

Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej

Abstrakt: W pierwszej części artykułu jego autor, odwołując się do literatury przedmiotu, wyróżnia pięć podejść do zjawiska utopii. W części drugiej przedstawia analizę wybranych prac obecnych w polskiej pedagogice współczesnej, które odnoszą się do związków utopii i edukacji. Analiza ta ma na celu ukazanie i uporządkowanie sposobów, na jakie pięć z wyróżnionych podejść do zjawiska utopii jest reprezentowanych w badaniach polskiej pedagogiki współczesnej.

Słowa kluczowe: utopia, utopizm, pedagogika współczesna, edukacja

*Żaden wiatr nie jest dobry dla okrętu, który nie zna
portu swego przeznaczenia*

Konfucjusz

Wieczny dom człowieka to życie

Ruta

Pojęcia utopii – między fikcją literacką a polityczną obietnicą

W potocznym znaczeniu utopia to tyle, co mrzonka, kaprys czy urojenie. Często groteskowe, innym razem budzące niepokój, opór i grozę. Zapewne godzinami byłoby można wyliczać egzemplifikacje edukacyjnych i politycznych porażek kryształowych pałacy, sentymentalnych idealistów, gniewnych wizjonerów na poparcie tej obiegujowej prawdy. Ale to nie wszystko. Ten rodzaj awersji zdaje się sięgać dalej. Ma w niej również swój udział społeczność badaczy, jeśli uznać za miarodajne i nadal obowiązujące przypuszczenie wyrażone kilka dekad temu przez Zygmunta 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 poczynań”¹. Jednak w przeświadczeniu socjologa „życia społecznego nie da się w pełni zrozumieć

¹ Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010, s. 6. Zob. także: Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłąkania*, przekł. J. Margański, Wydaw. Sic!, Warszawa 2006, s. 257–278; G. Picht, *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], PIW, Warszawa 1981, s. 49–60.

bez uwzględnienia ogromnej roli, jaką odgrywa w nim utopia”², a zdaniem Leszka Kołakowskiego, sceptyka względem możliwości realizacji zadań stawianych sobie przez utopistów, „ich obecność jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania naszej kultury”³.

Przykładowo, a niejako wbrew dominującym wyobrażeniom potocznym, dzisiejsza szkoła czy edukacja domowa stanowi pochodną czyjegoś wczorajszego marzenia. Nie musiała taka się ziścić, mogła przybrać inny kształt. I przybiera. Ale ten czy inny kształt oparty jest w jakiejś swej mierze o pierwowzór, model, ideał. Co więcej, jako taka reprezentuje również, nie tylko symbolicznie, pewną przyszłość. Przyszłość, którą współczesny utopista przeprojektowuje, nie godząc się na aktualny, jak i antycypowany w jej praktykach stan rzeczy. W tym znaczeniu i zgodnie z jedną z możliwych etymologii słowa, utopia to miejsce, którego nie ma (*ou-tópos*), „Rodzi się ona wtedy – zdaniem Jerzego Szackiego – gdy w świadomości ludzkiej zjawia się rozdarcie między światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia”⁴. 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 (*eu-tópos*), synonim ziemskiego czy pozaświatowego raju, rozdarcie to musi mieć charakter radykalny: „Utopistą jest nie każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości – twierdzi – Jest nim natomiast ten, kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”. W konsekwencji należałoby przyjąć, że

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 porządku⁵.

Innymi słowy, w myśleniu utopijnym powinno wystąpić odpowiednio silne napięcie oparte na kontraście między jej momentem krytyczno-destrukcyjnym a pozytywno-konstrukcyjnym⁶.

Być może jednak i to podejście nie jest adekwatne w stosunku do naszych społecznych doświadczeń charakteryzowanego zjawiska. Co prawda zdaje się uwyrażać ważną dystynkcję między wizjami kreślonymi na kartach powieści,

² Z. Bauman, *Socjalizm*, dz. cyt., s. 9. Zob. także: tamże, s. 5–40; S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 143–175, 242–255.

³ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999, s. 18. Podążając za potocznym rozumieniem pojęcia Kołakowski stawia tezę, która zdaje się dobrze odzwierciedlać obiegowy sposób problematyzacji zjawiska: „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.” (tamże, s. 31).

⁴ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980, s. 28.

⁵ Tamże, s. 30–31. Zob. także: L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 12.

⁶ Zob. I. Pańków, *Filozofia utopii*, PWN, Warszawa 1990, s. 171–174.



to jest gatunkiem literackim, a polityczną obietnicą prowadzącą kompleksowe działania przekształcające zastaną rzeczywistość społeczną, w tym i edukacyjną⁷, wąskie zakresowo, oscylujące wokół intencji i operujące trudną do zastosowania miarą nie obejmuje natomiast ani świata przedstawionego w *Książeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznaney dotąd wyspie Utopia* Thomasa More'a, robotniczej osady New Lanark Roberta Owena czy *Szkoła życia* Janusza Korczaka, ani też nawiązujących do koncepcji Johna Holta *Zasad rekonstrukcji edukacji* Rolanda Meighana⁸. Wymienione przykłady mieszczą się natomiast w innej przywołanej przez cytowanego badacza formule, zgodnie z którą „Utopia jest marzeniem, które staje się systemem; ideałem rozbudowanym w doktrynę”⁹. W ujęciu Bronisława Baczki myśl ta zdaje się zyskiwać bardziej rozbudowane znaczenie:

Wyobrażenia Nowego Społeczeństwa stają się – stwierdza – 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 otacza¹⁰.

I w tym wypadku utopia jest miejscem, którego nie ma, oraz, przypuszczalnie, krainą szczęścia, ale tym razem na to „jeszcze-nie” pada pozytywny akcent – stanowi ona bowiem terytorium, którego forma umożliwi społeczną krytykę i dyskusję o konstruowaniu rzeczywistości oraz, w konsekwencji, stanowi niezbędny składnik wychowania obywatelskiego i kształcenia politycznego.

W innym jeszcze znaczeniu, nie tak odległym od przywołanych ustaleń Szackiego i Baczki, świadomość utopijna to taka, która

nie pokrywa się z otaczającą ją «rzeczywistością». Ta niezgodność objawia się zawsze w ten sposób – zdaniem Karla Mannheima – że taka świadomość w przeżywaniu, myśleniu i działaniu orientuje się na czynniki, których owa rzeczywistość nie zawiera¹¹.

⁷ Zob. B. Baczko, *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1994, s. 100–105. Na temat typologii utopii zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 41–56.

⁸ Zob. T. More, *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993; R. Owen, *Nowy pogląd na społeczeństwo czyli rozprawy o kształceniu charakteru*, [w:] R. Owen, *Wybór pism*, przekł. M. Przyborowska, PWN, Warszawa 1959, s. 23–148; J. Korczak, *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 63–199; R. Meighan, *Zarys rekonstrukcji edukacji w ujęciu Johna Holta*, przekł. P. Kwieciński, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000, s. 271–275. Na temat współczesnych przykładowych społeczności zorganizowanych wokół utopijnych wizji zob. H. Cyrzan, *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Adam Marszałek, Toruń 2004; T. Jones, *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, przekł. E. Klekot, WAB, Warszawa 2008.

⁹ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 23.

¹⁰ B. Baczko, *Utopia*, dz. cyt., s. 91. Zob. także: L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, przekł. K. Liszka, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2009, s. 24–34, 73–80.

¹¹ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992, s. 159.



W podanym 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, co dobitniej wyraża inna postać spożytkowania przez niego kategorii:

W pojęciu myślenia utopijnego – zauważa – znajduje odzwierciedlenie odwrotne odkrycie [w stosunku do świadomości ideologicznej – R.W.], wynikające także z konfliktu politycznego, mianowicie że określone uciskane grupy są psychicznie tak zainteresowane w zniszczeniu i przebudowaniu istniejącego porządku społecznego, iż bezwiednie widzą tylko te elementy sytuacji, które próbują zanegować¹².

Wiarygodność świata przedstawionego powieści nie wymaga wynalezienia i oszacowania skuteczności obranych środków realizacji utopii, a wyłącznie unikania zamazywania granicy dzielonej z fantastyką – 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. Określić utopię mianem politycznej znaczy w tym ujęciu, jak się zdaje, założyć, że „w przeżywaniu, myśleniu i działaniu” zajmujemy się tworzeniem i weryfikowaniem warunków możliwości jej realizacji. Tak rozumiana utopia daje podstawy krytyce społecznej, ideologii i planowaniu.

