

Katarzyna Wrońska

*Uniwersytet Jagielloński**

E-mail: katarzyna.wronska@uj.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6617-4415

Pytanie o sens i pożytki ze współzawodnictwa w edukacji liberalnej**

Summary

THE QUESTION ABOUT THE MEANING AND BENEFITS OF COMPETITION IN LIBERAL EDUCATION**

This paper examines the purpose and function of competition within modern education, beginning with the assumption that it can still play a useful role in educational practice as a whole, but not in its current form, as promoted by educational policies inspired by neoliberal ideology. The author, seeking a deeper, philosophical justification for competition, invokes the tradition of liberal education, in which competition has long occupied a prominent place, understood as a means to noble ends. Liberal education, which over the years has been enriched by various schools of thought, might benefit from a philosophical grounding to argue in favour of civilised or noble competition. In this revived form, such competition may meet the challenges of the modern state and society by addressing the needs of the subjects of education, namely its participants. The study proceeds as follows: First, the etymology of “competition” and related terms is examined. Then, a selection of examples from various European sources which have made reference to competition over the centuries is presented. Subsequently, the notion of freedom is introduced to the analysis, with the assumption that it remains in dialectic with competition and has significant implications for it. Various philosophical and ideological formulations of freedom are also presented, along with their relevance to education. In each instance, competition takes on different forms due to the differing approaches to education. On this basis, the author seeks to develop new directions for cultivating competition in the modern era, emphasising the need to focus on such categories as mastery, noble (or lofty) educational goals, excellence, and cooperation. In the conclusion, the author presents the results of the research in the form of criteria for modern competition.

* Adres: Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Keywords: competition, freedom, liberal education, noble goals, mastery and excellence, cooperation, civilised rivalry

Wprowadzenie

Współzawodnictwo jest ideą z długą historią w obrębie cywilizacji Zachodu. Odwołania do niej znajdujemy w różnych sferach kultury i w praktyce życia społecznego, w tym w edukacji, począwszy od starożytności. Dziś najczęściej kojarzy się ono z uczestnictwem w jakichś rozgrywkach, zawodach czy konkursach. W związku z czym jest też szeroko obecne w przestrzeni szkolnej. Nie sposób nie zauważyć odwołań do współzawodnictwa na lekcjach wychowania fizycznego, podczas organizowanych klasowych, szkolnych czy międzyszkolnych gier, zawodów, rozgrywek, a z innych przedmiotów – różnego rodzaju konkursów czy olimpiad. Jego zwolennicy wskazują głównie na korzyści, jakie przynosi z perspektywy osiągnięć uczniowskich (in. efektów kształcenia), sprawdzanych i porównywanych dzięki testowaniu wiedzy i umiejętności, tak dziś szeroko rozpowszechnionemu w edukacji w całym świecie (Rich, DeVitis, 1992). Z drugiej strony ma ono swoich zagorzałych krytyków, którzy przeciwstawiają je metodzie współpracy, postrzeganej przez nich jako bardziej odpowiedniej w przestrzeni edukacji, zwłaszcza gdy patrzeć nań z perspektywy dobrostanu i rozwoju ucznia-wychowanka bądź uwzględniając stan nierówności w dostępie do edukacji (Danilewska, 2014). Spór o współzawodnictwo toczy się zarówno wśród praktyków, jak teoretyków, filozofów i ideologów edukacji (Gutek, 2003).

Artykuł ten jest kolejnym głosem w toczącej się debacie o wartość współzawodnictwa w naszej cywilizacji i w edukacji¹. Nawiązując do opracowania Johna Martina Richa i Josepha L. DeVitis z 1992 r., mając już za sobą lata utrwalania się modelu neoliberalnej polityki w krajach demokratycznych, stawiam sobie za cel rozważenie na nowo sensu współzawodnictwa w edukacji. Zakładam, że ma ono wciąż do spełnienia pożyteczną rolę w całej praktyce edukacyjnej, ale nie w formie, którą dziś promują polityki oświatowe inspirowane ideologią neoliberalną. Będę szukać dłań głębszych, filozoficznych uzasadnień, z intencją nieprzeciwstawiania sobie współzawodnictwa i współpracy, a raczej budowania między nimi kompromisu i komplementarności (Johnson, Johnson, 1989, 1999; Karolczak-Biernacka, 1987).

¹ Pierwotna, skrócona wersja tekstu, ukazała się w monografii *Defending the value of education as a public good. Philosophical dialogues on education and the State*, pod red. K. Wrońskiej i J. Sterna (2024, s. 98–112).

Wszak w obu terminach występuje prefix *współ-*, co daje do myślenia. Proponuję sięgnąć do idei edukacji liberalnej, w ramach której współzawodnictwo zajmowało i nadal zajmuje ważne miejsce jako pożyteczny środek w służbie szlachetnym celom. Liczę, że filozoficzne ugruntowanie edukacji liberalnej, w dodatku zasilane na przestrzeni dziejów przez różne szkoły myślenia, może się okazać pomocne w argumentacji na rzecz szlachetnego współzawodnictwa. Będę się starała pokazać, że w tej odnowionej formule może ono sprostać dzisiejszym wyzwaniom i potrzebom zarówno nowoczesnego państwa, jak i samych uczestników edukacji, jej podmiotów.

Plan poniższego opracowania jest następujący. Rozpocznę od przyjrzenia się etymologii słowa „współzawodnictwo” i wyrazów pochodnych bądź zbliżonych znaczeniowo lub językowo. W ślad za tym zaprezentuję wybrane przykłady odwoływania się do współzawodnictwa w tekstach z różnych epok naszej cywilizacji. W następnym kroku dołączę do analizy pojęcie wolności, zakładam bowiem, że pozostaje ono w istotnych związkach ze współzawodnictwem. Przyjrzę się różnym reprezentacjom filozoficznym i ideologicznym wolności wraz z ich odniesieniem do edukacji. Będzie to więc z jednej strony filozoficznie ugruntowana idea edukacji liberalnej (DeNicola, 2012) oraz filozofia wolności, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji oświeceniowych i filozofii XIX w., w tym klasycznego liberalizmu, ponieważ dokonały one przeglądu i odnowy sztuk wyzwolonych (Kimball, 1986; Wrońska, 2013). Z drugiej strony będzie to ideologia neoliberalizmu jako podstawa współczesnej polityki w wielu krajach, nie tylko demokratycznych, ale także autorytarnych i nacjonalistycznych. Przywoływane w nich każdorazowo współzawodnictwo będzie przyjmować różne postaci, ze względu na odmienne podejście do edukacji formułowane w każdej z tych filozofii bądź ideologii. Na tej podstawie będę się starała wypracować nowe kierunki (dla) kultywowania współzawodnictwa w dobie nowoczesności. Będzie to wymagało dołączenia do analizy takich kategorii pojęciowych jak mistrzostwo oraz szlachetne, szczytne cele edukacji, a także odniesień do współpracy i doskonalenia się. W podsumowaniu zaprezentuję wyniki swoich badań w postaci wypracowanych kryteriów nowoczesnego współzawodnictwa.

