

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

THEORY AND METHODOLOGY OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

<https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.3>

УДК 378.014.12

Малгожата Камінська

ORCID iD 0000-0003-1768-021X

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

ОБЛИЧЧЯ ОСВІТНЬОЇ СВОБОДИ В ПЕРСПЕКТИВІ ОСВІТНИХ І СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН. МІЖ БЕЗЗАКОННЯМ І ПОНЕВОЛЕННЯМ

У статті інтерпретовано поняття свободи освіти на тлі міркувань про цінність та прояви свободи і демократії. Доведено, що виховання свободи є 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.

Ми не можемо змінити своє доросле життя,
бо ми самі в неволі виховувалися;
ми не можемо дати дитині свободу,
поки ми в кайданах
(Я. Корчак, 1984, с. 187)

Вступ. Спостереження за суспільним життям, процесами, змінами та освітніми, соціальними, культурними та політичними перетвореннями, що відбуваються в ньому, приводить до роздумів про те, що ми все частіше ставимо перед собою питання свободи (в) освіти(і) як з точки зору системи, так і з особистої та індивідуальної позиції. Тут варто згадати, що написав на цю тему Е. Claparède (2006): «Як ми можемо розвинути в собі якості, [...] необхідні для здорової демократії, виховуючи молоде покоління на суто авторитарних поглядах? Ми не можемо зробити таке чудо, щоб підготувати громадян бути вільними, підкорятися внутрішнім наказам, навчаючи їх за двадцять років бути підданими, підпорядкованими зовнішній владі» (s. 175).

Поняття свободи освіти включає дві категорії: свободу та освіту, але це не означає, що на цьому можна зупинитися. Специфічною дискурсивною ланкою є концепція влади, яка визначає сенс проведених обговорень, що чудово ілюструє наведена вище цитата. Інтерпретація поняття свободи є досить карколомною й складною задачею, тим більше, що визначення того, що є свободою, а що ні, вимагає вбудовування в конкретну концепцію людини і світу, вибору ментальної площини, зіставлення поглядів на специфіку суб'єкта, що діє в даній реальності, у певний час і в певному місці. Визначаючи поняття свободи, найпростіше послатися на відсутність примусу (свобода «від», негативна свобода) і можливість (права) вибрати варіант на власний розсуд і бажання (свобода «для», позитивна свобода). У філософсько-психологічному вимірі свобода може бути пов'язана з активним ставленням людини до себе, інших людей і навколишнього світу, як пише М. Nowicka-Kozioł (2005): «Таким чином, поняття свободи включає іманентне оціночне судження, відчуття певного стану, стану людини. У філософсько-психологічному варіанті можна сказати, що в загальному розумінні свобода – це також конкретне визначення відношення активного суб'єкта до об'єктів, ідей, діяльності, зокрема до власної свідомості, що залишається з ними у функціональній площині, і до відносин, пов'язаних переважно зі сферою діяльності в навколишньому середовищі, а також до діяльності щодо себе і, головним чином, до можливості зміни поточної функціональної структури та існуючих відносин» (s. 20).

У цьому випадку чітко видно посилання на позитивний вимір свободи. З іншого боку, з політичної точки зору, поняття свободи через зв'язок із поняттям влади набуває, на нашу думку, негативного характеру. Вона перебуває в антагоністичних відносинах з категорією примусу. Точніше, з актом примушування когось до чогось. Правовий і соціальний аспект свободи нагадує накази, заборони та наслідки у вигляді покаран-

ня. Йдеться насамперед про зовнішній примус, тиск. Тиск, який чинять одні люди на інших з метою досягнення певного стану, пов'язаного також з конкретним суспільно-правовим порядком. З іншого боку, примус може бути імперативом, почуттям обов'язку, сильною внутрішньою потребою індивіда зробити щось, що відповідає сповідуваній системі цінностей. На думку С. Гессена, «свобода не виключає примусу, навпаки, апелює до нього. Можна говорити про справжню діалектику свободи і примусу. Суть цієї діалектики полягає в тому, що зняти примус можна не просто скасувавши його, а виховавши, сформувавши в людині внутрішню силу. Це єдиний спосіб протистояти примусу, звідки б він не йшов» (Gajdamowicz, 2010, s. 72).

