

JOWITA GROMYSZ

Uniwersytet Wrocławski

LITERACKIE DYSTOPIE DLA MŁODZIEŻY – WIZJE ZBIOROWEJ PRZYSZŁOŚCI

ABSTRAKT: W artykule Autorka przedstawia wybrane literackie dystopie dla młodzieży i zwraca uwagę, że mogą one być analizowane jako wizje zbiorowej przyszłości. Przyszłość zbiorowa ma charakter wyobrażony, jest ćwiczeniem społecznej wyobraźni, opiera się na tym, co chcemy zachować (lub zmienić) dla przyszłych pokoleń. Może ona przybierać charakter utopijny lub dystopijny. Projektowanie tego, jak będzie wyglądało życie kolejnych pokoleń, jest obiektem zainteresowania nie tylko filozofów, pisarzy, ale również wielu instytucji (państwa, szkoły, kościoła). Nie ulega wątpliwości, że współcześnie literackie dystopie stanowią niezwykle interesujący sposób projektowania przyszłości zbiorowej. Dystopijne wizje i sposoby ich przewyższanie stanowią dla nastolatków rodzaj atrakcyjnego ćwiczenia wyobraźni społecznej, w obrazowy sposób ukazują im wadliwe funkcjonowanie całych społeczności, ale też dają nadzieję na zmianę. Analizując literaturę dystopijną, skierowaną do młodych ludzi, warto skoncentrować się na obrazie szkoły, ponieważ ukazuje on, jakie znacznie dla funkcjonowania społeczności ma edukacja i co może się wydarzyć, gdy zostanie ona podporządkowana (na przykład) polityce.

SŁOWA KLUCZOWE: dystopia, utopia, edukacja, przyszłość, szkoła

Intryguje nas to, co się jeszcze nie zdarzyło, co jest nieznanne, niewiadome – mózg „władca czasu”¹ umożliwi nam projekcje przyszłości, jej planowanie, przewidywanie, twórcze myślenie o zdarzeniach, które jeszcze nie miały miejsca. O przyszłości można mówić na dwa sposoby: z naciskiem na jej charakter indywidualny lub zbiorowy.

W pierwszym znaczeniu przyszłość dotyczy jednostek, odnosi się do ich indywidualnych planów, decyzji, może być związana też z ich życiem wiecznym, czym w sposób systemowy zajmują się religie, tworzące zróżnicowane wizje nagrody lub kary, które czekają ludzi po śmierci (w zależności od tego, czy byli posłuszni za życia nakazom Boga, czy też nie).

Z perspektywy nauk społecznych bardziej interesująca zdaje się perspektywa „przyszłości zbiorowej”, przez którą rozumiem projekty dotyczące życia kolejnych pokoleń i społeczności w przyszłości. Wizje te mogą być rezultatem działań instytucji społecznych² lub mieć charakter pozainstytucjonalny. Przyszłość zbiorowa ma charakter wyobrażony, jest projektem bazującym na tym, co potocznie uznajemy za ważne dla wspólnoty (np. kultura, poczucie przynależności do grupy, instytucje), nie uwzględnia zatem losów jednostek, a skupia się na nich w relacji do społeczeństwa i na ich wzajemnych powiązaniach. Określenie to wiążę, jak już wspomniałam, z pojęciem pokolenia (w ujęciu socjologicznym), które za Karlem Mannheimem można definiować w sposób następujący: pokolenie to zjawisko społeczno-historyczne, konkretny rodzaj tożsamości, obejmujący poszczególne grupy wiekowe, których udziałem były, są lub będą wspólne doświadczenia, idee³.

¹ Zob. D. Buonomano, *Mózg władca czasu. Dlaczego dzień może być krótszy niż godzina, a minuta dłuższa od dnia*, Warszawa 2019.

² Instytucje społeczne to elementy struktury społecznej organizujące podstawowe działania, zaspokajające potrzeby społeczeństwa (ładu społecznego, wiary, nauki). Współcześnie koncepcja instytucji społecznej jest bardziej płynna, socjologowie dopuszczają bowiem zmiany zachodzące w obrębie instytucji. Zob. G. Marshall, *Instytucja społeczna*, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2006, s. 127.

³ K. Mannheim, *The problem of generations*, [w:] *Essays on the Sociology of Knowledge*, London 1952, s. 292.

Pokolenie jest tym, co stanowi pomost między jednostką a społeczeństwem. Rola jednostki w perspektywie pokoleniowej może być znacząca (przywódca, ideowiec), jednak tylko wtedy, gdy będzie ona miała realny wpływ na całą generację. O pokoleniu warto myśleć w relacji do całości społeczeństwa, dzięki temu uzyskuje się perspektywę odniesienia: żeby jakaś grupa wiekowa mogła się wyróżnić czy odróżnić od innych, musi mieć społeczne punkty odniesienia.

Przyszłość zbiorową należy rozpatrywać z uwzględnieniem następstwa pokoleń, o którym pisze Paul Ricoeur:

»następstwo pokoleń« rozpatruję w kontekście łączników zapewniających przejście między czasem fenomenologicznym a trzecim czasem historycznym [czyli czasem kalendarzowym – przyp. J.G.], między czasem śmiertelnym a czasem publicznym. Z kolei rozumiejąca socjologia Diltheya i Mannheima uwalnia cechy kwalifikujące fenomen »następstwa« (*Folge*) od »więzi pokoleniowej«⁴.