Etymologia słowa „współzawodnictwo”

Źródłostów terminu „współzawodnictwo” odsyła do łacińskiego wyrażenia *competo* (złożenia *com* i *peto*) używanego w kilku znaczeniach: 1. wspólnie ubiegać się; 2. schodzić się, zbiegać się; być zdatnym, starczyć (Słownik łacińsko-polski, 1981, s. 102). Czasownik *peto* znaczy: dążyć do jakiegoś miejsca, udać się dokąd

spiesznie; chodzić za czymś: szukać czego, starać się osiągnąć, dążyć do czegoś, pożądać czego, starać się o co, o kogo, zaś *petitor* to ubiegający się o urząd (tamże, s. 371). Prefiks *com* - współ -, razem, łącznie, występuje w wielu wyrazach, w tym, razem z *petere*, czyli *competere* w znaczeniu schodzić się, zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć (z kimś), tworzy rzeczownik *competentia* – „odpowiedniość, zgodność” (Kopaliński 1989, s. 271) a *competitor*, *competitrix* – to współubiegając/y/a się, współzawodni/k/czka (Słownik łacińsko-polski, 1981, s. 102). Na tej podstawie słownikowe definicje ukazują współzawodnictwo w znaczeniu ubiegania się „wspólnie z kimś innym (lub innymi) o pierwszeństwo w czymś, o zdobycie czegoś” (Szymczak, 1992, s. 770). W związku z tym widać wyraźnie mocne powiązania między *competence* i *competition*, ale jak będę chciała to pokazać w poniższym opracowaniu, nie wyklucza to powiązań z kolejnymi wyrazami, także zawierającymi prefiks *com*, łącznie z *cooperation*. Zgodnie z wykładnią słownikową, *com* [współ] – jako „pierwszy człon wyrazów złożonych, pisany łącznie”, wskazuje bowiem „na wspólną z kimś cechę, na wspólne z kimś występowanie w jakimś charakterze, na wspólne działanie, zachowanie się itp. (Doroszewski, Kurkowska, 1980, s. 888).

Wracając jednak do hasła słownikowego „współzawodnictwo”, zwraca uwagę jego sens kojarzony z rywalizacją. To skojarzenie z rywalizacją odsyła z kolei do terminu „emulacja” (pochodzącego od słów łac.: *aemulatio*, *aemulator*, *aemulor*, *aemulus*), współcześnie już nie używanego. W tym terminie były obecne dwa znaczenia; jedno z nich odsyłało do współzawodnictwa czy zawodów, zaś drugie kojarzono z zazdrością, zawiścią i właśnie rywalizacją. Wiele klasycznych tekstów, do których będę się w dalszej części opracowania odwoływać, stosowało ów termin, i to w obu znaczeniach. Dziś miejsce emulacji zostało w całości zastąpione przez *rivalry*, *contest* i *competition* a samo współzawodnictwo bywa utożsamiane z rywalizacją. Oznaczałoby to jednak zubożenie znaczenia tego terminu i wytracanie jednego z sensów, tego mianowicie, które – za sprawą prefiksu *com* – odsyła do „wspólnego z kimś występowania w jakimś charakterze” i do mobilizacji, jaką dają inni, przy dążeniu do czegoś. W dalszej części opracowania będę więc używać terminu *competition* [współzawodnictwo] w tym szerszym, pełniejszym sensie (do którego zobowiązuje prefix *com* [współ]), a dla uwydatnienia/wzmocnienia tego sensu także w połączeniu z przymiotnikiem „szlachetne”. Natomiast terminu *rivalry* [rywalizacja] będę używać głównie w znaczeniu zawężonym do walki, potencjalnie konfliktogennej i bezwzględnej, kojarzącej się z biologicznymi instynktami, natomiast dodanie doń/uzupełnienie go przymiotnikiem „ucywiliżowana” będzie służyło złagodzeniu tego sensu czy wręcz upodobnieniu do współzawodnictwa (por. Szmidt, 2005). Po tej krótkiej charakterystyce etymologicznej współzawodnictwa (wraz z terminami pokrewnymi) przejdę do prezentacji wybranych przykładów

jego stosowania w historii cywilizacji Zachodu, ze szczególnym uwzględnieniem tekstów pedagogicznych.

Przykłady współzawodnictwa w dziejach cywilizacji Zachodu i jej zamysłach edukacyjnych

Zacznę od fragmentów z Pisma Świętego, a konkretnie z listów św. Pawła, w których znajdujemy odwołanie wprost lub pośrednio do współzawodnictwa. I tak, w Pierwszym Liście do Koryntian apostoł Paweł przyrównuje wierzących w Chrystusa, w tym siebie, do zawodników na stadionie. Każdy z nich staje do zapasów (*in agone contendit*) i, aby wywalczyć wieniec zwycięstwa, odmawia sobie wszystkiego (zachowuje we wszystkim wstrzeźliwość) i „ujarzmia” swoje ciało; przy czym wieniec chrześcijanina ma się tym wyróżniać, że będzie niezniszczalny (1 Kor 9, 24–27). Podobne metafory sportowe, tym razem z odniesieniem do biegu, znajdujemy w Liście do Filipian (Flp 1, 27 i 3,14) i w Liście do Tymoteusza (2 Tm 4, 7). W Drugim Liście do Koryntian św. Paweł raz odwołuje się do znanej mu „gorliwości” Koryntian, która wielu spośród innych ludów (tu: Macedończyków) „pobudza do współzawodnictwa” (2 Kor 9, 2), natomiast w drugim miejscu już przestrzega przed intrygami i zwadą, czyli niewłaściwym współzawodnictwem (*gr. eris*), występującym w jednym ciągu obok innych negatywnych postaw, jak: kłótnia, zawiść, gniewy, potwarz, obmowa, nadętość, nieporządki, które niszczą wspólnotę (2 Kor 12, 20). Wybrzmiewają tu oba znaczenia *competo* oraz *emulatio* – jako współzawodnictwa w sensie zapasów lub gorliwości, zapału, z drugiej – jako rywalizacji skojarzonej z zawiścią i zazdrością. Negatywne ujęcie pojawia się jeszcze raz, tym razem w Liście do Filipian. Św. Paweł przeciwstawia tu godną pochwały postawę miłości oraz trwanie „w jednym duchu, współzawodnicząc (*gr. synathleo*) z jednakowym sercem w wierze w Ewangelię” (Flp 2,16) – „niewłaściwemu współzawodnictwu” w znaczeniu podjudzania (*łac. contentione*, *gr. ex eritheias* – egoizm, *eris*) jednych przeciwko innym (Flp 1,17). Z kolei „pozytywne” ujęcie, w znaczeniu zapału (*gr. zelos*) skojarzonego z godziwym celem, zostaje jeszcze raz przywołane w Liście do Galatów, gdzie jest wychwalane i postulowane („dobrze jest zawsze współzawodniczyć w tym, co dobre” – Ga 4, 18).

Św. Paweł głosząc wśród pogan idee chrześcijaństwa odwoływał się do mocno na tych ziemiach ugruntowanej starożytnej idei rycerstwa, a następnie klasycznego humanizmu, kulturowanych w greckiej koncepcji *paidei*, przyjmującej się i rezonującej także w starożytnym Rzymie i w jego praktykach pedagogicznych. To tu w I wieku n.e. retor i pedagog Kwintylijan, pisząc swoje dzieło *Kształcenie mówcy* [*Institutionis oratoriae libri XII*], sformułował na jego kartach pochwałę edukacji publicznej

(Kot, 1996). Argumentując za nią odpierał zarzuty o ryzyko zepsucia w szkole przez rówieśników i o słabszy wpływ nauczyciela na grupę (Kwintylian, 1951). Dodając zaś argumenty za pożytkiem uczenia się z innymi, wskazał – obok przyzwyczajania do życia w społeczności, możliwych przyjaźni, czy uczenia się od innych – także na pożytek ze współzawodnictwa (tamże, s. 33–34). W IV wieku n.e. św. Jan Chryzostom w komentarzu do Drugiego Listu św. Pawła do Koryntian odniósł się do użytego przez Apostoła zwrotu: „wasza gorliwość zachęciła wielu” mając na uwadze skuteczność działania przykładu. W jego interpretacji najbardziej skuteczny dla chrześcijanina powinien być przykład samego Chrystusa, na drugim miejscu – wzgląd (nadzieja) na nagrodę. Faktycznie jednak najbardziej skuteczny okazuje się przykład innych ludzi, ponieważ generalnie lubią oni ze sobą rywalizować i często korzystają z możliwości, jaką daje współzawodnictwo. Właśnie tę naturalną skłonność, według św. Chryzostoma, ma na myśli św. Paweł, chwalać Achajów za ich gorliwość, która zachęciła Macedończyków (Jan Chryzostom, 2019, s. 316).

