czas ewoluował od jednego aktu nieposłuszeństwa do drugiego, nie tylko w tym sensie, że jego duchowy rozwój możliwy był dzięki ludziom, którzy ośmielali się powiedzieć *nie* rozmaitym potęgom

<sup>8</sup> E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem*, dz. cyt., s. 18.

tego świata, w imię swego sumienia lub wiary. Tak samo jego rozwój intelektualny zależał od zdolności okazania nieposłuszeństwa, nieposłuszeństwa wobec autorytetów, które próbowały zdławić nową myśl, oraz wobec autorytetu z dawien dawna utrwalonych opinii, które uznawały wszelką zmianę za nonsens<sup>9</sup>.

A zatem punkt dojścia również jest w jakiejś mierze określony. Zdaniem Fromma wizja czasów mesjańskich, pojawiająca się w księgach prorockich Biblii i rozwijana w piśmiennictwie żydowskim, stanowi symbol i zapowiedź owego spełnienia:

W profetycznej i rabinicznej literaturze – pisze Fromm – kondycja nowej harmonii, jedności człowieka z naturą nazywana jest „końcem dni” lub „czasem mesjańskim”. Nie jest to stan rzeczy z góry ustalony przez Boga czy zapisany w gwiazdach – do niczego takiego nie dojdzie bez własnego wysiłku człowieka. Czas mesjański jest historyczną odpowiedzią egzystencji człowieka. Może on zniszczyć samego siebie lub też postępować w kierunku zbudowania nowej harmonii. Mesjanizm nie jest przypadkową, ale właściwą, logiczną odpowiedzią człowieka na fakt swego istnienia – alternatywą dla autodestrukcji<sup>10</sup>.

Chronologia przedstawionych w Biblii wydarzeń jest zgodna z historiozofią zawartą w myśli Fromma<sup>11</sup>; po wygnaniu z ogrodu Eden, opuszczeniu stanu natury, ludzkość weszła na ścieżki ewolucji, którym okazałej różnorodności i trudom patronują wizje przyszłego doczesnego, światowego bądź pośmiertnego, spełnienia. Ludzkie nieposłuszeństwo,

<sup>9</sup> E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 225–226.

<sup>10</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 71. Zob. także: E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem*, dz. cyt., s. 17. Fromm stwierdza także: „W raju człowiek wciąż pozostaje jednym z naturą, ale nie dysponuje jeszcze świadomością siebie samego jako istoty od niej różnej i różnej od innych ludzi. Przez akt nieposłuszeństwa człowiek uzyskuje samoświadomość, a świat wyobcowuje się od niego. W toku dziejów, jak głoszą idee proroków, człowiek rozwija swe czysto ludzkie możliwości w tak pełnym stopniu, że ostatecznie osiąga nową postać harmonii z naturą i innymi ludźmi” (E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, dz. cyt., s. 85–86).

<sup>11</sup> Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 70–124; M. Pekkola, *Prophet of Radicalism. Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, Jyväskylä 2010, s. 53–67.

poprzedzające w przywołanym tu micie opuszczenie ogrodu, nie przekreśla możliwości uzyskania przez człowieka stanu szczęścia i harmonii, przeciwnie – stanowi warunek ich samodzielnego osiągnięcia.

## MIT O BUDOWNICZYCH Z BABEL W UJĘCIU GEORGE'A STEINERA

Na przestrzeni wieków redaktorzy Talmudów, Ojcowie Kościoła oraz ich spadkobiercy pochylali się nad opowieścią o budowniczych jako relacją zbrodni i kary, buntu i rozproszenia, siły zjednoczonej wspólnoty i plagi pomieszania języków. Motywy braku pokory, kolejnego upadku ludzi, a także pierwotnej mowy wspólnej Bogu i Adamowi, nieszczęśliwie w Babel utraconej i spajającej ludzkość, oraz wyjątkowego znaczenia uniwersalnego języka przeniknęły do nowożytnej literatury, sztuki i filozofii, inspirując dociekania filologii i lingwistyki<sup>12</sup>. Nie mamy powodów, by nie ufać, że osiedlający się w ziemi Szinar anonimowi nomadzi byli przyzwoitą, demokratyczną wspólnotą i że tylko taka, sprawiedliwa i pojednana, mogła rzucić wyzwanie światu, przyszłości, warunkom egzystencji, niebu czy nieznanemu Bogu. A jednak skrywający oblicze objawiwszy się w mieście wraz z anonimową grupą, zamierza podjąć pracę nad pomieszaniem języka budowniczych. Nim rozproszą się po całej ziemi i przerwą budowę miasta, przestaną się rozumieć.

Strategia przyjęta przez Boga wobec mieszkańców Babel wydaje się subtelna, w każdym razie tworzy kontrast w zestawieniu z żywiołowymi reakcjami, takimi jak zapisane w sąsiedztwie rozdziału jedenastego zatopienie ziemi nieustającym deszczem czy spopielenie występnych miast Sodomy i Gomory. W opowieści umieszczonej, jakby przez pomyłkę, między dwoma częściami genealogicznego rejestru potomnych Noego, nikt nie ginie. Nie ma mowy o gniewie, niszczeniu, co najwyżej zdumieniu, i nie jest wcale jasne, czy reakcja Boga jest karą czy prewencją. Wiemy z zamieszczonego w pierwszej księdze Biblii tekstu, że rozproszenie jest czymś niepożądanym jedynie z punktu widzenia budowniczych.

<sup>12</sup> Zob. P. Cembrzyńska, *Wieża Babel. Nowoczesny projekt porządkowania świata i jego dekonstrukcja*, Kraków 2012; R. Włodarczyk, *Denominacje mitu wieży Babel*, dz. cyt., s. 251–272.



W studium *Po wieży Babel* Steiner broni tezy, że opisane wydarzenia nie sprowadzają na człowieka nieszczęścia: „Nie doszło do zniszczenia ludzkości, lecz wręcz odwrotnie, podtrzymano jej witalność i twórczy charakter poprzez rozproszenie jej pośród wielu języków”<sup>13</sup>. Rozproszenie nie oznacza izolacji. Wielojęzyczność wpisana w obszar graniczących i współistniejących ze sobą wspólnot, rozprzestrzeniająca się szlakami przecinającymi ich bogate w mowę terytoria, wymaga pracy przekładu. Zdaniem Steinera, tego rodzaju wysiłek buduje człowieka, wzmacnia jego wiedzę, umiejętności i kompetencje przystosowania do zmian i okoliczności, a także odsłania dyspozycję wyobraźni do tworzenia alternatywnych światów<sup>14</sup>. „Nie będzie przesadą twierdzenie – pisze amerykański literacki krytyk – że cywilizacja istnieje, ponieważ nauczyliśmy się przekładać, eliminując wpływ czasu”<sup>15</sup>.

Steiner uzależnia akt rozumienia od umiejętności dokonywania translacji; w tym sensie interpretować znaczy dla niego tyle, co przekładać. Wybór odpowiedniego słowa, czy frazy, na oddanie wyrażenia oryginału jest decyzją związaną z rozumieniem danego wyrażenia w całej jego złożoności i uchwytnym dla tłumacza w danym momencie rozległym horyzoncie jego językowego oraz społecznego kontekstu. Niemożliwe jest powtórzenie, proste przepisanie. Każdy przekład określa sobą indeks podobieństw i różnic, bilans zysków i strat. Jest czymś dodanym, co zaburza źródłową równowagę, zawłaszcza znaczenie. Jego wtargnięcie musi zostać zrekompensowane, a harmonia przywrócona, czego dokonać ma właśnie dzieło tłumacza<sup>16</sup> – dzieło, którego zasadnicze znaczenie sprowadza się do próby zniesienia dystansu i odzyskania bliskości, wglądu, i w ten sposób pozostania wiernym tekstowi.

<sup>13</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, Kraków 2000, s. 324. Przyjęte przez Steinera stanowisko zdaje się korespondować z poglądem średniowiecznego żydowskiego uczonego Abrahama ibn Ezry, który streszcza w swoim komentarzu rabin Byron L. Sherwin: „Bóg rozproszył ludzi, bo gdyby nadal pozostawali skupieni w jednym miejscu, byłiby bardziej wystawieni na zagrażającą im katastrofę naturalną. Rozproszenie uczyniło ich bezpieczniejszymi” (zob. B.L. Sherwin, *Przesłanie opowiadania o wieży Babel*, Rdz. 11,1-9, [w:] B.L. Sherwin, *We współpracy z Bogiem. Wiara, duchowość i etyka społeczna Żydów*, Kraków 2005, s. 140).

<sup>14</sup> Zob. G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 99–103, 289–328; G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, Gdańsk 1997, s. 49–52.

<sup>15</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 65.

<sup>16</sup> Zob. tamże, s. 405–554; G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, dz. cyt., s. 10–13.

Literatura, zdaniem amerykańskiego krytyka, jest szczególnym przypadkiem tego hermeneutycznego aktu. Praca przekładu według Steinera to codzienny mechanizm adaptacyjny, wyuczony i uwarunkowany kulturowo, którego sprawność z zasady umyka naszej uwadze:

Człowiek dokonuje aktu przekładu – twierdzi Steiner – w pełnym sensie tego słowa, kiedy otrzymuje komunikat słowny od każdego innego człowieka. Czas, odległość, zmiana wyglądu lub przyjętych odniesień może ten akt utrudnić. Kiedy stopień trudności jest wystarczająco wysoki, proces przekładu przeobraża się z działania instynktownego w świadomą technikę. Poczucie bliskości z kolei, czy to związane z nienawiścią, czy z miłością, sprzyja zdecydowanemu, niemal natychmiastowemu przekładowi<sup>17</sup>.

Napięcia wywołane zaistnieniem międzyjęzykowego pogranicza nie stanowią zatem, jak dowodzi wpływowy eseista, pierwotnego środowiska sztuki tłumaczenia. By móc się o tym przekonać, należałoby wyjść poza logikę, zgodnie z którą peryfraza czy metafora w mniejszym stopniu zasługują na postrzeganie w kategoriach translacji niż przekład międzyjęzykowy bądź transmutacja<sup>18</sup>. W podejściu Steinera zaznacza się przeciwna do tej logiki tendencja: „Wydarzenia związane z wieżą Babel – pisze – nie tyle zainicjowały nigdy nie kończący się trud tłumacza, ile raczej potwierdziły i uzewnętrznily jego zadania”<sup>19</sup>.

Jest to również, co podkreśla autor *Po wieży Babel*, zadanie mierzenia się z innością. Każdy język w swej temporalności posługuje się właściwą sobie topografią pamięci, w odmienny sposób odwzorowuje świat i wyznacza sobą inny zbiór rzeczywistości możliwych, dzięki zdolności do generowania zdań kontrfaktycznych. Ta ostatnia właściwość najmocniej uwyrażnia trudności i wyzwania społecznego pluralizmu, jednak stanowi warunek przetrwania ludzkości:

<sup>17</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 85–86. Zob. także: G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*, Poznań 2004, s. 129–136.

<sup>18</sup> Roman Jakobson wyróżnił trzy rodzaje przekładu: wewnątrzjęzykowe przeredagowanie, przekład międzyjęzykowy oraz transmutację, czyli przekład intersemiotyczny (zob. R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. B. Bukowski, M. Heydel, Kraków 2009, s. 43–49). Zob. także: G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 359–361.

<sup>19</sup> Tamże, s. 87.

Trwamy, trwamy twórczo dzięki naszej zdolności do rzucenia rzeczywistości słowa *nie* dzięki skłonności do budowania fikcji <<uinnienia>>, do tworzenia wyśnionej lub wymuszonej siłą woli lub oczekiwanej <<inności>>, w której nasza świadomość przemieszkuje. W tym precyzyjnym sensie element utojpijny lub mesjański należy do figur składni<sup>20</sup>.

Podobnie jak mitowi o wygnaniu Adama i Ewy z ogrodu Eden, również opowieści o porażce budowniczych towarzyszą, nagromadzone na przestrzeni wieków, liczne i zróżnicowane, wizje odzyskania w bliżej nieokreślonej przyszłości utraconej niegdyś harmonii. Do jednej z nich, w swym duchu mesjanistycznym, nawiązuje Steiner w zakończeniu książki:

Kabała, w której problem wieży Babel oraz natury języka zostaje poddany tak stanowczej egzegezie, mówi o dniu odkupienia, kiedy przekład nie będzie już potrzebny. Wszystkie ludzkie języki powrócą do przejrzystej bezpośredniości tej pierwotnej, zaginionej mowy wspólnej Bogu i Adamowi [...]. Nastanie kiedyś dzień, w którym przekład będzie nie tylko niepotrzebny, ale wręcz niewyobrażalny<sup>21</sup>.

Wydaje się, że w świadomości budowniczych, mających jeden język i jednokowe pojęcia, rozproszenie było stanem, któremu należało przeciwdziałać. Być może stan ten uniemożliwił przetrwanie, z pewnością w jego wyniku przerwali oni realizację utopii miasta i wieży, której szczyt miał być w niebie. Ich niepowodzenie na drodze osiągnięcia planowanego spełnienia jest tylko pozorne, umożliwiło bowiem wzbogacanie, wzmacnianie i rozwój. Zdaniem Steinera zarówno przetrwanie, jak i spełnienie możliwe stało się nie tyle pomimo, ale właśnie dzięki pomieszaniu języka oraz rozproszeniu.

Mamy podstawy, by uznać, że odprowadzani przez nas rano do progów szkoły czy sami do niej zmierzający uczniowie wchodzą w miejsce silnego rozwarstwienia czasu. Jego domeną jest praktykowanie tego, co ma nadejść przez rozżarzanie minionych iskier oraz dorzucanie do nich

<sup>20</sup> Tamże, s. 18. Zob. także: G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*, dz. cyt., s. 11–15; G. Steiner, *Wydrążony cud*, „Przegląd Polityczny” 2008, nr 91/92, s. 166–171.

<sup>21</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 633.

aktualnych inspiracji. Być może prawdą jest zatem, że świat istnieje jedynie dzięki ich oddechom, a zatraci się miasto, w którym brak uczniów. W kontekście przywołanych mitów szkoła – i szerzej system oświaty jako instytucja socjalizacji, przypomina dzieło anonimowego demiurga z epoki rewolucji przemysłowej, obiecujące w swych założeniach i kształcie osiągnięcie przez jednostkę i społeczeństwo stanu spełnienia. W tym sensie umożliwia ona realizację jednostki i społeczeństwa w ramach równoległych edukacyjnych utopii. W sytuacji umieszczonych w szkole uczniów można dostrzec analogię do opisanego w biblijnym micie pobytu Adama i Ewy w ogrodzie Eden. Korzystanie z jego narzędzi i udogodnień wyznacza bezpieczną ścieżkę realizacji i spełnienia, zgodną z wpisaną w szkołę wizją, ale wymaga również podporządkowania. W myśl oryginalnie odczytanego przez Fromma mitu ten dokonany na uczniach zabieg ogranicza nie tylko ich niezależność, lecz także świadomość siebie oraz własnego potencjału, do których rozwoju drogę otwiera dopiero akt nieposłuszeństwa. Stąd w kontekście zagadnienia utopii edukacyjnych pojawić się może istotne pytanie: czy oparcie się na projekcie realizacji potencjałów jednostki i społeczeństwa przewidzianym szkolną wizją przybliży uczniów oraz nauczycieli do spełnienia i jest właściwą drogą do osiągnięcia przez nich pełnego rozwoju? Czy też przeciwnie – jego podjęcie i realizacja w ramach szkoły zuboża, pozbawia ich bowiem niezależności, a w konsekwencji świadomości siebie i własnego potencjału? I tak, i nie. Jeśli nie każdy, ale zakazany owoc wiedzy szkolnej uświadamia naszą wstydliwą nagość wobec wyzwania świata życia codziennego, to wątpliwa wydaje się strategia unikania poczucia lęku i wyobcowania. Wystrzegając się spożycia z tego właśnie drzewa, uczniowie ufają, że posłuszeństwo wystarczy, aby doświadczyć spełnienia. Jak wynika z odczytania Fromma, jest to raj bez dojrzałości. Czy zatem słuszna jest decyzja o nieposłuszeństwie, porzuceniu bezpiecznej, z założenia, harmonii i przejściu przez stan alienacji? Zagadnienie oporu w edukacji szkolnej jest już od dawna przedmiotem uwagi pedagogiki krytycznej, a odczytanie zagadnienia utopii edukacyjnych w perspektywie filozofii Fromma stanowi tu jedynie pewne uzupełnienie. Jeśli etap alienacji jest konieczny, napięcie między wizją spełnienia wpisaną w projekt szkolny a potrzebą niezależności uczniów i nauczycieli może być rozumiane jako bolesne, ale twórcze. Stan alienacji nie tylko deprawuje; dystans wobec instytucjonalnych wizji i miar sukcesu może przyczynić się do wykrystalizowania prywatnych

utopii oraz zdeterminować do wzbogacającej świat ich realizacji. Ta nastąpić może jednak, jeśli ufać mitowi, jedynie poza granicami szkoły. Jej przekształcenie zgodnie z zamysłem danej utopii edukacyjnej może bowiem przynieść spełnienie, ale nie zmieni jej statusu względem umieszczonych w niej uczniów i nauczycieli jako dzieła nieznanego demiurga, rajy bez dojrzałości. Nie jest to oczywiście pochwała systemu oświaty pomijającego z definicji potrzebę uczniów, ich rodziców i nauczycieli podmiotowego udziału w edukacji, ale wniosek ważny przy założeniu, że szkoła, podobnie jak w przywołanym micie ogród Eden, była projektowana z myślą o spełnianiu również ich potrzeb i oczekiwań.

Możliwy jest do przyjęcia także pogląd wyrażany przez wielu krytyków nowoczesnej szkoły, zgodnie z którym daleka od doskonałości realizacja utopijnej wizji stanowi niedokończony, czy też osierocony, projekt epoki rewolucji przemysłowej, a być może nawet dowód ukaranej pychy, co przywodzi na myśl analogię do wydarzeń opowiedzianych w drugim z przywołanych mitów. Podobnie jak w przypadku budowniczych z Babel, po początkowym konsensusie i entuzjazmie umożliwiającym modernizację szkoły, nastąpił kryzys zaufania do patronującego wysiłkom reformatorów wspólnego ideału. Konserwatyści, zwolenniczki i zwolennicy feminizmu czy technokraci inaczej wyobrażają sobie obecnie ostateczny kształt oświaty i opisują go innymi językami. Sam zrodzony w nowoczesności projekt zdaje się trwać siłą inercji. Zgodnie z lekturą Steinera, i w tym przypadku niepowodzenie poniesione w drodze do zamierzonego sukcesu może zostać odczytane inaczej niż w duchu rozpaczy. Rozproszenie i oznaki zwątpienia co do możliwości i misji szkoły wzmacniają napływem edukatorów alternatywną edukację. W licznych jej wariantach utopia pedagogiczna nowoczesności tłumaczona jest na nowe formuły zgodne z oczekiwaniami poszczególnych frakcji ideologicznych. Wobec wyzwań zmieniającego się dynamicznie świata taka wymagająca kompetencji translatorskich różnorodność form i wielojęzyczność edukacji umożliwia ludziom przetrwanie oraz nieprzerwany rozwój, a w dalszej konsekwencji reformę, przekształcenie samej szkoły. Jeśli zatem różnorodność umożliwia przetrwanie, wystarczająco dla wszystkich doskonała szkoła, cel modernizacji, mogłaby nas narazić na nieoczekiwany upadek. Należy przy tym zaznaczyć, trzymając się Steinera odczytania mitu o budowniczych, że umiejętność translacji – warunek rozwoju i wyobrażania sobie światów możliwych – kształtuje się w szkole, choć

może się uzewnętrznić i w pełni zrealizować dopiero poza nią. Wynika stąd pytanie, czy uczniowie czują się odpowiedzialni za praktykowanie przekładu wiedzy szkolnej na zadania podejmowane przez nich w świecie życia codziennego? Bez tej ich aktywności, w której nikt ich nie może zastąpić, między różnymi światami, szkolnym i pozaszkolnym, nie będzie zbyt dużego przepływu, nawet jednostronnego. Co więcej, jeśli spojrzeć na szkołę późnej nowoczesności jako niedokończoną realizację postępowej wizji epoki rewolucji przemysłowej, należy uznać zgodnie z przywołanymi interpretacjami, że dwa instrumenty o istotnym potencjale utopijnym pozostawia ona w rękach uczniów i nauczycieli: nieposłuszeństwo i przekład. Jej dalsze losy w jakieś więc mierze zależą od ich odwrócenia się od pasywności.

Odczytania Fromma i Steinera mitów o wygnaniu Adama i Ewy z ogrodu Eden oraz budowniczych z Babel wnoszą do dyskusji o szkole, jako jednej z możliwych postaci utopii, dwa istotne zagadnienia: nieposłuszeństwa i przekładu. Oczywiście wymagają one dalszych studiów, niemniej jednak, choć nie sposób z przedstawionej argumentacji wyciągnąć tu ostateczne wnioski, zgodnie z lekturą mitów możemy przyjąć, że kształtowane w szkole umiejętności krytyki i translacji stanowią istotne warunki osiągnięcia tego rodzaju powodzenia. Niemniej podobnie jak Viktor Frankl w otwierających rozdział słowach, tak Fromm i Steiner zdają się w swych odczytaniach stwierdzać, że spełnienie i sukces mogą nadejść „jedynie jako niezamierzony efekt uboczny”.





Naszej epoki nie określa  
zwycięstwo techniki dla samej  
techniki, tak jak nie określa jej  
sztuka dla sztuki, jak nie określa  
jej nihilizm. Epoka ta czyni coś  
dla świata, który nadchodzi,  
jest przekroczeniem epoki –  
przekroczeniem siebie, które  
wymaga epifanii Tego, co Inne...

Emmanuel Lévinas,  
*Humanizm innego człowieka*

...którzy depczecie ubogiego  
i tępicie biednych kraju

Księga Amosa 8,4

Nie jest do końca jasne, jak głęboko i rozległe dystopia przenika rdzeń zachodniej kultury. Przeczucie jego zmięzchu wyrażone w mrocznych wizjach upadku miast, obecnych w *Komedii ludzkiej* Balzaca czy w osobnym gatunku malarstwa rozwijanego począwszy od trzeciej dekady XIX wieku, proroczo wyprzedza, zdaniem George'a Steinera, ruiny Warszawy czy Drezna<sup>1</sup>. Z fantazji romantycznej wyrasta zatem nie tylko falanster Fouriera i zapowiedź „stulecia dziecka”, ale również nieobca naturalizmowi Rousseau „nostalgia za katastrofą” oraz przekonanie, uporczywe, o występującym tylko pod jedną szerokością geograficzną, wciąż mutującym wirusie zepsucia, który sukcesywnie, niczym jakiś ukryty program,

<sup>1</sup> Zob. G. Steiner, *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*, Gdańsk 1993, s. 25–29.

rozklada cywilizację ekspansji i oświecenia<sup>2</sup>. Przekonanie, że właśnie tu, teraz trwa kończenie się świata. Dokładne i nieustające.

Bezmiar okrucieństw, zbrodni i terroru ubiegłego wieku, jakie inwentaryzują woluminy historii powszechnej, przytłacza i jednocześnie zdaje się oswajać z niewzruszoną nieludzkością człowieka, objawiającą się w czas, kiedy ten ma władzę nad innym, żeby mu szkodzić. Świadomość bestii ludzkiej dusi w zarodku utopizmy motywowane nadzieją na nowy, wspanialszy świat. Wybieganie w przyszłość, racja istnienia i tchnienie ożywcze edukacji, nie budzi już entuzjazmu, a raczej niechęć i niepokój. Lekcje ciemności nauczyły zmęczonego chrześcijanina patrzącego na getto wystrzegać się populizmu i marzycielstwa, ale czy jedynie z marzycielstwa i populizmu zbija się jej jądro? Jak podejrzewa Steiner,

Jeśli gra o transcendencję nie wydaje się już warta ryzyka, a my przesuwamy się w kierunku utopii natychmiastowości, struktura wartości naszej cywilizacji zmienia się, po co najmniej trzech milleniach, w sposób niemal niemożliwy do określenia<sup>3</sup>.

Takie minimalne tylko wychylenie się w przyszłość jest jak miejskie doznanie horyzontu. Jego niewyraźną, plastyczną linię zastępuje w nim przytłaczająca dyktatura kąta prostego. Co więcej, być może obserwowana przez amerykańskiego krytyka w eseju *W zamku Sinobrodego* dezorientująca przemiana nie tylko odgradza nas od tego, co będzie: „Katastrofalny upadek nauki pamięciowej w naszej współczesnej edukacji – zauważa – stanowi jeden z zasadniczych, choć wciąż mało zrozumiałych symptomów postkultury”<sup>4</sup>. Steiner pisze o „zorganizowanej amnezji” kształcenia szkolnego, ale również żyjący na jej marginesach świadomi swoich praw i obowiązków zachodni intelektualiści w większości zdają się czytać *signum temporis* jak podręcznik *savoir-vivre*, szanują pokój i wzrost gospodarczy<sup>5</sup>. To o nich zdaje się mówić postawiona

<sup>2</sup> Zob. L. Koczanowicz, *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, Warszawa 2020, s. 13–31, 166–215.

<sup>3</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 106. Zob. G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*, Poznań 2004, s. 230–292.

<sup>4</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 121.

<sup>5</sup> Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kra-

przez badacza literatury pół wieku temu lapidarna diagnoza: „Chorobą człowieka oświeconego jest akceptacja, sama będąca przesądem, wyższości faktów nad ideami”<sup>6</sup>.

Niemniej to właśnie w etosie intelektualisty Stanley Aronowitz i Henry A. Giroux upatrywać będą ponad dekadę później, w połowie lat osiemdziesiątych, recepty na stan obłączenia amerykańskiej kultury i edukacji<sup>7</sup>. Przy czym od razu należy zaznaczyć, że ich postulat przemiany obezwładnionego biurokracją i formalizmem nauczyciela w transformatywnego intelektualistę przeciwstawia dominującym współcześnie w tej warstwie tendencjom tradycje rozumienia związku teorii i praktyki sięgające marksizmu Antonio Gramsciego i szkoły frankfurckiej<sup>8</sup>. Wśród tych tendencji wskazać można ich zdaniem trzy inne, konkurencyjne typy, również stanowiące w jakiejś mierze model dla postawy, jaką przyjąć może w szkole nauczyciel<sup>9</sup>: intelektualisty

ków 2009, s. 61–103; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 281–321.

<sup>6</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 157.

<sup>7</sup> Zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Teaching and the Role of the Transformative Intellectual*, [w:] S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Education Under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, London 2003, s. 23–45; H. A. Giroux, *Authority, Intellectuals, and the Politics of Practical Learning*, [w:] H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*, Boulder 1997, s. 95–115; H. A. Giroux, *Teachers as Transformatory Intellectuals*, [w:] H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York 1988, s. 121–128.

<sup>8</sup> Rozumienie politycznej natury pracy intelektualnej i społecznej funkcji intelektualistów Aronowitz i Giroux zawdzięczają Gramsciemu (zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Teaching and the Role of the Transformative Intellectual*, dz. cyt., s. 34–35; H. A. Giroux, Antonio Gramsci. *Schooling for Radical Politics*, [w:] H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, dz. cyt., s. 196–203). Natomiast o znaczeniu przekształcającego (*transformative*) działania w teorii krytycznej pisał Giroux w rozdziale otwierającym jego wcześniejszą, wydaną w 1983 roku pracę *Theory and Resistance in Education* poświęconym szkole frankfurckiej (zob. H. A. Giroux, *Critical Theory & Educational Practice*, [w:] H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, New York 2001, s. 7–41). Czytamy tam m. in.: „konceptcja teorii krytycznej odnosi się do natury samoświadomości krytycznej i do potrzeby opracowania dyskursu transformacji i emancypacji społecznej, który nie przywiera dogmatycznie do własnych założeń doktrynalnych” (tamże, s. 8).