Dilthey objaśnia, że myślenie o czasie, w którym stosowano zewnętrzne miary czasu (godzina, miesiąc, rok), zostało zastąpione przez kategorię następstwa pokoleń, co pozwoliło na konceptualizowanie historii z wewnątrz⁵. Powyższa perspektywa jest znacząca, gdyż uwalnia nas od konieczności skupiania się na aspekcie biologicznym na rzecz historyczno-społecznego, umożliwia skoncentrowanie się na relacji między pokoleniami przeszłymi, teraźniejszymi i przyszłymi. Wyobrażenie następców, jak twierdzi Ricoeur, ma charakter symboliczny, a pamięć jako zobowiązanie etyczne musi stanowić ważne spoiwo międzypokoleniowe⁶, również w odniesieniu do naszych następców.

Rozwój myślenia o przyszłości zbiorowej przebiegał na dwóch płaszczyznach: wyobrażonej – dzięki twórcom utopii i dystopii społecznych – oraz praktycznej – za sprawą polityków, filozofów,

⁴ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2012, s. 171.

⁵ K. Mannheim, *The problem of generations*, dz. cyt., s. 281.

⁶ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3, *Czas opowiadany*, Kraków 2008, s. 160–164.

naukowców. Ci pierwsi dążyli do stworzenia literackiego obrazu idealnego, szczęśliwego społeczeństwa, które pokonało te wszystkie problemy trapiące współczesnych ludzi. Utopię społeczną najszerzej zdefiniował, w wywiadzie udzielonym na łamach tygodnika „Polityka”, historyk filozofii i politolog Arno Münster, który stwierdził, że utopie są niezbędne człowiekowi, by mógł on krytykować teraźniejszość i zmieniać przyszłość⁷. Przytoczoną definicję dopełnia poczynione pół wieku temu stwierdzenie polskiego socjologa Jerzego Szackiego: „Utopistą nie jest każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości. Jest nim natomiast ten, kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”⁸. Obaj cytowani badacze wskazują, że utopia to projekt, marzenie o zmianie społecznej. Ideologie również usurpują sobie prawo do zmiany dominującego światopoglądu – do narzucenia, a następnie utrzymania sposobu realizacji wizji świata społecznego, korzystnego dla sprawujących władzę. Jednak to, co odróżnia utopię od ideologii, to „możliwość zaistnienia w rzeczywistości” – utopie nie mają szans na pełną realizację⁹.

Utopie – odważne, niezwykle wizje nie-miejsz powszechnej szczęśliwości – były i są do dziś rodzajem ćwiczenia wyobraźni społecznej, której, jak pisze Bronisław Baczko, jednym z zadań jest: „organizowanie i opanowywanie na poziomie symbolicznym czasu zbiorowego. Funkcja ta jest wyraźnie widoczna w przypadku utopii, które egzorcyzują przyszłość, gromadząc i nadając całościową strukturę nadziejom i marzeniom o przyszłym społeczeństwie”¹⁰. Należy pamiętać, że utopie, choć dotyczą całych społeczeństw, tworzone są w wyobraźni jednostki, o czym piszą Rafał Drozdowski i Marek Krajewski:

relacja pomiędzy pracą wyobraźni społecznej uruchamianą przez jednostkę, a społecznymi wyobrażaniem zdaje się zachodzić w każdej sytuacji, w której jednostka projektuje to, co się dopiero zdarzy, próbuje wymyślić

⁷ A. Münster, *Utopia nie utonie*, rozm. T. Targański, „Polityka” 2016, nr 29, s. 65.

⁸ J. Szacki, *Spotkanie z utopią*, Warszawa 2000, s. 34.

⁹ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 161.

¹⁰ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 15.

nowe sposoby działania, rozwiązywania określonego problemu, a więc wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z, nazywaną przez psychologów, wyobraźnią twórczą¹¹.

Jednostka może projektować wizje całych społeczeństw, jednak zawsze będzie się opierać na własnej wiedzy dotyczącej funkcjonowania świata społecznego, na doświadczeniach, które były dla niej ważne. Splatają się one z wyobrażeniami, mitami, symbolami i kodami kulturowymi znanymi całej społeczności. Nie można stworzyć wizji lepszego społeczeństwa bez konieczności odwoływania się do własnych doświadczeń i znanej wszystkim rzeczywistości.

Utopie społeczne są potrzebne – ćwiczą wyobraźnię społeczną, pokazują możliwość dobrobytu, uczą projektowania systemowego, odnoszącego się nie do kariery, dobrego życia jednostek, a do całych społeczności. Jednak coraz częściej można słyszeć o spadku popularności utopii, nad czym zastanawia się Rafał Włodarczyk: „Jeśli przyjął twierdzenie, [...] że mamy współcześnie do czynienia z kryzysem świadomości utopijnej przejawiającym się w powszechnym rozczarowaniu i rozczarowywaniu utopią, pojawić się może pytanie, co obecnie zajmuje to zwolnione w społecznej wyobraźni miejsce”¹². Ów „wakat wyobraźni społecznej” zajęła antyteza utopii – dystopia.

W przypadku dystopii działa podobny mechanizm, który wskazuje na konieczność powiązania znanej nadawcy i odbiorcy rzeczywistości z wymyślnym światem Zło-Bytu¹³.

¹¹ R. Drozdowski, M. Krajewski, *Wyobraźnia społeczna – jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i jako pretekst do rozmowy o współczesnym społeczeństwie polskim*, [w:] *Wyobraźnia społeczna. Horyzonty, źródła, dynamika. Uwarunkowania strategii dostosowawczych współczesnego społeczeństwa polskiego – studium socjologiczne*, red. R. Drozdowski, M. Krajewski, Poznań 2008, s. 12.

¹² R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 81, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl> [3.03.2020].

¹³ Określenie dystopii jako Zło-Bytu stosuje Michał Głazewski w swojej książce: *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010.

