

Bogdan Banasiak

„Edukacja” Sadycznego libertyna

*Mój libertynizm jest epidemią,
powinien zepsuć wszystko, co mnie otacza.*
D. A. F. de Sade, *Histoire de Juliette*, s. 188.

Zważywszy na wielość występujących w dziele Sade`a wątków typowych dla literatury edukacyjnej oraz kategorii o proveniencji pedagogicznej, wydawać by się mogło, że mamy oto do czynienia z pisarstwem jawnie zaangażowanym w poczynania edukacyjne, z literaturą o wyraźnych walorach dydaktycznych, nawet jeśli cokolwiek osobliwy jest przedmiot tej edukacji – libertynizm; że zatem na tle epoki, ani na chwilę nie tracącej z pola widzenia problemów wychowawczych, twórczość Markiza de Sade`a specjalnie się nie wyróżnia, Sade bowiem ujawnia podobne skłonności dydaktyczne. Nie może zatem dziwić, że wielokrotnie – zresztą w duchu oczywistości – podkreślano ów aspekt pisarstwa Markiza, uznając, że *Eugenia de Franval* oraz *Filozofia w buduarze* „stanowią ostatnie pedagogiczne utopie wieku, który tyle ich liczył” [Delon 1, s. 14]¹, że *Sto dwadzieścia dni Sodomy* należy do ducha dydaktycznego [Neboit, s. 70]², że Markiz formułuje „zasady funkcjonowania pedagogiki libertynizmu” [Roger, s. 76]³, a wszechobecna w jego dziele orgia to nic innego jak „psychoterapia grupowa” [Neboit, s. 90]. Zresztą Markiz opowieść o losach Eugenie de Franval rozpoczyna słowami: „Poczyć i przyczynić się do poprawy obyczajów – oto jest jedyny sens tej opowieści” [*Eugenia...*, s. 174].

Pasja Oświecenia

L`éducation peut tout.
Helvetius

Oświecenie, jak bodaj żadna inna epoka, kładło nacisk na problem edukacji. O ile jeszcze w początkach XVIII wieku z ostrożnością modyfikowano konserwatywną tradycję pedagogiczną ubiegłego stulecia (Charles Rollin, *Traité des études*, 1726), o

¹ M. Delon, *Préface*, w: Sade, *Les crimes de l`amour*, Zulma, Codeilhan, Paris 1995, s. 7-15; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Delon 1].

² J. Neboit-Mombet, *Qui était le marquis de Sade?*, Roger Maria Éditeur, Paris 1972; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Neboit].

³ Ph. Roger, *Sade. La philosophie dans le pressoir*, Bernard Grasset, Paris 1976; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Roger].

tylko w połowie wieku w myśleniu o wychowaniu rozpoczął się okres reformatorski. Pedagodzy, korzystający zresztą z filozofów, Montaigne'a, Fénelona, a zwłaszcza Locke'a, podejmując całą gamę problemów edukacyjnych, począwszy od karmienia niemowląt i ćwiczeń fizycznych dzieci po wychowanie obywatelskie i korelację formy edukacji z formą rządów⁴, przygotowali grunt dla pism dydaktycznych Voltaire'a oraz dla *Emila, czyli o wychowaniu* (1762) Rousseau.

Wychowanie traktowano jednak nie tylko w kategoriach teoretycznych, lecz także praktycznych. Przede wszystkim od nauczania odsunięto dotąd bez mała je monopolizujących jezuitów, co wywołało we Francji powszechny spór o charakter edukacji. Na przełomie lat 1792-93 Le Peletier przygotował projekt wychowania młodzieży wzorowany na pismach Platona i modelu realizowanym w Sparcie, a podobną propozycję złożył w Konwencie Alexandre Deleyre. Zgodnie z projektem Rollanda dokonano generalnej przebudowy szkolnictwa francuskiego, co pociągnęło za sobą wprowadzenie nowych programów, podręczników i metod nauczania, włącznie z metodycznym przygotowywaniem nauczycieli – ustawa z 3 brumaire'a roku IV (25 października 1795 roku) kodyfikowała nową organizację nauczania i powoływała Institut de France, realizując niejako zamysł księdza Charlesa-François de Saint-Pierre'a, pół wieku wcześniej proponującego utworzenie przy ministerstwie biura do spraw edukacji.

To przypisanie nauczaniu szczególnej roli motywowane było przekonaniem, że „właściwa edukacja może wyplenić przesady, nietolerancję i fanatyzm religijny”⁵, gdyż „prawdziwa wiedza» uzasadnia etycznie słuszne postępowanie i zapewnia szczęście doczesne”⁶. Było zatem o co zabiegać: stworzenie nowego człowieka. Oświeceniowa wiara w możliwość zbudowania koherentnej wspólnoty (szczęśliwego i moralnego społeczeństwa) oparta była na wierze w możliwość stosownego wyedukowania członków tej wspólnoty (oświeconych i prawych obywateli).

Tej świadomości znaczenia edukacji towarzyszyło przeświadczenie, że nadzieja na osiągnięcie spodziewanych rezultatów nie jest bezpodstawna. Swoiste „warunki możliwości” dla podejmowania poczynań edukacyjnych wyznaczył bowiem empiryzm

⁴ P. Hazard, *Myśl europejska w XVIII wieku od Monteskiusza do Lessinga*, przeł. H. Suwała, Warszawa 1972, s. 178-186.

⁵ G. L. Seidler, *W nurcie Oświecenia*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1984, s. 26.

⁶ *Ibid.*, s. 245.

Locke`a. Skoro człowiek przychodzi na świat z umysłem będącym „nie zapisaną tablicą”, to perspektywy kształtowania go stają się wręcz ogromne – wychowawca „właściwym nauczaniem uformować może przyszłą osobowość wychowanka”⁷, a przede wszystkim – jak chciał autor aktu oskarżenia przeciwko jezuitom, Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (*Essai d`éducation nationale ou plan d`études pour la jeunesse*, 1763) – obywatela zdolnego do pełnienia funkcji państwowych. Dlatego Johannes Bernhard Basedow postulował wychowanie progresywne, postępujące krok po kroku, zgodnie z rozwojem ucznia (*Methodus erudiendae juventutis naturalis*, 1752), podobnie zresztą jak Rousseau, który „żądał rozpoczęcia edukacji od wczesnego dzieciństwa, aby utrwalić w dziecku uczucia życzliwości, zapewniające harmonijne współżycie z innymi”⁸.

Skalę tej podatności na zabiegi wychowawcze różnie widziano. Ostrożniejsze przekonania formułowali Linguet i Vauvenargue, pierwszy twierdził bowiem, że człowiek posiada duże możliwości przystosowawcze, drugi zaś, że długotrwałe przyzwyczajenie może zmodyfikować pierwotne dyspozycje każdej istoty, bo tak wielka jest jego siła⁹. Ale głoszono też poglądy bardziej zdecydowane: La Mettrie utrzymywał, że człowieka można wytresować¹⁰, „Diderot przyznawał, że wychowanie może uczynić wiele”, „Sheridan w ulepszonej edukacji dostrzegał główne lekarstwo na wszelkie bolączki społeczne”, a Helvetius przypisywał człowiekowi naturę wosku i „entuzjastycznie głosił: *l`éducation peut tout*”¹¹. W jednej zaś z ówczesnych gazet (1784) pojawiły się słowa dające wyraz owej ogólnej tendencji edukacyjnej: *Dans ce siècle de philosophes, le cri général est qu`il faut instruire les hommes. Chacun s`érige en précepteur du genre humain*¹².

W okresie tym edukację pojmowano jednak nie tylko w ścisłym słowa znaczeniu. Charakterystyczny dla epoki proces upowszechniania wiedzy, znaczony polemikami w prasie i dyskusjami w salonach, powstawaniem czytelni i akademii, w tym także filii Akademii Nauk, bibliotek publicznych, tworzonych nawet w małych

⁷ Ibid., s. 146.

⁸ Ibid.

⁹ Zob. J. Litwin, *Polemiki osiemnastowieczne. Linguet, Holbach i ich adwersarze*, Warszawa 1961, s. 50.

¹⁰ Zob. ibid.

¹¹ G. L. Seidler, *W nurcie Oświecenia*, op. cit., s. 146.

¹² Zob. ibid.

miasteczkach¹³, oraz publikacją wszelkiego rodzaju słowników, kompendiów, leksykonów itp., uwieńczony został wydaniem wielotomowej *Encyklopedii*, dzieła zarazem naukowego i popularyzatorskiego, które zrealizowało marzenie o słowniku uniwersalnym i podręcznym, dzięki swej prostocie i jasności mogącym wiedzę i naukę uczynić dostępną potencjalnie wszystkim, dzieła będącego wręcz monumentalnym wyrazem wiary i nadziei związanych z oświecaniem. Jak bowiem twierdził Diderot: „Jest istotą dobrego słownika, aby zmieniać pospolity sposób myślenia”. Owo dydaktyczne nastawienie sprawiało, że w wieku XVIII miano „filozofa” zyskiwał każdy, kto przejawiając krytycyzm, niezależność myśli i nonkonformizm, przyczyniał się do oświecania umysłów. Toteż w okresie tym filozofia stała się *Populärphilosophie*, erudyci – publicystami, a słownik – książką do czytania (poradnikiem).

„Fantazmat szkolny”

Chodzi o edukację.
D. A. F. de Sade, *La philosophie dans le boudoir*, s. 9.

Trudno zaprzeczyć, że bodaj we wszystkich większych dziełach Sade’a występują – i to bynajmniej nie w sposób marginalny – wątki tradycyjnie mające charakter dydaktyczny: podróże Aliny i Valcoura oraz Leonory i Sainville’a (*Aline et Valcour*), wędrówki Julietty i Justyny (*La Nouvelle Justine, Histoire de Juliette*), nauki udzielane młodzieży przez libertynów w zamku Silling (*Sto dwadzieścia dni Sodomy*), edukacja Eugenii de Franval (*Eugenia de Franval*), a wreszcie teoretyczne i praktyczne kształcenie Eugenii de Mistival w szczególnie charakterystycznym tekście, *Filozofia w buduarze*, w którym wprost „chodzi o edukację” [Alexandrian, s. 97]¹⁴. Zresztą same podtytuły niektórych dzieł nie pozostawiają w tym względzie wątpliwości: *Sodoma* mianowana jest *Szkołą libertynizmu*, a *Filozofia* zaopatrzona jest w dopisek: *Libertyńscy nauczyciele. Dialogi przeznaczone do edukacji młodych dziewcząt*¹⁵. Sadyczni libertyni nie pomijają też żadnej okazji, by dać wyraz swej

¹³ G. Duby, R. Mandrou, *Historia kultury francuskiej. Wiek X-XX*, przeł. H. Szumańska-Grossowa, PWN, Warszawa 1965, s. 404.

¹⁴ Alexandrian, *Le marquis de Sade et la tragédie du plaisir*, w: idem, *Les libérateurs de l’amour*, Seuil, Paris 1977; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Alexandrian].

