

ІСТОРИЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

HISTORIA I FILOZOFIA EDUKACJI

<https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.11.1>
УДК 378.014.12

Małgorzata Kamińska

ORCID iD 0000-0003-1768-021X

Doktor habilitowany, Profesor,

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku,

Al. Kilińskiego 12, 09-402 Płock, RzeczpospolitaPolska,

gosiam0@poczta.onet.pl

PERSPEKTYWA ZMIAN OŚWIATOWYCH I SPOŁECZNYCH: WOLNOŚĆ EDUKACYJNA

W artykule podjęto próbę interpretacji pojęcia wolności edukacyjnej na tle rozważań o wartości i przejawach wolności i demokracji. Udowodniono, że wychowanie wolności jest w pewien sposób elementem wychowania demokracji; analizowana jest rola wychowania jako wiodącego czynnika w kształtowaniu relacji wolności i przymusu. Wolność edukacyjna jest zarówno celem, jak i środkiem zapewniającym długowieczność i jakość demokratycznego społeczeństwa. Dwa pojęcia wolności («wolność od», wolność negatywna i «wolność dla», wolność pozytywna) są rozpatrywane z punktu widzenia wymiaru filozoficznego i psychologicznego. Artykuł stanowi swego rodzaju egzemplifikację tych zjawisk, które towarzyszą przemianom edukacyjnym i społecznym zachodzącym w dzisiejszej polskiej rzeczywistości. Ich negatywne przejawy to ukryty program edukacyjny bez samodzielności, niezależności myślenia i krytycznego myślenia; opracowywanie i zatwierdzanie oficjalnych planów i programów edukacyjnych; «tyrania większości» i brak poszanowania praw mniejszości; ideologizacja edukacji i nauki. Sygnalizowane zjawiska wolności nadzorowanej, wolności elitarnej czy wolności pozorowanej, pozostawione samym sobie, pozbawione krytycznego namysłu i świadomości ich skutków, mogą znacznie obniżyć jakość edukacji, a w konsekwencji osłabić cały system oświatowy i poziom społeczeństwa demokratycznego. Stwierdzono, że tempo rzeczywistych demokratycznych zmian w edukacji pozostaje w tyle za zmianami społecznymi i kulturowymi; mimo rozszerzania się przestrzeni edukacyjnej i ilości dostępnych informacji, w polskiej edukacji utrzymują się pewne tendencje do zniewolenia edukacyjnego i ideologicznego.

Słowa kluczowe: demokracja; edukacja; wolność; zmiana społeczna i edukacyjna.

© Kamińska Małgorzata, 2022

Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych,
bośmy sami wychowani w niewoli,
nie możemy dać dziecku swobody,
dopóki samiśmy w kajdanach
(Korczak, 1984, s. 187)

Wprowadzenie. Obserwacja życia publicznego, zachodzących w nim procesów, zmian i przeobrażeń edukacyjnych, społecznych, kultu-

rowych i politycznych prowadzi do refleksji, że coraz częściej zadajemy sobie pytanie o wolność (w) edukacji, zarówno w ujęciu systemowym, jak

i osobowym, indywidualnym. W tym miejscu warto przypomnieć, co pisał na ten temat Édouard Claparède: «Jakżeż możemy chcieć ukształtować przymioty, które [...] są niezbędne dla zapanowania zdrowej demokracji, wychowując młode pokolenie w ramach poglądów czysto autorytatywnych? Nie możemy dokonać takiego cudu, żeby przygotować obywateli tak, by byli wolnymi obywatelami, posłusznymi nakazom wewnętrznym, ucząc ich w ciągu dwudziestu lat, by byli poddanymi, ulegającymi władzy zewnętrznej» (Claparède, 2006, s. 175).

Pojęcie *wolności edukacyjnej* zawiera w sobie dwie kategorie: wolność i edukację, co nie oznacza, że można na tym poprzestać. Swoistym łącznikiem dyskursywnym jest pojęcie władzy, determinujące sens podjętych rozważań, co doskonale obrazuje przytoczony powyżej cytat. Interpretacja pojęcia wolności to dość karkołomne i skomplikowane zadanie, tym bardziej, że ustalenie, czym jest, a czym nie jest wolność, wymaga osadzenia w konkretnej koncepcji człowieka i świata, wyboru płaszczyzny myślowej, konfrontacji z poglądami na specyfikę podmiotu działającego w danej rzeczywistości, w danym czasie i miejscu. Definiując pojęcie wolności najprościej jest odwołać się do braku przymusu (wolność «od», wolność negatywna) i możliwość (prawo) wyboru jakiejś opcji według własnego uznania i woli (wolność «do», wolność pozytywna). W wymiarze filozoficzno-psychologicznym wolność może być kojarzona z aktywną postawą człowieka wobec siebie, innych ludzi i otaczającego świata, o czym pisze Maria Nowicka-Kozioł: «Pojęcie wolności zawiera więc w sobie immanentnie sąd wartościujący, odczucie jakiegoś stanu, kondycji ludzkiej. Można powiedzieć w opcji filozoficzno-psychologicznej, że w sensie ogólnym wolność jest także swoistym określeniem stosunku podmiotu aktywnego do przedmiotów, idei, czynności, w tym do własnej świadomości, pozostających z nim w płaszczyźnie funkcjonalnej i to stosunku odnoszącego się głównie do pola aktywności w świecie otaczającym, a także aktywności wobec siebie samego, a głównie do możliwości zmiany obecnej struktury funkcjonalnej i istniejących zależności» (Nowicka-Kozioł, 2005, s. 20).