<sup>9</sup> Zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Teaching and the Role of the Transformative Intellectual*, dz. cyt., s. 36–40. Zdaniem Aronowitza i Giroux kategoria intelektualisty jest z kilku względów analitycznie przydatna: „Po pierwsze, dostarcza teoretycznych podstaw do badania działań nauczyciela jako formy intelektualnej pracy. Po drugie, klaruje

przystosowanego, nierozpoznającego swych ideologicznych uwarunkowań, stąd dość naiwnie oddanego procesom kulturowej reprodukcji; intelektualisty przywództwa, aktywnie wspierającego zarówno ustalony porządek wraz z dominacją uprzywilejowanych grup i klas, jak również ich świadomość ekonomicznych, politycznych i etycznych funkcji; oraz intelektualisty krytycznego, z uzasadnionych przyczyn stawiającego się w opozycji do istniejących instytucji, wskazując przy tym na alternatywne rozwiązania, jednak nie działającego w związku i na rzecz żadnej konkretnej grupy, co w istocie różni go, zdaniem Aronowitza i Girouxa, od intelektualisty transformatywnego, zaangażowanego po stronie grup i klas podporządkowanych w przekształcenie stosunków społecznych tak, by zrealizowane zostały obietnice demokracji – sprawiedliwości, egalitaryzmu, emancypacji i solidarności. Według nich, opierając się na tym właśnie wzorcu, nauczyciel ma szansę przeciwstawić się nie tylko swojemu sproletaryzowaniu, ale także dominującej w jego miejscu pracy daleko posuniętej instrumentalizacji. A zatem nie tylko sprowadzeniu go „do roli wyspecjalizowanego technika szkolnej biurokracji”, redukcji jego autonomii i poziomu umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu wynikających z rutynizacji instytucjonalnego nauczania oraz narzucenia mu funkcji menadżera rozdzielającego zadania i treści pochodne podstawy programowej, ale także technokratycznej racjonalności, zorientowanej na wydajność, hierarchię oraz kontrolę, której podporządkowanie się skutkuje „oddzieleniem koncepcji od wykonania, standaryzacją wiedzy zgodnie z wymogami zarządzania i regulacji, obniżeniem wartości krytycznej intelektualnej pracy na rzecz pierwszeństwa praktycznych rozważań”<sup>10</sup>.

Jest to możliwe dzięki temu, że jako transformatywny intelektualista nauczyciel, zdaniem Aronowitza i Girouxa, musi być świadomy swej

niezbędne dla jej wykonywania ideologiczne i materialne uwarunkowania. Po trzecie, pomaga wyjaśnić rozmaite tryby wytwarzanych i legitymizowanych jego pracą sposobów rozumienia, ideologii i interesów” (tamże, s. 30). Zob. J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 285–297; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, dz. cyt., s. 203–227, 249–280.

<sup>10</sup> S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Teaching and the Role of the Transformative Intellectual*, dz. cyt., s. 26. Zob. H.A. Giroux, *Teachers as Transformatory Intellectuals*, dz. cyt., s. 123–124. Zob. także: R.K. Merton, *Rola intelektualisty w instytucjach państwowych*, [w:] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 267–283.

społecznej funkcji i politycznej roli, a zatem odpowiedzialności za swój wkład w szerszy niż jedynie szkolny czy edukacyjny kontekst. Szkoła stanowiąc część systemu, odzwierciedla przenikające go konflikty, nierówności oraz inne zjawiska praktyki społecznej pozostające w sprzeczności z założeniami i wartościami amerykańskiej w tym wypadku demokracji. Ponadto, jako instytucja nie jest neutralna ideologicznie, podobnie jak światopogląd i działalność pracujących w niej nauczycieli. Także transformatywny intelektualista nie reprezentuje sobą bezstronnych jakości, niemniej jednak jego uprzedzone zaangażowanie, organiczny związek z grupami mniejszościowymi bądź wykluczonymi realizuje ponadpartykularne cele polityki równościowej. Opowiedzenie się za ideałami demokracji oznacza zatem dla transformatywnego intelektualisty dążenie do zintegrowania teorii i praktyki edukacji, języka krytyki z językiem możliwości, innymi słowy, sprzeciw wobec konkretnych przejawów niesprawiedliwości, opresyjnych dyskursów, instytucjonalnych ograniczeń i hegemonicznych praktyk, solidarność z krzywdzonymi, wzmacnianie ich oporu, potencjału, głosu, wyobraźni, tworzenie korzystnych warunków dla ich upełnomocnienia oraz zainicjowania krytycznego dialogu wykraczającą poza sferę publiczną szkoły, łączenie się z innymi intelektualistami w grupy oraz zaangażowanie w tworzenie lepszego świata dla wszystkich<sup>11</sup>.

Jeśli jednak środowisko szkoły stanowi odbicie panujących stosunków społecznych, binarny model ich wartościowania: ciemieni – opresyjna władza, pomija problem dynamiki ideologicznych napięć, starć i rozbieżności między konkurującymi grupami, co sprawia, że kwestia poziomu samoświadomości transformatywnego intelektualisty, decydująca o jego potencjale krytycznym i kierunkach zaangażowania, zdaje się kwalifikować do ponownego przemyślenia. Ponadto nie jest też tak, że w pedagogice krytycznej ustalili się konsensus co do koncepcji pedagogii krytycznej i dziedzictwa szkoły frankfurckiej<sup>12</sup>, a zatem stanowisko

<sup>11</sup> Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Teaching and the Role of the Transformative Intellectual*, dz. cyt., s. 40–43; H.A. Giroux, *Cultural Politics, Reading Formations, and the Role of Researchers as Public Intellectuals*, [w:] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis – London 1997, s. 103–110. Zob. także: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 8–30.

<sup>12</sup> Zob. N. Blake, J. Masschelein, *Critical Theory and Critical Pedagogy*, [w:] *A Companion to the Victorian Novel*, red. P. Brantlinger, W. B. Thesing, Oxford – Malden 2002, s. 52–55;

Aronowitza i Giroux można uznać za przykład głosu w takim ideologicznym sporze oraz próbę ustanowienia pewnej hegemonii moralno-intelektualnej. Sporze, w którym możemy rozpoznać echa kontrowersji zaistniałej około dziewięćdziesiąt lat temu w otoczeniu frankfurckiego Instytutu Badań Społecznych, a dotyczącej roli intelektualistów w realizacji zadania krytyki ideologii<sup>13</sup>. Niemniej niniejszy rozdział nie jest polemiką z pojęciem nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty, a rekonstrukcją koncepcji intelektualisty, która zdaje się mieścić w tym samym typie, a która stanowi swego rodzaju komentarz do stanowiska Aronowitza i Giroux. Rekonstrukcja ta nawiązuje do zasadniczych założeń esejów Ericha Fromma „Prorocy i kapłani”, opublikowanego po raz pierwszy w 1967 roku, oraz Michaela Walzera „Prorok jako krytyk społeczny”<sup>14</sup> z połowy lat osiemdziesiątych, a także innych ich prac, w których figura proroka, jaką znamy z kart Biblii hebrajskiej, zostaje odczytana w kluczu współczesnej filozofii politycznej. Obaj widzą w tej figurze pierwowzór krytyka społecznego, który bierze odpowiedzialność za obecność sprawiedliwości w świecie życia codziennego, i abstrahują od postrzegania proroka w kategoriach zaangażowania w propagowanie dogmatów któregoś z parykularnych wariantów teizmu. Swego rodzaju postsekularny<sup>15</sup> sposób rozumienia etosu proroka może przyczynić się do postrzegania obrazu transformatywnego intelektualisty jako bardziej złożonego i dwuznacznego.

M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 41–52, 191–194; I. Gur-Ze'ev, *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, „*Educational Theory*” 1998, vol. 48, s. 463–486.

<sup>13</sup> Chodzi tu o spór między Maxem Horkheimerem, Theodorem W. Adorno i Karlem Mannheimem oraz stanowisko, jakie w kwestii roli intelektualistów w realizacji zadania krytyki ideologii zajął Erich Fromm po odejściu z Instytutu Badań Społecznych (zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 227–276).

<sup>14</sup> Zob. E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, Kraków 2015, s. 57–75; M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, Warszawa 2002, s. 81–112.

<sup>15</sup> Zob. S. Obirek, *The Challenge of Postsecularism*, „*Journal of Nationalism, Memory & Language Politics*” 2019, vol. 13, nr 2, s. 239–250; M. Humeniuk, *Między sekularyzacją a postsekularyzmem – o odczarowywaniu świata z perspektywy socjologii religii*, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 113–135.

## AKTUALNOŚĆ PISM PROROKÓW I KRYTYKA SPOŁECZNA

W opublikowanym w drugiej połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia eseju „Prorocy i kapłani” Fromm przeciwstawia sobie na zasadzie kontrastu dwie, zapożyczone z Biblii hebrajskiej figury – proroka i kapłana. Obie, obrosłe bogatą tradycją, zajmują istotne miejsce w dziedzictwie judaizmu<sup>16</sup>, jak również, co nie mniej tutaj istotne, w wielu innych religiach daje się wskazać na ich obecność oraz znaczącą rolę. Jednak to nie złożona problematyka związana z charakterem zapożyczenia stanowi główny temat kilkustronicowej rozprawy. Zarówno ona sama, jak i monografia, w której skład weszła, poświęcona została wybitnemu brytyjskiemu filozofowi, eseście i działaczowi społecznemu Bertrandowi Russellowi, będącemu, zdaniem autora, jednym spośród nielicznych, „którzy żyją zgodnie z ideą i których sytuacja historyczna ludzkości przemieniła z nauczycieli w proroków”.

Jest wielkim myślicielem, ale nie to jest naprawdę niezbędne do tego, by uznać go za proroka. Wraz z Einsteinem i Schweitzerem reprezentuje odpowiedź zachodniego świata na zagrożenie jego istnienia; oni trzej mówili głośno, ostrzegali i wskazywali alternatywy [...]. Bertrand Russell przez wiele dziesięcioleci wykladał idee racjonalizmu i humanizmu w swych książkach, ale w ostatnich latach wyszedł na światło dzienne, aby pokazać wszystkim ludziom, że kiedy prawa kraju są sprzeczne z prawami człowieczeństwa, prawdziwy człowiek musi wybrać prawa człowieczeństwa. Bertrand Russell zdawał sobie sprawę, że idea, nawet taka, którą uosabia jeden człowiek, nabiera społecznego znaczenia jedynie wtedy, gdy uosabia ją grupa<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Zob. hasła: ‘Kohen’ oraz ‘Prorok’, [w:] *Polski Słownik Judaistyczny. Dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 1–2, opr. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003. Zob. także: M. Grant, *Dzieje dawnego Izraela*, Warszawa 1991, s. 89–91, 145–155, 173–183, 189–194; M. Weber, *Etyka gospodarcza religii światowych*, t. III *Starożytny judaizm*, Kraków 2000, s. 162–178, 245–342; M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 345–366.

<sup>17</sup> E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 61. Na temat Fromma koncepcji nauczyciela zob. A. Cohen, *Love and Hope. Fromm and Education*, New York 1990, s. 78–82.



W przytoczonym fragmencie na plan pierwszy wysuwa się kwestia obrony idei przez poświadczenie jej wagi własnym życiem i temu zagadnieniu poświęćmy teraz nieco więcej uwagi.

Mogłoby się wydawać, że sytuacja proroków starożytnego Izraela (hebr. *Newiim*), działających między VIII a VI w. p.n.e., była nieco innej natury – z pewnością, nie prezentują oni swoich osobistych poglądów i przekonań, ale z założenia są wyrazicielami woli Boga, z którym łączą ich jedyna w swoim rodzaju, oryginalna więź. Niemniej jednak autorzy *The Jewish Political Tradition* wskazują, że również w ich przypadku mamy do czynienia z problemem legitymizacji posłannictwa i w konsekwencji samego przekazu<sup>18</sup>. Należy podkreślić, że jest to kwestia istotna, dotyczy bowiem zdolności odróżniania prawdziwego od fałszywego proroctwa i pośrednictwa, bez możliwości ich potwierdzenia u samego źródła<sup>19</sup>. Przechowywane przez tradycję żydowską wskazówki nie zawsze są precyzyjne. Jedną z nich zawiera Księga Powtórzonego Prawa: „Jeżeli pomysłisz – czytamy – skąd będę wiedział, czy słowo zostało powiedziane przez Boga, wiedz, że jeżeli prorok twierdzi, iż przemawia w Imię Boga, a rzecz ta się nie stanie, i pojmujesz, że nigdy do niej nie dojdzie, wtedy jest to posłanie, którego nie wypowiedział Bóg”<sup>20</sup> (18,21-22).

<sup>18</sup> Zob. *The Jewish Political Tradition*, vol. 1 *Authority*, red. M. Walzer, M. Lorberbaum, N. J. Zohar, New Haven – London 2000, s. 203–204.

<sup>19</sup> Istotna w tym kontekście kwestia, omawiana przez Maxa Webera, to poświadczone w różnych kulturach posługiwanie się przez proroków magią, które pełni rolę uwierzytelnienia (zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 346). Spektakularnym przykładem tego typu sytuacji przedstawionej w Torze jest negocjowanie z faraonem przez Mojżesza i Aarona wyprowadzenia synów Izraela z Egiptu. Niemniej, jak wskazuje Weber, charakterystyczne dla profetyzmu starożytnego Izraela jest stopniowe odrzucenie magii (zob. M. Weber, *Etyka gospodarcza religii światowych*, dz. cyt., s. 205–208).

<sup>20</sup> Kwestia ta jest jednak bardziej złożona. Księga Jonasza opowiada historię posłanego przez Boga w celu napomnienia mieszkańców cudzoziemskiego miasta Niniwy proroka, który decyduje się nie wykonać bożego polecenia. Księga koncentruje naszą uwagę na buncie, nieudanej próbie ucieczki i zmianie decyzji Jonasza – ostatecznie wyraża on skruchę wobec Boga, postanawia zawrócić, pójść do Niniwy i wygłosić zapowiedź kary jej mieszkańcom. Reakcja mieszkańców jest natychmiastowa. Solidarnie okazują skruchę i podejmują pokutę. Prorok nie ukrywa swego rozgoryczenia. Jeden z komentatorów, Raszi, to jest rabbi Szlomo ben Icchak odnotowuje, że Jonasz być może obawiał się posądzenia go przez mieszkańców Niniwy po odstąpieniu Boga od zapowiadanej kary o bycie fałszywym prorokiem, nie spełniło się bowiem to, co zapowiadał.

Inną, bardziej problematyczną wskazówkę zawiera Talmud<sup>21</sup> – wśród dyskutujących kwestię wiarygodności przesłania mędrców znajdziemy w traktacie *Sanhedryn* (89a) opinię, że o autentyzmie profetyzmu świadczy to, iż posłany mówi w imieniu Boga swoim własnym, odrębnym od podzielanych opinii przez innych proroków głosem. Jednocześnie fragment talmudycznego traktatu zawiera przestrożę przed kilkoma rodzajami niebezpiecznych nadużyć w profetyzmie:

Nasi rabini uczyli: trzech są skazani na śmierć przez sąd człowieka, a trzech inni podlegają śmierci z nieba. Kto prorokuje to, czego nie słyszał, albo to, co zostało powiedziane nie do niego, lub kto prorokuje w imię idola, jest skazany na śmierć przez sąd człowieczy. Kto tłumi swoje prorocstwo, albo kto lekceważy słowa proroka, lub prorok, który uchybia wobec własnych słów, podlega śmierci z nieba (*Sanhedryn* 89a).

Zdaniem Majmonidesa, średniowiecznego rabina, filozofa i uznanego za wielki autorytet kodyfikatora prawa religijnego, wiarygodność proroka wynika z jego ustalonej wcześniej reputacji człowieka mądrego i cnotliwego, które to ustalenie również posiada swe podstawy talmudyczne. Przykładowo traktat *Szabbat* zawiera opinię jednego z rabinów, zdaniem którego „*Szechina* [obecność Boga w świecie – R.W.] oświeca jedynie tego, kto jest mądry, silny, bogaty i wysokiej postury” (92a). Oczywiście wskazane cechy były różnie, nie tylko dosłownie, odczytywane i rozumiane. Jednak, co istotniejsze, według rabiego Mosze ben Majmona fałszywy prorok nakłania do idolatrii, a także daje się poznać po tym, że proponuje uchYLENIA w obowiązujących Izrael przykazaniach. I w tej kwestii Rambam nie stoi w sprzeczności z autorytetem mędrców Talmudu:

Czterdziestu ośmiu proroków i siedem prorokiń wypowiadało prorocstwa dla Izraela i ani nie odejmowali, ani nie dodawali do tego, co napisane było w Torze, z wyjątkiem nakazu czytania Księgi Estery w święto Purim (*Megilla* 14a).

<sup>21</sup> Zob. *The Jewish Political Tradition*, dz. cyt., s. 203–205, 223–231; A. Cohen, *Talmud. Syntetyczny wykład na temat Talmudu i nauk rabinów dotyczących religii, etyki i prawodawstwa*, Warszawa 2002, s. 139–142.

Autorzy *The Jewish Political Tradition* wymieniają jeszcze jedną wskazówkę<sup>22</sup>, odwołując się przy tym do Księgi Jeremiasza – prawdziwy prorok śmiało wzbrania się mówić płynnie, przeciwnie – jest gniewny, szorstki, niedbały.

Problem legitymizacji posłannictwa oraz wiarygodności głoszonych przez proroków i prorokinie idei wynika nie tylko z ich radykalizmu, ryzyka pomyłki czy oszustwa, ale również z faktu, że w odróżnieniu od sędziów, królów czy kapłanów, mających zagwarantowany prawem i zwyczajami wpływ na sprawy społeczności, profeci nie są ani powoływani, ani wyznaczani przez lud Izraela i jego instytucje<sup>23</sup>. Ich przywództwo oparte na charyzmie pozbawione jest wsparcia ze strony mocy władzy i autorytetu instytucji, ale jednocześnie od nich względnie niezależne. W tym sensie prorok, czy też jego żarliwa mowa, stanowi „znajdującą się poza ludzką kontrolą polityczną siłę – jest zatem zagrożeniem dla wszelkiej

<sup>22</sup> Fromm wskazuje na jeszcze inne kryterium: „Brak narcystycznych motywacji jest jednym z głównych kryteriów prawdziwości proroka zarówno w przeszłości, jak również obecnie, i być może nie ma innej przyczyny ich niedoboru niż to psychologiczne uwarunkowanie” (E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 76).

<sup>23</sup> Zob. *The Jewish Political Tradition*, dz. cyt., s. 109–116, 167–170; P. Haddad, *Prorok – człowiek występujący przeciwko władzy*, [w:] P. Haddad, *Mądrości rabinów*, Warszawa 2012, s. 116–121. Kapłani tworzyli kastę ludzi poświęconych służbie Bogu, będących potomkami brata Mojżesza, Aarona z plemienia Lewiego. Ich wyjątkowe znaczenie związane było z około tysiącletnim okresem funkcjonowania Świątyni Jerozolimskiej, która została zburzona w 70 r.n.e. przez Rzymian. Niektórzy wyznawcy judaizmu są przekonani, że w czasach mesjańskich Świątynia zostanie odbudowana. W odróżnieniu od kapłanów, prorocy nie tworzyli kasty ani nie zajmowali z tytułu pełnionej funkcji oficjalnych urzędów (jak zaznacza Weber: „Typowy prorok propaguje «ideę» dla niej samej, a nie [...] dla zarobku” – M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 347), choć istnieje okres w historii Izraela, w którym pojawia się i funkcjonuje instytucja proroka dworskiego. Niemniej profeci pochodzili z różnych klas, warstw społecznych i grup zawodowych, np. Amos pochodził z ludu, a Izajasz z arystokracji, Jeremiasz i Ezechiel byli kapłanami, Debora i Samuel sędziami, Joshua oraz Gedeon przywódcami wojskowymi, a Saul królem. W judaizmie tradycję profetyzmu prowadzi się od Abrahama, przyznając szczególną rolę Mojżeszowi, aż po czasy Ezdrasza, czyli v w. p.n.e. (zob. *Polski Słownik Judaistyczny*, dz. cyt.). Jednocześnie istnieje silnie zakorzenione przekonanie, że profetyzm jest kontynuowany, które to przekonanie znalazło swój wyraz już w Talmudzie. Traktat *Bawa batra* zawiera opinię, że: „Od dnia zburzenia Świątyni dar prorokowania zabrany został prorokom i oddany mędrcom” (12a). Ten sam traktat odnotowuje wyraźnie polemiczną wypowiedź innego uczonego: „Od dnia zburzenia Świątyni dar prorokowania zabrany został prorokom i dany głupcom oraz dzieciom” (12b).

ustanowionej władzy, a konkretnie kapłanów oraz królów Izraela i Judy, lecz również egipskiego faraona czy władców Niniwy<sup>24</sup>. Jak podkreśla w swym komentarzu Walzer, „Wystąpienia tego rodzaju podważają autorytet. Kwestionują *status quo* i ludzi, którzy na nim korzystają”, mimo że ich „Celem jest seria nawróceń, a nie zmiana reżimu politycznego, chociaż, jeżeli książęta i sędziowie okażą skruchę, efekt może być podobny<sup>25</sup>. Nawet w tych licznych sytuacjach, w których prorocy występują z krytyką przeciwko możnym i potężnym, to nie po to, twierdzi Walzer, by zachwiać hierarchią społeczną, mimo że negatywne konsekwencje czynionych przez nich nadużyć, które odgrywają w przepowiedniach rolę kar zbiorowych, mogą być odczuwane przez długi czas i dotkliwiej w o wiele szerszym kręgu ludzi, niż jest to w przypadku nieuczciwości mniej znaczących obywateli. Odwołując się do sumień poszczególnych kobiet i mężczyzn zajmujących wysokie pozycje, żądają, by bogaci przestali deptać biednych, a silni otoczyli opieką słabych: „Być może usłuchają i zawrócą, każdy ze swej złej drogi” (Jr 26,3).

Analogiczne ustalenie znajdziemy w pismach Fromma poświęconych tradycji żydowskiej, z tą jednak różnicą, że dotyczy ono nie tylko samej działalności proroków, ale etycznej wymowy Tory, stanowiącej punkt odniesienia ich działalności. Komentując werset Księgi Powtórzonego Prawa „Gdy będziesz żął swoje zboże na swoim polu i zapomnisz snopa w polu, nie zwracaj, żeby go zabrać. Pozostaw go dla konwertyty, wdowy, sieroty, żeby Bóg, twój Bóg, błogosławił ci we wszystkich dziełach twojej ręki” (24,19), stwierdza:

Tutaj, tak jak w wielu innych miejscach Pięcioksięgu i Ksiąg Prorockich, została wyjaśniona główna zasada sprawiedliwości społecznej: chronić tych, którzy nie mają władzy (wdowę, sierotę, ubogiego, obcego), przed tymi, którzy ją posiadają. Etyka biblijna nie koncentruje się na bogactwie i biedzie jako takich, ale relacjach społecznych między potężnymi a bezsilnymi<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> *The Jewish Political Tradition*, dz. cyt., s. 203.

<sup>25</sup> M. Walzer, *Prophetic Criticism and Its Targets*, [w:] *The Jewish Political Tradition*, dz. cyt., s. 217. Zob. M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, dz. cyt., s. 81–112. Zdaniem Walzera: „Celem proroctwa jest ożywienie pamięci, wzbudzenie oburzenia i wywołanie skruchy” (tamże, s. 88).

<sup>26</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 146. Zob. tamże, s. 103. Podobne ustalenie odnotowuje Philippe Haddad: „Kiedy król, sędzia lub kapłan nadużywa swoich kompe-

Generalnie postrzegani przez Walzera jako krytycy społeczni prorocy, tacy jak Amos czy Izajasz, reprezentują postawę wierności, zaufania i wiary, żywią przekonanie, że kobiety i mężczyźni, członkowie społeczności mogą się poprawić, postępować sprawiedliwie i miłosiernie:

krytykują oni całe społeczeństwo i mają nadzieję na jego moralną transformację, oczekują osobistej tszuwy – „skruchy”, dosłownie „powrotu” do prawa przymierza. Chcą, aby ludzie żałowali swoich grzechów (czasami kładą nacisk na idolatrię, innym razem na niesprawiedliwość i opresję), a następnie jak gdyby w miejscu zawrócili [...]”<sup>27</sup>.

Walzer, podobnie jak Max Weber, zwraca uwagę na kondycję proroka jako członka ludu Izraela<sup>28</sup>, nie bez znaczenia bowiem jest jego ułożenie w społeczności. Po pierwsze, nie jest obcym – należy do wspólnoty, choć ta przynależność jest dla niego tylko punktem wyjścia, kieruje on bowiem słowa pouczenia, nagany i nakazu do owej wspólnoty, wykazując przy tym znajomość jej sposobu życia, wartości, problemów, nadużyć. Po drugie, nie należy do kasty kapłanów, jego krytyka prowadzona jest również wobec nich, a jego domeną nie jest tego samego rodzaju wiedza, jaką dysponują tamci – dotycząca Świątyni, kultu, rytuału. Warto zaznaczyć tę kwestię – prorok odwołuje się do innej niż oni wiedzy albo do innego aspektu tradycji, choć bazuje zasadniczo na tych samych źródłach. Po trzecie, nie należy on do domu władcy – prorocy są często króć przez rządzących prześladowani. Po czwarte, jego krytyka wykracza

tencji, pojawia się wysłannik Boga, aby przypomnieć, że władcy mają za zadanie pełnić swoją świętą posługę: mają służyć ludowi a nie sobie, i że władza nie jest przywilejem, lecz odpowiedzialnością silniejszego za słabszego, bogatego za ubogiego” (P. Haddad, *Prorok – człowiek występujący przeciwko władzy*, dz. cyt., s. 119).

<sup>27</sup> M. Walzer, *Prophetic Criticism and Its Targets*, dz. cyt., s. 217. Jak odnotowuje Abraham J. Heschel: „Prorok stawia czoło przymierzowi bezduszności i utrwalonej władzy i podejmuje się powstrzymania tego potężnego nurtu samymi słowami. Gdyby jego celem było wyrażenie wzniosłych idei, proroctwo musiałyby odnieść zwycięstwo. Jego zadaniem jest jednak pokonać bezduszność, zmienić wnętrze człowieka i odmienić bieg historii” (A. J. Heschel, *Prorocy*, Kraków 2014, s. 53–54). Zob. M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, dz. cyt., s. 72.

<sup>28</sup> Zob. M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, dz. cyt., s. 81–112; M. Weber, *Etyka gospodarza religii światowych*, dz. cyt., s. 255–271. Zob. także: R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 27–36.

poza partykularyzm jednego kręgu kulturowego czy grupy i kierowana jest także do współmieszkańców wywodzących się z odmiennych środowisk, można powiedzieć, że ostatecznym horyzontem proroctwa jest ludzkość. Zdaniem Walzera istnieje jednak zasadnicza różnica w treści i zakresie krytyki kierowanej przez proroków do ludu Izraela a jego sąsiadów, czego wyraźną egzemplifikacją jest według niego sytuacja opisana w Księdze Jonasza, w której cudzoziemiec napomina mieszkańców obcego sobie miasta:

Jonasz – pisze Walzer – jest tylko posłańcem, który nie odwołuje się do wartości wspólnotowych, choć, nie zaznaczając tego, może się odwoływać do kodeksu minimalnego – czegoś w rodzaju międzynarodowego prawa. Nie jest misjonarzem, który przywozi ze sobą konkurencyjną doktrynę, nie próbuje nawracać mieszkańców Niniwy na religię mojżeszową ani sprawić, by objęło ich Przymierze na górze Synaj. Reprezentuje tylko kodeks minimalny (oraz Boga, autora kodeksu, którego postać nie łączy się dla mieszkańców Niniwy – w przeciwieństwie do Izraelitów – z żadnym konkretnym doświadczeniem historycznym). Możemy traktować Jonasza jak krytyka minimalistycznego. Nie wiemy, jakich dokładnie zmian zażądał od mieszkańców Niniwy. Wolno jednak przypuszczać, że nie były tak głębokie jak te, których Amos zażądał od Izraela<sup>29</sup>.

Podobnie jak wcześniej Fromm, Walzer dostrzegł w figurze biblijnego proroka archetyp krytyka społecznego<sup>30</sup>, jak również podkreślił moralny sens jego działalności, a także przeciwstawił go związanym z kultem

<sup>29</sup> M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, dz. cyt., s. 106–107. Zob. tamże, s. 89–95, 106–112; M. Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, Warszawa 2012, s. 15–30; M. Weber, *Etyka gospodarcza religii światowych*, dz. cyt., s. 274–275; D. Novak, *The Doctrine of the Noahide Laws*, [w:] D. Novak, *Jewish-Christian Dialogue. A Jewish Justification*, New York – Oxford 1992, s. 26–41.