¹⁵ W roku 1786 Mirabeau opublikował anonimowo *Le Rideau levé ou l’Éducation de Laure*.

edukacyjnej pasji: wciąż rozprawiają, pouczają, udzielają lekcji (lekcje masturbacji w *Sodomie*, kompleksowa inicjacja seksualna w *Filozofii*), formułują przepisy i kodeksy (statut Stowarzyszenia Miłośników Zbrodni w *Julietcie*, rozporządzenia w *Sodomie*, system kar w *Justynie*), wygłaszają tyrady (Bressac, Belmor, Saint-Fond), niektórzy zresztą wielokrotnie (Clairwil, Delbène, Noirceuil), włącznie z wykładem na temat edukacji młodych dziewcząt (Clairwil w *Histoire de Juliette*) i uwagami o edukacji młodych chłopców [*Historiettes...*, s. 159], pełnią rolę swego rodzaju przewodników duchowych (Delbène i Noirceuil), budują systemy myśli (papież, Saint-Fond, Brisa-Testa), piszą dzieła (Curval przedstawiony zostaje jako człowiek pióra, który dzięki swej umiejętności roztrząsania zagadnień był autorem licznych dzieł wymierzonych w religię „dla wykorzenia jej z ludzkich serc” [*Sodoma*, s. 122]), a niekiedy nawet nadzorują funkcjonowanie zbiorowości (Sarmiento w *Aline*) lub wręcz ją organizują (Zamé w *Aline*, projekt społeczeństwa republikańskiego w pamflecie *Francuzi...*).

U Markiza wręcz w nadmiarze występują procesy do złudzenia przypominające lekcje – rozmaite formy oddziaływania edukacyjnego. Wszędzie też postacie jego dzieł posiłkują się językiem o proveniencji pedagogicznej, wielokrotnie bowiem z ich ust padają słowa: „lekcje”, „liceum”, „wykłady”, „rozważania teoretyczne”, „wychowywanie”, „uczennica”, „nauczyciel” [*La philosophie...*, s. 14, 9, 10], „nauczycielka” [*Histoire de Juliette*, s. 184], „system wychowania” [*Historia Zamé*, s. 259], „działalność wychowawcza” [*Justyna*, 70], - „zabiegi wychowawcze”, „system edukacji”, „porządek edukacji” [*Eugenia...*, s. 177, 180, 183]. Edukacja zyskuje także walor instytucjonalny i dzięki temu powszechny: wychowanie odbywa się państwowo [*Historia Zamé*, s. 223, 225] w „domach wychowawczych” [*Historia Zamé*, s. 267 i n.] i w „szkołach publicznych”, w których umieszczone dzieci stają się „dziećmi państwa” [*Histoire de Juliette*, s. 241] czy też „dziećmi ojczyzny” [*Francuzi...*, s. 224], mającymi odebrać „wychowanie narodowe” w duchu antyklerykalizmu i materializmu („Niech prostoduszny filozof wyjaśni nowym swoim uczniom nieskończoność cudów natury” [*Francuzi...*, s. 208]). Wielokrotnie też pojawia się politycznie nacechowana kategoria *éducation nationale* [*Aline...*, s. 649] („Francuzi, zadajcie tylko pierwsze ciosy: reszty dopełni oświata publiczna” [*Francuzi...*, s. 207]), bo nauczanie ma mieć właśnie charakter publiczny, nie zaś domowo-rodzinny czy

przyklasztorny. Zresztą Sade, nastawiony bardziej radykalnie i bardziej profeministycznie niż Saint-Just, który oświatę publiczną czyni dostępną wyłącznie dla chłopców, jej powszechność rozumie dosłownie. Wychowanie zyskuje też walor quasi-naukowy, bo dokonujący metodycznych wiwisekcji Rodin praktykuje „pedagogikę i anatomię”¹⁶, a naśladowający naturę w niszczeniu chemik Almani zdradza Julietcie sekrety swych doświadczeń [*La Nouvelle Justine*, s. 880].

Libertyni w przekonaniu, że wiedza pozwoli się przekonać o „głupocie (...) odrażających dogmatów” [*Sodoma*, s. 332], w reakcji na „prostackie przesady” uznają niekiedy, iż którejś z ofiar „trzeba wyłożyć (...) filozofię” [*Sodoma*, s. 314], z kolei księżę de Blangis, „kierując się wyłącznie zasadą rozpusty i libertynizmu”, kompanom wpaja swą filozofię [*Sodoma*, s. 116], Franval w odniesieniu do swej córki mówi: „sam będę jej wychowawcą” [*Eugenia...*, s. 178], Delbène deklaruje gotowość „wzięcia na siebie edukacji” Julietty w celu rozwiania religijnych złudzeń i doprowadzenia jej do zasad natury [*Histoire de Juliette*, s. 185], Sainte-Ange wprost określa program poczynań edukacyjnych: „Dolmancé i ja oswoimy tę śliczną główkę z wszelkimi zasadami najbardziej nieokiełznanej rozpusty, rozniecimy w niej nasze ognie, nasycimy ją naszą filozofią, wpoimy jej nasze pragnienia” [*La philosophie...*, s. 9], a Dolmancé jednoznacznie stawia przed sobą „zadanie wychowawcze” [Carter, s. 218]¹⁷: posiadając „wystarczający zasób wiedzy filozoficznej, której nam potrzeba dla twego wykształcenia” [*La philosophie...*, s. 14], „zajmijmy się wyłącznie edukacją tej drogiej dziewczyny” [*La philosophie...*, s. 22].

Sadyczni bohaterowie nie zaniedbują też edukowania w sposób metodyczny, uwzględniający „przejsięcie od teorii do praktyki” [*La philosophie...*, s. 44], co pozwoli „demonstrować to, o czym będziemy rozprawiać” [*La philosophie...*, s. 9], gdyż „mistrz (...) wkrótce podda je pełniejszej analizie, a łącząc praktykę z teorią, przekona cię [Eugenię] (...), że właśnie tę powinnaś przedkładać nad wszystkie inne rozkosze” [*La philosophie...*, s. 19], nieodzownie bowiem „po praktyce powinna nastąpić teoria; to właściwy sposób na uczynienie z niej [Eugonii] uczennicy doskonałej” [*La philosophie...*, s. 110]. Nauka musi też być pełna i kompleksowa,

¹⁶ M. Delon, *Préface*, w: Sade, *Les infortunes de la vertu*, CNRS Éditions, Paris, Codeilhan 1995, s. 5-13, s. 11.

¹⁷ A. Carter, *La femme sadienne*, traduit de l'anglais par F. Cartano, Éditions Henri Veyrier, Paris 1979; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Carter].

toteż należy „udzielić dokładnych lekcji” [*La philosophie...*, s. 86] i nauczyć „wszystkiego, co powinna wiedzieć panienka w jej [Eugenie] wieku” [*La philosophie...*, s. 74], włącznie z „lekcją anatomii” [Carter, s. 219]. Od teorii do praktyki, czyli od „konferencji” z córką [*Eugenie...*, s. 179, 184], wykładów wypełniających wszelkie zasady moralne i religijne, do aktów kazirodztwa przechodzi też hrabia de Franval.

Także sami uczniowie wręcz garną się do nauki: Eugenie de Franval „pragnęła wszystkiego się nauczyć, aby żaden ze sposobów rozpalania namiętności ukochanego nie pozostał jej nie znanym” [*Eugenie...*, s. 183], Eugenie de Mistival „domaga się tylko lekcji” [Carter, s. 217] i deklaruje: „jeżeli nie dowiem się wszystkiego, to zostanę... przyszedłam po naukę i nie odejdę, dopóki nie skończę edukacji” [*La philosophie...*, s. 12], natomiast Julietta zapewnia: „Pouczaj mnie nadal, prowadź ku szczęściu; będę słuchać twych rad; zrobisz ze mnie, kogo zechcesz, pewna, że nie będziesz miała nigdy uczennicy bardziej gorliwej i bardziej uległej niż Julietta” [*Julietta*, s. 29], kiedy indziej zaś powołuje się na swą edukację: „odebrałam pewne wykształcenie, przyjaciółka ukształtowała mój umysł w klasztorze” [*Histoire de Juliette*, s. 310], a Clairwil zachęca ją: „przypomnij sobie swe lektury” [*Histoire de Juliette*, s. 427]. Z kolei Eufrozyne wyraża wobec Delbène głęboką wdzięczność za starania wychowawcze: „tobie zawdzięczam poznanie siebie samej; ty ukształtowałaś mój umysł, ty go uwolniłaś od głupich przesądów dzieciństwa; tylko dzięki tobie egzystuję w świecie” [*Histoire de Juliette*, s. 185]. Sama zaś Delbène zgłasza wątpliwości co do tradycyjnych form oświaty: „nic w świecie tak mnie nie zadziwia, jak edukacja moralna, jaką otrzymują młode dziewczęta” [*Histoire de Juliette*, s. 234].

W *Rozważaniach na temat romansu* [*Rozważania...*, s. 360-361] Sade mówi też wprost o konieczności pisania dzieł uderzających wyobraźnię czytelnika oraz uzasadnia publikowanie dzieł libertyńskich i niemoralnych [zob. Stéphane, s. 25]¹⁸, we *Francuzi...* postuluje zezwolenie na „drukowanie najbardziej ateistycznych książek” i proponuje rozpisać „konkurs na dzieło, które by najlepiej mogło oświecić Europejczyków w tym tak ważnym względzie” [*Francuzi...*, s. 210], natomiast w *Julietcie* twierdzi, że należy „mnożyć, udostępniać, upowszechniać, ogłaszać pisma

¹⁸ N. Stéphane, *Morale et nature*, „Europe”, nr 522, octobre 1972; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Stéphane].

propagujące niedowiarstwo” [*Histoire de Juliette*, s. 627]. A przy tym Markiz bezustannie powtarza (argumenty, dowody, opowiadane historie) – niczym w procesie uczenia się na pamięć albo przy usiłowaniu przekonania adwersarza i wpojenia mu własnych poglądów. I właśnie to „upodobanie do powtórzenia jest być może jednym z przejawów powołania pedagogicznego pisarza” [Didier, s. 198-199]¹⁹.

U Sade’a tekst dydaktyczny i dzieło fikcji splatają się ze sobą, Markiz wzajemnie w siebie wkomponowuje. „Lektura Sade’a przechodzi zawsze od jednego do drugiego, nie dając się nigdy złapać w pułapkę kulturową, która polega na zredukowaniu każdego tekstu do pewnej jedności” [Pleynet, s. 350]²⁰. A jego bohaterowie „podlegają potrójnej konieczności: powieściowej, dydaktycznej i filozoficznej” [Châtelet, s. 17]²¹. „Ich Historie stają się obszernymi cyklami edukacji, które można czytać jak *Emila* Rousseau, i podczas których Sade, podobnie jak Rousseau w odniesieniu do Emila, skrupulatnie odnotowuje postępy uczniów, to, czego się nauczyli (myśleć, robić, przekraczać), co jeszcze zostaje im do nauczenia, niekiedy «niepowodzenia», a zwłaszcza sukcesy, ale również ich mistrzów, wypróbowanych libertynów-filozofów, prawdziwe mówiące encyklopedie myśli Oświecenia” [Tourné, s. 82]²².

