

Danuta Anna Michałowska
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-7001-4569

Problem wolności w edukacji a solidarność społeczna i autokreacja — kontekst post-liberalnej filozofii edukacji

Otóż wolność, podobnie jak sprawiedliwość, prawda, autonomia jednostki itp. słowa, należy do tzw. wartości „ostatecznych”, zwanych światopoglądowymi, co znaczy, że mają one charakter bezwzględnie nadrzędny, nieinstrumentalny, nie są podporządkowane żadnym innym wartościom, legitymizują one wszelkie inne wartości, same jednak takiej legitymizacji nie wymagają. [...] ich funkcja polega natomiast na światopoglądowej waloryzacji wartości „życiowych”, uchwytnych praktycznie, to znaczy na konstytuowaniu się w świadomości społecznej takich wyobrażeń, wedle których te ostatnie, tzn. wartości instrumentalne, służą ich realizacji.¹

Współczesny kryzys szkoły wskazuje na jej niefunkcjonalność jako publicznej instytucji wdrażającej do życia w kulturze i do życia w społeczeństwie demokratycznym, a dokonane już przez badaczy pogłębione analizy wartości liberalnych, również historyczne², pozwalają wyciągnąć wnioski co do istniejącego kryzysu wartości, w tym kryzysu wolności. Negatywny wpływ ideologii wolnego rynku i neoliberalnych konsekwencji edukacyjnych³ wydaje się już dobrze społecznie znany i uświadomiony. Czy zatem

¹ B. Kotowa, *Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji?*, [w:] D. Michałowska, J. Ryzek. L. Suchanek (red.), *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna — wyzwania*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2015, s. 32.

² Niniejsze opracowanie z oczywistych względów ograniczeń wielkości publikacji nie zawiera analizy historycznej, jednakże warto w tym miejscu dokonać odwołania do pracy z zakresu historii myśli pedagogicznej i filozofii wychowania: K. Wrońska: *Pedagogika klasycznego liberalizmu. W dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

³ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013. W książce została przedstawiona krytyczna analiza dyskursu neoliberalnego, a doświadczenia w obszarze zinstytucjonalizowanej edukacji w ciągu lat, które minęły od jej wydania, wskazują na aktualność wpływu neoliberalizmu na kształtowanie się tożsamości młodego człowieka.

postliberalna i postneoliberalna wizja edukacji będzie pomocna w realizacji takiej filozofii edukacji, która będzie korzystna zarówno dla jednostki, jak i dla demokratycznego społeczeństwa? Czy zwrócenie uwagi na różne sposoby rozumienia wolności i jej społeczno-kulturowych znaczeń będzie pomocne w wytyczaniu praktycznych rozwiązań wychowawczych?

Liberalne pojęcie wolności w edukacji

Wolność w liberalizmie to wolność negatywna — jako brak przymusu, wolność od czegoś lub kogoś, ale też wolność pozytywna — jako prawo jednostki do samostanowienia, szacunku oraz godności. W niniejszym tekście zostanie przywoływane negatywne rozumienie wolności, o którym pisała Barbara Nowak w artykule o kontrowersyjnym tytule „Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji?” Podejmuje ona wyzwanie, by rozważyć następującą kwestię:

[...] czy istnieje realna możliwość pogodzenia realizowanej w ramach praktyki edukacyjnej [...] naczelnej wartości filozofii liberalnej, a więc wolności, z realizacją docelowej wartości owej praktyki, za którą uznaje się — najogólniej rzecz ujmując — przygotowanie edukowanych (na różnych poziomach) jednostek ludzkich do uczestniczenia w kulturze?⁴

Zdaniem B. Kotowej wolności

[...] nie da się w sposób bezkonfliktowy współrealizować z tymi treściami przedmiotowymi procesu edukacji, zwłaszcza na poziomie podstawowym, które niejako z „natury” swojej mają wymiar światopoglądowy.⁵

Barbara Kotowa podała niezwykle trafne sformułowanie iż: „treści nauczania są zawsze »impregnowane« światopoglądem”. Autorka dokonała pewnej analogii, gdy użyła tu słowa ‘impregnowane’ z wyraźną intencją, nawiązując w ten sposób do Popperowskiej idei „impregnowania obserwacji przez teorię”

