

MAŁGORZATA PRZANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2109-7898

SENS I MOŻLIWOŚĆ EDUKACJI W UTOPIJNYM URZECZYWISTNIENIU. REFLEKSJA PISANA PRZYPADKIEM

ABSTRAKT: W artykule postawione zostaje pytanie o utopię i edukację oraz o ich wzajemne związki. Autorka ukazuje impuls hermeneutycznego odczytania tych związków w doświadczeniu pytajności i pytajności doświadczenia, które streszcza się w motywie strzeżenia otwartości i możliwości tworzenia. Autorka proponuje ćwiczenie intelektualne (utopistyczne), aby spróbować dostrzec inny niż użytkowo-instrumentalny (narzędzie naprawy lub ulepszenia świata) sens edukacji. W rezultacie dochodzi do wniosku, że edukacja posiada możliwość i rzeczywistość bycia edukacją, czyli udziałem w radości rozpoznawania i otwierania możliwości szczęśliwego życia.

SŁOWA KLUCZOWE: pytanie, pytajność, otwartość, sens edukacji, edukacja, wolność, twórczość, rozpoznanie, ruch istnienia, myślenie, doświadczenie, zmiana życia, kształtowanie, theoria

Podtytuł „Refleksja pisana przypadkiem” wskazuje na okoliczności powstania mojego tekstu poświęconego namysłowi nad utopią i edukacją oraz ich (wzajemnej, potencjalnej) relacji. Przypadek pisał ten tekst, po-

nieważ po pierwsze, nie spodziewałam się zaproszenia do napisania artykułu do zbioru poświęconego utopii i edukacji, a po drugie, dlatego, że nie przewiduję więcej pisemnych wypowiedzi dotyczących utopii. Najprościej rzecz usprawiedliwiając (i ujmując sprawę kolokwialnie), utopia to nie moja bajka. Choć niewątpliwie samo zagadnienie utopii w kontekście edukacji, jako postulatu edukacyjnego, czy nawet wyznaczonego celu edukacyjnych przedsięwzięć, nadziei i zmagania, jest problemem nie do przecenienia, utopia nie jest moją opowieścią; przede wszystkim dlatego, że nie zajmuję się tą tematyką naukowo (myślę, że to dobra dla nauki wiadomość), nie badam tekstów dotyczących utopii, nieufnie odnoszę się do propozycji utopistów, a raczej do podskórnych mechanizmów, czy motywów ich powstawania, chociaż... Zastrzeżenia tego typu jeszcze się w tekście pojawiają, więc na ten moment wystarczy usprawiedliwień.

Teraz o motywie. Chciałam podzielić się swoją refleksją dotyczącą utopii i edukacji w odpowiedzi na zaproszenie Rafała Włodarczyka do współtworzenia tego tomu książki i kontynuacji w tej pisemnej formie wymiany intelektualnej, która miała miejsce podczas konferencji „Utopia i edukacja” w 2021 roku. W tym miejscu chciałabym serdecznie podziękować jej organizatorom i Inicjatorowi cyklu konferencji poświęconych temu zagadnieniu za stworzenie okazji do namysłu nad utopią, szczególnie nad jej związkami z edukacją, i odwrotnie. Prawdę powiedziawszy, gdyby nie zachęta ze strony Rafała Włodarczyka, prawdopodobieństwo tego, że świadomie zapuszczę się w rejony utopi lub utopijności samego myślenia o edukacji, oceniam za niewielkie. Przejdę zatem do relacji z podróży w nieznaną, nieco tajemniczą i pograniczną dla mnie rejony utopii, a to dlatego, że – ku swojemu zaskoczeniu – znalazłam w tych utopijnych strefach ważny dla mnie impuls do myślenia edukacji.

Zacznę od generalnej wątpliwości (czyli od trybu zawieszenia oczywistości i otwarcia pewnych możliwości rozumienia – a otwieranie takie jest ważnym elementem dalszych rozważań, stąd dopowiedzenie, podkreślające motyw wątpliwości związany z kwestionowaniem i pytaniem).

Podzielam obawy dotyczące myślenia utopijnego w kontekście edukacji – niepokoi mnie zjawisko, o którym wspomina (i przypomniała podczas konferencji) Astrid Męczkowska-Christiansen w tekście *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*: cienkiej granicy między marzeniem o lepszej

przyszłości, realizacją (totalizującą) tego marzenia a polityką zagłady¹. Z drugiej strony, edukacja (pedagogika) może być przecież rozpatrywana jako rodzaj tworzenia lub realizowania utopii, np. w aspekcie rekomendowania, prognozowania, realizowania planu (program nauczania, program wychowawczy) służącego poprawieniu jakości życia, naprawieniu błędów przeszłości i teraźniejszości; edukacja byłaby zatem urzeczywistnieniem czegoś, czego jeszcze nie ma, lecz co ma nadejść dzięki wydobyciu (łac. *educere*)² wychowanka lub społeczności wychowanków z niezadawalającego stanu aktualnego ku czemuś lepszemu, a co najmniej odmiennemu od zastanego stanu rzeczy.

