

# ARTYKUŁY–STUDIA



*Janusz Grygieńć*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## EDUKACJA LIBERALNA WE WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI POLITYCZNEJ

---

### ABSTRACT

The article is devoted to the problem of the place ascribed to liberal education (and most of all to humanities as constituting its essential part) in contemporary political thought. In times when many rightist as well as leftist thinkers diagnose a crisis of liberal democracy and its educational system, displaying much anxiety about the still-lowering level of citizens' willingness to participate in a public sphere, some of them propose their diagnosis of such situation and postulates of reform aimed at raising the level of citizens' engagement in democratic life. One of the means to achieving that goal is implementation of the idea of liberal education, which might work in favor of students' character development, their acquisition of a holistic view of reality, and their consciousness of the fact of overlapping character of relations binding individual and communal wellbeing.

The article aims at presenting theoretical ways of defending humanities in face of contemporary restatement of the role of liberal education in Western societies. The course of argument is following: firstly the transition made in XX<sup>th</sup> century from "liberal education" to "education to liberalism" (resulting in specialization and vocational character of science) will be traced. Then the opinions of critics to such model of education will be shown, focusing on the representatives of three political doctrines: republicanism, communitarianism and liberalism. In case of each of these group of thinkers their characteristic attitude towards humanities, will be displayed.

**Key words:**

liberal education, republicanism, liberalism, communitarianism, democracy, civic virtue, Great Books, humanities

**1. Od edukacji liberalnej do proliberalnej**

Gdy w 1951 roku amerykański filozof i pedagog Mortimer Adler charakteryzował edukację liberalną jako dobro autoteliczne, czynność źródłowo niepraktyczną, nastawioną na realizację celów wewnętrznych, a nie zewnętrznych wobec uczniów, związaną z zarządzaniem czasem wolnym, nie zaś doskonaleniem zdolności umożliwiających późniejsze zarobkowanie (określonym przez Adlera pogardliwie „edukacją niewolników i robotników”), nie mógł przewidzieć, że nadejdzie czas, gdy deprecjacja wykształcenia ogólnego urośnie do rangi kierunku polityki rządów państw demokratycznych<sup>1</sup>. Podobnie gdy obserwując politykę nazistowskich Niemiec, przestrzegał w 1939 roku, że „demokracja musi utrzymać i rozwijać edukację liberalną lub zginąć”, nie mógł przeczuwać, że hasło to pobrzmiwać będzie także w pracach myślicieli żyjących w warunkach liberalnej demokracji przełomu wieków XX i XXI<sup>2</sup>.

Szereg prac tegoż i wielu innych autorów tworzących na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego stulecia i później, broniących edukacji liberalnej w jej znaczeniu pierwotnym, średniowiecznym – jako ogólnego kształcenia zdolności ludzkiego charakteru (poprzez naukę przedmiotów wchodzących w skład *trivium* i *quadrivium*) zdaje się odzyskiwać dziś utraconą z czasem aktualność<sup>3</sup>. Uwaga ta odnosi się zwłaszcza do charakterystycznego stosowania przez nich terminu „liberalny”, niemal całkowicie przeciwnego dzisiejszemu jego używaniu. W ich przypadku, podobnie jak u autorów medievalnych, odniesienie „liberalnego” do ludzi denotowało jednostki wolne, żyjące dla siebie, w odróżnieniu od niewolników czyniących ze swego życia instrument w rękach innych<sup>4</sup>. Wolny był dla nich ktoś

<sup>1</sup> M. Adler, *Labor, Leisure and Liberal Education*, „Journal of General Education” 1951, t. 6, s. 35–45.

<sup>2</sup> M. Adler, *Liberalism and Liberal Education*, „Educational Record”, lipiec 1939, s. 422–436; por. idem, *The Crisis in Contemporary Education*, „The Social Frontier” 1939, nr 42, t. 5, s. 140–145.

<sup>3</sup> Zob. m.in. W.P. Atkinson, *Liberal Education of the Nineteenth Century*, New York 1873; E.T. Fisher, *Plan of Institutions Devoted to Liberal Education*, New York 1881; F. West, *Short Papers on American Liberal Education*, New York 1907; E.D. Martin, *A Meaning of a Liberal Education*, New York 1926.

<sup>4</sup> L. Strauss, *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność* [w:] idem, *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, Warszawa 1998, s. 259.

nieprzymuszony do katorżniczej pracy, niesprowadzony wymogami egzystencji do roli wołu. Wolny był dżentelmen, któremu stan posiadania pozwalał na dbałość o przymioty moralne i rozwój osobowości, kto oddawał się edukacji rozwijającej nie tylko podstawowe zdolności pisma czy rachunku, ale też poezji i zarządzania sprawami miasta i swego domu, w kim edukacja ta rozwinęła fundamentalne poczucie odpowiedzialności cywilnej i potrzebę dbałości o współtowarzyszy. Nie każdy mógł aspirować do miana takiego dżentelmena. Na przeszkodzie do wspięcia się na duchowe wyżyny obywatelstwa stanąć mogły bądź to naturalne ograniczenia intelektualne, bądź to stan posiadania uniemożliwiający dbałość o przymioty ducha. Nie każdy potrafił dbać o dobro wspólne. Jeżeli celem ma być sprawiedliwy system polityczny, to powinien mieć on charakter raczej elitarny niż popularny<sup>5</sup>.

Wcześniej jeszcze, przed pisarzami dziewiętnasto- i wczesnodwudziestowiecznymi takie rozumienie edukacji liberalnej długo powielali autorzy identyfikowani dziś z najróżniejszymi doktrynami politycznymi. Podobne zadania – kształcenie ku obywatelskości i rozwijanie najwznieślejszych cech osobowościowych – przypisywał jej John Locke w *Myślach o wychowaniu*. Zalecana przezeń nauka sztuk wyzwolonych (*artes liberales*) musiała iść w parze z nauką „dobrych przyzwyczajajeń i zasady cnoty i mądrości, dawać po trochu pogląd na ród ludzki i wyrabiać mądrość i chęć naśladowania tego, co doskonale i godne pochwały, oraz wlewać siłę, dzielność i wytrwałość w tym dążeniu”<sup>6</sup>. Jean-Jacques Rousseau w *Emilu, czyli o wychowaniu* harmonijne rozwijanie naturalnych człowiekowi cnót uczynił sednem wszelkiej edukacji, która wpiertw dbać ma o duszę, później zaś dopiero przekazywać wiedzę. Ideał człowieka wykształconego to nie technokrata, ale dobry człowiek i obywatel. Alexander Hamilton w *Esejach politycznych federalistów* podkreślał niezastąpioną rolę handlarzy i przemysłowców, ludzi wyedukowanych i kierujących się w swych działaniach interesem wspólnym, potrafiących skutecznie reprezentować i dbać o dobrobyt nieporadnego tłumu<sup>7</sup>. John Stuart Mill niejednokrotnie podkreślał znacznie wpajania jednostkom zarówno cnót egotycznych, jak i społecznych, nawyku „pomagania sobie z odróżnianiu rzeczy lepszych od gorszych i udzielania sobie wzajemnej zachęty do wybierania pierwszych [...] pobudzania się wzajemnego do gorliwszego ćwiczenia swoich duchowych zdolności

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 261.

<sup>6</sup> J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, Wrocław–Kraków 1959, s. 93.

<sup>7</sup> *The Federalist Papers*, nr 35.

i wytrwalszego obierania za cel swoich uczuć i dążeń rozumnych, a nie głupich, wzniosłych, a nie nikczemnych”<sup>8</sup>.