[...] Tak bowiem, jak nie jest możliwa czysta obserwacja „nagich” faktów ani czysta wiedza o „nagich” faktach (mówiąc językiem pozytywistów), tak nie jest możliwe nauczanie, przekazywanie jego treści, by tak rzec, niewinne światopoglądowo, aksjologicznie, nauczanie nieuwikłane w taki czy inny kontekst światopoglądowy. Krótko mówiąc, w takiej mierze, w jakiej nauczanie wdraża zarazem do uczestniczenia w kulturze, ma charakter wartościujący.⁶

Wolność oraz liberalna zasada równości, zgodnie z myślą Johna Stuarta Milla i Johna Locke’a, to w procesie szkolnej edukacji szansa na realizację za-

⁴ B. Kotowa, *op. cit.*, s. 21.

⁵ *Ibidem*, s. 25.

⁶ *Ibidem*, s. 28-29.

również celów indywidualnych — dbanie o dobro jednostki, jak również celów wspólnych — dbanie o wspólne dobro. Zdaniem Katarzyny Wrońskiej wartościowe są „edukacyjne pomysły Locke’a i Milla mające na uwadze wzrost obywatelskiej wrażliwości społeczeństwa”⁷.

Edukacja demokratyczna jest procesem ustanawiania wolnej przestrzeni w codziennie podejmowanej aktywności uczniów i nauczycieli, a jednocześnie jest procesem nieustannego dbania o społeczną równość, która pozwala każdemu obywatelowi na rozwój osobowości i zdolności oraz zdobywanie kompetencji zawodowych, by odpowiedzialnie tworzyć osobistą rzeczywistość życia, ale także rzeczywistość wspólnoty demokratycznej. Demokracja ma wyrażać się poprzez proces edukacji, w którym młody człowiek realizuje swój potencjał zarówno w małych grupach i osobistych relacjach, ale też aktywnie uczestniczy w życiu społeczeństwa, na które składa się wiele grup, stowarzyszeń i samorządów. Jest to rozumienie demokracji i edukacji demokratycznej zgodnie z ideą liberalnej demokracji, której zasadność uargumentował Giovanni Sartori w *Teorii demokracji*⁸. Sartori stwierdza, że „liberalizm jest narzędziem demokracji”, a

[...] właściwe sformułowanie zasady liberalnej demokracji to r ó w n o ś ć p o p r z e z w o l n o ś ć, za pomocą wolności, nie zaś wolność za pomocą równości. Z logicznego punktu widzenia odwrotna zasada wydaje się równie prawdziwa, ale empiria mówi co innego.⁹

Analiza różnych interpretacji pojęcia wartości, zaprezentowana w artykule „Edukacja demokratyczna a neoliberalizm — różne interpretacje wolności”, pozwala stwierdzić, że:

[...] nowoczesna demokracja, opowiadająca się za możliwą do zrealizowania ideą wolności, jest demokracją bazującą na klasycznej myśli liberalnej. Jest to przede wszystkim wolność negatywna — od restrykcji i ograniczeń ze strony innych, także wolność jako naturalne prawo przysługujące każdemu człowiekowi (I. Kant) oraz wolność indywidualna: słowa, sumienia, przekonań, zamierzeń, stowarzyszania się (J.S. Mill). G. Sartori wskazuje również na wolność pozytywną do: prywatności, zdolności, szansy i władzy, ale jako wtórną w stosunku do wolności negatywnej.¹⁰

⁷ K. Wrońska, *op. cit.*, s.233.

⁸ Zob. więcej o pojęciu edukacji demokratycznej w: D.A. Michałowska, *Edukacja demokratyczna a neoliberalizm — różne interpretacje wolności*, [w:] *Rzeczywistość edukacyjna. Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, (red.) S. Sztobryn, K. Kamiński, WN TPF „Chocim”, Łódź 2016, s. 31-45.

⁹ G. Sartori, *Teoria demokracji*, przeł. P. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 476.

¹⁰ D.A. Michałowska, *Edukacja demokratyczna a neoliberalizm...*, s. 38.

Idea solidarności społecznej a idea autokreacji

Richard Rorty, którego poglądy przytacza B. Kotowa, stoi na stanowisku, iż na poziomie edukacji podstawowej i średniej następuje proces socjalizacji i akulturacji młodych ludzi wraz z istotnym wpływem wychowawczym mającym na celu internalizację wartości uznanych w danej kulturze. „Indywidualizację poprzedzić musi socjalizacja, a wychowanie dla wartości może się rozpocząć dopiero po nałożeniu pewnych hamulców”¹¹. Dopiero na poziomie edukacji wyższej możliwa jest jej funkcja wyzwalań od nabytych systemów wartości, zasad, norm i ich interpretacji.