Wydobywanie, przeprowadzanie z jednego stanu (umysłu, miejsca) do pożądanego, urzeczywistnia się w trybie zmiany lub przekształcania określanego jako edukacja. Edukacja jest – w myśleniu bardziej lub mniej uświadamianym jako utopijne? – realizacją zamierzeń, planów udoskonalenia jednostek, ludzkości, przyrody, realiów życia społecznego. Kiedy ten plan jest całościowy, mamy do czynienia z holistyczną utopią *do realizacji* (bez względu na to, czy ta realizacja byłaby częściowa, czy też całościowa, choć trzeba mieć na uwadze, że myśliciele-utopiści mają świadomość niemożliwości totalnego urzeczywistnienia utopii). Z kolei myślenie totalizujące nastawione jest na działanie, które urzeczywistni świat utopii w sposób – o, zgrozo... – całkowity, precyzyjny, niepozwalający na marginesy niedopowiedzenia, niejasności, pytań itd. Być może dla utopistów totalizujących nie ma w tym, żadnego „o, zgrozo”, ale raczej wykrzykną: „O, upragniona szczęśliwości!”. Zakładają oni przecież, że to, co rozpoznali za szczęście, z konieczności uszczęśliwi innych w totalnym odwzorowaniu.

A jednak, podobnie jak sztuka nie polega na dosłowności i odwzorowaniu tego, co podają na tacy zmysły, tak ani w edukacji, ani w projekcie szczęśliwości ludzkiej trudno mówić o realizacji planu rugującego z na-

1 A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 6.

2 Jeden ze źródłosłówów łac. *educatio*: *educere* znaczy ‘wyprowadzić, wydobyć, podnosić, wychować’; drugi to – równie symboliczny – *educare* znaczy ‘karmić, hodować, opiekować się’; trzeci to *educere* – ‘gruntownie nauczać, wyuczać’.

szego doświadczenia chropowatość, czy różnice i niepewność egzystencjalną. Człowiek pyta, bo sam jest pytaniem – otwartą możliwością³. Nie chodzi jednak o to, żeby fundować ludzkości cierpienie po to, aby ta nie zatraciła egzystencjalnej niepewności (chropowatości czy niedoskonałości), którą ludzkość oddycha i karmi swoją własną wieloaspektowość. Chodzi raczej o to, aby pozostać czujnym względem idei realizacyjnych (tkwiących w nich mechanizmów technologicznie ujmowanego zastosowania⁴), których celem jest egzekucja utopijnego obrazu, marzenia. Kiedy ideał bierze górę nad ideą, rezultatem jest odarcie ludzi z wolności i zniewolenie do idealnego odwzorowania – nie ma tu mowy o twórczości, nie ma mowy o byciu sobą, nie ma mowy o kształtowaniu się osobowości, a zatem... czy jest jeszcze tutaj miejsce na rzeczywistą edukację, która nie zostałaby zredukowana do trybu wytwarzania (technologicznej, niezależnej od rozumienia, aplikacji, wdrażania) pożądanego ładu?

Zastanawiać się można jeszcze nad inną kwestią. Czy, mianowicie, bez jakiegoś rodzaju nadziei na urzeczywistnienie „krajiny szczęśliwości” i – w ogóle – na jakiegoś rodzaju obietnicę (której edukacja jest prorokiem lub gwarantem „wprowadzenia obietnicy w czyn”) edukacja miałaby sens? Innymi słowy, czy bez dokonywania, realizowania tego, co przyobiecane, można byłoby myśleć o edukacji jako sensownym projekcie? Jeśli nie, to wówczas edukacja (choćby w celu utrzymania swojej sensowności) działałaby tylko w trybie obietnicy, dawania nadziei na lepszą przyszłość lub lepszą teraźniejszość (uzyskiwaną jako produkt uboczny wychylenia w stronę lepszego jutra).

Nic z tego, co powiedziałam do tej pory, nie jest odkrywcze. Przewodnik na drodze odsłaniania miejsca między utopią a edukacją, Włodarczyk, wskazuje na różnego rodzaju związki i napięcia owego „pomiędzy”; zresz-

³ Zob. M. Przanowska, *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 2(228), s. 49–76; M. Przanowska, *Listening and Acouological Education*, Warszawa 2019, s. 83.

⁴ Nie można technologicznego zastosowania pomylić z hermeneutycznym zastosowaniem, tj. zastosowaniem, które jest już rozumieniem. W hermeneutyce filozoficznej rozumienie oznacza zastosowanie, a zastosowanie jest już interpretacją, por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993, s. 291–294, 297, 370, 426, 428.

tą przyznaje również szczerze, że wciąż te związki są poddawane przez niego problematyzowaniu, nie jawią się w jakiś bezpośrednio oczywisty czy niekwestionowalny sposób, wręcz przeciwnie: to, co urzeka, a może i uwodzi w myśli Włodarczyka, to przebywanie we wspomnianym „pomiędzy” edukacją a utopią i przechylenie/wychylenie się raz ku jednemu, raz ku drugiemu członowi relacji⁵.