Trudno napotkać dziś podobne stwierdzenia u myślicieli liberalnych. Cnota i doskonałość obywatelska zdają się przez większość z nich zapomniane<sup>9</sup>. Ich miejsce zajęły emancypacja od ucisku i tolerancja dla różnorodności, obie kłócące się z próbami indoktrynacji ku odgórnie narzucanym wartościom. Nawet samo znaczenie terminu „liberalny” nie przystaje już do jego rozumienia średniowiecznego. Liberalny znaczy wolny, zachowujący dbałość o indywidualną swobodę, ale nie w sensie pozytywnym – wolności do doskonałości i rzeczywistej autonomii – ale w sensie negatywnym – nieprzymuszania do czegokolwiek, pełnej zdolności czynienia zadość swym pragnieniom. Edukacja liberalna przemienia się w edukację proliberalną – w rozbudzanie umiłowania nieskrępowania<sup>10</sup>.

Schlebiająca tym ideałom współczesna edukacja cechuje się pozornym niezorientowaniem na wartości, rzekomym skupieniem na przekazywaniu „obiektywnej” wiedzy. Realizując ów cel, zmierza do „unaukowania” tych dziedzin wiedzy, w których do niedawna tak wielką rolę odgrywało wartościowanie. Chodzi tu przede wszystkim o nauki społeczne (nauki tradycyjnie humanistyczne – z filozofią na czele – uznane zostają za niereformowalne w swej jałowości praktycznej). Edukacja liberalna zatem dla osiągnięcia coraz lepszych rezultatów pod postacią teorii trafnie opisujących rzeczywistość wymusza ścisłą specjalizację. Znaczenie tracą kreowanie osobowości, harmonijne rozwijanie potencjału intelektualnego i duchowego, zaś ich miejsce zajmuje postulat dalszego ujarzmania świata fizycznego i społecznego.

Chór krytyków owych procesów dokonujących się w edukacji na przestrzeni ostatniego stulecia pobrzmiwa pokaźną liczbą głosów. Grzmią oni z politycznego prawa i lewa. Pierwsi pomstują na porzucenie celu edukacji pod postacią kontemplacji prawdy absolutnej, jak też na specjalizację ukierunkowaną na zdobycie zawodu. Sztandarowym krytykiem w tym zakresie jest Allan Bloom, którego *Umysł zamknięty* stanowił przez szereg lat największe wyzwanie dla stronników edukacji w jej obecnym kształcie. Jego zdaniem współczesny brak zamysłu co do celów kształcenia rodzi dwojakie skutki: „po pierwsze, wszystko, co niskie, w świecie

---

<sup>8</sup> J.S. Mill, *O wolności*, Warszawa 1999, s. 92; por. J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym* [w:] idem, *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, Kraków–Warszawa 1995, s. 140–141; F.W. Garforth, *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*, Oxford 1980.

<sup>9</sup> O miejscu cnoty obywatelskiej i promocji wartości nieegoistycznych w liberalizmie szerzej piszę w: J. Grygień, *Wola powszechna w filozofii politycznej*, Toruń 2012, s. 331–351.

<sup>10</sup> Rozróżnienie zapożyczone od: O.H. Taylor, *Liberal Education and Liberalism*, „Ethics” 1945, nr 2, t. 55, s. 88.

pozauniwersyteckim rozpleni się wewnątrz jego murów; po drugie, studentowi zostanie narzucony znacznie brutalniejszy, znacznie mniej liberalny przymus – żelazne wymagania dyscyplin specjalistycznych, niewłączone w jednolity system myślowy<sup>11</sup>. Studenci nauk społecznych i humanistycznych, pozostawieni samym sobie, przez cztery lub pięć lat miotają się między murami uczelni, nie przybliżając się ani o krok do lepszego, holistycznego ujęcia rzeczywistości, trawiąc czas na poznawanie jego elementów wyrwanych z szerszego kontekstu. Każdy taki niezdecydowany nowicjusz to „zmora większości uniwersytetów, ponieważ zdaje się mówić: »Jestem zupełną istotą ludzką. Pomóżcie mi ukształtować się w tej zupełności i pozwólcie mi rozwinąć mój rzeczywisty potencjał«, a one nie mają mu nic do powiedzenia”<sup>12</sup>. Dinesh D’Souza w *Illiberal Education* piętnowała forsowany na amerykańskich uczelniach multikulturalizm, skutkujący przekładaniem kursów na temat kultur niezachodnich ponad pogłębianie znajomości najważniejszych osiągnięć własnego kręgu kulturowego<sup>13</sup>. Richard Kimball krytykował fakt zdominowania amerykańskich uczelni przez lewicowych profesorów gotowych podważyć każdą świętość, zaś istoty naukowości upatrujących w obrazoburczości, zaś Tod Gitlin ganił ich za foucaultiańską deprecjację tradycyjnie rozumianej wiedzy, za skoncentrowanie na sobie i przeteoretyzowanie<sup>14</sup>.

Z lewej strony ideologicznego spektrum Terry Eagleton ogłosił koniec teorii, której miejsce zajmuje dziś nieskrępowana niczym zabawa „badaczy” ich radosna twórczość, wyzbyta głębszych ambicji poznawczych<sup>15</sup>. Idee prawdy uniwersalnej, obiektywności i cnoty nie inspirują już akademików, których znaczną część Charles Sykes określił przepłacanymi oszustami, prowadzącymi absurdalne kursy niesiące żadnej wiedzy, a tylko bawiące bezmyślnych studentów<sup>16</sup>.

---

<sup>11</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997, s. 402.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 405.

<sup>13</sup> D. D’Souza, *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*, New York 1991.

<sup>14</sup> R. Kimball, *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Higher Education*, New York 1990; T. Gitlin, *The Intellectuals and the Flag*, New York 2006, s. 68–69.

<sup>15</sup> T. Eagleton, *Koniec teorii*, Warszawa 2012, s. 10–11.

<sup>16</sup> C. Sykes, *ProfScam. Professors and the Demise of Higher Education*, New York 1988; por. R. Arum, J. Roksa, *Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses*, Chicago 2011.

## 2. W obronie humanistyki. Modele edukacji ku obywatelskości

Głos powyższych krytyków współbrzmi częstokroć z opiniami wielu autorów podzielających ich niepokoje i proponujących sposoby obrony miejsca humanistyki w życiu współczesnych społeczeństw i przywrócenia jej niegdysiejszego splendoru. Cele im przyświecające przybierają różnoraki charakter, ale jeden motyw przebija z większości ich pism – wszyscy podkreślają znaczenie ogólnego wykształcenia humanistycznego w kontekście niezakłóconego funkcjonowania demokracji. Można wyróżnić w tym zakresie co najmniej trzy stanowiska: republikańskie, komunitarystyczne i liberalne, zaś każdemu z nich przypisać charakterystyczny zestaw argumentów przemawiających nie tyle za równoprawną, co wręcz uprzywilejowaną pozycją humanistyki wobec innych nauk.

### 2.1. Model republikański

Choć tradycja republikańska jest bogata w różnorakie odmiany, wszystkim im wspólny jest zestaw specyficznych haseł, odwołania do których łączą myśl Arystotelesa z pismami Cycerona, Rousseau, czy wreszcie neorepublikanów pokroju Philipa Pettita czy Richarda Dagera. Chodzi o rozumność obywatelską, wspólną, autonomię, dobro wspólne i cnotę obywatelską. Każda powinna charakteryzować obywateli dobrze urządzonego państwa, w rzeczywistości jednak rzadko kiedy cechując współczesnych mieszkańców liberalnych demokracji. Nic dziwnego zatem, że republikanie sceptycznie odnoszą się do postulatów szerokiego upełnomocnienia obywateli czy ich bezpośredniego władztwa politycznego. Czy realizacja dobra wspólnego powinna zależeć od jednostek miotanych namiętnościami i motywowanych dbałością o interes własny? Nie. Wspólnoty demokratyczne nie staną się rozumne i efektywne tak długo, jak nie podniesie się poziom obywatelskiej świadomości doniosłości podejmowanych wyborów politycznych, nie rozbudzi się duch dbałości o dobro wspólne.