Niewątpliwie dystopie stanowią niezwykle interesujący sposób projektowania przyszłości zbiorowej. To właśnie one, choć stanowią derywat utopii (w sensie językowym i semantycznym), zawładnęły współczesną wyobraźnią i zmniejszyły tym samym znaczenie samych utopii. Świadczy o tym duża popularność tego gatunku wśród odbiorców kultury masowej, jak również opinie naukowców, na przykład ta autorstwa Michała Głazewskiego:

Dziś utopia wydaje się *démodé*, anachroniczna jak ebonitowe aparaty telefoniczne z obrotową tarczą, infantylna w swej wierze w monokazualny, linearny przyczynowo-skutkowy habitus człowieka w świecie czarno-białych wyborów etycznych. Globalizacja, informatyzacja, digitalizacja, Technopol codzienności, spowodował atrofię jej nieodjemnych atrybutów – przestrzeni i czasu – jako abstrakcyjnych wymiarów Gdzieś i Kiedyś¹⁴.

Problem w odróżnieniu utopii od dystopii leży, jak zauważa Jerzy Szacki, w dostrzeżeniu diametralnie różnych sposobów widzenia świata: „I tu, i tu mamy do czynienia ze światem biało-czarnym, chociaż wartości ulegają odwróceniu i białe staje się czarnym a czarne białym”¹⁵.

Dystopie stanowią antytezę utopii, odnosząc się do współczesności, pokazują pozornie lepsze społeczeństwa, które jednak w rzeczywistości nie funkcjonują poprawnie, są zniewolone, skażone jakąś wadą, która czyni je biernymi wobec niszczącej je opresji albo władzy. Są objawem „dorastania społeczeństwa”. Dzieci upraszczają światy społeczne, które idealizują, jednak z wiekiem (i postępującym wraz z nim rozwojem społecznym, moralnym, poznawczym, emocjonalnym) zaczynają zmieniać optykę patrzenia na rzeczywistość – widzą ją nie jako idealną, lecz skomplikowaną, dostrzegają nierówności społeczne, zaczynają krytycznie patrzeć na rzeczywistość i projektować w niej zmiany. To właśnie zdaje się uwodzić dzisiejszą młodzież, która przestała wierzyć w stulecie dziecka, w którym nie tylko

¹⁴ Tamże, s. 6.

¹⁵ J. Szacki, *Spotkanie z utopią*, dz. cyt., s. 192.

zauważono, że dziecko ma swoje prawa, lecz także zaczęto myśleć o jego przyszłości.

Drugi sposób myślenia o przyszłości zbiorowej przedstawiają te działania, które dzieją się na poziomie praktyki społecznej i mają na celu ulepszenie życia kolejnych pokoleń. W tym wymiarze wszystko może zaczynać się od wizji, idei, które inspirują naukowców, polityków, ideologów, twórców religii, lecz zwykle jest potem realizowane w rzeczywistości społecznej. Z historii wiemy, że idee lepszego społeczeństwa – wprowadzane w życie zbyt gwałtownie, bez wyważonej równowagi między tradycją i innowacją społeczną – przeradzały się w rewolucje lub realizacje ideologii, które w XX wieku rozwinęły się w totalitaryzmy.

Przykładem działania na rzecz przyszłości zbiorowej na poziomie praktyki społecznej jest edukacja, a zwłaszcza ta jej część, którą określamy jako wychowanie (rozumiane przez socjologów edukacji jako rodzaj działań społecznych¹⁶). W szkole spotykają się pokolenia, dostarczana jest tu wiedza, umiejętności, które mają posłużyć ludziom w przyszłości¹⁷. Edukacja to celowy proces, który nie tylko przebiega na linii dorosły (nauczyciel) – dziecko (uczeń), lecz także może odbywać się w grupie rówieśniczej, za pośrednictwem tekstów kultury, internetu i innych środków przekazu. Zachodzi również między pokoleniami – i ten jej społeczny, publiczny wymiar interesuje mnie najbardziej.

Człowiek rozwija się i edukuje przez całe życie, jednak najintensywniej uczy się i socjalizuje w okresie dzieciństwa, dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie, że cele edukacji są stanowione nie tyle dla uporządkowania teraźniejszości, w której żyje człowiek, ile stanowią plan, według którego dziecko ma dążyć do osiągnięcia autonomii w dorosłości i jednocześnie stać się częścią społeczności.

Rzecz jasna brak jest jednej wizji tego, jak ma wyglądać przyszłość, co będzie ważne dla następnych pokoleń, stąd stanowione cele wy-

¹⁶ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 9–10.

¹⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja w galaktyce znaczeń*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 43.

chowawcze i edukacyjne często różnią się i są sprzeczne. Przykładowo: uczeń lub uczennica pierwszej klasy podlega wychowaniu, socjalizacji, kształceniu przez rodzinę, szkołę, państwo, wspólnotę wyznaniową, do której należy, grupę rówieśniczą, media, kulturę popularną. Wszystkie te małe i większe środowiska chcą, aby w przyszłości ów młody człowiek cenił różne wartości, był samodzielny i pozostawał w relacji ze swoją społecznością. Cele wychowania mogą ze sobą kolidować i wywodzić się z różnych wartości, wypływać z różnych światopoglądów. W praktyce pedagogicznej stanowią podstawę do różnego typu projektów dotyczących życia i rozwoju poszczególnych jednostek, jak również ich uczestnictwa oraz współtworzenia przez nie światów społecznych, które stanowią integralną część przyszłości zbiorowej.