Ponadto warto w tym kontekście uzupełnić przywołane cztery podejścia i ich możliwe wariacje o ustalenia Ernsta Blocha, dla którego „utopijność jest cechą charakterystyczną człowieka”¹³, jest on bowiem, twierdzi filozof, „*per se ipsum* istotą w myśleniu antycypującą”, naznaczoną niedostatkiem, której „pracująca wola zaspokajania potrzeb obiektywizuje się w planowaniu”, innymi słowy utopia stanowi dla ludzi sposób na „pełen rozwagi stosunek do przyszłości, racjonalizowanie treści nadziei”¹⁴. Zatem zgodnie z tym punktem widzenia genezy zjawiska nie należy wiązać z tendencją do łatwego ulegania „fałszywej świadomości” ani pragnieniem konstruktywnego odrzucenia kompleksu niezdrowego stanu i organizacji rzeczywistości społecznej czy graniczącą z awanturnictwem gotowością całkowitego porzucenia, a nawet poświęcenia tego, co jest, ani też zdolnością powoływania i dyskusowania ideałów zbiorowych dążeń, a także podyktowanym położeniem społecznym oczekiwanym wynikiem eskalującego konfliktu między poszczególnymi, zależnymi od siebie segmentami populacji. Wymienione podejścia być może znacznie podbudowują przywołane przekonanie Baumana o ogromnej roli utopii odgrywanej w życiu społecznym, Bloch w licznych 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, [...] świata, którego horyzont stale się poszerza”¹⁵, zdaje się widzieć ponadto wyraz właściwej

¹² Tamże, s. 32.

¹³ E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, przekł. A. Czajka, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8, s. 52. Zob. także: L. Kleszcz, *Filozofia i utopia. Platon, Biblia, Nietzsche*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1997, s. 9–15.

¹⁴ E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana*, dz. cyt., s. 49, 50, 52.

¹⁵ Tamże, s. 53. Zob. także: *O polityce jako sztuce możliwości (wywiad z Ernstem Blochem)*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7, s. 4–13; E. Bloch, *Oblicze woli*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7, s. 30–35; E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przekł. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1971,



człowiekowi – istocie pragnącej zmieniać – tęsknoty, której dwa najistotniejsze rysy to według niego niezadowolenie i nadzieja.

Za kontynuację Blochowskiego wątku można uznać myśl innego klasyka literatury przedmiotu, Georga Pichty. W kontekście poczynionych tu uwag dotyczących piątego z wyróżnionych podejść warto przytoczyć fragment jego ustaleń dotyczących relacji zachodzącej między etyką badań a świadomością utopijną:

nauka – twierdzi Picht – która rezygnuje z teorii swych własnych konsekwencji i nie jest gotowa przejąć odpowiedzialności za swoje techniczne i praktyczne skutki – jest sprzeczna z rozumem. [...] Rozum jest możliwy dzięki temu, że ludzie istniejący we Wszechświecie potrafią przypominać sobie przeszłość i antycypować swą otwartą przyszłość: rozum pochodzi stąd, że ludzie wiedzą, iż są w czasie¹⁶.

Ponadto, filozof podkreśla znaczenie istotnej jego zdaniem, także w kontekście praktyki edukacji, zmiany, jaka określa nasze współczesne położenie i stosunek do czasu:

Jeśli terażniejszość – zauważa – tak prędko oddala się od przeszłości, że nie możemy się już od przeszłości nauczyć tego, czego nam trzeba w terażniejszości, w takim razie jedynie wybiegając wzrokiem ku przyszłym możliwościom zdołamy wytyczyć drogę, na którą wejść nam trzeba tu i teraz. Z prognoz i planów należy uzyskać wskazania co do kierunku, których odmawia nam doświadczenie¹⁷.

Mając na uwadze zarówno dalszy tok artykułu, obowiązek definiowania podstawowych dla danej pracy badawczej pojęć, teoretycznego precyzowania kategorii w kontekście ich potocznych ujęć, jak również problem odróżnienia wyobrażeń utopijnych od fantastycznych, należy przyjąć na zakończenie tej partii tekstu, że w odniesieniu do niniejszego opracowania utopię rozumie się jako obraz fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego zgodnie z czymś przeświadczeniem 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.

Rodzaje podejść do zjawiska i kategorii utopii w polskiej pedagogice współczesnej

Przyjęty w tej części artykułu chronologiczny układ materiału badawczego, rozpiętego między latami siedemdziesiątymi ubiegłego wieku a końcem pierwszej dekady obecnego, nie powinien przysłonić nam faktu, że mamy do czynienia z wyborem, a ten nie wyczerpuje zasobów prac polskich pedagogów, w których podejmuje się zagadnienie związków utopii i edukacji. Poniżej przedstawiona analiza ma jedynie na celu ukazanie i uporządkowanie sposobów, na jakie pięć z wyróżnionych na zasadzie

s. 108–111, 116–121.

¹⁶ G. Picht, *Odważa utopii*, dz. cyt., s. 35–36.

¹⁷ Tamże, s. 56. Na temat innych sposobów porządkowania podejść do zjawiska utopii zob. L. Kleszcz, *Filozofia i utopia*, dz. cyt., s. 15–30.



typów idealnych¹⁸ podejść do interesującego nas tutaj zjawiska jest reprezentowanych obecnie w dyscyplinie, co może przyczynić się w duchu zadań stawianych pedagogice ogólnej do wzmocnienia naszej samoświadomości badawczej oraz podniesienia jakości teoretycznych ujęć.

Za przykład refleksji metateoretycznej obecnej w polskiej pedagogice współczesnej, a dotyczącej podjętego w artykule problemu może posłużyć *Wstęp* pracy Waldemara Voisé *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*¹⁹, która ukazała się na początku lat siedemdziesiątych XX wieku. Autor wyboru fragmentów pism utopistów charakteryzuje w nim tendencje obecne w dwóch interesujących go stuleciach i poszczególne podejścia do edukacji ujętych w antologii reprezentantów, poświęca też odrębne miejsce wyjaśnieniu teoretycznych podstaw, na których podejmuje się wyodrębnienia omawianego zjawiska. Dystansuje się względem podziału na nurt reformatorski i utopijny, dostrzegając częstą współobecność obu rodzajów elementów, jakiej zaczątków można szukać w *Polityce* Arystotelesa, który to

zastanawiał się nieraz nad zagadnieniem ustroju bezwzględnie i względnie najlepszego (księga IV), nad instytucjami najlepszego państwa (księga VII) itd., nie tworząc utopii, lecz jedynie zarysowując wzorcowy ustrój państwa oparty na optymalizacji możliwości rozwojowych. Ani w tym dziele, ani w wielu dziełach późniejszych – komentuje Voisé – nie można więc wydzielić, ani tym bardziej przeciwstawić nurtu utopijnego reformatorskiemu, a także nie zawsze można podjąć się jednoznacznego zaliczenia dzieła do grupy dzieł utopijnych²⁰.

Ostatecznie uznając niejako w duchu Blocha, że „utopia jest swoistym aktem wiary w przyszłość”²¹, proponuje wyjść poza wąskie, charakterystyczne dla stulecia Morusa podejście, zgodnie z którym jest to „mniej lub więcej fantastyczny obraz idealnego ustroju”, i rozumieć ją raczej jako „owoc refleksji nad pełnią możliwości człowieka pragnącego jak najlepiej uregulować ogół stosunków międzyludzkich”²². Zdaniem autora wyboru pism

Utopiści XVI i XVII wieku pragnęli pogodzić dwie sprzeczne tendencje myślenia tych czasów: to, co rzeczywiste, lecz niedoskonałe, stać się miało możliwie najdoskonalsze, tj. jak najbardziej racjonalne; to zaś, co racjonalne, przybrać miało kształt rzeczywistości możliwie najdoskonalszej. Lektura ich dzieł dowodzi raz jeszcze, że myśl ludzka, aby sprostać swemu powołaniu, nie może być tylko apologią tego, co jest, lecz że główne jej zadanie polega na ciągłym konfrontowaniu tego, co jest, z tym, co mogłoby być, lub z tym, co powinno być²³.