W XV–XVI w. to znaczące dziedzictwo myśli grecko-rzymskiej i wczesnochrześcijańskiej zostanie ożywione w odnowionej formule kultury renesansu, przy dużym w tym udziale niderlandzkiego humanisty Erazma z Rotterdamu. Dla przykładu przytoczę jedno z odniesień do współzawodnictwa, którego użył on w *Podręczniku żołnierza Chrystusowego* [*Enchiridion militis Christiani*], przeznaczonego dla dorosłego chrześcijanina. Brzmi ono znajomo, przypominając wskazania św. Pawła z przytaczanych wyżej fragmentów listów. „[W]spółzawodnictwo (*Contentione*) ze wszystkimi w miłości, łagodności, dobroci, ustępstwo wobec choćby i najniżej stojących, i to dobrowolne, w sporze, nienawiści, oszczerstwie, zniewadze, krzywdzie” urasta tu mianowicie do rangi jednej z zasad chrześcijańskich (Erazm z Rotterdamu, 1965, s. 189). Podobnie jak u św. Pawła, także Erazm pokazuje różne sposoby dochodzenia do dobra jako celu ostatecznego, z wykorzystaniem naturalnych możliwości, którymi jako ludzie dysponujemy. Jest wśród nich współzawodnictwo (*contentione*) i można je odczytywać jako pomoc w formie bodźca, impulsu, pobudzającego do starań już w wymiarze duchowym i w dodatku nie dzielących ale budujących wspólnotę ludzi zdążających w podobnym kierunku. Jak najbardziej sprawdza się ono także w przestrzeni edukacji, pobudzając do zdobywania wiedzy, wykształcenia, doskonalenia daru wymowy, dóbr wysoko cenionych przez Rotterdamczyka i pomocnych na drodze do osiągnięcia wyższego celu.

Kolejny przykład przenosi nas do XVII-wiecznej myśli pedagogicznej Johna Locke’a, który w swoim głównym tekście pedagogicznym *Myśli o wychowaniu* [*Some thoughts concerning education*] także odniósł się do współzawodnictwa (*contest*) jako środka do wykorzystania w wychowaniu moralnym dziecka. W ciągu rozważań o jego temperamencie i usposobieniu, skłonnościach i zdolnościach, a konkretnie w §109–110, odniósł się do często obserwowanej wśród przebywających ze sobą

dzieci chęci ścigania się o pierwszeństwo, o przewagę i dominację nad innymi w grupie (*contest for mastery*). Nie zawsze jest to do zaakceptowania, np. wtedy, gdy chwalą się one tym, co posiadają albo gdy zaczynają kłótnie (*begin the contest*). Zalecił więc tutorowi lub rodzicom, by starali się przekierowywać ich chęć do współzawodnictwa na inny przedmiot, a mianowicie, by ściagały się w gotowości dzielenia się z innymi. Nagradzanie i chwalenie takiego konkurowania dzieci ze sobą będzie wszczepiać w nie zalety charakteru, w tym hojność, życzliwość dla innych oraz uprzejmość, a wypleniać wady i złe skłonności, w tym chciwość i pragnienie posiadania na własność więcej niż się potrzebuje, będących korzeniem wszelkiego zła. Locke (2002) był przekonany, że stałe praktykowanie dzielenia się z innymi metodą współzawodnictwa z czasem pozwoli dzieciom czerpać z tego przyjemność i szczyć się w towarzystwie takimi swoimi przymiotami (tamże, s. 110–111). Ponadto był pewien, że naturalna u dzieci aktywność i wzajemne pobudzanie się do działania i wykazania się (*emulation*), gdy przebywają razem i uczestniczą w różnych grach czy zawodach, może się przysłużyć ich nauce. Uczenie się, odpowiednio pokierowane przez tutora, może się stać dla dzieci przyjemnością i rozrywką, od której nie będą się chciały oderwać (tamże, s. 152–153).

Warto odnieść się jeszcze do praktyki współzawodnictwa, pod nazwą emulacji, szeroko upowszechnianej w szkołach prowadzonych przez jezuitów w Europie w XVII–XVIII w. Tu także starano się wrzucić do procesu wychowawczego czynnik naturalny w postaci ambicji, czy też skłonności do niej, licząc na efekty w opanowaniu wiedzy i formacji charakteru uczniów i wychowanków. I tak, np. każdy uczeń otrzymywał swego przeciwnika spośród kolegów, który miał obowiązek przylapywać go na błędzie i poprawiać, bo w razie zaniedbania, przewinienie spadało również na niego. Zawstydzeniu i naganie służyła zaś „ośla ławka”, w której sadzano za przewinienia. Następnie całe klasy dzieliły się na dziesiątki lub partie, które ze sobą współzawodniczyły, względnie rywalizowały. Zwycięzcy otrzymywali honorowe tytuły, zaszczytne miejsca w klasie i nagrody, wręczane publicznie z wielką pompą (Kot, 1996, s. 236). Metoda w ów sposób użytkowana wzbudziła jednak krytykę, także w obrębie Kościoła katolickiego, gdzie bardzo ostro krytykowali ją janseniści. W obawie przed wzbudzeniem w uczniach miłości własnej i wywyższania się ponad innych, zrezygnowali całkowicie z tej metody. Zwrócili w ten sposób uwagę na niedoskonałości samego współzawodnictwa pod kątem jego wartości moralnej (Kot, 1996, s. 320).

Zmierzając do końca prezentacji wybranych odniesień do współzawodnictwa w ujęciu historycznym, zatrzymam się jeszcze na wypowiedzi jednego z XX-wiecznych polskich artystów, to jest Władysława Hasiora. Odsłuchałam ją podczas zwiedzania muzeum twórczości tego rzeźbiarza, malarza, scenografa i pedagoga, mieszkającego się w Zakopanem. Jest w niej fragment porównujący proces tworzenia i sztuki do współzawodnictwa i szlachetnej walki na artystycznym ringu. Oto on:

[...] sądzę, że ta dociekliwość, ten upór [artysty], żeby bez przerwy praktykować, i że w końcu będzie jakiś wynik, bierze się ze sportu. To tu widzi się współzawodnika, przeciwnika szlachetnego na bieżni; można wyczytać z rytmu jego nóg i z rytmu oddechu, że chyba teraz trzeba przyspieszyć i właśnie podjąć decydującą walkę. Oczywiście w sztuce tak czytelnych objawów zmęczenia przeciwnika nie ma, mój tak zwany przeciwnik na ringu twórczości plastycznej jest niewidoczny, on tam w innej pracowni [...] też sapie i klepie i też pewno pali papierosy, ale nie wiem, o co mu chodzi, dopiero na konfrontacjach takich, jak np. Biennale Weneckie, okazuje się, cośmy sobie nawymyślali i przeciwstawiali [...] w tej szlachetnej walce. To jest bardzo inny rodzaj walki (Hasior, 2018)².

Ta wypowiedź okazała się bardzo pomocna w konstruowaniu przeze mnie poniższego studium, w którym poszukuję filozoficznego uzasadnienia dla współzawodnictwa w edukacji ujmowanej jako dobro publiczne (Labaree, 2007; Wrońska, Stern, 2024). Zwrot „szlachetna walka” użyty w kontekście współzawodnictwa, pozwala bowiem ująć je przez pryzmat wspólnej dla różnych jego form i wyróżniającej je cechy. Jest to odniesienie do godziwych i szczytnych celów, dla osiągnięcia których grono chętnych, gorliwych adeptów, studiujących bądź uprawiających daną dyscyplinę wiedzy, sztuki czy sportu, jest gotowe, by zebrać się i wspólnie wystartować w danej konkurencji, w rozgrywkach, jak zawodnicy i zawalczyć o zwycięstwo, zdobyć nagrodę i być mistrzem w danej dyscyplinie, wyróżnić się, nie wyłączając nagrody wiecznej, czyli zbawienia. W tym ciągu przykładów, jak sądzę, mieści się także hasło rekrutacyjne mojej alma mater, Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Brzmi ono: „Studiuj na UJ. Bądź najlepszy”. Także i tu wybrzmiewa ów szlachetny cel zdobywania wiedzy w połączeniu z naturalnym dążeniem do osiągnięcia sukcesów, laurów i zaszczytów studiowania na szacownej, najstarszej uczelni w Polsce.