Te dwie funkcje edukacji: socjalizacja i wyzwalań, są ujmowane przez B. Kotową jeszcze w innej perspektywie jako dwa uzupełniające się i ważne działania ukierunkowane na świat zewnętrzny — społeczno-kulturowy i świat wewnętrzny. Pierwsze z tych działań

[...] wymaga od poszczególnych jednostek uzewnętrznienia siebie, „wyjścia” na zewnątrz, poza własne ja, poza to, co prywatne, w stronę tego, co publiczne” drugi rodzaj działania polega na procesie „indywidualizacji, na samodoskonaleniu i dokonywaniu zmian swojego autowizerunku poprzez odrzucenie ujednoliconych, zuniwersalizowanych sposobów widzenia świata, jego „obrazów”, narzuconych jednostce przez społeczeństwo.¹²

Możliwa jest więc realizacja negatywnej wolności indywidualnej w procesie autokreacji, ale dopiero na poziomie zaawansowanej edukacji, która jest poprzedzona procesem przystosowania się do zastanego świata kultury, wartości i norm. Rozróżniamy więc dwa style życia: zorientowanie na społeczeństwo i sprawy publiczne oraz zorientowanie na indywidualność i afirmację osobowości, określane przez R. Rorty’ego jako idea solidarności społecznej i idea autokreacji.

Są to dwie różne hierarchie wartości a ich opozycyjne usytuowanie na zasadzie ważności: grupa albo jednostka, powoduje praktyczne problemy natury instytucjonalnego wychowania.

Zgodnie z myślą R. Rorty’ego autokreacja jest możliwa, gdy są spełnione warunki dla realizacji negatywnej wolności indywidualnej, zatem proces autokreacji może przebiegać w pełni tylko w okresie dorosłości, natomiast wcześniejsze etapy życia muszą z konieczności charakteryzować się ograniczeniem tego procesu autokreacji przez socjalizacyjne wpływy społeczno-kulturowe szkoły. Jednakże to ograniczające czynnikami zewnętrznymi

¹¹ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 1990 nr 2, s. 46. Zob. także: R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Edytor, Warszawa 1993, s. 96-102.

¹² B. Kotowa, *op. cit.*, s. 29-30.

autokreowanie się jednostki musi przebiegać na takim poziomie, by mogła ona gromadzić takie zasoby własnych doświadczeń, dzięki którym w okresie dorosłości będzie możliwe osiągnięcie pełni autonomii, doświadczenie samokontroli, samostanowienia i pełni podmiotowości.

Postliberalna wizja edukacji

Z powyższych rozważań wynika ważny wniosek dla teoretyków, jak i praktyków wychowania w kontekście postawionego na początku pytania o postliberalną i postneoliberalną wizję edukacji, która będzie korzystna zarówno dla rozwoju jednostki, jak i dla demokratycznego społeczeństwa. Mianowicie: jeżeli edukacja demokratyczna ma być rzeczywistością codzienną uczniów i nauczycieli nakierowaną zarówno na dobro indywidualne, jak i dobro wspólne, to wymaga ona świadomości i pokonania kryzysu wartości, jaki niesie ze sobą dominacja danej hierarchii wartości czy ideologii. W tym kontekście liberalny sposób rozumienia wolności negatywnej, jak i pozytywnej powinien być w równym stopniu realizowany wraz z działaniami na rzecz solidarności społecznej i budowania wspólnotowości w małych grupach uczniowskich, a potem w społecznościach lokalnych i następnie dalszych.

Przyjęcie skrajnego stanowiska, że funkcją edukacji na pierwszych etapach edukacji szkolnej ma być wyłącznie funkcja socjalizacyjna, polegająca na wdrażaniu człowieka w świat wartości kulturowych, przyniesie negatywne efekty dla rozwoju osobowości i autonomii jednostki. Stanie się tak choćby z tego powodu, że czas dzieciństwa i młodości, który jest istotny dla ustanawiania się podmiotowości i sprawczości własnej, dla zaspokajania jednostkowych potrzeb, nie może być zrekompensowany dopiero w okresie dorosłości. Podobnie błędne jest przyjęcie skrajnego założenia, że w całym procesie rozwoju jednostki nadrzędną i główną funkcją edukacji jest autokreacja i emancypacja jednostki, ochrona od wpływu innych, wyzwalamie od prawnych i społeczno-kulturowych ograniczeń systemowych, ponieważ tworzenie więzi z innymi, budowanie i utrzymywanie relacji międzyludzkich w określonych i negocjowanych granicach jest immamentną cechą człowieczeństwa. Naturalny proces uczenia się przez naśladowanie i modelowanie zachowań, postaw, opinii innych osób jest dla młodego człowieka bardzo istotnym etapem, bez którego wyłonienie się indywidualnej tożsamości nie byłoby możliwe.