Obywatelstwo demokratyczne oznacza naprzemienne rządy i bycie rządonym. Ale żeby sprostać ideałowi republikańskiemu, „rządzący muszą zasługiwać na to, by rządzić”<sup>17</sup>. Dlatego cnota obywatelska stanowi dla demokracji pojęcie centralne. Taka cnota może być dwojakiej natury: albo uprawniać do współuczestnictwa w procesach sprawowania władzy, albo predestynować do bezpośredniego jej sprawowania (członkostwo w ciele ustawodawczym bądź wykonawczym). Ta

---

<sup>17</sup> T.L. Pangle, *Uzłachetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej*, Kraków 1994, s. 150.

pierwsza powinna cechować wszystkich obywateli, obejmując zespół takich cnót częściowych, jak: poczucie wstydu, męstwo, umiarkowanie, samokontrola, prawdomówność, sprawiedliwość, praworządność i pobożność. Na drugi typ cnoty, tej predestynującej do bezpośredniego sprawowania władzy, składają się obok cnót wymienionych powyżej także: hojność, szlachetna ambicja, duma, sprawiedliwość (rozumiana jako troska o dobro wspólne), wnikliwość intelektualna, rozważa i roztropność<sup>18</sup>.

Sprawiedliwy ustrój demokratyczny to ten, w którym rządzący i rządowni czynią zadość ściśle określonym wymogom etycznym i dianoetycznym, w którym znajdują oni i akceptują swe miejsce w ładzie politycznym, w którym „niewielka grupa tych, którzy autentycznie troszczą się o dobro całej wspólnoty państwowej, właśnie kierując się tą troską, starać się będzie o danie większości jakiejś sposobności do cnotliwego postępowania, a przeto do pełnienia jakiejś konkretnej roli politycznej”<sup>19</sup>.

Większość, aby udźwignąć ciężar świadomego i odpowiedzialnego decydowania politycznego, musi zyskać wsparcie w drodze stosownych procesów wychowawczych. Tylko wczesna edukacja ku obywatelskości, „wychowanie serca raczej niż rozumu”, zdoła powstrzymać postępujące „kurczenie się ducha, oschłość serca i banalizację egzystencji”<sup>20</sup>. Dlatego należy wrócić do ideału edukacji liberalnej, a poprzez to wzbudzać umiłowanie dla zaangażowania obywatelskiego, pragnienia sprawiedliwego ustroju wspólnoty<sup>21</sup>.

Jednak wpajanie wiedzy o sposobie funkcjonowania państwa i ideale obywatelstwa to jedno, zaś umiejętne korzystanie z tej wiedzy to rzecz niekiedy zupełnie odmienna. Stąd też obok umiejętności odczytywania i odgrywania roli pokornych poddanych, trzeba nauczyć jednostki myślenia samodzielnego. To zadanie dla uniwersytetów, które nie tylko winny szkolić specjalistów, ale dzięki powszechnej obecności nauk społecznych i humanistycznych w programach zajęć rozwijać w studentach zdolności debaty, krytycznego oglądu rzeczywistości i projekcji pożądaných reform społecznych i politycznych. Jak to uczynić? Najlepiej poprzez lekturę i namysł nad Wielkimi Księgami – dziełami, które na przestrzeni wieków stanowiły zagrożenie i wyzwanie dla społecznego i moralnego *status quo*<sup>22</sup>. Tylko dzięki dialektycznemu wysiłkowi podważenia przyjmowanych na wiarę prawd,

<sup>18</sup> Ibidem, s. 151.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 154.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 218, 233.

<sup>21</sup> A. Bloom, *University Standards and the Decline of Human Learning* [w:] *The Western University on Trial*, J.W. Chapman (red.), Berkeley–Los Angeles–London 1983, s. 165–166.

<sup>22</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty...*, op.cit., s. 410–413; idem, *The Failure of the University. Toward an Uncertain Future*, „Daedalus” 1974, nr 4, t. 103, s. 60.

dzięki inspiracji czerpanej niejednokrotnie od reprezentujących skrajnie odmienne stanowiska myślicieli studenci będą mogli rozumnie ugruntować swą wiarę w podzielane opinie moralne lub odejść od tych nierozumnych i szkodliwych społecznie<sup>23</sup>. „Celem dialektycznej edukacji jest odejście od subiektywności »wartości« znajdujących się w tle, poprzez odtworzenie dla siebie samych, przyjęcie lub zmodyfikowanie, a przeto uczynienie czymś prawdziwie własnym, wielkich rozumowań, wielkich wyborów zakorzenionych w pracy dowodowej, które zapoczątkowały naszą nowożytną cywilizację”<sup>24</sup>.

W kontekście diagnozowanego obecnie kryzysu duchowości zachodniej (kumulującego się w apriorycznej tolerancji dla odmienności i solipsyzmie moralnym) oznacza to konieczność intelektualnego zmierzenia się z fundamentalnymi krytykami demokracji, własności prywatnej, równości i wolności. Tylko będąc zmuszonymi do opowiedzenia się po stronie bądź apologetów, bądź krytyków naszych ideałów politycznych, zyskamy możliwość ożywienia w sobie ducha publicznego, zamysłu i troski o dobrobyt kogoś innego niż tylko my sami. Im bardziej druzgocąca, spójna i kompleksowa jest krytyka, której musimy stawić czoła, tym lepiej dla nas. Gdzie poszukiwać takiej krytyki? Właśnie w Wielkich Księgach, z jednej strony największych autorytetów antyku i średniowiecza, z drugiej zaś co bardziej radykalnych antydemokratów współczesnych – myślicieli, którzy mieli okazję posmakować owoców demokracji i zdecydowali się ją odrzucić<sup>25</sup>.

Szczególna rola przypada w tym kontekście naukom o polityce, które mają być forpocztą debaty nad wartością demokracji, wydobywać na jaw jej mankamenty i zalety. Jednak by wywiązać się z tego zadania, nauki owe muszą uporać się z „kompleksem pozytywistycznym” – porzucić przeświadczenie, że postępująca matematyzacja metod badawczych przybliżyła je do obiektywnej, gdyż wolnej od wartości, prawdy. Choć opisywanie, a zatem i rozumienie procesów politycznych jest celem niewątpliwie doniosłym, to konsekwentna degradacja metod jakościowych musi prowadzić w efekcie do deprecjacji jednej z naczelných funkcji nauk o polityce – inicjowania debaty o pożądanym kształcie sfery publicznej, o charakterze dobra wspólnego. W końcu „polityka w najpełniejszym sensie jest próbą zrozumienia i wzmocnienia dobra wspólnego – sprawiedliwości. »Nauka« polityki, która nie może podnieść i drążyć pytań o ostateczne dobro i hierarchię ludzkich wysiłków, nie jest prawdziwą nauką polityki”<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> R.M. Hutchins, *The Great Conversation: The Substance of Liberal Education*, Chicago 1952.

<sup>24</sup> T.L. Pangle, *Uszlachetnianie...*, op.cit., s. 276.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 278; por. L. Strauss, *Wykształcenie liberalne...*, op.cit., s. 276.

<sup>26</sup> T.L. Pangle, *Uszlachetnianie...*, op.cit., s. 288.