W tym przypadku widać wyraźnie odniesienie do pozytywnego wymiaru wolności. Natomiast patrząc z politycznego punktu widzenia pojęcie wolności, poprzez powiązanie z pojęciem władzy, nabiera, w mojej ocenie, negatywnego charakteru. Pozostaje bowiem w antagonistycznej relacji z kategorią przymusu. A może raczej z czynnością

przymuszania kogoś do czegoś. Prawno-społeczny aspekt wolności przywodzi na myśl nakazy, zakazy, konsekwencje w postaci penalizacji. Chodzi tu przede wszystkim o przymus zewnętrzny, presję, nacisk wywierany przez jednych ludzi na drugich w celu osiągnięcia jakiegoś stanu, również związanego z określonym ładem społecznym i porządkiem prawnym. Z drugiej strony przymus może mieć charakter imperatywu, poczucia obowiązku, silnej wewnętrznej potrzeby jednostki czynienia czegoś, co jest zgodne z wyznawanym systemem wartości. Zdaniem Sergiusza Hessena: «Wolność nie wyklucza przymusu, przeciwnie, odwołuje się do niego. Można mówić o rzeczywistej dialektyce wolności i przymusu. Istota tej dialektyki wyraża się w tym, że usunięcie przymusu jest możliwe nie na drodze prostego zniesienia go, lecz poprzez wychowanie, poprzez ukształtowanie w jednostce wewnętrznej siły. Tylko w ten sposób można przeciwstawić się przymusowi niezależnie skąd on pochodzi» (Hessen, 1935, za: Gajdamowicz, 2010, s. 72).

Tu pojawia się wątek edukacji, wychowania jako czynnika wiodącego w kształtowaniu relacji wolności i przymusu. Hessen rozwija myśl pedagogiczną I. Kanta, wyrażoną w «O pedagogice» (1999). Kant zwraca uwagę na zdolność wolności pozytywnej, która może narodzić się w wyniku przemiany przymusu zewnętrznego w poczucie obowiązku, powinności. Przemiany podbudowanej nabytą wiedzą, względami etycznymi, ugruntowaną podmiotowością i umiejętnością krytycznej oceny ludzkich zachowań i postaw.

Czy jednak całkowite «usunięcie przymusu» jest możliwe w dążeniu człowieka do wolności, autonomii, niezależności? Można zapytać dalej, czy jest korzystne dla człowieka? Czy istnieje wolność nieograniczona i czy człowiek jest w stanie egzystować w sytuacji wolności bezgranicznej? Patrząc ze społecznego punktu widzenia i biorąc pod uwagę, że ludzie żyją w określonym czasie i miejscu z innymi członkami społeczeństwa, taka sytuacja nie jest raczej możliwa. Istota wolności polega na tym, że jesteśmy wolni na tyle, na ile pozwalamy być wolnym drugiemu człowiekowi. J. S. Mill wskazuje granice wolności jednostki tam, gdzie narusza ona prawa innej jednostki: «Jedynym celem usprawiedliwiającym ograniczenie przez ludzkość indywidualnie bądź zbiorowo, swobody działania jakiegokolwiek człowieka jest samoobrona, że jedynym celem, dla którego ma się prawo sprawować władzę nad członkiem cywilizowanego społeczeństwa wbrew jego woli jest zapobieżenie krzywdzie innych» (Mill, 1859, za: Makowska, 2005).

W tym sensie widzę potrzebę uwzględniania w edukacji zarówno wolności, jak i przymusu — wolności pozytywnej i przymusu wewnętrznego. Jak pisała Jadwiga Bińczycka «niemożliwe jest stawianie alternatywy: albo przymus albo swoboda, gdyż sama swoboda, jeśli nie będzie ograniczana przymusem, może w skrajnych przypadkach zamieniać się w anarchię, zaś przymus bez swobody — w tresurę. Żadne skrajności nie powinny być akceptowane w wychowaniu» (Bińczycka, 1996, s. 44). Nieco upraszczając, można powiedzieć, że nieograniczona swoboda przybiera postać samowoli, a nieograniczony przymus przeobraża się w zniewolenie. Halina Gajdamowicz interpretuje to w następujący sposób: «Wolność absolutna, sprowadzona do granic absurdu, znosząca wszelki przymus, w tym przymus wartości duchowych, jest siłą destrukcyjną niszczącą jednostkę. Z drugiej strony przymus oderwany od wolności, nie liczący się z indywidualnością wychowanka, jest drylem, prowadzi do zniewolenia. Przykładem zwyrodnienia wychowania i zastąpienia go przez dryl i tresurę były systemy totalitarne: faszyzm i hitleryzm. Pedagogika faszystowska osiągnęła apogeum postaci ideologii hitlerowskiej w Niemczech i we Włoszech przed II wojną światową. Zwyrodnienie pedagogiki w ideologię komunistyczną dokonało się w tym samym czasie poprzez sprowadzenie wychowania do drylu, podporządkowanie celów rozwoju indywidualnego interesom kolektywu» (Gajdamowicz, 2010, s. 72).

