

Urszula Zbrzeźniak
Uniwersytet Warszawski

Czy może istnieć edukacja bez filozofii?

Summary

CAN THERE BE EDUCATION WITHOUT PHILOSOPHY?

The aim of this paper is to compare two models of education. The first is the instrumental model which perceives education as a process of preparing students for future professional life. The second one perceives education as a way to build our individuality. The instrumental and economical model became very popular in the second half of the 20th century and still strengthens its position. The second model sees itself as a continuation of long European history of philosophy of education and serves as the counterbalance to the instrumental model. In the paper it will be argued that the second (classical) model of education is more useful for the development of Western liberal democracies while the first one perceives an individual to a client and replaces the development of a culture to an economic growth. It will be argued that the economic model omits the nature of our cultural identity and misinterprets integral goals of the process of education.

Key words: education, philosophy, instrumental reason, democracy.

red. Paulina Marchlik

If educational policy is blind without the guidance of philosophy,
philosophy rings hollow without critical attention to its educational
import

Amélie Oksenberg Rorty (1998: 2)

Zacznę od przeprosin. Po pierwsze, za trywialne pytanie wyznaczające temat. Mam jednak nadzieję, że odpowiedź na nie, nie będzie równie trywialna i przewidywalna. Po drugie, za to, że motto zdradza tezę, jakiej zamierzam

tu bronić. No cóż, jest to strategia grania z czytelnikiem w otwarte karty i nie ukrywania swoich przekonań pod płaszczykiem pozornie niezaangażowanych opisów. Tyle tytułem wstępu i wyjaśnień odautorskich.

A zatem, czy może istnieć edukacja bez filozofii? Dla pewnej grupy czytelników, ale także dla licznych teoretyków edukacji odpowiedź raczej nie wymaga namysłu. Oczywiście, filozofia może być, i to bez większej szkody, wyeliminowana z programów nauczania. Trzeba jednak pamiętać, iż zazwyczaj zwolennicy tego rozwiązania utożsamiają filozofię ze zbiorem historycznych doktryn, pewną częścią kulturowej tożsamości Europy. Jeśli zgodzić się na to, że filozofia jest jedynie zbiorem hipotez, w dużej części zresztą zdezaktualizowanych przez współczesną naukę, nie ma nic skandalicznego w wykreśleniu jej z programu szkolnego. Przeciwnicy filozofii–przedmiotu nauczania zazwyczaj wskazują, że we współczesnym świecie nie ma ona większego znaczenia, znajomość jej historii jest raczej rozrywką dla ambitnych, a nie koniecznym warunkiem uczestnictwa w życiu społecznym. Z tego punktu widzenia filozofia podobna jest do gry na klawesynie: jest umiejętnością wymagającą i elitarną, ale zupełnie nieprzydatną.

Osoby redukujące filozofię do kulturowego „nadbagażu” pomijają dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy istoty tożsamości kulturowej, druga zaś związana jest ze specyficznymi umiejętnościami czy też postawami, które filozofia pomaga wykształcić. Tożsamość kulturowa konstituowana przez dzieła literackie, naukowe, religijne, prawne dostarcza nam słownika, za pomocą którego nie tylko opisujemy świat, ale też go rozumiemy. Uznanie, że znajomość tego słownika jest nieistotna świadczy jedynie o naiwnym ujmowaniu tożsamości kulturowej. Otóż, jej zasadnicza funkcja nie polega na tym, że pomaga nam ona w rozwiązywaniu jakiś problemów, ale raczej na tym, że to ona czyni nas istotami posiadającymi pewne kulturowo-historyczne znaki szczególne.

Tożsamość kulturową z powodzeniem można porównać do tożsamości indywidualnej. Jeśli zastanowić się nad tym, co składa się na naszą tożsamość osobową, to oprócz zbioru właściwych nam cech fizycznych i predyspozycji psychicznych, jej integralnym elementem będzie także indywidualna historia. Nie jest jednak ona jedynie prostą sumą przeszłych zdarzeń, ale nieuchronnie odsyła do innych. Inni są w nią zaangażowani nie tylko jako uczestnicy bądź obserwatorzy, ale także jako aktywni twórcy. Początek naszego życia, choć bardzo często uwieczniony jest na zdjęciach lub filmach, przekazywany jest nam w formie opowieści. Materialne ślady wydarzeń minionych potrzebują ogólnych ram nadających im spójność i to właśnie zapewniają małe narracje tworzone przez naszych bliskich. Jednak ich rola nie ogranicza się jedynie do wypełnia-