## 2.2. Model komunitarystyczny

Także w pismach myślicieli stawianych częstokroć w opozycji do republikanów – komunitarystów politycznych (A. Etzioni, B. Barber, H. Tam, D. Marquand) porównują ściśle republikańskie nawoływania do wychowania i kształcenia obywatelskiego. Szczególny nacisk na edukację kładzie jeden z myślicieli i działaczy najbardziej zasłużonych dla owej tradycji – Amitai Etzioni. Współtworzony przez niego Ruch Komunitarystyczny, w zamierzeniach zmierzający do odnowy amerykańskiego życia wspólnotowego, środka realizacji tego celu upatruje nie tylko w reformie środowiska społecznego i politycznego, ale nade wszystko w odmianie samych obywateli<sup>27</sup>. Stąd też kluczowa rola przypisywana jest tu procesom edukacyjnym. Tylko one umożliwią współczesnym jednostkom, których ogląd sfery publicznej wypaczyła dominacja paradygmatu liberalnego w gospodarce, polityce i sferze społecznej, ponowne uświadomienie sobie współzależności praw i obowiązków obywatelskich, istnienia więzów spajających dobrobyt indywidualny ze wspólnotowym.

Współczesny bieg procesów socjalizacyjnych w państwach zachodniego kręgu kulturowego skłania do umiejscawiania się na antypodach życia wspólnotowego. Z konieczności prowadzi to do rozpadu egzystencji społecznej w tradycyjnym kształcie. Robert Putnam w pracy *Samotna gra w kręgle* konsekwentnie obnażał spustoszenie, jakie poczynił w amerykańskim życiu społecznym paradygmat indywidualistyczny<sup>28</sup>. Komunitarystyczna reforma tego stanu rzeczy, wspierająca się na postulacie odnowy moralnej, musi dokonywać się równocześnie na trzech ściśle powiązanych poziomach: (1) indywidualnych sumień, (2) głosu moralnego wspólnoty oraz (3) instytucji państwa<sup>29</sup>. Rezygnacja z instytucjonalnej troski o sumienia jednostek doprowadzić musi do ogólnego spadku poszanowania dla tradycji moralnej wspólnoty, ten zaś, nakręcając spiralę błędnego koła, osłabi w końcu poszanowanie dla instytucji państwowych. Liberalowie, przerażeni perspektywą indoktrynacji w duchu partykularnych tradycji wspólnotowych, łudzą się możliwością kształcenia agnostycznego w kwestii wizji dobrego życia. Chcą oni uniknąć ograniczania wolności samostanowienia jednostek poprzez sugerowanie szczególnej wartościowości niektórych wyborów życiowych. W rzeczywistości jednak owa świadoma rezygnacja z ingerencji w proces kształtowania postaw wcale nie jest

<sup>27</sup> A. Etzioni, *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities, and the Communitarian Agenda*, New York 1993, s. 2.

<sup>28</sup> R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.

<sup>29</sup> A. Etzioni, *The Spirit...*, op.cit., s. 48.

„wolna od wartości”, oznacza bowiem oddanie pola indywidualizmowi, dalsze nadszarpywanie i tak będących już w opłakanym stanie sentymentów prowspółnotowych, zaś w perspektywie politycznej – hołdowanie apatii i poczuciu braku sprawstwa politycznego. Liberalna koncepcja wychowania osłabia wspólnotę, skazując jednostki na role tułaczy moralnych, poszukiwaczy etycznych punktów odniesienia, z pokolenia na pokolenie coraz mniej zdolnych dostrzec wartość w kultywacji zamierzchłych tradycji etycznych wspólnot.

Komunitarystyczny ogląd edukacji stawia przed nią trzy zasadnicze cele:

- 1) Nauka zasad funkcjonowania współczesnych systemów demokratycznych.
- 2) Rozwój fundamentalnych cech charakteru jednostek (szkoła może i powinna wzbudzać w przyszłych pełnoprawnych obywatelach poczucie ciekawości i uczestnictwa w szerszej wspólnotcie, wznagać „hart psychologiczny umożliwiający panowanie nad namiętnościami i odwlekanie realizacji potrzeby osobistego spełnienia” – kluczowy składnik dojrzałości moralnej)<sup>30</sup>.
- 3) Wpajanie wartości fundamentalnych dla niezakłóconego funkcjonowania wspólnoty<sup>31</sup>.

Realizacja pierwszego celu budzi najmniej wątpliwości, wspierając się na postulacie krzewienia wiedzy o funkcjonowaniu państw demokratycznych oraz prawach i obowiązkach obywatelskich. Do problemu osiągnięcia dwóch kolejnych celów powołana do życia w 1993 roku przez Etzioniego „The Communitarian Network” ustosunkowała się w pracy *Character Building for a Democratic, Civil Society*<sup>32</sup>. Zdaniem jej autorów, prezentujących swe postulaty w formie Platformy dotyczącej charakteru i nauczania wartości, kształtowanie osobowości przez wychowanie szkolne opierać się musi na kilku zasadach:

- 1) Nauczania wartości – niemożliwa jest edukacja neutralna aksjologicznie, zaś próby jej implementacji muszą równać się propagacji paradygmatu indywidualistycznego<sup>33</sup>.
- 2) Prymatu tradycji moralnych wspólnoty – pod nieobecność wzorców postępowania uniwersalnie dobrego szkoły powinny nauczać szacunku dla wartości podzielanych w konkretnych wspólnotach; nie oznacza to jednak wpajania ślepego posłuszeństwa wobec utartych wzorców postępowania, chodzi o prezentację i dyskusję (a więc i racjonalne ugruntowanie) zasad-

<sup>30</sup> Ibidem, s. 90.

<sup>31</sup> Wartości znajdujących wyraz w takich maksymach, jak: „bez pracy nie ma kołaczy”, „Postępuj z innymi tak, chciałbyś, by z Tobą postępowano” czy „Dobry uczynek poprawia samopoczucie”; ibidem, s. 91.

<sup>32</sup> A. Etzioni i in., *Character Building for a Democratic, Civil Society*, Washington 1997.

<sup>33</sup> Zob. H. Tam, *Komunitaryzm. Nowy program polityczny i obywatelski*, Toruń 2011, s. 105.

ności stosowania się do wyznaczników postępowania trwale osadzonych w tradycji danej wspólnoty; świadome przestrzeganie reguł moralnych wymaga zarówno ich zrozumienia, jak i akceptacji.

- 3) Kształtowania charakteru jako priorytetu procesów edukacyjnych.
- 4) Holistycznego charakteru edukacji szkolnej – nauczanie nie powinno ograniczać się wyłącznie do realizacji programu zajęć, powinno być kontynuowane poza klasą, na szkolnym korytarzu i boisku, a także poza nimi; w tym ostatnim pomóc ma ściślejsze współdziałanie szkół z rodzicami; holistyczność podejścia komunitarystycznego powinna przejawiać się także w upelnomocnieniu nauczycieli, umożliwieniu im realnego wpływu na funkcjonowanie szkoły<sup>34</sup>.
- 5) Propagacji zajęć pozalekcyjnych – kształcenie charakteru wymaga uczestnictwa nie tylko w zajęciach lekcyjnych, ale także zaangażowania w te pozaprogramowe; komunitaryści zwracają w tym kontekście uwagę zwłaszcza na uprawianie sportu, stwarzającego możliwość zarówno nauki współpracy, jak i korzyści płynących z działania w grupie<sup>35</sup>.
- 6) Religii jako przedmiotu nauczania – szkoła powinna nauczać wartości religii dla życia indywidualnego i zbiorowego, ale nie powinna nauczać żadnego konkretnego wyznania.
- 7) Prowspólnotowej edukacji seksualnej – wychowanie seksualne nie powinno przybierać wymiaru praktycznego poradnika uprawiania seksu i antykoncepcji, ale powinno obejmować dużo szersze spektrum zagadnień, takich jak relacje międzypłciowe i życie rodzinne.
- 8) Upelnomocnienia rodziców – jeśli procesy wychowawcze mają przynosić jakikolwiek efekt, rodzice muszą współdziałać w przekazywaniu określonych wartości i umiejętności; stąd też powinni mieć bezpośredni wpływ na kształtowanie i implementację procesów edukacyjnych; szkoła, dom i szersza wspólnota nie powinny stanowić autonomicznie funkcjonujących całości, ale współpracować przy kształtowaniu uczniowskiego charakteru; potrzeba zarówno ścisłego wyznaczenia zadań między każdą z tych całości, jak też mechanizmów wymiany opinii<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Por. W.A. Galston, *Moral Guidance for Today's Youth, in School and Out* [w:] *Rights and the Common Good. The Communitarian Perspective*, A. Etzioni (red.), New York 1995, s. 151–162.