Tego typu *trwanie w pytaniu* o związek między utopią a edukacją wydaje mi się najsensowniejszą – i rzetelną myślowo, czy jak kto woli: naukowo⁶ – formą udziału w rozumieniu tak edukacji, jak i utopii oraz ich wzajemnych relacji, odniesień, nawiązań, inspiracji. Dlaczego? Dlatego, że utrzymywanie edukacji i utopii w powiązaniu, a zarazem w oddzieleniu, w różnicy, może powstrzymywać zapędy do totalizującego utożsamienia lub podporządkowywania utopii edukacji i odwrotnie: edukacji utopii – żeby tak zrobić, należałoby wiedzieć jednoznacznie, czym jest edukacja, a czym utopia i z takiej definicyjnej diarezy (odróżniania) ustalić rodzaj zachodzących między nimi zależności. Zatem zabiegi wyjaśniające musiałyby zostać dokonane z perspektywy jakiegoś poszczególnego patrzenia na sprawę, indywidualnego sposobu interpretacji, który rozstrzyga: „jeśli utopia jest..., a edukacja to..., to relacja między nimi jest następująca...”.

Jednak zwrócić należy uwagę na to, że sama formuła takiego rozumowania przez przyjęcie (lub stworzenie) przez badacza jednoznacznej definicji (co zresztą zawsze już robimy, bardziej lub mniej świadomie rozumiejąc już pojęcia i terminy, którymi się posługujemy), nieuchronnie staje się rodzajem myślenia utopijnego: „przyjmijmy, że... jeśli..., a gdyby... a co jeśli..., wyobraźmy sobie, że...” itd. Ponadto, myślenie takie posiada walor kształcący. A zatem nieuchronnie, chcąc myśleć o utopii i edukacji, jesteśmy już w pewnym twórczym wyobrażeniu (*imago*⁷), w ramach któ-

5 Por. np. R. Włodarczyk, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*, Wrocław 2021.

6 Ostatnia publikacja Marii Reut pokazała, dlaczego możemy traktować humanistykę i jej sposób oglądu sensu lub bezsensu rzeczywistości jako naukę, zob. M. Reut, *O umiważnianiu i ważności humanistyki – konfrontacje, inspiracje, polemiki*, Wrocław 2021.

7 Por. znaczenie *imago*, obrazu, wyobrażenia dla idei Bildung, kształcenia, edukacji: H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 43; M. Przanowska, *Zamyśl humanistyczny – zmysł pedagogiczny. Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki huma-*

rego myślimy, czy też które staje się sposobem naszego myślenia o świecie, a czasem – jak to się również zdarza – myślenia *świata*.

Jeśli myślenie operuje wyobraźnią, to jest... utopijnym przedsięwzięciem; jeśli odwołuje się do tzw. faktów, bliżej mu już do rozumowania czy intelektualnej kalkulacji władającej językiem i światem jak narzędziem do realizacji określonego celu. Tam, gdzie pojawia się treść wyobrażeniowa (swobodne działanie myśli, twórczość, krytyczne/analizujące odniesienie do „stanu rzeczy”), jesteśmy już w konstelacji utopii i edukacji (kształcenia/kształtowania/formowania), a wraz z nimi w trybie obietnicy, nadziei i pragnienia oraz pewnego rodzaju *otwarcia sensu* (lub sensownego otwarcia). Dla mnie dyskusyjna jest kwestia nie tylko obietnicy, którą edukacja żyje (i bez której w pewnym sensie traci swój sens), ale i trybu/modusu pragnienia/odczuwania braku, który ją ma napędzać, dzięki unaocznieniu treści utopii (wytwarza pragnienie na mocy odczuwanego braku wobec utopijnego obrazu „krajny szczęśliwości”).

Mechanika zredukowania edukacji do instrumentu korekty niezadawalającej terażniejszości na rzecz lepszego (łatwiejszego, szczęśliwszego) została wykorzystana (w retoryce i postulacie efektywności) w nurcie transhumanizmu, którego konsekwencją jest cyborgizacja edukacji, o czym pisał już jakiś czas temu Michał Klichowski⁸. Przy czym warto podkreślić, że dla trans- i posthumanistycznej refleksji nad edukacją ważny jest argument, że edukacja od zawsze (choć *de facto* – podkreślę – nie od zawsze) była procesem doskonalenia świata i ludzkości⁹. Docelowo edukacja staje się zatem całkowicie zbędna w technoprogresie – zastępuje ją program sztucznej inteligencji (przewidywana era/etap posthumanizmu): edukacja staje się techniką/technologią, a – jak twierdzą zwolennicy transhumanizmu i posthumanizmu – technika jest zawsze efektywniejsza od edukacji¹⁰. Na tym przykładzie widać, że idea

nistycznej, [w:] *Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji*, red. K. Maliszewski, „Chowanna” 2017, nr 1, s. 107–122.