nia luki w naszej pamięci, są oni także najważniejszym ogniwem łączącym nasze losy z historią rodzinną. Wiedza o naszej przeszłości, której pamiętać nie możemy i powiązanie naszego losu z życiem poprzednich pokoleń nie jest chyba dla nas czymś obojętnym. Świadczyć o tym może choćby fakt, że nawet w języku praw została rozpoznana i uregulowana potrzeba wiedzy o tym, skąd pochodzimy i kim są nasi przodkowie. Trudno wyobrazić sobie, jak bolesny musi być los „człowieka bez przeszłości”, człowieka nie posiadającego takich punktów odniesienia.

Jeśli zgodzić się na to, iż znajomość przeszłości rodzinnej jest fundamentalnym aspektem kształtowania własnej tożsamości, to można zastanawiać się, dlaczego z taką łatwością uznaje się wiedzę o naszej kulturowej (narodowej lub szerzej europejskiej) przynależności za zbędny ciężar. Zbiór rzeczy powiedzianych i napisanych konstituujących daną tradycję nie jest jedynie pakietem danych, ale – podobnie jak jest to w przypadku wiedzy o przeszłości jednostkowej – formuje naszą tożsamość. Oznacza to, że oprócz funkcji informacyjnej zawiera w sobie wymiar normatywny.

Właśnie dlatego znajomość naszej przeszłości nie powinna być usuwana z programów nauczania, ale raczej stanowić przedmiot troski. Horyzont wspólnej kultury zapewniający nam poczucie przynależności do pewnej zbiorowości jest czymś znacznie więcej niż tylko tą samą strukturą gramatyczną i słownikiem, jest historyczną strukturą sensu budowaną i modyfikowaną przez każdą generację. Stąd znajomość własnej historii i tradycji stanowi konieczny warunek pełnego uczestnictwa w tak rozumianej wspólnoty.

Może wydawać się, że zarysowaną tu koncepcję wspólnoty kulturowej przenika głęboko konserwatywna nadzieja na pełną identyfikację kulturową. Otóż, budowanie więzi z tradycją nie musi, ba, nie powinno przyjmować postaci budowania jednorodnego, niepoddającego się kwestionowaniu obrazu przeszłości. Dystans, krytycznie nastawienie wobec własnej historii, stanowi niezbywalny element dojrzałego uczestnictwa w tejże historii.

Tę podwójną relację wobec tradycji najpełniej wyraził Jacques Derrida, pisząc:

Dziedzictwo nigdy nie ulega skupieniu w jedność, nigdy nie stanowi jedności z samym sobą. Jego domniemana jedność, o ile istnieje jako taka, może zawierać się jedynie w *nakazie uznania i potwierdzenia* poprzez wybór. [...] Krytyczny wybór, jakiego wymaga wszelkie uznanie i potwierdzenie dziedzictwa, jest również, podobnie jak sama pamięć, warunkiem skończoności (Derrida 2016: 40).

Dystans staje się w tej perspektywie niezbędnym, budującym momentem relacji przynależności do określonej tradycji. Wpisanie obowiązku poddawa-

nia własnej kultury permanentnej krytyce odnajdziemy i u myślicieli opowiadających się za nieco bardziej radykalną koncepcją interpretowania własnego dziedzictwa¹, i u przedstawicieli nieco bardziej umiarkowanych nurtów hermeneutycznych.

Zwracam uwagę na ten dość osobliwy wątek zachowywania tradycji poprzez jej krytyczną transformację, aby uniknąć możliwych nieporozumień dotyczących wartości przypisywanej tradycji w ramach i szeroko rozumianej tradycji hermeneutycznej, i w myśli dekonstrukcyjnej lub myślicieli wykorzystujących pewne elementy derridiańskiej dekonstrukcji. Tradycja nie jest postrzegana jako wartość bezwzględna, to znaczy taka, która zasługuje na zachowanie mimo wszystko. Oczywiście, rozpoznaje się konieczność odwołania do tradycji, ale nie oznacza to, iż wszystko co w jej ramach powiedziano należy potraktować jako cenne. Przyjęcie zasady selekcji historycznego przekazu kulturowego powoduje, że i hermeneutyka, i dekonstrukcja są w stanie jednocześnie uznać tradycję za niezbędny horyzont naszego myślenia oraz wprowadzić zasadę „postępu”, stanowiącego w istocie modyfikację czy też odstępianie od tradycji. Jednym słowem, docenia się wagę tradycji, ale jednocześnie nakłada obowiązek stałego sprawdzania tej ostatniej i przekraczania, jeśli okazuje się ona ograniczająca czy błędna.