Praca poprzedzona obszernym wstępem prócz wyboru fragmentów znanych utopii autorstwa Roberta Burtona, Tommaso Campanelli czy Franciszka Bacona, zawiera również wyjątki z pism Andrzeja Frycza Modrzewskiego czy Gerarda

¹⁸ Zob. M. Weber, „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, przekł. M. Skwieciński, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, red. A. Chmielecki [i in.], PWN, Warszawa 1985, s. 45–100; M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokopiuk, H. Wandowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 144–152.

¹⁹ Zob. *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wst., wyb. i oprac. W. Voisé, Ossolineum, Wrocław 1972.

²⁰ Tamże, s. XLIV.

²¹ Tamże, s. LII.

²² Tamże, s. XLVIII.

²³ Tamże, s. L–LI.



Winstanley'a, nie noszących znamion utworów o charakterze literackim. Mamy w niej zatem do czynienia jednocześnie z refleksją metateoretyczną, zorganizowaną wokół pierwszego i trzeciego z wymienionych wcześniej podejść, jak i z pewnym spektrum ujęć: na jego jednym krańcu możemy umieścić obrazy instytucji edukacyjnych szkicowane w utworach literackich z gatunku utopii, na drugim – wyobrażenia wystarczająco doskonałej edukacji, celu transformacji szkoły i wychowania, mające charakter osobnego bądź części składowej szerszego projektu politycznego. Jak tłumaczy Voisé ten charakterystyczny dla Renesansu porządek:

autorzy dzieł politycznych często zapominali, że pragnęli jedynie «poprawiać» państwo i nieświadomie zaczynali je po prostu «budować» od podstaw tak, aby jak najbardziej odpowiadało ich ideałom. Stąd projekty reform zakładały prawie zawsze potrzebę gruntownej przemiany człowieka, a każdy niemal traktat polityczny był w mniejszej lub większej mierze dziełem o zabarwieniu pedagogicznym.

Co więcej, „Państwo, które uważano za dobrze urządzone, przypominało bardzo często zakrojony na szeroką skalę zakład wychowawczy”²⁴.

W artykule *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*²⁵ Baczko koncentruje uwagę na zapleczu intelektualnym wydarzeń, które niewiele czasu dzieli od dyskusji i publikacji interesujących Voisé w antologii. Odpowiednio do wskazanego wcześniej podejścia na podstawie istotnego w literaturze przedmiotu opracowania zjawiska jego autorstwa współzałożyciel warszawskiej szkoły historii idei podjął się badań roli, „którą odgrywały marzenia wychowawcze w wyobraźni zbiorowej okresu Rewolucji”²⁶. Badacz wskazuje na zlanie się w tym czasie dwóch marzeń społecznych:

Z jednej strony – pisze – 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 ludu²⁷.

Baczko zauważa, że lansowane przez nowe elity utopie pedagogiczne zarazem wyrażają, jak i przysłaniają złożone relacje i sprzeczności, jakie zachodzą między ich oczekiwaniami i doświadczeniami – lud trzeba nauczyć wolności, równości i braterstwa, to znaczy „jego własnej przyszłości”, przy czym w punkcie wyjścia jego kondycja jest zgoła odmiennej natury. Innymi słowy, należy uznać, że „Tylko akcja wychowawcza, pomyślana jako oczyszczenie przyszłości od przeszłości, może w pełni zrealizować wielki przełom wbrew ciągłości pokoleń, nawyków i obyczajowości”²⁸. To zadanie, zauważa autor, wprowadza jednocześnie ostry podział między nadawcami przekazu pedagogicznego a jego odbiorcami. Baczko

²⁴ Tamże, s. IX–X.

²⁵ Zob. B. Baczko, *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, s. 263–273.

²⁶ Tamże, s. 263.

²⁷ Tamże, s. 264–265.

²⁸ Tamże, s. 267.



cytuje między innymi słowa Jeana Jacquesa Rousseau o „wielkim ustawodawcy”: „ten, co waży się stworzyć lud, powinien czuć się zdolnym zmienić, by tak rzec, naturę ludzką”, oraz Alexis-François de Gallanda z wystąpienia w Radzie Pięciuset:

Oddziałujcie na wszystkich nauczycieli waszym przykładem, mocą waszego rozumu, waszej misji, mocą prawa i potęgą zasad. Niechaj czuwa nad wami rozum i pożytek społeczny. Bądźcie kapłanami moralności powszechnej²⁹.

„Oczywiście – dodaje badacz – ustawodawcy, podobnie jak i lud, wywodzą się z epoki przedrewolucyjnej³⁰.

W wyobraźni rewolucjonistów przeszłość i przyszłość tworzą kontrast, analogicznie: „Złemu wychowaniu odpowiada naród zdeprawowany; wychowanie oświecone ma za skutek odrodzenie narodu i jego obyczajów³¹. Dotychczasowa pedagogika, długotrwała i systematyczna, okazała się ich zdaniem skuteczna, stąd wysiłkowi ustanawiania nowych form towarzyszy burzenie zastanych instytucji. W ten sposób w czasie Rewolucji objawia się wielka wiara w siłę i moc edukacji, jak pisze Baczeko, referując szczegóły nadziei i oczekiwań, „demiurgiczną wręcz moc”.

Dzięki swemu powołaniu obywatelskiemu – dodaje – i funkcjom misjonarskim oświata uważana jest za to właśnie miejsce, w którym zerwana zostanie więź między starym pokoleniem, skażonym przez «rutynę i przesąd», a nową generacją zwiastującą nowy świat, upragniony i wymarzony³².

Stąd też stanie się terenem ostrego starcia kulturowego między władzą państwową a tradycyjną wspólnotą lokalną i rodzinną.

We *Wstępie* do o dwa lata później opublikowanej kolejnej, jak wynika z przyjętego tu toku, antologii *Utopia w perspektywie pedagogicznej*³³, tym razem obejmującej wybór fragmentów związanych z tradycją europejską od Księgi Rodzaju począwszy, a na latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku skończywszy, jego autorka, Irena Wojnar, polemizuje: „Krytycyzm budzi utopia rozumiana jako szczegółowa wizja przyszłości, która ma w nieoznaczony sposób objawić się ludziom”, i opowiada się za koncepcją, dającą wpisać się w czwarte z przywołanych wcześniej podejść, zgodnie z którą „Utopia traktowana jest jako ogólna wizja pożądanego kierunku rozwoju, inspirująca konkretne działania aktualne³⁴, co dookreśla w innym miejscu *Wstępu*, pisząc: „chodzi tu zawsze o jakąś alternatywę wobec utrwalonych schematów rozumienia rzeczywistości i zasad działania [...]”³⁵. Według badaczki dla „aktualnej walki o pożądaną przyszłość [...] ważne staje się to, co nigdy dawniej nie było brane pod uwagę przez twórców utopijnej wizji, a mianowicie strategię działania”, w przypadku strategii utopijnej, jak wskazuje, podstawowym jej założeniem jest „«przeżycie dystansu», które pozwala na nieustający proces kwestionowania i nadziei na artykulację wszelkich zaprzeczeń, ale i na odkrycie ich wielorakich źródeł, a tym samym na przekroczenie granic czysto negatywnej kontestacji”³⁶.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 268.

³² Tamże, s. 273.

³³ Zob. *Utopia w perspektywie pedagogicznej*, red. I. Wojnar, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.

³⁴ Tamże, s. 5.

³⁵ Tamże, s. 7.

³⁶ Tamże, s. 6.



W odróżnieniu od antologii ułożonej przez Voiségo, wybór fragmentów nie jest podporządkowany jednej koncepcji, a przez to konsekwentny, niemniej w intencji jego autorów znajduje uzasadnienie dzięki dającej się zauważyć w poszczególnych utworach, poświęconych rozmaitym wizjom człowieka i społeczeństwa, wrażliwości na pedagogiczną problematykę sztuki:

Prezentowane przez nas teksty są wielorakie. Dominują w nich wizje życia społecznego, konkretne utopie ukształtowane przez wyobraźnię wrażliwych myślicieli: od rzeczywistych twórców utopii, takich jak T. Morus czy T. Campanella, po antyutopie XX wieku, by wspomnieć zwłaszcza *Nowy wspaniały świat* A. Huxleya. Równolegle proponujemy lekturę tekstów – kontynuuje Wojnar – których autorzy wyrażają w postaci programów i manifestów zaufanie do aktywnej i prospektywnej roli sztuki, zdolnej do przekształcania struktur i stosunków społecznych, a także do kształtowania człowieka³⁷.