W niniejszym tekście przedstawię przykłady literackich dystopii, które mogą być egzemplifikacją myślenia o przyszłości zbiorowej. W swoich dociekaniach skupię się na literackich obrazach instytucji szkoły i edukacji. To pozwoli mi wskazać punkt łączący wyobrażenia o przyszłości zbiorowej z tym, co uznajemy za trwałe, niezmiennie, a jednocześnie wymagające zmiany. Wybór szkoły jako instytucji społecznej zajmującej się wychowaniem i nauczaniem jest nieprzypadkowy – stanowi ona instytucję publiczną, jej celem jest edukacja, która ma zadanie wyposażyć młodego człowieka w taką wiedzę i umiejętności pozwalające mu sprawnie funkcjonować w społeczeństwie przyszłości. Szkoła powinna przypominać soczewkę skupiającą wyobrażenia społeczne dotyczące przyszłości zbiorowej przyszłego pokolenia, ponieważ, jak wspomniałam, ma przygotować uczniów do autonomicznego życia (nie w teraźniejszości, ale za co najmniej dekadę).

Tak więc instytucja szkoły, rozpatrywana w kontekście przyszłości zbiorowej, ma do spełnienia względem pokolenia dwa istotne zadania:

1. Celowe, masowe, powszechne przygotowanie (w zakresie wiedzy, umiejętności, przyswojenia ideologii) młodych członków społeczności do przyszłego samodzielnego życia w dorosłości (w społeczeństwie przyszłości, którego profil zgodny jest z wyobrażaniem ideologów).

2. Podtrzymanie powszechnego, wspólnego doświadczenia społecznego, jakim jest umiejętność funkcjonowania w instytucji, które stanowi wspólną płaszczyznę porozumienia społecznego.

Obie te funkcje, które szkoła pełni względem społeczeństwa, wykorzystują twórcy dystopii. Bazują oni na wspólnym dla wszystkich doświadczeniu szkoły oraz wskazują na współzależność edukacji i ideologii (ideologie wpływają na treści edukacyjne; edukacja legitymizuje ideologię, wprowadza ją do życia społeczności) oraz ich znaczący wpływ na kształtowanie się sfery publicznej.

Aby przedstawić instytucję szkoły na konkretnych przykładach dystopii młodzieżowych, swoją uwagę skupię teraz na specyfice gatunkowej i założeniach dotyczących społeczeństwa dystopijnego, które przyświecają twórcom dystopijnych światów kierowanych zwłaszcza do adolescentów i młodych dorosłych.

Żeby literacka opowieść o dystopiach (Zło-Bytach społecznych) mogła zaciekawiać odbiorców i aby mogła spełnić swoją funkcję dydaktyczną, musi zawierać w sobie z jednej strony elementy nowe, futurystyczne oraz z drugiej znane odbiorcy z jego własnego życia, tak by łatwo mógł utożsamiać się z bohaterem literackim. Twórcy dystopii chętnie zatem odwołują się w swoich książkach do instytucji (na przykład szkoły) jako szkieletu, na którym opierają wyobrażenia przyszłości zbiorowej.

Schemat odbioru dystopii młodzieżowych jest dosyć przewidywalny: młody czytelnik szybko orientuje się w świecie przedstawionym, gdyż jest on pełen znanych mu z życia odwołań (do technologii, instytucji, struktury społecznej), poznaje dystopijne, na pozór szczęśliwe społeczeństwo od środka, oczami głównego bohatera. Dzięki temu zabiegowi można łatwo zauważyć, że dystopijna społeczność jest zamknięta, odizolowana od innych (często dosłownie – murem, ogrodzeniem).

Wraz z głównym bohaterem jesteśmy zanurzeni w świecie przedstawionym – poznajemy innych członków jego społeczności i na tej podstawie możemy określić cechy całej zbiorowości, na przykład to, że charakteryzuje ją stratyfikacja, wyraźna struktura społeczna: klasowa, warstwowa. Są grupy uprzywilejowane, sprawujące władzę z uwagi na posiadaną wiedzę, technologię, dobra materialne oraz grupy pozbawione praw, które stanowią odpowiednik biedoty, chłopstwa, niewolników i innych wykluczonych. Awans społeczny jest niemożliwy lub bardzo trudny. Przykładowo przywódca dystopijnej społeczności

Kopuły, z książki *Nowa Ziemia* Julianny Baggott, miał prosty plan: spowodował wielki nuklearny wybuch, w wyniku którego świadomie stopił „ocalałych niedobitków z otaczającym ich światem i w ten sposób stworzył klasę podludzi, nowy rodzaj niewolników, którzy będą służyć mieszkańcom Nowego Edenu, gdy ziemia już się odrodzi”¹⁸.

Spółczesność dystopijne zachowuje fasadowość demokracji, choć czytelnik poznaje różne sposoby dehumanizacji jednostek i rozumie, że przetrwanie często zależy od zachowań konformistycznych, od tłumienia indywidualności. Występuje tu nawet czasem hiperegalitywność, która powoduje poczucie, że odstępstwo od jakiegokolwiek normy jest nieetyczne i naganne. Przykładem jest sposób wychowania dzieci, który poznajemy w książce *Dawca* Loisa Lowry’ego. Niemowlętom nadaje się numery zamiast imion; są one wychowywane przez piastunów, by po roku – na wniosek pary małżonków – podczas Ceremonii Roczników mogły zostać rozdane do rodzin. Cały proces wychowania w Osiedlu jest identyczny: dzieci dostają te same prezenty na urodziny, ich życie zaplanowane jest co do minuty i uregulowane licznymi przepisami. Jeszcze większej unifikacji podlegają dzieci z książki Bernarda Becketta *Genesis*: one również są po urodzeniu odbierane rodzicom, pierwszy rok spędzają w żłobkach, potem oddaje się je na wychowanie do innych rodzin niż biologiczna:

Wszystkie dzieci były poddane rygorystycznemu wychowaniu – zarówno umysłowemu, jak i fizycznemu. Do zajęć obowiązkowych, obok matematyki i genetyki, należały zapasy i gimnastyka. W lecie dzieci chodziły nago, co miało zmniejszyć ich potrzebę podkreślania indywidualności¹⁹.