Współcześnie – i nie odnosi się to jedynie do debat dotyczących edukacji – zaznacza się wyraźnie tendencja rozumienia kultury europejskiej w horyzoncie jej teraźniejszych osiągnięć bądź przyszłości. O przeszłości, dokonaniach kulturowych, wydarzeniach i procesach konstytuujących teraźniejszość myśli się jako o ciężarze, encyklopedycznej i nieużytecznej wiedzy. Aktualność staje się jedyną przestrzenią nie tylko dla działania, ale także dla myślenia.

Rzecz jasna, nie ma nic złego w tym, że zaprzęgamy intelekt do rozwiązywania problemów otaczającego nas świata. Instrumentalne użycie rozumu nie jest równoznaczne, choć niektórym filozofom się tak wydawało, z zakwestionowaniem godności myślenia. Tym jednak, co powinno niepokoić jest próba

¹ Sama granica oddzielająca różne odmiany filozofii, które podejmowały problem właściwego nastawienia do własnej przeszłości jest dość umowna. Stosując to nieco pokrętne określenie, idę za sugestią samego Derridy, który nazywając swój projekt dekonstrukcją, wyraźnie odcinał się od tradycji hermeneutycznej, którą uznawał za zbyt związaną z tradycją metafizyczną. Odrębną sprawą pozostaje, czy ocena Derridy jest słuszna, ale nie wymagałaby ona szerszego potraktowania, na co nie pozwalają rozmiary niniejszego tekstu. O tym, że granica między dekonstrukcją a hermeneutyką jest płynna, świadczą dzieje współczesnej hermeneutyki wyznaczone przez Gianni Vattimo i Johna Caputo. Zarówno Vattimo, jak i Caputo określają swoje projekty mianem hermeneutyk, ale jednocześnie podkreślają, że ich myślenie o hermeneutyce zawdzięcza wiele derridiańskiej dekonstrukcji.

redukcji wszelkich funkcji rozumu do jego praktycznych, instrumentalnych zastosowań. Kiedy każda aktywność intelektualna musi się uprawomocnić przez określenie swojej użyteczności lub wskazanie możliwych w przyszłości zastosowań, myślenie uchylające się przed wskazaniem takiej praktycznej legitymizacji, zostaje uznane za niepoważne. Myślenie jako czynność autoteliczna staje się rozrywką nielicznych, ale rozrywką pozbawioną mocy krytycznej i, co gorsza, społecznego znaczenia.

Uprzywilejowanie myślenia nastawionego jedynie na realizację praktycznych celów nie jest zjawiskiem nowym, demaskowanie pułapek z nim związanych to jeden z ulubionych tematów filozofów. Począwszy od Edmunda Husserla i Martina Heideggera, a skończywszy na Derridzie i Jean-François Lyotardzie, filozofowie zwracali uwagę, że myślenie naukowo-techniczne nie może, a raczej nie powinno przejmować funkcji zarezerwowanych dla myślenia filozoficznego, czyli nie powinno wyznaczać ogólnych celów rozwoju kultury. Bezgraniczne zaufanie do możliwości nauki i techniki, co pokazała historia, bywa nie tylko złudne, ale prowadzi do dramatycznych konsekwencji.

Proces powolnego zagarniania wszelkich funkcji myślenia przez wzorzec racjonalności instrumentalno-technicznej nadal określa charakter kultury europejskiej, a nawet pogłębił się od momentu, gdy społeczeństwa zachodnie stały się społeczeństwami opartymi na wiedzy. O ile rozwój nauki i techniki zawsze był związany z ekonomią, o tyle pojawienie się społeczeństwa opartego na wiedzy jeszcze bardziej związało, a raczej podporządkowało wytwarzanie wiedzy procesom ekonomicznym.