A zatem chodzi głównie o dostrzeżenie w obrazach utopii elementów związanych z wychowaniem przez sztukę i pedagogiczną problematyką twórczości.

Inny charakter, mimo że dający się umieścić w zakresie tego samego podejścia do rozważanego tu zjawiska, ma propozycja zawarta w książce *Wyspy oporu edukacyjnego*³⁸. Wprawdzie Bogusław Śliwerski w przywołanej pracy zasadniczo nie odwołuje się wprost do kategorii utopii, należy jednak uznać zawarte tam ustalenia za istotną reprezentację ewidencjonowanych adaptacji do pedagogiki współczesnej pojęcia, tym bardziej znaczącą, że autor opracowania należy do czołowych polskich badaczy edukacji alternatywnej, a sama publikacja stanowi element tego zjawiska. Innymi słowy, umieszczenie w tej części artykułu ujęć teoretycznych, składających się na treść tej pracy, może stanowić dogodny punkt wyjścia do wytyczania związków utopii i edukacji alternatywnej.

Autor rozprawy, wyróżniając w książce dwa rodzaje edukacji wyspowej – przetrwania i oporu oraz alternatyw koniunkcyjnych – koncentruje uwagę przede wszystkim na funkcjonujących w ramach nowoczesnych państw zachodnich organizacjach i rozwiązaniach edukacyjnych, których charakter mniej lub bardziej wyraźnie odbiega od dominujących w ich systemach oświaty konwencji. Pierwszy z wariantów edukacji wyspowej badacz określa jako antagonistyczny względem swego otoczenia: „Wyspy przetrwania charakteryzuje – jak twierdzi – pozorne przystosowanie przy jednoczesnym ignorowaniu istniejącego systemu i próbie stworzenia alternatywnej społeczności”³⁹, a za ich, jak również wysp oporu edukacyjnego przykład mogą posłużyć „wszelkiego rodzaju małe społeczności kontrkulturowe od typowych dla modernistycznych społeczeństw grup hippisowskich po postmodernistyczne kultury typu yuppies, punk, new age, psycho romantic itp.”⁴⁰ Natomiast

W przypadku wysp alternatyw koniunkcyjnych pedagog uaktywnia zmiany w swojej «przestrzeni edukacyjnej» w granicach wyznaczonych przez społeczny system wartości

³⁷ Tamże, s. 8.

³⁸ Zob. B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993. Warto zwrócić uwagę na zawartą w tytule pracy kategorię zainspirowaną jak się wydaje sformułowaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, która na poziomie metaforycznym i symbolicznym nawiązuje do tradycji literackich przedstawień omawianego w artykule zjawiska.

³⁹ Tamże, s. 12.

⁴⁰ Tamże, s. 19. Zob. tamże, s. 17–19.



i prawa. Osobisty projekt reform – pisze Śliwerski – wywodzi się zatem z jednego pnia kulturowego. Po to, by jego innowacja nie została uznana za dewiację, musi on działać w ramach obowiązującego systemu⁴¹.

Za kryterium wyróżniające oba rodzaje omawianego zjawiska autor koncepcji uznaje artikulację zasadniczych różnic względem tego, co w edukacji jest przyjęte za powszechnie obowiązujące, dokonaną przez promujących nową ideę⁴². A zatem wyspy przetrwania i oporu edukacyjnego, jak również alternatyw koniunkcyjnych należą do szerszej kategorii wyróżniających się na tle dominującego porządku organizacji i grup, w których oczekiwany rozwój i zmiana społeczna ma zostać osiągnięta na drodze wychowania i podejmowanych w nich działań edukacyjnych.

Opisany przez badacza nieantagonistyczny wariant edukacji wyspowej, tzn. alternatyw koniunkcyjnych, w odróżnieniu od antagonistycznego zdaje się być w jego ujęciu wolny od myślenia utopijnego charakterystycznego dla drugiego z omawianych w poprzedniej części artykułu podejść. Zarówno ta gradacja, jak również związek w ten sposób rozumianej edukacji alternatywnej z czwartym ze wskazanych podejść daje się odczytać z o kilka lat późniejszej odpowiedzi Śliwerskiego na zadane sobie pytanie: „Dlaczego zatem z takim uporem walka ta [o różnorodność i bogactwo ofert edukacyjnych – R.W.], mimo braku powszechnego zainteresowania części społeczeństwa walorami edukacji alternatywnej, jest podejmowana przez kolejne pokolenia pedagogów, reformatorów czy odmiennie myślących wychowawców?”. Otóż jego zdaniem:

Tajemnica tych 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 rzeczywistej, a nie tylko deklaratywnej humanizacji tych procesów⁴³.

W świetle cytowanej wypowiedzi rozróżnienie między antagonistycznym a nieantagonistycznym rodzajem edukacji wyspowej traci na ostrości, podobnie jak w przypadku zjawiska utopii, o czym pisał Voisé, przeciwstawienie nurtu reformistycznego radykalnemu. W tym kontekście być może należałoby rozważyć kwestię, czy oba wyróżnione rodzaje edukacji wyspowej nie należy wiązać z czwartym z podejść do zjawiska utopii. Warto nadmienić, że łączne ich rozumienie zdaje się mieścić w stosowanej obecnie przez Joannę Rutkowiak czy Pawła Rudnickiego dla podkreślenia szerokiego zakresu zjawisk wchodzących w jej obręb kategorii alternatywy edukacyjnej⁴⁴.

⁴¹ Tamże, s. 21. W innym miejscu Śliwerski pisze: „Wyspy alternatyw koniunkcyjnych funkcjonują w systemie edukacyjnym zgodnie z obowiązującym prawem społeczeństwa otwartego, pluralistycznego, w którym nie dąży się do ujednoczenia elementów struktury społecznej. Tak rozumiany pluralizm oznacza, że każdy może praktykować odmienny styl wychowania, wybierać odmienną drogę uczenia się, krytyki i afirmacji określonych koncepcji wychowania” (tamże, s. 30).

⁴² Zob. tamże, s. 8.

⁴³ B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010, s. 447.

⁴⁴ Zob. J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 249–256; P. Rudnicki, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, DSW,



Odwołując się między innymi do ustaleń Baczki zawartych w jego przywoływanym wcześniej artykule, Teresa Hejnicka-Bezwińska podejmuje się odczytania kategorii utopii, by wyjaśnić i zdemistyfikować atrakcyjność oraz żywotność pedagogiki instrumentalnej⁴⁵. Należy dodać, że nie jest to jedyny czynnik, jaki zdaniem badaczki decyduje o statusie tego rodzaju podejścia do teorii i praktyki edukacji, niemniej pozostaje sam w sobie ważny. W punkcie wyjścia jej dociekań znajduje się założenie, że

każda utopia społeczna – wizja i projekt nowego społeczeństwa szczęśliwości – musi być wizją pedagogiczną, projektującą kształtowanie człowieka określonej (lepszego, pożądanej) jakości – funkcjonalnego względem danego ładu społecznego⁴⁶,

a ich pojawianie się w sposób szczególny ma związek z rewolucjami, w które obfitowała epoka nowoczesności. W obliczu rozczarowania rozbieżnością między utopią a efektami jej realizacji to w pedagogice, która zazwyczaj w rzeczywistości porewolucyjnej legitymowała władzę jako nosiciela wizji powszechnej szczęśliwości, widzi się winnego takiego stanu rzeczy.

Uwagi ogólnej natury badaczka odnosi do sytuacji polskiej pedagogiki w półwieczu rzeczywistości realnego socjalizmu, co wskazuje na jej podążanie za czwartym z wyróżnionych podejść do interesującego nas tutaj zjawiska:

Instrumentalizacja ideologiczna pedagogiki – pisze – dokonywała się pod hasłem jej ściślejszego związku z praktyką, co faktycznie oznaczało jej bardziej skutecznie zaangażowanie się w realizację wielkiej utopii komunizmu [...]⁴⁷.

Niemniej jednak dostrzega, że atrakcyjność i żywotność pedagogiki instrumentalnej wykracza poza wskazany związek, stwierdza bowiem:

Pedagogika socjalistyczna może więc być przykładem i egzemplifikacją zjawisk towarzyszących włączeniu się pedagogów w realizację utopii, jej wspierania i legitymizowania. Jej siła i atrakcyjność polegała na tym (i chyba nadal polega), że również znajdowała swoje uzasadnienie w ideologii epoki nowoczesnej, tzn. sposobie spostrzegania człowieka i świata konstytuującego i wynikającego jednocześnie z oświeconej idei postępu⁴⁸.