Brak indywidualizmu, tak cenionego przez współczesne społeczeństwa demokratyczne, skutkuje zwykle groźną i straszną przyszłością zbiorową. Dodatkowo społeczeństwa dystopijne są trapiące przez problemy tożsamościowe – jak zauważa Głazewski: „ludzie nie mają

¹⁸ J. Baggott, *Nowa Ziemia*, Warszawa 2012, s. 429.

¹⁹ B. Becket, *Genesis*, Poznań 2010, s. 30.

własnej pamięci, która określa ich indywidualną tożsamość: »pamięć instytucjonalna« jest nadrzędna wobec pamięci ludzkiej lub wręcz ją »nadpisuje« przez fałszowanie przeszłości²⁰. Pamięć społeczna jest również niwelowana. Dystopijni władcy dążą do zatarcia pamięci o przeszłość, dlatego młodzi bohaterowie walczą o jej przypomnienie i jednocześnie szukają własnej indywidualnej tożsamości. Jest to trudne, bo wraz z powstaniem państwa dystopijnego tradycja i ciągłość społeczna zostały przerwane przez jakieś dramatyczne, katastroficzne wydarzenie, które spowodowało „zapomnienie” przeszłości, wymazanie jej ze świadomości większości pokoleń.

Gdy odbiorca pozna już dystopijny świat społeczny, polubi bohatera i przywiąże się do niego, zaczyna rozumieć, że tylko nastoletni członek tej właśnie społeczności może coś w niej zmienić, na przykład rozpocząć rewolucję, rebelię, obalić system, ideologię, a wszystko to w celu umożliwienia innym dokonywania wyboru, życia w wolności. Punktem zwrotnym w tych tekstach literackich zawsze okazuje się bunt rewolucjonistki/rewolucjonisty. Głazewski zauważa: „Destrukcja dystopii polega często na podjęciu aksjologicznie alternatywnego rodzaju aktywności w stosunku do tej, która dystopię konstruuje”²¹. To właśnie przewrót moralny, etyczny ma uleczyć społeczeństwo, które w przyszłości będzie żyć szczęśliwie, ale niekoniecznie ma stanowić swoją utopijną antytezę, nie zamieni się, dla odmiany, w utopię.

W powieściach dystopijnych kierowanych do młodych osób zinstytucjonalizowana edukacja rozczarowuje. Szkoła jest zwyczajna, zaczerpnięta wprost z dziewiętnastowiecznego pruskiego modelu nauczania, wedle którego kształcono i wychowywano posłusznych robotników. Przywołanie scen ze szkoły zwykle odbywa się na początku powieści, co ma, jak już pisałam, jedynie oswoić odbiorcę ze światem przedstawionym. Zinstytucjonalizowana edukacja jest podporządkowana dystopijnej ideologii. Szkoła jest narzędziem władzy, przestrzenią dla propagandy, a przydatnymi umiejętnościami, które wynoszą z niej

²⁰ M. Głazewski, *Dystopia*, dz. cyt., s. 141.

²¹ Tamże, s. 146.

uczniowie, są czytanie, pisanie, liczenie. Staje się więc ona ośrodkiem działań dorosłych polegających na wzmacnianiu wpływu ideologii na młode pokolenia. W języku pedagogiki: szkoła służy urabianiu umysłów i charakterów wychowanków. Nauczyciel jest tylko przedstawicielem władzy, a jego niesubordynacja jest karana, tak jak w przypadku nauczyciela historii powszechnej – bohatera książki *Nowa Ziemia*.

Niekiedy Glassings zapamiętywał się w swoim wykładzie, odchodził od notatek na pulpicie, rozpinął guziki marynarki i ogarniał wzrokiem klasę, zatrzymując przez chwilę spojrzenie na każdym z chłopców – jakby chciał, aby głębiej zrozumieli jego słowa, aby zaczerpnęli naukę z tego, co im mówi o zamierzonych czasach, i zastosowali ją do dnia dzisiejszego. Partridge pragnąłby to uczynić i miał wrażenie, że niemal mógłby, gdyby tylko uzyskał trochę więcej informacji²².

Edukacja szkolna jest stosunkowo krótka, kończy się w momencie dorastania. Bohaterowie *Dawcy* Loisa Lowry'ego, *Niezdolnej* Veronicy Roth i *Kosiarzy* Neala Shustermana kończą naukę wraz z osiągnięciem wieku, który zwalnia z obowiązku chodzenia do szkoły, i zaczynają nowe życie związane z przygotowaniem zawodowym. Fakt opuszczenia szkoły niesie ze sobą dwie konsekwencje.

Po pierwsze: zakończenie edukacji stanowi swego rodzaju obrzęd inicjacyjny, określający zdecydowaną linią dzieciństwo od dorosłości. Linia ta, wbrew współczesnym trendom wydłużenia czasu adolescencji, nie pozostawia miejsca na powolne wchodzenie w dorosłość, jakim jest czas bycia młodzieżą. Instytucja szkoły nie jest potrzebna w dorosłym życiu – tu liczy się bycie w społeczeństwie i uczenie się życia poprzez doświadczenie.