Należy zgodzić się z poglądem Richarda Rorty'ego, podzielanym przez Barbarę Kotową i m.in. Leszka Kołakowskiego, że konieczna jest socjalizacja na poziomie edukacji podstawowej (i średniej) i niezbędny jest światopoglądowy wymiar edukacji szkolnej, co jednocześnie powoduje dystansowanie się od stanowiska radykalnego liberalizmu w tej kwestii. Jednakże równie ważne

jest zindywidualizowane podejście do osoby z respektowaniem jej godności i indywidualnych praw.

Pojawia się w tym miejscu pytanie o sposoby przezwyciężenia kryzysu wartości w zakresie światopoglądowego wymiaru edukacji szkolnej, w tym pogodzenie celów prywatnych z publicznymi. Barbara Kotowa w artykule „Kulturowe obrazy świata: jak możliwy jest postęp moralny” dowodzi, że

Postęp moralny o tyle jest możliwy, o ile ukierunkowanie działań ludzkich w skali społecznej na owe (inne) wartości moralne (światopoglądowe), realizujące określone, historycznie występujące zapotrzebowanie społeczne, jest w stanie, za sprawą tychże wartości, zwiększyć, zintensyfikować efektywność waloryzacyjną owych działań, wzmacniając subiektywną motywację działających jednostek, zmierzających do realizacji wartości uchwytnych praktycznie. Jest wielce prawdopodobny domysł, że dostarczenie poszczególnym jednostkom ponadpraktycznej motywacji aksjologicznej w postaci odpowiednich w danej sytuacji społecznej wartości moralnych, może przyczynić się — w sprzyjających okolicznościach — do pozytywnych zmian, w obszarze relacji międzyludzkich w zakresie realizowania takich, na przykład, wartości moralnych, jak: tolerancja, solidarność, spolegliwość czy odpowiedzialność.¹³

W świetle powyższych rozważań bezdyskusyjne jest znaczenie edukacji etycznej i szkolnego, jak i pozaszkolnego procesu wychowania — jako procesu poznawania i rozumienia kultury danej społeczności oraz natury człowieka jako indywidualności. Przy czym określając źródło zasad moralności — zgodnie z myślą Davida Hume’a¹⁴ — jednostkowe doświadczenia socjalizacji zgodnie ze społecznie przyjętym systemem wartości, norm i wzorcami zachowania — w sposób naturalny — przez bycie we wspólnocie prowadzą do uwzględniania wspólnotowych reguł i odczuwania ich podobnie jak inni w wyniku procesu utożsamiania się z daną wspólnotą kulturową. Jest to proces naturalnego, spontanicznego, empatycznego i emocjonalnego przystosowania się do bycia z innymi, konstytuowania się indywidualnej tożsamości, zgodnie ze wszystkimi nieświadomymi i świadomymi wzorami właściwymi dla danej kultury. W tym sensie w pierwszych etapach życia, zwłaszcza w dzieciństwie, wprowadzenie w życie zasady negatywnej wolności w rozumieniu liberalizmu jest mało realne i w dużym stopniu ograniczone przez naturalne procesy adaptacji społeczno-kulturowej. Bardziej realne jest to

¹³ B. Kotowa, *Kulturowe obrazy świata: jak możliwy jest postęp moralny?*, „Filo-Sofija”, Vol. 17, No 36(2017/1), s. 147 (tom dedykowany Profesor Annie Pałubickiej).