Ponieważ duch dydaktyzmu bliski jest libertynom do tego stopnia, że nawet programowo przerywają orgie seksualne, by o nich rozprawiać, uzasadniać je i wyciągać z nich wnioski, ponieważ bezustannie uczą i pouczają, można by uznać, że układ „nauczyciel-uczeń” jest u Sade’a pewną stałą [Thomas 1, s. 92]²³, że stanowi zasadniczą relację, w jakiej pozostają do siebie bohaterowie jego dzieł, że więc występuje u niego coś w rodzaju „fantazmatu szkolnego” [Didier, s. 196], że wręcz mamy do czynienia z „obsesją (...) tarantuli pedagogicznej”²⁴, z „instancją dydaktyczną” [Mengue, s. 17]²⁵, „maniakalnym dydaktyzmem”, skoro w *Sodomie*

¹⁹ B. Didier, *Sade. Une écriture du désir*, Denoël/Gonthier, Paris 1976; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Didier].

²⁰ M. Pleynet, *Sade lisible*, w: Tel Quel, *Théorie d'ensemble*, Seuil, Paris 1968; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Pleynet].

²¹ N. Châtelet, *Introduction*, w: *Sade. Système de l'agression. Textes politiques et philosophiques*, Aubier-Montaigne, Paris 1972; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Châtelet].

²² M. Tourné, *Pénélope et Circé ou les mythes de la femme dans l'œuvre de Sade*, „Europe”, op. cit.; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Tourné].

²³ Ch. Thomas, *Sade, l'œil de la lettre*, Payot, Paris 1978; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Thomas 1].

²⁴ H. Blanc, *Sur le statut du dialogue dans l'œuvre de Sade*, „Dix-huitième siècle” 1972, nr 4, s. 305.

²⁵ Ph. Mengue, *L'ordre sadien. Loi i narration dans la philosophie de Sade*, Éd. Kimé, Paris 1996; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Mengue].

znajdujemy nawet „wykaz bohaterów, w którym (...) zebrane zostają ich zasadnicze cechy: wiek, pozycja społeczna, ogólny stan fizyczny, skłonności seksualne, specyficzne namiętności...” [Hénaff, s. 67, 68]²⁶. W najszerszym wymiarze dzieła Markiza „chodzi przecież o społeczność edukacyjną, lub, ściślej rzecz ujmując, o społeczność-szkolę (a nawet o społeczność-internat)” [Barthes, s. 28]²⁷. Całe bowiem dzieło Sade’a przeniknięte jest ideą metodycznego (dydaktycznego) ładu.

Optykę taką potwierdza też, jak się wydaje, wydobywanie jednej z osiowych intencji pisarstwa Sade’a. Markiz bowiem – podobnie zresztą jak większość oświeceniowych myślicieli – w sposób wręcz zdeklarowany podejmuje walkę z przesądami. A „skoro przesady występują nieuchronnie, skoro więc z koniecznością istnieje wychowanie (...), przed filozofem staje takie oto zadanie: zwalczyć przesady” [Han/Valla, s. 113]²⁸. Jeśli zatem Sade chce ujawnić i u korzeni wyrwać wszelki przesąd, to ta typowa dlań woła krytyki wyjaśnia tak powszechną w jego dziele obecność kwestii wychowania i nauczania²⁹. Zwłaszcza, że „libertyn posiada niespożytą energię perswazyjną” [Thomas 1, s. 90] i nie ustaje w dowodzeniu, uzasadnianiu, argumentowaniu. Dzieło to sprawia więc wrażenie, że należy do swego rodzaju „*genre didactique*” [Mengue, s. 19].

Już sama ta intencja „wykorzenia przesądów” (a Sade dostrzega je bodaj wszędzie), owa pasja demistyfikatorska – przejawiająca się w niewyczerpanym ruchu negacji kwestionującej wszystko, co stoi w poprzek suwerennej pasji libertyna, który nie zadowala się żadną obiegową prawdą, lecz stawia krytyczne pytania o wszelki autorytet, zasadę czy wartość – stanowi, jak się wydaje, dostateczną motywację dla edukacyjnych poczynań libertyna i uzasadnia dopatrywanie się w tej literaturze walorów dydaktycznych.

Zresztą tradycyjny libertynizm – rozumiany i jako swoboda myśli, i jako swoboda obyczajów – jest zarówno efektem ogólnokulturowej edukacji zachodzącej w XVII i XVIII wieku, jak i jej stymulatorem: obie jego wersje nie byłyby tym, czym się

²⁶ M. Hénaff, *Sade. L'invention du corps libertin*, P.U.F., Paris 1978; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Hénaff].

²⁷ R. Barthes, *Sade, Fourier, Loyola*, przeł. R. Lis, Warszawa 1996; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Barthes].

²⁸ J.-P. Han et J.-P. Valla, *À propos du système philosophique de Sade*, „Europe”, op. cit.; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Han/Valla].

²⁹ Zob. J. Chérasse, *Sade, j'écris ton nom liberté*, w: J. Chérasse et G. Guichenev, *Sade, j'écris ton nom liberté*, préface de X. de Sade, Pygmalion, Paris 1976, s. 184.

stały, gdyby nie podlegały procesowi edukacyjnemu: i myśl, i obyczaje powoli, ale skutecznie uwalniały się bowiem z okowów ideologii chrześcijańskiej, czego widowym znakiem byli z jednej strony Vanini i Bayle, z drugiej zaś Casanova i Besanval. Toteż wydawać by się mogło, że także w tym względzie można by się dopatrywać kolejnego argumentu na rzecz przekonania o istotnych związkach Sadycznego libertynizmu z dydaktyzmem.

Pewne wątpliwości może natomiast budzić fakt, że uwagi Sade'a poświęcone „wychowaniu (...) są niezliczone, a zwłaszcza często sprzeczne, gdyż włożone zostają w usta bardzo różnych postaci”³⁰. Toteż we względzie edukacji, podobnie jak w przypadku innych kwestii, jakie Sade roztrząsa, nie mamy do czynienia z jednolitym zestawem przekonań, z koherentną formułą, z systemem.

Należałoby się zatem zastanowić, czy w tym pisarstwie ów aspekt dydaktyczny nie sprowadza się wyłącznie do zewnętrznego sztafażu, czy nie stanowi tylko pozbawionego treści instrumentarium, swego rodzaju czystego organonu? A to pytanie o edukację Sadycznego libertyna jest zarazem po części pytaniem o status libertynizmu u Sade'a.

Burdel w szkole czy szkoła w burdelu?

*Dla libertyńskiego umysłu nie ma przyjemności żywszej
niż rozkosz pozyskiwania nowych wyznawców.
D. A. F. de Sade, Julietta, s. 29.*

*Największą przyjemnością wynikającą z rozpusty
jest wciągać w rozpustę.
André Gide*

To prawda, że sięganie w dydaktyce po praktyczną egzemplifikację ma już swą tradycję. To prawda, że za sprawą Arystypa znamy już edukację prowadzoną w domu publicznym i że grecki hedonizm nie pozostał bez wpływu na wizję Sade'a (u którego uprzywilejowanym miejscem filozofowania jest zawsze buduar czy burdel). Mimo tych podobieństw, a nawet pewnego osadzenia Markiza w tradycji, między klasyczną edukacją a jej wersją Sadyczną występują różnice na tyle znaczące, że mamy do czynienia z dwiema diametralnie odmiennymi jej wersjami, odmienny jest bowiem ich *przedmiot, obiekt, cel, charakter i przebieg*.

³⁰ P. Favre, *Sade utopiste. Sexualité, Pouvoir et État dans le roman „Aline et Valcour”*, P.U.F., Paris 1967, s. 5.

1) *Przedmiotem* tradycyjnie rozumianej edukacji jest wiedza: powszechnie użyteczna i służąca szeroko rozumianemu dobru (szczęściu) ogółu lub przynajmniej – w wersji intelektualistycznej – duchowemu doskonaleniu (wiedza dla wiedzy). To prawda, że również u Sade`a przedmiotem „wykładu” jest wiedza, jest to jednak wiedza bardzo szczególnego rodzaju: libertynizm (perwersje, zbrodnie, to wszystko, co społecznie dezakceptowane, marginalizowane, uznawane za anormalne, a nawet za groźne, a zatem nie podlegające społecznej funkcjonalizacji i pragmatyzacji). I choć Sade stara się niekiedy „przedstawić praktyki libertyńskie jako przedmiot wiedzy”³¹, to przecież ukazuje „zwłaszcza to, co skrywane jest w cieniu społeczeństwa, lub to, co chciano by okryć zasłoną natury: miłość we wszystkich jej postaciach, seksualność i wynikające z niej zbrodnie” [Stéphane, s. 27], to, co wiedzy się wymyka, a nawet sprzeczne jest z jej istotą. „Encyklopedia Sade`a uchyla jako projekt uniwersalny i pozaczasowy encyklopedię «Oświecenia» ograniczoną do pewnego typu lektury...” [Pleynet, s. 344], bo daleko wykracza poza ramy „stosowności”.

Tym niemniej jego dzieło jawi się jako swego rodzaju słownik, katalog czy podręcznik, wypełniony fantazmatami zbrodni seksualnej, a ów „fantazmat przybiera maskę nauki w dyskursywnym wykładzie” [Frapier-Mazur, s. 48]³². W gruncie rzeczy zatem w dziele Sade`a nie mamy do czynienia z wiedzą (nawet jeśli w Markizie można widzieć prekursora psychopatologii Krafft-Ebinga, Ellisa czy psychoanalizy Freuda), lecz z pewną maską, pozorem lub też, w nieco innych kategoriach – zważywszy na to, że libertynizm jest systemem zakładającym ścisłe zasady³³, że scena erotyczna stanowi „uruchomienie całości reguł, spełnienie programu” [Thomas 1, s. 90] – z mistrzostwem, ze sztuką, w której „chodzi o to, aby osiągnąć absolut libertynizmu”, a „mistrzostwo, jakiego poszukuje się na tej drodze, jest natury filozoficznej” [Barthes, s. 29]. Libertyn nie jest bowiem nauczycielem, belfrem – „libertyn jest wirtuozem” [Thomas 1, s. 90] i myślicielem.

2) *Obiektem* edukacji jest uczeń – inny. To on znajduje się w centrum zainteresowania, to ze względu na niego zachodzi wszelki proces dydaktyczny,

³¹ A. Pfersmann, *L'ironie romantique chez Sade*, w: *Sade: écrire la crise*, sous direction de M. Camus et Ph. Roger, Pierre Belfond, Paris 1983, s. 92.

³² L. Frapier-Mazur, *Sade et l'écriture de l'orgie*, Éditions Nathan, Paris 1991; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Frapier-Mazur].

³³ Zob. H. Jallon, *Sade. Le corps constituant*, Éditions Michalon, Paris 1997, s. 74.

którego motywacją i intencją jest oddziaływanie na innego, a jego pozycję podkreśla jeszcze, dyktowana zamiarem zapewnienia temu oddziaływaniu skuteczności, relatywizacja metod wychowawczych do jego charakteru, możliwości i poziomu.