Ось тут і постає тема виховання як провідного чинника формування відносин свободи і примусу. С. Гессен розвиває педагогічну думку І. Канта, висловлену в праці «Про педагогіку» (1999). Кант звертає увагу на концепцію позитивної свободи, яка може виникнути в результаті перетворення зовнішнього примусу на почуття обов'язку – трансформації, заснованій на набутих знаннях, етичних міркуваннях, усталеній суб'єктивності та здатності критично оцінювати людську поведінку та відносини.

Проте чи можна повністю «усунути примус» у прагненні людини до свободи, автономії та незалежності? Далі можна запитати, чи корисно це людині? Чи існує необмежена свобода і чи здатна людина існувати в ситуації необмеженої свободи? З соціальної точки зору та з огляду на те, що люди живуть у певний час і в певному місці разом з іншими членами суспільства, така ситуація навряд чи можлива. Суть свободи полягає в тому, що ми вільні в тій мірі, в якій ми дозволяємо іншим людям бути вільними. G. Mill вказує на межі свободи особистості там, де вона порушує права іншої особи: «Єдина мета, яка виправдовує обмеження людством індивідуально або колективно свободи дій будь-якої людини, – це самооборона, єдина мета, заради якої людина має право здійснювати владу над членом цивілізованого суспільства проти його волі, полягає в запобіганні шкоди іншим» (Makowska, 2005).

У цьому сенсі ми вбачаємо необхідність у вихованні враховувати і свободу, і примус – позитивну свободу і внутрішній примус. Як писала J. Wińczyska (1996), «неможливо висунути альтернативу: або примус, або свобода, бо сама свобода, якщо вона не обмежена примусом, може в крайньому випадку перетворитися на анархію, а примус без свободи – на муштру. У вихованні не слід допускати крайнощів» (s. 44). Трохи спрощуючи, можна сказати, що необмежена свобода набуває форми беззаконня, а необмежений примус перетворюється на поневолення. G. Gajdamowicz (2010) трактує це так: «Абсолютна свобода, до-

ведена до меж абсурду, що скасовує будь-який примус, зокрема примус до духовних цінностей, є руйнівною силою, що руйнує особистість. З іншого боку, примус, відірваний від свободи, не враховуючи індивідуальність вихованця, є муштрою, що веде до поневолення. Прикладом виродження освіти та заміни її муштрою та дресурою були тоталітарні системи: фашизм і нацизм. Фашистська педагогіка досягла апогею нацистської ідеології в Німеччині та Італії перед Другою світовою війною. Переродження педагогіки в комуністичну ідеологію відбувалося водночас шляхом зведення освіти до муштри, підпорядкування цілей розвитку особистості інтересам колективу» (s. 72).

Наведені вище приклади чітко показують небезпеку піддатися екстремальним баченням та ідеологіям. Спотворення поняття свободи, підпорядкування його власним цілям та інтересам, однак, не є випадковим як в історичному, так і в сучасному вимірі.

Мета статті – інтерпретувати поняття свободи освіти та обґрунтувати її вплив на якість освіти, розвиток всієї освітньої системи та демократичного суспільства.

Результати дослідження.

Демократія – Свобода – Освіта. Суспільство лише опосередковано зацікавлене у впливі життя та поведінки особи на неї саму або у впливі особи на інших за їх згодою та співпрацею. Власна зона свободи людини включає внутрішню зону свідомості – свободу совісті, свободу думки і почуття, абсолютну свободу висловлювання думок і слів, свободу смаків і діяльності, свободу об'єднань. Суспільство, де ці правила не дотримуються, не є вільним (Makowska, 2005).

Демократична держава має захищати право кожного члена суспільства на самовизначення, на право приймати незалежні рішення, розвивати внутрішню свободу як особисту автономію з одночасним раціональним і справедливим судженням про реальність і повагою до верховенства права відповідно до загального блага. Це також включає простір для дискурсу щодо свободи освіти.

Аналізуючи демократичні умови, необхідні для розгляду проблем сучасної освіти як простору формування суб'єкта через соціальну участь, J. Piekarski (2010) зазначає: «Демократія [...] містить надзвичайно важливу, а іноді й дуже привабливу та індивідуально привабливу обіцянку – участь у владі, що дає змогу впливати на суспільне життя та його успішне формування. Однак це дуже вимоглива обіцянка, оскільки умови, від яких може залежати її виконання, є складними» (s. 17).