<sup>35</sup> Zob. R. Gough, *Building Character Through Sports* [w:] A. Etzioni i in., *Character Building...*, op.cit., s. 44–55; por. J. Arthur, R. Bailey, *Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education*, London 2000; H. Tam, *Komunitaryzm...*, op.cit., s. 114.

<sup>36</sup> Zob. R. Doering, *The Role of Family Involvement* [w:] A. Etzioni i in., *Character Building...*, op.cit., s. 65–75; D. Berreth, S. Bermann, *Schools as Moral Communities: Methods for Building Empathy and Self-Discipline* [w:] A. Etzioni i in., *Character Building...*, op.cit., s. 27.

- 9) Szkół jako centrów życia wspólnotowego – szkoły nie powinny stanowić wyłącznie miejsc kilkugodzinnego pobytu dzieci i młodzieży, ale powinny używać swej infrastruktury dla pragnących organizować się i przedsięwziąć wspólne inicjatywy okolicznych mieszkańców.
- 10) Mentoringu pomiędzy uczniami – należy upowszechnić system wspierania i pomocy udzielanej przez uczniów lepiej radzących sobie z obowiązkami szkolnymi tym gorzej się z nich wywiązującym.
- 11) Pozytywnej identyfikacji ze wspólnotą – nauczanie obywatelskości i tożsamości narodowej nie może opierać się na negatywnej identyfikacji wspartej na antagonizmach grupowych, rasowych, wyznaniowych itd.<sup>37</sup>

Jak widać po powyższych postulatach, nauka obywatelskości obejmuje zarówno część formalną (programy nauczania), jak i nieformalną (m.in. sposób prowadzenia zajęć i zarządzania szkołą)<sup>38</sup>. Z tych drugich bez wątpienia najważniejszą rolę pełni angażowanie młodzieży w przedsięwzięcia zbiorowe. Wspólne rozwiązywanie problemów, dyskusja wymuszająca opowiedzenie się po jednej ze stron ważkiego sporu, ale nade wszystko współdecydowanie o zasadach i warunkach funkcjonowania klas i szkół – oto najskuteczniejsze sposoby przysposabiania uczniów do roli przyszłych, wewnątrzsterownych, rozsądnych i nieegoistycznych obywateli<sup>39</sup>.

Główny efekt takiej reformy nauczania stanowić ma renesans obywatelskiego zaangażowania w życie społeczności i państwa. Edukacja komunitarystyczna stwarza warunki konieczne do wyłonienia tego typu nastawienia, bowiem (1) przekazuje wiedzę o sposobach funkcjonowania państwa demokratycznego i możliwości wpływu na życie publiczne (polityczne i społeczne), uzmysławiając zależność między powodzeniem indywidualnym i wspólnotowym, (2) dba o potencjał intelektualny, kondycję emocjonalną i moralną przyszłych pełnoprawnych obywateli, (3) rozwija cechy charakteru kluczowe zarówno dla sfery publicznej (poszanowanie prawa, upór, zdolność i skłonność do negocjacji i zawierania kompromisów), jak i prywatnej (samodyscyplinę, odpowiedzialność moralną, poszanowanie dla godności innych ludzi oraz empatię), (4) wyrabia (niebezkrytyczny) szacunek dla fundamentalnych wartości i zasad społecznych<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> A. Etzioni, *Foreword* [w:] A. Etzioni i in., *Character Building...*, op.cit., s. 6–12.

<sup>38</sup> Zob. A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton N.J. 1987, s. 52–53.

<sup>39</sup> D. Berreth, S. Bermanm, op.cit., s. 23–25, 34; T. Cowan, *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*, London 2009, s. 191–197.

<sup>40</sup> Zob. C. Quigney, *The Role of Education*, op.cit., s. 77–78; ibidem, s. 76; por. B. Barber, *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, Berkeley 1984, s. 233–234.

### 2.3. Model liberalny

W sukurs republikańskim i komunitarystycznym stronnikom edukacji obywatelskiej dość niespodziewanie przychodzą myśliciele liberalni, a wśród nich ten niejednokrotnie posądzany o demontaż moralności tradycyjnej, wspartej na szacunku do etosów wspólnotowych. Mowa tu o Richardzie Rorty'm, któremu przypisuje się apoteozę niczym nieskrępowanej autoekspresji, emancypacyjnego wyzwolenia z opresyjnych więzów życia społecznego, szczególnie jeśli koncentruje się ono wokół kultywacji cnoty patriotyzmu. Przez ludzi prawicy kojarzony z lewicowo-liberalnym permissywnym, przez lewicowców zaś obwoływany reprezentantem konserwatywnego establishmentu, Rorty krytykuje podejście reprezentantów obozów republikańskiego i komunitarystycznego do kwestii edukacji. Dla pierwszych oznacza ona nauczanie prawdy obiektywnej, ma więc charakter autorytarny i opresyjny, nie zostawiając wiele miejsca na dyskusję, a już z pewnością nie na radykalny krytycyzm ustalonych poglądów społecznych, gospodarczych i politycznych. Dla drugich tożsama jest nade wszystko z powielaniem utrwalonych wartości wspólnotowych, stwarzając ryzyko „dyktatury większości” i uprawomocniając praktyki budzące niekiedy sprzeciw moralny przedstawicieli zachodniego kręgu kulturowego. Forsowane przede wszystkim przez komunitarystów, ale także przez republikańców rzekomo kontestacyjne podejście do tradycyjnych prawd jest *de facto* zdominowane przez postulaty wychowywania w szacunku dla moralnych zdobyczy minionych pokoleń.

Obydwie te grupy (pierwsza w większym, druga w mniejszym stopniu) zdaniem Rorty'ego nie doceniają wystarczająco roli, jaką w kreowaniu osobowości uczniów i rewitalizacji zaangażowania obywatelskiego w sferze publicznej odgrywa systematyczna krytyka panujących powszechnie poglądów<sup>41</sup>. A przecież do niedawna jeszcze nie było powodów do zamartwiania się o kontestacyjny potencjał edukacji. W dużej liczbie współczesnych państw zachodnich, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, jak twierdzi Rorty, szkolnictwo przypominało ustabilizowany front, którego linia rozdzielała edukację przedakademicką i uniwersytecką. Po jednej jego stronie okopywali się stronnicy prawicy, wzięwszy szturmem nauczanie podstawowe i średnie, z ich głównego celu czyniąc wtłoczenie do uczniowskich głów szeregu prawd niekwestionowalnych. Ściśle określali programy zajęć, gwarantując

---

<sup>41</sup> Rolę krytycyzmu jako fundamentu obywatelstwa liberalno-demokratycznego podkreślali także m.in. W. Kymlicka, *Education for Citizenship* [w:] *Education in Morality*, J.M. Halsted, T.H. McLaughlin (red.), London 1999, s. 82; W. Galston, *Civic Education in the Liberal State* [w:] *Liberalism and the Moral Life*, N.L. Rosenblum (red.), Cambridge Mass. 1989.

tym samym, by absolwenci owych placówek dysponowali podobnym zakresem wiedzy.