Sade natomiast w odniesieniu do ludu ogranicza się do „pogardliwego paternalizmu” [Neboit, s. 114] i bynajmniej nie troszczy się o bliźniego czy społeczeństwo, wręcz gardzi motłochem. Czyż bowiem wielki pan z wyżyn urodzenia, pozycji i bogactwa w ogóle może dostrzec pełzające po ziemi robactwo – jakiegokolwiek innego? Człowiek integralny dostrzega tylko tego, kto jest niemal jego lustrzanym odbiciem. Toteż wyniosły pan-libertyn nie szuka uczniów, czeladników, kontynuatorów. Szuka raczej poddanych, niewolników, a w końcu ofiar. W Sadyckiej edukacji libertyn w gruncie rzeczy koncentruje się na sobie, na własnych poglądach i preferencjach. Inny pozbawiony jest dlań wszelkiego znaczenia. Ściśle rzecz biorąc, nie ma dlań nawet statusu Innego.

Choć wydaje się, że oddziaływanie edukacyjne „nie dotyczy (...) tego czy innego bohatera, lecz czytelnika” [Barthes, s. 29], to jednak tak jak dla libertyna nie liczy się ofiara, tak dla Sade`a nie liczy się czytelnik: schizofreniczne sny Sade opowiada dla własnej przyjemności i nie troszczy się o narzucenie ich czytelnikowi [zob. Beauvoir, s. 50]³⁴, nie chce go przekonać ani wyedukować (stałe powtarzanie jako typowo apedagogiczne może przecież tylko znudzić i odstręczyć). Co najwyżej liczy na współnictwo.

3) O ile tradycyjny proces dydaktyczny ma na *celu* nauczanie, przekazanie wiedzy, umiejętności, doświadczeń (przy jednoczesnej współpracy z uczniem, u Sade`a traktowanym czysto instrumentalnie), oraz wychowanie – a zatem cel ów ma walor powszechności, użyteczności i funkcjonalności – o tyle Sadycki libertyn zainteresowany jest wyłącznie własną przyjemnością. Libertyn się rozkoszuje. A przyjemność wiąże z poczynaniami typu dydaktycznego („moja uczennica, rozpalona lekcjami” [*Histoire de Juliette*, s. 753]) dlatego, że właśnie „rozprawy filozoficzne są dlań afrodyzjakiem” [Beauvoir, s. 32], „rozprawa jest przedmiotem erotycznym”, erogenne jest słowo, rozumowanie, system, maksyma [Barthes, s. 156-157]. Choć więc dyrektywy „seksualnego nadczołowieczeństwa” libertyni komunikują innym, to

³⁴ S. de Beauvoir, *Faut-il brûler Sade?* Gallimard, Paris 1955; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Beauvoir].

sami się delektują „*faire une éducation*” [Alexandrian, s. 97]. W tym kontekście „celem filozofii, czyli prawdziwego rozumowania jest przyjemność”. Bo „filozofować to się *nad-rozkoszować*. Co nie implikuje żadnego rozdwojenia funkcji filozofii. Zwalczając przesady to się *nad-rozkoszować*. (...) Przesąd bierze się z edukowania serca, czyli ze specyficznej wrażliwości. Serce determinowane jest przez sumienie, co oznacza, że częściowo mu ono zaprzecza. Filozofia jako destrukcja sumienia jest wyzwoleniem serca, a zatem utworzeniem innego rodzaju wrażliwości czy też nowej przyjemności. Toteż ani na poziomie przesądów, ani na poziomie rozumu nigdy nie porzucamy podwalin przyjemności” [Han/Valla, s. 114-115].

To prawda, że libertyn wchodzi w układy z innymi libertynami, zawiązuje alianse, tworzy seksty, stowarzyszenia. Nie chodzi mu jednak o znalezienie duchowego porozumienia i komunikacji, o zapewnienie sobie następców, którym mógłby przekazać swą wiedzę i umiejętności, lecz współników zbrodni, kompanów i popleczników w celu mnożenia ekscesów. Zresztą przy pierwszej nadarzającej się okazji związki te i tak zerwie – uczyni to zresztą z największą przyjemnością, przyjemnością płynącą z naruszania zasad, norm i praw, z transgresji. Co więcej, Sade wręcz podkreśla, że rozkosz jest ściśle niepodzielna i w całości należy się libertynowi. A gdy ten nieopatrznie postanowi się nią podzielić, to wówczas cała przyjemność znika.

Skoro sama filozoficzna „rozprawa jest afrodyzjakiem” [Hénaff, s. 80], to kawaler de Mirvel chce „się rozkoszować przyjemnością wychowywania” [*La philosophie...*, s. 9], Sévérino deklaruje: „deprawowanie mnie bawi” [*La Nouvelle Justine*, s. 625], Dolmancé wyznaje, że „pragnienie udzielenia temu dziecku pierwszych lekcji rozkoszy bierze górę nad wszystkimi innymi względami” [*La philosophie...*, s. 58], a Delbène oświadcza wręcz, że „dla libertyńskiego umysłu nie ma przyjemności żywszej niż rozkosz pozyskiwania nowych wyznawców. Rozkoszujemy się zasadami, jakie wpajamy, schlebiamy tysiącu różnych uczuć, widząc, jak inni ulegają zepsuciu, które nas trawi” [*Histoire de Juliette*, s. 225-226]. Optykę tę potwierdza też szczególna estyma, jaką w oczach wytrawnych libertynów z Silling zyskuje osobnik delektujący się deprawowaniem, czerpiący „dziecięcą radość z

deprawacji” [Le Brun 1, s. 273]³⁵ i poprzestający na tej wyszukanej namiętności [Sodoma, s. 201]. Zresztą możliwości (i przyjemności) są tutaj ogromne, bo libertyn „w ciągu roku może z łatwością zdeprawować trzysta dzieci” – służą zaś temu trzy metody: rady, działania, pisma [*Histoire de Juliette*, s. 651]. Nie chodzi zatem ani o edukowanie następców, ani o przysposabianie uczniów, ani nawet o mnożenie ofiar, lecz o czyste szerzenie zarazy libertynizmu, czyli niszczenie przesądów sumienia racjonalnymi argumentami. Szerzenie owej zarazy nie polega więc na „przyuczeniu” do libertynizmu czy „wciągnięciu” weń (Inny bowiem w ogóle się tutaj nie liczy), lecz raczej na stałym wprawianiu się w deprawacji dla osiągnięcia mistrzostwa w poczynaniach.

4) Edukacja nie ma charakteru agresywnego, jest spokojnie i metodycznie przebiegającym procesem, polega na porozumieniu i zrozumieniu, ma *charakter*, by tak rzec, „pokojowy” (nawet kara jest ukierunkowana: ma cel dydaktyczny) i względnie partnerski. U Sade`a natomiast wielokrotnie „uczeń i profesor stają twarzą w twarz”, a „profesor nigdy nie jest mediatorem pożądanego” [Biou, s. 108]³⁶. Przeciwnie, jakakolwiek relacja typu edukacji jest konfrontacją. Libertyn nie szuka zdolnych rozumieć i dawać posłuch uczniom, „nie troszczy się o znalezienie bratnich dusz. Władczy aż po despotyzm, w swych partnerach pragnie służących, jeśli nie niewolników”³⁷. W relację tę na stałe wkomponowane są przemoc i zbrodnia.

Owa agresja wymierzona jest jednak nie tylko w tradycyjnie rozumiane ofiary, z definicji będące niczym dla wielkiego pana libertyna i sprowadzające się dlań do postaci cyfry (rachunek ofiar w *Sodomie*), ale też w innych libertynów. Toteż Delbène, pierwsza „nauczycielka” Julietty, „wymaga poświęcenia jednej z najbliższych przyjaciółek” [Biou, s. 108], z kolei sama Julietta, „coraz lepiej instruowana, fascynująca i «niebezpieczna», kolejno «poświęca», tak jak Circe towarzyszy Odyseusza, ponieważ ich przekracza: Delbène, Dorvala, la Duvergier, Saint-Fonda, adeptów Stowarzyszenia Miłośników Zbrodni, Belmora, ogra z Apeninów Minskiego, Katarzynę II Rosyjską, wielkich panów z Florencji, Neapolu i Rzymu, kardynała

³⁵ A. Le Brun, *Soudain un bloc d'abîme*, Sade, Pauvert, Paris 1986; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Le Brun 1]. Jak podkreśla A. Le Brun, tylko A. Breton i A. Pieyre de Mandiargues dostrzegli to u Sade`a.

³⁶ J. Biou, *Deux œuvres complémentaires: les „Liaison dangereuses” et „Juliette”*, w: *Le Marquis de Sade*, A. Colin, Paris 1968; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Biou].

³⁷ Ch. Thomas, *Sade*, Seuil, Paris 1994, s. 108.

Bernisa, Monsignore Ghigi, papieża Piusa VI, rozbójnika Brisa-Testę, a nawet postaci powracające i tajemnicze, Clairwil i trucicielkę Durand!” [Tourné, s. 82-83]. Ich niejako wzorcowa śmierć stanowi właśnie wymóg konsekwencji w postawie libertyna-kata oraz efekt niekonsekwencji libertyna-ofiary, którego – jako że się zawahał, zatrzymał w drodze, a zatem postąpił zgodnie z owym nietzscheańskim: „raz, tylko raz” – zgubiły wyrzuty sumienia.

5) Edukacja ma zawsze charakter procesualny: jest nabywaniem i gromadzeniem wiedzy, umiejętności, doświadczeń, jej *przebieg* polega na ewolucyjnej zmianie świadomości. Zważywszy na jej kumulacyjny charakter, można uznać, że jest ona dynamicznym procesem, rozwojem, postępowaniem charakteryzującym się zmianami jakościowymi. To zatem ruch, droga, jaką odbywa świadomość, przechodząc i przekraczając kolejne, wyraźnie różniące się od siebie etapy.

Choć wędrówki w *Julietcie*, *Justynie* czy *Alinie* przynoszą wciąż nowe przygody, a więc niejako nowe „nauki” – zwłaszcza że Sade wyraźnie podkreśla: „Wszystkie światłe umysły potwierdzą, iż ta niezbędna wiedza [o sercu człowieka] zdobywana jest nie inaczej, jak tylko przez *doświadczenie niedoli i podróżowanie*” [Rozważania..., s. 355] – choć w *Sodomie* w sposób postępujący przechodzi się od namiętności prostych do namiętności morderczych, choć w *Filozofii* Eugenia pobiera sukcesywne nauki okraszane praktyką, to jednak – ponieważ podróż u Sade`a niczego nie uczy, gdyż jest tylko powtórzeniem, zamyka się na sobie, jak krąg [zob. Didier, s. 190] – mamy tutaj do czynienia nie tyle z ewolucją, nabywaniem i kumulacją wiedzy, drogą świadomości, ile z figurami upartych powtórzeń. Powieściowa peregrynacja niczego „nie objawia, nie odmienia, nie rozwija, nie kształci, nie uszlachetnia, nie wzbogaca, niczego nie odzyskuje, chyba że samą terażniejszość”, gdyż jest „powtarzaniem rozkoszy” [Barthes, s. 160] czy też „powtarzaniem istoty, mianowicie istoty zbrodni” [Barthes, s. 19].