⁸ M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań 2014, s. 161–165.

⁹ Por. tamże, s. 114–115.

¹⁰ Tamże, s. 162.

(oświeceniowa) edukacji jako środka zmiany społecznej i ulepszenia świata (dążenie do realizacji utopii) miałyby prowadzić do własnego samozniszczenia czy też autodestrukcji.

Ale czy to oznacza, że edukacja jest potrzebna tylko w świecie niedoskonałym, który dąży do swego przekształcenia w idealną formę, zaś kiedy ją już uzyska, to traci nie tylko swój sens, ale i swoją rację bytu? Czytając prace o technoprogresywnej utopii (wizji przyszłości doskonałej, szczęśliwej, pełnej realizacji oświeceniowego projektu bazującego na rozumie, nauce i autonomicznym podmiocie w szczęśliwym, samospełnionym społeczeństwie), jeszcze raz zadaję pytanie o edukację w kontekście utopii (a może nawet w kontekście utopijnym?) i jej urzeczywistnienia.

Przypomnę w tym miejscu, że problematyka utopii i edukacji jest dla mnie nowym terytorium, w które wkraczam gościnnie, nie zaś w pozycji kogoś dobrze obeznanego z problematyką. To rzeczywistość zadawania co najmniej kilku pytań: o utopię, o edukację, o relację między nimi, a także o sens tej relacji, utopii i edukacji, w próbie rozłącznego ich rozumienia. Pozycja „obcego”, „innego” ma swoje pozytywne odslony, aspekty (np. ktoś dostrzega coś od nowa, z innej perspektywy, może dostrzec coś, co umyka swojskiemu oglądowi czy zdomowionemu sposobowi bycia w danym obszarze badań itd.). Niemniej jednak pozycja obcości nie jest pozbawiona mankamentów, choćby i takich, że autor może otwierać już nie raz otwarte drzwi, może domestyfikować (familiaryzować) problemy do swojej perspektywy, może wreszcie ulec pokusie oglądu z „lotu ptaka”, zbyt pospiesznie trywializującego lub pomijającego wagę detalicznego prowadzenia badań i rzetelnego namysłu nad niuansami.

Poświęcam tym zastrzeżeniom/usprawiedliwieniom więcej miejsca z tego względu, że ujawnia się już w nich ważna dla myślenia o utopii i edukacji kwestia zamkniętości i otwartości jako dialektycznego spłotu umożliwiającego dostrzeżenie: 1) związku między utopią a edukacją, a z drugiej strony, ich polaryzujące czasem umiejscowienie w myśleniu o edukacji lub w myśleniu o utopii. Edukacja (również pedagogika) nie może stać się utopią, bo sam ruch przekształcania utopii w jej urzeczywistnienie (wychylenie w stronę realizacji określonych celów/ideałów) posiada niebezpieczny wymiar totalizowania i instrumentalizowania edu-

kacji, która staje się narzędziem pożądanej zmiany¹¹ – w sytuacji politycznego totalitaryzmu, dojmująco ostrym w sposobie jego używania. Albo też utopia nie może stać się „krainą szczęśliwości” wtedy, gdy jej twórca chce liczyć się z wewnętrznymi aporiami doświadczenia edukacyjnego i niejednoznaczności wpisanej w to doświadczenie, które aspiruje do bycia rzeczowym doświadczeniem, to znaczy czymś, co przekształca, transformuje również przez włączenie w swój ruch wymiarów trudu, troski, cierpienia i działania, błędu, korekty, ryzyka, niewiadomej, konkretnego bólu (egzystencjalnego, fizycznego, psychicznego, pokoleniowego, dziejowego itp.).

Absolutyzowanie rzeczywistości bez cierpienia, jak i absolutyzowanie cierpienia dla samego cierpienia lub poświęcania się dla sprawy, nie oddają sprawiedliwości ani doświadczeniu, ani edukacji, ani temu, co określa się jako „doświadczenie edukacyjne”, „doświadczenie pedagogiczne”, „doświadczenie kształtujące” itp. – zresztą, określenia takie są w istocie rzeczy pleonazmami. Doświadczenie, o ile jest doświadczeniem, przekształca tego, który ma w nim swój udział w coraz to większą otwartość. Więcej: fakt tego przekształcenia (tej edukacji, pedagogicznego dotknięcia) jest „odnotowany” jako rozumienie (kto rozumie, zawsze rozumie inaczej = doświadczył czegoś jako czegoś innego niż on sam, niż dotychczasowe uchwycenie ‘rzeczy’). Człowiek doświadczony to – z definicji, przynajmniej hermeneutycznej¹² – człowiek otwarty na nowe, kolejne, inne doświadczenia. Nie jest nim osoba, która skumulowała poszczególne doświadczenia i czuje się w nie brzemienną i dlatego godną jedynie zachowywania rezerwuaru wniosków płynących z doświadczenia (pozycja mędrca, lepiej wiedzącego) albo dania upustu zgromadzonych wniosków/mądrościowych pouczeń i... – nierzadko tak bywa – stania się nauczycielem innych (inny wymiar lub rewers pozycji „lepiej wiedzącego”, który ma swoje zastosowanie w postaci „lepiej przekazującego”, „lepiej mówiącego”, „lepiej zdradzającego wiedzę”, a tymczasem – nierzadko – „zdradzającego nie-wiedzę”).