Współzawodnictwo naturalne i ucywilizowane

Gdyby odjąć współzawodnictwu owe „uszlachetniające” wymiary, zobaczylibyśmy je w jego naturalnym konturze, zdradzającym przynależność raczej do świata natury niż kultury. Przypomina wtedy panującą w przyrodzie walkę o byt, tylko w łagodniejszej postaci. „Jednostki współzawodniczą nie tylko o pokarm, ale też o stanowiska w świecie moralnym, w stosunkach władzy i zależności, o wyższość umysłową, o uznanie swoich współobywateli”, czytamy w jednym z klasycznych opisów sformułowanym przez Władysława M. Kozłowskiego (1909, s. 419). Jeśli jednak dodać do tego „ścierania się interesów” różnorakie intencje, włączając w to

² Na wystawie nagranie było dostępne pod nazwą „Prysznic dźwiękowy”. Więcej informacji na stronie: <https://muzeumtatrzańskie.pl/?venue=galeria-hasiora>; [otwarte: 10.09.2020]

otwartą wrogość i nieprzychylność wobec konkurenta, współzawodnictwo między ludźmi może przyjąć postać bezwzględnej rywalizacji, gdzie nie tylko walczy się o coś, ale jeszcze z kimś, kto staje się rywalem, wrogiem, przeciwnikiem w tej walce. I te pobudki mogą eskalować. W walce o byt wśród ludzi pojawia się jednak także tendencja w drugą stronę, czyli „łączenia się, stowarzyszania, w imię wspólności interesów” (tamże). Ale nie likwiduje to antagonizmów przyjmujących różną postać w sferze życia społecznego, ekonomicznego czy politycznego. W związku z czym Kozłowski wskazywał na rolę państwa jako ich regulatora i rozjemcy, zwłaszcza „w obronie słabszych przeciwko silniejszym” (tamże, s. 425). Bez takich działań osłonowych, które dziś nazywamy polityką troski o dobra publiczne i dostęp do nich czy, szerzej, o sprawiedliwą dystrybucję dóbr w społeczeństwie (Rawls, 2009; Raz, 1986), szlachetne współzawodnictwo stawałoby się niszą relacją o ograniczonym zasięgu, przegrywając z rywalizacją, która daje szybsze i lepsze wymierne efekty, zwłaszcza w przeliczeniu na koszt i zysk finansowy.

W drugiej połowie XIX w. John Stuart Mill (1966, s. 540–551), łączący idee klasycznego liberalizmu z wyzwaniem demokracji i egalitaryzmu, próbował godzić racje wolnego rynku z interesami pracowników, argumentując za „przyjacielską rywalizacją” (*friendly rivalry*) klasy pracującej w warunkach równości i dążenia do wspólnego dobra. Mill krytykował socjalistów za „obwinianie konkurencji (*to charge upon competition*) o całe” istniejące „zło gospodarcze” (tamże, s. 544). Przekonywał, że nawet jeśli współzawodnictwo (*competition*) ma swoje wady i czyni zło (może antagonizować, wzmacniać zazdrość) to zarazem przynosi jeszcze większe dobro (sprzyja rozwojowi zdolności jednostek, powodzeniu innowacji) (tamże, s. 545–546). Natomiast „chronienie przed współzawodnictwem”, w jego ocenie, było „chronieniem próżniactwa, umysłowej tępoty, oszczędzaniem sobie konieczności tego, by być równie czynnym i inteligentnym, jak inni ludzie” (tamże, s. 546–547). Jego propozycja przyjacielskiej rywalizacji opierała się na docenieniu w miejscu pracy wartości spółdzielczości. Wprowadzana w formie spółek pracowniczych i związków zawodowych miała służyć uzdrawianiu „stałej nieprzyjaźni między kapitałem a pracą”, przeobrażaniu „ludzkiego życia z konfliktu klas, walczących o sprzeczne interesy, na przyjacielską rywalizację w dążeniu do wspólnego wszystkim dobra”. Częścią tej swoistej rewolucji moralnej miało być też „podniesienie godności pracy”, poczucia bezpieczeństwa i „niezależności klasy pracującej” oraz zamiana codziennych zajęć w naukę „społecznej sympatii i praktycznej inteligencji” (tamże, s. 540). Doceniając wartość stowarzyszeń spółdzielczych Mill nazywał je szkołami uczącymi zasad współdziałania i dopominał się włączenia do uczestnictwa w prawach i zarządzie stowarzyszeń pracowniczych obu płci (tamże, s. 543).

Z dzisiejszej perspektywy jednym z dóbr publicznych jest edukacja i, jak zakładam w tym opracowaniu, naturalność rywalizacji uzyskała ucywilizowaną (uszla-

chetnią) formułę współzawodnictwa w dużej mierze właśnie z jej udziałem, a konkretnie dzięki idei edukacji liberalnej, a więc sztukom wyzwolonym. I to w ich cieniu współzawodnictwo mogło kwitnąć i być wprzęgnięte, jako metoda, w realizację zamysłu edukacji, która będzie przez wieki rezerwuarem wartości autonomicznych (cennych samych w sobie), miejscem kultuwowania i przygotowywania się do wartościowych aktywności oraz rozwijania charakteru (Carr, 2003; DeNicola, 2012; Ferrall, 2011; Hessen, 1997; Kimball, 1986; Peters, 1970).

Współzawodnictwo a wolność

Współzawodnictwo, podobnie jak wolność, nie jest własnością jednej filozofii, tym bardziej jednej ideologii. Idea wolności była zasilana przez różne filozofie pochodząc od starożytności i jej mocnych tonów republikańskich (Himmelfarb, 2005, 2007; Rau, 2004; Skinner, 2002, 2013), nie stworzył jej liberalizm; tak samo było ze współzawodnictwem (zob. wcześniej opisane przykłady). Jednak jeśli chodzi o wolność, generalnie ma ona status celu, także w obrębie edukacji, zaś współzawodnictwo traktujemy generalnie jako środek, metodę ułatwiającą osiąganie celów. W edukacji liberalnej przez wieki miało szansę służyć urzeczywistnianiu godziwych i szlachetnych celów. Użyte w celach merkantylnych, ekonomicznych, bez podbudowy filozoficzno-humanistycznej, nie powinno – w mojej ocenie – wkraczać do sfery edukacji i ją zawłaszczać. Traktowanie jej jako kolejnego obszaru rywalizacji uwłaczałoby jej statusowi dobra publicznego czy rzeczy publicznej (Wróńska, Stern, 2024; Zamojski, 2022).

Przypatrując się myśli filozoficznej klasycznego liberalizmu (od Locke'a, przez Smitha, Fergusona, Franklina, do Milla), można dostrzec jej mocne zasoby własne wspierające ideę współzawodnictwa, w ramach sformułowanych koncepcji wolności, człowieka i moralności (Turnbull, 2003). Neoliberalna wersja *competition* czerpie z innych źródeł, typowo ekonomicznych, politycznych i technokratycznych, w ramach których umieszcza też edukację. W klasycznym liberalizmie, zwłaszcza brytyjskim, bez względu na utylitarne podejście do edukacji, wiedza i na niej oparte wykształcenie, łącznie ze sztukami wyzwolonymi dla chcących je zgłębiać, oraz charakter moralny podmiotu edukacji, traktowane były jako cenne, trwałe dobra, a nie jako środki, instrumenty, służące osiąganiu innych celów (Locke, 2023; Mill, 2021; Wróńska, 2023). Myślano o edukacji w kategoriach kapitału intelektualnego i ludzkiego, jako o dobru prywatnym, które jest w rękach jednostek i to one powinny nim zażywać, bo to jednostki zrobią z niego najlepszy użytek, tak dla siebie, jak i dla innych. Państwo natomiast miało chronić jednostki, przez powoływane do tego celu instytucje pożytku publicznego i prawo, przed wszelkimi przeszkodami na drodze

realizacji ich celów. W klimacie prywatności edukacji współzawodnictwo miało szansę być sprzymierzeńcem w wytyczaniu sobie przez jednostki kierunków własnych dążeń, rozwoju, doskonalenia oraz pomagać w osiągnięciu celów z tym związanych.