Te w nieskończoność iterowane figury – twierdzenia i argumenty, wątki tematyczne, okoliczności i miejsca (w zasadzie wręcz całe pisarstwo Sade`a ogniskuje się wokół miejsc odosobnienia – w przestrzeni zamknięcia, jaką stanowią zamienione na burdele zamki, klasztory czy tajemne stowarzyszenia, a powtórzenie należy do

fundamentalnych fantazmatów zamknięcia [zob. Didier, s. 199])³⁸ – skoro „czas nie porządkuje ani nie rozkłada, lecz służy powtarzaniu, rozpoczynaniu wciąż od nowa, a jedynym jego rytmem jest wytwarzanie i ubytek spermy” [Barthes, s. 161], sprawiają, że „czas powieści, podobnie jak przestrzeń, jest bardzo swoiście więzienny; jest nie kończącym się powtórzeniem” [Didier, s. 190]. Chociaż wiele powieści Markiza – wzorem powieści edukacyjnej – zakłada ewolucję, to w ich strukturze nie ma trwania, a pojęcia czasu mają charakter abstrakcyjny. Ów czas powtórzenia „ostatecznie więc jest powtórzeniem chwili”³⁹, a zatem bezruchem.

Anty-edukacja

Wychowanie niemal zawsze wprowadza nas w błąd
D. A. F. de Sade, *Histoire de Juliette*, s. 422.

Edukacja w wersji Sade'a w ogóle pozbawiona jest aspektu tradycyjnie skorelowanego z wszelkim wychowaniem, zwłaszcza w Oświeceniu – aspektu moralnego. Wprost bowiem ma charakter immoralny i jest bez mała negacją, antypodą wszelkiej formuły edukacyjnej, niemal jej dokładnym odwróceniem. „Jego [Markiza] moralność polega na mówieniu *czarne* wszędzie tam, gdzie moralność oficjalna mówi *białe*” [Alexandrian, s. 90]. Wydaje się, że intencją Sade'a jest wręcz „stworzenie anty-społeczeństwa. Tak samo należy stworzyć anty-religię, anty-moralność, przywracając słowy «anty» jego podwójne greckie znaczenie *przeciw* i w *obliczu*” [Didier, s. 195]. Można zatem uznać, że dzieło Markiza proponuje „metodę wychowania antymatczynego” [Klossowski 1, s. 194]⁴⁰, wręcz „ideę wychowania w rozpuście, czyli anty-wychowania”⁴¹. Głównym bowiem celem zabiegów w *Filozofii w buduarze* jest „uwolnienie Eugenie od wszelkich społecznych cnót” [Carter, s. 219], toteż „cel, na jaki nakierowana jest jej edukacja, zbliża się bardziej do regresu niż do dojrzewania” [Carter, s. 219], bo nie występuje w niej nic, co powszechnie uznawane jest za moralne, nie polega też ona na skorelowaniu indywidualnych postaw z wymogami ogólności, edukacja Eugenie korzysta bowiem z lekcji politycznej – chodzi

³⁸ Zob. B. Banasiak, „A teraz jestem zwierzęciem z menażerii Vincennes”. *Zamknięty świat Sade'a – zamek i więzienie*, „Sztuka i Filozofia” 1999, vol. 17, s. 136-148.

³⁹ J.-J. Brochier, *La circularité de l'espace*, w: *Le Marquis de Sade*, op. cit., s. 173.

⁴⁰ P. Klossowski, *Sade mój bliźni*, przeł. B. Banasiak, K. Matuszewski, Warszawa 1999 (wyd. II); cytowane bezpośrednio w pracy jako [Klossowski 1].

⁴¹ R. Jean, *Un portrait de Sade*, Actes Sud, Arles 1989, s. 295.

w niej o osiągnięciu maksymalnej wolności w danych okolicznościach [zob. Carter, s. 221].

Co więcej, Sade poddaje krytyce, wręcz zwalcza zwykłe formuły edukacyjne, uznając, że to one stanowią źródło ludzkich błędów i przesądów, że to one „deprawują”: „wychowanie niemal zawsze wprowadza nas w błąd”, mówi Clairwil [*Histoire de Juliette*, s. 422]; Delbène zaś uznaje, że „sumienie jest dziełem przesądów wpojonych przez wychowanie” [*Histoire de Juliette*, s. 189], to „potworny owoc edukacji” [Klossowski 1, s. 207]; z kolei cnota, „słaby głos, dający się słyszeć tylko chwilę, to tylko głos wychowania i przesądu”, konstatuje Noirceuil [*Histoire de Juliette*, s. 304]; także uczucia rodzicielskie określone zostają jako efekt edukacji, a nie natury [*Histoire de Juliette*, s. 248]; w ogóle „świadomość «moralna» jest tylko rezultatem wychowania”, tak jak pojęcie duszy [Klossowski 2, s. 217]⁴². Toteż *Filozofia w buduarze* „proponuje tylko edukację fizyczną i intelektualną” [Delon 1, s. 14], dzięki której filozof chroni „ucznia” przed przesądami religijnymi. Noirceuil zaś jeszcze bardziej radykalizuje to stanowisko, mówiąc, iż „należy wyłapać i wytłuc wszystkich księży”, „proklamować systemy ateistyczne”, a „wychowanie młodzieży powierzyć filozofom” [*Histoire de Juliette*, s. 627].

Ofiara w dziele Sade'a jest jednak nieedukowalna [zob. Didier, s. 190]. Najlepszym potwierdzeniem tej tezy jest Justyna: choć całe jej życie to pasmo „wymownych” doświadczeń – nikogo przecież lepiej niż ją doświadczenie nie przekonuje o stałym powodzeniu występku i równie nieuchronnych niedolach cnoty – to nie wyciąga ona z nich żadnej nauki, w chwili śmierci jest równie nieświadoma, jak u początku drogi. „Cokolwiek się wydarza, Justyna się dziwi. Doświadczenie niczego jej nie uczy. Jej dusza pozostaje nieświadoma, jej ciało jeszcze bardziej nieświadome”⁴³. I choć wielu libertynów właśnie w jej obecności, a nawet ze względu na nią wygłasza filozoficzne rozprawy, jeden zaś z nich, Bandole, stwierdza nawet: „widzę, że masz pewien talent, chcę cię więc oświecić” [*La Nouvelle Justine*, s. 579], to Justyna, która „jest prostytutką, a jej głupocie odpowiada fizyczny opór” [Neboit, s. 74], pozostaje głucha na wszelkie argumenty.

⁴² P. Klossowski, *Integralna potworność*, przeł. B. Banasiak, w: idem, *Sade mój bliźni*, op. cit.; cytowane bezpośrednio w pracy jako [Klossowski 2].

⁴³ J. Paulhan, *Le Marquis de Sade et sa complice ou Les Revanches de la pudeur*, Éditions Complexe, Paris 1987, s. 43.

Ta jej niezwykła „odporność” na oczywistość doświadczeń dowodzi jej wyjątkowej naiwności, jeśli nie wręcz głupoty – zdaniem bowiem Markiza „niewielu ludzi zwykło myśleć” [*Francuzi...*, s. 214] – i to tak daleko posuniętej, że choć stała się ona obiektem wszelkich libertyńskich namiętności (z wyjątkiem konwencjonalnej), to ma przeświadczenie, iż „zachowuje dziewictwo – w sensie anatomicznym – i myląc literę z duchem, dziękuje Niebu za swą względną cnotę, którą zawdzięcza szczególnym upodobaniom swych prześladowców” [Neboit 1, s. 74]. Jej edukacja „nie pozwala nigdy na opuszczenie jednej klasy i przejście do drugiej: Justyna, niezależnie od życiowych nauczek, nigdy nie porzuca kondycji ofiary” [Barthes, s. 29], i dlatego – jako istota, by tak rzec, „niereformowalna” – stanowi figurę ofiary *par excellence*.

Jedyną zaś bohaterką-ofiarą, która zmienia status, jest Julia – powodem nie jest jednak jej udane „wyedukowanie”, lecz jej predyspozycje, to, że zapowiada ona „wyobraźnię, rozpustę, libertynizm” [*Sodoma*, s. 284]. Sadyczna ofiara jest bowiem naiwna i niejako z zasady nie wyciąga wniosków z własnych doświadczeń [zob. Didier, s. 120], nie ma ona ani umiejętności, ani możliwości przekraczania siebie, wykraczania poza własną kondycję. Nie kierując się rozumem, ofiara nie jest podatna na edukację, nie ma natury libertyńskiej. Choć więc ofierze (zaliczanej w poczet ludzi słabych i głupich) można przedstawić filozoficzne argumenty, racjonalnie wyłożyć immoralne poglądy, teoretycznie wykazać słuszność tych racji, przeprowadzić ich dowody i uzasadnienia, można wręcz skonstruować cały system przekonań, to jednak nie można jej niczego nauczyć, nie można jej wpoić wiedzy – wszelkie w tym względzie poczynania z definicji mijają się z celem. A to w oczywisty sposób pod znakiem zapytania stawia intelektualny aspekt edukacji.

Zresztą w dziele Sade’a – mimo szczególnej i niekwestionowanej wagi rozpraw-pouczeń, mimo nieodzowności poziomu teoretyczno-intelektualnego i jego stałej rewindykacji – pojawia się moment swego rodzaju wzięcia w nawias wszelkich tego rodzaju wysiłków: oto bowiem w trakcie zabiegów edukacyjnych Madame de Saint-Ange zachęca Dolmancégo: „zerznij nas porządnie, a nie praw nam kazać” [*La philosophie...*, s. 156-157]. Z poziomu teoretycznej ogólności (jako że jest on niewystarczający i niepełny) następuje gwałtowne przejście na poziom praktycznego

konkretu, który dzięki swej bezpośredniości bierze górę nad wszelkim filozofowaniem.

To prawda, że ofiary „poddawane są czasami kursom libertynizmu, lecz są to, żeby się tak wyrazić, przeszkolenia techniczne (...), a nie kursy filozofii” [Barthes, s. 29]. Mają one uczynić z ofiar niejako poręczne narzędzia. Ale także przy edukacji praktyczno-technicznej można postawić znak zapytania, gdyż akty rozpusty Clairwil i Julietty „są całkowicie nierealizowalne, jeśli wziąć pod uwagę kobiecą anatomię i fizjologię” [Alexandrian, s. 96]. Charakterystyczna dla Sade`a „erotyczna kombinatoryka (...) wywołuje w końcu lewitację miłosnego ciała: za niemożliwością proponowanych figur, jeśli wziąć je dosłownie, przemawia to, iż do ich urzeczywistnienia potrzebne by było pozbawione stawów ciało wielokrotnego użytku” [Barthes, s. 140]. Toteż przeszkolenie praktyczne w znacznej mierze mija się z celem czy też jest po prostu bezprzedmiotowe, bo skrupulatnie opisane przez Markiza cielesne konfiguracje są często niewykonalne: z powodów anatomicznych (akrobatyczna złożoność figur), fizjologicznych (wielość orgazmów i wytrysków: Clairwil i Julietta znoszą „ponad trzysta (...) szturmów to z jednej, to z drugiej strony”, a Borghese siedem czy osiem razy w miesiącu zabawia się z ok. 190 monstualnie wyposażonymi mężczyznami [*Julietta*, s. 66, 91], z kolei Cardoville osiąga w ciągu dnia trzydzieści siedem orgazmów [*Justyna*, s. 224]), a wreszcie biologicznych (potomstwo ze zwierzętami w *Sodomie*). Tym samym konfiguracje te naruszają zalecaną przez Sade`a dla powieści zasadę prawdopodobieństwa [*Rozważania...*, s. 355 i n.].