<sup>30</sup> Według Walzera: „Prorocy byli (termin «prorok» jest tu tylko trochę anachroniczny) krytykami społecznymi. Więcej, byli wynalazcami krytyki społecznej, choć nie autorami swojego krytycznego przesłania. Czytając ich proroctwa i analizując społeczeństwo, w którym żyli, możemy dowiedzieć się czegoś o warunkach umożliwiających krytykę i nadających jej siłę oraz o pozycji, jaką zajmuje krytyk wśród tych, których krytykuje” (M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, dz. cyt., s. 83). Zob. tamże, s. 43–80; M. Walzer, *The Company of Critics. Social Criticism and Political Commitment in Twentieth Century*, New York 1988, s. 3–28; M. Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, dz. cyt., s. 85–101.

świątynnym kapłanom (hebr. *Kohanim*). Ich obowiązki, inaczej niż proroków, usankcjonowane odpowiednimi ustępami Tory, są ściśle skodyfikowane. Przez wieki istnienia Świątyni w Jerozolimie oraz królestwa Izraela i Judy sprawują oficjalny urząd, stanowiący jeden z filarów teokracji:

W ten sam sposób, co królowie, [kapłani – R.W.] dziedziczą status w linii męskiej, jednak posiadają bardziej oczywiste powiązanie z tym, co boskie. Wynika ono nie tyle z pokrewieństwa, ile pełnionej funkcji, i przejawia się w realizacji bardzo ważnego rytuału świątynnego, który łączy Boga z Izraelem oraz zapewnia jego obecność w Jerozolimie. W każdej religii, w której kapłani odgrywają tego rodzaju pośredniczącą między Bogiem a ludzkością rolę, może ona znaleźć się pod ich panowaniem<sup>31</sup>.

O ile cytowania i nawiązania do biblijnych proroków stanowią stale powracający motyw pism Fromma, o tyle, nie licząc kilku wzmianek, figura kapłana przedstawiona zostaje jedynie we wspomnianym eseju, bez odniesienia do konkretnego historycznego tła i w przenośnym znaczeniu. Siła wymowy tego tekstu zdaje się opierać na przerysowaniu:

Prorocy żyją wedle swych idei – stwierdza Fromm – Kapłani stosują je wobec ludzi, którzy są do nich przywiązani. Idea traci żywotność. Staje się formułą. [...] Kapłani wykorzystują idee do organizowania ludzi, do kontrolowania ich poprzez kontrolę właściwej formy idei, a kiedy już wystarczająco znieczuli człowieka, oznajmiają, że nie jest zdolny do trzeźwego kierowania swoim życiem [...]. Prawda, że nie wszyscy kapłani działają w ten sposób, ale większość tak, zwłaszcza ci, którzy mają władzę<sup>32</sup>.

Mimo że kapłani chcieliby uchodzić zdaniem Fromma za następców proroków, to w ich działalności należy upatrywać raczej jednej z przyczyn

<sup>31</sup> *The Jewish Political Tradition*, dz. cyt., s. 168. Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 359–366.

<sup>32</sup> E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 59. Tak jak w przypadku proroka, istotny jest szeroki zakres stosowania pojęcia: „Kapłani występują nie tylko w dziedzinie religii. Istnieją kapłani filozofii i kapłani polityki. Każda szkoła filozoficzna ma swoich kapłanów. Często są dobrze wykształceni; ich zadaniem jest przekazywanie idei danego myśliciela, jej interpretacja tak, aby stała się obiektem muzealnym, który należy strzec” (tamże, s. 60).



degeneracji idei głoszonych przez prekursorów<sup>33</sup>. Ostatnie zdanie cytatu tylko minimalnie neutralizuje negatywną wymowę wyrażanej przez autora „Prorocy i kapłani” opinii<sup>34</sup>.

Istotną konsekwencję przeprowadzonej w eseju charakterystyki funkcjonowania kapłanów stanowi wskazanie przez Fromma na współczesne biurokrację jako realizujące wyłoniony przez niego schemat alienującego podporządkowania, który rozprzestrzenił się we wszystkich sektorach życia społecznego, zarówno w gospodarce, jak i edukacji.

Zafalszowanie teorii postępowej edukacji doprowadziło do sytuacji, gdy dziecku nie mówi się, co ma robić, nie wydaje mu się poleceń, ani nie każe za ich niewykonanie. Dziecko po prostu w ten sposób siebie wyraża. Ale od pierwszego dnia życia jest przepełnione bezbożnym szacunkiem dla konformizmu, lękając się, żeby nie było „odmienne”, w strachu, że znajdzie się z dala od reszty stada. „Człowiek zorganizowany”, wychowany w ten sposób przez rodzinę i szkołę, ukończywszy naukę, posiada opinie, ale nie przekonania; bawi się, ale nie jest szczęśliwy; pragnie nawet poświęcić życie swoje i swoich dzieci, dobrowolnie podporządkowując się bezosobowej, anonimowej władzy<sup>35</sup>.

Jak już była o tym mowa, figura kapłana nie zajmuje zasadniczo uwagi Fromma. Dla jego koncepcji krytyki ideologii o wiele istotniejsza jest postać proroka, jej znaczenie, co warto podkreślić, pozostaje niezależne od ścisłości nakreślonej w eseju dychotomii. Prorocy Izraela, jak podejmuje kwestię w *You Shall Be as Gods*, nie tylko wskazują na Boga, który

<sup>33</sup> Jak zaznacza Fromm: „prorok Mojżesz jest człowiekiem wglądu i wiedzy, kapłan Aron jest człowiekiem, który tłumaczy ów wgląd na język zrozumiały dla ludzi. Cała dwuznaczność proroka i kapłana jest już tu wskazana. Prorok może nie być w stanie stać się zrozumiały dla ludzi, kapłan może mówić w jego imieniu, a jednak zafalszuje przekaz” (E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 77).

<sup>34</sup> Wydaje się, że skrajnie krytyczny stosunek Fromma wobec kapłanów wpisuje się w pewien schemat, scharakteryzowany krótko przez Webera: „Przed Ezechielem żaden z proroków nie mówił nic pozytywnego o kapłanach” (M. Weber, *Etyka gospodarcza religii światowych*, dz. cyt., s. 258; zob. tamże, s. 258–260). Co więcej, odróżnienie proroka od kapłana ma zdaniem Webera charakter powszechny (zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 346).

<sup>35</sup> E. Fromm, *O nieposkuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 64. Zob. E. Fromm, *Rewolucja nadziei. W stronę ucłowieczonej technologii*, Kraków 2017, s. 33–69; A. Cohen, *Love and Hope*, dz. cyt., s. 47–53.

objawia się człowiekowi, ale są jego zdaniem apologetami humanizmu, podkreślającymi, że „celem człowieka jest stać się w pełni istotą ludzką, to znaczy stać się niczym Bóg”<sup>36</sup>. Poza tym ukazują oni alternatywy, pomiędzy którymi ludzie mają wybór, a także konsekwencje stojące za poszczególnymi możliwościami<sup>37</sup>. Są sumieniem społeczeństwa – zabierają głos w sprawach, o których inni milczą, i protestują w sytuacjach, gdy ludzie wybierają niewłaściwą drogę. Podobnie w „Prorocy i kapłani” Fromm stwierdza: „Funkcją proroka jest pokazywać rzeczywistość, alternatywy i protestować [...] obudzić człowieka z półsnu. Proroka czyni sytuacja historyczna, nie zaś pragnienie, by zostać prorokiem”<sup>38</sup>. Sytuacja historyczna oraz poczucie odpowiedzialności za przekazanie prawdy, którą ujrzeli, bez sięgania po przemoc.

Ponadto, prorocy zdaniem autora *You Shall Be as Gods* nie myślą w kategoriach indywidualnego ocalenia czy zbawienia, ale dostrzegają, iż zależy ono od zbawienia całości społeczeństwa oraz że problemem jest „stworzenie społeczeństwa rządzonego w zgodzie z miłością, sprawiedliwością i prawdą, podkreślają więc, iż polityka musi być oceniana w kryteriach wartości moralnych, a funkcją życia politycznego jest ich realizacja”<sup>39</sup>. W konsekwencji występują oni jako rzecznicy wizji świata, w którym zapanuje pokój, a ten

<sup>36</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 93. Zob. S. Lundgren, *Fight Against Idols. Erich Fromm on Religion, Judaism and the Bible*, Frankfurt am Mains 1998, s. 132–135.

<sup>37</sup> Zdaniem Fromma: „Prorok rzeczywiście mówi coś o przyszłości, jednak nie o mającym koniecznie nastąpić w nieuchronnym wydarzeniu, ujawnionym mu przez Boga czy dzięki znajomości gwiazdnych konstelacji. Widzi on przyszłość, ponieważ widzi siły działające obecnie oraz ich konsekwencje, o ile owe siły nie ulegną zmianie. Prorok w żadnym razie nie jest Kasandrą. Jego przepowiednie wyrażone są w kategoriach alternatywy” (E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 94). Zob. E. Fromm, *Aktualność pism proroków*, [w:] E. Fromm, *O miłości życia*, Kraków 2018, s. 164.

<sup>38</sup> E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 59. Zob. E. Fromm, *Aktualność pism proroków*, dz. cyt., s. 164–165; A. J. Heschel, *Prorocy*, dz. cyt., s. 33–67; M. Walzer, *The Company of Critics*, dz. cyt., s. 12–16.

<sup>39</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 93–94. „W odróżnieniu od mistrzów Dalekiego Wschodu, prorocy myślą w kategoriach historycznych i politycznych. Przez «polityczne» należy tu rozumieć to, że przejmowali się wydarzeniami historycznymi wpływającymi nie tylko na Izrael, ale wszystkie narody świata. Ponadto, osądzając stosowali wobec nich kryteria duchowo-religijne: sprawiedliwości i miłości. Zgodnie z nimi narody są sądzone, jak osoby, za swoje działania” (tamże, s. 44). Zob. tamże, s. 54, 91; E. Fromm, *Religious Humanism and Politics*, „Judaism. A Quarterly Journal” Spring 1963, s. 223–224.

jest wynikiem zmiany w człowieku, dzięki której miejsce alienacji zajmuje zjednoczenie. A zatem idea pokoju z punktu widzenia proroków nie może zostać oddzielona od koncepcji realizacji jego człowieczeństwa. Pokój jest czymś więcej niż brakiem wojny, stanowi harmonię i zjednoczenie między ludźmi, jest przezwyciężeniem separacji i wyobcowania<sup>40</sup>.

Prorocy są według Fromma apologetami porządku, do którego należy dążyć i którego należy oczekiwać w przyszłości, kimś w rodzaju ambasadorów wyrażanej przez każdego z nich na swój własny sposób utopii czasów mesjańskich, początków nowego rozdziału historii, kiedy to człowiek osiągnie „cel, polegający na rozwinięciu [...] swoich duchowych sił, swojego życia i swojego rozumu, na posiadaniu rdzenia samego siebie i wolności do bycia tym, kim człowiek może być”<sup>41</sup>. Jest to perspektywa, w której rozpatruje się sytuację człowieka nie tylko w odniesieniu do jego potencjału, ale również aktualnych ograniczeń i przeciwności, mających swe źródła w jego sposobie życia oraz funkcjonowania społeczeństwa. Tak więc na przeszkodzie realizacji wizji pokoju i spełnienia, nastania harmonii w stosunkach między kobietą a mężczyzną, człowiekiem a człowiekiem i nimi a naturą stoi ludzka skłonność do ulegania idolatrii<sup>42</sup>, zarówno zbiorowo, jak również indywidualnie. Prowadzący z nią walkę prorocy sprzeciwiają się, jak wskazuje Fromm, procesom alienacji, „wiedzą, że czczenie bożków oznacza zniewolenie człowieka”<sup>43</sup>, stanowią one bowiem podstawę tendencji destruktywnych w życiu społecznym i jednostkowym. I tak jak prorocy sprzeciwiają się bałwochwalczemu kultowi, uznając wyższość jednego Boga, walczą z idolami, tak Fromm konfrontuje radykalny humanizm

<sup>40</sup> E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 100. Zob. E. Fromm, *Biblijni prorocy o pokoju*, [w:] E. Fromm, *Dogmat Chrystusa i inne pisma religioznawcze*, Lublin 1992, s. 80–81.

<sup>41</sup> E. Fromm, *Aktualność pism proroków*, dz. cyt., s. 169. Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*, dz. cyt., s. 96–105.

<sup>42</sup> Zob. E. Fromm, *Rewizja psychoanalizy*, Warszawa – Wrocław 1998, s. 43–54; S. Lundgren, *Fight Against Idols*, dz. cyt., s. 136–142; M. Pekkola, *Prophet of Radicalism. Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, Jyväskylä 2010, s. 97–104; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria edukacja*, dz. cyt., s. 159–168, 261–266.

<sup>43</sup> E. Fromm, *Aktualność pism proroków*, dz. cyt., s. 166. Zdaniem Walzera: „Siła takich proroków jak Amos bierze się bowiem stąd, że potrafią powiedzieć, czym jest ucisk, jak się przejawia tu i teraz, i wyjaśnić, w jaki sposób łączy się z innymi cechami życia wspólnotowego” (M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, dz. cyt., s. 108).

z ideologiami autorytarnymi i piętnuje alienację. Jego zdaniem, „Pytanie nie brzmi więc: ‘Religia czy ateizm?’, ale: ‘Jaki rodzaj religii?’, czy jest to religia sprzyjająca ludzkiemu rozwojowi, pozwalająca na ekspresję jego zdolności, czy też prowadząca do ich obezwładnienia”<sup>44</sup>. Skoro potrzeba układu odniesienia i czci jest uniwersalna, brak mobilizacji na rzecz radykalnego humanizmu oznacza dopuszczenie tendencji destrukcyjnych. Humanizm albo barbarzyństwo.

Fromma koncepcja krytyki ideologii wyraźnie nawiązuje do etosu proroków, polega na ujawnianiu i przeciwstawianiu się destruktywnym kultom oraz wynikającym z nich procesom i stanom alienacji, wyjaśnianiu ich źródeł, wskazywaniu konsekwencji wyborów spośród dostępnych możliwości i oprostowaniu niewłaściwych rozwiązań, ocenianiu ich w kategoriach zdradzanych ideałów oraz nawoływaniu każdego do zmiany postępowania, to znaczy orientacji na realizację utopii spełnienia i pokoju. Innymi słowy, „wszystkich radykalnych humanistów łączy odrzucenie bałwochwalstwa w każdym jego przejawie. Rozumieją bałwochwastwo podobnie jak prorocy, jako czczenie dzieła swoich własnych rąk, przez co człowiek staje się poddany rzeczom i sam się w rzecz przeradza”<sup>45</sup>. Im też wraz z przybywaniem wiedzy, przybywa i cierpienia.

W czasach, kiedy zjawisko profetyzmu w Izraelu stopniowo zaczęło wygasać po zniszczeniu Pierwszej Świątyni przez Nabuchodonozora w 586 r. p.n.e., na znaczeniu zyskali ludzie, którzy byli w stanie wyjaśniać, interpretować i nauczać Tory oraz przykazań. Dali oni początek funkcji rabiego (od hebr. *mój nauczyciel*, *mój mistrz*), która po zburzeniu przez Rzymian w 70 r. n.e. Drugiej Świątyni, domeny kapłanów, stała się oparciem dla życia duchowego judaizmu. Niemniej można rozpoznać w tej nowej formie elementy i kontynuację zarówno etosu proroka, jak i wzorca kapłana oraz proces stałego ścierania się owych dwóch tendencji w rozwoju różnych tradycji judaizmu. Zatem można przyjąć, że wspomniane zjawisko wygasania profetyzmu zdaje się dotyczyć nie tyle aspektów związanych z krytyką społeczną, co kwestii sposobu objawiania się woli Boga w ziemskiej rzeczywistości – zaniku indywidualnego pośrednictwa, ingerencji w losy ludu Izraela dokonywanych w Jego imieniu.

<sup>44</sup> E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, Poznań 2000, s. 60.

<sup>45</sup> E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, dz. cyt., s. 162.

Ponadto należy pamiętać, że zjawisko profetyzmu nie jest właściwe tylko jednemu kręgowi kulturowemu<sup>46</sup> – „Wiele narodów ma swoich proroków”<sup>47</sup>, potwierdza ten pogląd Fromm, takich jak Budda, Jezus, Sokrates itd., ale inaczej niż Weber, nie tyle koncentruje się na rozróżnianiu między ścisłym pojęciem proroka a graniczącymi z nim formami<sup>48</sup>, co, podobnie jak Walzer, pełnionej funkcji krytyka społecznego, widząc w nich apologetów radykalnego humanizmu. W swoich pracach zwraca uwagę na ich stałą obecność w historii Zachodu, jak również charakterystyczną jego zdaniem dla naszych czasów potrzebę profetycznej interwencji: „Żadna sytuacja historyczna – pisze – nie była bardziej sprzyjająca pojawieniu się proroków, niż obecna”<sup>49</sup>. Stąd z entuzjazmem składa hołd zaangażowaniu Bertranda Russella.

<sup>46</sup> Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 345–354.

<sup>47</sup> E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 59. Warto zaznaczyć, że stanowisko Fromma nie jest pozbawione kontrowersji. Przykładowo odmiennego zdania jest Abraham J. Heschel, dla którego prorok biblijny jest „kimś jedynym w swoim rodzaju”. Krytykując i szczegółowo omawiając tezę o uniwersalnym występowaniu profetyzmu w świecie starożytnym, przedstawia wiele istotnych argumentów na rzecz oryginalności doświadczenia proroków Izraela oraz znaczenia zasadniczych cech, jakie odróżniają takie postaci, jak Amos czy Jeremiasz od m.in. Buddy, Sokratesa czy Konfucjusza (zob. A. J. Heschel, *Prorocy*, dz. cyt., s. 719–758). Niemniej jednak należy stwierdzić, że obaj filozofowie odwołują się do innych aspektów etosu proroka, co w znacznym stopniu tłumaczy różnicę w zakreśleniu granic interesującego ich zjawiska.

<sup>48</sup> Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 346–351.

<sup>49</sup> E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, dz. cyt., s. 60.



*Z raju nikt nie wrócił, żeby opowiedzieć.  
Poza mną. Ja byłem w utopii. Żyłem  
dobrze. Mnie uczyli, jak to się robi.  
Miałem dom, gdzie za tatusia była  
Stefa, a za mamusię Korczak*

Szlomo Nadel, w:  
M. Kicińska, *Pani Stefa*

*On [ben Azaj] nauczał:  
Nie pogardzaj żadnym człowiekiem  
i nie lekceważ żadnej rzeczy, bo  
nie ma człowieka, który nie miałby  
swojej godziny, i nie ma rzeczy, która  
nie miałaby swojego miejsca*

Pirke Awot 4,3

Pomimo że obszerne partie *Prawa dziecka do szacunku* Janusza Korczaka zajmuje swoista fenomenografia różnych rodzajów przemocy dorosłych wobec dzieci – jej autor skrupulatnie wynotowuje przykłady nadużyć, sporządza sugestywne opisy wymuszeń i ucisku, obrazuje szczególnie skrywanego bólu powstałego na skutek okrucieństwa, lekceważenia i upokorzeń – to jednak zgłoszone w tekście postulaty norm nie dają się sprowadzić do ustanowienia ochrony przed użyciem siły i manipulacją. Szacunek wobec własności i potrzeb dziecka, pracy poznania, rozwoju – jego aktualnego stanu oraz swoistego przebiegu, nie tylko nie mieści się w zakresie tego, co zwykle nazywać się *wolnością od*, ale w wielu swoich wymiarach wykracza również poza obszar możliwych do skodyfikowania i egzekwowania uregulowań prawnych. Innymi słowy, różnorodność przytoczonych przez Korczaka sytuacji, budujących wyobrażenie i pouczających o zakresie postulowanej normy, ich typowość, a zarazem szczególność,



które udaje mu się w ten opisowy sposób zaznaczyć, zdają się wskazywać, że chodzi o coś więcej niż regułę prawną, o rodzaj wrażliwości etycznej, podstawy powszedniego sposobu działania. Praktyka respektowania przez dorosłych prawa dziecka do szacunku wymaga sformułowania i uzasadnienia warunków, na których jest wsparta i do których się odwołuje, by jego przestrzeganie nie opierało się na intuicji czy nawyku, a na rozumieniu i wiedzy. Ogólne w swej sentencji prawo ma bowiem być stosowane, jak to wynika z przytoczonych przez Korczaka przykładów, w setkach różniących się od siebie codziennych, indywidualnych przypadków i w ten sposób zapobiegać potencjalnym i rzeczywistym jego naruszeniom. We wszystkich, co równie istotne, a jednocześnie problematyczne, jako gwarant prawa występuje dorosły, który przyjmuje równocześnie dwie role – strony i sędziego.

Choć w pracy Korczaka dominuje ton dydaktyczny, można i należy podjąć się pedagogicznej analizy jej filozoficznych i antropologicznych założeń, odrzucić tezę o prostym przeniesieniu i objęciu dzieci prawami chroniącymi oraz wspierającymi dorosłych i doszukać się przesłanek uzasadniających tytułowy postulat. Postulat, który głosi nie tylko prawo dziecka do szacunku, ale także prawo dziecka do swoistego, właściwego mu, odrębnego prawa. Ujmując rzecz z perspektywy pedagogiki ogólnej, pozostaje dodać, że zapowiedziane zagadnienia należą do problematyki rozpatrywanej na gruncie deontologii pedagogicznej, jako że roszczenie prawa przynależnego dzieciom, mającego szczególne znaczenie dla jakości relacji wychowawczej, jest równoznaczne nałożeniu – w tym wypadku głównie etycznego – obowiązku na innych ludzi, zwłaszcza na osoby dorosłe. Zbadanie natury i charakteru postulowanego w *Prawie dziecka do szacunku* zobowiązania może przyczynić się nie tylko do poszerzenia naszej wiedzy o filozofii wychowania Korczaka, ale także przysłużyć się praktyce edukacyjnej, rozumiejąc wymóg i zasady okazywania szacunku wobec innego jako elementy pedagogiki ażylu.

## **ZŁUDZENIA DOSTĘPU DO DZIECIŃSTWA. SEPARACJA, ASYMETRIA, NIEPAMIĘĆ**

Należy uznać za znaczące, że tekst utworu zaczyna się od charakterystyki pozycji zajmowanej przez dziecko w poukładanej codzienności

dorosłych. Jest ono przedstawione nie tyle jako słabe, ale jako relatywnie słabsze wobec sił rzeczywistości oraz innych bardziej od niego zadomowionych w świecie i oswojonych z nim ludzi. Korczak w kilku krótkich odsłonach rozdziału „Lekceważenie – nieufność” ilustruje wymiary dziecięcej bezradności poruszania się w przestrzeni zamieszkałej i urządzonej przez dorosłych, bezradności wynikającej z jednej strony z braku istotnych własności, kompetencji, umiejętności oraz potrzebnej wiedzy, a z drugiej z obecności w polu działań i związanych z nimi intencji tych, którzy posiadli i opanowali odpowiednie własności i kwalifikacje. Mimo iż w zróżnicowanym stopniu, podobnie zresztą jak dzieci, jako grupa dorośli zachowują nad nimi istotną przewagę. Tak więc dziecko jest niskie, lekkie, niedoświadczone, naiwne i niezorientowane, do tego, jak pisze Korczak, „Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem”<sup>1</sup>. Wszystkie te *braki* nie tylko decydują o charakterze dostępu do wspólnego ludziom świata, ale również mówią o rozpiętości dysproporcji w stosunku do silniejszych, większych, zasobniejszych, lepiej zorientowanych i nadających ton relacjom z dziećmi. Należy od razu odnotować, że te same dysproporcje decydują o możliwości zapewnienia przez dorosłych bezpieczeństwa ontologicznego dzieciom, co o zagrożeniu nadużyciem wobec nich władzy – a zatem nie siła czy też bezsilność, a przewaga dorosłych w swojej dwuznaczności staje tutaj w centrum uwagi Korczaka. W *Prawie dziecka do szacunku* z racji podejmowanego tu tematu powinna wzbudzić zainteresowanie jeszcze inna istotna dwuznaczność.

Utwór można odczytać jako relację ze świata dzieci pisaną z perspektywy ich sposobu postrzegania oraz właściwych im doświadczeń. I niewątpliwie tak jest, przynajmniej w pewnej jego części. Dla poruszanej tu problematyki posłużenie się przez dorosłego tego typu narracją wprowadza pewien istotny problem metodologiczny: jak wykluczyć ewentualność, że mamy tu do czynienia jedynie z zabiegiem czysto literackim, i jak uwiarygodnić adwokacki głos autora wypowiadającego się nie w swoim imieniu, a innych, uciśnionych? Innymi słowy, jeśli słuszne oburzenie czytelnika nie jest jedynie pochodną zastosowania chwytu literackiego, to należy zapytać o racje leżące u podstawy przyjętej przez

<sup>1</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 66.

Korczaka perspektywy, na których to opiera krytykę stosunków między dorosłymi a dziećmi.

By dokładniej naświetlić ten problem, warto zwrócić uwagę na o kilka lat wcześniejszy utwór Korczaka *Kiedy znów będę mały*. Głównym bohaterem opowiadania jest nauczyciel, który w cudowny sposób cofa się w czasie i ponownie staje się chłopcem. Tak skonstruowana postać prowadząca jednocześnie narrację opowiadania umożliwia relacjonowanie wydarzeń, w których autor osadza bohatera, z dwóch różnych perspektyw – pozycji dziecka oraz dorosłego, co wykorzystuje Korczak zarówno do krytyki szkoły, rodziny, wychowawców, rzeczywistości społecznej, stosunków między dziećmi, jak i wydobycia kontrastu między ich światem a światem dorosłych. Ten podział perspektyw z racji samej konstrukcji bohatera nie jest w tekście ściśle przestrzegany, część prowadzonej narracji wyraźnie łączy czy też miesza ze sobą oba punkty widzenia:

Nie ma wśród nas prawa i sprawiedliwości – wyznaje bohater. – Żyjemy jak ludzie przedhistoryczni. Jedni napadają, drudzy kryją się i uciekają. I piść, i kij, i kamień. Nie ma ani organizacji, ani cywilizacji. Bo niby jest, ale dla dorosłych, ale nie dla dzieci. Mowa nasza uboga i niezdarna (tak wam się zdaje), bo nie gramatyczna. Dlatego zdaje wam się, że mało myślimy i gorzej odczuwamy. Wierzenia nasze naiwne, bo wiedzy książkowej nie mamy, a świat taki wielki. Tradycja zastępuje nam prawo pisane. Obrzędów naszych nie rozumiecie i w sprawy nasze nie wnikacie. Żyjemy jak ludek małosrośli, ujarzmiony przez wielkoludów, kapłanów, którzy posiadają siłę mięśni i wiedzy tajemnej. Jesteśmy klasą upośledzoną, którą pragniecie utrzymać przy życiu ceną najmniejszych zrzeczeń, najmniejszego wysiłku. Jesteśmy tworamami bardzo a bardzo złożonymi, przy tym w sobie zamknięci, nieufni i skryci, i nic wam nie powie mędrca szkiełko i oko, jeśli nie macie wiary w nas i odczuwania z nami. I badać nas winien etnolog, socjolog, przyrodnik, a nie pedagog, demagog<sup>2</sup>.

Formułowane przez bohatera oskarżenie, manifestujące dystans dzieci wobec dorosłych, jak również rozdźwięk między ich odmiennie przeżywanymi światami, zawiera liczne kryptocytaty i nawiązania do literatury oraz sięga po kategorie pojęciowe odwołujące się do profesjonalnej wiedzy

<sup>2</sup> J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 364.

dorosłych, budowanej w obrębie poszczególnych dyscyplin badawczych, których nazwy padają pod koniec cytowanego fragmentu. Taki zabieg jest w pełni usprawiedliwiony konstrukcją postaci głównego bohatera, łączącą w sobie kondycję dziecka i świadomość dorosłego. Biorąc pod uwagę, że zawarta w obu omawianych tekstach krytyka dotycząca sytuacji dzieci oraz oskarżenia świata dorosłych zdradzają wiele analogii, a różni je głównie forma, styl i sposób budowania narracji, ale nie zasadnicza treść, możemy z powodzeniem dowodzić, że zarówno *Kiedy znów będę mały*, jak i *Prawo dziecka do szacunku* prezentują wyniki badań antropologicznych i poglądy autora<sup>3</sup>.