Gdy jednak kształcenie przedakademickie dobiegało końca, formowane dotychczas w autorytarny sposób umysły trafiały w ręce lewicowców okupujących katedry uniwersyteckie. Ci zaś czynili wszystko, co w ich mocy, by ukazać możliwie wiele punktów widzenia rzeczywistości, co w oczywisty sposób prowadziło do zakwestionowania praw wpajanych studentom dotychczas. Dzięki takiemu systemowi obywatele pozyskiwali to, co niezbędne, do świadomej oceny potrzeb wspólnoty: wiedzę (wraz z umiejętnością jej samodzielnego pozyskiwania) oraz zdolność jej krytycznego osądu<sup>42</sup>. Edukacja przedakademicka zapewniała to pierwsze, uniwersytecka drugie. Taka stabilizacja frontu satysfakcjonowała obie strony bitwy. „Nawet zaciekli radykałowie, z ich nawołaniami o »kształcenie dla wolności«, mają skrytą nadzieję, że szkoły podstawowe będą uczyć dzieci zdolności czekania na swą kolej, niestrzelania gumą z majtek, posłuszeństwa nakazom policji, sylabizowania, przestrzegania reguł interpunkcji, mnożenia i dzielenia. Nie chcą, by szkoły średnie co roku wypuszczały całe klasy absolwentów-amatorskich Zaratustrów. Podobnie, tylko najbardziej zgorzkniali i zaślepieni konserwatyści pragną, by uniwersytety zatrudniały wyłącznie nauczycieli podtrzymujących *status quo*. Sprawy się komplikują, gdy spróbujemy ustalić, w którym momencie powinna kończyć się socjalizacja, a zaczynać krytycyzm»<sup>43</sup>.

Dwa cele studiów – wykształcenie krytycznego osądu rzeczywistości oraz produkcja zawodowców w danej dziedzinie – zrealizowane równocześnie dawały efekt pod postacią „mieszanki specjalistycznego kształcenia zawodowego i prowokowania autokreacji”<sup>44</sup>. Oto ideał edukacji, który przez długi czas był także rzeczywistością. Niestety, dziś kształcenie szkolne stoi przed poważnymi wyzwaniami, które skutecznie uniemożliwiają realizowanie jego istoty. Współczesne spory dotyczące momentu, w którym bezkrytyczna socjalizacja ma się przeradzać w obrazoburczą indywiduację, zaś pokornie chłonący wiedzę żacy w podważających wszelkie pewniki obywateli, są istotne, ale nie dotyczą kwestii kluczowej – kryzysu, jaki przeżywa dziś edukacja na poziomie podstawowym i średnim. Dzisiejszy student nie dysponuje wiedzą, jaką posiadał jeszcze dekadę temu. Szkoła podstawowa i średnia przekazują zaledwie ułamek tych samych treści programowych, które przekazywały kiedyś. Uniwersytet nie może więc wywiązać się ze swego na-

---

<sup>42</sup> Por. R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 1990, nr 236.

<sup>43</sup> R. Rorty, *Education as Socialization and as Individualization* [w:] idem, *Philosophy and Social Hope*, Middlesex 1999, s. 117.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 123.

czelnego zadania. Jak ma uczyć krytycyzmu, skoro studentom braknie wiedzy, na której krytyka mogłaby bazować? W ciągu kilku lat musi wykonać schizofreniczny wysiłek wpojenia studentom fundamentalnych wiadomości i zarazem przekonać do zwątpienia w ich uniwersalną doniosłość<sup>45</sup>.

W duchu podobnym do Rorty'ego wypowiada się Martha C. Nussbaum, broniąca liberalnej wizji procesów edukacyjnych w oparciu o te same antyczne wzorce, do których odwoływali się jej republikańscy adwersarze<sup>46</sup>. Rolę ideału nauczyciela odgrywa w jej pismach Sokrates, niestrudzony mąciiciel ładu moralnego starożytnych Aten. Niczym mędrzec z Platońskich dialogów, współcześni edukatorzy za swój naczelny cel powinni przyjąć budzenie rozumnego sceptycyzmu wobec prawd rzekomo uniwersalnych, nie zaś bezmyślną internalizację utartych schematów działania.

Nussbaum nawiązuje tu zwłaszcza do Stanów Zjednoczonych. Zauważa, że choć przez długi czas były one pionierem w dziedzinie edukacji liberalnej w sensie klasycznym (rozwijającej uczniowskie horyzonty, uczącej myślenia samodzielnego i odważnego), to niestety, zarówno tutaj, jak i w większości krajów rozwiniętych ideał ten uległ wobec argumentacji adwersarzy praktycznej skuteczności nauki, a co za tym idzie – także daleko posuniętej specjalizacji. Wyraźnie zaczyna braknąć miejsca i nakładów na kształcenie ogólne. Taka edukacja kiepsko przekłada się bowiem na to, co zwłaszcza w dobie kryzysu zdaje się najważniejsze – wysoką stopę zwrotu poniesionych nakładów. Jej główny cel – rozwijanie zdolności świadomego uczestnictwa w życiu publicznym i nauka krytycyzmu wobec zastanej rzeczywistości – nie licuje z polityką „racjonalizacji” wydatków publicznych. Na owym zderzeniu paradygmatów edukacji dla zysku i edukacji ku rozumności oraz wyraźnej dominacji pierwszego z nich cierpi nie tylko gospodarka (studia huma-

---

<sup>45</sup> Kolejny problem to fakt niejednokrotnego zdominowania edukacji akademickiej przez lewicę niepatriotyczną, unikającą tematu wartości specyficznych dla narodu i fundamentalnych dla tożsamości narodowej. Tymczasem owa tożsamość to trzon obywatelstwa, „każdej próby wzięcia na serio swego kraju i jego problemów”; R. Rorty, *The Unpatriotic Academy* [w:] idem, *Philosophy and Social...*, op.cit., s. 253; „Naród nie może się zreformować, jeśli nie jest z siebie dumny – jeśli nie ma tożsamości, nie raduje się nią, nie rozmyśla nad nią i nie próbuje żyć z nią w zgodzie. Niekiedy taka duma przybiera postać aroganckiego, buńczucznego nacjonalizmu, jednak równie często przekształca się w pragnienie życia w zgodzie z wyznawanymi przez naród ideałami”; ibidem; Tożsamość narodowa to wstęp do refleksji skutkującej odmianą na lepsze. Poczucie wstydu powodowane niektórymi poczynaniami naszych przodków to najlepszy prognostyk tego, że taką tożsamość mamy i pragniemy uczynić z niej powód dumy.

<sup>46</sup> Warto zauważyć, że pisma Nussbaum cechuje bardzo krytyczny ogląd myśli Rorty'ego, uosabiającej zdaniem tej autorki naczelne idee postmodernizmu. Nussbaum krytykuje zwłaszcza pragmatystyczne porzucenie idei prawdy obiektywnej, obarczane przez nią częściową winą za współczesny kryzys edukacji; M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 48–51.

nistyczne promują kreatywną innowacyjność oraz etyczne postępowanie w biznesie – gwarancję stabilnego wzrostu), ale przede wszystkim życie polityczne państw demokratycznych<sup>47</sup>. „Demokracje kryją w sobie wielki potencjał racjonalny i wyobraźniowy. Podatne są na błędy w rozumowaniu, zaściankowość, pośpiech, niedbałość, egoizm i duchowe ubóstwo. Edukacja nakierowana na rentowność na rynku globalnym potęguje owe wady, rodząc chciwą tępotę i technicznie wyrabianą uległość, niosące śmiertelne zagrożenie dla samej demokracji”<sup>48</sup>.