¹⁴ Według Davida Hume’a „pojęcie moralności implikuje jakieś wspólne wszystkim ludziom uczucie, które czyni jedną rzecz przedmiotem ludzkiej aprobaty i sprawia, że wszyscy ludzie albo większość ludzi zgadzają się w opiniach i decyzjach, które jej dotyczą” (D. Hume, *Badania dotyczące zasad moralności*, przeł. A. Hochfeldowa, PWN, Warszawa 1975, s. 124).

w kolejnych etapach życia, późnej adolescencji i dorosłości, ponieważ wtedy, kierując się wskazówkami zawartymi w koncepcji moralności według Immanuela Kanta, bardziej możliwe jest dokonywanie świadomego, racjonalnego i zdystansowanego emocjonalnie oglądu rzeczywistości. Rozwój moralny, uwzględniający formułę imperatywu kategorycznego¹⁵, dokonuje się w wyniku świadomego, racjonalnego wysiłku w procesie podejmowania decyzji i oceniania moralnych wyborów. Te dwa źródła moralnych działań człowieka, według myśli D. Hume'a, jak i według I. Kanta — choć odmiennie interpretujące kwestie moralności (podejście Hume'a zgodne z idealizmem empirycznym, podejście Kanta zgodne z idealizmem transcendentnym), ale zgodne co do celu, jakim jest dobro każdego człowieka w danej wspólnocie kulturowej — wyznaczają dwa uzupełniające się kierunki planowania edukacji moralnej: empiryczny — odwołujący się do ludzkiego doświadczenia i emocji oraz racjonalny — odwołujący się do wiedzy i logicznej argumentacji zdystansowanej od afektywnej strony ludzkiego doświadczenia.

Proces wprowadzania młodego człowieka w świat wartości kultury, w tym w świat wartości moralnych jako pewnej odmiany wartości światopoglądowych — oznacza przedstawianie mu wartościujących obrazów rzeczywistości, przy jednoczesnym uświadamianiu, że jest to jak dotychczas najlepszy ze sposobów postrzegania rzeczywistości, jaki został wspólnie uzgodniony i jaki może ewoluować i ulegać zmianom, ku korzystniejszemu dla jednostki, jak i dla społeczeństwa ustaleniom, w wyniku pojawienia się nowych faktów i okoliczności. Jest to jedno z założeń postliberalnej filozofii edukacji i wymaga realizacji działań nastawionych na rozwijanie krytycznego myślenia, refleksyjności oraz równocześnie wrażliwości i empatii.

Najważniejsze w tej filozofii edukacji jest zachowanie równowagi pomiędzy dobrem jednostki a dobrem wspólnoty.

¹⁵ Według Immanuela Kanta „kategoryczny imperatyw jest więc tylko jeden i brzmi on następująco: postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem. [...] postępuj tak, jak gdyby maksyma twojego postępowania przez wolę twą miała stać się ogólnym prawem przyrody” (I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, PWN, Warszawa, 1971, s. 50-51). „Maksyma wzajemnej życzliwości (czyli praktycznej miłości do ludzi), jest obowiązkiem wszystkich ludzi (bez względu na to, czy uważamy ich za istoty godne czy niegodne miłości), zgodnie z etyczną zasadą cnoty doskonałej: miłuj bliźniego swego, jak siebie samego. [...] Każdy człowiek ma prawo wymagać od swych bliźnich szacunku dla swej osoby; zarazem jest on o b o w i ą z a n y szacunek ów odwzajemniać. [...] Jest on zatem zobowiązany do tego, żeby na gruncie swego działania uznawać [anzerkennen] godność, bądź inaczej człowieczeństwo w każdym ludzkim jestestwie. Obowiązek ten nakazuje więc szacunek należyty każdemu człowiekowi” (I. Kant, *Metafizyka moralności*, przeł. E. Nowak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005, s. 333, 347-348).

W wymiarze indywidualnym celem jest autonomia i samostanowienie, a w wymiarze wspólnotowym wzajemne zaufanie, pokojowa współegzystencja, dbanie o dobrostan społeczeństwa jak i o ekologię przyrody.¹⁶

Istotne znaczenie ma kształcenie humanistyczne, zwłaszcza edukacja etyczna w szkole, jak i poza szkołą, oparta na dwóch równie ważnych sposobach myślenia o moralności:

- (1) podejście poznawczo- teoretyczne, czyli wiedza i racjonalność, refleksja nad systemem wspólnie podzielanych i przejawianych wartości oraz nad różnicami w tym zakresie;
- (2) podejście poznawczo-empiryczne, doświadczenia i emocje, które im towarzyszą. Zachowanie w programie kształcenia równowagi pomiędzy tym, co subiektywne, bliskie i doświadczalne dla pojedynczego człowieka a tym, co obiektywne, wiedzą naukową i obiektywnymi wytworami ludzkiej racjonalności, pozwoli na uwzględnienie celów indywidualnych i celów wspólnych dla danej kultury. Ponadto otworzy możliwości uświadomienia i doświadczenia efektów jednostkowych decyzji zgodnych z liberalnym rozumieniem wolności negatywnej, a jednocześnie będzie sprzyjać rozwojowi solidarności międzyludzkiej.