W kontekście rozpatrywanego tutaj metodologicznego problemu interesująca jest również przemiana świadomości głównego bohatera opowiadania. Z jego ekspozycji dowiadujemy się, że pod wpływem trosk, rozczarowań i trudów dorosłości pragnie stać się ponownie dzieckiem. Wspomnienia wczesnego okresu własnego życia, a także nauczycielskie obserwacje i doświadczenia skłaniają jego wyobraźnię ku idealizacji dawno niedostępnych mu swobód, perspektyw oraz witalności. Cudowna metamorfoza – dosłowne wcielenie i przyjęcie roli dziecka – sprawia, że przeżycie kilku dni, dzieląc doświadczenia i obowiązki szkolne oraz pozaszkolne z innymi uczniami i rówieśnikami, pozbawia go złudzeń. Miejsce początkowo odczuwanej radości stopniowo zajmują gorycz i zwątpienie.

Kiedy byłem dorosły, myślałem, że łatwo być pilnym uczniem, uważać na lekcjach i dobrze się uczyć. A teraz dopiero widzę, jak trudno. Kiedy byłem nauczycielem, a miałem smartwienie, też na lekcji nie uważałem, a nikt mnie do kąta nie stawiał. Przeciwnie nawet: wtedy surowszy byłem i ciszej być musiało w klasie, żebym się mógł martwić wygodnie. [...] Kiedy chciałem być dzieckiem, myślałem tylko o zabawie i że dzieciom wesoło, że o niczym nie myślą i nic ich nie obchodzi<sup>4</sup>.

Konsekwentnie podkreślany w opowiadaniu dystans między dwoma światami w sposób szczególny kwestionuje wartość wiedzy dorosłych czerpanej z doświadczeń codzienności, ale także wczesnych lat własnego

<sup>3</sup> Zob. J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 73; J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, dz. cyt., s. 89–382.

<sup>4</sup> J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, dz. cyt., s. 375–376.

życia, na temat sytuacji i odczuć dzieci. Ostatecznie chłopiec odwraca się od dzieciństwa:

Myślałem w szarzyźnie dorosłego życia o barwnych latach dziecięctwa – wyznaje główny bohater. – Wróciłem, dałem się złudzić wspomnieniom. I oto wkroczyłem w szarzyznę dziecięcych dni i tygodni. Nic nie zyskałem, straciłem jeno hart rezygnacji<sup>5</sup>.

Nauczyciela pamięć minionego czasu okazuje się fałszywa i pozorna zarazem, nie może tym samym stanowić klucza do rozumienia przeżyć dzieci – chłopców, a tym bardziej dziewcząt. Przeciwnie, jak stara się to sugestywnie przekazać Korczak, dystans pogłębia samopotwierdzająca się, a w efekcie nie do zweryfikowania wiara dorosłych, rzeczników dobra dziecka, w swą rozległą znajomość natury ludzkiego życia, wykraczającą poza egotyczną i płytką świadomość przypisaną podopiecznym. Ale to tylko kamuflaż nieufności i lekceważenia<sup>6</sup>.

No, tak: zepsułem się. Tak, psujemy się i poprawiamy. Nigdy bez powodu. Kto nie wie, co w głowie się dzieje i co serce czuje, temu łatwo osądzać<sup>7</sup>.

Podobnie jak pozostali dorośli, tak i główny bohater *Kiedy znów będę mały* nie zdaje sobie sprawy czy też nie uznaje inności dzieci i ich świata. Ale tylko początkowo. Z biegiem czasu i wydarzeń, przeszedłszy metamorfozę, wikła się w życie tego świata, jak i przypisaną rolę dziecka, coraz bardziej i boleśniej, by ostatecznie zostać rzecznikiem tej nadzorowanej „anarchii”, którego rozgoryczony głos rzeczywiście pochwyty i odczyta jedynie anonimowa publiczność czytelników. Jest to możliwe nie tyle dlatego, że bohater opowiadania Korczaka staje się dzieckiem, ale dlatego, że staje się *jak* dziecko i *jak* dziecko zamieszkuje świat, nie tracąc przy tym świadomości dorosłego, natomiast tracąc jego przywileje i własności.

<sup>5</sup> Tamże, s. 435.

<sup>6</sup> W tworzeniu iluzorycznej wiedzy dorosłych o dzieciach należy zwrócić także uwagę na istotną rolę resentymentu, sublimacji i projekcji, których działanie zdaje się dostrzegać także Korczak, czego świadectwem mogą być w *Prawie dziecka do szacunku* opisy i relacje umieszczone przez niego w rozdziale „Niechęć” (zob. J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 68–74).

<sup>7</sup> J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, dz. cyt., s. 434.

Nie jest to świadomość dziecka, ale dojrzała świadomość odmienności i niepokojów jego świata.

## DOROSŁYCH PATRZENIE Z GÓRY NA ODMIENNOŚĆ POŁOŻENIA, KTÓRE SKAZUJE NA ZALEŻNOŚĆ

Wydaje się, że podobnego zabiegu, pomijając cudowność przemiany, możemy doszukać się w *Pawie dziecka do szacunku*. Zawarta w tekście krytyka bazuje na zestawieniu ze sobą dwóch odmiennych perspektyw i o ile użycie przez autora jednej z nich tłumaczy się jego aktualną kondycją, o tyle wypowiedzanie się w imieniu świata dzieci wymaga wyjaśnienia. Tym bardziej, że jeden z podstawowych zarzutów przewijających się w tekście dotyczy, tak jak to było również w opowiadaniu, przypisywania sobie przez dorosłych – a i Korczak do nich należy – znajomości natury i świata dzieci, być może z racji tego, o czym również była mowa, że każdy dorosły ma za sobą etap bycia dzieckiem i może otworzyć się na jego wspomnienie, by odwołać się do wiedzy wynikłej z własnych doświadczeń: „Wiemy, co dzieciom szkodzi – ironizuje Korczak – pamiętamy, co nam szkodę przyniosło [...]”<sup>8</sup>. Uznanie tego rodzaju argumentu może spotkać się z dwoma istotnymi obiekcjami.

Bycie dzieckiem z punktu widzenia przyjętego przez Korczaka w *Prawie dziecka do szacunku* oznacza bycie tym szczególnym, odrębnym, kształtującym i kształtowanym przez unikalne zdarzenia oraz dynamicznie rozwijającym się w określonym i właściwym tylko sobie środowisku człowiekiem. A zatem nasuwa się pytanie: jak doświadczenia poszczególnych faz życia jednego dziecka mogą wyjaśniać świat i doświadczenia towarzyszące rozwojowi jego rówieśniczek i rówieśników? Poza tym, sugerowany związek zakładałby ewolucyjny i kumulacyjny model tworzenia się tożsamości i wiedzy podmiotu, podczas gdy podstawą konstrukcji głównego bohatera opowiadania *Kiedy znów będę mały*, by jeszcze raz odwołać się do tego przykładu, jest swoista nieciągłość czy też „zerwanie”. Dorosłość nauczyciela, mimo że w oczywisty sposób wsparta na dzieciństwie, oznacza takie samorozumienie, dla którego przeżywania punktami odniesienia są złożone pierwiastki jego

<sup>8</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 67. Zob. tamże, s. 64.

aktualnego świata życia codziennego, a przyjęcie roli dziecka nie prowadzi do regresu, jedynie przekształca jego system i sposób orientacji przez wprowadzenie do niego nowych elementów, czyniąc go nie mniej, ale bardziej wielowymiarowym<sup>9</sup>. Podobnie w *Prawie dziecka do szacunku* rozpoznajemy odmienną perspektywę, z której relacjonowany jest świat życia dzieci i dorosłych, uzyskanej nie przez symulowany regres świadomości, ale przez przyjęcie innych niż pozostali zainteresowani, zarówno dorośli, jak i dzieci, kryteriów systemu orientacji i oceny obserwowanych zdarzeń<sup>10</sup>. W konsekwencji użyta w tekście przez Korczaka perspektywa nie tyle pomaga opisać to, jaka jest tożsamość dziecka, ile pozwala odnieść się krytycznie do stanowisk, które przypisują dzieciom, na podstawie obserwacji ich zachowań i działań, uniwersalne i obiektywne cechy i własności. Przyjęcie założenia o społecznej, psychicznej, ekonomicznej oraz politycznej nierówności i zależności dzieci wobec dorosłych, a także stworzonego przez nich środowiska rzuca cień na tego typu interpretacje:

Badacze orzekli – czytamy w *Prawie dziecka do szacunku* – że człowiek dojrzały kieruje się pobudkami, dziecko popędami, dorosły logiczny, dziecko narwane w złudnej wyobraźni; dorosły ma charakter, ustalone oblicze moralne, dziecko wikła się w chaosie instynktów i chceń. Badają dziecko nie jako odmienną, ale niższą, słabszą, biedniejszą organizację psychiczną<sup>11</sup>.

Korczak podważa to jednoznaczne przyporządkowanie atrybutów do wieku:

A dorosły bigos, zaścianek poglądów i przekonań, psychologia stada, przesady i nawyki, lekkomyślne czyny ojców i matek, całe od dołu do góry nieod-

<sup>9</sup> Można to zaobserwować w scenie, kiedy chłopiec zastanawia się nad położeniem i dalszym losem znalezionej na ulicy psa, którym chce się zaopiekować. Dostrzega w nim nie tylko istotę potrzebującą pomocy, lecz także kondycję podobną kondycji dzieci: „Oj, Bielasku, Bielasku! – zwraca się do niego. – Mały jesteś i słaby, więc poniewierają, lekceważą cię. Nie jesteś wodołazem, który ratuje dorosłych, albo bernardynem, który w górach zamarniętych ze śniegu wykopuje. Ani psem Eskimosu. Ani nawet mądrym pudlem jak pudel wuja” (J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, dz. cyt., s. 375), jak również zdaje sobie sprawę z całej społecznej złożoności zaistniałej sytuacji (zob. tamże, s. 374–380).

<sup>10</sup> Zob. J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 86–87.

<sup>11</sup> Tamże.



powiedzialne życie dorosłe. Niedbalstwo, lenistwo, tępy upór, bezmyślność, dorosłe niedorzeczności, szaleństwa i pijane wybryki. A powaga, rozważa i równowaga dziecięca, solidne zobowiązania, doświadczenie na własnym odcinku, kapitał sprawiedliwych sądów i ocen, taktowna powściągliwość w żądaniach, subtelne odczuwania, niemyślne poczucie słuszności. Czy każdy wygra grając z dzieckiem w szachy?<sup>12</sup>

Przypisywane dzieciom własności, kompetencje i umiejętności nie tyle stanowią według Korczaka cechy natury dziecka, co są efektem wychowania i skutkiem zajęcia przez dorosłych, czy też części z nich, określonej postawy wobec dziecka i jego świata, ale, co nie mniej istotne, nie tylko wobec niego: „życie współczesne – czytamy – kształtuje silny brutal, *homo rapax*; on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i życzliwość dla dziecka”<sup>13</sup>.

Kształt i charakter relacji, w której dorośli zajmują i utrzymują w mocy uprzywilejowaną, dominującą pozycję, uwydatnia braki dziecka, określa ich funkcjonalne znaczenie, a w konsekwencji wzmacnia oraz pogłębia nierówności, zamiast prowadzić do ograniczenia ich oddziaływania. W reakcji na nadanie nierównościami zasadniczego znaczenia w relacji samo dziecko może zorientować swój rozwój na zakończone z góry niepowodzeniem próby ich przewycięzania, którą to obserwację Korczak zwięźle zdaje się ujmować w stwierdzeniu: „Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły [...]”<sup>14</sup>. W podobnym duchu utrzymany jest incipit *Prawa dziecka do szacunku*: „Od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego”<sup>15</sup>. Stąd zrozumiały jest postulat Korczaka dotyczący dziecka: „zadaniem wychowawców dać mu żyć, zdobyć prawo, by było dzieckiem”<sup>16</sup>, czego początkiem ma być zmiana kształtu relacji, by w ten sposób została zniesiona podyktowana dotychczasowym charakterem środowiska wychowania ustalona struktura zespołu celów i hierarchii wartości, co stanowi warunek uwolnienia rozwoju i ujawnienia

<sup>12</sup> Tamże, s. 87. Zob. J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, dz. cyt., s. 376.

<sup>13</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 87–88.

<sup>14</sup> Tamże, s. 62.

<sup>15</sup> Tamże, s. 61.

<sup>16</sup> Tamże, s. 86.

właściwego, indywidualnego potencjału danego człowieka. W szerszym planie, w myśl Nowego Wychowania, realizacja tego postulatu prowadziłyby ku zasadniczej zmianie społecznej – wychowania nowego, odpowiedzialnego, sprawiedliwego i solidarnego społeczeństwa, dla którego punkt wyjścia stanowi nie tyle uformowanie dzieci zgodnie z wzorcem przyjętej jednolitej koncepcji ich natury, co pluralizm wynikający z dynamicznego związku indywidualnego psychofizycznego potencjału jednostki i warunków środowiska wychowawczego.

## **TYRANI I TYRANIE. PRAWO DO SZACUNKU A ARCHITEKTONIKA WIELOWŁADZY**

Wskazanie na odmiennosc dzieci i dorosłych, obcość ich światów generującą wzajemne niezrozumienie, oraz na znaczenie nierówności w relacji między nimi wyjaśnia potrzebę ustanowienia osobnego prawa chroniącego dzieci i ich świat, prawa wymagającego samoograniczenia się dorosłych. Jednak nie tłumaczy jeszcze miary jego stosowania, tego, jak możliwe jest jego przestrzeganie, skoro nie może ono bazować na wiedzy o naturze dziecka i jego sprawach. Tym samym ponownie wracamy do zagadnienia podstawy wiarygodności rzecznika świata dzieci, jak i kwestii wrażliwości moralnej. Czy należy zatem przyjąć, że to dziecko, jedna ze stron, może dostarczyć owej miary, że może pełnić rolę sędziego we własnej sprawie, stać się prawodawcą kształtu relacji? Niektóre ze stwierdzeń zawartych w *Prawie dziecka do szacunku* mogą naprowadzać nas na takie antypedagogiczne rozwiązanie, niemniej powiedzenie, że „Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podaliśmy; a rzeczoznawcą jest dziecko”<sup>17</sup>, mówi nam jedynie tyle, że podobnie jak dorosły orientuje się na swój własny sposób bycia w świecie i zgodnie z jego aktualnym stanem i rozumieniem działa, tak też punktem odniesienia działań dziecka jest właściwe mu postrzeganie, rozpatrywanie i przeżywanie rzeczywistości, w którą jest zaangażowane. Oboje podlegają jednak ciągłym zmianom w toku właściwego sobie rozwoju.

<sup>17</sup> Tamże, s. 74.

Naiwnie obawiamy się śmierci – pisze Korczak – nieświadomi, że życie jest korowodem zamierających i nowo zrodzonych momentów. Rok – tylko próba zrozumienia wieczności na powszedni użytek. Chwila trwa tyle, ile uśmiech lub westchnienie. Matka pragnie wychować dziecko. Nie doczeka: raz wraz inna kobieta innego żegna i wita człowieka<sup>18</sup>.

Biorąc pod uwagę zaznaczoną w cytowanym fragmencie zmienność związaną z nieustającym rozwojem ludzi, ich wiedzy, wrażliwości, umiejętności i kompetencji, należy zapytać, czy punkt widzenia miałyby być tu reprezentowany? Warto rozwinąć to zagadnienie, ponownie wybiegając poza *Prawo dziecka do szacunku*.

W czwartej części cyklu *Jak kochać dziecko* Korczak notuje swoje uwagi dotyczące funkcjonowania sądu koleżeńskiego. Ta wprowadzona przez niego jako dyrektora Domu Sierot zmiana w jego organizacji stanowiła jeden z eksperymentalnych elementów samorządności tej instytucji. Sąd obowiązywał wszystkich, zarówno personel, jak i wychowanków. Zbierał się raz na tydzień, każdorazowo do osądzenia pięćdziesięciu spraw wybierano w drodze losowania pięćdziesięciu sędziów, natomiast wyroki wydawano w oparciu o kodeks, którego regulacją zajmowała się wyłoniona w głosowaniu Rada Sądowa. Jedną z uwag Korczaka dotyczących działania sądu odsłania jeszcze inny aspekt problemów nierówności, dominacji i ludzkiej różnorodności:

W pierwszych zaraz tygodniach przekonałem się, że wiele drobnych spraw, dokuczliwych dla dzieci, jątrzących i psujących ład – nie dochodzi, nie może dojść do wiadomości wychowawcy. Wychowawca, który twierdzi, że wie wszystko, świadomie kłamie. Przekonałem się, że wychowawca nie jest rzeczoznawcą w sprawach, które dotyczą dzieci, przekonałem się, że władza wychowawcy przewyższa jego kompetencję, że istnieje cała hierarchia, gdzie każdy starszy ma prawo poniewierać bądź tylko nie liczyć się z młodszym od siebie o dwa lata, że samowola ściśle jest dozowana zależnie od wieku wychowanków. A strażnikiem tego gmachu bezprawia jest wychowawca<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Tamże, s. 79.

<sup>19</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 372.

Przyjęcie przez Korczaka wobec dzieci roli przełożonego, samodzielnie rozstrzygającego o ich sprawach, utrudniło mu, jeśli nie uniemożliwiło, dostrzeżenie pojawienia się skutków ubocznych w postaci rozwiniętych z załączka hierarchii porządków zależności i reguł dominacji wśród, zdawałoby się, jednolicie i bezpośrednio podporządkowanych woli wychowawcy. Nawet jeśli zachowując uprzywilejowaną pozycję miał on możliwość ingerencji w świat dzieci, to sam ten świat zdołał ukryć przed nim swoje napięcia i zróżnicowania. Ponownie na przeszkodzie stała niewiedza czy też ignorancja. Dopiero rezygnacja z supremacji, powołanie sądu koleżeńkiego, umożliwiła Korczakowi wgląd w unikającą dotąd jego kontrolującego spojrzenia rzeczywistość, choć nie zlikwidowała jej pojawiających się na różnych poziomach problemów.

Tak jak przyjęcie punktu widzenia dorosłego jako obiektywnego kryterium oceny działania oznacza ustanowienie tyranii, uprzywilejowanie punktu widzenia dziecka nie znosi niewspółmierności, nie czyni z jego partykularyzmu normy uniwersalnej, a tylko wprowadza odmienny czynnik i reguły dominacji. Przesunięcie akcentów w relacji dorosły-dziecko zmienia jedynie osobę tyrana, nie likwidując jej samej jako zjawiska pociągającego za sobą negatywne skutki nadużyć. Prawo do szacunku jest prawem każdego dziecka – a także wszystkich ludzi<sup>20</sup>, i obowiązkiem nałożonym na każdego innego człowieka, dorosłego czy nie. W tym sensie sentymentalne uprzywilejowanie woli dziecka, która to jako właściwa konkretnej jednostce nie jest odbiciem czegoś w rodzaju woli powszechnej, nie stanowi odpowiedniego kryterium, do którego moglibyśmy się odwołać, chcąc respektować ogólne prawo, przeciwnie – dopuszcza jego deprawację, dzieci i ich świata.

<sup>20</sup> Należy jeszcze raz podkreślić znaczenie postulatu ustanowienia odrębnego prawa dotyczącego dzieci. Między dorosłymi zasady okazywania szacunku mogą być i zazwyczaj są realizowane pośrednio przez innego rodzaju kulturowe, społeczne, prawne i polityczne uregulowania i zabezpieczenia, dalekie co prawda od *equilibrium* sprawiedliwości społecznej, za którym opowiada się Korczak (zob. J. Korczak, *Szkola życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, dz. cyt., s. 61-199), jak również podatne na różnego rodzaju wstrząsy oraz zawłaszczenia, czego przykładami są nierówności w traktowaniu kobiet, mniejszości etnicznych, kulturowych i społecznych, wreszcie pojedynczych ludzi, przybierające często zorganizowaną formę dyskryminacji, wykluczenia, ucisku, prześladowań czy użycia siły.

Każemy szanować starszych i doświadczonych – czytamy w *Prawie dziecka do szacunku* – nie rozumować; mają bliższą wśród siebie, doświadczoną starszyzną wyrostków, ich natrętną namowę i presję. Występne i niezrównoważone krążą samopas i potracają, i roztrącają, i krzywdzą, i zarażają. I za nie ogół dzieci ponosi solidarną odpowiedzialność (bo i nam się z lekka czasami dają we znaki). Te nieliczne oburzają stateczną opinię, znaczą się ja-skrawymi plamami na powierzchni życia dziecięcego; one dyktują rutynie metody postępowania: krótko, choć to gnębi, ostro, choć rani, surowo, to znaczy brutalnie<sup>21</sup>.

Korczak zaleca życzliwość, a nie uległość wobec dzieci. To właśnie przeciwko tyranii skierowane jest prawo do szacunku, prawo dziecka, mające w warunkach nierówności społecznej, która pociąga za sobą istotne polityczne konsekwencje, doprowadzić do samoograniczenia się dorosłego i zneutralizowania różnicy na tyle, by możliwy był dialog – bliskość i zaufanie, przez szacunek dla pracy poznania, dla własności, rozwoju i jego przebiegu, dla bieżącej godziny. Podczas gdy wśród dorosłych ich respekt wobec siebie jest już pośrednio gwarantowany dającą niezależność i znaczenie własnością, przypisaniem statusu społecznego, miejsca w towarzystwie czy wręcz wymuszony zinstytucjonalizowanym prawem, zwyczajami, to żadne z tych zabezpieczeń, nawet jeśli w jakiś sposób obejmuje sobą bądź dotyczy dzieci, nie jest w ich przypadku odpowiednio skuteczne i nie amortyzuje nacisków zbierających się w chimerycznej i nieprzejrzystej architektonice wielowładzy, którą tworzą rodzice, krewni, szkoła, służby porządkowe, ogół dorosłych<sup>22</sup>. W stwierdzeniu: „Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów”<sup>23</sup>, przywołującym na myśl kontekst Biblii hebrajskiej, podkreślona zostaje kondycja samotnego przybysza, bezbronnego wobec zorganizowanej społeczności, obcego w nieodgadzionym dla siebie świecie, wreszcie potrzebującego wyrozumiałości i wsparcia.

<sup>21</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, dz. cyt., s. 74.

<sup>22</sup> Zob. tamże, s. 69.

<sup>23</sup> Tamże, s. 77.

## SZACUNEK, GOŚCINNOŚĆ, AZYL. DZIECKO JAKO CUDZOZIEMIEC

Zakaz Tory: „Nie będziesz uciskał cudzoziemców, gdyż znacie życie cudzoziemców, bo sami byliście cudzoziemcami w Egipcie” (Wj 23,9), powtórzony w jej ostatniej księdze w zmienionej postaci nakazu: „Wy także miłujcie cudzoziemca, boście sami byli cudzoziemcami w ziemi egipskiej” (Pwt 10,19), dzięki użytej przez Korczaka figurze obcego przybysza koresponduje z treścią prawa dziecka do szacunku, zarówno w jego aspekcie ograniczenia tyranii, jak również zobowiązania do troski o pomyślność i rozwój dziecka. Co tutaj istotne, wskazuje, w obu swych wersjach, na uzasadnienie, które odwołuje się do solidarności rodzaju ludzkiego, wynikającej ze wspólnoty losów i doświadczeń. W kontekście postulowanego przez Korczaka prawa nasuwa się tu trop prowadzący do przyjęcia pamięci przeżyć dzieciństwa jako wspólnego mianownika, podstawy dla rozumienia kondycji, intencji, wartości oraz doświadczeń innego, jednak słabości tego rodzaju wyjaśnienia zostały już wcześniej wskazane. Pamięć dzieciństwa zdaje się zamieszkiwać nas niczym trudny do podjęcia depozyt. Uzasadnienie biblijnego przykazania, przywołując kontekst niewoli egipskiej, mówi o kondycji obcego w zamieszkiwanym przez niego i innych świecie jako o doświadczeniu niemocy, bycia podporządkowanym, własnej słabości i lęku, relacji, w której mimo woli ulega się groźbie i sile. Jako uniwersalne doświadczenie to nie jest przypisane do określonej kultury, okresu historycznego, rasy, wieku, pozycji, sprawności czy płci<sup>24</sup>, ale – jak pokazuje to Korczak w *Prawie dziecka do szacunku* – przez długi okres, poczynawszy od wczesnych lat naszego życia, zabezpieczanie się przed nim zależy od życzliwości i roztropności tych, którzy posiadają siłę i nią dysponują, i obejmuje nas w pełnym zakresie swego spektrum, we wszystkich sferach naszego istnienia. Niemniej w świecie, w którym, jak czytamy, „życie współczesne kształtuje silny brutal”<sup>25</sup>, raz po raz jesteśmy narażani oraz narażamy innych na to doświadczenie, a rozumiejąc

<sup>24</sup> Co istotne, doświadczenie podmiotowej mocy jest zawsze partykularne i zależy od kontekstu kultury, okresu historycznego, uwarunkowań społecznych i politycznych, płci, rasy, sprawności, statusu, pełnionej roli itd. W tym sensie antropologiczną diagnozę Korczaka kondycji dziecka można odczytać w duchu pedagogiki emancypacyjnej jako badanie poziomu zero możliwego upelnomocnienia.

<sup>25</sup> Tamże, s. 87.

je jako aktualne czy potencjalne, w jakimś swoim wymiarze lub aspekcie wciąż obecne w naszym jednostkowym życiu czy dostępne pamięci niedalekiej przeszłości. Możemy się do niego odwoływać przez analogię jako do podstawy uniwersalnej wrażliwości etycznej – tak jak robi to Korczak w opisie kondycji i świata dziecka – starając się nie naruszać prawa do szacunku, prawa każdego człowieka, każdej istoty, ale mającego szczególne znaczenie dla dziecka, aby mu nie szkodzić, a wspierać w rozwoju.

Prawo dziecka do szacunku odsłania się zatem jako powszechne prawo gościnności, prawo przybysza do immunitetu i przewidzianej dla niego swobody azylu. Choć o każdym z nas można powiedzieć, że jest przybyszem, to jednak nie każdy z samej racji własnej odrębności czuje się w swoim otoczeniu kimś obcym. Zwracamy się ku innym i z ulgą spotykamy się z życzliwym czy tylko przyzwalającym przyjęciem z ich strony, liczymy na nie. Lekceważenie, uraz, krzywda, wykluczenie, przemoc, gwałt, ucisk, okrucieństwo zamykają zranionego w doświadczeniu osamotnienia, ale wiemy, jak ich umiejętnie unikać, jak korzystać z dostępnych nam sił, by się odpowiednio przed nimi zabezpieczyć czy bronić, a nawet jeśli chwilowo ulegamy, pewni naruszenia staramy się dochodzić swoich racji i uznanych praw. Lata praktyki, dojrzałość, znajomość rzeczy i pewność siebie – bez nich moglibyśmy poczuć się jak obcy przybysz, w którym nasza siła i przewaga budzi niepokój. Udzielone mu wsparcie w postaci uznania jego prawa do szacunku nie rozstrzyga jeszcze o wyższości i pierwszeństwie jego racji, a jedynie nie pozwala przekreślić ich z góry. Podatni na zranienie możemy wyczuć się na ryzyko cudzych skaleczeń, stanąć na straży ich wolności. Wychowanie do miłości ludzi i świata, żywe wiązanie z istnieniem, szacunkiem i radością musi unikać wyobcowywania, by człowiek miał szansę nie odwrócić się od nich ku idolowi siły. W każdym razie taki byłby ideał wpisany w prawo dziecka do szacunku. Ideał, by jeszcze raz powtórzyć, który wywodzi się z uniwersalnej zasady szacunku wobec innego, ale uznaje rację istotnej różnicy związanej z etapami życia człowieka decydującej o źródłowej nierówności i zależności dzieci wobec dorosłych. Prawo dziecka do szacunku wyznacza linię demarkacyjną, poza którą ingerencja dorosłego w inny, rządzący się swoimi regułami świat ryzykuje, że względu na brak w nim rozeznania, naruszeniem sposobu bycia oraz wartości dziecka, co może nadwyrężyć integralność jego podmiotowości, a także wpłynąć na zaburzenia rozwoju. Nie oznacza to, że dorośli nie są obecni czy nie mogą



uczestniczyć w świecie dzieci, a dzieci brać udziału w świecie dorosłych. Z racji przenikania się tych światów potrzebne jest właśnie prawo do szacunku. Oznacza respektowanie odmienności. Niemniej jedna z tych stron jest uprzywilejowana z racji posiadanych własności, kwalifikacji, wiedzy czy siły wpływu, a jej sposób bycia i wartości są, przynajmniej potencjalnie, społecznie zabezpieczone. Prawo dziecka do swoistego, właściwego mu, odrębnego prawa wynika z potrzeby wzmocnienia relatywnej słabości jego kondycji w świecie rządzonym przez dorosłych, zagwarantowania azylu do czasu osiągnięcia potencjału zrównującego jego szanse z innymi ludźmi. Zabezpieczając przed nadużyciami, nadając mu status, czyni z dziecka podmiot społeczny i stronę w podejmowanych z nim i wobec niego działaniach. Innymi słowy, powszechne prawo szacunku zabezpiecza ludzi przed tyranią siły i groźby, prawo dziecka do szacunku przed tyranią dorosłych.