Podane powyżej przykłady dobitnie ukazują niebezpieczeństwo ulegania skrajnym wizjom i ideologiom. Zniekształcanie pojęcia wolności, podporządkowywanie jej własnym celom i interesom nie ma jednak charakteru incydentalnego, tak w wymiarze historycznym, jak i współczesnym.

Demokracja — wolność — edukacja. Społeczeństwo interesuje się tylko pośrednio wpływem życia i postępowania jednostki na nią samą, lub wpływem jednostki na innych za ich przyzwoleniem i współpracą. Właściwa dziedzina ludzkiej wolności obejmuje: wewnętrzną strefę świadomości — wolność sumienia, wolność myśli i uczucia, absolutną wolność w wyrażaniu myśli i słowa, swobodę gustów i zajęć, swobodę do zrzeszania się. Społeczeństwo, w którym te zasady nie są przestrzegane nie jest wolne (Makowska, 2005). Państwo funkcjonujące w «duchu demokracji» powinno zabezpieczać prawo każdego członka społeczeństwa do samostanowienia, podejmowania niezależnych decyzji, rozwijania wewnętrznej wolności jako osobowej autonomii, przy jednoczesnym racjonalnym i sprawiedliwym osądzie

rzeczywistości oraz poszanowaniu rządów prawa zgodnego z dobrem ogółu. Obejmuje to także przestrzeń dyskursu o wolności edukacyjnej.

Analizując warunki myślenia o demokracji, niezbędne w rozważaniu problemów współczesnej edukacji jako przestrzeni kształtowania się podmiotu za sprawą uczestnictwa społecznego, Jacek Piekarski zauważa, że: «Demokracja [...] zawiera w sobie niezwykle ważną, a niekiedy bardzo pociągającą indywidualnie i atrakcyjną obietnicę — udziału we władzy, umożliwiającego wpływanie na życie społeczne i jego pomyślnie kształtowanie. Jest to jednak obietnica niezwykle wymagająca, podobnie jak złożone wydają się być warunki, od których zależy jej spełnienie» (Piekarski, 2010, s. 17).

Wymagania wobec władzy demokratycznej wywindowane są wysoko. Nie bez powodu. Obywatele przekazując mandat rządzącym liczą na ich rzetelność w spełnianiu złożonych obietnic, ale także mają prawo oczekiwać dbałości o ich potrzeby, troski o dobra materialne i niematerialne, w tym przestrzegania norm, reguł praworządności i wartości demokratycznych. Mają prawo domagać się zagwarantowania ładu społecznego i prawnego, zachowania ważności podstawowych zasad funkcjonowania państwa demokratycznego, niezależnie od zmian społecznych, kulturowych czy politycznych, które nader często modyfikują codzienne życie obywateli. Mają prawo do pełnej jawności, przejrzystości sprawowania władzy, dostępności debaty publicznej i partycypacji społecznej. Mają prawo do wysokiej jakości usług publicznych, w tym edukacji, wsparcia w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych, socjalnych, zapewnienia godnej pracy. Mają prawo do bycia we wspólnocie, w oparciu o respektowanie praw człowieka i wolności obywatelskich. Mają prawo do nieulegania «tyraniu większości», zabierania głosu w obronie praw nierzekomych, istniejących mniejszości. Mają prawo do wyrażania niezgody na próby dyskryminowania, wykluczania ze wspólnoty w imię partykularnych celów politycznych rządzących.

Niestety, trudno nie dostrzec, iż w wielu sytuacjach następuje zniekształcenie tego idealnego modelu wymagań i zasad, które prowadzi w konsekwencji do wypaczenia pojęcia wolności edukacyjnej. Jak pisze Jacek Piekarski, «władza — w instytucji demokracji — konstytuuje się poprzez akt wyboru, pozostaje jednak władzą za sprawą tego, jak się realizuje. Uzgadnianie zasad konstytuujących władzę z jej zakresem i zasadami sprawowania wciąż jest to problem. Rodzi to zarówno kłopoty prawne, jak i społeczne nawet w środowiskach generalnie akceptujących ład demokratyczny. [...]