O ile przywołane wcześniej *Wyspy oporu edukacyjnego* nie podejmowały tropu gatunku literackiego, o tyle dla pracy *Mity i utopie pedagogiczne*⁴⁹ stanowi on główny punkt odniesienia. W części książki poświęconej interesującemu nas tu zagadnieniu Andrzej Dróżdź koncentruje się na ekspozycji problematyki wychowania i szkolnictwa w modelach idealnego państwa przedstawionych przez pisarzy utopijnych. Omawia oraz interpretuje miejsce, praktykę i status edukacji zarówno w ramach całych epok, jak i wielu wybranych dzieł między innymi takich autorów, jak Platon, More, Claude A. Helvetius, Rousseau, Charles Fourier, Stanisław Lem czy Alvin Toffler. Nie ogranicza się do pola utworów literackich czy filozoficznych projektów antyku, średniowiecza, renesansu, okresu oświecenia czy długiego wieku dziewiętnastego, swe uwagi kieruje

Wrocław 2016, s. 44–46.

⁴⁵ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Demistyfikacja I: Utopie*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995, s. 35–40.

⁴⁶ Tamże, s. 35.

⁴⁷ Tamże, s. 38.

⁴⁸ Tamże, s. 39–40. Zob. także: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 91–93, 186–190.

⁴⁹ A. Dróżdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, AP, Kraków 2000.



również w stronę współczesnych koncepcji Ivana Illicha, antypedagogiki czy pedagogiki krytycznej. Według badacza utopie pedagogiczne można podzielić na utopie ładu społecznego i utopie eudajmonistyczne.

Wśród tych pierwszych – zdaniem autora pracy – przeważają utopie będące «produktem ubocznym» utopii doskonałego państwa lub Królestwa Bożego na ziemi. Wśród utopii eudajmonistycznych, wyrażających z kolei tęsknoty za złotym wiekiem, powrotem do egalitarnego stanu natury albo za zbudowaniem krainy technologicznych kukanii, w których każdy będzie korzystał z uciech zmysłowych, pojawiają się tendencje anarchiczne, naturalistyczne i hedonistyczne⁵⁰.

W takim porządku podejmuje się też w swojej pracy omówienia zgromadzonych licznych i niejednorodnych, czasami nie przystających do siebie źródeł.

Stwierdzenie, że „dany projekt jest utopijny, bo niesie nieprawidłowe rozumowanie odizolowane od istotnych kontekstów”⁵¹, wskazywać by mogło na podążanie w niej za pierwszym ze wskazanych w tym artykule podejść. Niemniej jednak w przedstawionym przez autora ujęciu teoretycznym do głosu dochodzi również druga orientacja. W schemacie utopijnych narracji badacz wyróżnia bowiem cztery stałe jego zdaniem elementy: pogrzebanie „starego świata” motywowane sprzeciwem wobec określonego zła, którego ostateczne wyeliminowanie jest związane z ustanowieniem nowego, „doskonałego” porządku i zabezpieczeniem go przed zgubnym wpływem zewnętrznego świata przez odizolowanie danej społeczności oraz przed zniszczeniem od wewnątrz przez rygorystyczne działania prewencyjne⁵². Ostatecznie

Utopia wyklucza – jego zdaniem – istnienie wolności indywidualnej; poprzez izolacjonizm prowadzi do regresu, do wyczerpania się potrzeb adaptacyjnych, a w konsekwencji do inercji kulturowej i społecznej⁵³.

Z definicji przełożona na język działania ma zatem wpływ destruktywny, zasadniczo przeczący praktyce edukacji i orientacjom charakterystycznym dla współczesnych teorii pedagogicznych.

Inne znaczenie i wartość w kontekście edukacji i pedagogiki nadaje zjawisku Gerald L. Gutek. Nie reprezentuje on co prawda środowiska polskich pedagogów i badaczy edukacji, jednak jego praca *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, w której znajduje się rozdział *Utopizm a edukacja*⁵⁴, bywa stosunkowo często przywoływana,

⁵⁰ Tamże, s. 78.

⁵¹ Tamże, s. 67.

⁵² Zob. tamże, s. 68–71.

⁵³ Tamże, s. 71. W innym miejscu pracy czytamy: „pojęcie utopii niesie ze sobą negatywne konotacje, bliskie rozumieniu fałszywej świadomości, prowadzącej do fatalnych skutków wychowawczych. Tak rozumiana utopia nigdy nie jest krainą szczęśliwą dla dziecka i dla żadnej innej osoby czy społeczeństwa poddanego jej metodom wychowawczym” (tamże, s. 78–79), a także: „Rolę pedagogiki, a potem edukacji w procesach adaptacyjnych porównać można do roli akuszerki, asystującej przy narodzinach dziecka. Utopia jest niebezpieczną akuszerką, pozbawioną zahamowań etycznych, która – pozorując opiekę – gotowa jest porwać dziecko naturalnym rodzicom i zrobić mu krzywdę” (tamże, s. 140).

⁵⁴ Zob. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003, s. 213–230. Drugie wydanie z 2007 roku ukazało się pod zmienionym tytułem *Filozofia dla pedagogów*. Oczywiście obecność w polskiej literaturze zagranicznych badaczy podkreślających związki edukacji i utopii nie wyczerpuje rozdział z książki Gutka. Z pewnością należą do nich przedstawiciele pedagogiki krytycznej (zob. fragmenty książek



a zatem w sposób, jak się wydaje, znaczący wpisała się już w horyzont intelektualny rodzimej dyscypliny.

Podjmując problematykę utopii, Gutek osadza ją zarówno w kontekście mającej wielowiekowe tradycje społecznej refleksji nad możliwością zbudowania idealnego społeczeństwa, jak również obrazu stosunków społecznych opisywanych w powieściach dydaktycznych od More'a począwszy. W przywołanym rozdziale ogranicza się do omówienia tzw. socjalizmu utopijnego przełomu XVIII i XIX wieku na przykładzie działalności i poglądów Owena dotyczących koncepcji człowieka, społeczeństwa i edukacji. Jak ocenia badacz perspektywy angielskiego reformatora:

Nie poprzestając na abstrakcyjnych rozważaniach, pragnął wprowadzić w życie swoje koncepcje wykorzystania edukacji do stworzenia nowego społeczeństwa. Jego teza – pisze Gutek – zgodnie z którą wzorcowe miasta uformują wzorcowych mężczyzn i kobiety, brzmi bardzo nowocześnie – Owenowskie planowe społeczności wyprzedzały o wiele lat strategie opracowywane w dzisiejszych czasach przez urbanistów oraz planistów infrastruktury komunalnej. Zdemoralizowane, zwyrodniałe i zanieczyszczone środowisko – twierdził Owen – może tak oddziaływać na ludzi, że stają się samolubni, chorowici i gnuśni. Czyste, twórcze i zintegrowane środowisko społeczne wywierałoby odwrotny wpływ, umożliwiając członkom zbiorowości harmonijne funkcjonowanie. [...] Owen – kontynuuje Gutek – był wizjonerem, który wierzył w możliwość stworzenia lepszego świata i lepszych ludzi. Krytykując społeczeństwo i edukację, stawiał diagnozę i zalecał lekarstwo w postaci konkretnych reform. Niestety, był też arogantem, który sądził, że uda mu się kontrolować ludzi, manipulując ich środowiskiem⁵⁵.

W swoim opracowaniu Gutek nie ogranicza się do prezentacji intelektualnych i praktycznych dokonań Owena, ale wysuwa kilka ogólnych wniosków dotyczących socjalistycznie zorientowanych utopistów XIX wieku. Dostrzega, że „edukacja stanowi dla nich najważniejszy środek do osiągnięcia celu, jakim jest pokojowe wprowadzenie zmian w społeczeństwie.”, z tym że zdaniem badacza zgodnie z ich przywiązaniem do oświeceniowej idei postępu i poczuciem społecznej misji przyjmowali oni, że

Proces doskonalenia nie miał być wynikiem przypadkowej ewolucji – musiał być zaplanowany przez ludzką inteligencję i ukierunkowany za pomocą metod socjotechnicznych na konkretny model i styl życia społecznego⁵⁶.