¹¹ Por. finalizm eschatologiczny w: P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010, s. 306–311.

¹² H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 332.

Ale pytanie brzmi: czy można być otwartym, jeśli nie jest się w jakiś sposób domkniętym/zamkniętym? Czy rzeczywistość otwarcia nie bazuje na zamknięciu lub domknięciu z *możliwością dokonania otwierającego gestu*?

Utopia, ale również edukacja, mogą być postrzegane jako formy otwarcia innego spojrzenia na *możliwości* oferowane przez rzeczywistość (aktualna forma domkniętości z potencjalnością otwarcia na to, co inne, nowe, nieurzeczywistnione, ale „do-urzeczywistnienia” lub „w-kierunku-urzeczywistnienia”). Utopia jako obraz idealnej rzeczywistości, edukacja jako wydobywanie (a więc i otwieranie) tego, co idealne (lepsze, inne choć ukryte) w wychowaniu lub kształtowaniu do tego, co lepsze, bardziej produktywne, twórcze (łącznie wolność przekształcania tego, co dane). W tym sensie wymiar edukacyjny utopii, jak i swego rodzaju utopijność edukacji, zdają się nie tyle uzupełniać siebie nawzajem, co być dwiema formami, dwoma aspektami, tego samego *doświadczenia*, czy też *rzeczywistości otwierania możliwości*. I tutaj byłby jakiegoś rodzaju hermeneutyczny moment do rozpoznania w badaniach nad utopią i edukacją: otwieranie możliwości jako doświadczenie pytajne lub pytajność doświadczenia, tj. otwierające przestrzeń możliwości rzeczy (rzeczywistości), o którą pytamy, która nas zagaduje, która nie pozwala nam przejść obojętnie, która jest problematyzowana; ‘rzecz’ pytania wzywa nas do odpowiedzi wobec wezwania (które kieruje do nas sztuka jako udział i rozjaśnienie prawdy (samo)rozumienia¹³) zawartego w jednym z wierszy Reinera Marii Rilkego: „Musisz swoje życie zmienić!”¹⁴. W kontekście rozważań o utopii i edukacji, dającą do myślenia parafrazą tych słów byłoby wołanie: „Musisz zmienić/odmienić swoją rzeczywistość!”.

Wrażliwe ucho interpretatora z zacięciem kontestacyjnym zapewne już wychwyciło kwestię: dlaczego „*muszę* zmienić”? A może jej zmieniać

¹³ Por. znamienity, opublikowany w 1974 roku esej Hansa-Georga Gadamera *Aktualność piękna* (zob. H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Warszawa 1993).

¹⁴ Lub w tłumaczeniu Andrzeja Lama: „Musisz swe życie odmienić” – wers z wiersza Rilkego *Starożytny tors Apollina* (zob. <https://rilke.pl/nowych-wierszy-czesc-wtora>, dostęp 8.09.2022. Pierwodruk: R. M. Rilke, *Poezje nowe. Życie Maryi*, Warszawa 2010).

nie chcę, choć mogę? O co chodzi Rilkemu, kiedy – wraz z wychwyceniem uniwersalnego przekazu sztuki, uczącej nas wszystkich wsłuchiwanie się w rzeczywistość – nakazuje zmianę?

Myślę, że może tutaj chodzić o wezwanie do otwarcia możliwości! Możesz domykać, dookreślać, formatować, przekształcać – to jedno, ale drugie: strzeż możliwości otwarcia! W przeciwnym razie, życie przecieknie ci przez palce. Owo „musisz” znaczy „pielęgnuj otwarcie” (por. łac. *educare*¹⁵) – ukazywanie rzeczy/rzeczywistości w jej możliwościach. „Otwórz się” znaczy: dostrzeż możliwości, stwórz możliwości, a zatem *urzeczywistnij swoją wolność* w akcie tworzenia/ukazywania możliwościogo stanu rzeczy.

Radykalną, bo dociągniętą do totalizującego oglądu/wyglądu, jest forma utopijnej możliwości; utopijnej, tj. nierealnej z punktu widzenia aktualności, a czasem i nierealnej do realizacji w ogóle, ale oświetlającej drogę życia, idei – chciałoby się dorzucić za Karlem Jaspersem: idei, która prowadzi, a nie ideałowi, który zabija¹⁶. Pytanie tylko, czy (i kiedy) utopia traktowana jest jako oświetlająca drogę i inspirująca do działania idea, czy też (i kiedy) jako sztywny ideał tak dookreślony w szczegółach, że niosący w sobie potencjał zabijania, niszczenia tego, co nie pasujące i dlatego psujące, zakłócające idealistyczną wizję do zrealizowania?