Вимоги до демократичного врядування високі. І на те є причини. Передаючи мандат правителям, громадяни розраховують на їхню на-

дійність у виконанні своїх обіцянок, але також мають право очікувати турботи про свої потреби, турботи про матеріальні та нематеріальні блага, зокрема дотримання суспільних норм, верховенства права та демократичних цінностей. Вони мають право вимагати гарантування соціального та правового порядку, збереження основних принципів функціонування демократичної держави, незалежно від соціальних, культурних чи політичних змін, які дуже часто змінюють повсякденне життя громадян. Вони мають право на повну відкритість, прозорість у здійсненні влади, доступність громадських дебатів та соціальну участь. Вони мають право на якісні державні послуги, зокрема на освіту, підтримку в розв'язанні медичних і соціальних проблем, забезпечення гідною працею. Вони мають право перебувати в суспільстві, заснованому на повазі до прав людини та громадянських свобод. Вони мають право не підкорятися «тиранії більшості» і виступати за права неясних існуючих меншин. Вони мають право на висловлювання своєї незгоди зі спробами дискримінації, з виключення з громади в ім'я політичних цілей правителів.

На жаль, важко не помітити, що в багатьох ситуаціях ця ідеальна модель вимог і принципів спотворюється, що в свою чергу призводить до спотворення поняття свободи освіти. Як пише J. Piekarski (2010), «влада – в інституті демократії – конституюється актом виборів, але залишається владою шляхом її реалізації. Досі залишається проблемою узгодження принципів, що становлять владу, з її обсягом та принципами здійснення влади. Це спричиняє як юридичні, так і соціальні проблеми, навіть у середовищі, де загальноприйнятим є демократичний порядок. [...] Сила влади полягає в її здатності виконувати зобов'язання перед особами, які визначають вибір влади, оцінюють спосіб її здійснення та обсяг її здійснення. Кожен з цих атрибутів не лише наділений владою, а скоріше нав'язаний – вимагає постійного підтвердження та аутентифікації. Виключивши будь-яку з них зі сфери публічного обговорення та критики, демократична влада може легко трансформуватися в недемократичну, що демонструють як практика, так і сучасна соціальна рефлексія (наприклад, глибокі дослідження Ханни Арендт). Цінність влади як сили виражається в її постійній готовності та здатності опосередковувати й підтверджувати всі атрибути свого статусу. Влада, яка бачить інтерес у самому факті буття влади, правах, що створюють можливість самоствердження, схоже, суттєво відрізняється від сенсу зазначеного тут інституту демократії. Влада, виходячи за відведені їй рамки, стає узурпацією. В основі інституту демократичної влади лежить обов'язок і відповідальність за загальне благо» (s. 19).

Політико-правова та соціальна деструкція

влади, зниження рівня соціальної довіри, пропорційні занепаду турботи держави про демократичний лад, неминуче ведуть до руйнування свободи, що, у свою чергу, породжує опір і неприйняття. Вимога уряду дотримуватися несправедливого закону, який шкодить демократичним цінностям і принципу загального блага, породжує акти громадянської непокори. Це стосується і простору освіти як системної, інституційної, так і особистісної та індивідуальної. Якщо освіта має «сприяти такому розвитку індивідів і груп, щоб вони стали найбільш свідомими та творчими членами соціальної, культурної та національної спільноти та були здатними активно самореалізовувати свою власну ідентичність і себе шляхом здійснення дій, які є надособистими» (Kwieciński, 1991, s. 89), то видається, що в основі процесу навчання і виховання має лежати освітня свобода, що виражається у вихованні до свободи і свободі освіти і в освіті. Тільки так ми даємо молоді шанс не лише набутти пізнавальних компетентностей, необхідних у сучасному світі, а й створюємо умови для розвитку особистості та формування власної ідентичності, активної й свідомої участі в суспільно-культурному житті. Так ми створюємо можливість набуття відчуття волі в суспільному житті та фактичного впливу на навколишню дійсність. Ми змушуємо концепцію свободи актуалізуватися в серцях і розумах молодих людей, трансформуючись у структуру цінностей, і таким чином засвідчуємо своє ставлення, ставлення дорослих до освітньої свободи. Ми дозволяємо двом його функціям доповнювати одна одну в процесі виховання – соціалізаційній та визвольній, зазначені В. Śliwerski (2003): «перша полягає в соціалізації людини, роблячи її здатною контролювати та сублімувати емоційність соціально прийнятним способом, ставати членом людського суспільства, розв'язувати конфлікти дискурсивними засобами. Друга зводиться до звільнення людей від соціального та екологічного панування, виходу за межі статус-кво, до визнання недійсними претензій у середовищі життя людей, надання їм можливості творчо розвивати власну свободу і звертатися до якісно нових практик і форм соціальної діяльності та індивідуального життя, до якісно нових способів існування людини» (s. 905–906).