Siła władzy tkwi w jej zdolności do wywiązywania się z zobowiązań wobec jednostek, stanowiących o wyborze władzy, ocenie sposobu jej pełnienia oraz zakresie jej sprawowania. Każdy z tych atrybutów nie jest władzy jedynie przydany, ale raczej zadany — domaga się stałego potwierdzania i uwiarygodniania. Wykluczając któryś z nich z zakresu publicznej dyskusji i krytyki, władza demokratyczna z łatwością może przekształcić się we władzę nie-demokratyczną, o czym przekonuje zarówno praktyka, jak i współczesna refleksja społeczna (na przykład przenikliwe studia Hannah Arendt). Jej walor, jako władzy, wyraża się w stałej gotowości i zdolności do mediowania oraz potwierdzania wszelkich atrybutów posiadanego statusu. Władza dostrzegająca interes w samym fakcie bycia władzą, uprawnieniach stwarzających możliwości do samoutwierdzenia, zdaje się istotnie różnić z precyzowanym tu sensem instytucji demokracji. Władza wykraczając w swych poczynaniach poza przydany jej zakres staje się uzurpacją. U podstaw instytucji władzy demokratycznej leży bowiem zobowiązanie i odpowiedzialność za dobro wspólne» (Piekarski, 2010, s. 19).

Destrukcyjna polityczna i prawno-społeczna władza, obniżenie poziomu zaufania społecznego proporcjonalnie do spadku troski państwa o ład demokratyczny, nieuchronnie prowadzi do destrukcji wolności, a to z kolei rodzi opór i brak akceptacji. Wymaganie ze strony władzy posłuszeństwa wobec niesprawiedliwego prawa, godzącego w wartości demokratyczne i zasadę dobra wspólnego generuje akty obywatelskiego nieposłuszeństwa. Dotyczy to również przestrzeni edukacji, zarówno w ujęciu systemowym, instytucjonalnym, jak i osobowym, indywidualnym. Jeśli edukacja ma «sprzyjać takiemu rozwojowi jednostek i grup, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego Ja poprzez podejmowanie działań ponadosobistych» (Kwieciński, 1991, s. 89), to wydaje się, że proces kształcenia i wychowania powinien być podbudowany wolnością edukacyjną, wyrażającą się w wychowaniu do wolności i wolnością (w) edukacji. Tylko wówczas dajemy szansę młodym ludziom nie tylko na nabycie kompetencji poznawczych, niezbędnych we współczesnym świecie. Stwarzamy warunki do rozwoju osobowości i kształtowania własnej tożsamości; aktywnego, świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturowym. Stwarzamy możliwość nabywania poczucia sprawczości w życiu publicznym i realnego wpływania

na otaczającą rzeczywistość. Sprawiamy, że pojęcie wolności aktualizuje się w sercach i umysłach młodych ludzi poprzez przekształcanie się w strukturę wartości, a tym samym uwiarygodniamy nasze postawy, postawy dorosłych wobec wolności edukacyjnej. Pozwalamy, aby dopełniały się w procesie edukacji dwie jej funkcje — socjalizacyjna i wyzwalająca, wskazywane przez Bogusława Śliwerskiego: «pierwsza polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi. Druga zaś sprowadza się do wyzwiania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza status quo, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego» (Śliwerski, 2003, s. 905–906).

(Re)wizje wolności edukacyjnej w demokracji. Demokratyczny ład zawdzięcza swoją legitymację normatywną dwóm podstawom: prawom jednostki oraz wolnemu i rozumnemu wyborowi tych, którzy decydują się w nim żyć. Jego trwanie i rozwój zależą w równym stopniu od warunków zewnętrznych (procesów globalnych, w tym ekonomicznych, kulturowych, społecznych, politycznych), od poziomu wiedzy i umiejętności (kultury, edukacji, wykształcenia) ludzi, którzy — niezależnie od statusu społeczno-zawodowego — powinni to robić w taki sposób, aby nie podważać zasad i wartości, które sami demokratycznie uznali za moralno-prawne ramy własnego funkcjonowania. Kompetencji do życia w ładzie demokratycznym nie uzyskuje się w sposób naturalny wraz z urodzeniem. Życie w demokracji, umiejętność pozytywnego przekształcania rzeczywistości społecznej, doskonalenie warunków egzystencji wymaga dobrej edukacji, w tym mądrej polityki edukacyjnej państwa, demokratyzacji w życiu rodzinnym i szerszych kręgach społecznych, stymulujących rozwój kompetencji demokratycznych. Edukacja nieustannie podlega ewolucji pod wpływem zmian społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych, generujących coraz to nowe problemy i wyzwania. Wynikają one m.in. z tego, że:

- dorobek kulturowy ludzkości, zasoby zgromadzonej wiedzy i doświadczeń są tak znaczne, że trudno sobie wyobrazić ich transfer międzypokoleniowy za pośrednictwem

nawet najlepiej zorganizowanego systemu edukacyjnego. Ciągłe rozszerzanie programów nauczania nie jest możliwe, ponieważ nowoczesne społeczeństwo czerpie wiedzę samodzielnie z wielu powszechnie dostępnych źródeł, korzysta z szerokiego spektrum informacji, płynących z mediów tradycyjnych i elektronicznych;