O istnieniu takiej silnej zależności świadczy choćby rozpowszechniony sposób myślenia o edukacji, jej miejscu i podstawowych funkcjach. Znacząca jest sama zmiana języka, który z języka nacechowanego etycznie staje się coraz bardziej językiem ekonomicznym (Brown 2015: 30). Nie mówimy już o edukacji, a częściej o usługach edukacyjnych, zaś relację uczeń-nauczyciel przekształcamy w model usługodawca-usługobiorca. To, co może wydawać się nieznaczną zmianą stylu, oznacza w istocie fundamentalną transformację wzorca myślenia. Zmianie słownika towarzyszy ogólna redefinicja podstawowych zadań edukacji. Proces edukacyjny przestaje być przekazywaniem wiedzy oraz kształceniem specyficznej postawy, a staje się transmisją kompetencji. Przy okazji warto zwrócić uwagę, że zwolennicy trybu kształcenia „kompetencyjnego” jednocześnie podnoszą, że tradycyjny model edukacyjny – to znaczy oferujący uczniowi, obok kompetencji, wiedzę ogólną – jest skrajnie nieefektywny ze względu na to, że wymaga od uczniów przyswajania wiadomości nieużytecznych. W argumentacji stosowanej przez zwolenników tego modelu edukacyjnego kryją się pewne

rozstrzygnięcia – przemilczane bądź nieuświadomione – natury filozoficznej. Nie chodzi tu jednak jedynie o przekonania bezpośrednio związane z samą edukacją, lecz o pewne ogólne założenia dotyczące tego, czym jest społeczeństwo i jakie cele powinno realizować.

Oczywiście, nie jest tak, że rzecznicy współczesnego, instrumentalnego modelu nauczania w żadnym punkcie nie zgadzają się z obrońcami tradycyjnego wzorca². Na przykład przystaliby na to, że nauczanie jest jedną z podstawowych funkcji społeczeństwa, gwarantującą temu ostatniemu trwałość i rozwój. Jednak rozbieżność pojawiłaby się prawdopodobnie w momencie określenia tego, co właściwie zapewnia trwałość porządku społecznego oraz co uznajemy za rozwój. Zwolennicy modelu instrumentalnego wskazywaliby zapewne, że czynnikiem zapewniającym element trwałości jest silniejsze niż dotychczasowe wpisanie „sektora usług edukacyjnych” w horyzont potrzeb ekonomicznych. Tu trwałość jest rozumiana przede wszystkim jako stabilność porządku ekonomicznego. Szkoła w tej perspektywie ma dostarczać przede wszystkim przyszłych pracowników, a program nauczania powinien odzwierciedlać charakter i potrzeby rynku.

Jednak wzorzec instrumentalny całkowicie pomija pewien integralny element kształcenia, który był mocno eksponowany w modelu tradycyjnym. Otóż chodzi o dostrzeżenie socjalizacji rozumianej jako przystosowywanie do funkcji obywatela. Model instrumentalny podporządkowuje lub zgoła zapomina o tym, że obecnie jednostka funkcjonuje w dwóch zasadniczych wymiarach, które składają się na jej tożsamość: pracownika i obywatela (Bourdieu 2012: 100). I ostatecznie redukuje problem edukacji do pytania o to, jak wykształcić dobrego pracownika.

² Na użytek niniejszego tekstu będę posługiwała się przeciwstawieniem współczesnego i klasycznego modelu nauczania. Pierwszy z nich uznaje, że celem edukacji jest dostarczanie wiedzy i wykształcanie kompetencji umożliwiających bycie dobrym pracownikiem. W ramach tego podejścia edukacja i socjalizacja rozumiane są bardzo wąsko, to znaczy przede wszystkim jako przygotowanie do zajęcia określonej pozycji w ramach społeczeństwa. Dodatkowo owo umiejscowienie jednostki oznacza jedynie jej miejsce w porządku ekonomicznym. Drugi model nieco szerzej rozumie i samego człowieka, i funkcje edukacji. Człowiek to nie tylko pracownik, ale także obywatel, zaś edukacja nie tylko powinna przygotowywać do przyszłej kariery, ale umożliwiać pełnienie funkcji obywatelskiej. Co więcej, niektórzy z przedstawicieli owego obozu jeszcze szerzej definiują cele procesu edukacyjnego, pisząc o tym, że powinien on wyposażać uczniów w narzędzia pozwalające na realizację ich człowieczeństwa. Liczę na wyrozumiałość dla tego dosyć topornego rozróżnienia, ale stosuję je, by nieco uporządkować stanowiska, choć jestem świadoma, że nie jest to podział wyczerpujący. Poza tym samo określenie „tradycyjny” wymagałoby osobnego rozwinięcia, na co nie pozwalają ramy tego tekstu.