Огляд/перегляд свободи освіти в демократії. Демократичний порядок зобов'язаний своєю нормативною легітимністю двом засадам: правам особистості та вільному й свідомому вибору тих, хто вирішує жити в ньому. Його тривалість і розвиток однаково залежать як від зовнішніх умов (глобальних процесів, зокрема економічних, культурних, соціальних, політичних), так і від рівня знань і навичок (культура, освіта, виховання) людей, які незалежно від їх соціально-професійного статусу не повинні підривати принципи

та цінності, які вони самі демократично визнали морально-правовою базою власного функціонування. Здатність жити в демократичному порядку не набувається природним шляхом при народженні. Життя в умовах демократії, здатність позитивно трансформувати соціальну реальність, покращення умов існування вимагають хорошої освіти, в тому числі мудрої освітньої політики держави, демократизації в сімейному житті та ширших колах суспільства, стимулювання розвитку демократичних компетентностей. Освіта постійно розвивається під впливом соціальних, культурних, політичних та економічних змін, які породжують нові проблеми та виклики. Вони впливають, серед іншого, з того, що (Szyszkowska, 2010, s. 50–51):

- культурна спадщина людства, ресурси накопичених знань і досвіду настільки значні, що важко уявити їх передачу між поколіннями навіть через найкращу організовану систему освіти. Постійне розширення освітніх програм неможливе, оскільки сучасне суспільство самостійно черпає знання з багатьох широко доступних джерел, використовує широкий спектр інформації, що надходить із традиційних та електронних носіїв;

- школа стає глобальним, полікультурним простором, місцем, де проявляються різні стилі життя, погляди на світ і людей, і вона де-факто є відображенням суспільства;

- модель освіти ХХ століття базувалася на концепції односторонньої передачі конкретних знань і навичок. Формування соціальних компетентностей стало другорядним, певним чином маргіналізованим. В ієрархічній моделі освіти мало місця було відведено формуванню демократичних компетентностей, зокрема вихованню в напрямку до свободи;

- темпи реальних демократичних змін в освіті відстають від соціальних і культурних змін. Змінюються системи освіти та ставлення людей до освіти. Змінюється відносина батьків і учнів, вчителів і директорів закладів освіти, посадових осіб, відповідальних за організацію та управління навчанням. Однак це все ще відбувається занадто повільно. Певні тенденції, схильності та диспозиції зберігаються, незважаючи на розширення освітнього простору та обсяг доступної інформації.

[...] Усі недоліки освітньої системи викликають тривогу. Особливо, коли вона формує особистості, для яких характерною є недорозвиненість сфери почуттів і низька чутливість. Сформовані таким чином громадяни особливо небезпечні, коли йдеться про здійснення влади. Вони бездушні, часто діють у кумівський спосіб і рутинним чином судять справи, що перебувають у їхній компетенції. Такі люди, як правило, прагнуть влади, не бачать нічого, окрім начальства і пунктів. Це суттєва проблема, тому що в

демократичній державі вищу роль відіграє закон, а не свавілля тих, хто при владі і хоче бути вище закону. Демократія, природно, веде до утворення безлічі чиновників, які стежать за дотриманням закону. Правильне формування установок та ієрархії цінностей чиновників могло б суттєво сприяти оздоровленню суспільного життя. Освіта може привести лише до розуміння того, що виконання державних функцій має бути пов'язане з внутрішньою прихильністю та незацікавленістю, а не з метою швидкого заробітку, забезпечення групових інтересів чи прагнення до кар'єри (Szyszkowska, 2010, s. 50–51).

Посилаючись на наведені вище міркування, поставимо питання, що таке свобода освіти в польській дійсності сьогодні? Або чим не є свобода освіти? Створюється враження, що концепція свободи освіти зазнає політичної ревізії та незрозумілого спотворення. Чи закон усе ще має перевагу (у тому числі громадянські права і свободи), чи на горизонті ще немає беззаконня, заснованого на популістських мотивах і волі до політичної вигоди, а також на спокусі індоктринації та прагненні до виховного й ідеологічного поневолення? Беззаконня непереможно асоціюється з відомою у педагогіці категорією прихованої шкільної програми, як колись написав R. Meighan (1993, s. 72):

- пасивна практика сприйняття є більш бажаною, аніж активна критика;
- відкриття знань виходить за межі можливостей учнів і не повинно їх цікавити;
- реконструкція є вищою формою інтелектуальних досягнень, а збереження непов'язаних фактів у пам'яті є метою виховання;
- власні ідеї та ідеї інших студентів не мають значення;
- почуття не мають значення в навчанні;
- на запитання завжди є одна правильна відповідь;
- конкуренція важливіша за співпрацю;
- письмо і читання важливіші за розмову та мислення;
- чоловіки важливіші за жінок.