Po drugie: to, czego bohater uczy się w szkole, jest mało istotne. Nawet poznana tam ideologia nie uwodzi – stanowi jedynie zbiór norm, reguł. Jawny program edukacyjny (czyli te treści programowe, które są uczniom przekazywane na lekcjach, w podręcznikach) jest jasno okre-

²² J. Baggott, *Nowa Ziemia*, dz. cyt., s. 10.

ślony przez władzę, jednak to, co dystopijna szkoła oferuje aż w nadmiarze, to ukryty program edukacyjny. Ukryty program²³ ujawnia się w każdej instytucji, w każdym ustroju. Można go odczytywać, począwszy od architektury (układ budynków, więzień, szpitali, szkół jest zwykle bardzo schematyczny i przewidywalny), a skończywszy na regulaminach, sposobach sprawowania kontroli, wymuszania posłuszeństwa wobec autorytetu. Ukryty program uczy bardzo istotnej, ze społecznego punktu widzenia, umiejętności – „przetrwania” w instytucji. Dla powodzenia zbiorowej przyszłości społeczeństw, nie tylko dystopijnych, jest to bardzo istotna sprawność. Na rozróżnienie jawnego i ukrytego programu wskazuje bohater *Nowej Ziemi* Julianny Baggott, gdy wygłasza zdanie: „Mówię o tym, czego mnie nauczono, a nie o tym, w co wierzę”²⁴. O roli ukrytego programu w procesie socjalizacji opowiada również bohaterka *Igrzysk Śmierci* Katniss Everdeen:

Gdy byłam młodsza, śmiertelnie przerażałam mamę tym, co plotłam w szkole o Dwunastym Dystrykcie i o ludziach zawiadujących naszym życiem z odległego Kapitolu, najważniejszego miasta w państwie Panem. W końcu pojęłam, że w ten sposób mogę wpakować nas w jeszcze większe tarapaty. Nauczyłam się trzymać język za zębami i przybierać idealnie obojętną minę, żeby nikt nie odgadł moich myśli. W szkole spokojnie wykonuję polecenia. Na targowisku wymieniam nic nieznaczące uprzejmości²⁵.

Szkoła w Panem to miejsce ponure, dzieci chodzą tu w burchach, a gdy nadchodzi pora żniw lub konieczność wykonania innej,

²³ Według definicji słownikowej jest on „faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz nie poddający się żadnej rejestracji; jego wpływ – dobry lub zły – jest bardzo różny w zależności od poziomu intelektualnego uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników, m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania”. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 313.

²⁴ J. Baggott, *Nowa Ziemia*, dz. cyt., s. 117.

²⁵ S. Collins, *Igrzyska śmierci*, Poznań 2009, s. 4–5.

ważniejszej pracy – lekcje zostają zawieszono. Telewizyjna transmisja tytułowych Igrzysk Śmierci – rodzaju państwowego show, podczas którego, na specjalnie zaprojektowanej arenie, dzieci zabijają się nawzajem – nadawana jest na szkolnych korytarzach.

Znaczenie edukacji jako instytucji zapewniającej sprawne funkcjonowanie społeczeństwa przyszłości przedstawił w powieści *Genesis* Bernard Beckett, który koncept państwa Platona²⁶ przenosi do postapokaliptycznej rzeczywistości – na wyspę. Zrealizowana Platońska utopia staje się dystopijną Republiką Platona, której motto brzmi: „Naprzód ku przyszłości”. Dowiadujemy się o tym podczas trwania czterogodzinnego egzaminu do Akademii, któremu poddawana jest czternastoletnia Anaksymandra (czas powieściowy obejmuje również tylko te cztery godziny). Podczas egzaminu bystra, przenikliwa bohaterka otrzymuje od egzaminatorów liczne, nieznanne jej informacje (tajemnice) odnoszące się do funkcjonowania utopii, które ma dopasować do swojej prezentacji pewnego historycznego zagadnienia. Uczennica prezentuje wysoką sprawność poznawczą dzięki temu, że odebrała gruntowne wykształcenie elementarne od nauczyciela Peryklesa. Jednak to nie wybitna znajomość historii, ale zdolność samodzielnego, krytycznego myślenia, argumentowania, umiejętność myślenia logicznego i przyczynowo-skutkowego (przez egzaminatorów zwana groźnym wirusem) są powodem, dla którego Anaksymandra pod koniec egzaminu zostaje zabita. Zbyt dobra edukacja, prowadząca do samodzielności w myśleniu, do krytycznej analizy, jest na tyle niebezpieczna w dystopii Becketta, że staje się powodem „usunięcia” młodej osoby ze społeczności. Przyszłość (i terażniejszość) zbiorowa tego dystopijnego społeczeństwa opiera się na zasadach konserwatyzmu, sprowadzonego do unikania pięciu wielkich zagrożeń dla porządku, którymi są: „Nieczystość Wychowania, Nieczystość Myśli, Zaspokajanie Zachcianek Jednostki, Handel, Przybysze z Zewnątrz”²⁷.

²⁶ Autor bawi się z czytelnikiem, kiedy przywołuje postacie ze starożytnego świata i nadaje im imiona ludziom żyjącym w połowie trzeciego tysiąclecia. Przykładowo „nowożytny” Platon to twórca Republiki Platońskiej, który majątek zbił na inwestycjach związanych z nowymi technologiami.

²⁷ B. Beckett, *Genesis*, dz. cyt., s. 24.