Zanim przejdę do omówienia alternatywnych wobec modelu instrumentalnego wzorców myślenia o edukacji, pozwolę sobie na małą dygresję. W całej debacie dotyczącej najbardziej pożądanego kształtu współczesnej edukacji daje się zauważyć pewna osobliwa i niezrozumiała skłonność do pomijania edukacji podstawowej i średniej. Jeśli spojrzeć na prace poświęcone ewolucji w postrzeganiu edukacji, to zauważyć można, że większość badaczy skupia się na instytucji uniwersytetu. Jeśli zadaje się pytania o instrumentalizację nauczania, o miejsce nauk humanistycznych, to pytania te stawia się prawie wyłącznie w odniesieniu do uniwersytetu. Tezę tę potwierdza naprawdę bogata literatura poświęcona temu zagadnieniu. Co najmniej od lat 70., wraz z pojawieniem się pierwszych prac opisujących narodziny społeczeństwa postindustrialnego, czyniącego z wiedzy siłę ekonomiczną³, pojawiają się projekty przekształcenia szkolnictwa w taki sposób, aby wpisywało się ono w nowy porządek. Projektom reformy edukacji towarzyszy, jak to zwykle bywa, refleksja krytycznie oceniająca postępującą „ekonomizację” nauczania oraz same projekty reform edukacji.

Trzeba powiedzieć, że obecnie literatura dotycząca procesu przekształcania tradycyjnego⁴ uniwersytetu prezentuje się naprawdę imponująco. Oprócz klasycznych prac Blooma, Readingsa, Lyotarda czy Derridy ukazało się wiele prac polemicznych wobec stanowisk reprezentowanych przez wymienionych myślicieli. Należy pamiętać, że mamy do czynienia z nowym pokoleniem badaczy, którzy przeprowadzają krytykę instytucji uniwersytetu z zupełnie nowych pozycji, jak choćby Gigi Roggero wykorzystujący teoretyczne zaplecze włoskiego operaizmu czy Wendy Brown lub zupełnie niezwykły Peter Euben. W ostatnich latach ten prąd krytycznej refleksji o sytuacji współczesnej edukacji wyższej mocno zaznaczył się także w Polsce. Debata o powinnościach wyższych uczelni z polemiki publicystycznej przekształciła się w naukową debatę. Pojawiły się bardzo rzetelne, choć reprezentujące krańcowo odmienne stanowiska prace Marka Kwieka i Krystiana Szadkowskiego. Warto też zwrócić uwagę na swoisty zapis wewnętrznej toczącej się debaty, jakim jest praca *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*.

Jednak mimo całej różnorodności prezentowanych stanowisk, wielkim nieobecny w całej debacie o przyszłości edukacji wyższej i miejsca humanistyki

³ Warto przypomnieć, że pierwsze prace Touraine'a i Bella pojawiły się już pod koniec lat 60. (Touraine) i na początku lat 70. (Bell).

⁴ W pracach filozoficznych klasyczny model uniwersytetu najczęściej oznacza wzorzec Humboldtowski.

w procesie kształcenia jest nauczanie podstawowe i średnie⁵. Jeśli się o nim wspomina to tylko w tej mierze, w jakiej przygotowuje do studiów. Natomiast nie dostrzega się, że sama edukacja podstawowa i średnia powinna realizować pewien autonomiczny program, dostarczający zarówno odpowiedniej wiedzy, jak i wykształcać w uczniach postawy pozwalające im być dobrymi obywatelami.

Podkreślenie znaczenia edukacji obywatelskiej to wątek obecny w filozofii właściwie od początku jej istnienia. Dlatego myśliciele opowiadający się za zachowaniem bądź przywróceniem tradycyjnego (tj. pełniącego ową podwójną funkcję) wzorca edukacji wprost wskazują na różne tradycje. Nussbaum opowiada się za modelem Sokratejskim (Nussbaum 2016: 66) skoncentrowanym na wykształceniu autonomicznej i krytycznej jednostki, z kolei Bourdieu wskazuje na francuską tradycję republikańską (Bourdieu 2012: 100).