Utopia skrywa lub niesie w sobie, zawiera w sobie, jakiegoś rodzaju powinność, czy też *pewność* (domkniętość) roszczenia powinnościowego: „Tak powinno być, ale tak nie jest”, „tak musi być, żebyśmy byli szczęśliwi”. Zastanawia mnie słowo: „powinność” – tradycyjnie związane z obowiązkiem (Immanuel Kant przychodzi tu z pomocą: czyn ze względu na obowiązek ma charakter moralny, zaś zgodny z obowiązkiem to przejaw przyrody w człowieku jako istoty społecznej¹⁷). Dzisiaj już eksplikacja moralnościowa jest niewystarczająca: etyka kodeksowa, ale i moralność uzasadniona metafizycznie (choćby i w duchu Kantowskim) utraciły – lub

¹⁵ Por. przyp. 2.

¹⁶ Por. K. Jaspers, *Człowiek*, [w:] K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, Warszawa 1990, s. 41. Por. także wykładnię finalizmu utopijnego w: P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia*, dz. cyt., s. 303-306.

¹⁷ Por. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kęty 2001.

stale, stopniowo tracą – moc obowiązywania (sic!). Interesująco wypada w tym kontekście eksplikacja psychologiczna – między innymi dzięki egzystencjalizmowi i fenomenologii, psychologia od lat pięćdziesiątych skierowała swoje zainteresowanie ku humanistycznej odsłonie ludzkiej motywacji. Już nie „powinienem, trzeba, nie wypada, nie godzi się, muszę”, ale komunikaty pracujące w trybie wolicjonalnym: „wolę, chcę, byłoby ciekawie (fajnie, przyjemnie...), sprawdzę, czy..., warto...” poruszają mechanizm wewnętrznej motywacji do podejmowania działania indywidualnego i tego o wymiarze społecznym. I jeśli utopie współczesne rozpościerają przed nami perspektywę wewnętrznego otwarcia na możliwości motywowanego wolą, nie zaś transcendentalnym rozumem czy zewnętrznym wymogiem lub przymusem, to zyskują wymiar... pracy wyobraźni, marzenia, możliwości, inspiracji, osobistego (ale nie narzucanego innym) pragnienia. Nie jesteśmy już po-winnościowi, czy po-winni (jakby realizacja działań wbrew sobie miała zmasakrać przypisaną nam winę), ale wolni – tj. operujący wolą, chceniem, odpowiedzialnym otwarciem na możliwości, bo odpowiedzialność nie jest tu wymogiem, ale wyrazem, konkretną (w swoim nietotalizującym urzeczywistnieniu) odpowiedzią na pytanie, na zagadnięcie (wezwanie) rzeczywistości. Jesteśmy po-wolni, bo pozwalamy sobie (i innym) na bycie w naszym/innych tempie (podejmowałam ten wątek w innych miejscach¹⁸, tutaj tylko wspominam).

Wróćmy jednak do pytania: czy edukacja istnieje lub posiada jakiś sens tylko wówczas, gdy projektuje lub realizuje projekty naprawy świata życia społecznego i indywidualnego, a nawet ogólnie życia na Ziemi? Czy możliwe (sic!) jest istnienie edukacji w „krajnie szczęśliwości” (niekoniecznie technoprogresywnej), czyli w takim stanie, w którym żadnej korekty, ulepszenia, zmiany, poprawy warunków lub ukierunkowania, kształtowania stanów mentalnych już nie potrzeba? Nie ma czego obiecywać, nie ma potrzeb ani pragnienia, bo nie ma braku... co wtedy z edukacją?

¹⁸ Zob. np. M. Przanowska, *Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwajającym doświadczeniu wychowania*, [w:] *Rzeczywistość edukacyjna*, tom 2: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Łódź 2014, s. 333–357.

Wyobraźmy sobie stan, w którym naprawdę nikomu niczego nie potrzeba i nie potrzeba niczego obiecywać, bo przedmiot obietnicy jest już każdemu dostępny. Jeszcze na etapie pytania *Jak taki stan osiągnąć?* edukacja, kształcenie są potrzebne, wręcz niezbędne i znajdują swoje uzasadnienie, a nawet sens (warunek użyteczności). Ale zaproponowane tu ćwiczenie myślowe zakłada, że mamy już do czynienia z osiągniętym stanem realizacji utopii „krajny szczęśliwości”. Nawet gdybyśmy sobie pomyśleli, że zawsze, a więc w stanie również tej realizacji będziemy mogli zapragnąć zmiany lub czegoś innego, jeszcze lepszego, mijamy się z tym ćwiczeniem – nie ma już stanu „może być jeszcze lepiej”, ponieważ już ten maksymalny stan został osiągnięty. Czy edukacja jest w takiej rzeczywistości wciąż obecna, czy jest potrzeba? Czy nawet jeśli utraciłaby sens użyteczności, to czy posiadałaby jakkolwiek jeszcze, inny niż użyteczny, sens?