Прихована програма школи (у ширшому розумінні системи освіти) та її детермінанти повільно, але послідовно починають оновлюватися в освітньому просторі. Це, звичайно, не має нічого спільного з освітньою свободою в сенсі виховання свободою і до свободи. Це більше схоже на корабель, де капітан дає вказівку керманічеві: «Повний назад!» Це свого роду контрольована, регульована, нормована свобода, тобто стільки свободи, скільки ми здатні виносити й наказувати іншим. Будь-яка самостійність, незалежність, що лежить в основі конструктивної, критичної думки, всі дії і рішення, не узгоджені з верховною владою, стають неправомірними і сприймаються – попен опен – як свавілля. У випадку вчителів та учнів

беззаконня може стикатися із суворим контролем і дисциплінарними санкціями, а у випадку батьків – зазвичай з ігноруванням чи висміюванням їхньої думки та дій. Посилення ролі наглядового органу школи може означати, що в майбутньому зухвалим директорам доведеться враховувати можливість їхнього відсторонення чи звільнення.

Контрольована свобода також стосується розроблення та затвердження офіційних основних навчальних планів і навчальних програм. Німецький психолог і педагог Н. Ch. Berg писав про таку свободу, контрольовану в європейському вимірі: «На щастя, в Європі майже немає міністрів науки, які призначають «своїм» тисячам професорів методи та результати досліджень; навряд чи є міністри культури, які призначають «своїм» літераторам театральні вистави, «своїм» театрам програми та постановки, а «своїм» глядачам – ходити в театр і аплодувати. Але оскільки Європа є довгою й широкою, досі є занадто багато міністрів освіти, які призначають навчальні програми та розклади тисячам «своїх» шкіл. Перед обличчям європейської культурної традиції, перед обличчям реальних альтернатив така шкільна та бюрократична поведінка є помилковим пережитком історії» (Gerwig, Wildhirt, 2016, s. 399).

Існують також прояви елітарної, привілейованої та виключної свободи: той, хто думає і діє, як ми, має рацію і може скористатися свободою освіти та в освіті. Інакші окремі особи чи цілі групи, такі, як фонди та асоціації, превентивно усуваються, виключаються з офіційного освітнього простору. На жаль, це відбувається через прийнятий закон про освіту. Дотримання цього права також, як це не парадоксально, є передумовою для передачі пільг тим, хто підкоряється, та виправданням санкцій, накладених на тих, хто є представником певної маргінальної меншості. Перед нами класичний приклад «тиранії більшості». Про права меншості забувають, коли ти наполягаєш на правах більшості. Тим часом, як стверджує письменник і есеїст S. Chwin, «демократія – це не лише влада більшості. Справжня демократична влада керується не лише принципом парламентської більшості, а й правами людини. [...] Права людини покликані ускладнити управління. І демократична влада приймає ці труднощі, тому що розуміє їх сенс» (Nogaś, 2021, s. 3–4).

Інший приклад огляду/перегляду освітньої свободи – це свого роду фіктивна свобода, яка, по суті, більше схожа на поневолення. Під виглядом розширення поля свободи та захисту прав усіх її учасників робляться спроби ідеологізувати освіту і науку, намагаються втрутитися в автономію університету, спотворити зміст свободи науки. Під виглядом пропагування національно-патріотичних цінностей пропонується поневолення історичною політикою, зі шкільною

літератури вилучаються незручні й невідповідні провідній ідеології предмети, а викладання філософського змісту ґрунтується на богословських виданнях. З'являються заклади з «правильним світоглядним профілем», і складання списку наукових журналів, що набрали бали, поступово втрачає відносну чіткість та об'єктивну міру. Це важливо з точки зору ідеї створення рідної Ліги Плюща, схожої на групу елітних американських університетів. Дорога ідея, а бали за публікації втілюються в параметричну оцінку (і оцінку у вигляді субсидії, переданої владою на дослідження та подальшу роботу) наукових установ. Усе це відбувається під гаслом повернення до свободи науки та її правильного тлумачення. Однак це більше схоже на поневолення науки, яка має служити владі, а точніше, правильній ідеології.