Można wymienić także innych filozofów, reprezentujących zupełnie odmiennie nurty (Rorty, Brown, Henry Giroux, Paulo Freire, Paul Fairfield), których łączy przekonanie, że edukacja obywatelska stanowi fundament społeczeństwa demokratycznego. Tak rozumiane nauczanie musi ucieleśniać pewną wizję dobra wspólnego, choć w porządku demokratycznym jest ona czymś labilnym, poddawany krytycznemu namysłowi. Jednocześnie – mimo rozpoznania wszelkich różnic, jakie musi uwzględnić porządek demokratyczny, a także specyficznych wyzwań związanych z funkcjonowaniem we współczesnym świecie – pewne elementy pozostają niezmiennie. Zdolność krytycznego myślenia i rozwijanie wyobraźni stanowiącej drogę budowania rozumienia odmiennych modeli życia oraz poczucia wspólnoty (Rorty 2009: 152) stanowią właśnie takie warunki podstawowe. Edukacja demokratyczna, niezależnie od kontekstu historycznego i kulturowego⁶, odwołuje się do zdolności argumentowania, otwartości na inne perspektywy, ale przede wszystkim zdolności do modyfikowania swojego wyjściowego stanowiska, włączania w nie nowych elementów.

Zarysowanemu tu modelowi edukacji demokratycznej zarzuca się, iż jest on zbyt wymagający, że nakłada się tu na jednostkę (szczególnie dotyczy to małych dzieci) przesadne wymagania intelektualne oraz żąda się dojrzałości emocjonalnej. No cóż, na taki zarzut można odpowiedzieć jedynie, że na tym polega

⁵ Tu wyjątkiem jest Martha C. Nussbaum opowiadająca się za stosowaniem tego samego, sokratejskiego modelu niezależnie od poziomu kształcenia. Co interesujące Rorty, bliski pod wieloma względami Marcie Nussbaum, odgranicza edukację niższą od wyższej jako podporządkowanej zasadniczo odmiennej celowości (Rorty 2013: 170).

⁶ Choć i w tym punkcie możliwe są spory niektórzy badacze, jak Fairfield piszą w pewnych wewnętrznych warunkach definiujących edukację, co zakłada istnienie pewnego ponadhistorycznego modelu edukacji (Fairfield 2009: 4).

uczestnictwo w kulturze będącej „naturalną” przestrzenią człowieka. Człowieczeństwo nie jest przecież jedynie faktem (przynależnością do *homo sapiens*), ale projektem zakładającym zdolność do samoprzekształcania i samodoskonalenia.

Na koniec chciałabym wrócić do zasadniczego pytania o możliwość edukacji bez filozofii. Otóż, nie ma edukacji bez filozofii rozumianej jako pewna koncepcja człowieka i świata wspierająca dany model kształcenia. Model instrumentalny, choć sam wypowiada się w imię rzeczywistości, tak naprawdę skrywa określony model rozumienia człowieka jako *homo economicus*. Niepokojące jest jednak to, że model ten skutecznie zaciera granicę między normą a faktem. Z kolei model tradycyjny zdaje sprawę z istnienia takiej normatywności, bada jej funkcjonowanie i poddaje krytycznej analizie. Stąd wydaje się, że jest on niesłychanie cenny jako narzędzie dla badaczy zajmujących się problematyką kształcenia.

W kwestii zaś obecności filozofii w programach nauczania, to jej wartość polega nie tylko na tym, że pozwala uczniom zbudować świadomość przynależności do tradycji, ale sprzyja wykształceniu umiejętności, które czynią jednostkę w pełni niezależną. Jednak uznanie, że tak pojęta autonomia jest właściwym celem edukacji, to pewien wybór. Można argumentować, jak czynią to przywołani wcześniej myśliciele, że jest ona koniecznym elementem służącym podtrzymaniu politycznego wyboru świata zachodniego. Jeśli cenimy demokrację liberalną, powinniśmy opowiedzieć się za sprzyjającym jej modelem edukacji. W istocie wybór kulturowy sprowadza się do tego, co uznamy za najważniejszą część naszej kultury: czy projekt społeczeństwa zorganizowanego wyłącznie wokół procesu wzrostu ekonomicznego, czy wokół rozwoju demokracji liberalnych oraz pogłębiania wartości z nimi związanych.

Bibliografia

- Bourdieu P. 2012. *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*, tłum. K. Sztandar-Sztanderska, A. Ziółkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brown W. 2015, *Undoing the demos*, MIT Press, Cambridge–Massachusetts.
- Derrida J. 2016. *Widma Marksa*, tłum. T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fairfield P. 2009. *Education after Dewey*, Continuum, London–New York.
- Nussbaum M.C. 2016. *Nie dla zysku*, tłum. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.
- Oksenberg Rorty A. 1998. *The Ruling History of Education*, [w:] *Philosophers on Education*, Routledge, London–New York.

Rorty R. 2009. *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, WAB, Warszawa.

Rorty R. 2013. *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.