Wcześniej wypróbowałam myśl, że edukacja i utopia mogą być potraktowane jako awers i rewers tej samej rzeczywistości. Czy zatem pełne urzeczywistnienie utopii nie oznaczałoby zarazem pełnego urzeczywistnienia edukacji? Ale jeśli tak, to edukację należy rozumieć inaczej niż etap przejścia do lepszego życia, lepszego świata, urzeczywistniania lepszego projektu rzeczywistości. Czym (i jak) zatem edukacja jest – lub jaki jest jej sens – w kontekście zarysowanego w naszym ćwiczeniu intelektualnym imaginacyjnego obrazu?

W stanie urzeczywistnienia utopii edukacja nie jest już postrzegana jako środek wiodący do celu – jest wyłączona z funkcjonalnego (podobnie zresztą jak i utopia) ujęcia redukującego jej sens do tego, co użyteczne i do zrealizowania (a utopie do zewnętrznego motywu działania – ku lepszemu światu lub ze względu na ten lepszy świat). Jeśli nie trzeba już niczego realizować w żadnym zewnętrznym celu ulepszania stanu rzeczy, edukacja odsłania swoje inne niż utylitarno-funkcjonalne aspekty. Edukacja tutaj to... *uświadamianie sobie życia*: będąc w stanie szczęścia w krainie szczęśliwości mogę uświadamiać sobie, że jestem i coś mnie otacza, coś, co z mym istnieniem współtworzy stan szczęścia; *jestem otwartą możliwością*, a ponadto *możliwością, która może się urzeczywistniać* – możliwość przestaje być fantasmagorią, ale jest urzeczywistniająca się fantazją, wyobraźnią – wydobywającym się na światło dzienne wieloaspektowym,

możliwym obrazem. Tutaj egzystencja staje się dziełem sztuki *in actu*, które wzywa: możesz zmieniać/odmieniać, tworzyć swoje życie!

W urzeczywistnionej krainie szczęśliwości można pytać (według Gadamera: stawiać w otwartej przestrzeni) o stan szczęścia: co się ze mną i z innymi dzieje? Uświadamiam sobie, że uczestniczę w czymś, co mnie przekracza, ale co jest przyjazne – uczestniczę w świecie (w relacyjnym, znaczeniowym odniesieniu, a nie tylko w zewnętrznym względem mnie otoczeniu); uczestniczę w wydarzaniu się tego, co jest, stając się *moją rzeczywistością* (w uświadomieniu, w samowiedzy), a zatem – *rozpoznaję*, nazywam, określam lub trwam w otwartości zdziwienia bez nazywania, co czym jest: *rozumiem uczestnicząco*, otwierając możliwości. Uzmysławiam sobie szczęście przez jego smakowanie, rozkoszowanie się nim (a nie konsumowanie z lęku, że zaraz czegoś zabraknie lub że fundamentalnie czegoś mi brakuje i trzeba zająć poczucie pustki, braku, niespełnienia, niepoznania siebie). W tej – pewnego rodzaju – „wdzięcznej pełni” mogę otworzyć się na nie-siebie, na to, co nie-moje, na to, co inne. Uczestniczę w *radości rozpoznawania*, które jest swobodną grą (nie tak jak do tej pory) znanego i jeszcze nieznanego; nic nie zagraża, więc mogę eksplorować, rozbudzać ciekawość bycia ku, do, poza, przed, wokół i w sobie. A zatem: Uczestniczenie w ruchu rzeczywistości, w ruchu rzeczy, czyli myślenie! Myślenie jako *doświadczenie ruchu myślanej rzeczy*, a więc uczestniczenie, bycie-z, *ruch istnienia!*

Zarysowana tutaj możliwość jest kształcąca pedagogicznie, tj. pozwala dostrzec znaczenie edukacji lub jej głęboki sens odsłaniający się w związku między edukacją–utopią a radością życia, szczęścia jako udziału w rzeczywistości bez lęku, bez obawy. Ćwiczenie to ukazuje, że edukacja jest udziałem w radości rozpoznawania (i otwierania możliwości) szczęśliwego życia.