Pozór anty-wychowania

Wychowanie to daremny trud, nie zmienia niczego.
D. A. F. de Sade, *Justyna, czyli nieszczęścia cnoty*, s. 123.

Co jednak dziwniejsze, w gruncie rzeczy również libertyni nie podlegają edukacji (nie tylko dlatego, że przekonani o absolutnej słuszności własnych postaw z definicji nie mogą się „nawrócić”, wkroczyć na drogę cnoty, zwłaszcza że znajdują pełną satysfakcję w swych poglądach: „Moje zasady i upodobania uszczęśliwiają mnie od dziecka, zawsze były jedyną podstawą mojego zachowania”, oświadczą de

Gernande [*Justyna*, s. 161]). W przeciwieństwie do powieści edukacyjnej u Sade'a kolejne zbrodnie nie przekraczają poprzednich, nic się nie posuwa naprzód – kolejne dzieła opisują te same ekscesy, choć różniące się w szczegółach.

Nauczanie Eugenii de Mistival odbywa się natychmiastowo: w ciągu kilku godzin z niewinnego dziewczęcia stała się ona jednym z najbardziej spektakularnych libertynów (niejako protoplastką Julietty), wręcz prześcignęła swych nauczycieli, gdyż to ona uzupełnia poczynania o agresywny akt wymierzony w osobę swej matki („jakież postępy poczyniła ta łajdaczka w tak krótkim czasie!”, mówi Dolmancé [*La philosophie...*, s. 51]). Eugenia de Franval już po kilku dniach występnych nauk wykazywała takie obeznanie w ich przedmiocie, że „pragnęła przyjmować hołdy jednocześnie w tysiącu świątyni; oskarżała imaginację swego kochanka o opieszałość i rozleniwienie” [*Eugenia...*, s. 183]. Nie poddawana szczególnej edukacji Olimpia Borghèse deklaruje najwyższe przywiązanie do zasad libertynizmu i oddanie libertynom: „Chcę być ich ofiarą; niech czynią ze mną wszystko, co chcą... zniosę wszystko... nawet męki. (...) Sam szafot byłby dla mnie tronem rozkoszy; nie bałabym się tam nawet śmierci i spuściła, czerpiąc rozkosz z oddawania ducha jako ofiara własnych występków” [*Histoire de Juliette*, s. 775]. Z kolei Amelia już u progu dorosłości formułuje idee mogące stanowić wręcz zwieńczenie Sadycznego libertynizmu: „Odkąd skończyłam piętnaście lat, moją głowę zaprzęta jedna myśl: paść ofiarą okrutnych namiętności libertynizmu. (...) Chcę umrzeć w ten właśnie sposób: umierając dać okazję do zbrodni, ta właśnie idea zawróciła mi w głowie” [*Histoire de Juliette*, s. 968].

Szczególnie charakterystyczna w tym względzie jest jednak sytuacja Julietty. Ona także szybko się uczy: „ponieważ jednak świetnie wyedukowana jesteś w tych sprawach, nie sądzę – mówi do niej wprowadzająca ją w arkana libertynizmu Delbène – bym musiała czegoś jeszcze cię uczyć” [*Julietta*, s. 91], „nie mam cię czego nauczyć” – konstatuje też la Durand [*Histoire de Juliette*, s. 1121]. Poza tym zaś, choć stale spotyka ona ludzi perwersyjnych i „potworów”, „z których każdy w pewnym okresie prawi jej morały, karci ją i poucza, jako że jest ona kobietą” [Klossowski 2, s. 221], i z których każdy niejako „uzurpuje” sobie rolę jej nauczyciela, to jednak „pod koniec Julietta jest taka sama, być może nieco bardziej zatwardziała” [Frapier-Mazur,

s. 102]. W sumie więc „Julietta się postarzała, to wszystko. Nie stała się ani mądrzejsza, ani bardziej libertyńska jak w powieściach edukacyjnych” [Hénauff, s. 26]. W literalnym sensie niczego się nie nauczyła.

Jej „edukacja” ma charakter paradoksalny: nawet jeśli wdaje się ona w dysputy z innymi libertynami, nawet jeśli oczekuje od nich „nauk” („konieczne są mi twoje rady”, mówi Julietta do Noirceuila [*Histoire de Juliette*, s. 405], czyni to wyłącznie w nadziei potwierdzenia własnych poglądów lub otrzymania filozoficznego sformułowania doktryny, wręcz sama ich zachęca do wyrażania przekonań, jakby chciała zweryfikować, czy osiągnęli odpowiedni poziom i są w stanie steoretyzować swe postawy (Julietta podkreśla, że Clairwil próżno kontynuuje wykład, nie wiedząc „jeszcze, dokąd doszłam w tym względzie” [*Histoire de Juliette*, s. 426]). Niekiedy też Julietta aktywnie włącza się w rozprawę, z pełnym zrozumieniem dopytując, dociekając, zgłaszając wątpliwości (np. w przypadku wykładu Noirceuila o zbrodni), albo z kolei rozprawa przybiera postać dysputy, w której bierze udział kilka osób (rozmowa Julietty, Bernisa i Albaniego o śmierci). Noirceuil zaś, zdumiony zaawansowaniem „uczennicy”, wprost dopatruje się „pewnej analogia między twoim [Julietty] i moim sposobem myślenia” [*Histoire de Juliette*, s. 359], ta zaś rzecz kwituje stwierdzeniem: „otrzymałam od natury takie same namiętności jak ty..., takie same fantazje” [*Histoire de Juliette*, s. 383]. Poza tym Julietta gotowa jest oddawać się ekscesom tylko z tymi, którzy są jej godni, a więc dorównują jej w zepsuciu (moralnym) i konsekwencji (intelektualnej), może zatem liczyć na ich współnictwo (w przypadku papieża jego rozprawa jest ceną, jaką Julietta każe sobie zapłacić za oddanie się jego namiętnościom; z kolei Minskiego Julietta zachęca do wygłoszenia rozprawy łamiącej konwencjonalne zasady i oczekuje, że wykład będzie dla niej satysfakcjonujący; w przypadku zaś Delcoura „głowę rozpala” jej nie tylko jego profesja, ale też skorelowanie poglądów kata z jej własnymi).

Zresztą właśnie w przypadku Julietty funkcja edukacyjna wyraźnie ujawnia swój przechodni charakter. Julietta bowiem wprost deklaruje: „chciałabym udzielać rad, jakie otrzymałam, równie żywo odczuwam potrzebę bycia poucзанą, jak nauczania, i równie gorąco pragnę mieć uczennicę, jak nauczycielkę” [*Histoire de Juliette*, s. 409], w efekcie zaś Noirceuil powierza swej podopiecznej edukację własnej

córki Aleksandryny, a Julietta występuje też w roli przewodniczki Mme de Borghèse [*Histoire de Juliette*, s. 777].

Ostatecznie jednak „nauczyciele” mogą być co najwyżej jej ofiarami (i tak też wielokrotnie się dzieje), inni bowiem (przeciętni) nie dorastają nawet do tej roli. Julietta jest niejako żywym zaprzeczeniem przekonania, że uczeń przerósł mistrza, w tym bowiem przypadku przerastał go od początku (wystarczyło niejako uwolnić potencjał jej libertynizmu). Toteż Julietta z definicji góruje nad innymi, jest „*maître de ses maîtres*” [Biou, s. 113], i nie bez powodu powszechnie uznawana jest za główną i najbardziej spektakularną bohaterkę dzieła Sade’a.

Ale Sade wytacza jeszcze poważniejsze argumenty. Uznaje bowiem, że wszelkie upodobanie, nawet najbardziej osobliwe „zależy od naszej budowy, od organów, od sposobu, w jaki ulegają one wpływom, i nie jesteśmy w stanie zmienić naszych upodobań, tak jak nie możemy zmienić kształtów naszych ciał” [*Sodoma*, s. 140]. Co więcej, Markiz wskazuje na źródła tego stanu rzecz: „To w łonie matki kształtują się organy, które mają nas uczynić podatnymi na takie lub inne fantazje. Pierwsze spostrzeżone przedmioty, pierwsze usłyszane rozmowy nadają ostateczny wyraz osobowości. Tworzą się gusty i nic na świecie nie jest w stanie ich przewyciężyć. Wychowanie to daremny trud, nie zmienia niczego – ten kto ma być zbrodniarzem, z pewnością nim zostanie, bez względu na to, jak dobre będzie wychowanie, które otrzyma. Drogę cnoty obierze niewątpliwie ten, kto z usposobienia skłania się ku dobru, nawet gdyby miało go brakować jego nauczycielom. Obaj postępują zgodnie z wrodzonymi skłonnościami i impulsami, otrzymanymi od natury” [*Justyna*, s. 123]. Wszelka więc skłonność „jest sprawą konstytucji człowieka, a wiadomo, że niczym na nią wpłynąć nie możemy. Są dzieci, które od najmłodszych lat przejawiają te skłonności i nigdy z nich nie wyrastają” [*Francuzi...*, s. 228]. Markiz wyraża też przekonanie, że rozwój wiedzy pozwoli bliżej określić tę niewzruszoną korelację: „kiedy anatomia osiągnie poziom większej doskonałości, bez trudu wykaże związek między budową człowieka i jego wrodzonymi upodobaniami” [*Justyna*, s. 124].

Te same przekonania Sade potwierdza w odniesieniu do własnej osoby: „Co jednak mnie dotyczy, mnie *osobiście*, niczego ci nie mogę przyrzec. Bestia jest zbyt

stara. Wierz mi i zrezygnuj z jej edukowania. (...) Istnieją pewne systemy, które silnie wiążą się z egzystencją, zwłaszcza wówczas, gdy wyssało się je z mlekiem matki, ażeby kiedykolwiek można się było ich wyrzec. Tak samo jest z przyzwyczajeniami: gdy są one tak silnie związane z fizyczną stroną istoty, dwa tysiące lat więzienia i pięćset funtów łańcuchów może tylko przydać im mocy” [list z końca sierpnia 1782; *Lettres* 3, s. 333]. W ściśle zresztą identycznym duchu Markiz wypowiada się w swych dziełach: „drzewo jest zbyt stare, aby się naginało. W moim wieku można uczynić kilka kroków do przodu na drodze zła, lecz ani jednego na drodze dobra” [*Justyna*, s. 161], a podkreślając niejako inherentny wobec własnej konstytucji charakter wyrażanych poglądów, wyznaje: „wyjawiam myśli, które utożsały się ze mną, odkąd osiągnąłem wiek dojrzały” [*Francuzi...*, s. 214].