W książce *Nowa Ziemia* odnajdujemy inny ważny sposób wykorzystania instytucji szkoły w dystopijnym obrazie świata: edukacja jest przywilejem klasy wyższej, tak zwanych Czystych. To oni uczą się w Akademii, tu zdobywają wiedzę. Już sam fakt uczęszczania na lekcje daje Czystym przewagę nad Nieszczęśnikami (klasą wykluczonych). Uprzywilejowani zgłębiają wiedzę, która jest niezbędna do utrzymania władzy (ten, kto ją dzierży, ma również dostęp do technologii). Książka przypomina nieco założenia *Technopolu* Neila Postmana, w którym technologia triumfuje, a dążenie do nieśmiertelności staje się obsesją nauki.

Uprzywilejowana klasa Czystych, mieszkających w hermetycznej Kopule, sama w sobie stanowi odrębną mikrodystopię. I tu panuje propaganda, a dzięki dobrym warunkom materialnym i dostępowi do edukacji Czyści stają się konformistyczni, łatwowierni. Dobrym tego przykładem jest lekcja muzealna opisana w *Nowej Ziemi*:

Pamiętał wycieczkę z całą klasą do muzeum. W różnych miejscach budynku aktorzy prezentowali krótkie scenki ukazujące, jak wyglądał świat przed Powrotem do Uprzejmości. Każdy pokaz był poświęcony konkretnej kwestii: sytuacji przed wybudowaniem imponującej sieci wiezień; przed rozpoczęciem odpowiedniego leczenia farmakologicznego dzieci sprawiających trudności wychowawcze; czasem, gdy feminizm nie sprzyjał rozwojowi kobiecości; gdy media odnosiły się wrogo do rządu, zamiast pracować na rzecz zwiększenia powszechnej pomyślności; gdy nie potrafiąco jeszcze skutecznie identyfikować i izolować ludzi wynajdujących niebezpieczne idee, a władza musiała prosić o pozwolenie, aby móc chronić dobrych obywateli przed złymi; czasem, zanim wokół osiedli wyrosły ogrodzenia z systemami alarmowymi, a do pilnowania bram zatrudniono przyjaznych stróżów, znających z nazwiska wszystkich mieszkańców. W tamten upalny dzień na rozległym trawniku przed muzeum odegrano bunt, jakie wybuchły w niektórych miastach przeciwko ruchowi Powrót do Uprzejmości i wprowadzanemu przezeń ustawodawstwu. Owe rozruchy zaczynały się zazwyczaj od politycznych demonstracji, a potem przeradzały się w gwałtowne zamieszki. Jednak rząd przy pomocy wojska z łatwością je stłumił, a potem opanował sytuację dzięki własnej milicji noszącej nazwę Sprawiedliwa Czerwona Fała. [...]

Partridge bardzo chciał mieć nalepkę z łopoczącą flagą amerykańską i wypisanymi na niej słowami: POWRÓT DO UPRZEJMOŚCI – NAJLEPSZY RODZAJ WOLNOŚCI oraz pod spodem: ZACHOWAJ CZUJNOŚĆ! Matka jednak nie dała mu pieniędzy na takie pamiątki, co go zresztą nie zdziwiło. Oczywiście teraz już wiedział, że takie organizowane przez muzeum pokazy stanowiły element propagandy²⁸.

Kolejny raz doświadczenie młodych bohaterów dystopii wskazuje, że jawny program edukacyjny stanowi „zapórę” w odkrywaniu prawdy o złym funkcjonowaniu społeczeństwa.

W dystopii w opozycji do szkoły najczęściej stoi rodzina. W środowisku rodzinnym edukacja przebiega w zupełnie inny sposób. Ojciec bohaterki *Igrzysk śmierci* uczy ją jak kłusować, strzelać z łuku i walczyć, matka Partridge'a z *Nowej Ziemi* uczy syna samodzielnego myślenia oraz farmakologicznie zabezpiecza go przed tym, by ideologia Powrotu do Uprzejmości zaważnęła jego umysł.

Jednak ani szkoła, ani rodzina nie są instytucjami inicjującymi przemianę bohatera. Gdy trafia on do nowego środowiska i spotyka rówieśników, często zostaje poddany edukacji nieformalnej. Doświadczenie kryzysu wartości i sytuacji trudnej sprawia, że jego system wartości ulega zmianie. Odkrycie, że świat, w którym żyje, nie jest idealny, przyczynia się do podjęcia walki – bohater chce szybkiej zmiany, niepomny na to, czego nauczyła go szkoła, dąży do radykalnej zmiany.

Trudno jest nie projektować przyszłości z teraźniejszej perspektywy i z udziałem nas samych, co rzecz jasna jest błędem wynikającym z egocentrycznego charakteru ludzkich myśli, dlatego tak istotne wydają mi się słowa Mannheima:

Starsze czy średnie pokolenia będą zdolne do przewidzenia charakteru nadchodzących zmian, ich twórcza wyobraźnia może zostać użyta do sformułowania nowych zasad, ale w nowym życiu wezmą udział jedynie

²⁸ J. Baggott, *Nowa Ziemia*, dz. cyt., s. 240–241.

młodsze pokolenia. Będą one żyły w systemie nowych wartości, które starsi wyznawali jedynie teoretycznie²⁹.

Przyszłość zbiorowa ma charakter wyobrażony, jest ćwiczeniem społecznej wyobraźni, opiera się na tym, co uznajemy za ważne dla przetrwania wspólnoty oraz na pomysłach związanych z polepszeniem bytu kolejnych pokoleń. Projektowaniem zbiorowej przyszłości zajmują się zarówno twórcy utopii, jak i różne instytucje społeczne – w tym te zajmujące się wychowaniem i edukacją.