Współzawodnictwo a edukacja liberalna z perspektywy liberalizmu i neoliberalizmu

Liberalizm od początku dostrzegał walory współzawodnictwa. Wiązało się to z szacunkiem dla ludzkiej naturalności; w tym sensie był on bliski humanizmowi. Ale miało ono zastosowanie przede wszystkim w edukacji wyższych warstw, które było stać na wydatek kształcenia w prywatnych *public schools*. To tu był kultywowany sport drużynowy i stawiano sobie za cel kształtowanie charakteru młodych dżentelmenów (Carr, 2003; Turnbull, 2003). Podobnie jak wolność, współzawodnictwo w ramach edukacji kojarzyło się ze światem elitarnym, dla nielicznych (według modelu Arystotelesa). Dla dzieci z wyższych sfer pozwalało ćwiczyć relacje społeczne, bycie w grupie z rówieśnikami i sprawdzanie się, także dzięki zawodom i rozgrywkom; poza szkołą nie byłoby ku temu sposobności albo wymykałyby się pedagogicznemu prowadzeniu i nakierowaniu. Jednak w tym samym czasie przebiły się oświeceniowe hasła upublicznienia sprawy edukacji, w tym jej upowszechnienia, widząc w oświacie ważny czynnik rozwoju i pomyślności narodów. Nie były to w głównej mierze liberalne głosy, ale i tak traktuje się liberalność edukacji, w znaczeniu dobrowolności, pytajności, krytycyzmu czy sceptycyzmu, jako dziedzictwo XVIII w. Postuluje się też, by zasilala nie tylko edukację liberalną, ale edukację w ogóle (Gutek, 2003; Postman, 2001; Siegel, 1987, 2019; Wrońska, 2014).

Współczesny liberalizm powinien to dziedzictwo pielęgnować i uczynić je własnym, a więc upominać się o prawo do kształcenia umożliwiającego jednostkom rozkwit dzięki krzewieniu różnorodnych, w tym humanistycznych treści kształcenia, a nie tylko zawodowych lub przydatnych z perspektywy przyszłej profesji (Hirst, 1974). O ile nie zmieniał podejścia do edukacji, broniąc dalej jej prywatnego statusu, i nie dołączał haseł egalitarnych, obok liberalnych, kosztował na pozycjach neoliberalnych, wolnorynkowych.

Jeśli liberalizm ewoluuje w stronę neoliberalizmu, zaprzecza swoim klasycznym, wyrosłym z oświecenia źródłom i podstawom, broniąc doktryny ślepej na egalitarne potrzeby i wyzwania współczesności. Jednostka może być zainteresowana tylko wiedzą spełniającą kryteria użyteczności, to jej wybór, ale jeśli państwo też chce w ten sposób patrzeć na edukację, to nie powinno nazywać swojej polityki oświatowej jako realizującej cele publiczne (bo realizuje wtedy cele prywatne, poszczególnych jednostek i nic więcej). Neoliberalna polityka ma tendencję do kupczenia edukacją, wykorzystywania jej do własnych celów. Jest w tym swojego

rodzaju zdrada i sprzeniewierzenie się ideałom edukacji, zawartym w jej prawozrze, klasycznej greckiej *paidei*. Filozofowie edukacji nie powinni w tej sprawie milczeć. Trzeba, by państwo umiało wzniesić się ponad partykularne interesy czy też nacjonalizm bądź kalkulację ekonomiczną i opierało się na głębszym uzasadnieniu celów edukacji. To jest zadanie dla nas, akademików-filozofów edukacji, by być pasem transmisyjnym między światem polityki i sferą publiczną a sferą społeczną i prywatną. Filozofia edukacji oferuje wiele propozycji pomocnych w nadawaniu sensu edukacji (Misawa, 2014). Mieszczą się wśród nich bezsprzecznie koncepcje edukacji liberalnej, spełniające oczekiwania tych wszystkich, którzy myślą o edukacji nie tylko w kategoriach utylitarnych ale też jako o sferze samorealizacji, doskonalenia i kultuwowania w sobie człowieczeństwa (Horowski, 2014; Maliszewski, 2014; Nussbaum 2008; Tubbs, 2014).

Ideologia neoliberalizmu wykorzystuje współzawodnictwo, jako naturalny mechanizm regulacji społecznej, do realizacji celów rynkowych, edukację czyniąc częścią tego mechanizmu. Dochodzi więc do redukcjonizmu i napędzania prymitywnej, wulgarnej jego wersji (walki o byt, w grze o wygraną i pokonanie innych, a nawet wyeliminowanie innych z rynku jako sfery wolnej konkurencji), okrojonej ze szlachetnych ideowych odniesień, w które współzawodnictwo było wplecione od początku, o ile było stosowane w edukacji. Świadectwem tego są greckie terminy „gimnazjum” czy „palestra”, oznaczające boiska, na których ćwiczono i współzawodniczono o laur zwycięzcy. Pierwowzorem współzawodnictwa w znaczeniu praktyki konkurowania i rywalizacji jest wolny rynek, na którym podmioty stają naprzeciw siebie w warunkach swobody gospodarowania i wymiany dóbr/usług i konkurują o klienta. Rywalizacja wniesiona do przestrzeni szkolnej ćwiczy i przygotowuje uczniów do funkcjonowania w warunkach rynku i konkurencji.

Edukacja liberalna dziś, w cieniu neoliberalnych polityk, zarządzających państwem i edukacją, walczy i upomina się o swoje prawa, ale bez wspierania jej przez państwo (utrzymujące instytucje nauki i oświaty), znajduje się na pozycji tracącej coraz bardziej na znaczeniu, stając się elitarną praktyką zarezerwowaną dla nielicznych, dysponujących wysokimi dochodami, mogących inwestować w bezinteresowną wiedzę (pasję) i w rozwój własny. Większość, w tym najślabsi, mogą być zdani na dotowaną i popieraną edukację utylitarną, która musi spełniać kryteria przyczyniania się do rozwoju gospodarczego i własnej ścieżki życia zawodowego i kariery (Nussbaum, 2016). W takich warunkach miejsce szlachetnego współzawodnictwa stowarzyszonego z bezinteresowną edukacją liberalną, ale także edukacją kulturalną czy humanistyczną, może zajmować jego naturalna odmiana, rywalizacja, z wpisaną w nią interesownością. W ten sposób państwo może przyczynić się do niszczenia edukacji jako praktyki, z jej własnymi, wewnętrznymi, rządzącymi się ludzkimi prawami, dobrami. Edukacja liberalna i szlachetne współzawodnictwo

zaś, zamiast zasilać publiczną edukację, do której mają dostęp wszyscy, z powrotem mogą stawać się przywilejem nielicznych. Winno się więc postulować i apelować do rządzących (zarządzających edukacją), by prowadziło taką politykę oświatową, aby ten proces neoliberalnego instrumentalizowania i ideologizowania sfery kształcenia i wychowania (czasem sprzężonego z nacjonalizmem) powściągnąć, na rzecz szerszych i głębszych celów edukacji, w zgodzie z jej własnymi dobrami i prawami (Hogan, 2010, 2011; Wrońska, 2019). One finalnie także przyczyniają się do rozkwitu gospodarczego, ale równocześnie pozwalają prosperować autonomicznej, tolerancyjnej, wrażliwej na potrzeby innych jednostce (DeNicola, 2012, s. 243).