Podsumowanie — znaczenie praktyki humanistycznej w obszarze edukacji etycznej

Na zakończenie krótkiego zarysu powyższej tematyki warto odnieść się do dwóch funkcji praktyki humanistycznej w obszarze edukacji etycznej: funkcji praktyczno-poznawczej i edukacyjno-światopoglądowej (o trybie kulturowo-edukacyjnym bądź trybie światopoglądowo-waloryzacyjnym), o których pisze Barbara Kotowa, omawiając kwestię wartościowania i pozatechnologicznych funkcji humanistycznej praktyki badawczej¹⁷. W kontekście zasygnalizowanych powyżej celów postliberalnej filozofii edukacji, można przyjąć, że głównym celem nie jest tu „efektowne technologicznie formowanie kulturowych osobowości ludzkich”. Zatem pierwsza z tych funkcji nie powinna być nadrzędna, co więcej nie jest także centralnym zamierzeniem „formowania owych osobowości poprzez apel do ich ugruntowanych już lub formujących się systemów wartości, systemów światopoglądowych” — a więc druga perswazyjna funkcja edukacyjno-światopoglądowa humanistyki również nie znajdzie tu zastosowania. Edukacji etycznej opartej na postliberalnej filozofii edukacji — filozofii edukacji skoncentrowanej na osobie we wspólnocie au-

¹⁶ Zob. więcej o postliberalnej filozofii edukacji: D.A. Michałowska, *Postliberalizm a filozofia edukacji*, „Sensus Historiae”, Vol. XLVII (2022/2), s. 115 -124.

¹⁷ B. Kotowa, *Wartościowanie w badaniach nad kulturą*, „Nowa Krytyka” (1992/2), s. 96-98.

tonomicznych jednostek — bliższe jest podejście integrujące obie te funkcje z postawionym akcentem na przekazywanie wiedzy, rozbudzanie świadomości i uczenie krytycyzmu:

Niech humanistyka uprawiana w duchu praktyczno-poznawczym nie tyle służy wykorzystywaniu swych możliwych zastosowań technologiczno-edukacyjnych, instrumentalno-edukacyjnych, jak określiłaby je teoria krytyczna, ile uświadamia jednostkom ludzkim zakres ich zależności od kultury, która je otacza od dzieciństwa: niech natomiast humanistyka „rozumiejąca”, funkcjonująca w trybie edukacyjno-światopoglądowym, stanowi wyłącznie źródło możliwie świadomie przyjmowanych wyborów aksjologicznych, rezygnując natomiast ze swych bezrefleksyjnie funkcjonujących oddziaływań perswazyjnych.¹⁸

Pozostaje mieć nadzieję, że takie rozumienie funkcji edukacji humanistycznej w zakresie etyki przyczyni się do przyjęcia innej perspektywy niż dotychczas — postideologicznego postrzegania edukacji młodego człowieka i kształtowania społeczeństwa jako wspólnoty, funkcjonującej w lokalnym i globalnym wymiarze, odpowiedzialnej za pokój oraz dobrostan poszczególnych jednostek i społeczeństw.

Danuta Anna Michałowska

The Problem of Freedom in Education *versus* Social Solidarity and Self-creation—the Context of the Postliberal Philosophy of Education

Abstract

The aim of the paper is to present the outline of problem of freedom in education from a liberal point of view and problems in achieving the educational goals regarding to the development of social solidarity and the process of autonomy and self-creation of the individuals. Worldview values and their certain varieties, i.e. moral values, constitute a perspective for defining the contemporary functions of ethical education at school. The context of consideration refers to the post-liberal philosophy of education—the philosophy of student-centered education—one who belongs to a community of autonomous individuals.

Keywords: freedom, community, ethical education, postliberalism, the postliberal philosophy of education, the philosophy of student-centered education in the community of autonomous individuals, democratic education.

¹⁸ *Ibidem*, s. 98.