Gdzie kryje się szczególne niebezpieczeństwo dla systemów demokratycznych? Po pierwsze, w niezdolności współczesnych obywateli do partycypacji w debacie. Obywatel powinien potrafić włączyć się w dyskusje dotyczące najbardziej palących kwestii praktycznych i rozumnie opowiedzieć się po jednej ze skonfliktowanych stron. Po drugie, wraz z nasileniem dominacji rozumu instrumentalnego – percypowania rzeczywistości w kategoriach środków i celów oraz zysków i strat – narasta ryzyko postrzegania rzeczywistości politycznej przez pryzmat wąskich interesów narodu bądź rasy. Jeśli państwo demokratyczne ma przetrwać, powinno propagować wśród obywateli postawę przeciwną, rozwijając specyficzną wrażliwość na to, co odmienne. Ideał obywatelski nie łączy się w ujęciu Nussbaum nie tylko z postawą nacjonalistyczną, ale nawet z samą tożsamością narodową. W dzisiejszej globalnej sieci powiązań gospodarczych między rzekomo suwerennymi państwami nierozzerwalnie związane są także interesy ich mieszkańców<sup>49</sup>. Stąd też ideałem winno być dziś obywatelstwo światowe, znajdujące ujście w poczuciu lojalności w pierwszym rzędzie wobec ludzkości, później zaś dopiero wobec konkretnych wspólnot<sup>50</sup>.

Aby ów ideał zrealizować, trzeba rozwijać w ludziach równocześnie trzy zdolności:

- 1) Krytycyzmu wobec siebie i tradycji wspólnoty, w bezgranicznym szacunku dla której nas wychowano; „demokracja potrzebuje obywateli, którzy potrafią samodzielnie myśleć, zamiast polegać na autorytetach; obywateli zdolnych do wspólnego namysłu nad dokonywanymi wyborami. [...] Nasza demokracja, tak jak demokracja ateńska, jest skłonna do pospiesznego

<sup>47</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton–Oxford 2010, s. 7, 112.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 142.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 82–83.

<sup>50</sup> M.C. Nussbaum, *Liberal Education and Global Community*, „Liberal Education” 2004, nr 1, t. 90, s. 42–47; por. M. Ayaz Naseem, E.J. Hyslop-Margison, *Nussbaum’s Concept of Cosmopolitanism: Practical Possibility or Academic Delusion?*, „Paideusis” 2006, nr 2, t. 15, s. 50–51.



- i niechlujnego myślenia oraz zastępowania rzeczywistej dyskusji rzucaniem wzajemnych obelg<sup>51</sup>.
- 2) Wiedzę o bogactwie możliwych sposobów egzystencji indywidualnej i społecznej; choć „wiedza nie stanowi gwaranta postępowania właściwego, niewiedza gwarantuje zachowanie niewłaściwe”<sup>52</sup>.
  - 3) Narracyjną wyobraźnię, zdolności empatycznego współodczuwania z osobami inaczej od nas sytuowanymi społecznie lub doświadczonymi życiowo<sup>53</sup>.

Złączone w całość specyficzne umiejętności i wiedza umożliwią dystans wobec tradycji własnej wspólnoty, zdolność szczególnie doniosłą, bowiem sprawne funkcjonowanie demokracji wymaga, byśmy umiejętnie odrzucali to, co warte porzucenia, zaś reformowali bądź kultywowali to, co warte zachowania. Humanistyczny krytycyzm i samoświadomość to gwarant rozwoju społecznego i politycznego. Nussbaum nie ma żadnych wątpliwości, że celu tego nie osiągniemy, zalecając uczniom i studentom czytanie Wielkich Ksiąg i refleksję nad nimi. Wymagają one dojrzałości, którą umysły nieukształtowane nie dysponują. Choć dzieła te mogą wzbudzać ducha społecznego, pragnienie debaty i partycypacji politycznej, to bardziej prawdopodobnie jest, że młodzi czytelnicy ulegną ich antykwarycznemu czarowi, widząc w ich autorach nie inspiratorów krytyki i debaty, ale niepodważalne autorytety moralne i polityczne<sup>54</sup>.

Zamiast podejmować ryzyko opierania programów nauczania na lekturze Wielkich Ksiąg, powinniśmy rozwijać w studentach zdolność rozprawiania o i czerpania inspiracji z problemów aktualnie trawiących nasze społeczeństwa. Krytyka własnych poglądów religijnych i moralnych, rozpatrywanie żywych kontrowersji z dziedzin polityki, medycyny lub sportu – oto sposób na naukę samodzielnego myślenia<sup>55</sup>.

W ten sposób wracamy do Sokratesa jako ideału edukacyjnego – nieautorytarnego, bezzałożeniowego, konsekwentnego, krytycznego i samoświadomego. By kształcenie przybrało postać sokratyczną, musi realizować się z poszanowaniem kilka zasad:

---

<sup>51</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit...*, op.cit., s. 18.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 81.

<sup>53</sup> W tym aspekcie wtóruje Nussbaum Rorty'ego koncepcji liberalnej ironistki, zarazem sceptycznej wobec uniwersalnej ważności norm funkcjonujących we własnej tradycji kulturowej, jak też współodczuwającą, solidarną i wyposażoną w „umiejętność wyobraźniowego utożsamiania się”; zob. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 2009, s. 122–128, 151.

<sup>54</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit...*, op.cit., s. 64.

<sup>55</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo...*, op.cit., s. 28.

- 1) Powszechności – każda osoba może poprzez stosowne procesy edukacyjne rozwinąć w sobie zdolności podnoszące jej potencjał jako członka wspólnoty demokratycznej; nie sposób racjonalnie uzasadnić ograniczenia dostępu do edukacji w oparciu o kryteria płci, wyznania, zamożności czy etniczności; elitarystyczne wizje edukacji platońskiej powinny ustąpić miejsca pogładowi sokratejsko-sceptycznemu i egalitarnemu.
- 2) Indywidualizacji – wykształcenie ogólne nie powinno opierać się na realizacji odgórnie narzucanych programów, ale uwzględniać czynniki kontekstualne, przede wszystkim potencjał intelektualny ucznia i jego pochodzenie kulturowe; powinno mieć ono zatem wymiar lokalny i osobisty, nie zaś uniwersalny i zbiorowy.
- 3) Pluralizmu – przejawiającego się nade wszystko w konfrontowaniu studentów i uczniów z tym, co odmienne<sup>56</sup>.
- 4) Odrzucenia autorytetu Wielkich Ksiąg – książki nie odpowiadają na stawiane przez uczniów pytania, skłaniając raczej do uznania doniosłości tych, które stawiają ich autorzy; ich potencjał krytyczny jest z konieczności ograniczony<sup>57</sup>.

Dwa praktyczne postulaty Nussbaum mające sprzyjać ustanowieniu owego pożądanego systemu edukacji krytycznej to dowartościowanie roli nauczyciela w procesie edukacji oraz podkreślenie wagi nauczania filozofii. Nie tyle nauki o polityce, nakierowane w końcu przede wszystkim na polityczny aspekt rzeczywistości, ile umiłowanie mądrości rodzącej krytycyzm nakierowany na każdą domenę ludzkiej egzystencji stanowi skuteczny środek ożywienia ducha demokratycznego<sup>58</sup>.