Niejednokrotnie uważali, że „człowiek może osiągnąć doskonałość tylko w idealnie zintegrowanej wspólnocie”⁵⁷, w związku z czym negatywnie oceniali współczesne sobie efekty niekontrolowanej urbanizacji i industrializacji, gruntownych zmian ekonomicznych, nowych metod produkcji i form konsumpcji, przyjmujące postać psychicznego wyobcowania, dewaluacji wartości tradycyjnie związanych z rzemiosłem, alienacji pracy i uprzedmiotowienia międzyludzkich relacji. Występowali przeciwko skrępowaniu tradycją, ideologii liberalnej, kapitalizmowi i własności prywatnej. Wiązali nadzieję z socjalizacją we właściwie stworzonym środowisku społecznym, stąd

i artykuły zawarte w pracy: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010), niemniej jednak należy zauważyć, że brakuje na gruncie rodzimej literatury tłumaczeń ich prac, które odnoszą się bezpośrednio do omawianego w tym artykule zjawiska.

⁵⁵ Tamże, s. 218–219.

⁵⁶ Tamże, s. 219.

⁵⁷ Tamże, s. 220.



przewidywali wprowadzenie nowych form produkcji, służących dobrobytowi wspólnoty, zaspokojeniu potrzeb jej członków, twórczej wypowiedzi, rozwojowi i egalitaryzmowi. Jak syntetycznie wskazuje Gutek,

Podczas gdy w fabrykach praca była monotonna i uciążliwa, w projektowanych utopijnych wspólnotach działalność ekonomiczna miała być przyjemna, łatwa i wydajna. Niezorganizowaną społeczność miejską utopiści chcieli zastąpić planową wspólnotą dysponującą doskonale zaprojektowaną infrastrukturą, która miała obejmować usługi sanitarne, edukacyjne oraz rekreacyjne⁵⁸.

Podsumowując zawarte w rozdziale omówienia zjawiska, badacz zdradza swą ostateczną jego ocenę:

Poszukiwanie utopii – pisze – jest przedsięwzięciem tyleż nierealistycznym, co pasjonującym. I chociaż cel sam w sobie może się wydawać nieosiągalny, analiza koncepcji idealnego społeczeństwa oraz literatury utopijnej dostarcza teoretykom edukacji okazji do zadania wielu pytań⁵⁹.

Na tej też podstawie stanowisko Gutka prezentowane w jego opracowaniu możemy rozumieć jako przejaw trzeciego z wyróżnionych wcześniej podejść do fenomenu utopii.

Kolejne ujęcie zagadnienia, które ukazuje nam możliwości adaptacji pojęcia utopii na grunt filozofii edukacji, znajdujemy w artykule *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*⁶⁰ autorstwa Astrid Męczkowskiej. Podejmując wyrażone w tytule zagadnienie, jego autorka nie zamierza zapominać o historycznym obciążeniu kategorii: „stając się świadkami zwyrodnień utopii w nowożytnym świecie – zaznacza – dostrzegliśmy, jak cienką okazała się granica pomiędzy marzeniem o lepszym jutrze a polityką zagłady”⁶¹.

Stąd, twierdzi, przywołując tym samym pierwsze z wyróżnionych wcześniej podejść, „utopia stała się dla nas synonimem fałszywego prorocstwa, które uwodząc nieziszczalnymi obietnicami, zaślepia nas na «prawdziwe» wyzwania [...]”, a „projekty pedagogiczne przesycone pierwiastkiem utopijnym [...] wydawać się mogą naiwne, a niekiedy wręcz szkodliwe”⁶².

Męczkowska przypomina, że dobę kryzysu utopijnego myślenia, który dotyka aktualnie pedagogikę w jej ideowym wymiarze, poprzedzają dwie istotne zmiany w charakterze tego myślenia, zaszłe 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”⁶³, w wyniku czego, zdaniem badaczki,

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże, s. 228.

⁶⁰ Zob. A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 5–17.

⁶¹ Tamże, s. 6.

⁶² Tamże. Takie stanowisko, prócz wcześniej przywołanych, prezentuje Henryk Kiereś (zob. H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, red. P. Jaroszyński [i in.], Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2005, s. 221–229). Komentarz do poglądów obu autorów, opowiadający się za stanowiskiem Kieresa, zawiera artykuł Kazimierza Gryżenia *Spór o rolę utopii w wychowaniu* ([w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Impuls, Kraków 2007, s. 223–232).

⁶³ A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 8.



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 racjonalności⁶⁴.

Pedagogika doby nowoczesności, określiwszy się jako naukowa, podejmuje tę inicjatywę, włączając się w plan tworzenia nowego człowieka i społecznej odnowy.

Taki stan rzeczy Męczkowska 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”⁶⁵. Ostatecznie autorka widzi problematyczność powrotu myśli utopijnej do „takich jej form, które przybierają pozory racjonalnych projektów naprawy świata”, ale też

ryzykowność aktu zerwania z tradycją myślenia utopijnego, co – jej zdaniem – pociągałoby za sobą zdławienie emancypacyjnego potencjału myśli pedagogicznej. Edukacja dla realizowania swoich społecznych wyzwań – wyjaśnia – potrzebuje bowiem takiej płaszczyzny oporu wobec teraźniejszości, która «wychyla się» ku przyszłości, nakreślając wizje lepszego świata⁶⁶,

czyż, należy uznać, daje pełny wyraz piątemu z wyróżnionych podejść do zjawiska utopii, powołując się zresztą na myśl Blocha i opowiadając się za przywróceniem utopii „naleźnego jej miejsca w porządku naszego myślenia: usytuowania jej w pozycji korelatu tworzenia, nie zaś politycznego planu [...]”⁶⁷.

W większym stopniu do porządku politycznego planu myśli pedagogicznej przywołanego w cytacie zdaje się nawiązywać w książce *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*⁶⁸ Maria Mendel. Inspirowana myślą Michela Foucaulta, dla którego w duchu drugiego z podejść

Utopie są miejscami (*emplacements*) bez rzeczywistej przestrzeni. Są miejscami, które wobec rzeczywistej przestrzeni społeczeństwa – jak stwierdza – pozostają w ogólnej relacji bezpośredniej lub odwróconej analogii. Ukazują społeczeństwo w udoskonalonej postaci bądź społeczeństwo wywrócone do góry nogami, ale w każdym wypadku utopie pozostają przestrzeniami zasadniczo nierealnymi⁶⁹,

odwołuje się w swym projekcie heterotopologii do propozycji francuskiego filozofa przeciwstawienia tak opisanemu zjawisku pojęcia heterotopii. Służy ono na określenie swoistego kontr-rozmieszczenia względem otaczających, powiązanych ze sobą obszarów, będącego

⁶⁴ Tamże, s. 9.

⁶⁵ Tamże, s. 11.

⁶⁶ Tamże, s. 16.

⁶⁷ Tamże. Zob. także: A. Męczkowska-Christiansen, *Pedagogika bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] „Po życie siggać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 60–62. W 2010 roku w wystąpieniu otwierającym VII Zjazd Pedagogiczny PTP w Toruniu badaczka wskazała na jedną z trzech dróg uprawiania pedagogiki w dobie jej kryzysu: „Pedagogika uprawiana «na przekór rzeczywistości» to pedagogia bezdroża, uparcie poszukująca i tworząca projekty edukacyjne, alternatywne wobec dominującego ładu. Jest pedagogią «wyciekającą możliwości», przekuwającą poczucie bezdrożności na gotowość na zmianę [...]» (tamże, s. 61).

⁶⁸ Zob. M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 54–56, 69–85, 167–173.

⁶⁹ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 120.



rodzajem efektywnie odgrywanej utopii, w której wszystkie inne rzeczywiste miejsca (*emplacements*), jakie można znaleźć w ramach kultury, są jednocześnie reprezentowane, kontestowane i odwracane⁷⁰.

By unaocznić relację utopii do heterotopii, badaczka objaśnia przykład odbicia postaci w lustrze podany przez Foucaulta:

Zwierciadło ostatecznie jest utopią, bo jest miejscem bez miejsca (*lieu sans lieu*), ale jest też ono heterotopią, ponieważ istnieje w rzeczywistości i «wytwarza rodzaj efektu zwrotnego w stosunku do miejsca, które zajmuję» [...] ⁷¹.