Współcześnie rola utopii zdaje się maleć, ponieważ wypiera ją dystopia – forma Zło-Bytu społecznego. Literackie obrazy dystopii kierowanych do młodzieży i młodych dorosłych są niezwykle popularne – egzemplifikują lęki młodego pokolenia i jednocześnie wskazują na sposoby ich rozwiązania. Dzięki fikcyjności dystopii i zawieszeniu ich w nieokreślonej przyszłości lęki te mogą być jedną z alternatywnych wersji przyszłości zbiorowej, która nie musi być udziałem współczesnego pokolenia. Współczesna wyobraźnia społeczna podsuwa nastolatkom wizję radykalnej walki z dystopią – młodzi ludzie nie mają dużego bagażu doświadczeń, zobowiązań społecznych, są mniej ostrożni i cierpliwi. Miłoszowy Ketman zostaje porzucony na rzecz konfrontacji, rebelii. Być może idee i nowe pomysły młodych, chęć dokonania przez nich rewolucji wynikają z lęku. Lęk ten podsycają katastroficzne wizje upadku cywilizacji, kryzysu ekologicznego, wielkich globalnych wojen, przy czym brakuje innych, lepszych wizji przyszłości zbiorowej, które uwzględniłyby ratunek przyszłych pokoleń przez zmianę teraźniejszości.

Dystopie to społeczne i ideologiczne „poligony” – w zupełnie kontrolowanych warunkach (na polu wyobraźni) można sprawdzać, jak rozwine się społeczeństwo podporządkowane hiperegality, pełnej inwigilacji, nacjonalizmowi, fanatyzmowi religijnemu, technokracji.

W niniejszym tekście przedstawiałam funkcje szkoły, jakie pełni ona w literackich obrazach dystopii. Edukacja sama w sobie powin-

²⁹ K. Mannheim, *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafranec, Toruń 2011, s. 11.

na być projektem skrojonym na miarę przyszłości kolejnego pokolenia. Jej obecność w życiu społecznym jest tak oczywista, że – nawet w dystopijnych społeczeństwach – niewiele różni się od obrazu szkoły, który znamy z rzeczywistości.

Być może sama edukacja już teraz jest w oczach młodzieży swoistą dystopią mającą na celu wychowanie posłusznych robotników, których przyszłość zbiorowa nie odbiega od stanu teraźniejszości?

O roli szkoły wiele się pisze, między innymi to, że powinna być otwarta, uczyć myślenia, a nie przekazywać wiedzę encyklopedyczną, że nie może być całkowicie podległa ideologii. Pewne jest, że edukacja stanowi projekt, który zostanie oceniony dopiero w przyszłości, przez kolejne pokolenia. Ważne, by szkoła sama w sobie nie stała się dystopią, by wspierała wszystkich w dążeniu do autonomii w dorosłym życiu.

Żeby nie popaść w utopijną wizję bezinteresownego zaangażowania się instytucji szkoły w przyszłość kolejnych pokoleń, warto przywołać słowa Karla Jaspersa: „Každy wie, że do tego, kto zdobywa młodzież, należy przyszłość [wyróż. – J. G.]”³⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1994.
- Baggott J., *Nowa Ziemia*, przekł. J. Maćczak, Egmont, Warszawa 2012.
- Beckett B., *Genesis*, przekł. M. Alenowicz, Zysk i S-ka, Poznań 2010.
- Buonomano D., *Mózg władca czasu. Dlaczego dzień może być krótszy niż godzina, a minuta dłuższa od dnia*, przekł. A. Tuz, Prószyński i S-ka, Warszawa 2019.
- Collins S., *Igrzyska śmierci*, przekł. M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz, Media Rodzina, Poznań 2009.
- Drozdowski R., Krajewski M., *Wyobrażenia społeczna – jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i jako pretekst do rozmowy w współczesnym społec-*

³⁰ K. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu*, „Znak” 1993, nr 9, s. 82.

- czeństwie polskim, [w:] *Wyobrażenia społeczna. Horyzonty, źródła, dynamika. Uwarunkowania strategii dostosowawczych współczesnego społeczeństwa polskiego – studium socjologiczne*, red. R. Drozdowski i M. Krajewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Jaspers K., *Uwagi o wychowaniu*, przekł. G. Sowiński, „Znak” 1993, nr 9.
- Kwieciński Z., *Edukacja w galaktyce znaczeń*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2019.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- Mannheim K., *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, przekł. U. Maciejewska, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafraniec, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Mannheim K., *The problem of generations*, [w:] K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge, London 1952.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Ricoeur P., *Czas i opowieść*, t. 3 *Czas opowiadany*, przekł. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, Universitas, Kraków 2012.
- Szacki J., *Spotkanie z utopią, Sic!*, Warszawa 2000.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013.
- Targański T., *Utopia nie utonie*, „Polityka” 12.07.2016.
- Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl> [3.03.2020].

LITERARY DYSTOPIA FOR YOUNG PEOPLE – DIFFERENT VISIONS OF THE FUTURE COLLECTIVE

ABSTRACT: The Author wrote an article about dystopia in young adult literature. She analyzed them as collective future projects. The collective

future is an exercise in social imagination. Due to the category of collective future, we can think about the future of communities and individuals. The collective future can be designed as utopia or dystopia. Philosophers, writers as well as economists, politicians, priests and pedagogues deal with the designing of what life will look like for the next generations. Currently, dystopias are an extremely interesting way of designing the collective future. Young people are interested in dystopias because they can see in them the reasons for the malfunctioning of the community. I analyze books on dystopia addressed to young people. I focus on the institution of the school, because this theme shows the importance of education for the functioning of the community.

KEYWORDS: dystopia, utopia, education, future, school