Існує також інший вид освітньої свободи, непомітна свобода, але бунтівна й інклюзивна за характером, мужня в «силі аргументів», безпорадна перед «аргументами сили». Вона живиться свободою слова і думки, їй чужа схильність до дезінформації, теорій змови, викривлень і маніпуляцій, а також пропагандистських гасел. Свобода, відкрита для предметного обговорення, яка дозволяє меншинам говорити в інтересах більшості, визнання – за висловом J. S. Mill – «мінливості правди». Завдяки цій свободі можна наблизитися до істини, підриваючи очевидні для більшості, але часто свідомо неправдиві твердження. Така свобода дає силу аргументувати, сміливість висловлювати власні погляди та волю не клеймити протилежні думки, здатність коригувати думки під впливом нових ідей. Така свобода дозволяє, слідуючи прикладу Дж. Орвелла, говорити людям те, що вони не хотіли б чути.

Бунтівна свобода – це свобода освіти, але це також певною мірою мета освіти та виховання. Це свобода шукати істини і знання, досягати їхніх джерел, іноді всупереч усталеним моделям і догмам. Це чудово відображено у словах Карла Ясперса: «Я стаю вільним, коли постійно розширюю свою орієнтацію у світі, я повністю усвідомлюю умови та можливості дій» (Ясперс, 1990, с. 168). M. Szyzkowska (2010) також показує роль освіти в дозріванні до свободи: «Освіта повинна показувати різноманітні явища багатоаспектно і багаторівнево, щоб поглибити розуміння явищ, що відбуваються в такий спосіб. Демократія в епоху глобалізації стане реальною лише за умови розширення кола людей, які мають мудрість і

водночас впливають на справи держави. Не менш важливо очищати свідомість людей від різноманітних міфів і стереотипів. Розширюючи кругозір думки, освіта дозволяє людині глибше проникати в навколишній світ і розвивати критичність у способі мислення. Знаючи більше, ми стаємо вільнішими від нібито неспростовних поглядів. Адже кількість прихильників погляду не може служити доказом його істинності. Освіта також має розвивати сміливість представляти власний погляд на світ» (s. 52).

Висновки. Виховання свободи є певним чином елементом виховання демократії. Таким чином, свобода освіти стає і метою, і засобом турботи про довговічність і якість демократичного суспільства. Проте, оскільки сьогодні поняття демократії, демократичного управління та верховенства права мають багато обличь, свободу освіти також можна тлумачити по-різному. Це залежить від того, хто і в який час визначає значення, і які політичні, соціальні чи ідеологічні мотиви ним керують. Парадоксально, але якщо говорити про свободу освіти, то не завжди і не за всіх обставин ідея освіти як загального блага має першорядне значення. Здається, що в сучасній реальності зв'язок двох тем – свободи та освіти – стає дуже важким і клопітним завданням для багатьох людей. Іноді це є предметом маніпуляцій і викривлень. Спостереження за суспільним життям породжує роздуми про те, що не завжди можна (і, зрештою, не найголовніше) навчитися свободі через суспільну участь у виховному акті свободи, підтримуваному і створеному мудрими, відповідальними рішеннями органів управління освітою, компетентними посадовими особами, добре підготовленими та незалежними у виховному мисленні, та діями вчителів чи відданих, поінформованих батьків. Таке бачення освітньої свободи, ймовірно, є утопічним, з досить малими шансами на успіх. Спроба подати в статті тлумачення поняття свободи освіти на тлі міркувань про цінність і прояви свободи та демократії є своєрідною ілюстрацією явищ, що супроводжують освітні та соціальні зміни, що відбуваються. Складається враження, що сигналізовані явища контрольованої свободи, свободи еліти чи імітованої свободи, надані самі собі, позбавлені критичного осмислення та усвідомлення їх наслідків, можуть значно знизити якість освіти, а отже, послабити всю освітню систему та рівень демократичного суспільства.

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, É. (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 Schulfwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein. Lehrkunstdidaktik im Dialog*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- 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.
- Śliwowski, B. (2003). Edukacja. In T. Pilch (Ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 905–906). Wydawnictwo Akademickie «Żak».

Стаття надійшла до редакції 5.02.2022
Прийнято до друку 28.04.2022

THE FACE OF EDUCATIONAL FREEDOM IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL AND SOCIAL CHANGES. BETWEEN LAWLESSNESS AND SUBJECTION

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 Płock, 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 signalled 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.*