Szlachetne cele a mistrzostwo i doskonalenie się w edukacji

Szlachetne (szczytne) cele edukacji miały w dziejach swoje ugruntowanie w różnych filozofiach, poczynając od starożytnej *paidei*, przez filozofię chrześcijańską, renesansowy humanizm, filozofię oświecenia (zwłaszcza szkocką myśl etyczną), po współczesną etykę cnót, filozofię dialogu, fenomenologię i inne nurty humanistyki. W ich ramach pojawiała się aktualna do dziś argumentacja: na rzecz współzawodniczenia z innymi na arenie, by zdobyć laur zwycięstwa, osiągnąć szczytu bycia najlepszym, laureatem, mistrzem, współzawodniczenia w pięciu się wyżej, w rozwoju i doskonaleniu się (w przełamywaniu własnych barier rozwoju i stawiania sobie coraz wyżej poprzeczek, maksymalizacji potencjału) oraz na rzecz windowania człowieczeństwa w zawodnikach walczących ze sobą *fair play*. „Szlachetna walka” jest tu współzawodniczeniem w osiągnięciu tą drogą (tym sposobem) wyższego poziomu rozwoju i doskonalenia, mistrzostwa.

Ten aspekt edukacji – drogi do mistrzostwa – wymaga starań o niego, wzmocnienia, także uzasadnienia, bo bez tego edukacja może ów wymiar utracić i poprzestać na tym podstawowym kupieckim, handlowym, usługowym, warsztatowym, utylitarnym, interesownym, materialnym wymiarze, który nie wymaga wsparcia, bo sam się odtwarza w oparciu o podstawowe, wręcz biologiczne potrzeby człowieka i niższe namiętności: chęć zysku, posiadania, zawiść, zazdrość, strach (Filek, 2001, s. 199–200). Nie może to być jednak powrót i odtworzenie tego, co już było. Elitarny styl kształcenia liberalnego, kultywujący szacunek dla wielkich ksiąg, wywołał uzasadnioną krytykę. Ujawniła ona szereg uszczerbków edukacji liberalnej jako takiej, w tym, nie licząc elitizmu, skojarzenie z pięknoduchostwem, nadmiernym indywidualizmem, a nawet z egoizmem i wynoszeniem się nad innych (DeNicola 2012). Nel Noddings poddała zaś w wątpliwość samą możliwość wykształcenia tą drogą ludzi dobrych. Nie rezygnując z pojęcia doskonałości, uwolniła je jednak od powiązań z tradycją kultywowania charakteru i odniesienia do ideału. W to miejsce

wprowadziła do przestrzeni edukacyjnej troskę i relacyjność, przekonując zarazem, że doskonałość można uczynić doświadczeniem dostępnym dzieciom w ich codziennej praktyce edukacyjnej (Noddings, 1993, 2013). Sądzę, że jest to potrzebna krytyka, pozwalająca szukać nowych pomysłów i argumentów na rzecz edukacji liberalnej jako rezerwuaru dla „szlachetnej walki”, tj. ucywilizowanej rywalizacji. Sztuki wyzwolone dziś to w wielu krajach, w tym w Polsce, kształcenie ogólne realizowane głównie w liceach czy gimnazjach. W niektórych krajach zaś, przyjmują postać kolegiów *liberal arts* (np. w USA i Wielkiej Brytanii), uniwersyteckich wydziałów (np. Wydział „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego) lub wykładów w ramach uniwersyteckiej oferty kursów do wyboru (np. na Uniwersytecie Jagiellońskim wykłady otwarte w ramach cyklu *Artes Liberales*). Z pewnością jest to zbyt mała oferta na dziś. Kształcenie ogólne niekoniecznie spełnia kryteria edukacji liberalnej, przynajmniej w Polsce, kojarząc się bardziej z encyklopedyzmem niż z dobrowolnością, krytycznością, pytajnością, sceptycyzmem i rozmową/dialogiem (Wróńska, 2014). Z kolei kolegia, wydziały czy cykle wykładów *Artes liberales* są ofertą dla nielicznych.

Może się okazać, że w obliczu wyzwań współczesnych egalitarnych społeczeństw współzawodnictwo będzie potrzebowało jeszcze innych zasileń, aby przeciwstawić się tendencjom rynkowego neoliberalizmu, już spoza domeny edukacji liberalnej. Ale obecnie widać, że akcentowanie doskonałości w obszarze edukacji (choć różnie rozumianej) można traktować jako próbę szukania wspólnego mianownika i przestrzeni dialogu między obrońcami i krytykami edukacji liberalnej. Podobną rolę mogą odegrać także inne pojęcia, np. samorealizacja (*self-actualization*, *self-realization*), spełnienie (*fulfilment*) czy rozkwit (*flourishing*). Nade wszystko jednak liczę na wzmocnienie idei współzawodnictwa przez sięgnięcie do argumentów Milla i Marthy Nussbaum. W twórczości Milla rywalizacja w miejscu pracy zyskiwała przyjacielskie oblicze dzięki otwarciu się na spółdzielczość i współpracę na rzecz wspólnego dobra. Natomiast u Nussbaum zostaje podkreślona wartość narracyjnej wyobraźni i współczucia kulturowanych w edukacji liberalnej obok innych dyspozycji humanistycznych, tak potrzebnych współczesnej demokracji (por. Tubbs, 2014). Obie perspektywy (liberalna i humanistyczna) pozwalają skierować uwagę na współpracę i współdziałanie oraz ich ewentualne powiązania ze współzawodnictwem. U liberała Milla są one wprost przyjmowane, a u Nussbaum miejsce współzawodnictwa zdają się zajmować już nowe dyspozycje. Proponuję więc na koniec, przyrzeć się ich wzajemnym relacjom w przestrzeni edukacji. Zakładam, że w warunkach – i dla – demokracji, ich sprzężenie może przynieść więcej pożytku niż wtedy, gdy działają oddzielnie lub w opozycji.

Propozycje i wyzwania na dziś – w stronę komplementarności współzawodnictwa i współpracy w edukacji

Zacznę od konkretnego przykładu aktywności uczniowskiej w środowisku szkolnym, jakim jest działalność samorządu uczniowskiego. Pochodzi on z Krakowa, gdzie z inicjatywy Wydziału ds. młodzieży w Urzędzie Miasta Kraków organizowany jest od lat konkurs samorządów szkolnych w ramach Krakowskiej Akademii Samorządności³. W 2023 r. była realizowana już 18. edycja konkursu. Działając przez kilka lat jako juror konkursu miałam szansę śledzić rozwój i doskonalenie tej szczytnej idei w praktyce. Pamiętam jednak jej potknięcie, gdy do regulaminu konkursu wpisano zasady rywalizacji. W rezultacie czego samorządy zaczęły ze sobą właśnie rywalizować i wywołało to skutki przeciwne do zamierzonych; samorządy szkolne zaczęły się ścierać, konkurując ze sobą o miejsce w rankingu, a sama oddolna inicjatywność i zaangażowanie młodzieży w działalność samorządową, zostało temu celowi podporządkowane. Organizatorzy musieli później łagodzić ten rywalizacyjny klimat konkursu, bo przerodził się w dominujący motyw działania młodzieży. Ufam, że im się to udało. Pomysłodawcom Krakowskiej Akademii Samorządności chodziło bowiem o coś z gruntu innego, a mianowicie o wyzwolenie inicjatywności i zaangażowania oddolnego młodych ludzi w szkole we wspólnym działaniu z innymi. Nie chodzi jednak o to, by ów rywalizacyjny wymiar zupełnie skreślić i zastąpić go współpracą. Można go traktować jako użyteczny środek, ale podporządkowany i poddany służbie szlachetnym celom, które łączą i budują ducha współpracy. Współzawodnictwo w kręgu tych celów wspólnie realizowanych, w gronie przyjaznym i otwartym na wzajemne zrozumienie, wsparcie, opiekę i pomoc, może być pomocne, użyteczne, jako naturalny impuls, dający dodatkowy napęd, energię do działania. Takie jest też właściwe środowisko dla uczniów i wychowanków w przestrzeni domu i szkoły, wymagające pielęgnowania (Misała, 2014). Współpraca wytwarza się wokół czegoś, w edukacji zaś, możliwe są do uzasadnienia tylko cele godziwe (Frankena, 1973). To tu jest więc miejsce na ćwiczenie umiejętności współpracy wokół wspólnych inicjatyw, na budowanie więzi i tworzenie zgranych zespołów, na pomoc, współczucie i wsparcie. Na tym gruncie można próbować dołączać współzawodnictwo, zawsze w otoczeniu współpracy, nigdy w izolacji, czy w miejsce współpracy. Wychodzi więc na to, że w warunkach rozpisanych dla ludzkiego życia współpraca raczej wyprzedza współzawodnictwo; potrzebuje ono otoczenia współpracy jako warunku wstępnego a także jako równoległej perspektywy. Bez niej poddaje się łatwo i ulega neoliberalnej rynkowej