Na znanym obrazie *Tobiasz i Anioł* Andrei del Verrocchia, którego niektóre partie prawdopodobnie malował jego wybitny uczeń, Leonardo da Vinci, wyprzedzając nieco chłopca niosącego rybę, która posłużyć ma na lekarstwo dla jego ojca, archanioł subtelnie i troskliwie podtrzymuje wpatrzonego w jego dobrotliwą twarz towarzysza wspólnej wędrówki przez nieznaną sobie okolice. Zdałoby się, taneczny krok bożego wysłannika z gracją unoszącego swą szczupłą dłoń renesansową szatę w zestawieniu ze zwykłym, nieco przyciężkawym chodem chłopca robi wrażenie kontrastu między wzorcową doskonałością a brakiem wprawy. *Krajobraz z Tobiaszem* Jacka Malczewskiego przedstawia tę samą parę widzianą z oddali jak przemierza wąwóz, idąc między równo zaoranymi bruzdami pól. Tym razem Tobiasz, podtrzymując przerzuconą przez ramię tłustą rybę, podąża wpatrzony w ścieżkę przodem. Jego niemal o połowę wyższy opiekun, którego tożsamość zdradzają imponujące skrzydła, prowadząc chłopca, wytrwale postępuje za nim. Dwa przedstawienia, dwie pedagogie.



Gdy wymazane jest wszystko, wtedy  
dopiero domy zmiecione, cmentarze  
rozdrapane, imiona wdeptane w ziemię.  
I żadne tchnienie, żaden wiatr nie  
zapamiętał języka i głosu, gdy chmura  
nie przypomni, ani pieśń wzgórza  
leżącego krzyżem.

Gdy w Bogu trudno poznać Boga  
i prorok Eliasz nie czeka, by w gęstwinie  
zgubionego chłopca prowadzić do domu.

Gdy nie ma nic, nawet napisu, choć  
tyle tu pokoleń szło do ziemi, że mogłoby  
przemówić ich językiem źródło.

Gdy w dół tamten płacz i lament,  
co stało się, że będzie trwać do końca  
świata. A tuła się między gwiazdami,  
a śliwki toczą się po zboczach. A stęka  
jabłoń, a przestrzeń ponad Wisłą pęka

Anna Kamieńska, Stół  
Mordechaja Gebirtiga

W każdej epoce trzeba od nowa starać  
się wydrzeć tradycję konformizmowi,  
który pragnie nad nią zapanować

Walter Benjamin,  
O pojęciu historii

## UTOPIKA I JEJ DWUZNACZNOŚCI

Sens utopii nie spełnia się w zawiedzionych oczekiwaniach. Nie każdy tego rodzaju wyraz myśli sprowadza się do przyjemności tekstu, iluzji „krajiny pieczonych gołąbków” czy „kraju jęczmiennego”, w których

powszechny dostęp do obfitych dóbr nie wymaga od ludzi wysiłku i nakładów pracy, a codzienność nie doświadcza ich trudem i udręką<sup>1</sup>. Dostatek, szczęście i sprawiedliwość, oddane za pomocą wyobrażenia o miejscu mlekiem, miodem i winem płynącym, zdaje się przenosić naszą uwagę z tęsknoty i nadziei wyglądających ludzkiego społeczeństwa na rozbudzone pragnienia sytości, a zwłaszcza na inwencję twórcy szczegółów zabudowy świata przedstawionego, które to wyobrażenie w oczach krytyków stanowi – przerysowane w swej intencji poprawiania – odbicie współczesnego autorowi codziennego życia. Jego swoista karykatura pomaga spojrzeć na autentyk z dystansem, być może zmierzyć postęp anomii, określić spektrum alienacji, ale nic ponadto. Utopia operuje bowiem obrazem zbyt sztywnej i statycznej organizacji systemu społecznego, naiwnie uwolnionego od zbrodni, ludzkich namiętności i konfliktów interesów, w czym nie tylko krytyk dosłyszy jawny fałsz, tak też Emila Ciorana „W utopijnych opowieściach najbardziej uderza brak wyczucia, brak psychologicznego instynktu”<sup>2</sup>. W takim wypadku odległa wyspa, planeta, podziemna kolonia czy też miasto w głębi oceanu swym nieistnieniem dowodzić miałyby płonności utopii<sup>3</sup>, ponieważ nie sposób odmierzyć w samej tylko wyobraźni, jak szeroko rozpościera się pas linii demarkacyjnej, która oddziela prawdopodobieństwo od fantazji. A to właśnie ciężenie ku prawdopodobieństwu zdaje się składać na pozaliteracką wartość utopii, mimo że to, co uznaje się w danym miejscu i czasie za realistyczne czy możliwe, jest w znacznym stopniu dziejowo, społecznie oraz kulturowo uwarunkowane. Innymi słowy, ten rodzaj wyobrażeń i typ twórczości wykracza w jakiejś mierze poza fantastykę. Jego zasadnicza intencja nie daje się sprowadzić do mnożenia wyjątkowych obiektów i urzędzeń, które współtworzą świat zasługujący na miano co najmniej doskonałego, czy też osobliwości lokalizacji – pod tym względem nazwa tego fenomenu, oparta na słowie ‘topos’, jest myląca. Niemniej osobliwa lokalizacja podkreśla dystans między dwoma różnymi stanami porządku społecznego: podzielanym i pożądanym, a w zasadzie tym, jak jest, i tym,

<sup>1</sup> Zob. R.A. Tokarczyk, *Polska myśl utopijna. Trzy eseje z dziejów*, Lublin 1995, s. 14–23; B. Baczek, *Światła utopii*, Warszawa 2016.

<sup>2</sup> E. Cioran, *Historia i utopia*, Warszawa 2008, s. 119.

<sup>3</sup> Zob. R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 1–9; R. Nozick, *Anarchia, państwo i utopia*, Warszawa 2010, s. 377–383.

jak być powinno. Podobny efekt daje zbudowanie owego dystansu nie tyle między punktami w przestrzeni, ile w czasie. Dotarcie do stworzonych przez człowieka wystarczająco doskonałych porządku społecznego i stosunków międzyludzkich nie jest w takim wypadku efektem podróży do odległych miejsc, a kwestią krystalizacji nadziei co do bliższej lub dalszej przyszłości. Mesjanizm proroków starożytnego Izraela byłby zdaniem Ericha Fromma dobrym przykładem tego typu oczekiwań. Według niego od renesansu utarło się utopię, wizję dobrego społeczeństwa, lokować na krańcu przestrzeni, „gdzieś w jeszcze nieodkrytych częściach świata”, „Podczas gdy profetyczny mesjanizm widział idealne społeczeństwo – dobre, ludzkie społeczeństwo – na krańcu czasu [...]”<sup>4</sup> jako spełnienie dziejów ludzkich dążeń. Niemniej należałoby uznać, że oba warianty przy najmniej od starożytności są współobecne i ewoluują równoległe<sup>5</sup>, także poza Europą. A zatem przyjęcie szerszej perspektywy, zgodnie z którą, jak wskazuje Ruth Levitas, „Utopia jest wyrazem pragnienia lepszego sposobu bycia”<sup>6</sup>, pozwala uznać, że jest ona „nie tylko snem, z którego można się cieszyć, ale wizją, którą należy realizować”<sup>7</sup>. Koncentrując uwagę na finale, odwracamy ją od procesu, który potrzebuje być i zostaje uruchomiony utopią – niezależnie od tego, czy określone wyobrażenie zostanie ostatecznie wcielone, strukturuje dążenia i generuje społeczny podział pracy. W tym sensie utopia wchodzi w skład kompleksu ideologicznego, co wyraźnie zaznacza Andrew Heywood, twierdząc, że wszystkie ideologie polityczne „lansują model pożądaną przyszłości, wizję dobrego społeczeństwa”<sup>8</sup>, co z kolei nie jest równoznaczne z tym, że każda taka wizja, o czym jesteśmy w tej chwili i tutaj, i miejmy nadzieję na dłuższy czas, głęboko przekonani, sama z siebie wyklucza terror i zbrodnię oraz

<sup>4</sup> E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013, s. 18. Zob. E. Fromm, *The Biblical Concept of the Messianic Time* oraz *Post-Biblical Development of the Messianic Concept*, [w:] E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 96–120; G. Steiner, *The Secular Messiahs*, [w:] G. Steiner, *Nostalgia for the Absolute*, Toronto 2004, s. 1–10.

<sup>5</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Utopizm pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 677–683.

<sup>6</sup> R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 9.

<sup>7</sup> Tamże, s. 1. Zob. R. Nozick, *Anarchia, państwo i utopia*, dz. cyt., s. 345–386.

<sup>8</sup> A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25. Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 282–289.

chroni przed osunięciem się w swoje zaprzeczenie<sup>9</sup>. Jednak niepozostawione przypadkowi kształtowanie przyszłości, jak w edukacji, motywowane jest potencjałem społecznie podzielanych o niej wyobrażeń jako obietnicy pomyślności i spełnienia nadziei, a że poszczególnym osobom, grupom i społeczeństwom stale towarzyszą takie niezgodne ze sobą i w sobie oczekiwania, należy doszukiwać się stojących za nimi różnorodnych, koloraturowych utopii. Duża część z nich pozostanie szkicem, inne rozwiną się z naszym udziałem, ale bez naszej wiedzy, być może jakiś szczególny obraz przyzwoitego społeczeństwa obudzi w nas nie tylko wiarę, lecz także zaangażowanie. Utopię można zatem rozumieć szerzej, wykraczając poza utożsamianie jej z iluzją czy ryzykującą zawiedzenie oczekiwań mrzonką, jako obraz fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego zgodnie z czymś przekonaniem porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, który stanowi wyrosłą z niezadowolenia dojrzałą formę krystalizacji zbiorowych nadziei i może pełnić funkcję modelu oczekiwanej przez osobę lub grupę przyszłości. Może nią być zarówno obraz literacki, jak i wizja leżąca u podstaw indywidualnych czy zbiorowych dążeń. Odrzucanie tak rozumianych utopii przypomina wypieranie przyszłości, zajmujące miejsce ich osławiania.

## NIEZMYWALNE, WYMAZANE I ZATARTE

Za falą ognia idzie podmuch słów, czas siadania w popiele, nacierania ogniem w oswojonej postaci, wtedy też w porozdzieranych ubraniach po rynku krążą żałobnicy, mijają miesiące, lata, a żywi nie gaszą światła pamięci, nadzieja boli. Jeśli możliwe jest do pomyślenia Shoah, to nie jako całość, którą ponad łoskotem wszystkich przerażeń wyraża się jako 'Shoah', jako 'Holocaust', jako 'Zagłada'. Znak, którym jest, odbiera popiołom ich niepoliczalność i każdą jednostkową wagę. Jako troisty emblemat prowadzi po labiryncie odrębnych kronik doświadczeń przerastających wyobraźnię i wytrzymałość, i rozpada się na pojedyncze dźwięki.

<sup>9</sup> Zob. A. Balasopoulos, *Anti-Utopia and Dystopia. Rethinking the Generic Field*, [w:] *Utopia Project Archive. 2006-2010*, red. V. Valastaras, Athens 2011, s. 59-67; M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010, s. 136-139.

Prowokuje do uznania kakofonii za jedyną pewną prawdę organizacji. Mija rok na przejściu od głośki do głośki, co umyka niewprawnemu czytelnikowi, który na jednym oddechu wypowiada szybolet, ten niedający się zlokalizować rozdzierający zgiełk, niedający się też usłyszeć, chcąc go wpleść w zdanie jakby z nadzieją, że zło się obmyje, a nieszczęście się spierze. Czas upływa. Uwolniony od wiru spustoszenia obraz katastrofy i popadnięcia w ruinę kluczy wśród oddalonych od ognia, oddzielonych od popiołów. Dla nich płowieją imiona własne, zlewają się w jedno z imion aż do czasu, gdy nie zaćmi się i słońce, i światło, i księżyc, i gwiazdy. Wtedy wraca pytanie, jak z wiersza Anny Kamieńskiej: gdzie odeszły domy, gdzie odeszły ich dusze? Czy są na świecie jeszcze wiosny? Życie nie przestaje naruszać i niszczyć cmentarzy, pamięci, imion, tkanek i kamienic. Już z nawet niewielkiego dystansu daty przedawnienia po 20 latach od zbrodni Vladimir Jankélévitch mógł zauważyć nie tylko w stosunku do pojedynczych śmierci, że „W ostatecznym rachunku liczba istot ludzkich nie maleje, przeciwnie, rośnie. Ludzi stale przybywa. To, co dla nas jest tragedią, nie wyrządza najmniejszej szkody gatunkowi ludzkiemu. W XXI wieku będzie nas ileś tam miliardów. Ludzkość ma się doskonale, mimo Auschwitz”<sup>10</sup>, które jest w jego głębokim przekonaniu „czymś utajonym, nie do wyjawienia”<sup>11</sup>. Jednak równocześnie nie miał wątpliwości, że Holocaust, ta zbrodnia bez nazwy, „nawet jeśli o nim nie mówimy, ciąży nad naszą nowoczesnością w postaci niewidzialnego wyrzutu sumienia”<sup>12</sup>. I jest tak, jakby czas zszywania, czas tańca nie miały już nigdy nadejść, ponieważ „Czas, który wygładza wszystkie rzeczy, czas, który pracuje nad zacieraniami się trosk jak nad erozją gór, czas, który sprzyja przebaczeniu i zapominaniu, który pociesza i zabliznia rany, czas likwidator w niczym nie umniejszył olbrzymiej hekatombi. Przeciwnie, nie przestaje potęgować jej grozy”<sup>13</sup>. Co jeśli Jankélévitch miał rację? Zbrodnia bez nazwy nie tylko nie ulega przedawnieniu, niemożliwe jest uzyskanie przebaczenia,

<sup>10</sup> V. Jankélévitch, *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, Warszawa 2005, s. 16.

<sup>11</sup> V. Jankélévitch, *Przebaczyć?*, [w:] V. Jankélévitch, *Bez przedawnienia*, Warszawa 2013, s. 22. Zob. G. Steiner, *Uporczywa metafora czyli o podejściu do Szoa*, „Dekada Literacka” 1997, nr 8–9, s. 11–15; P. Śpiewak, *Milczenie i pytania Hioba*, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocauście*, red. P. Śpiewak, Gdańsk 2013, s. 5–59; B. Lang, *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*, Lublin 2006.

<sup>12</sup> V. Jankélévitch, *Przebaczyć?*, dz. cyt., s. 12.

<sup>13</sup> Tamże, s. 17.



i to niezależnie od zróżnicowania winy<sup>14</sup>, bo nie ma komu go udzielić, poczucie straty wciska gorycz w każdy smak, a nasze codzienne studia nad detalami współczesnego życia i licznych zatrudnień przywracają pamięć tych, którzy przeminęli, i świadomość tego, że „Martwi zależą całkowicie od naszej wierności [...], ponieważ przeszłość nie broni się sama”<sup>15</sup>. A co jeśli nie miał racji? Zapomnienie wszystko jednakowo pokryje, znów jest wesoło, zatem rozchmurzą się ludzie, warstwa po warstwie przybywa ofiar kolejnych chronologicznie katastrof w świecie podksiężyco- wym, moralna amnezja czyni coraz liczniejszą grupę tych, których nie przeraża „masakra sześciu milionów Żydów, ani nie dziwią szczególnie komory gazowe”, a na czoło wyzwań stojących przed animatorami sfery publicznej wysuwa się potrzeba sprecyzowania odpowiedzi na pytanie, „Ile trzeba by milionów, żeby ich poruszyć?”<sup>16</sup>. Te dwie drogi zdają się schodzić u bramy, minąwszy którą pozostaje nam porzucić wszelką nadzieję, raz po raz przechodzić kolejne kręgi dystopii i notować wyraz twarzy innych potępionych.

## UCZONY UMIERA TAK JAK NIEUCZONY

Możliwe, że współcześnie zachodnia humanistyka oraz nauki społeczne w rozmaitych swych wariantach również testują obie te ścieżki, które sprowadzają uczonych do piekła bezsilności i potęgują przy tym swe oczekiwania wobec dobrodusznie czy instrumentalnie rozumianych edukacji oraz ludzkiej potrzeby poznania. Podczas gdy uwodliwy mit XIX wieku – jak z perspektywy lat siedemdziesiątych kolejnego stulecia odczytywał George Steiner przelewanie się rezerwuaru, który wieńczy *belle époque* – zachowuje predyspozycję rozbudzania wyobraźni i nadziei, pośrednich świadków Zagłady uderza swą dwuznacznością. Obecnie, twierdzi, nie ma powrotu do tej „roztrwonionej utopii”, choć niewątpliwie jeszcze „Niesiony przez nas obraz utraconej spójności, zwartego centrum, jest silniejszy

<sup>14</sup> Zob. V. Jankélévitch, *Le pardon*, Paris 2019, s. 8–9; E. Lévinas, *Istniejący i istnienie*, Kraków 2006, s. 145–149; K. Jaspers, *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności Niemiec*, Warszawa 2018, s. 47–50; H. Arendt, *Niemiecka wina*, [w:] H. Arendt, *Pisma żydowskie*, Warszawa 2012, s. 337–353.

<sup>15</sup> V. Jankélévitch, *Przebaczyć?*, dz. cyt., s. 38.

<sup>16</sup> Tamże, s. 20.

od prawdy historycznej”<sup>17</sup>. By utrzymać się w zasięgu jej oddziaływań, trzeba nie tylko zapomnieć o pożytkach z zapominania, ale wytrzymać toksyczne opary uwalniane podczas jego demitologizacji przy rozklejaniu kolejnych warstw tekstów kultury XIX i XX wieku. Sami jej potrzebujemy, jeśli uznać skuteczność enkulturacji, z racji tego, że rezonują w nas pochodne mieszczącego się w owym micie depozytu. Steiner jest przekonany, że „Wyobrażenia i twory symboliczne przeszłości wyciskają swoje piętno – niemal jak przekaz zawarty w kodzie genetycznym – na sposobie naszego odczuwania. Każda epoka historyczna znajduje odzwierciedlenie w obrazie i żywej mitologii własnej przeszłości lub przeszłości zapożyczonej z innych kultur [...]”<sup>18</sup>. Przy czym zgadza się zasadniczo w kwestii jej rdzenia z *Uwagami*<sup>19</sup> T. S. Eliota, mimo jego uderzającego w tym kontekście przemilczenia Holocaustu trzy lata po podpisaniu w Reims aktu bezwarunkowej kapitulacji III Rzeszy, że ma on charakter religijny, niemniej to pojęcie rozumie inaczej niż noblista: „To, co ma centralne znaczenie dla prawdziwej kultury – twierdzi – to pewien obraz relacji między czasem a indywidualną śmiercią”<sup>20</sup>. Kryzys współtworzący *belle époque* erodował pustką niebios i mutacją piekła w metaforę, co przełożyło się na doświadczenie świata gwałtownie splaszczzonego, poczucie opuszczenia oraz przejścia wiary religijnej w wydrążoną konwencję, i jak się okazało – „Z tych dwu Piekło łatwiej było odtworzyć”<sup>21</sup>. Oczywiście to nie wszystko. Nostalgia za absolutem przekracza zdaniem Steinera poziom barbarzyńskich, parodystycznych form tego rodzaju transcendentnego odniesienia, a także konwencjonalnego rytuału, ludowej teologii, podpowiadając zastępcze wyznania wiary. Niewątpliwie „Przekonany marksista, praktykujący psychoanalityk, antropolog strukturalny oburzy się na myśl, że jego przekonania, że jego analizy sytuacji ludzkiej są mitologiami i konstrukcjami alegorycznymi wywodzącymi się bezpośrednio z religijnego obrazu świata, który starały się zastąpić. Będzie wściekły

<sup>17</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, Gdańsk 1993, s. 17. Zob. G. Steiner, *Zerwany kontrakt*, [w:] G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, Gdańsk 1997, s. 79–80; J. Osterhammel, *Historia XIX wieku. Przeobrażenie świata*, Poznań 2013.

<sup>18</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 11–12.

<sup>19</sup> Zob. T. S. Eliot, *Uwagi ku definicji kultury*, Kraków 2016, s. 30–38, 83–104.

<sup>20</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 101. Zob. G. Steiner, *The Secular Messiahs*, dz. cyt., s. 2–4.

<sup>21</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 64.

na taką myśl. A jego wściekłość ma swoje uzasadnienie<sup>22</sup>, niemniej ich struktura, aspiracje i roszczenia wobec wierzącego są według Steinera „głęboko religijne w strategii i skutkach”<sup>23</sup>. Jest też inna ewentualność. „Być może zwykłą głupotą, nieprzyzwoitością jest zastanawianie się nad definicją kultury w wieku pieców gazowych, gułagów, napalmu. Ten temat może należeć wyłącznie do minionej historii nadziei”<sup>24</sup>. Pozostaje skupić się na badaniu poszczególnych drzew, bez zawiłego wnikania w to, jak zwanie muszą rosnąć i jak bardzo wyróżniać się nagromadzeniem flory i fauny oraz powiązaniem między nimi, aby można było mówić o lesie oraz zasadnie rozwijać wiedzę o korzystnych i szkodliwych jego uprawach. Elipsy nie tylko wypalone krematoryjnym ogniem w naszym pojmowaniu człowieka i niespokojnej naturze jego społeczeństwa skazują humanistykę i nauki społeczne na niewygodną i krępującą zależność, lub tylko ją obnażają, od domysłów filozofii, a dla niejednego uczonego to marność jest i pogoń za wiatrem. Podobnie jednak jak dla zaangażowanej ekologii daremny trud wyłania się z ograniczeń dokumentacji skrupulatnego dendrologa. W pewnym sensie uczynienie Ziemi pyłkiem w kosmosie i jednym z atomów planety pozwala oddalić owo zagrożenie pokrzywionymi jak samo drzewo człowieczeństwa spekulacjami w miarę oddalania się ze swoją optyką od powierzchni planety, od polaryzacji więzi i projektów majuskuł ku rzeczom i dać nowe lokum humanistyce, obywatelom się bez tego, co ludzkie. Warianty osobnych ścieżek zbiegających się u bram gehenny można oddać w jeszcze inny sposób, sięgając ponownie do sugestywnego obrazowania Steinera. Jak czytamy: „Istnieje stoicka zgoda Freuda, jego ponuro zmęczone przypuszczenie, że ludzkie życie jest – niczym komórki rakowe – anomalią, objazdem między wielkimi etapami organicznego wytchnienia. I jest nietzscheańska radość w obliczu nieludzkiego, napięte, ironiczne spostrzeżenie, że jesteśmy, że zawsze byliśmy niebezpiecznymi gośćmi w obojętnym, często morderczym, lecz zawsze fascynującym świecie”<sup>25</sup>. Przy czym niepokojąco brzmi w tym kontekście inne jego dwuznaczne stwierdzenie: „My, ludzie

<sup>22</sup> G. Steiner, *The Secular Messiahs*, dz. cyt., s. 5.

<sup>23</sup> Tamże, s. 4. Zob. T. Luckmann, *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*, Nomos, Kraków 1996, s. 85–104; G. Davie, *Socjologia religii*, Kraków 2010, s. 224–254; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 148–159, 282–289.

<sup>24</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 57.

<sup>25</sup> Tamże, s. 160.

Zachodu, jesteśmy zwierzętami stworzonymi do zadawania pytań oraz zabiegania o uzyskanie odpowiedzi niezależnie od kosztów”<sup>26</sup>.

## UTOPIZM GOŚCINNOŚCI I PIERWSZEŃSTWA INNEGO

W wywołanym śmiercią Jankélévitcha w 1985 roku synoptycznym eseju Emmanuel Lévinas podkreślał znaczenie pryncypialnej postawy filozofa wobec Holocaustu dla jego związku z etyką judaizmu, do którego był zdystansowany i którego nie praktykował, a która to etyka „mogła być mu znana tylko w postaci, jaką przybrała w tekstach chrześcijańskich i świeckich [...]”<sup>27</sup> Pascala, Puszkina, Tołstoja i wielu innych czołowych reprezentantów francuskiej kultury i europejskiego humanizmu. Zdaniem Lévinasa „Horror zbrodni przeciwko osobie i życiu człowieka był bez wątpienia istotą tego, co pobudzało u Jankélévitcha ekstremalną stanowczość potępienia”<sup>28</sup>, a co pozwala zasadnie wnosić, że i dla niego etyka była „filozofią pierwszą”. Dla Lévinasa ten prymat etyki – jako mojej troski o bycie Innego, inicjowanej objawieniem jego twarzy, w której „stwierdza się nieskończony opór istoty względem naszej potęgi”<sup>29</sup> – wobec ontologii fundamentalnej, w myśl której, zgodnie z ustaleniami Martina Heideggera, rozumienie jako właściwy nam sposób bycia wyraża się w trosce jestestwa o swoje bycie, a także pilne zadanie, z racji niedawnej erupcji ekstremum symptomów zachodniej alergii na Inność, przekładu biblijnego nie-hellenizmu, mądrości Talmudu na język współczesnej filozofii, tej, która trzyma się swych greckich korzeni – mają szczególne

<sup>26</sup> G. Steiner, *Does the Truth Have a Future?*, [w:] G. Steiner, *Nostalgia for the Absolute*, dz. cyt., s. 59.

<sup>27</sup> E. Lévinas, *Vladimir Jankélévitch*, [w:] E. Lévinas, *Hors sujet*, Paris 1987, s. 121. Zob. V. Jankélévitch, *To, co nieuchronne*, dz. cyt., 36–37.

<sup>28</sup> E. Lévinas, *Vladimir Jankélévitch*, dz. cyt., s. 120.

<sup>29</sup> E. Lévinas, *L'ontologie est-elle fondamentale?*, [w:] E. Lévinas, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris 1991, s. 21. Zob. E. Lévinas, *Pokusa nad pokusą*, [w:] E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, Kraków 1995, s. 41–65. Esej *L'ontologie est-elle fondamentale?* pierwotnie ukazał się w 1951 roku i wraz z książką *Istniejący i istnienie* z 1947 roku, pisaną przez Lévinasa między innymi podczas uwięzienia go przez nazistów w stalagu jako jeńca wojennego, zapowiadała dekadę później opublikowaną przez niego fundamentalną w jego dorobku pracę *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności* (Warszawa 1998).

znaczenie dla prowadzonej przez niego dyskusji o perspektywach zachodniego humanizmu. Jego zdaniem moje widzenie, jeden z wariantów wchodzenia w posiadanie i utrzymywania panowania nad otoczeniem, w którym obiekt poddaje się rozumiejącemu oglądowi, wchodzi w kryzys w obliczu Innego, innymi słowy „Spotkanie z innym polega na tym, że nie posiadam go, pomimo stopnia mojej nad nim dominacji i jego poddania”<sup>30</sup>. Nie chodzi o to, że w ogóle nie okazuje się mojemu zainteresowanemu przypatrywaniu. „Rozumiem go w kategoriach jego historii, środowiska, nawyków. To, co wymyka się rozumieniu, jest nim, byciem”<sup>31</sup>. Wobec tego biernego oporu, nagości twarzy znaczącej inność, moje dążenie do eksploracji skończyłoby się zaprzeczeniem istocie Innego, a ekstremalny objaw panowania, ulegnięcie pokusie całkowitej negacji przez uśmiercenie – z pozoru utwierdzające pełnię władzy – również pozwoliłoby mu się wymknąć i zostawiło mnie z niczym. Jak wskazuje Lévinas, „Triumfem tej mocy jest jej porażka jako potęgi. Inny ucieka w momencie, gdy moja moc zabijania się urzeczywistnia”<sup>32</sup>. Zawiązanie znaczenia, które może naprowadzić mnie na ślad inności Innego, wymaga ode mnie uznania mojej odpowiedzialności za warunki możliwości jego okazywania. Punktem zwrotnym według filozofa jest tu uprzytomnienie sobie w sytuacji zetknięcia, że twarz objawia w nędzy kruchości to właśnie, że nie mogę Innego pozbawić życia, a urzeczywistnienie tej fizycznie i technicznie osiągalnej alternatywy prowadzi do etycznej porażki i politycznego wyczerpania. Jednak obranie przeciwnego kierunku, zaangażowane nędzą kruchości Innego, także może do nich doprowadzić. Kiedy uznawszy odpowiedzialność za Innego, podejmujemy obowiązki, ale w miarę ich wypełniania staje się coraz bardziej jasne, że nie jesteśmy w stanie im podołać. Jak Lot, który wie, co musi zrobić, ale nie ma pojęcia jak, i nieporadnie, a potem makabrycznie próbuje chronić w swoim domu przed zbrodniczymi zamysłami mieszkańców Sodomy boskich wysłanników w postaci obcych przybyszów, którzy jako tacy bez korzeni w mieście w nikim nie mają oparcia, i zsuwa się po równi pochyłej aż do upadku siebie, bliskich i miasta. Coś nieodpartego w człowieku każe mu przyprowadzić pod wspólny dach i ukryć przed niewspółmierną siłą ludz-

<sup>30</sup> E. Lévinas, *L'ontologie est-elle fondamentale?*, dz. cyt., s. 20.