- szkoła staje się przestrzenią globalną, wielokulturową, miejscem manifestowania różnych stylów życia, światopoglądu na świat i ludzi, jest de facto odzwierciedleniem społeczeństwa;
- dwudziestowieczny model edukacji był osadzony na koncepcji jednokierunkowego przekazywania konkretnej wiedzy i umiejętności. Kształtowanie kompetencji społecznych stało się drugorzędne, było niejako marginalizowane. W zhierarchizowanym modelu edukacji niewiele miejsca poświęcano kształtowaniu kompetencji demokratycznych, w tym wychowaniu do wolności;
- tempo rzeczywistych zmian demokratycznych w edukacji pozostaje w tyle za zmianami społecznymi i kulturowymi. Zmieniają się systemy edukacji i postawy ludzi wobec edukacji. Zmienia się stosunek rodziców i uczniów, nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, urzędników odpowiedzialnych za organizację i zarządzanie oświatą. Jednak wciąż dzieje się to zbyt wolno. Pewne tendencje, skłonności i dyspozycje utrzymują się, pomimo poszerzającej się przestrzeni edukacyjnej i zakresu dostępnych informacji.

Niepokojące stają się [...] wszelkie niedomagania systemu edukacyjnego. Zwłaszcza, gdy kształtuje jednostki charakteryzujące się niedorozwojem sfery uczuć i nikłą wrażliwością. Tak ukształtowani obywatele są szczególnie niebezpieczni, gdy przychodzi im sprawować władzę. Są bezduszni, nierzadko odznaczają się nepotyzmem i w rutynowy sposób osądzają sprawy podległe ich kompetencji. Ludzie tacy bywają spragnieni władzy, nie dostrzegając niczego poza przełożonym oraz paragrafami. Jest to istotny problem, bowiem w państwie demokratycznym rolę nadrzędną pełni prawo — nie zaś samowola osób sprawujących władzę i pozostających ponad prawem. W naturalny sposób demokracja prowadzi do utworzenia się rzeszy urzędników stojących na straży respektowania prawa. Prawidłowe ukształtowanie postaw i hierarchii wartości urzędników mogłoby w istotny sposób przyczynić się do uzdrowienia życia publicznego. Edukacja może jedynie doprowadzić do zrozumienia, że wykonywanie funkcji publicznych powinno

się wiązać z wewnętrznym zaangażowaniem i bezinteresownością, nie zaś z myślą o szybkim dorobieniu się materialnym, o interesach grupowych, czy dążeniem do zrobienia kariery (Szyszkowska, 2010, s. 50–51).

Nawiązując do powyższych refleksji nasuwa się pytanie, czymże jest dziś w polskiej rzeczywistości *wolność edukacyjna*? Lub inaczej, czym nie jest *wolność edukacyjna*? Można odnieść wrażenie, że pojęcie *wolności edukacyjnej* ulega politycznemu rewidowaniu i niezrozumiałemu przeinaczeniu. Czy nadal nadrzędne jest prawo (w tym prawa i wolności obywatelskie), czy na horyzoncie nie majaczy już samowola niepraworządna, wywieziona z populistycznych pobudek i chęci zysku politycznego, a z drugiej strony pokusa indoktrynacji i dążenie do edukacyjno-ideologicznego zniewolenia? Nieodparcie przychodzi skojarzenie ze znaną w pedagogice kategorią *ukrytego programu szkoły*, o czym pisał swego czasu Roland Meighan:

- bierna akceptacja jest bardziej pożądana niż aktywny krytycyzm;
- odkrywanie wiedzy jest poza zdolnościami uczniów i w żadnym razie nie powinno ich obchodzić;
- odtwarzanie jest najwyższą formą osiągnięcia intelektualnego, a gromadzenie w pamięci niepowiązanych ze sobą faktów jest celem edukacji;
- własne pomysły i pomysły innych uczniów są bez znaczenia;
- uczucia są nieistotne w uczeniu się;
- zawsze istnieje jedna właściwa odpowiedź na pytanie;
- konkurencja jest ważniejsza od współpracy;
- pisanie i czytanie są ważniejsze niż rozmawianie i myślenie;
- mężczyźni są ważniejsi niż kobiety (Meighan, 1993, s. 72).

Ukryty program szkoły (w szerszym znaczeniu systemu edukacji) oraz jego wyznaczniki powoli, acz konsekwentnie zaczynają aktualizować się w przestrzeni edukacyjnej. Nie ma to oczywiście nic wspólnego z *wolnością edukacyjną* w znaczeniu wychowania przez wolność i do wolności. Przypomina to raczej statek, na którym kapitan wydaje dyspozycję do sternika: Cała wstecz! Jest to rodzaj *wolności nadzorowanej, sterowanej, reglamentowanej*, czyli tyle wolności, ile jesteśmy w stanie sami udźwignąć i zaordynować innym. Wszelka niezależność, samodzielność myślenia, będąca podstawą konstruktywnej, krytycznej opinii, wszelkie działania i decyzje nieuzgodnione z władzą zwierzchnią, stają się nieuprawnione i