³ Więcej informacji o tej inicjatywie można znaleźć na stronie: <https://mlodziez.krakow.pl/krakowska-akademia-samorzadnosci-2/> [otwarte 16.02.2025]

strategii kalkulacyjnej (według schematu: wygrana, przegrana, zysk, strata), co w odniesieniu do edukacji oznacza jej instrumentalizację.

Patrząc z dzisiejszej perspektywy, społeczeństw egalitarnych, współpraca jest powszechnie uznawana za tę wartość krzewienia. O niej łatwiej się pisze; dla niej jest więcej filozoficznych uzasadnień, więcej szkół myślenia, które się do niej odwołują. Współzawodnictwo traktuje się jako praktykę przeciwną do współpracy. Nietrudno jednak wyobrazić sobie sytuację wszechobecnej rywalizacji, nie tylko w naturalnej scenerii podwórek, gdzie dzieci wchodzą ze sobą w interakcje stale ze sobą konkurując, ale także w środowisku szkolnym, o ile będziemy rezygnować z krzewienia wspólnoto-twórczych i szczytnych inicjatyw w procesie edukacji. Większym wyzwaniem może się więc okazać dziś uczenie współpracy. W takiej sytuacji współpracę dobrze jest przeplatać współzawodnictwem jako czymś oswojonym w wersji rywalizacyjnej, a współpracę traktować jako stopień zaawansowany w edukacji i postulowany. Dobrze się to sprawdza w formie konkursów grupowych. Obie metody, choć różne, także w sensie ważności (na korzyść współpracy) nie muszą być jednak traktowane antagonistycznie i mogą się uzupełniać, przeplatać, tworząc komplementarną całość. Widać to na przykładach edukacji liberalnej, obywatelskiej i sportowej, gdzie może je łączyć szlachetny (szczytny) cel: samorealizacji i osiągnięć w danej dyscyplinie wiedzy, w sporcie, w zaangażowaniu społecznym i w innych formach działania razem z innymi, w tym w formie konkursów grupowych.

Edukacja rządzi się swoimi prawami; jest dobrem, z którym trzeba się liczyć. Jeśli jest dobra (czyli jest poprawą w stosunku do stanu wyjściowego), okaże się też pożyteczna (nie na odwrót) (Kitcher, 2021; Mill, 2021; Peters; 1965, 1970). Dziś, gdy postulujemy ją jako dobro publiczne bądź rzecz publiczną, stoimy przed pytaniem, czy państwo może używać podobnych metod jak jednostka (w imię zasady: wszystko wolno, byleby nie łamać prawa). Inaczej mówiąc, czy jest to godziwe, by państwo wspierało działania publiczne na zasadach rynkowych (właściwych dla prywatnych przedsiębiorców)?

Naturalność *versus* ucywilizowanie pozwala zobaczyć z jednej strony mechanizm rywalizacji, charakterystyczny dla świata przyrodniczego, z drugiej współzawodnictwo podlegające normom cywilizacyjno-kulturowym (gra *fair play*, szacunek okazany przegranemu, powszechna życzliwość, współczucie, otwarcie na współpracę itd.). Genetycznie rywalizacja wyprzedza współzawodnictwo i współpracę, ale etycznie – pierwszeństwo należy się współpracy, bo stoją za nią racje ludzkie, broniące godności przed krzywdą, cierpieniem, chorobą, rozłąką i innymi nieszczęściami dotykającymi bliźnich, dla których trzeba być razem, służąc pomocą i wsparciem. W obliczu tragedii współzawodnictwo traci rację bytu. Nie ma tu miejsca na rywalizację; ten naturalny impuls wymaga zastąpienia moralnym impulsem, głosem serca, imperatywem etycznym, nakazującym nieść pomoc i przywracać bezpieczeń-

stwo. W sytuacji nieszczęścia łatwiej dostrzec wyższość wspólnoty i współpracy, pomagających zjednoczyć siły w walce ze złem. Współpraca nie ogranicza się jednak tylko do tego wymiaru; może być siłą jednoczącą i angażującą wielu przy realizacji pozytywnych inicjatyw, ale tu musi się już liczyć z obecnością indywidualnego współzawodnictwa. Dzięki niemu pojawia się przeciwwaga dla siły (dominacji) wspólnoty i roszczeń do wyższości jej celów nad celami jednostek (Walzer, 2004).

Współdziałanie może być widziane jako jedna ze strategii walki o byt, tak jak rywalizacja; w pierwszym przypadku stawia się na porozumienie, w drugim – na konkurowanie (Kozłowski, 1909, s. 419). Współpraca w sensie jednoczenia sił i zaangażowania razem z innymi w realizacji wspólnych szlachetnych celów, a nie interesów, jest wyższą formą relacji międzyludzkich i społecznych. Współzawodnictwo, o ile ma w perspektywie także szlachetne (szczytne) cele (zob. np. listy św. Pawła), jeszcze bardziej zbliża się do współpracy, w tym sensie, że może wymagać umiejętności współpracy, aby sprostać wyzwaniom szlachetnego współzawodnictwa.

Kryteria nowoczesnego współzawodnictwa – podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają mi sformułować następujące wnioski.

Na podstawie porównania ze współpracą, współzawodnictwo można interpretować jako kompromis, środek, którym da się pogodzić cele prywatne z publicznymi, prawo przyrody z cywilizacją i kulturą, edukację liberalną z zawodową. Jest to ucywilizowana rywalizacja, czyli:

1. oparta na naturalnych zasobach jednostek, ale
2. uszlachetniona: (a) normą człowieczeństwa („wygrywa najlepszy”, „nie ścigam się z innymi traktując ich jak wrogów czy przeciwników”) i (b) treściami kształcenia ogólnego, liberalnego (z zakresu sztuk wyzwolonych) wykraczającymi poza wiedzę, kompetencje i sprawności ściśle zawodowe i użyteczny sens edukacji oraz
3. do zastąpienia przez współpracę w sytuacji zagrożenia, wymagającego ponad wszystko działania razem i jednoczenia sił w walce o pokój i ustanie tragedii a nie współlubiegania się o laur zwycięstwa.

Łącznikiem między współpracą a współzawodnictwem może być edukacja liberalna z jej wyróżnikami:

- napędem do poznawania rzeczywistości, rozumienia i przeżywania dóbr kultury i cywilizacji,
- wolą doskonalenia siebie przez wysiłek i zdyscyplinowanie właściwe dla pracy badawczej, dociekań i studiów nad przedmiotem wiedzy,

- dobrowolnym zaangażowaniem w twórcze działanie wspólnie z innymi oraz
- komunikacją, wymianą myśli, poglądów, argumentowaniem, dowodzeniem, przekonywaniem, zadawaniem pytań, dialogiem (Wróńska, 2014, s. 18).

Zabezpieczają one przed ekstremalnymi formami rywalizacji jako bezwzględnej walki niszczącej wspólnotę, dialog i przyjaźń. Chronią też przed zdominowaniem i stłamszeniem jednostki przez wspólnotę, gdy ta w ramach współpracy próbuje sprowadzić (utożsamić, podporządkować) cele jednostki do celów grupy, wspólnoty.