W tej perspektywie wyswobodzenie się, troska o bycie sobą, o społeczeństwo szczęśliwe itp. to przejawy etapu przejściowego, wiodącego do urzeczywistnienia się życia szczęśliwego. W doświadczeniach takich jak *tworzenie*, które zakłada istnienie wolności człowieka, rozpoznać można oświadczenie edukacji *per se* – edukacji niosącej w sobie możliwość i sens edukacji (gr. *eu* – szczęście, łac. *ductio* – prowadzenie), czyli prowadzenia do życia szczęśliwego lub prowadzenie (odkrywanie,

otwieranie możliwości) przez doświadczenie szczęścia i dzięki niemu. W takim kontekście szczęście, radość, uświadamianie sobie istnienia, łączność z życiem to nie tyle postulaty i pobożne życzenia, ile podstawowa, elementarna charakterystyka żywiołów (i żywotności) edukacji jako doświadczenia i świadomego uczestniczenia w rzeczywistości¹⁹. A w związku z tym tak zwana pedagogika pozytywna, pedagogika serca czy pedagogika szczęścia to nie fantasmagoryczna rzeczywistość do narzucenia wszystkim z góry i za wszelką cenę w myśl zasady „cel uświęca środki”. Taka pedagogika (i powiązana z nią pedagogia szczęścia, dobrostanu itd.) to kierunek lub impuls wskazujący na ważny (i dlatego posiadający swoją wartość), zasadniczy aspekt edukacji – kierunek upatrujący jej sensu nie w trybie obietnicy lepszego jutra, ale w trybie przytomnego uczestnictwa w możliwości edukacji.

Edukacja urzeczywistnia się w wewnętrznym smakowaniu sensu edukacji do wydobycia lub do uchwycenia, do usłyszenia, do rozpoznania lub poznania, do odczuwania i przeżywania, do odkrywania – *otwierania*. A że otwartość to domena doświadczenia pytania, edukacja, kontemplując uczestnicząco szczęście, daje przestrzeń do pytania, a więc i badania tej rzeczywistości. Wszystkie odpowiedzi na dotychczasowe pytania nie zamykają przestrzeni otwartości, w jakiej mogą *inaczej* jawić się ‘rzeczy’; pytania nie są wypadkową nieidealnej rzeczywistości, ale wynikiem zdziwienia oddawanego greckim słowem *thaumazein*, zachwyty widokiem, czyli *theoria* – w zachwycie tym uczestniczy się słuchająco i całym swoim ciałem i jestestwem w rzeczywistości, dostrajając swój oddech do jej rozmaitych wymiarów i aspektów; tutaj jesteśmy *inaczej*, bo stajemy się oddychającym słuchaniem²⁰.

Taka możliwość (edukacja), tkwiąca już w edukacji na sposób jej sensu, domaga się czujnego ucha interpretatora, który jest w stanie ca-

¹⁹ Por. ang. *elementary* – złożony z czterech podstawowych żywiołów: powietrza, ziemi, wody i ognia; posiadający naturę jednego z czterech żywiołów; podstawowy i zasadniczy, por. <https://www.etymonline.com/word/elementary>, dostęp 9.09.2022.

²⁰ Por. M. Przanowska, *Listening and Acouological Education*, dz. cyt., s. 108–110 (słuchanie oddechem, *thaumazein*) oraz s. 179–181 (*theoria* i jej związku z *mousikē* oraz *paideia*, zob. s. 175–188).

łym sobą usłyszeć wezwanie: Strzeż otwartości, kształtując, odmieniając, tworząc, swoje życie!

BIBLIOGRAFIA

- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przekł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Jaspers K., *Człowiek*, przekł. D. Lachowska, [w:] K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, przekł. D. Lachowska, A. Wólkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2001.
- Klichowski M., *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Męczkowska A., *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- Przanowska M., *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 2(228).
- Przanowska M., *Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwalającym doświadczeniu wychowania*, [w:] *Rzeczywistość edukacyjna, tom 2: Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2014.
- Przanowska M., *Listening and Acouological Education*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Przanowska M., *Zamyśl humanistyczny – zmysł pedagogiczny. Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji*, red. K. Maliszewski, „Chowanna” 2017, nr 1.
- Reut M., *O unieważnianiu i ważności humanistyki – konfrontacje, inspiracje, polemiki*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2021.
- Rilke R. M., *Poezje nowe. Życie Maryi*, przekł. A. Lam, Elipsa, Warszawa 2010.

Włodarczyk R., *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azy-
lu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021.

Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uni-
wersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

THE MEANING AND POSSIBILITY OF EDUCATION IN UTOPIAN REALIZATION. REFLECTION WRITTEN BY CHANCE

ABSTRACT: Utopia and education, and their mutual relations, are discussed in the article. The author points out a hermeneutic impulse for understanding the relationship between utopia and education: the experience of questionnes or the questionnes of experience. It is expressed in the motif of being a guardian of openness and the possibility of creativity. The author also offers an intellectual exercise to grasp the meaning of education that goes beyond the instrumental meaning (education as a tool to improve the world). The article ends with the conclusion that education is, in a sense, eudcation, that is, a participation in the joy of recognizing a happy, fulfilled life. Such recognition includes the joy of keeping possibilities (of life) open.

KEYWORDS: question, questionness, openness, sense of education, meaning of education, eudcation, freedom, creatvity, recognition, movement of being, thinking, experience, change, transformation of life, education, theoria