odbierane — *nomen omen* — jako samowola. W przypadku nauczycieli i uczniów samowola może spotkać się z nadzwyczajną kontrolą i sankcjami dyscyplinarnymi, w przypadku rodziców — zazwyczaj z ignorowaniem lub ośmieszaniem ich opinii i działań. Wzmocnienie roli organu nadzorującego szkoły może w przyszłości oznaczać, że niepokorni dyrektorzy muszą liczyć się z możliwością zawieszenia lub odwołania ze stanowiska. *Wolność nadzorowana* dotyczy także konstruowania i zatwierdzania oficjalnych podstaw programowych i programów nauczania. O takiej *wolności nadzorowanej* w wymiarze europejskim pisał niemiecki psycholog i pedagog Hans Christoph Berg: «Na szczęście w Europie prawie już nie ma ministrów nauki, którzy wyznaczają «swoim» tysiącom profesorów metody i wyniki badań; prawie nie ma ministrów kultury, którzy wyznaczają «swoim» literatom sztuki teatralne, «swoim» teatrom programy i inscenizacje, a «swojej» publiczności uczęszczanie do teatru i bicie brawa. Ale, jak Europa długa i szeroka, istnieje ciągle jeszcze zbyt wielu ministrów oświaty, którzy wyznaczają tysiącom «swoich» szkół programy nauczania wraz z planami zajęć. W obliczu europejskiej tradycji kulturalnej, w obliczu realnie istniejących alternatyw, takie postępowanie szkolno — biurokratyczne jest błędnym reliktem historii» (Gerwig, Wildhirt, 2016, s. 399).

Widoczne są również przejawy *wolności elitarnej, uprzywilejowanej, ekskluzywnej*, czyli kto myśli i działa tak jak my, ten ma rację i może korzystać z wolności (w) edukacji. W przeciwnym wypadku jednostki lub całe grupy np. fundacje, stowarzyszenia są, niejako przewencyjnie, eliminowane, wykluczane z oficjalnej przestrzeni edukacyjnej. Niestety dzieje się to za sprawą stanowionego prawa oświatowego. Przestrzeganie tego prawa jest jednocześnie, paradoksalnie przesłanką do przenoszenia korzyści na tych, którzy są posłuszni i usprawiedliwiania sankcji nakładanych na tych, którzy są przedstawicielami *dyktatu wywieranego przez pewną marginalną mniejszość środowiskową*. Mamy tu klasyczny przykład «tyranii większości». Domagając się praw większości, zapomina się o prawach mniejszości. A tymczasem, jak stwierdza pisarz i eseista Stefan Chwin «demokracja to nie jest tylko władza większości. Prawdziwa władza demokratyczna kieruje się nie tylko zasadą większości parlamentarnej, ale także prawami człowieka. [...] Prawa człowieka mają rządzenie utrudniać. I władza demokratyczna godzi się na te utrudnienia, bo rozumie ich sens» (Nogaś, 2021, s. 3–4).

Inny przykład (re)wizji *wolności edukacyjnej* to rodzaj *wolności pozorowanej*, która w istocie rze-

czy przypomina raczej zniewolenie. Pod pozorem rozszerzania pola wolności i obrony praw wszystkich jej uczestników podejmowane są próby ideologizacji edukacji i nauki, próby ingerowania w autonomię uczelni, przeinaczania sensu wolności nauki i rewolucyjnego jest wyjaśniania. Pod pozorem propagowania wartości narodowych, patriotycznych proponuje się zniewolenie polityką historyczną, usuwane są niewygodne, niezgodne z wiodącą ideologią pozycje z listy lektur szkolnych, a nauczanie filozoficznych treści opiera się na publikacjach teologicznych. Powstają uczelnie o profilu «poprawnym światopoglądowo», a lista punktowanych czasopism naukowych z wolna traci względną klarowność i obiektywną miarę. To ważne z punktu widzenia pomysłu stworzenia rodzimej Ligii Bluszczowej, na wzór grupy elitarnych uniwersytetów amerykańskich. Pomysł kosztowny, a punkty za publikacje przekładają się na ocenę parametryczną (i wycenę w postaci subwencji przekazywanej przez władzę na badania i dalsze funkcjonowanie) placówek naukowych. Wszystko to pod hasłem powrotu do *wolności nauki* i właściwej jej interpretacji. Przypomina to jednak bardziej *zniewolenie nauki*, mającej przysłużyć się władzy, a konkretnie właściwej ideologii.