<sup>31</sup> Tamże, s. 21.

<sup>32</sup> Tamże.

kich bestii obcych sobie ludzi w najczarniejsze dni Shoah, kiedy człowiek ma władzę nad człowiekiem, żeby mu szkodzić, a nic nie zapowiada końca, i pociągając na równię partnerów, małżonków, rodziców, dzieci, innych krewnych, przyjaciół, znajomych, sąsiadów. W obu wypadkach odmówić znaczy ryzykować tę kruchość w momencie, kiedy się najbardziej sypie, i przyczyniać się do śmierci<sup>33</sup>. To przerażające w skutkach przedłożenie przez Lota, który sam kiedyś był obcy, cudzoziemców nad bezpieczeństwo swoich bliskich, traumatyczne dla córek wydanie ich w imię ocalenia dwójki nieznajomych naprowadza na etyczne źródło poruszenia mojej świadomości, które Lévinas nazywa an-archią. Jego zdaniem reaguje ono jako pierwsze, niczym wewnętrzna membrana i moja „Świadomość zostaje dotknięta, zanim wytworzy sobie obraz tego, co do niej przychodzi; dotknięta *wbrew* sobie”, *wbrew* moim interesom, w efekcie „Jestem zobowiązany, zanim cokolwiek rozpocznę”<sup>34</sup>. To trudne, przyjąć ten impuls i podjąć obowiązki, którym można nie podołać, zepchnąć, nosić jak blok skalny i z czasem być jak ta skała głuchym. Ten impuls – wyzwolony we mnie nawiedzeniem bliskością Innego – ujawnia władzę, którą ma nade mną i która jako swego rodzaju prześladowanie wezwaniem pomocy prowokuje, aby ją przewyciężyć zamachem na jej źródło. O ile zabicie czy pośrednie przyczynienie się do jego śmierci przez pasywność nie ratuje przed etyczną porażką i nie ucisza sumienia, o tyle uznanie swojej odpowiedzialności i próba podołania odsłaniającym się obowiązkom w świecie urzeczywistnionej dystopii zmniejsza wszelkie szanse im podołania, zbliżając je niejednokrotnie do bezsilności. Już w tym, że „Ja jest dokładnie tak samo odpowiedzialne wobec drugiego, jak wobec trzeciego, nie może pozostać obojętnym na ich współoddziaływanie i w swojej miłości do jednego, nie może uciec od miłości do drugiego”<sup>35</sup>, tkwi natłok komplikacji, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę liczebne zbiorowości z ich wielorakimi nierównościami. Stąd „Ja nie może trwać przy niedającej się porównywać unikalności każdego z nich, którą wyrażają ich twarze. Musi dojrzeć osobniki *gatunku* za niepowtarzalnością ich wy-

<sup>33</sup> Zob. E. Lévinas, *De l'éthique a l'exégèse*, [w:] E. Lévinas, *À l'heure des nations*, Paris 1988, s. 128-129.

<sup>34</sup> E. Lévinas, *Substytucja*, [w:] E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, s. 171, 173. Zob. E. Lévinas, *Wobec bliźniego*, [w:] E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, dz. cyt., s. 18-38.

<sup>35</sup> E. Lévinas, *L'autre, utopie et justice*, [w:] E. Lévinas, *Entre nous*, dz. cyt., s. 241.

jątkowości, musi ich porównywać, osądzać i potępiać<sup>36</sup>. Zdaniem Lévinasa sprawiedliwość realizuje się przez „porównywanie nieporównywalnych” i ciągle stawianie pytań o to, kto ma pierwszeństwo w swojej kruchości i szczególnej inności wymagającej troski, jak biblijne postaci wdowy, sieroty czy cudzoziemca. I to właśnie kwestia przyjmowania i pierwszeństwa Innego, to, że za niego odpowiadam i nie mogę uniknąć tej odpowiedzialności, skoro Inny zwrócił się do mnie twarzą, bez wyrzeczenia się go i zaprzeczenia mu oraz etyce jest zdaniem filozofa zasadniczą składową hebrajskiego humanizmu, który jako biblijny nie-hellenizm, mądrość Talmudu musi zostać przełożony na język współczesnej filozofii<sup>37</sup> – ta bowiem według niego nie była dostatecznie zabezpieczona, czego potwierdzenie widział w ontologii fundamentalnej, przed możliwością „zła elementarnego”, leżącego u źródeł krwawego barbarzyństwa narodowego socjalizmu<sup>38</sup>. Co więcej, tę możliwość w sobie przechowała, a jako ważna część polityki zachodniej kultury utrwaliła w niej jako tendencję. A zatem podjęte przez Lévinasa zadanie przekładu tego biblijnego nie-hellenizmu jako humanizmu innego człowieka<sup>39</sup> stanowi nie tylko suplement pluralizmu współczesnej filozofii, lecz także próbę zabezpieczenia jej przed ową możliwością. Bez niego każda inność zachowująca w kulturze zachodniej dystans, także inność Żydów, stanowiąca jednocześnie pewną jej część, odbierana będzie jako zagrożenie i narażona przez to na zło, w tym zło radykalne, co w konsekwencji sta-

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Zob. C. Chalier, *Levinas and the Talmud*, [w:] *The Cambridge Companion to Levinas*, red. S. Crithley, R. Bernasconi, Cambridge 2002, s. 100–118; H. Alexander, *Education in Non-violence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts*, „Ethics and Education” 2014, vol. 9, nr 1, s. 58–68; E. Lévinas, *O hebrajski humanizm*, [w:] E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, Gdynia 1991, s. 293–296; R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 167–173.

<sup>38</sup> Zob. E. Lévinas, *Kilka myśli o filozofii hitleryzmu*, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 13.

<sup>39</sup> Równoległe do prac stricte filozoficznych Lévinas publikuje osobno od wczesnych lat sześćdziesiątych książki zawierające jego lektury talmudyczne – między innymi *Quatre lectures talmudiques* (1968; pol. wyd.: *Cztery lektury talmudyczne*), *Du sacré au saint*, *Cinq nouvelles lectures talmudiques* (1977), *L'au-delà du verset* (1982), *À l'heure des nations* (1988), *Nouvelles lectures talmudiques* (1996) – które różnią się od tych pierwszych nie tyle rozwijają w nich problematykę, co raczej metodą ich prezentacji. Zob. Z. Lévy, *L'hébreu et le grec comme métaphores de la pensée juive et de la philosophie dans la pensée d'Emmanuel Levinas*, „Pardès” 1999, nr 26, s. 89–99.



nowi akt autoagresji i zaczątek dewastacji własnego tworzywa, które w całej swej niejednorodnej rozciągłości składa się z mieszanin o różnym stopniu natężenia inności. W tym też kontekście przekład jest konieczny jako składowa akulturacji odmiennych systemów, jeśli analitycznie rozdzielić je na zasadzie weberowskich typów idealnych, prowadzącej do stopniowych ich przekształceń, inaczej bowiem znajdzie kontynuację niepokojąca alternatywa, charakterystyczna dla doświadczeń diaspory w okresie po rewolucji francuskiej: „Wierność żydowskiej kulturze, zamkniętej na dialog i polemikę z Zachodem, skazuje Żydów na getto i fizyczną eksterminację; wejście do Miasta powoduje, że rozplývają się oni w cywilizacji gospodarzy [...]”<sup>40</sup>. Nie tylko zdaniem Lévinasa rozwiązania wypracowywane przez wybitnych maskilów, protagonistów i filozofów haskali, żydowskiego oświecenia, okazały się w Europie nieskuteczne względem wyżłobionych kolein tych ścieżek<sup>41</sup>. Bez wprowadzenia zmian w zapleczu intelektualnym zachodniej kultury, apologii idei, ujmującej „podmiotowość jako gościnność przyjmującą drugiego człowieka”<sup>42</sup>, alergia na Inność nadal będzie się odtwarzać w socjalizacji i edukacji mieszkańców wieloetnicznego Zachodu i tym samym zbyt ciasno i ułomnie określać horyzonty nowoczesności, kondensując energię autodestrukcji. Podobnie zagrożeniem jest ryzyko zdominowania tradycji i wyobraźni żydowskiej – jak po zburzeniu w roku 70 Drugiej Świątyni, upadku Masady, a ponad sześć dekad później powstania Bar Kochby<sup>43</sup> – przez niezmywalną, niezatartą pamięć katastrofy i skrajnego rozczarowania, rodzaj widma dystopii, które może skutecznie przytłoczyć zróżnicowane aspekty i płaszczyzny narosłych przez wieki doświadczeń, w tym wymiar mesjanistyczny. Niecałe cztery dekady po otwarciu bram spustoszonego Auschwitz, na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku Yosef H. Yerushalmi dostrzegł dwuznaczność w tym, że „Holocaust już zrodził więcej badań historycznych, niż uczyniło to jakiegokolwiek jednostkowe

<sup>40</sup> E. Lévinas, Wstęp, [w:] E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, dz. cyt., s. 14. Zob. G. Steiner, *A Kind of Survivor*, [w:] G. Steiner, *Language and Silence. Essay on Language, Literature, and the Inhuman*, New York 1967, s. 140–154; H. Arendt, *Żyd jako parias: ukryta tradycja*, [w:] H. Arendt, *Pisma żydowskie*, dz. cyt., s. 311–335.

<sup>41</sup> Zob. P. Johnson, *Historia Żydów*, Kraków 2000, s. 312–419; J. Osterhammel, *Historia XIX wieku*, dz. cyt., s. 1142–1151.

<sup>42</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 11.

<sup>43</sup> P. Johnson, *Historia Żydów*, dz. cyt., s. 142–156.

wydarzenie w żydowskiej historii”, jednocześnie był świadom, że oddziaływanie tej katastrofy wykracza poza akademicki obszar zainteresowań, „nie mam żadnych wątpliwości – pisał – że jego kształt powstaje nie na kowadle historyka, ale w tyglu pisarza”<sup>44</sup>. Można powiedzieć, że dla Lévinasa – podobnie jak Fromma, inspirującego się przede wszystkim judaizmem rabinicznym<sup>45</sup> – oba zagrożenia redukcją wielowymiarowości tradycji w kulturze żydowskiej oraz uznania inności w kulturze zachodniej wprowadzają napięcia i wrogość nie tylko między nimi, a je same pozabawiają witalności oraz przekierowują na niebezpieczne drogi dystopii. Miast tego należałoby mieć nadzieję na miarę epoki postkolonialnej i globalnych migracji, że utopia mojej gościnności i pierwszeństwa Innego spełni się i „przekroczy funkcje roztropności oraz kanonów piękna, ukazując swój bezwarunkowy i powszechny charakter, kiedy eschatologia mesjanistycznego pokoju zastąpi ontologię wojny”<sup>46</sup>. Do tego czasu każdy powołany jest do bycia Mesjaszem, wybranym i wezwanym przez twarz Innego<sup>47</sup>. Niewątpliwie, jak zdaje sobie sprawę Lévinas z wyzwania, jakim jest bezmierna odpowiedzialność za Innego, „Niezwykły fenomen profetycznej eschatologii z pewnością nie zyska na tym, że nadamy mu prawa obywatelskie w sferze myśli, upodobniając go do filozoficznej oczywistości”<sup>48</sup>, niemniej, jak dodaje Steiner, „Nie jest ponadto pewne, czy można opracować model kultury, heurystyczny program dla przyszłego rozwoju, bez utopii”<sup>49</sup>.

Kiedy dziecięce niebo opustoszeje, jest szansa na objawienie się boga w postaci do zaakceptowania dla teistów i nieteistów, uczą zdaniem Lévinasa nauczyciele z kart Talmudu. W tym sensie utopie są w swym literackim kształcie polemiką z nieskończonością. Jednak wygląda na to, że ten literacki gatunek już się zużył jako medium nadziei, podczas gdy piekło dystopii zdołało się oswobodzić. Jego autonomia wprawia w odrętwienie.

<sup>44</sup> Y. H. Yerushalmi, *Zachor. Żydowska historia i pamięć*, Warszawa 2014, s. 118. Zob. E. Lévinas, *Cierpienie bezużyteczne*, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocaustcie*, dz. cyt., s. 424–427.

<sup>45</sup> Zob. R. Włodarczyk, *Lévinas*, dz. cyt., s. 285–300; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 55–92.

<sup>46</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 4–5. Zob. D. Epstein, *Contre l’utopie, pour l’utopisme*, „Cahiers d’Études Lévinassiennes” 2005, nr 4, s. 87–104.

<sup>47</sup> Zob. E. Lévinas, *Teksty mesjanistyczne*, [w:] E. Lévinas, *Trudna wolność*, dz. cyt., s. 93.

<sup>48</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 5.

<sup>49</sup> G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 82.

Budzi fotografią wojenną z Konga czy Syrii, kadrami slamsów Mumbaju, brazylijskich faweli, koreańskich obozów koncentracyjnych, bałkańskiego ludobójstwa, amerykańskich gett, reportażami o handlu ludźmi i niewolnictwie dzieci, głodzie, epidemiach, zgrozie uzależnień, większych i mniejszych tyraniach, a obok tego preparowanymi obrazami koszar i potworności dotkliwą pamięć, która jest w ten sposób coraz dosadniej i gęściej dokumentowana włącznie z torturowaniem zwierząt, skażeniem oceanów i powietrza, duszeniem lasów, dewastacją biotopu. Jest też literatura pełna przemilczeń i obejść, która koresponduje ze zorganizowaną amnezją, wymaganą, aby codzienność nadal cieszyła, dawała na czas przyjemność, nie zakładała wysiłku. Zwłaszcza na czyjąś rzecz. A chciałoby się wreszcie poczuć, że jest się Innym Innego, że można stanąć bezpiecznie bez skrywania oblicza, skrócić dystans, poznać bliskość, liczyć na gościnność, skorzystać z pierwszeństwa. Tymczasem wydaje się, że czeka się w nieskończoność i tylko sporadycznie trafia na mesjaszy, z których część bierze na siebie pracy, jak wśród lekarzy z MSF czy aktywistów Geenpeace i prawników Amnesty International, której starczyłoby na trzy etaty. Chiałoby się ich rozmnożyć. Bez pytania o zgodę. Bez oglądania się na akomodację. Zwłaszcza pedagogom marzy się świat ludzi dorosłych, żyjących trudną wolnością. A czego obietnicą jest edukacja?

## NOTA BIBLIOGRAFICZNA

W poszczególnych rozdziałach książki w części lub całości zostały wykorzystane prace, których pierwsze wersje były wcześniej publikowane.

W partiach „Utopia a edukacja. Wprowadzenie” wykorzystano treści rozdziału „Utopizm pedagogiczny”, opublikowanego w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

Rozdział II ukazał się pierwotnie w: *Oblicza religijności i duchowości z perspektywy pedagogicznej. Od idei do empirii*, red. M. Szczepska-Pustkowska, S. Zielka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021.

Rozdział III to zmieniona wersja pracy opublikowanej w: *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Impuls, Kraków 2014.

Rozdział IV to zmieniona wersja pracy opublikowanej w: *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Rozdział VI to zmieniona wersja pracy opublikowanej w: *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Impuls, Kraków 2011.

Rozdział VII to opracowana na nowo wersja pracy opublikowanej w: *Utopia a edukacja*, t. 2, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Rozdział IX to w dużym stopniu zmieniona wersja pracy opublikowanej w: *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 2009.

Rozdział X to w dużym stopniu zmieniona wersja pracy opublikowanej w: *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2016.

Rozdział XI ukazał się pierwotnie w: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, red. J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Rozdział XII to w dużym stopniu zmieniona wersja pracy opublikowanej pod tytułem „Sukces w edukacji. Między mitem a utopią” w: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, vol. I, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Rozdział XIII wykorzystuje fragmenty rozdziału VI książki: *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016.

Rozdział XIV to zmieniona wersja artykułu opublikowanego w: „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4.

Rozdział XV ukazał się pierwotnie w: *Utopia a edukacja*, t. 4, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.

## BIBLIOGRAFIA

- Abensour M., *Le nouvel esprit utopique*, „Cahier (Collège International de Philosophie)” 1987, nr 3.
- Abensour M., *Persistent Utopia*, „Constellations” 2008, vol. 15, nr 3.
- Abensour M., *William Morris: The Politics of Romance*, [w:] *Revolutionary Romanticism. A Drunken Boat Anthology*, red. M. Blechman, City Light Books, San Francisco 1999.
- Agamben G. i in., *Co dalej z demokracją?*, przekł. M. Kowalska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.
- Agamben G., *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przekł. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Agier M., *Borderlands. Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*, przekł. D. Fernbach, Polity Press, Cambridge – Malden 2016.
- Agier M., *On the Margins of the World. The Refugee Experience Today*, przekł. D. Fernbach, Polity Press, Cambridge – Malden 2008.
- Alexander H., *Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts*, „Ethics and Education” 2014, vol. 9, nr 1.
- Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Znak, Kraków 1997.
- Antoszewski A., *Współczesne teorie demokracji*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2016.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, przekł. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, t. 1-2, przekł. M. Szawiel, D. Grinberg, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993.
- Arendt H., *Pisma żydowskie*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2012.
- Arendt H., *Salon berliński i inne eseje*, przekł. M. Godyń, S. Szymański, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Aronowitz S., Giroux H.A., *Education Under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London 2003.
- Arystoteles, *Polityka*, przekł. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, przekł. P. Mościcki, Universitas, Kraków 2007.
- Bachmann-Medick D., *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przekł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.

- Bacon F., *Nowa Atlantyda*, przekł. W. Kornatowski, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1955.
- Baczko B., *Człowiek i światopoglądy*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Baczko B., *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, przekł. J. Niecikowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Baczko B., *Rousseau: samotność i wspólnota, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2009.
- Baczko B., *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2016.
- Baczko B., *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Baiao H. M., *On History and Liberty: The 'Revisionism' of Bronisław Baczko*, „Hybris” 2017, nr 37.
- Balasopoulos A., *Anti-Utopia and Dystopia. Rethinking the Generic Field*, [w:] *Utopia Project Archive. 2006–2010*, red. V. Valastaras, School of Fine Arts Publications, Athens 2011.
- Barmash P., *Blood Feud and State Control: Differing Legal Institutions for the Remedy of Homicide During the Second and First Millennia B.C.E.*, „Journal of Near Eastern Studies” 2004, vol. 63, nr 3.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Retropia. Jak rządzi nami przeszłość*, przekł. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, przekł. J. Margański, Sic!, Warszawa 2006.
- Beck U., Bonss W., Lau Ch., *The Theory of Reflexive Modernization. Problematic, Hypotheses and Research Programme*, „Theory, Culture & Society” 2003, vol. 20.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.



- Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieřła, Scholar, Warszawa 2004.
- Berlin I., *Oryginalnořć Machiavellego*, [w:] I. Berlin, *Pod prąd. Eseje z historii idei*, przekł. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Berlin I., *Pokrzywione drzewo człowieczeństwa*, red. H. Hardy, przekł. M. Pietrzak-Merta, M. Tański, Prószyński i S-ka, Warszawa 2004.
- Bhabha H. K., *Miejsca kultury*, przekł. T. Dobrogoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Bielik-Robson A., Sadzik P., *Widma Derridy. Przeżycie*, [w:] *Widma Derridy*, red. A. Bielik-Robson, P. Sadzik, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2018.
- Bielik-Robson A., *The Messiah and the Great Architect. On the Difference Between the Messianic and the Utopian*, „Utopian Studies” 2018, vol. 29, nr 2.
- Bielska E., *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Biesta G., *Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human*, [w:] *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, red. D. Egéa-Kuehne, Routledge, London – New York 2008.
- Biesta G. J. J., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London – New York 2016.
- Biesta G., Säfström C. A., *A Manifesto for Education*, „Policy Futures in Education” 2011, vol. 9, nr 5.
- Biesta G., *Time Out: Can Education Do and Be Done without Time?*, [w:] *Educational and the Political*, red. T. Szkuclarek, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei 2013.
- Blaim A., *Utopian Studies in Poland. A Preliminary Survey*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2.
- Blaim A., *Wstęę*, [w:] *Angielska utopia literacka okresu Ořwiecenia. Antologia*, red. A. Blaim, P. Sørensen, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2018.
- Blake N., Masschelein J., *Critical Theory and Critical Pedagogy*, [w:] *A Companion to the Victorian Novel*, red. P. Brantlinger, W. B. Thesing, Blackwell, Oxford – Malden 2002.
- Bloch E., *Rzeczywistořć antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąęga myřlenie utopijne*, przekł. A. Czajka, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8.
- Bloch E., *The Principle of Hope*, t. 1, przekł. N. Plaice, S. Plaice, P. Knight, The MIT Press, Cambridge 1996.
- Bloom H., *Lęę przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Universitas, Kraków 2002.

- Bojesen E., *Derrida and Education Today*, „Studies in Philosophy and Education” 2021, vol. 40, nr 2.
- Borradori G., *Filozofia w czasach terroru. Rozmowy z Jürgenem Habermasem i Jacques'em Derridą*, przekł. A. Karalus i in., Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Brinton C., *Utopia and Democracy*, [w:] *Utopias and Utopian Thought*, red. F.R. Manuel, Beacon Press, Boston 1966.
- Brzeziński D., *Utopijne powroty do przeszłości: młode pokolenie wobec zwrotu nostalgicznego*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 4, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.
- Buber M., *Obrazy dobra i zła*, przekł. M. Masny, Fundacja Instytut Globalizacji, Gliwice 2017.
- Buber M., *On Judaism*, red. N.N. Glatzer, Schocken Books, New York 1967.
- Buber M., *Paths in Utopia*, przekł. R. F. C. Hull, Beacon Press, Boston 1970.
- Burzyńska A., „Przeciw interpretacji”, czyli burzliwe lata 60., [w:] A. Burzyńska, *De-konstrukcja i interpretacja*, Universitas, Kraków 2001.
- Canovan M., *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Canovan M., *Lud*, przekł. S. Szymański, Sic!, Warszawa 2008.
- Canovan M., *Polityka dla ludzi, Populizm jako ideologia*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Canovan M., *Populism*, Hartcourt Brace Jovanovich, New York – London 1981.
- Canovan M., *Populizm*, przekł. E. Klekot, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Canovan M., *Zaufajcie ludowi! Populizm i dwa oblicza demokracji*, przekł. E. Klekot, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Cembrzyńska P., *Wieża Babel. Nowoczesny projekt porządkowania świata i jego de-konstrukcja*, Universitas, Kraków 2012.
- Chalier C., *Levinas and the Talmud*, przekł. A. Aronowicz, [w:] *The Cambridge Companion to Levinas*, red. S. Crithley, R. Bernasconi, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Chałubiński M., *Niepokoje i afirmacje Ericha Fromma*, Rebis, Poznań 2000.
- Cioran E., *Historia i utopia*, przekł. M. Bieńczyk, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.

- Claeys G., *Dystopia: A Natural History. A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions*, Oxford University Press, Oxford 2017.
- Claeys G., *The Five Languages of Utopia: Their Respective Advantages and Deficiencies; With a Plea for Prioritising Social Realism*, [w:] *Spectres of Utopia. Theory, Practice, Conventions*, red. A. Blaim, L. Gruszevska-Blaim, Peter Lang, Frankfurt am Main 2012.
- Claeys G., *The Orgins of Dystopia: Wells, Huxleyand Orwell*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Cohen A., *Love and Hope. Fromm and Education*, Gordon and Breach, New York 1990.
- Cohen A., *Talmud. Syntetyczny wykład na temat Talmudu i nauk rabinów dotyczących religii, etyki i prawodawstwa*, przekł. R. Gromadzka, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2002.
- Cohen R. A., *Postmodernistyczna filozofia żydowska*, [w:] *Historia filozofii żydowskiej*, red. D. H. Frank, O. Leaman, przekł. P. Sajdek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Coté M., Day R. J. F., Peuter G. de, *Introduction: What is Utopian Pedagogy?*, [w:] *Utopian Pedagogy. Radical Experiments against Neoliberal Globalization*, red. M. Coté, R.J.F. Day, G.de Peuter, University of Toronto Press, Toronto 2007.
- Coté M., Day R. J. F., Peuter G. de, *Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age*, „The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies” 2007, vol. 29, nr 4.
- Culler J., *Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań naukowych*, przekł. M. B. Fedewicz, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000.
- Curtius E. R., *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, przekł. A. Borowski, Universitas, Kraków 1997.
- Cyrzan H., *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Czajka A., *Człowiek znaczy nadzieja. O filozofii Ernsta Blocha*, Fundacja im. F. Ebertha, Warszawa 1991.
- Czepiński S., *Przyczynek w sprawie klasycznej teorii biurokracji: Robert King Merton i Max Weber*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2004, vol. XI.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.

- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dahl R. A., *Demokracja i jej krytycy*, przekł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Altheia, Warszawa 2012.
- Dahl R. A., *O demokracji*, przekł. M. Król, Znak, Kraków 2000.
- Dahrendorf R., *Out of Utopia. Toward a Reorientation of Sociological Analysis*, „The American Journal of Sociology” 1958, vol. 64, nr 2.
- Davie G., *Socjologia religii*, przekł. R. Babińska, Nomos, Kraków 2010.
- Davis J. C., *Thomas More's Utopia: Sources, Legacy and Interpretation*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000.
- Derrida & Education*, red. G. Biesta, D. Egéa-Kuehne, Routledge, New York 2001.
- Derrida J., *Adieu à Emmanuel Lévinas*, Galilée, Paris 1997.
- Derrida J., *Adieu*, przekł. J. Latkiewicz, J. Migasiński, [w:] *Levinas i inni*, red. T. Gadacz, J. Migasiński, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.
- Derrida J., *De l'hospitalité*, Calmann-Lévy, Paris 1997.
- Derrida J., *Hostipitality*, przekł. B. Stocker, F. Morlock, „Angelaki. Journal of the Theoretical Humanites” 2000, vol. 5, nr 3.
- Derrida J., *Hostipitality*, przekł. G. Anidjar, [w:] J. Derrida, *Acts of Religion*, Routledge, London 2002.
- Derrida J., *Jednojęzyczność innego czyli proteza oryginalna*, przekł. A. Siemek, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Derrida J., *Kosmopolici wszystkich krajów, jeszcze jeden wysiłek!*, przekł. A. Siemek, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Derrida J., *Psyché. Odkrywanie innego*, przekł. M. P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1998.
- Derrida J., *Remarks on Deconstruction and Pragmatism*, [w:] *Deconstruction and Pragmatism*, red. Ch. Mouffe, Routledge, London – New York 1996.
- Derrida J., *Widma Marksa. Stan długu, praca żałoby i nowa międzynarodówka*, przekł. T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przekł. Z. Bas-tgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dosse F., 1967–1968: *Redakcyjne wrzenie*, przekł. Ł. Chomyn, [w:] *Lektury post-*

- strukturalistyczne, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2007.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Eagleton T., *Ideology. An Introduction*, Verso, London – New York 1991.
- Eisenstadt O., *The Problem of the Promise. Derrida and Levinas on the Cities of Refuge*, „CrossCurrents” 2003, vol. 52, nr 4.
- Eisenstadt S. N., *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution. The Jacobin Dimension of Modernity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Eisenstadt S. N., *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Elias N., *On the Concept of Everyday Life*, [w:] *The Norbert Elias Reader*, red. J. Goudsblom, S. Mennell, Blackwell, Oxford 1998.
- Eliot T. S., *Uwagi ku definicji kultury*, przekł. J. Rybski, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2016.
- Engels F., *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (UW), Warszawa 2007.
- Epstein D., *Contre l’utopie, pour l’utopisme*, „Cahiers d’Études Lévinassiennes” 2005, nr 4.
- Ferro M., *Historia kolonizacji*, przekł. M. Czajka, Volumen, Warszawa 1997.
- Fourier Ch., *Selections from the Works of Fourier*, przekł. J. Franklin, S. Sonnenschein & Co., London 1901.
- Freedman M., *Ideologies and Political Theory. A Conceptual Approach*, Clarendon Press, Oxford 2006.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, przekł. M. B. Ramos, Penguin Books, London 1996.
- Friedman L. J., *The Lives of Erich Fromm: Love’s Prophet*, Columbia University Press, New York 2014.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2005.
- Fromm E., *Dogmat Chrystusa i inne pisma religioznawcze*, Wydawnictwo Test, Lublin 1992.
- Fromm E., *Koncepcja człowieka w tradycji żydowskiej*, przekł. R. Włodarczyk, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2016.
- Fromm E., *Kryzys psychoanalizy. Szkice o Freudzie, Marksie i psychologii społecznej*, przekł. W. Brydak, Rebis, Poznań 2000.
- Fromm E., *Marx’s Concept of Man*, Frederick Ungar Publishing, New York 1961.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1999.