Człowiek jest zatem bezsilny wobec własnych upodobań, skłonności, szerzej, charakteru – nie może wykroczyć poza (własną) naturę. Równie bezsilna jest zatem edukacja, bo „stan natury nie jest wcale więcej wart niż stan cywilizacji. Gdyż także Natura posiada swe prawa i człowiek w jej rękach stanowi postać ofiary. Nic, ani siła moralna, ani wychowanie nie uczynią z człowieka kogoś innego, niż Natura zdecydowała dla niego” [Châtelet, s. 24]. Edukacja i przyzwyczajenie mogą tylko „w taką czy inną stronę skierować porcję wrażliwości otrzymaną od natury; a egoizm..., troska o własne życie wpiera później wychowanie i przyzwyczajenie, by skłoniło się ku takiemu czy innemu wyborowi” [*Histoire de Juliette*, s. 422]. Bez względu na okoliczności, intencje i zabiegi „upodobanie (...) już się nie zmienia”, toteż nawet kara jest bezcelowa i absurdalna [*Sodoma*, s. 328], w żadnej mierze nie ma ona waloru wychowawczego.

Formułując przekonania w duchu bez mała antycypującym Nietzschego, dla którego „główne, podstawowe działanie jest nieświadome”, oraz Freuda, uznającego, że o charakterze człowieka decydują trzy pierwsze lata życia, zakładając zatem, że naturalna determinanta jest nieprzekraczalna, że wrodzone predyspozycje nie podlegają żadnym modyfikacjom, Sade neguje sensowność, zasadność i skuteczność wszelkiej edukacji, wręcz wyklucza jej możliwość.

Libertyn jest więc „nieedukowalny czy też (...) niepoprawny. Nie jest on przedmiotem rozwoju, lecz instrumentem niestrudzonego powtarzania

dowodu” [Hénaff, s. 161]. A zatem mimo pozornych podobieństw do powieści łostrykowskiej (wskutek wykorzystania przez Markiza pewnego organonu, zestawu „chwytów”), powieść Sade`a nie jest powieścią łostrykowską, czyli nie ma charakteru edukacyjnego, to raczej „powieść rapsodyczna (Sadyczna)”, a ta „nie ma *sensu*, nic nie każe jej posuwać się naprzód, rozwijać, kończyć” [Barthes, s. 151]. „Bycie libertynem jest stałym predykatem podmiotu rodzaju męskiego. Dlatego libertyn nie jest przedmiotem historii, lecz portretu”, i dlatego Sade „nie napisał żadnej powieści «edukacyjnej»” [Hénaff, s. 298]. Markizowi obca jest bowiem wszelka intencja edukacyjna, pedagogiczna⁴⁴.

Libertynizm (zbrodnia, perwersja) u Sade`a – „przedmiot” wygłaszanych w jego dziele „nauk” – to raczej spektrum, wachlarz możliwości niż materiał postępującej edukacji, to co najwyżej ewidencja składająca się na „monumentalny obraz ludzkich postaw” [Le Brun 1, s. 180], nie zaś program nauczania. Jego walor „dydaktyczny” wyczerpuje się na tym, że stanowi on „wielką księgę życia” [Roger, s. 72].

Droga donikąd

*Zwracam się tylko do tych, którzy mogą mnie zrozumieć,
a ci czytać mnie mogą bezkarnie.
D. A. F. de Sade, Francuzi, jeszcze jeden wysilek..., s. 215.*

Nawet jeśli u Sade`a występują dwie konkurencyjne definicje filozofa: „Definicja nowoczesna, według Oświecenia, która z filozofa czyni wychowawcę i bojownika, człowieka walki i upowszechniania wiedzy, i definicja stara, według tradycji libertyńskiej, która filozofa pojmuje jako mędrca odległego od złudzeń świata, troszczącego się o zachowanie przestrzeni wolności prywatnej, która jest tutaj wolnością myślenia, mówienia, przeżywania swej seksualności”⁴⁵, to jak się wydaje, górę bierze ta druga. Ścisłejsze zaś określenie możliwości edukacji Sadycznego libertyna wymaga postawienia pytania o status komunikacji u Sade`a.

Libertyn i ofiara wyznaczają u Markiza dwa diametralnie odmienne światy, światy ściśle „niekompatybilne”. Skoro ofiara sprowadzona jest do postaci cyfry,

⁴⁴ G. Deleuze, *Prezentacja Sacher-Masocha*, przeł. K. Matuszewski, „Literatura na Świecie” 1994, nr 10, s. 261.

⁴⁵ M. Delon, *Sade thermidorien w: Sade: écrire la crise*, op. cit., s. 104.

zredukowana do zera, płaska i nijaka, „odcięta od wszelkiego udziału w mowie” [Barthes, s. 36], to dla libertyna nie może być ona ani partnerem, ani nawet interlokutorem. „Interlokutorem jest zresztą albo ofiara sprowadzona do milczenia lub ideologicznej bezznaczeniowości, albo inny libertyn, która sam już jest przekonany” [Didier, s. 200]. Fakt zaś, że ofiara nie jest libertynem, dla Sade’a oznacza tylko to, że w fundamentalny sposób niezdolna jest nim być, kierując się bowiem sumieniem (sercem), czyli uczuciem, nie zaś rozumem, niezdolna jest siebie przekraczać. Jak bowiem Dolmancé wykląda Eugonii: „ze względu na twą edukację sprowadźmy to wszystko do jednej rady”: „nigdy nie słuchaj swego serca, to najbardziej fałszywy przewodnik, jakiego otrzymaliśmy od natury” [*La philosophie...*, s. 154].

„Edukowanie” ofiary z założenia więc mija się z celem, jest zabiegiem absurdalnym, bo między światem pana a światem niewolnika nie zachodzi i nie może zajść jakiegokolwiek porozumienie i zrozumienie, jakakolwiek komunikacja. Toteż ze strony libertyna nie ma nawet w ścisłym tego słowa znaczeniu intencji zwracania się do ofiary, lecz tylko lekceważenie i obojętność, co Sade wyraźnie podkreśla słowami Bernisa: „Bożka demaskować więc będziemy tylko wobec naszych przyjaciół lub filozofów, którzy myślą tak samo jak my” [*Julietta*, s. 85], a także Noirceuila, który w odniesieniu do swej żony oraz dwóch fagasów, zasypiających podczas jego „uczonej rozprawy”, mówi: „Te istoty to idioci, (...) to maszyny naszych rozkoszy” [*Histoire de Juliette*, s. 310]. Gorszych od siebie libertyn traktuje „jak powietrze” lub jak głupców, niezdolnych rozumieć cokolwiek (w tym względzie znamieny jest gest oddalenia służącego w trakcie teoretycznej edukacji Eugonii), a jeśli kieruje do takich jakąś argumentację, to chodzi raczej o popis erudycji niż o intencję edukacyjnego oddziaływania. Rudymetarnym powodem nieedukowalności ofiary jest zatem niekomunikowalność. Jeśli zaś w powieściach pojawiają się dydaktyczne „akcesoria”, to edukacja jest tylko pozorem: albo literackim chwytem (Sade bowiem często gra na rozmaitych konwencjach literackich), albo okazją do wyeksponowania libertyna – jego poczynań i poglądów.

Wykorzystując dydaktyczny organon, Markiz wręcz drwi sobie z edukacji. Antonin, jeden z gospodarzy przerażającego klasztoru Marii Panny Leśnej, mówi ze

śmiechem: „Nie ma we Francji domu, gdzie kształciłoby się dziewczęta lepiej niż tutaj” [Justyna, s. 115]. Sade więc nie tylko odwraca formułę wychowania, nie tylko merytorycznie wykazuje jego bezzasadność, czyli dokonuje jej teoretycznej krytyki, lecz także w prześmiewczy sposób „demaskuje” wychowanie [Han/Valla, s. 113]. Toteż w gruncie rzeczy w dziele Sade`a brak aspektów pedagogicznych, „nie znajdujemy tam ani uczniów, ani nauczycieli, lecz erotomanów na wysokim poziomie” [Le Brun 1, s. 103]. Gdyby zatem mówić o dydaktyce w dziele Markiza, to wyłącznie w tej mierze, w jakiej Sade wynajduje pedagogikę, która „uchyla wszelki autorytet”⁴⁶, a zatem z założenia jest „zanarchizowana”. W literalnym sensie trudno ją nawet określić mianem anty-wychowania, zważywszy, że to ostatnie stanowi tylko odwróconą figurę wychowania (moralność/immoralizm). Mamy tutaj raczej do czynienia z pozorem wszelkiej formuły edukacyjnej, włącznie z jej wersją typu negatywnego.

Libertyni natomiast nie ustają w wysiłkach znalezienia czy stworzenia płaszczyzny porozumienia: wspólnie rozprawiają, urządzają orgie, snują opowieści, zawiązują alianse i stowarzyszenia, formułują zasady współdziałania. I właśnie w swym libertynizmie (perwersji i zbrodni) znajdują płaszczyznę komunikacji. Nie oznacza to jednak, że owe figury stanowią ściśle satysfakcjonujący wymiar komunikacji – są to raczej z rozmysłem zawiązywane kontrakty, które oni sami zrywają (czerpiąc zresztą rozkosz z aktu transgresji). Wystarczy bowiem, że libertyn wykaże słabość (cofnie się przed zbrodniczym aktem), a już jest martwy. A ponieważ świat Sade`a nie jest światem wartości, lecz energii i nadmiaru (każdy jest pewnym *quantum* mocy), to spośród dwóch libertynów zawsze jeden będzie silniejszy.

Jakakolwiek relacja u Sade`a nie polega bowiem na wzajemności, lecz na rewanżu, jest ona kombinatorycznym ruchem. „To obsunięcie się (z poziomu zażyłości do prostej dyspozycyjności) gwarantuje niemoralność stosunków międzyludzkich (libertyni są w stosunku do siebie uprzejmi, lecz również mordują się nawzajem): więź nie łączy dwóch osób, lecz wiele”, toteż „*parę* zastępuje *łańcuch*”, a jego sens „polega na ustanawianiu nieskończoności języka erotycznego” [Barthes, s.

⁴⁶ A. Le Brun, *Sade, aller et détours*, Plon, Paris 1989, s. 43.

176], niejako na stałym odsyłaniu gdzie indziej, a zatem na niemożności wyznaczenia stałych punktów.

Sięganie przez Markiza po dydaktyczne instrumentarium nie oznacza, że ma on intencję nadania swej anomalii (libertynizmowi) inteligibilności. „Funkcją filozofii libertyna nie jest uczynienie jego perwersji zrozumiałej dla niego samego ani dla innych; jest ona, przeciwnie, czymś, co broni tej perwersji w całym jej zakresie (jej rozgałęzienia) przed wszelką instancją czy jurysdykcją wobec niej zewnętrzną” [Thomas 1, s. 15]. Wydaje się bowiem, że Markiz ma świadomość, iż wyrażenie anomalii w powszechnie używanym języku byłoby rozpuszczeniem tego, co ściśle jednostkowe, w abstrakcyjnej ogólności, a więc zanihilowaniem wyjątkowości. Toteż trudno byłoby tutaj mówić nawet o edukowaniu czytelnika.