Tak więc umieściwszy architektonikę fenomenu szkoły, muzeum, cmentarza, biblioteki, jarmarku czy kina w tej perspektywie, możemy dostrzec, że cechuje je szczególny efekt asynchronii i nawarstwienia się tworzących ze sobą napięcia czy rozbieżności zrealizowanych przeznaczeń, jak również oczekiwań. Jeśli przyjmiemy, jak chcą tego i Foucault, i Mendel, że miejsca te stanowią „rodzaj efektywnie odgrywanej utopii”, to możemy uznać, że zjawisko heterotopii w stadium stawania się należy łączyć z czwartym z wyróżnionych podejść. By domknąć rozwinięty powyżej wątek, warto dopowiedzieć, jaki projekt ma na myśli badaczka inspirowana koncepcją francuskiego filozofa:

Heterotopologia – wyjaśnia – stanowi [...] rodzaj systematycznego opisu, obierającego sobie za przedmiot studiów heterotopie postrzegane przez pryzmat składających się na nie rytuałów⁷².

Ostatnią pracę przywołaną w szeregu omawianych w tej części artykułu publikacji stanowić będzie *Dystopia*⁷³ Michała Głazewskiego. Perspektywa, z jakiej podejmuje się badać zjawisko autor książki, związana jest z neofunkcjonalistyczną teorią systemów autopojetycznych wypracowaną przez Niklasa Luhmanna, której rozwinięcia podjął się Helmut Willke⁷⁴. Jak zaznacza autor w pierwszych słowach *Wstępu*:

Przedmiotem tej książki jest fenomen pedagogiki postrzegany przez systemowy pryzmat dystopii, jednego z derywatów utopii, zwanego też w literaturze antyutopią, mrocznego alter ego archetypowego Raju na ziemi, społecznej eudajmonii, obecnego chyba od zarania w zbiorowej (nie)świadomości mieszkańców polis cywilizacji Zachodu⁷⁵.

Jeśli przyjąć twierdzenie, skądinąd wielokrotnie podnoszone przez przywoływanych w tym artykule badaczy, 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. Wszak

Skażona z definicji fatalnym powabem perfekcji społeczeństwa ostatecznego – zauważa Głazewski – naprawdę straszna utopia stawała się jednak dopiero wtedy, gdy próbowano ją ziszczyć, zbudować, nakazać, wymusić Nowy Wspaniały Świat w formie państw totalitarnych⁷⁶.

⁷⁰ Tamże, s. 120.

⁷¹ M. Mendel, *Spółczesność i rytuał*, dz. cyt., s. 71.

⁷² Tamże, s. 69–70. Zob. także: tamże, s. 82–85, 167–173.

⁷³ Zob. M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych* Niklasa Luhmanna, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.

⁷⁴ Zob. tamże, s. 8–10, 17–90.

⁷⁵ Tamże, s. 5.

⁷⁶ Tamże, s. 6. Zob. tamże, s. 112–114.



Stąd wyłania się teza książki wyrażona przez autora w pytaniu: „Czyż współczesna rzeczywistość nie może być postrzegana jako atrofia cech «specyficznie utopijnych» w trakcie społeczno-kulturowej filogenezy, przez atopię ku dystopii?»⁷⁷. Jak wskazuje badacz,

Temu przepoczwarzaniu się ku dystopii sprzyja współczesne rugowanie wszelkich form utopii z życia społecznego – czy jako trącej myszką Renesansowo-Oświeceniowej mrzonki, czy ponurej «inżynierii ducha», budzące niedobre wspomnienia ideologicznego zniewolenia. To z kolei często oznacza akceptację relatywistycznego pragmatyzmu [...]. Niesie to ze sobą niebezpieczeństwo nieuchronnej eliminacji z życia wartości absolutnych, metafizycznych źródeł *areté*, Platónskiej cnoty, czy choćby nadziei na istnienie takich bytów idealnych jak Dobro i Prawda, uwikłanie się w paradoksy: przecież sam pragmatyzm może być także postrzegany jako forma utopii – nie metafizycznej, ale epistemologicznej⁷⁸.

Ostatecznie pojawić musi się zatem pytanie o „problem postawy pedagogicznej w kontekście uniwersalnego celu wychowania – najszerzej pojętego bonum – jak wychowywać w czasach dystopii?»⁷⁹

W omawianej pracy utopia jako obecna w kulturze Europy od starożytności „filozoficzna idea doskonałego *polis*” jest szeroko opisana w zakresie losów pojęcia, różnych ujęć, literackich i filozoficznych egzemplifikacji⁸⁰, w czym postępuje autor za Kołakowskim, ale również jako punkt odniesienia dla wyłaniającego się zjawiska dystopii. Natomiast w rekonstrukcji pedagogicznych kontekstów interesującego nas tutaj zjawiska badacz zbliża się do jego rozumienia wyartykułowanego przez Gutka, co zdaje się dobrze oddawać poniższe stwierdzenie:

Edukacja w/dla utopii oznacza urabianie człowieka zgodnie z promowanymi przez społeczeństwo celami, czemu sprzyja nieokreśloność «natury ludzkiej» oraz jej plastyczność, podatność na wpływy środowiska naturalnego, materialnego, społecznego i kulturowego⁸¹.

Niezależnie jednak od tego Głazewski wyraźnie opowiada się za takim jej odczytaniem, powołując się przy tym na ustalenia Męczkowskiej, które możemy umieścić w piątym z wyróżnionych podejść do interesującego nas tu zagadnienia:

Utopia – pisze badacz – w jakiś sposób «napina» i sublimuje egzystencję, odpowiada na ludzką potrzebę ekscytacji i transcendencji, stymuluje wyobraźnię społeczną

⁷⁷ Tamże, s. 13. W rozdziale książki poświęconym zjawisku i pojęciu atopii autor niejako daje odpowiedź na wcześniej zasygnalizowane pytanie: postępując za Willk'em wskazuje na bezkonkurencyjną „utopię rynku” jako tę „trzecią drogę”, jaka pozostała niekwestionowana po upadku dwóch tyranii totalitarnych i tworzy współczesną atopijną rzeczywistość (zob. tamże, s. 118–123).

⁷⁸ Tamże, s. 13–14.

⁷⁹ Tamże, s. 15. Jak wyjaśnia Głazewski, „Można zatem przyjąć, że dystopia jako gatunek literacki stanowi postać zniszczonej utopii negatywnej [...]” (tamże, s. 136), natomiast w kontekście zadanego przez badacza pytania bardziej istotne wydaje się inne znaczenie kategorii: „mianem dystopijnego może być określane takie społeczeństwo, które jest z pozoru szczęśliwym społeczeństwem utopijnym, wolnym od nędzy, chorób, konfliktów czy nawet smutku. Dopiero pod kruchą, sielską powierzchnią kryje się straszna prawda: rzeczywistość stanowi odwrotność fasadowego szczęścia, społeczeństwo jest skażone jakąś patogenną wadą, która toczy ją niczym złośliwy nowotwór, a istotą tego stanu rzeczy jest paradoksalnie sama zasada generująca ład, jego chronologia lub sposób, w jaki opresja narastała” (tamże, s. 139).

⁸⁰ Zob. tamże, s. 91–114.

⁸¹ Tamże, s. 109.



jako myślenie o tym, co mogłoby być, nie pozwala pozostać przy dobrze znanych odpowiedziach, kreując możliwe światy pomaga nabrać dystansu, zrelatywizować oczywistość świata zastanego, każe żywić nieufność wobec mniemanych imponderabiliów ładu społecznego, otwiera furtkę ku zmianie, pozwala człowiekowi «wychylać się ku przyszłości», transcenduje teraźniejszość, motywuje, nadaje sens i wartość postawie krytycznej. Utopia jest wyrazem metafizycznej tęsknoty człowieka za spełnieniem, za doskonałością, za pewnością prawdy, realną obecnością dobra i sprawiedliwości, za tymi aksjomatami świadomości ludzkiej, o których się intuicyjnie wie, że są lub mogą istnieć, nawet jeśli nie jesteśmy w stanie podać ich naukowej definicji. Myślenie utopijne wykracza poza granice realizmu i pragmatyzmu, bowiem «przyszłość nie jest jasno określona, przeciwnie, powinna pozostać w sferze pewnego 'niedomknięcia'»⁸².