- Fromm E., *Miłość, płęć i matriarchat*, przekł. B. Radomska, G. Sowiński, Rebis, Poznań 1999.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przekł. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Fromm E., *O byciu człowiekiem*, przekł. M. Barski, Ł. Kozak, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2013.
- Fromm E., *O miłości do życia*, przekł. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2018.
- Fromm E., *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, przekł. S. Baranowski, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2015.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, przekł. A. Bogdański, PIW, Warszawa 1971.
- Fromm E., *On Disobedience and Other Essays*, Harper & Row, New York 1981.
- Fromm E., *Psychoanaliza a religia*, przekł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2000.
- Fromm E., *Religious Humanism and Politics*, „Judaism. A Quarterly Journal” Spring 1963.
- Fromm E., *Rewizja psychoanalizy*, przekł. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1998.
- Fromm E., *Rewolucja nadziei. Ku człowieczej technologii*, przekł. H. Adamska, Rebis, Poznań 2000.
- Fromm E., *Rewolucja nadziei. W stronę uczłowieczonej technologii*, przekł. A. Kochan, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2017.
- Fromm E., *Serce człowieka. Jego niezwykła skłonność do dobra i zła*, przekł. R. Saciuk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Wrocław 1996.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 1971.
- Fromm E., *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, Fawcett Publications, New York 1966.
- Fromm E., *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, przekł. J. Marzęcki, PIW, Warszawa 1977.
- Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1996.
- Fromm E., *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, przekł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2000.
- Frye N., *Varieties of Literary Utopias*, [w:] *Utopia and Utopian Thought*, red. F.E. Manuel, Beacon Press, Boston 1966.
- Fuller S., *Interdisciplinarity. The Loss of the Heroic Vision in the Marketplace of Ideas*, tekst z wirtualnego seminarium *Rethinking interdisciplinarity*, 2003, [https://www.academia.edu/1161664/Rethinking\\_Interdisciplinarity](https://www.academia.edu/1161664/Rethinking_Interdisciplinarity) (15.10.2021).

- Funk R., *Erich Fromm*, przekł. R. Różanowski, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Gadamer H.-G., *Lektura jest przekładem*, przekł. M. Łukasiewicz, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Znak, Kraków 2009.
- Gertel E. B., *Fromm, Freud, and Midrash*, „Judaism. A Quarterly Journal of Jewish Life and Thought” 1999, nr 4.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, przekł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, przekł. S. Amsterdamski, Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Giroux H. A., *Cultural Politics, Reading Formations, and the Role of Teachers as Public Intellectuals*, [w:] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minesota Press, Minneapolis – London 1997.
- Giroux H. A., *Dystopian Nightmares and Educated Hopes: The Return of the Pedagogical and the Promise of Democracy*, [w:] *Edutopias: New Utopian Thinking in Education*, red. M. Peters, J. Freeman-Moir, Sense, Rotterdam 2006.
- Giroux H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*, Westview Press, Boulder 1997.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Greenwood Publishing Group, New York 1988.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, New York 2001.
- Giroux H. A., *Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope*, [w:] *Utopian Pedagogy. Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, red. M. Coté, R.J.F. Day, G. de Peuter, University of Toronto Press, Toronto – Buffalo – London 2007.
- Gładzewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010.
- Goffman E., *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.



- Goldstein W. S., *Messianism and Marxism: Walter Benjamin and Ernst Bloch's Dialectical Theories of Secularisation*, „Critical Sociology” 2001, vol. 27, nr 2.
- Goodwin B., *Utopia and Political Theory*, [w:] B. Goodwin, K. Taylor, *The Politic of Utopia. A Study in Theory and Practice*, Hutchinson, London 1982.
- Goodwyn L., *Rewizje „populizmu”. Paradoksy historiografii i demokracji*, przekł. A. Kościńska, M. Petryk, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Grant M., *Dzieje dawnego Izraela*, przekł. J. Schwakopf, PIW, Warszawa 1991.
- Graves R., *Mity greckie*, przekł. H. Krzeczkowski, PIW, Warszawa 1992.
- Green W. S., Silverstein J., *Messiah*, [w:] *The Encyclopedia of Judaism*, vol. III, red. J. Neusner, A. J. Avery-Peck, W.S.Green, Brill, Leiden – Boston 2005.
- Grimal P., *Mitologia grecka*, przekł. K. Marczevska, Volumen, Warszawa 1998.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej: tożsamość, ciało i medykalizacja*, Impuls, Kraków 2013.
- Gur-Ze'ev I., *Diasporic Philosophy and Counter-Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2010.
- Gur-Ze'ev I., Masschelein J., Blacke N., *Reflectivity, Reflection, and Counter-Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2001, vol. 20.
- Gur-Ze'ev I., *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, „Educational Theory” 1998, vol. 48.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Gutman A., *Demokracja*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, P. Pettit, przekł. C. Cieśliński, M. Poręba, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Habermas J., *Modernizm – niedokończony projekt*, przekł. M. Łukasiewicz, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wydawnictwo Baran i Suszyński, Kraków 1998.
- Haddad P., *Mądrości rabinów*, przekł. E. Burska, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2012.
- Halpin D., *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, Routledge Falmer, London – New York 2003.

- Hawkes D., *Ideology*, Routledge, London – New York 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Held D., *Modele demokracji*, przekł. W. Nowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Held J., *Poprzednicy*, przekł. D. Kuczyńska-Szymala, [w:] *Populizm*, red. O. Wysoka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Heschel A. J., *Prorocy*, przekł. A. Gorzkowski, Esprit, Kraków 2014.
- Hessen S., *Państwo prawa i socjalizm*, przekł. S. Mazurek, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2003.
- Heywood A., *Essentials of Political Ideas*, Palgrave Macmillan, London 2018.
- Heywood A., *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekł. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Heywood A., *Politologia*, przekł. B. Maliszewska, M. Masojć, N. Orłowska, D. Stasiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Holman C., *Machiavelli's Two Utopias*, „Utopian Studies” 2018, vol. 29, nr 1.
- Horkheimer M., *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, przekł. J. Łoziński, [w:] *Szkola frankfurcka*, t. 2, wyb. J. Łoziński, Kolegium Otryckie, Warszawa 1987.
- Horwitz R., *John Dewey*, przekł. J. Tokarski, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
- Huemniuk M., *Czy pedagogika religii daje się sekularyzować? O ortodoksjach, herezjach i religioznawczych perspektywach rozwoju subdyscypliny*, „Ars Educandi” (w druku).
- Humeniuk M., *Hermeneutyka słabej myśli Gianniego Vattimo jako inspiracja dla pedagogiki religii*, „Forum Pedagogiczne” 2019, vol. 9, nr 2/1.
- Humeniuk M., *Między katechizmem a biblioteką – hermeneutyczne i krytyczne odstony pedagogiki religii*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Humeniuk M., *Między sekularyzacją a postsekularyzmem – o odczarowywaniu świata z perspektywy socjologii religii*, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2016.
- Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, przekł. Ł. Mojsak, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2010.
- Jacobsen M. H., *From Solid Modern Utopia to Liquid Modern Anti-Utopia? Tracing the Utopian Strand in the Sociology of Zygmunt Bauman*, „Utopian Studies” 2004, vol. 15, nr 1.

- Jakobson R., *O językoznawczych aspektach przekładu*, przekł. L. Pszczołkowska, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. B. Bukowski, M. Heydel, Znak, Kraków 2009.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2006.
- Jameson F., *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, przekł. M. Płaza, M. Frankiewicz, A. Miszk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Jankélévitch V., *Bez przedawnienia*, przekł. M. Krasicki, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Jankélévitch V., *Le pardon*, Flammarion, Paris 2019.
- Jankélévitch V., *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, przekł. M. Kwaterko, PIW, Warszawa 2005.
- Jaspers K., *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności Niemiec*, przekł. J. Garewicz, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.
- Jay M., *Integracja psychoanalizy i marksizmu – przypadek Ericha Fromma*, przekł. M. Bachryj-Krzywaźnia, [w:] *Fromm – aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2016.
- Jay M., *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923–1950*, Heinemann Educational Books, London 1973.
- Johnson P., *Historia Żydów*, przekł. M. Godyń, M. Wójcik, A. Nelicki, Platan, Kraków 2000.
- Jones T., *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, przekł. E. Klekot, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2008;
- Juszczyk A., *Stary wspaniały świat. O utopiach pozytywnych i negatywnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Kaczmarczyk M., *Nieposłuszeństwo obywatelskie a demokracja*, „*Studia Socjologiczne*” 2013, nr 1.
- Kadłubek Z., *Święta Medea. W stronę komparatystyki pozastawnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Kant I., *Do wiecznego pokoju*, przekł. M. Żelazny, [w:] I. Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.
- Kateb G., *Utopia and Its Enemies*, Schocken Book, New York 1972.
- Kautsky K., *Tomasz More i jego Utopia*, przekł. K. Błeszyński, Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”, Warszawa 1948.
- Koczanowicz L., *Angor animi, czyli kultura lęku*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

- Koczanowicz L., *Etyka demokracji*, [w:] *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2009.
- Koczanowicz L., *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2020.
- Koczanowicz L., *Lęk jasnowidzenia*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 4, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.
- Koczanowicz L., *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Universitas, Kraków 2011.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
- Koczanowicz L., *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Koczanowicz L., *Toward a Democratic Utopia of Everydayness: Microphysics of Emancipation and Somapower*, „History of European Ideas” 2020, vol. 46, nr 8.
- Koczanowicz L., Włodarczyk R., *Education for Critical Community and the Pedagogy of Asylum: Two Responses to the Crisis of University Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2021 (online).
- Koczanowicz L., Włodarczyk R., *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2009.
- Koczanowicz L., *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.
- Kołąkowski L., *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołąkowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Komeński J. A., *Panpaedia*, przekł. K. Remerowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Koselleck R., *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przekł. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.

- Koszowski M., *Multiple Functions of Analogical Reasoning in Science and Everyday Life*, „Polish Sociological Review” 2017, vol. 197, nr 1.
- Kowalska M., *Dekonstrukcja, czyli widmo sprawiedliwości*, [w:] *Widma Derridy*, red. A. Bielik-Robson, P. Sadzik, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2018.
- Kowalska M., *Demokracja i totalitaryzm w filozofii politycznej Claude’a Leforta*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2009, nr 4.
- Krimsky S., *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przekł. B. Biały, PIW, Warszawa 2006.
- Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Znak, Kraków 2013.
- Kumar K., *The Ends of Utopia*, „New Literary History” 2010, vol. 41, nr 3.
- Kumar K., *Utopianism*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1991.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Laclau E., *Co oznacza populizm*, przekł. A. Ostolski, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Laclau E., *Rozum populistyczny*, przekł. T. Szkudlarek i in., Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław 2009.
- Lakowski R. I., *The International Thomas More Bibliography (U): Utopia, Part A: Editions and Translations*, <http://www3.telus.net/lakowski/Utopbib0.html>.
- Lamm Z., *Ideologies and Educational Thought*, [w:] *Psychology and Counseling in Education*, red. D. Bar-Tal, Ministry of Education, Jerusalem 1986.
- Lang B., *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*, przekł. A. Ziębińska-Witek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Laskowska K., *Karnoprawne regulacje krwawej zemsty w Związku Radzieckim*, „Miscellanea Historico-Iuridica” 2015, vol. XIV, z. 1.
- Lefebvre H., *Everyday Life in the Modern World*, przekł. S. Rabinovitch, Harper Torchbooks, New York – London 1971.
- Lefort C., *Sprawa demokracji*, przekł. M. Ziomek, [w:] *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Chiazm, Wrocław 2009.
- Lepeniec W., *Niebezpieczne powinowactwa z wyboru*, przekł. A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.
- Lepeniec W., *Trzy kultury. Socjologia między literaturą a nauką*, przekł. K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1997.
- Leppert R., *Uczony i pedagog: od Manna do Baumana*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2011, nr 1.
- Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, red. D. Egéa-Kuehne, Routledge, London – New York 2008.

- Lévinas E., *À l'heure des nations*, Les Éditions de Minuit, Paris 1988.
- Levinas E., *Being Jewish*, przekł. M. B. Mader, „Continental Philosophy Review” 2007, vol. 40.
- Levinas E., *Bóg, śmierć i czas*, przekł. J. Margański, Znak, Kraków 2008.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Lévinas E., *Cierpienie bezużyteczne*, przekł. M. Kowalska, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocauście*, red. P. Śpiewak, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Lévinas E., *Cztery lektury talmudyczne*, przekł. E. Burska, Oficyna Literacka, Kraków 1995.
- Lévinas E., *Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques*, Les Éditions de Minuit, Paris 1977.
- Lévinas E., *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, Paris 1991.
- Lévinas E., *Hors sujet*, Fata Morgana, Paris 1987.
- Lévinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przekł. P. Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Lévinas E., *Istniejący i istnienie*, przekł. J. Margański, Homini, Kraków 2006.
- Lévinas E., *Kilka myśli o filozofii hitleryzmu*, przekł. J. Migasiński, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2.
- Lévinas E., *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*, Editions de Minuit, Paris 1982.
- Lévinas E., *O Bogu, który nawiedza myśl*, przekł. M. Kowalska, Znak, Kraków 1994.
- Lévinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przekł. A. Kuryś, Wydawnictwo Atext, Gdynia 1991.
- Levitas R., *Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia*, „Utopian Studies” 1990, vol. 1, nr 2.
- Levitas R., *The Concept of Utopia*, Peter Lang, Oxford 2011.
- Levitas R., *Utopia as Method. The Imaginary Reconstruction of Society*, Palgrave Macmillan, New York 2013.
- Levy Z., *Istota nowożytnej filozofii żydowskiej*, [w:] *Historia filozofii żydowskiej*, red. D.H. Frank, O. Leaman, przekł. P. Sajdek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Lévy Z., *L'hébreu et le grec comme métaphores de la pensée juive et de la philosophie dans la pensée d'Emmanuel Levinas*, „Pardès” 1999, nr 26.
- Lewicki P. A., *Filozofia polityczna Cyropedii Ksenofonta*, „Dialogi Polityczne” 2020, nr 28.

- Liebel M., *Prawa dzieci jako prawa sprawcze w filozofii Janusza Korczaka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 1, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.
- Löwith K., *Historia powszechna i dzieje zbawienia. Teologiczne przesłanki filozofii dziejów*, przekł. J. Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Lubowicka G., *Ideologia i utopia w wyobraźni społecznej i w samorozumieniu jednostek*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*, przekł. L. Bluszcz, Nomos, Kraków 1996.
- Lundgren S., *Fight Against Idols. Erich Fromm on Religion, Judaism and the Bible*, Peter Lang, Frankfurt am Mains 1998.
- Lynch M. J., *Portraying Violence in the Hebrew Bible. A Literary and Cultural Study*, Cambridge University Press, Cambridge 2020.
- Lyotard J.-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
- Maj K. M., *Allotopie. Topografia światów fikcyjnych*, Universitas, Kraków 2015.
- Maj K. M., *Antyutopia – o gatunku, którego nie było*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2019, vol. 62, z. 4.
- Maj K. M., *Eutopie i dystopie. Typologia narracji utopijnych z perspektywy filozoficzoliterackiej*, „Ruch Literacki” 2014, z. 2.
- Maliszewski K., *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- Mannheim K., *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, przekł. A. Raźniewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- Manuel F. E., *Manuel F. P., Utopian Thought in the Western World*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Margalit A., *The Decent Society*, przekł. N. Goldblum, Harvard University Press, Cambridge – London 1996.
- Marks K., Engels F., *Manifest partii komunistycznej*, [w:] K. Marks, *Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm*, wyb. J. Ładyka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Marty M. E., Appleby R. S., *Conclusion. An Interim Report on a Hypothetical Family*, [w:] *Fundamentalisms Observed*, red. M.E. Marty, R. S. Appleby, University of Chicago Press, Chicago 1991.
- Marty M. E., *The Fundamentals of Fundamentalism*, [w:] *Fundamentalism in a Com-*



- parative Perspective*, red. L. Kaplan, University of Massachusetts Press, Amherst – Massachusetts 1992.
- Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School. A Public Issue*, przekł. J. McMartin, Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013.
- Męczkowska A., *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- Meir E., *Hellenic and Jewish in Levinas's Writings*, „Veritas” 2006, vol. 51, nr 2.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań, Toruń 1996.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009.
- Mendel M., *Eduwidmontologia – przyczynki*, [w:] *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021.
- Mény Y., Surel Y., *Zasadnicza dwuznaczność populizmu*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- Michalski K., *Interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, multidyscyplinarność. Nowy paradygmat w nauce i badaniach*, „Ekonomia i Nauki Humanistyczne. Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej” 2007, z. 16.
- Mills C. W., *Wyobraźnia socjologiczna*, przekł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Mittelstrass J., *On Transdisciplinarity*, „Scripta Varia” 2001, nr 99.
- Mittelstrass J., *Transdisciplinarity – New Structures in Science*, [w:] *Innovative Structures in Basic Research (Ringberg Symposium 4–7.10.2000)*, Max-Planck-Gesellschaft, Monachium 2002.
- Montaigne M. de, *Próby*, przekł. T. Boy-Żeleński, Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Moore R., *Socjologia edukacji*, przekł. A. Sulak i in., [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwowski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Mouffe Ch., *W obronie lewicowego populizmu*, przekł. B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.

- Mudde C., *Populistyczny Zeitgeist*, przekł. D. Kuczyńska-Szymala, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Mudde C., Rovira Kaltwasser C., *Populism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, New York 2017.
- Müller J.-W., *Co to jest populizm?*, przekł. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017.
- Neusner J., *Messiah in Rabbinic Judaism*, [w:] *The Encyclopedia of Judaism*, vol. III, red. J. Neusner, A. J. Avery-Peck, W.S. Green, Brill, Leiden – Boston 2005.
- Noble I., Noble T., *Hospitality as a Key to the Relationship with the Other in Levinas and Derrida*, „Theologica” 2000, vol. 6, nr 2.
- Novak D., *The Doctrine of the Noahide Laws*, [w:] D. Novak, *Jewish-Christian Dialogue. A Jewish Justification*, Oxford University Press, New York – Oxford 1992.
- Nowotny H., 2003, *The Potential of Transdisciplinarity*, tekst z wirtualnego seminarium *Rethinking interdisciplinarity*, 2003, [https://www.academia.edu/1161664/Rethinking\\_Interdisciplinarity](https://www.academia.edu/1161664/Rethinking_Interdisciplinarity) (15.10.2021).
- Nozick R., *Anarchia, państwo i utopia*, przekł. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Oakeshott M., *Polityka wiary i polityka sceptycyzmu*, przekł. M. Szczubiałka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2019.
- Obirek S., *The Challenge of Postsecularism*, „Journal of Nationalism, Memory & Language Politics” 2019, vol. 13, nr 2.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Olssen M., *Totalitarianism and the „Repressed” Utopia of the Present: Moving beyond Hayek, Popper and Foucault*, [w:] *Edutopias: New Utopian Thinking in Education*, red. M. Peters, J. Freeman-Moir, Sense, Rotterdam 2006.
- Osterhammel J., *Historia XIX wieku. Przeobrażenie świata*, przekł. I. Drozdowska-Broering [i in.], Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2013.
- Osterhammel J., *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*, Verlag C.H. Beck, München 1995.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Papadopoulos Y., *Populizm, demokracja i współczesny model rządzenia*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Papastephanou M., *Educated Fear and Educated Hope. Dystopia, Utopia and the Plasticity of Humanity*, Sense Publishers, Rotterdam 2009.

- Paszenda I., *Życie codzienne – między racjonalnością działań a autorytetem. Na przykładzie diagnozy społecznej Ericha Fromma*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Paszkowski Z., *Miasto idealne w perspektywie europejskiej i jego związki z urbaniastyką współczesną*, Universitas, Kraków 2011.
- Paździora M., *Experience and Community of Sense in Legal Education. A Pragmatic Approach*, [w:] *Democracy, Legal Education and The Political*, red. M. Paździora, M. Stambulski, Peter Lang, Frankfurt am Main 2021.
- Pecaric S., *Wgląd w Pieśń nad Pieśniami. Istota języka religijnego*, [w:] *Hagada na Pesach i Pieśń nad Pieśniami*, red. S. Pecaric, Fundacja RONALDA S. LAUDERA, Kraków 2002.
- Pecaric S., *Wstęp. Mowa na pustyni*, [w:] *Tora. Księga czwarta Bemidbar*, red. i przekł. r. S. Pecaric, Fundacja RONALDA S. LAUDERA, Kraków 2005.
- Pekkola M., *Prophet of Radicalism Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, University of Jyväskylä, Jyväskylä 2010.
- Peters M., Freeman-Moir J., *Introducing Edutopias: Concept, Genealogy, Futures*, [w:] *Edutopias: New Utopian Thinking in Education*, red. M. Peters, J. Freeman-Moir, Sense, Rotterdam 2006.
- Picht G., *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin i in., PIW, Warszawa 1981.
- Pietkiewicz-Pareek B., *Analfabetyzm w Indiach. Źródła, dynamika, programy przemian i działania naprawcze*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021.
- Pisarska K., *More's Utopia in Poland: Translations and Impact – An Overview*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2.
- Polak F., *The Image of the Future*, przekł. E. Boulding, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam 1973.
- Polski Słownik Judaistyczny. *Dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 1–2, opr. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.
- Popper K. R., *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1–2, przekł. H. Kraherska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Popper K. R., *Utopia and Violence*, [w:] K.R. Popper, *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, Routledge, London – New York 2002.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Przanowska M., *Listening and Acouological Education*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

- Rancièrè J., *Nienawiść do demokracji*, przekł. M. Kropiwnicki, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008.
- Rejman K., *Miejsce cierpienia w urzeczywistnionej (?) utopii – rozważania na poły pedagogiczne*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Ricoeur P., *Lectures on Ideology and Utopia*, red. G.H. Taylor, Columbia University Press, New York 1986.
- Ritzer G., *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, przekł. L. Stawowy, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2009.
- Rodríguez García J. M., *The Politics of Discourse in Thomas More's Utopia*, „Cuadernos de Investigación Filológica” 2000, vol. XXVI.
- Rogers C. R., *Sposób bycia*, przekł. M. Karpiński, Rebis, Poznań 2002.
- Rosanvallon P., *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, przekł. A. Czarnacka, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011.
- Rubacha K., *Związek pedagogiki z innymi naukami*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
- Rudnicki P., *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2016.
- Ruitenberg C. W., *Unlocking the World: Education in an Ethic of Hospitality*, Routledge, New York 2015.
- Ruthven M., *Fundamentalism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford – New York 2007.
- Rutkowiak J., *Edukacyjna świadomość nauczycieli*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995.
- Rutkowski P., *Polityczne korzenie Utopii Tomasza Morusa*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 2001, vol. XLV.
- Saint-Cheron M. de, *Rozmowy z Emmanuelem Levinasem*, przekł. K. Kot, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Sargent L.T., *Contemporary Political Ideologies. A Comparative Analysis*, Wadsworth, Belmont 2009.
- Sargent L.T., *Five Hundreded Years of Thomas More's Utopia*, „Utopian Studies” 2016, vol. 27, nr 2.
- Sargent L.T., *Ideology and Utopia*, [w:] *The Oxford Handbook of Political Ideologies*, red. M. Freeden, L.T. Sargent, M. Stears, Oxford University Press, Oxford 2013.
- Sargent L.T., *Ideology and Utopia: Karl Mannheim and Paul Ricoeur*, „Journal of Political Ideologies” 2008, nr 13.
- Sargent L.T., *In Defense of Utopia*, „Diogenes” 2006, vol. 53, nr 1.

- Sargent L.T., *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, vol. 5, nr 1.
- Sargent L.T., *Theorizing Utopia/Utopianism in the Twenty-First Century*, [w:] *Spectres of Utopia. Theory, Practice, Conventions*, red. A. Blaim, L. Gruszevska-Blaim, Peter Lang, Frankfurt am Main 2012.
- Sargent L.T., *Utopia*, [w:] *New Dictionary of the History of Ideas*, vol. 6, red. M.C. Horowitz, Charles Scribner's Sons, New York 2004.
- Sargent L.T., *Utopianism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York 2010.
- Sargent L.T., *What Is a Utopia?*, „Morus: Utopia e Rinascimento” 2005, nr 2.
- Sartori G., *Teoria demokracji*, przekł. P. Amsterdamski, D. Grinberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Saward M., *Demokracja*, przekł. A. Burek, Sic!, Warszawa 2008.
- Schnädelbach H., *Filozofia w Niemczech 1831–1933*, przekł. K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Seliger M., *The Marxist Conception of Ideology. A Critical Essay*, Cambridge University Press, Cambridge 1979.
- Sennett R., *Kultura nowego kapitalizmu*, przekł. G. Brzozowski, K. Osłowski, Muza, Warszawa 2010.
- Sherwin B. L., *We współpracy z Bogiem. Wiara, duchowość i etyka społeczna Żydów*, przekł. W. Chrostowski i in., Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Shils E., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Znak, Kraków 1994.
- Shklar J., *The Political Theory of Utopia: From Melancholy to Nostalgia*, [w:] *Utopia and Utopian Thought*, red. F.E. Manuel, Beacon Press, Boston 1966.
- Sitek R., *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a terażniejszością*, Scholar, Warszawa 2000.
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2014.
- Sofokles, *Król Edyp. Edyp w Kolonie. Antygona*, przekł. K. Morawski, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Sommer M., *Colonies – Colonisation – Colonialism: A Typological Reappraisal*, „Ancient West & East” 2011, nr 10.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.
- Souleimanov E. A., Aliyev H., *Blood Revenge and Violent Mobilization. Evidence from the Chechen Wars*, „International Security” 2015, vol. 40, nr 2.