Ostatecznie więc nie ma perspektywy przekroczenia niezbywalnej, zdaniem Sade`a, dla człowieka samotności (*isolisme*) i znalezienia płaszczyzny prawdziwego porozumienia (autentycznej komunikacji) – może tylko w przemocy (erotyzmie) i w ekstazie śmierci, choć ewokowanych raczej w relacji kata / ofiary niż kochanka / kochanki.

Libertynizmu nie można się zatem nauczyć (tak jak można się nauczyć wolnomyślicielstwa – oświecanie umysłu, i swobody obyczajów – rozluźnienie norm; choć występują w nim oba te składniki, zresztą złączone ze sobą, to nie polega on na odpowiednim zintensyfikowaniu ich obu, lecz jest inną jakością), nie można go w sobie wyrobić (a oddawanie się ekscesom seksualnym nie daje jeszcze tytułu do pieczętowania się mianem libertyna). „Filozofia Sade`a nie wchodzi do żadnej historii filozofii. Dlatego, że ruch, którym przekracza jej granice, pociąga ją poza proces transgresji właściwy wszelkiemu badaniu czy konstrukcji filozoficznej” [Thomas 1, s. 49]. Sadyczny libertynizm nie jest zatem wiedzą. Instrukcje, lekcje, pouczenia Markiza nie mają z definicji waloru powszechności (jego pisarstwo w gruncie rzeczy nie stanowi nawet kompendium libertynizmu – podręcznika do nauki, poradnika, niechby nawet w osobliwym przedmiocie, ani encyklopedii ekscesu – ściślej, „naukowej” ewidencji). Dlatego nijak nie może pretendować do rangi doktryny czy koncepcji, które jako zuniwersalizowane miałyby podlegać indywidualnej czy

zbiorowej interioryzacji, a zatem z definicji nie może podlegać upowszechnianiu, nauczaniu: *everyman* nie jest na nią podatny i nie może stać się libertynem.

Z tego względu trudno jednoznacznie założyć (gdzie bowiem należałoby wskazać instancję o tym rozstrzygającą?), że Sadyzny libertynizm przybiera postać jakkolwiek pojętego systemu, że gdziekolwiek wypowiada jakieś „ostatnie zdanie”, własną prawdę. Można by zatem uznać, że „«filozofia Sadyzna» jest wyprana z wszelkiej treści, z wszelkiego przekazu, a jej adepci potwierdzają się przede wszystkim odmową uległości wobec wszelkiej trwałej postaci znaczenia. Libertyn bezustannie filozofuje – chodzi o ruch zawsze się rozpoczynający, gdyż wyraża on niemożliwość zatrzymania się i zawrót głowy spowodowany tym mówieniem – wyłącznie w celu wyzwiania się (libertynizowania się) z łańcucha pojęciowego” [Thomas 1, s. 70]. Ruch ciągłego powtarzania, ponawiania, dopowiadania sprawia, że w konwencjonalnym sensie – w sensie ostatecznego rozstrzygnięcia – nic nie zostaje powiedziane (zamknięte, wyczerpane w ostatnim słowie).

Libertyn zwraca się zatem wyłącznie do sobie podobnych, a Sade wręcz wprost daje wyraz przeświadczeniu, że komunikować się ze sobą mogą jedynie natury pokrewne: „zwracam się tylko do tych, którzy mogą mnie zrozumieć, a ci czytać mnie mogą bezkarnie” [Francuzi..., s. 215]. Jeśli zaś zważyć, że Julietta, Leonora i inni w ogóle nie poddają się zabiegom dydaktycznym, to należy uznać, że „edukacja” polega na uwolnieniu potencjału tkwiącego w „uczniu”, jest tylko wydobyciem i określeniem czegoś, co już w nim tkwi, czyli jego – by tak rzec – wrodzonego libertynizmu. Libertynizm dla Markiza jest bowiem niejako predyspozycją i skłonnością, którą należy tylko uwolnić i nazwać, potencją oczekująca aktualizacji. Libertynizmem Sadyznym trzeba niejako „być dotkniętym”, jest on swego rodzaju rewersem augustiańskiej „łaski” – „niełaską”, gdyż wpisany jest w konstytucję psychofizyczną niektórych, w ścisłym tego słowa znaczeniu wybranych. Autentycznego libertynizmu nie można się więc nauczyć – libertynem człowiek się rodzi, to (pre)dyspozycja wymagająca co najwyżej technicznego uzupełnienia (mistrzostwo) i pojęciowej werbalizacji, składających się na jej walor filozoficzny.

„Wyjaśnia to niemożność przekonania kogoś, kto nie jest już zdolny taki być. Toteż przeznaczeniem bohaterów Sade`a jest stawiać sobie czoło. Ani rozumowanie, ani przemoc nie mogą niczego zmienić. Gdy w *Filozofii w buduarze* czytamy, że to «władza tworzy człowieka», należy w tym widzieć wpływ władzy na przesady. Może ona człowieka mniej lub bardziej oddalać od Natury, ale władze umysłu są już ukonstytuowane raz na zawsze. Rodzi się orzeł lub jagnię, silny lub słaby, różnica tkwi nie tyle w sile fizycznej, ile w konstrukcji. Słaby jest fizycznie równie silny jak silny, ale jego konstrukcja czyni go niezdolnym do wykorzystania swej siły” [Han/Valla, s. 118].

Ponieważ Sade nie ma szacunku dla ludzkiej rasy ani przeświadczenia o jej wartości i wyjątkowości, by docenić i uznać człowieczeństwo jako takie, to jego świat zaludniają wyłącznie nadludzie i podludzie, a ta dwoistość – która jest zresztą jednym z wariantów stałej figury: libertyn / ofiara (pan / niewolnik, silny / słaby) – tym bardziej podkreśla otchłań dzielącą obie grupy, w ogóle człowieka od człowieka i niemożność komunikowania się ich ze sobą.

Jeśli zgodzić się, że „pierwszym (...) prawem natury jest troska o samozachowanie”⁴⁷, że „natura wpoila wszystkim ludziom najżywsze umiłowanie własnej egzystencji” [*La Nouvelle Justine*, s. 581] i że to właśnie owo pragnienie obecności (osobniczej egzystencji i gatunkowego przetrwania) stanowi niejako istotę człowieczeństwa, to Sadyzny libertyn temu prawu nie podlega. Jest w całym tego słowa znaczeniu „Innym”, z założenia więc nie ma nic wspólnego z kimś, kto wyznaje wartości „ludzkie, nazbyt ludzkie”, z człowiekiem normalnym, skazanym na swą psychofizyczną konstytucję, na człowieczeństwo, i nie mogącym poza nie wykroczyć, nie mogącym przekroczyć granicy, poza którą z definicji sytuuje się libertyn. Jako więc ktoś, komu obce są wszelkie typowe (powszechne) preferencje i postawy, Sadyzny libertyn w fundamentalny i niezbywalny sposób jest aludzki, skazany na swe aczłowieczeństwo. To potwór.

Ostatecznie więc w edukacji Sadyznego libertyna nie zachodzi żaden proces, ruch jest fikcyjny i odbywa się, by tak rzec, „w miejscu”, a zatem jest bezruchem, droga zaś jest punktem. Podobnie zresztą jak u Hegla, u którego dialektyczny ruch jest

⁴⁷ J.-J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, t. I, przeł. E. Zieliński, Wrocław 1955, s. 239.

jedynie pozorny, bo paruzja, ostateczna samoidentyfikacja ulegającego eksterioryzacji pojęcia, które wytwarza z siebie niejako wszystko, a w gruncie rzeczy tylko to, co od początku w nim tkwiło, jest wpisana w pierwotną tożsamość. Toteż dzieje są „bezruchem”, przemarsz Ducha nie wyznacza drogi, lecz odbywa się w miejscu. Także „w miejscu”, ale poza czasem (czyli ma ona miejsce, ale nie ma jej czasu), zachodzi „edukacja” libertyna, bo i sam libertynizm jest spoza czasu, to coś w rodzaju „niewczesnych rozważań”. A zatem „edukacja” taka nie zachodzi i zachodzić nie może. Szkoła libertynizmu wymyślona przez Sade`a przypomina zaś drogę wiodącą do zamku Silling⁴⁸. Ale podobnie jak u Hegla, także u Sade`a rezultat nieodłączny jest od prowadzącej doń drogi (nawet jeśli jest ona punktem), toteż Markiz w wyraźny sposób kreśli etapy filozofii libertynizmu.

Dzieła Sade`a cytowane w pracy:

[*Aline...*] – *Aline et Valcour*, w: Sade, *Œuvres*, t. I, Gallimard, Paris 1990.

[*Eugenia...*] – *Eugenia de Franval*, w: *Niedole cnoty. Zbrodnie miłości*, przeł. J. Trznadel, J. Łojek, Łódź 1985.

[*Francuzi...*] – *Francuzi, jeszcze jeden wysiłek, jeżeli chcecie stać się republikanami* [fragm. *La philosophie dans le boudoir*], przeł. J. Lisowski, w: D. A. F. de Sade, *Dzieła*, t. 2: *Pisma polityczne*, przeł. B. Banasiak, J. Lisowski, K. Matuszewski, P. Pieniążek, Warszawa 1997.

[*Histoire de Juliette*] – *Histoire de Juliette*, w: Sade, *Œuvres*, t. III, Gallimard, Paris 1998.

[*Historiettes...*] – *Historiettes, contes et fabliaux*, w: *Œuvres complètes du Marquis de Sade*, t. II, Pauvert, Paris 1986.

[*Historia Zamé*] – *Historia Zamé* [fragm. *Aline et Valcour*], przeł. B. Banasiak, K. Matuszewski, w: D. A. F. de Sade, *Powiedzieć wszystko*, wybór i przekł. B. Banasiak, K. Matuszewski oraz M. Bratuń, Łódź 1991.

[*Julietta*] – *Julietta* [fragm. *Histoire de Juliette*], przeł. B. Banasiak, K. Matuszewski, Warszawa 1997.

[*Justyna*] – *Justyna, czyli nieszczęścia cnoty*, przeł., posł. M. Bratuń, Łódź 1987.

[*La nouvelle Justine*] – *La nouvelle Justine*, w: Sade, *Œuvres*, t. II, Gallimard, Paris 1995.

[*La philosophie...*] – *La philosophie dans le boudoir*, w: Sade, *Œuvres*, t. III, Gallimard, Paris 1998.

[*Lettres 3*] – *Lettres à sa femme*, choix, préface et notes de M. Buffat, Actes Sud, Arles 1997.

[*Rozważania...*] – *Rozważania na temat romansu*, przeł. M. Bratuń, w: D. A. F. de Sade, *Powiedzieć wszystko*, op. cit.

[*Sodoma*] – *Dzieła*, t. 1: *Sto dwadzieścia dni Sodomy, czyli Szkoła libertynizmu*, przeł. B. Banasiak, K. Matuszewski, Warszawa 1996.

⁴⁸ Zob. M. Camus, *L'impasse mystique du libertin*, w: Sade: *écrire la crise*, op. cit., s. 267.