Zakończenie

Tego samego, co Konfucjusz, zdania był Seneka Młodszy: „Gdy nie wiesz, do którego portu płyniesz, żaden wiatr nie jest dobry”. Jak również „Złymi świadkami są oczy i uszy – według Heraklita – *ludziom, którzy mają dusze barbarzyńców*”. Jeden z dylematów myślenia utopijnego rysujący się wyjątkowo wyraźnie w analizowanych ujęciach zdaje się mieścić między niezbędnym mobilizacji wyobrażeniem możliwych dążeń a fatalną siłą obrazu. Nie jest jednak tak, że ostudziwszy nadzieje czy wstrzymawszy krytykę, zyskamy niewzruszoną stateczną rzeczowość. Mija czas, ludzie działają. Oczekiwania wobec rozwoju każdorazowo rosną wraz z kolejnym, mającym wejść w życie pokoleniem. Marzenia możliwych czy dysponujących siłą i żyjących pod ich presją generują sprzeczne obrazy prawego ładu i przyzwoitych społeczeństw, ich tradycyjne wyobrażenia tracą swą elastyczność na rzecz apodyktycznej autoafirmacji. Z mrówczej pracy naukowych laboratoriów wyłania się jutro sztucznej inteligencji, neurologicznych i genetycznych zabiegów umożliwiających panowanie nad układem nerwowym i dziedziczeniem, syntezy człowieka i zaawansowanych technologii. Na wyeksponowanej ścianie wyobrażenia zbiorowej przyszłości niejedni chcą przywiesić swe płótno, a pod nieobecność utopijnej myśli rzeczywistość nadchodzących miesięcy i lat kreują podejmowane na co dzień kroki i rutynowe zabiegi niebaczne jej permanentnych transformacji. Również siła inercji okazuje się być miażdżąca.

Niemniej analizowana w artykule pedagogiczna refleksja nad utopią w dużo większym stopniu skupiona jest na historycznych i politycznych dramatach, na europejskich doświadczeniach ideologicznych prób ustanawiania oczekiwanego społecznego porządku, a te w dużym stopniu zdają się decydować o wyborze i reprezentacji podejść do zjawiska obecnych w dyscyplinie. Jednak zachowując przekazywany międzypokoleniowo dystans względem utopii czy szerzej – wielkich narracji, edukacja i pedagogika nie stają się przez to mniej zależne od podyktowanych kursem politycznym osadzanych w instytucjach państwa przez rządzących ideologii. Być może słusznie jest oczekiwać od badaczy intelektualnej obrony interesów sfery edukacji i jej adresatów przyjmującej postać wspierania świadomości utopijnej, przynajmniej w jej postaci kontr-utopijnej.

⁸² Tamże, s. 111–112.



Odkładając na bok te daleko wybiegające w przyszłość przemyślenia, należy stwierdzić z punktu widzenia pedagogiki ogólnej, że co prawda nieproporcjonalnie, jednak każde z wyróżnionych pięciu podejść do zjawiska utopii ma swą reprezentację w pracach polskich badaczy edukacji, dając tym samym podstawy do kolejnych ujęć i rozwinięć. Nie jest jednak powszechną praktyką dyskutowanie alternatywnych rodzimych ustaleń, zapożyczanie się u zagranicznych autorów oraz lokowanie własnego stanowiska w odniesieniu do literatury przedmiotu i ustaleń poszczególnych innych nauk, stąd można wnosić, że nie istnieje je szcze w naszej dyscyplinie wystarczająco ugruntowana i dająca się zidentyfikować tradycja teoretycznych ujęć utopii w związku z jej pedagogicznymi kontekstami wraz ze świadomością kanonu lektur i zagadnień.

Jeśli chodzi o ocenę zjawiska, wyraźnie widać, że generuje ono silne wartościowanie, w wyniku którego rozwijają się dwa obozy. Jego przeciwnicy, podkreślający niebezpieczeństwa, nadużycia i niewykonalność, zasadniczo budują swoje ustalenia na drugim z podejść, z tym że mają również tendencję do identyfikowania swego stanowiska z usankcjonowanym przez Kołakowskiego ujęciem potocznym. Zwolennicy, akcentujący wynikającą z istoty człowieka i trwania społeczeństwa potrzebę, nawiązują do czwartego i piątego z ustalonych podejść. Antagoniści widzą w realizacjach gatunku literackiego analogię czy zapowiedź porządku autorytarnego oraz społecznej autodestrukcji, zalecają daleko idące umiarkowanie, apologeci lepsze lub gorsze krystalizacje nadziei, dla której trzeba szukać wciąż nowych form politycznej obietnicy tworzenia lepszego świata i edukacji. Stąd często możemy zauważyć, że poszczególne publikacje zawierają konfigurację dwóch przeciwstawionych sobie podejść – jednego opatrznego, drugiego właściwego ze względu na cele, jakie stawia swoim dociekaniom badacz. Rzadziej reprezentowane jest podejście trzecie bliskie epistemologicznemu postulatowi nieuprzedzania sądów poznawczych moralnym odniesieniem do wybranego systemu aksjo-normatywnego, co nie znaczy, że nie jest ono pożytkowane ideologicznie. Podejście to w dziełach z zakresu gatunku literatury dydaktycznej widzi dogodne pole gier i ćwiczeń na wyobraźnię inicjujące być może krytykę, pomija milczeniem natomiast polityczne uwikłania pedagogiki i edukacji.

Na zakończenie warto również zauważyć, że przytaczane w tekście fragmenty prac oraz wyłonione z nich wątki zdają się ujawniać, jak wiele z rozmaitych cech i motywów myślenia utopijnego jest obecnych pod różnymi postaciami zarówno w praktyce edukacji, jak i jej teorii. Nawet z osobna wyglądają na interesujące. A w ostatnim zdaniu dodajmy jeszcze jedną do tego, co zostało tu dotąd w sprawie utopii powiedziane uciążliwą okoliczność, że w innym czasie wypowiada się życzenia, a w innym przychodzi mierzyć się z ich spełnieniem.

Bibliografia:

- 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., *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.



- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, przekł. J. Margański, Wydaw. Sic!, Warszawa 2006.
- Bloch E., *Oblicze woli*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7.
- Bloch E., *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, przekł. A. Czajka, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przekł. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1971.
- Cyrzan H., *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Drózd A., *Mity i utopie pedagogiczne*, AP, Kraków 2000.
- Eisenstadt S. N., *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Gryźnia K., *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Impuls, Kraków 2007.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Demistyfikacja I: Utopie*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jones T., *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, przekł. E. Klekot, WAB, Warszawa 2008.
- Kiereś H., *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, red. P. Jaroszyński [i in.], Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2005.
- Kleszcz L., *Filozofia i utopia. Platon, Biblia, Nietzsche*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1997.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, przekł. K. Liszka, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2009.
- Kołąkowski L., *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołąkowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Korczak J., *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- Meighan R., *Zarys rekonstrukcji edukacji w ujęciu Johna Holta*, przekł. P. Kwieciński, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000.
- Mendel M., *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Męczkowska A., *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- Męczkowska-Christiansen A., *Pedagogika bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Adam Marszałek, Toruń 2012.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Opolityce jako sztuce możliwości (wywiad z Ernstem Blochem)*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7.
- Owen R., *Nowy pogląd na społeczeństwo czyli rozprawy o kształceniu charakteru*, [w:] R. Owen, *Wybór pism*, przekł. M. Przyborowska, PWN, Warszawa 1959.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, PWN, Warszawa 1990.
- Picht G., *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], PIW, Warszawa 1981.
- Rudnicki P., *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, DSW, Wrocław 2016.



- Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993.
- Utopia w perspektywie pedagogicznej*, red. I. Wojnar, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
- Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wst., wyb. i oprac. W. Voisé, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Weber M., „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, przekł. M. Skwieciński, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, red. A. Chmielecki [i in.], PWN, Warszawa 1985.
- Weber M., *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokopiuk, H. Wandowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.

Utopia in the Perspective of Modern Pedagogy

Abstract: In the first part of the article the author, referring to the literature, identifies five approaches to the phenomenon of utopia. Second part of the article is devoted to the analysis of selected work in the Polish contemporary pedagogy work, that refer to connections between utopia and education. This analysis aims to show and organize the ways in which five of these approaches to the phenomenon of utopia is represented in the study of contemporary Polish pedagogy.

Keywords: utopia, utopianism, modern pedagogy, education