Edukacja liberalna na szczęście miała warunki, by się rozwijać. Zaczęła się przed liberalizmem, podobnie jak wolność i współzawodnictwo. Liberalizm nadał im nowy wymiar, nadał go też edukacji liberalnej. Ale gdyby na tej inspiracji poprzestać, mielibyśmy neoliberalną odmianę edukacji liberalnej, dla wybranych, płatną, służącą zaszczytom, elitarną, dla wolnych i niezależnych jednostek, których stać na komfort studiów bezinteresownych.

To, co klasyczny liberalizm (od oświecenia do czasów Milla) dał edukacji, jest jednak nie do zlekceważenia, a z edukacją liberalną łączy go wiele. Także współzawodnictwo, które dzięki sztukom wyzwolonym zyskuje szlachetne (szczytne) cele i zasady, zaś dzięki liberalizmowi – docenienie jego odniesień i zastosowania we wszystkich możliwych sferach życia oraz powiązanie edukacji z życiem, uczynienie z niej dobra cenionego wysoko i zarazem przydatnego. To edukacja, o ile uczy myślenia, rozwija wyobraźnię, wrażliwość, tolerancję i krytycyzm (także wobec siebie samego) to zarazem wyzwala i umożliwia kwitnące, samodzielne, odpowiedzialne i zaangażowane życie. Liberalizm był i jest zainteresowany sięganiem do edukacji liberalnej (Hicks, 2016, s. 247–281), bo w niej jest odwołanie do wolności (dobrowolności), można więc znaleźć w niej bodziec do wszechstronnego rozwoju i autonomii życia.

Jeśli dziś traktować współzawodnictwo poważnie i stawiać je w rzędzie pożytecznych środków wychowawczych i dydaktycznych, należy mieć na uwadze takie kluczowe warunki/założenia, jak:

- wypracowanie i stosowanie reguł *fair play*,
- związek zawodów z wiedzą, kompetencjami i sprawnościami,
- perspektywa doskonałości indywidualnej lub wewnątrz danej grupy czy praktyki społecznej,
- użyteczność w osiągnięciu celów przedmiotowych (a więc nie do zastosowania wobec osób),
- optymalnie w czasie wolnym/nieobowiązkowo,
- klimat zaufania i poczucia bycia częścią grupy,
- spełnione warunki równości uczestników, ze współpracą w tle i jako alternatywa.

Mając takie kryteria sensownego użycia współzawodnictwa w praktyce, można je – jak sądzę – bezpiecznie oddać w ręce uczestników edukacji, z nadzieją że przyniesie i pożytek, i radość.

References

- Biblia pierwszego Kościoła. (2017). Tłum. ks. R. Popowski SDB. Warszawa: Oficyna Wydawnicza VOCATIO.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. London: Routledge.
- Danilewska, J. (2014). *Wychowanie na arenie szkolnego wieloboju. Pedagogiczna baśń o rywalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- DeNicola, D. (2012). *Learning to flourish. A philosophical exploration of liberal education*. New York; London: Continuum International Publishing Group.
- Doroszewski, W., Kurkowska, H. (red.). (1980). *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Erazm z Rotterdamu. (1965). *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawiennych pełny*, tłum. J. Domański. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ferrall, V. Jr. (2011). *Liberal arts at the brink*. Cambridge: Harvard University Press.
- Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Frankena, W. (1973). Education. W: Ph. Wiener (red.), *Dictionary of the history of ideas. studies of selected pivotal ideas*, vol. II, (s. 71–85). New York: Charles Scribner's Sons.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hessen, S. (1997). *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, [brak tłum.]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hicks, S. R. C. (2016). *Zrozumieć postmodernizm. Sceptycyzm i socjalizm od Rousseau do Foucaulta*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Himmelfarb, G. (2005). *The roads to modernity. The British, French, and American enlightenments*. New York: Vintage Books.
- Himmelfarb, G. (2007). *Jeden naród, dwie kultury*, tłum. P. Bogucki. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hirst, P. (red.). (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hogan, P. (2010). Preface to an ethics of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 5(2), 85–98.
- Hogan, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6(1), 27–40.
- Horowski, J. (2014). Liberal education w ujęciu Jacques'a Maritaina. *Paedagogia Christiana*, 1, 95–117.
- Jan Chryzostom. (2019). *Homilie do Drugiego Listu św. Pawła do Koryntian*, tłum. ks. A. Paciorek. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina Minnesota: Interaction Book Co.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karolczak-Biernacka, B. (1987). *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kimball, B. (1986). *Orators & philosophers. A history of the idea of liberal education*. New York: Teachers College Press.
- Kitcher, P. (2021). *The main enterprise of the world: Rethinking education*. New York: Oxford University Press.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozłowski, W. M. (1909). Współzawodnictwo społeczne i zadania państwa. *Sfinks*, 8, 419–427.
- Kwintylian. (1951). *Kształcenie mówcy. Księgi I, II i X*, tłum. i oprac. M. Brożek. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Labaree, D. (2007). *Education, markets, and the public good. The selected works of David F. Labaree*. Abingdon; Oxon: Routledge.
- Locke, J. (2002). *Mysli o wychowaniu*, tłum. M. Heitzman. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Locke, J. (2023). Myślę, że. W: K. Wronska, *John Locke o edukacji* (s. 191–193). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maliszewski, K. (2014). Przestrzeń wzruszonych. Edukacja liberalna a sfera publiczna (głos reanimacyjny). *Paedagogia Christiana*, 33(1), 53–69.
- Mill, J. S. (2021). Mowa inauguracyjna wygłoszona na Uniwersytecie St. Andrews 1 lutego 1867 roku. *Kronos*, 58(3), 126–172.
- Mill, J. S. (1966). *Zasady ekonomii politycznej i niektóre jej zastosowania do filozofii społecznej*, tłum. E. Taylor, t. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Misawa, K. (2014). Nature, nurture, second nature: Broadening the horizons of the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 499–511.
- Noddings, N. (1993). Excellence as a guide to educational conversation. *Teachers College Record*, 94(4), 1–13.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A relational approach to ethics & moral education*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Novum Testamentum Graece. (1993). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reform kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Peters, R. S. (1965). *Education as initiation*. London: Evans.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąc. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rau, Z. (2004). *Forgotten freedom: In search of the historical foundation of liberalism*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rawls, J. (2009). *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Rich, J. M., DeVitis, J. (1992). *Competition in education*. Springfield Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Siegel, H. (1987). Rationality and ideology. *Educational Theory*, 37(4), 153–167.
- Siegel, H. (2019). *Myslenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Słownik łacińsko-polski. (1981). Oprac. K. Kumaniecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skinner, Q. (2002). A third concept of liberty. *Proceeding of the British Academy*, 117, 237–268.
- Skinner, Q. (2013). *Wolność przed liberalizmem*, tłum. A. Czarnecka. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szmidt, K. (2005). Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży. W: K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych* (s. 93–113). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymczak, M. (red.). (1992). *Słownik języka polskiego*, t. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tubbs, N. (2014). Humanitas, metaphysics and modern liberal arts. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 488–498.
- Turnbull, G. (2003). *Observations upon liberal education*, red. T. O. Moore Jr. Indianapolis: Liberty Fund.
- Walzer, M. 2004. *Politics and passion*. New Haven; Connecticut: Yale University Press.
- Wrońska, K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K. (2013). Liberal education in selected Polish pedagogical concepts – in comparison to English–language concepts – with particular reference to the enlightenment. Part 1–2. *Kultura i Wychowanie*, 5, 33–38 i 6, 9–21.
- Wrońska, K. (2014). Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną. *Paedagogia Christiana*, 33(1), 11–28.
- Wrońska, K. (red.). (2019). *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K. (2023). *John Locke o edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K., Stern, J. (red.). (2024). *Defending the value of education as a public good. Philosophical dialogues on education and the State*. London; New York: Routledge.
- Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.