Jest jeszcze jeden rodzaj *wolności edukacyjnej, wolności niepozornej*, a jednocześnie *niepokornej i inkluzywnej* w swym charakterze, odważnej w «sile argumentów», bezradnej wobec «argumentów siły». Karmi się ona wolnością słowa i myśli, obca jest jej podatność na dezinformację, teorie spiskowe, przekłamania i manipulacje, propagandowe hasła. Wolność otwarta na debatę, merytoryczną dyskusję, dopuszczanie do głosu mniejszości w interesie większości, uznanie — jak pisał J.S. Mill — «zmienności prawdy». Dzięki tej wolności można zbliżyć się do prawdy poprzez podważanie twierdzeń oczywistych dla większości, nierzadko jednak celowo, z rozmysłem zafałszowanych. Taka wolność daje moc polemizowania, odwagę głoszenia własnych poglądów i wolę niepiętnowania opinii przeciwnych, zdolność korygowania opinii pod wpływem nowych idei. Taka wolność pozwala — idąc tropem George Orwella — mówić ludziom to, czego nie chcieliby usłyszeć. *Wolność niepokorna* to wolność myślenia o edukacji, ale też stanowiąca niejako cel kształcenia i wychowania. To wolność dążenia do prawdy i wiedzy, sięgania do jej źródeł, czasami na przekór utartym schematom i dogmatom. Doskonale oddają to słowa Karla Jaspersa: «Staję się wolny, gdy nieustannie rozszerzam moją orientację w świecie, uświadamiam sobie

w pełni warunki i możliwości działań» (Jaspers, 1990, s. 168).

Maria Szyszkowska również ukazuje rolę edukacji w *dojrzywaniu do wolności*: «[...] edukacja powinna ukazywać różnorodne zjawiska w sposób wielopłaszczyznowy i wielopoziomowy, by pogłębić tą drogą rozumienie zachodzących zjawisk. Demokracja w epoce globalizacji stanie się rzeczywista tylko pod warunkiem poszerzania grona osób odznaczających się mądrością i zarazem mających wpływ na sprawy państwa. Nie mniej istotne znaczenie ma oczyszczanie świadomości jednostek z rozmaitych mitów oraz stereotypów. Poszerzając horyzonty myślowe, edukacja pozwala człowiekowi głębiej przenikać otaczający świat oraz wyrabiać krytycyzm w sposobie myślenia. Wiedząc więcej, stajemy się bardziej wolni od poglądów uchodzących za rzekomo niepodważalne. Liczba wyznawców jakiegoś poglądu nie może wszak służyć jako dowód ich prawdziwości. Edukacja ma również wyrabiać odwagę reprezentowania własnego poglądu na świat (Szyszkowska, 2010, s. 52).

Zakończenie. Wychowanie do wolności stanowi poniekąd element wychowania do demokracji. *Wolność edukacyjna* staje się przez to niejako celem, ale i środkiem w trosce o trwałość i jakość demokratycznego społeczeństwa. Jednakże, podobnie jak pojęcia demokracji, demokratycznego sprawowania władzy, praworządności, mają dziś różne oblicza, tak i *wolność edukacyjna* może być interpretowana w różny sposób. Zależy to od tego, kto ustala znaczenie, w jakim czasie i jakie pobudki

polityczne, społeczne czy ideologiczne nim kierują. Paradoksalnie, mówiąc o *wolności edukacyjnej* nie zawsze i nie w każdych okolicznościach idea edukacji jako dobra wspólnego ma pierwszoplanowe znaczenie. Wydaje się, że w obecnej rzeczywistości powiązanie dwóch wątków — wolności i edukacji staje się dla wielu zadaniem nader trudnym i kłopotliwym. Czasem bywa przedmiotem manipulacji i przeinaczenia. Obserwacja życia publicznego rodzi refleksję, że nie zawsze jest możliwe (i — co gorsza — chyba nie najważniejsze w ostatecznym rozrachunku) *uczenie się wolności* poprzez społeczne uczestniczenie w *wolnościowym akcie edukacyjnym*, wspieranym i kreowanym przez mądre, odpowiedzialne decyzje władz oświatowych; kompetentnych urzędników; dobrze przygotowanych i samodzielnych w edukacyjnym myśleniu i działaniu nauczycieli czy zaangażowanych, świadomych rodziców. Taka wizja *wolności edukacyjnej* jest prawdopodobnie utopijna, ma raczej małe szanse powodzenia. Próba przedstawienia w artykule interpretacji pojęcia *wolności edukacyjnej* na tle rozważań o wartości i przejawach wolności i demokracji, stanowi swego rodzaju egzemplifikację zjawisk, które towarzyszą dokonującym się zmianom edukacyjnym i społecznym. Można odnieść wrażenie, że zasygnalizowane zjawiska *wolności nadzorowanej*, *wolności elitarnej* czy *wolności pozorowanej*, pozostawione samym sobie, pozbawione krytycznego namysłu i świadomości ich skutków, mogą znacznie obniżyć jakość edukacji, a w konsekwencji osłabić cały system oświatowy i poziom demokratycznego społeczeństwa.

References

- Bińczycka, J. (1996). Liberalizm i represjonizm w wychowaniu. In M. Dudzikowa (Ed.), *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji* (s. 43–51). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Claparède, È. (2006). *Wychowanie funkcjonalne*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gajdamowicz, H. (2010). Wychowanie do wartości jako warunek wolności osobistej. In M. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (Eds.), *Demokratyczne ścieżki edukacji* (s. 63–73). Wydawnictwo PWSZ w Płocku.
- Gerwig, M., Wildhirt, S. (2016). *Das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein. Lehrkustdidaktik im Dialog*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Wydawnictwo Dajas.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. T. 1. Nasza Księgarnia.
- Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, 1, 88–98.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nogaś, M. (2021). Konformizm to jest straszna siła. *Magazyn Gazety Wyborczej*, 14–15 sierpnia.
- Nowicka-Kozioł, M. (2005). Wolność a edukacja. *Debata Edukacyjna*, 1, 19–28.