### 3. Podsumowanie

Diagnoza upadku edukacji liberalnej napotyka współcześnie trojakiemu rodzaju odpowiedź. Pierwsza pobrzmiwa z prawej strony politycznego spektrum – wychodząc od stronników republikańskiej wizji polityki – zaś cechuje ją nacisk na rolę autorytetu moralnego utożsamianego przez Wielkie Księgi, kluczowe dzieła filozoficzne kultury Zachodu. Podejmowanie ich lektury i dyskusji nad ich treścią, zwłaszcza gdy otwarcie atakują przekonania przyjmowane obecnie w sposób aprio-

---

<sup>56</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 40–46.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 52.

ryczny, stanowić może środek wiodący ku ożywieniu wśród uczniów i studentów zainteresowania kwestiami publicznymi.

Z doktrynalnej lewej strony republikanom wtórują w owym ograniczonym krytycyzmie polityczni komunitaryści, stronnicy szerokiej implementacji demokracji bezpośredniej, upatrujący w niej środka do podniesienia poziomu legitymacji państw współczesnych. Szerokie stosowanie praktyki partycypacyjnej będzie jednak uzasadnione dopiero po uprzednim zastosowaniu właściwych procesów edukacyjnych, podnoszących poziom świadomości i wiedzy politycznej obywateli. Środek do tego celu stanowić ma instytucjonalne kształtowanie charakteru jednostek przy równoczesnym baczeniu na autorytet moralnych nakazów wspólnot. Forsowany przez komunitarystów model edukacji wspiera się na postulatach upelnomocnienia wszystkich uczestników procesów kształcenia oraz deliberacji wspólnotowych. W odróżnieniu od republikanów u podstaw edukacji komunitarystycznej spoczywa ideał inkluzyjności, egalitarne przeświadczenie o równym potencjale etycznym obywateli<sup>59</sup>.

Owe głosy krytyczne wobec dominującego współcześnie podejścia do problemu wykształcenia ogólnego wywołały reakcję ze strony atakowanych za obecny kryzys szkolnictwa i demokracji liberałów. Akceptując zasadniczo obecny kształt procesów edukacyjnych, za główny postulat mający skutkować odzyskaniem przez humanistykę jej miejsca w zakresie wspierania reform społeczno-politycznych i gruntowania postaw demokratycznego zaangażowania w życie polityczne przyjmują oni eksploatację potencjału kontestacyjnego humanistyki. Stąd też jest to postawa najbardziej krytyczna z omówionych dotychczas. Ów krytycyzm wymierzony jest przede wszystkim w pewniki wpojone młodym adeptom nauki w toku edukacji przedakademickiej. Uniwersytet powinien zmieniać bezmyślnych uczniów w samokrytycznych i świadomych względności podzielanych poglądów obywateli.

Mimo występowania wskazanych powyżej rozbieżności trzy wymienione stanowiska – republikańskie, komunitarystyczne i liberalne – łączy obrona kształcenia ogólnego jako gwaranta niezakłóconego funkcjonowania współczesnych państw demokratycznych. Instytucjonalna i systematyczna dbałość o zachowanie przez nie charakteru edukacji liberalnej, w przeciwieństwie do pełnego zorientowania na nabywanie praktycznych zdolności to warunek konieczny realizacji owe-

---

<sup>59</sup> Do problemu tego szerzej odnoszę się w: J. Grygień, *Między liberalizmem i republikanizmem. Obywatelstwo komunitarystyczne według Benjamina Barbera i Henry'ego Tama*, „Studia Polityczne” 2013, nr 31 (w druku).

go zadania, które zaskakująco wymusza tymczasowe zawieszenie broni między stronnikami niekiedy znacznie odmiennych światopoglądów politycznych.

## LITERATURA:

- Adler M., *Labor, Leisure and Liberal Education*, „Journal of General Education” 1951, t. 6.
- Adler M., *Liberalism and Liberal Education*, „Educational Record”, lipiec 1939.
- Adler M., *The Crisis in Contemporary Education*, „The Social Frontier” 1939, nr 42, t. 5.
- Arthur J., Bailey R., *Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education*, London 2000.
- Arum R., Roksa J., *Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses*, Chicago 2011.
- Atkinson W.P., *Liberal Education of the Nineteenth Century*, New York 1873.
- Ayaz Naseem M., Hyslop-Margison E.J., *Nussbaum’s Concept of Cosmopolitanism: Practical Possibility Or Academic Delusion?* „Paideusis” 2006, nr 2, t. 15.
- Bailey R., Arthur J., *Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education*, London 2000.
- Barber B., *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, Berkeley 1984.
- Bloom A., *The Failure of the University. Toward an Uncertain Future*, „Daedalus” 1974, nr 4, t. 103.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997.
- Bloom A., *University Standards and the Decline of Human Learning* [w:] *The Western University on Trial*, J.W. Chapman (red.), Berkeley–Los Angeles–London 1983.
- Cowan T., *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*, London 2009.
- D’Souza D., *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*, New York 1991.
- Eagleton T., *Koniec teorii*, Warszawa 2012.
- Etzioni A., *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*, New York 1993.
- Etzioni A. i in., *Character Building for a Democratic, Civil Society*, Washington 1997.
- Fisher E.T., *Plan of Institutions Devoted to Liberal Education*, New York 1881.
- Galston W., *Civic Education in the Liberal State* [w:] *Liberalism and the Moral Life*, N.L. Rosenblum (red.), Cambridge Mass. 1989.
- Galston W.A., *Moral Guidance for Today’s Youth, in School and Out* [w:] *Rights and the Common Good. The Communitarian Perspective*, A. Etzioni (red.), New York 1995.
- Garforth F.W., *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*, Oxford 1980.

- Gitlin T., *The Intellectuals and the Flag*, New York 2006.
- Grygień J., *Między liberalizmem i republikanizmem. Obywatelstwo komunitarystyczne według Benjamina Barbera i Henry'ego Tama*, „Studia Polityczne” 2013, nr 31 (w druku).
- Grygień J., *Wola powszechna w filozofii politycznej*, Toruń 2012.
- Gutmann A., *Democratic Education*, Princeton N.J. 1987.
- Hutchins R.M., *The Great Conversation: The Substance of Liberal Education*, Chicago 1952.
- Hyslop-Margison E.J., Ayaz Naseem M., *Nussbaum's Concept of Cosmopolitanism: Practical Possibility or Academic Delusion?*, „Paideusis” 2006, nr 2, t. 15.
- Kimball R., *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Higher Education*, New York 1990.
- Kymlicka W., *Education for Citizenship* [w:] *Education in Morality*, J.M. Halsted, T.H. McLoughlin (red.), London 1999.
- Locke J., *Myśli o wychowaniu*, Wrocław–Kraków 1959.
- Martin E.D., *A Meaning of a Liberal Education*, New York 1926.
- Mill J.S., *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, Kraków–Warszawa 1995.
- Mill J.S., *O wolności*, Warszawa 1999.
- Nussbaum M.C., *Liberal Education and Global Community*, „Liberal Education” 2004, nr 1, t. 90.
- Nussbaum M.C., *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton–Oxford 2010.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Pangle T.L., *Uszlachetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej*, Kraków 1994.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w stanach zjednoczonych*, Warszawa 2008.
- Roksa J., Arum R., *Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses*, Chicago 2011.
- Rorty R., *Philosophy and Social Hope*, Middlesex 1999.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 2009.
- Rorty R., *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 1990, zima (nr 236).
- Strauss L., *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, Warszawa 1998.
- Sykes C., *ProfScam. Professors and the Demise of Higher Education*, New York 1988.
- Tam H., *Komunitaryzm. Nowy program polityczny i obywatelski*, Toruń 2011.
- Taylor O.H., *Liberal Education and Liberalism*, „Ethics” 1945, nr 2, t. 55.
- West F., *Short Papers on American Liberal Education*, New York 1907.