- Sperber D., *Why Rethink Interdisciplinarity?*, tekst z wirtualnego seminarium *Rethinking interdisciplinarity*, 2003, <https://www.dan.sperber.fr/?p=101> (15.10.2021).
- Sperling S. D., *Blood, Avenger of*, [w:] *The Anchor Bible Dictionary*, vol. 1, red. D.N. Freedman, Doubleday, New York 1992.
- Spina F., *Stories of Revenge in Italian Popular Culture. A Narrative Study of Vigilante Films*, „*Italian Journal of Sociology of Education*” 2019, vol. 11, nr 2.
- Stambulski M., *Populizm a konstytucjonalizm*, [w:] *Nowy konstytucjonalizm. Polityczność, tożsamość, sfera publiczna*, red. A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, Scholar, Warszawa 2021.
- Starobinski J., *Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni*, przekł. W. Kwiatkowski, „*Pamiętnik Literacki*” 1972, z. 4.
- Steiner G., „*Aus Worten, nicht Wörtern*”, przekł. A. i A. Klubowie, „*Dekada Literacka*” 1997, nr 8–9.
- Steiner G., *Gramatyki tworzenia*, przekł. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Steiner G., *Language and Silence. Essay on Language, Literature, and the Inhuman*, Atheneum, New York 1967.
- Steiner G., *Martin Heidegger*, Penguin Books, New York 1980.
- Steiner G., *Nostalgia for the Absolute*, House of Anansi Press, Toronto 2004.
- Steiner G., *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przekł. O. i W. Kubińscy, Universitas, Kraków 2000.
- Steiner G., *Poezja myślenia. Od starożytnych Greków do Celana*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2016.
- Steiner G., *Rzeczywiste obecności*, przekł. O. Kubińska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1997.
- Steiner G., *Uporczywa metafora czyli o podejściu do Szoa*, przekł. J. Komorowska, „*Dekada Literacka*” 1997, nr 8–9.
- Steiner G., *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*, przekł. O. Kubińska, Wydawnictwo Atext, Gdańsk 1993.
- Steiner G., *Wydrążony cud*, „*Przegląd Polityczny*” 2008, nr 91/92.
- Strauss L., *Niccolò Machiavelli*, przekł. A. Lipszyc, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
- Strauss L., *Platon*, przekł. P. Nowak, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
- Szacki J., *Posłowie do wydania polskiego*, [w:] B. Baczkowski, *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2016.

- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Sztobryn S., *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komenskigo*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne” 2016, t. III.
- Szwabowski O., *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014.
- Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Impuls, Kraków 2010.
- Śpiewak P., *Milczenie i pytania Hioba*, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocaustie*, red. P. Śpiewak, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Taggart P., *Populism*, Open University Press, Buckingham – Philadelphia 2000.
- Taggart P., *Populizm i patologie polityki przedstawicielskiej*, [w:] *Demokracja w obliczu populizmu*, red. Y. Mény, Y. Surel, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Taggart P., *Populizm, lud i rdzenna kraina*, przekł. D. Kuczyńska-Szymala, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Taggart P., *The New Populism and New Politics. New Protest Parties in Sweden in a Comparative Perspective*, MacMillan Press, London 1996.
- Taguieff P.-A., *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem. Od conceptualnego mirażu do realnego problemu*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Talmon J. L., *Źródła demokracji totalitarnej*, przekł. A. Ehrlich, Universitas, Kraków 2015.
- The Encyclopaedia of Judaism*, vol. IV, red. J. Neusner, A. J. Avery-Peck, W. S. Green, Brill, Leiden – Boston 2005.
- The Encyclopedia of Jewish Life and Thought*, red. C. Pearl, Carta, Jerusalem 1996.
- The Jewish Political Tradition*, vol. 1 Authority, red. M. Walzer, M. Lorberbaum, N.J. Zohar, Yale University Press, New Haven – London 2000.



- The Utopia Reader*, red. G. Claeys, L.T.Sargent, New York University Press, New York – London 1999.
- Tocqueville A. de, *Dawny ustrój i rewolucja*, przekł. H. Szumańska-Grossowa, Znak, Kraków 1994.
- Tocqueville A. de, *O demokracji w Ameryce*, przekł. M. Król, PIW, Warszawa 1976.
- Todd S., *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, State University of New York Press, New York 2003.
- Todd S., *Welcoming and Difficult Learning. Reading Levinas with Education*, [w:] *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, red. D. Egéa-Kuehne, Routledge, London – New York 2008.
- Tokarczyk R. A., *Polska myśl utopijna. Trzy eseje z dziejów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Trepp L., *Żydzi. Naród, historia, religia*, przekł. S. Lisiecka, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2009.
- Tudor H., *Political Myth*, Pall Mall, London 1972.
- Turkot M., *Dwuznaczność utopii. Bronisława Baczki życie i twórczość w świetle marzenia społecznego*, [w:] *Warszawska szkoła historii idei. Tożsamość – tradycja – obecność*, red. P. Grad, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014.
- Urry J., *Socjologia mobilności*, przekł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Utopia a edukacja*, t. 2, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Utopia a edukacja*, t. 4, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.
- Utopia w perspektywie pedagogicznej*, red. I. Wojnar, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
- Vieira F., *The Concept of Utopia*, [w:] *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Voisé W., *Wstęp*, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wst., wyb. i oprac. W. Voisé, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972.
- Walicki A., *Leszek Kołakowski i warszawska szkoła historii idei*, przekł. W. Madej, [w:] R. Sitek, *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a teraźniejszością*, Scholar, Warszawa 2000.

- Walicki A., *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Wallerstein I., *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku*, przekł. I. Czyż, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2008.
- Walzer M., *Interpretacja i krytyka społeczna*, przekł. M. Rakusa-Suszczewski, M. Szuster, Fundacja Aletheia, Warszawa 2002.
- Walzer M., *Moralne maksimum, moralne minimum*, przekł. J. Erbel, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Walzer M., *Polityka i namiętność. O bardziej egalitarny liberalizm*, przekł. H. Janowska, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2006.
- Walzer M., *Prophetic Criticism and Its Targets*, [w:] *The Jewish Political Tradition*, vol. 1 Authority, red. M. Walzer, M. Lorberbaum, N. J. Zohar, Yale University Press, New Haven – London 2000.
- Walzer M., *The Company of Critics. Social Criticism and Political Commitment in Twentieth Century*, Basic Books, New York 1988.
- Walzer M., *The Concept of Civil Society*, [w:] *Toward a Global Civil Society*, red. M. Walzer, Berghahn Books, Providence, Oxford 1995.
- Webb D., *Critical Pedagogy, Utopia and Political (Dis)engagement*, „Power and Education” 2013, vol. 5, nr 3.
- Webb D., *Educational Studies and the Domestication of Utopia*, „British Journal of Educational Studies” 2016, vol. 64, nr 4.
- Webb D., *Exploring the Relationship between Hope and Utopia: Towards a Conceptual Framework*, „Politics” 2008, vol. 28, nr 3.
- Webb D., *Pedagogies of Hope*, „Studies in Philosophy and Education” 2013, vol. 32, nr 4.
- Webb D., *Process, Orientation, and System: the Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire*, „Educational Theory” 2012, vol. 62, nr 5.
- Webb D., *Where's the Vision? The Concept of Utopia in Contemporary Educational Theory*, „Oxford Review of Education” 2009, vol. 35, nr 6.
- Weber M., *Etyka gospodarcza religii światowych*, t. III Starożytny judaizm, przekł. D. Motak, Nomos, Kraków 2000.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Weber M., *Polityka jako zawód i powołanie*, przekł. A. Kopacki, P. Dybel, Znak, Kraków 1998.
- Weber M., *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokopiuk, H. Wandowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.

- Wehr G., *Martin Buber. Biografia*, przekł. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 2007.
- White H. B., *Francis Bacon*, przekł. B. Kuźniasz, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
- Wimmer M., *Thinking the Other – the Other Thinking. Remarks on the Revelance of the Philosophy of Emmanuel Levinas for the Philosophy of Education*, [w:] *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, red. D. Egéa-Kuehne, Routledge, London – New York 2008.
- Winiarczyk M., *Utopie w Grecji hellenistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki. Przeciw skrajnym „podmiotowcom”*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Włodarczyk R., *Denominacje mitu wieży Babel. Esej o względnej nietrwałości*, [w:] *W literackich konstelacjach. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Hurnik*, red. B. Małczyński, J. Warońska, R. Włodarczyk, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2013.
- Włodarczyk R., *Hermeneutyka przekładu – zasadniczy wymiar dialogu. Wokół koncepcji George’a Steinera*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Włodarczyk R., *Hospitality, Asylum and Education. Around Emmanuel Levinas’ Talmudic Readings*, „Ethics and Education” 2021, vol. 16, nr 3.
- Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016.
- Włodarczyk R., *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Włodarczyk R., *Transdyscyplinarność – transgresja – translacja*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Impuls, Kraków 2011.
- Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edu-*

- kacja, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Włodarczyk R., *Utopizm pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Włodarczyk R., *Wymiary fundamentalizmu religijnego w perspektywie teoretycznej*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Hume-niuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Wygoda S., *A Phenomenological Outlook at the Talmud, Levinas as Reader of the Talmud*, „Phenomenological Inquiry. A Review” 2000, vol. 24.
- Wygoda S., *Un Midrash philosophique. À propos de la lecture levinassienne du Talmud*, „Cahiers d'Études Lévinassiennes” 2005, nr 4.
- Yerushalmi Y. H., *Zachor. Żydowska historia i pamięć*, przekł. M. Wójcik, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2014.
- Zamojski P., *Simulating Education. The Bureaucratisation of Schooling as a Production of the Simulacra*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 2.
- Zeidler-Janiszewska A., *O tzw. zwrocie ikonicznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych*, „Dyskurs” 2006, nr 4.
- Zetterbaum M., *Alexis de Tocqueville*, przekł. G. Czemieli, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
- Zhao G., *Levinas and the Philosophy of Education*, „Educational Philosophy and Theory” 2016, vol. 48, nr 4.
- Zięba M., *Ideologia*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Znaniecki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania, t. I: Wychowujące społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Impuls, Kraków 2002.

# INDEKS OSÓB

- Abensour M. 13, 41, 66, 247  
Abgarowicz K. 57  
Adorno T. W. 83, 352  
Agamben G. 148, 163  
Agier M. 259, 260  
Agnon S. J. 82  
Ajschylos 234  
Alexander H. 231, 398  
Aliyev H. 234  
Antoszewski A. 125, 148, 160  
Apollodoros 235  
Appleby R. S. 88, 89  
Arendt H. 158, 261, 272–273, 392, 399  
Aronowitz S. 349–351  
Arystofanes 63  
Arystoteles 19, 63, 66, 92, 130, 169  
Attridge D. 238  
Augustyn z Hippony 19  
Avery–Peck A. J. 244, 285
- Bachmann–Medick D. 312–315, 326  
Bachofen J. J. 84, 288, 289, 292  
Bacon F. 17, 66, 130  
Baczko B. 10, 14, 25, 26, 29–31, 39, 41, 45, 53, 56, 131, 132, 209, 211, 213–217, 219, 220, 221, 286, 331, 332, 388  
Baiao H. M. 214  
Balasopoulos A. 390  
Balzac H. 200, 347  
Barmash P. 342  
Bar–Tal D. 74, 87, 116  
Bauman Z. 24, 27, 39, 45, 70, 113, 120, 132, 168–169, 207, 311  
Beaumont G. de 126
- Beck U. 119, 120, 190, 191, 189, 198  
Beckett S. 214  
Bellamy E. 17  
Benjamin W. 34, 83, 387  
Bentham J. 138  
Berger P. L. 125  
Berlin I. 53, 54, 65, 66  
Bernasconi R. 244, 398  
Bhabha H. K. 314  
Bielik–Robson A. 239, 240, 286  
Bielska E. 102  
Biesta G. J. J. 14, 153, 154, 229, 230, 246  
Blacke N. 177, 230, 247, 351  
Blaim A. 17, 22, 47, 57, 211  
Blechman M. 41  
Bloch E. 13, 32–34, 35, 75, 132, 207, 288  
Bloom H. 323  
Bojesen E. 229  
Bonss W. 120, 190, 191  
Borges J. L. 214  
Borradori G. 278  
Borzymińska Z. 316, 353  
Bourdieu P. 208  
Boyarin J. 14  
Brantlinger P. 351  
Bregman R. 362  
Brinton C. 57, 221  
Brodzka A. 41, 209  
Brzeziński D. 168  
Buber M. 13, 82, 101, 233, 286, 324  
Bukowski P. 202, 320, 339  
Burzyńska A. 312
- Cabet É. 17

- Campanella T. 17, 40  
 Canovan M. 158, 160–161, 167, 170–175, 179,  
 Carr E. H. 36  
 Cavendish M. 17  
 Cembrzyńska P. 337  
 Chaliar C. 244, 398  
 Chałubiński M. 290  
 Cicero M. T. 153  
 Cioran E. 12, 388  
 Claeys G. 14, 18, 24, 25, 26, 38, 56, 159  
 Cohen A. 307, 353  
 Cohen A. 355  
 Cohen H. 82, 288, 361  
 Cohen R. A. 245  
 Comte A. 200  
 Corbusier Le 44  
 Coté M. 37, 76  
 Crithley S. 244, 398  
 Cropsey J. 59, 127, 158  
 Culler J. 238  
 Curtius E. R. 21  
 Cyrus Starszy 20  
 Cyrzan H. 132  
 Czajka A. 33  
 Czepiński S. 116  
 Czerepaniak–Walczak M. 351, 352
- Dahl R. A. 143–148, 149, 171  
 Dahrendorf R. 12, 53–54, 55, 76  
 Davie G. 91, 394  
 Davis J. C. 14, 56  
 Day R. J. F. 76, 37  
 Dąbrowa E. 202, 317  
 Derrida J. 229, 231, 236–239, 240–242, 243, 252, 253, 261, 263, 277, 278, 311  
 Destutt de Tracy A. 70, 87
- Dewey J. 111, 133, 135–137, 149, 159, 179  
 Dilthey W. 327  
 Dosse F. 312  
 Drózdź A. 17, 332
- Eagleton T. 67, 69  
 Eckhart H. von 100  
 Egéa–Kuehne D. 229  
 Eisenstadt O. 241, 250, 252  
 Eisenstadt S. N. 21, 26, 27, 70, 90–91, 103  
 Elias N. 157  
 Eliot T. S. 393  
 Engels F. 86, 208, 240  
 Epstein D. 252, 400  
 Euhemer z Messany 18  
 Eurypides 254  
 Ezra A. ibn 338
- Fénelon F. 17  
 Ferro M. 58  
 Flaubert G. 201  
 Fourier C. 67, 208, 347  
 Frank D. H. 245, 286  
 Frankl V. 331, 343  
 Freedom M. 68, 69, 72, 172–173  
 Freedman D. N. 242  
 Freeman–Moir J. 35, 76  
 Freire P. 37, 111, 208  
 Freud S. 81, 85, 92, 94, 95, 98, 291, 394  
 Friedman L. J. 71, 81, 82, 100, 287  
 Fromm E. 55, 68, 71–72, 79, 80–85, 91–105, 261, 266–268, 285, 286–307, 333–336, 341, 343, 352, 353, 356, 357, 359–365, 389, 400  
 Frye N. 17  
 Fuller S. 194  
 Funk R. 81, 82, 91, 105

Gadacz T. 243  
 Gadamer H.–G. 202, 311  
 Galen 63  
 Garewicz J. 214  
 Geller E. 161  
 Gertel E. B. 287  
 Giddens A. 36, 109, 113, 119, 120, 121, 190  
 Gilman C. P. 18  
 Giroux H. A. 75–76, 111, 349–352  
 Glatzer N. N. 233  
 Gładzewski M. 38, 44, 390  
 Goffman E. 115  
 Goldstein W. S. 34  
 Goodin R. E. 148  
 Goodwin B. 12, 54, 55, 159, 220  
 Goodwyn L. 162  
 Goudsblom J. 157  
 Grad P. 213  
 Gramsci A. 349  
 Grant M. 353  
 Graves R. 233–235  
 Green W. S. 244, 285  
 Grimal P. 233  
 Gromkowska–Melosik A. 122, 196  
 Gromysz J. 54, 130  
 Grossmann H. 83  
 Grünberg C. 80  
 Gruszevska–Blaim L. 22  
 Gur – Ze'ev I. 14, 177, 230, 231, 247, 352  
 Gutek G. L. 43, 44, 68, 74, 116, 216  
 Gutman A. 148  
  
 Habermas J. 192  
 Haddad P. 356, 357, 358  
 Hall J. 18  
 Hallo R. 82  
 Halpin D. 34, 36, 39, 45, 76, 224, 332  
  
 Harari Y. N. 262  
 Hardy H. 54  
 Hawkes D. 70, 86, 87, 98  
 Heidegger M. 327, 395  
 Hejnicka–Bezwińska T. 203  
 Held D. 137, 138, 139, 140, 144, 171  
 Held J. 170  
 Herodot 63  
 Heschel A. J. 358, 362, 365  
 Hessen S. 12  
 Heydel M. 202, 320, 339  
 Heywood A. 66, 67, 68, 69, 87, 88, 90,  
     103, 138, 139, 148, 217, 389  
 Hipokrates 63  
 Hobbes T. 67  
 Holman C. 66  
 Hopfinger M. 41, 209  
 Horkheimer M. 80, 81, 83, 92, 93, 352  
 Horowitz M. C. 68  
 Horwitz R. 136, 137  
 Humeniuk M. 43, 88, 97, 239, 352  
 Husserl E. 118, 237  
 Huxley A. 18  
 Hyginus 235  
  
 Illich I. 45, 111  
 Ingarden R. 167  
 Ionesco G. 161  
  
 Jabès E. 9  
 Jabłoński P. 71, 81, 293, 352  
 Jacobsen M. H. 24  
 Jakobson R. 319, 320, 324, 339  
 Jakubowski W. 234  
 James H. 200  
 Jameson F. 9, 10, 14, 38, 39, 212, 219, 221  
 Jankélévitch V. 391–392, 395



- Jankowska D. 202, 317  
 Jay M. 71, 80, 81, 83, 85, 92  
 Johnson P. 399  
 Jones T. 132  
 Juszczyk A. 17, 38
- Kaczmarczyk M. 102  
 Kadłubek Z. 236  
 Kamińska A. 387, 391  
 Kant I. 9, 263–264, 266, 278  
 Kaplan L. 89  
 Kateb G. 54, 219, 220  
 Kautsky K. 56  
 Kennedy E. 70  
 Kicińska M. 369  
 Kirchheimer O. 83  
 Koch R. 82  
 Koczanowicz L. 10, 30, 48, 135, 157, 158,  
 159, 161, 162, 175, 179, 188, 189, 214,  
 223, 348  
 Kołakowski L. 26, 27–28, 30, 213, 214  
 Komeński J. A. 20, 67  
 Korczak J. 22–23, 130, 261, 279–281, 369–  
 –383  
 Koselleck R. 25, 26, 169  
 Koszowski M. 176  
 Kowalewski J. 313  
 Kowalska M. 158, 239  
 Kracauer S. 82  
 Krimsky S. 195  
 Ksenofont 20  
 Kubiak Z. 233, 234, 235  
 Kumar K. 10, 19, 21, 22, 39, 59, 60, 155,  
 156, 169, 216, 219  
 Kwieciński Z. 113, 203, 389
- Laclau E. 164–165, 170, 179
- Lakowski R. I. 57  
 Lalewicz J. 41, 209  
 Lamm Z. 74, 87, 116, 121  
 Lang B. 391  
 Lang F. 40  
 Lang O. 83  
 Lash S. 120, 190  
 Laskowska K. 234  
 Lau C. 120, 190, 191  
 Le Guin U. K. 18  
 Leaman O. 245, 286  
 Lefebvre H. 156, 157  
 Lefort C. 157, 158  
 Lem S. 18  
 Lepenies W. 113, 188–189, 192, 200–201  
 Leppert R. 113  
 Lévinas E. 13, 53, 79, 229, 230, 231, 237,  
 239, 241–253, 256, 261, 264–266,  
 277, 281, 318, 347, 392, 395–400  
 Levitas R. 9, 10, 26, 31, 33, 41, 57, 67, 76,  
 159, 160, 169, 208, 217, 262, 388, 389  
 Levy Z. 286, 398  
 Lewicki P. A. 20  
 Lewin A. 23, 371, 372  
 Liebel M. 281  
 Liszka K. 157, 313  
 Locke J. 67, 144  
 Lorberbaum M. 354  
 Löwenthal L. 82, 83  
 Löwith K. 286  
 Lubowicka G. 67  
 Luckmann T. 394  
 Lukian 63  
 Lundgren S. 72, 98, 290, 291, 362, 363  
 Luter M. 241  
 Lynch M. J. 242  
 Lyotard J.–F. 192

- Łoziński J. 93
- Machiavelli N. 65–66
- Maj K. M. 18, 21, 215
- Majmonides (Majmon M. ben) 355
- Maliszewski K. 14, 230
- Mallarmé S. 271, 325
- Małczyński B. 333
- Mannheim K. 31–32, 67, 83, 85–86, 114–115, 118–119, 132, 165, 224, 352
- Manuel F. E. 11, 22, 57, 221
- Manuel F. P. 22
- Marcel G. 35
- Marcuse H. 83
- Margalit A. 261, 276–277
- Marks K. 81, 85, 86, 92, 94, 98, 100, 103, 200, 208, 240, 287, 288, 291
- Marty M. E. 88–90, 103
- Masschelein J. 111, 177, 230, 247, 253, 351
- Mead G. H. 159, 179
- Meir E. 245
- Melosik Z. 113, 121, 122, 193, 196, 348
- Mendel M. 240
- Mengzi 259
- Mennell S. 157
- Mény Y. 161, 162
- Mercier L. S. 17, 26
- Merton R. K. 115, 116, 350
- Męczkowska–Christiansen A. 38, 222–223, 225
- Michalak M. 281
- Michalski K. 192, 196, 197
- Migasiński J. 243
- Mill J. 138
- Miller A. 131
- Mills C. W. 213
- Mittelstrass J. 193–195, 198, 199
- Montaigne M. de 110–111, 117, 271, 325
- Monteskiusz (Secondat Ch. L. de) 109, 144
- Moore R. 95, 115
- More T. (Morus) 9, 14–17, 18, 19, 25, 40, 53, 55–58, 60–66, 68–69, 71, 75, 76, 127, 128, 129–130, 149, 154–157, 159, 160, 162, 168, 209–212, 213, 214, 261, 286, 331–332, 335
- Morgan L. H. 289
- Morris W. 17, 41
- Mouffe C. 164, 165, 179, 239, 277
- Mudde C. 160, 161, 167
- Müller J.–W. 161
- Münzer T. 56
- Neumann F. 83
- Neusner J. 244, 285
- Nobel N. A. 82
- Noble I. 237, 243, 252, 253
- Noble T. 237, 243, 252, 253
- Novak D. 359
- Nowotny H. 195–196
- Nozick R. 13, 388, 389
- Nycz R. 192, 238, 323
- Oakeshott M. 174
- Obirek S. 293, 352
- Okoń W. 132
- Olssen M. 39
- Orwell G. 18, 53
- Osterhammel J. 58, 393, 399
- Owen R. 43–44
- Pańków I. 131
- Papadopoulos Y. 162
- Papastephanou M. 35

- Pascal B. 187, 395  
 Passeron J. C. 208  
 Paszenda I. 43, 88, 97  
 Paszkowski Z. 21  
 Paździora M. 162, 240  
 Pearl Ch. 286, 316  
 Pecaric S. 318–319, 324  
 Peirce C. S. 320  
 Pekkola M. 94, 291, 292, 307, 336, 363  
 Peters M. A. 35, 76  
 Pettit P. 148  
 Peuter G. de 37, 76  
 Piasek W. 313  
 Picht G. 27  
 Pietkiewicz–Pareek B. 113  
 Pisarska K. 57  
 Platon 11, 19, 20, 26, 40, 53, 59, 63, 65,  
 66, 130, 169, 212  
 Plutarch 63  
 Polak F. L. 14, 18, 19, 21, 169, 224  
 Pollock F. 83  
 Pomian K. 214  
 Popper K. R. 12, 54, 55  
 Potulicka E. 349, 350  
 Przanowska M. 202  
  
 Rabinkow S. B. 81, 287  
 Racine J. B. 271, 325  
 Rancière J. 163  
 Raszi (Icchak S. ben) 354  
 Rejman K. 54, 189  
 Ricoeur P. 311, 67  
 Ritzer G. 196  
 Rodríguez García J. M. 56  
 Rogers C. R. 111  
 Rosanvallon P. 162–164, 177–178, 179  
 Rosenberg M. B. 111  
  
 Rosenzweig F. 82, 324  
 Rousseau J. J. 138, 347  
 Rovira Kaltwasser C. 160, 161  
 Rubacha K. 203  
 Rudnicki P. 117  
 Ruitenberg C. W. 230, 231  
 Russell B. 320, 353, 365  
 Ruthven M. 103  
 Rutkowiak J. 349, 350  
 Rutkowski P. 60  
  
 Sadzik P. 239, 240  
 Säfström C. A. 14, 153, 154  
 Saint–Cheron M. de 247  
 Saleh T. 40  
 Sargent L. T. 10, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 22,  
 32, 57, 59, 60, 67–68, 70, 88, 132, 155,  
 216, 217, 219, 220, 262  
 Sartori G. 125, 171  
 Saward M. 137, 138, 148  
 Schleiermacher F. 327  
 Schnädelbach H. 192  
 Scholem G. 82  
 Schumpeter J. 138–143, 145, 149  
 Seliger M. 68  
 Sennett R. 112  
 Shakespeare W. 240, 255  
 Shaw G. B. 18  
 Sherwin B. L. 338  
 Shils E. 197  
 Shklar J. 11  
 Silverstein J. 285  
 Simon E. 82  
 Simons M. 111, 253  
 Sitek R. 27, 214  
 Skarga B. 214  
 Smolińska–Theiss B. 23

Sofokles 232–233, 235–236, 237, 238, 254, 255  
 Sokrates 20, 291, 365  
 Sommer M. 59  
 Sørensen P. 17, 211  
 Sośnicki K. 111  
 Souleimanov E. A. 234  
 Sperber D. 194  
 Sperling S. D. 242  
 Spina F. 234  
 Spinoza B. 92, 291  
 Spock B. 111  
 Stambulski M. 162, 240  
 Stears M. 68  
 Steiner G. 202, 261, 270–271, 311, 312, 317–327, 333, 337–340, 342, 343, 347–349, 391, 392–395, 399, 400  
 Strauß E. 82  
 Strauss L. 59, 65, 127, 158  
 Surel Y. 161, 162  
 Swift J. 18, 67  
 Szacki J. 19, 25, 26, 29–30, 130–131, 132, 135, 211, 214, 220, 332  
 Szkudlarek T. 122, 153, 225  
 Szlachta B. 86  
 Sztobryn S. 20, 113  
 Sztompka P. 125  
 Szymański M. J. 115, 116  
 Śliwowski B. 44, 95, 111, 113, 115, 117, 203, 389  
 Śpiewak P. 391  
 Taggart P. 166–167, 168, 169–170, 178  
 Taguieff P.–A. 163, 167, 172, 174, 176  
 Taine H. 200  
 Talmon J. 12  
 Taylor G. H. 67  
 Taylor K. 12, 54, 159, 220  
 Teofrast 63  
 Thesing W. B. 351  
 Tillich P. 83  
 Tocqueville A. de 126–129, 133–135, 137, 149, 157–158, 197  
 Todd S. 229, 230, 247, 265  
 Tokarczyk R. A. 57, 388  
 Trepp L. 286  
 Tudor H. 173–174  
 Turkot M. 213  
 Urry J. 195  
 Valastaras V. 390  
 Vieira F. 26  
 Voisé W. 29, 211  
 Walicki A. 26, 27, 31, 214  
 Wallerstein I. 262  
 Walzer M. 153, 197, 261, 274–276, 352, 354, 357–359, 362, 363, 365  
 Warońska J. 333  
 Webb D. 35–38, 45, 208, 332  
 Weber A. 81  
 Weber M. 66, 83, 95, 104, 112, 114, 139, 193, 196–197, 198, 199, 293, 353, 354, 356, 358, 359, 360, 361, 365, 399  
 Wehr G. 82  
 Wells H. G. 17  
 White H. B. 66  
 Wimmer M. 248  
 Winiarczyk M. 18, 59  
 Witkowski L. 122, 199, 203  
 Wittfogel K.A. 83  
 Wojnar I. 18

Wygoda S. 244, 245

Wysocka O. 162

Yerushalmi Y. H. 399, 400

Zamiatin J. 18

Zamojski P. 122

Zeidler-Janiszewska A. 313

Zetterbaum M. 127, 133–134, 135, 158

Zhao G. 229

Zięba M. 86

Znaniński F. 22, 23–24

Zohar N. J. 354

Zola E. 201

Żebrowski R. 316, 353

Żłobicki W. 115, 315

ISBN 978-83-62618-68-2