- Makowska, M. (2005). Wolność i jej granice w myśli Burke'a, Tocqueville'a i Milla. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4229>
- Piekarski, J. (2010). Demokracja jako problem edukacyjny — wprowadzenie do dyskusji. In M. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (Eds.), *Demokratyczne ścieżki edukacji* (s. 15–25). Wydawnictwo PWSZ w Płocku.
- Szyszkowska, M. (2010). Zależność demokracji w epoce globalizacji od nasycenia procesów edukacyjnych nowymi wartościami. In M. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (Eds.), *Demokratyczne ścieżki edukacji* (s. 49–53). Wydawnictwo PWSZ w Płocku.
- Śliwerski, B. (2003). Edukacja. In T. Pilch (Ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 905–906). Wydawnictwo Akademickie «Żak».

ПЕРСПЕКТИВА ОСВІТНІХ І СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ОСВІТНЯ СВОБОДА

Камінська Малгожата, доктор хабілітований суспільних наук, професор,
декан коледжу педагогічних студій і фізичного виховання,
Вища школа імені Павла Влодковіца у Плоцьку,
ал. Яна Кілінського, 12, 09-402 Плоцьк, Польща,
gosiam0@poczta.onet.pl

У статті здійснено спробу інтерпретувати поняття свободи освіти на тлі міркувань про цінність та прояви свободи та демократії. Доведено, що виховання свободи є певним чином елементом виховання демократії, проаналізовано роль виховання як провідного чинника формування відносин свободи і примусу. Свобода освіти є і метою, і засобом турботи про довговічність і якість демократичного суспільства. Розглянуто дві концепції свободи («свобода від», негативна свобода, і «свобода для», позитивна свобода) з погляду філософсько-психологічного виміру. Стаття презентує своєрідну ілюстрацію тих явищ, які супроводжують освітні та соціальні зміни, що відбуваються в польській дійсності сьогодні. До їхніх негативних проявів відносимо приховану освітню програму без самостійності, незалежності думки й критичного мислення; розроблення та затвердження офіційних освітніх планів і програм; «тиранію більшості» і недотримання прав меншості; ідеологізацію освіти і науки. Сигналізовані явища контрольованої свободи, елітарної свободи чи фіктивної свободи, надані самим собі, позбавлені критичного осмислення та усвідомлення їх наслідків, можуть значно знизити якість освіти, а отже, послабити всю освітню систему та рівень демократичного суспільства. Зроблено висновок, що темпи реальних демократичних змін в освіті відстають від соціальних і культурних змін; незважаючи на розширення освітнього простору та обсяг доступної інформації, в освіті Польщі зберігаються певні тенденції до виховного й ідеологічного поневолення.

Ключові слова: демократія; освіта; свобода; свобода в освіті; свобода освіти; соціальні та освітні зміни.

PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL AND SOCIAL CHANGES: EDUCATIONAL FREEDOM

Kaminska Malgozhata, Doctor of Social Sciences, Professor,
Dean of the College of Pedagogical Studies and Physical Education
Paweł Włodkowic University College in Płock,
12 Jana Kilińskiego al., 09-402 Plock, Poland,
gosiam0@poczta.onet.pl

The article represents an attempt to interpret the concept of freedom of education in the midst of discussions about the value and manifestations of freedom and democracy. It has been proven that nurturing freedom is, in a certain way, an element of nurturing democracy, and the role of education as a leading factor in the

formation of relations between freedom and coercion has been analyzed. Freedom of education is both a purpose and a means of caring for the longevity and quality of a democratic society. Two concepts of freedom («freedom from», negative freedom, and «freedom for», positive freedom) have been considered from the point of view of the philosophical and psychological dimension. The article presents a kind of illustration for the phenomena that accompany the educational and social changes taking place in the Polish reality today. Their negative manifestations include a hidden educational program without self-dependence, independence of thought and critical thinking; development and approval of official educational plans and programs; «tyranny of the majority» and non-observance of the rights of the minority; ideologization of education and science. The signaled phenomena of controlled freedom, elitist or fictitious freedom, provided to themselves, devoid of critical reflection and awareness of their consequences, can significantly reduce the quality of education, and therefore weaken the entire educational system and the level of a democratic society. It has been concluded that the pace of real democratic change in education lags behind social and cultural change; despite the expansion of the educational space and the scope of available information, certain tendencies towards educational and ideological subjection continue to persist in Poland.

Key words: *democracy; education; freedom; freedom in education; freedom of education; social and educational changes.*

Стаття надійшла до редакції 20.09.2022

Прийнято до друку 24.11.2022
