



**KATARZYNA WROŃSKA**  
UNIwersytet Jagielloński

## **PARADYMATY EDUKACJI LIBERALNEJ W FILOZOFICZNEJ EKSPLORACJI DANIELA DENICOLI**

### **Wprowadzenie**

Zabierając głos w sprawie filozoficznych i politycznych uwikłań dydaktyki proponuję zatrzymać uwagę na edukacji liberalnej. Jest to temat znany i mocno dyskutowany w anglosaskim środowisku akademickim pod nazwą *liberal education*<sup>1</sup>. Kryje się pod nią postać kształcenia około uniwersyteckiego, w dużej mierze realizowanego w college'ach „liberal arts”, poprzedzającego specjalistyczne studia wyższe. Choć w Polsce nie ma ono wprost takiej reprezentacji<sup>2</sup>, przybliżoną jego postać – jako kształcenia ogólnego – możemy odnajdywać na poziomie naszego szkolnictwa średniego, np. w liceach ogólnokształcących, a także w formie rozproszonej na uczelniach wyższych. Przyjmuję na początek, że bez względu na różnice pomiędzy nimi, w jednym i drugim przypadku chodzi o wyodrębnienie i zabezpieczenie wiedzy, umiejętności i postaw, o których wartości nie decyduje utylitarne kryterium przydatności do czegoś, np. do wykonywania zawodu, czy do realizacji innych celów potrzebujących przeszkolenia, treningu. Inaczej mówiąc, kształcenie ogólne czy edukacja liberalna to nie kształcenie zawodowe, profesjonalne, techniczne, nie przygotowuje ono bowiem do pełnienia jakichś konkretnych ról i zadań. Nie jest to też synonim edukacji w ogóle, choć

---

<sup>1</sup>Proponuje się przyjąć tłumaczenie *liberal education* jako ‘edukacji liberalnej’ dla podkreślenia odrębności tej formuły, a tym samym jej niesprowadzalności do ‘kształcenia ogólnego’.

<sup>2</sup> Są u nas obecne pojedyncze Wydziały czy Akademie Artes Liberales, ale w skali kraju to wciąż wyjątkowa i raczej elitarna oferta uniwersytecka.

będę się tu starała argumentować, że – jako odrębna praktyka ludzka tworzona i podtrzymywana przez wieki – edukacja zasilana była i wciąż zyskuje na wnoszeniu doń myślenia o wiedzy jako wartości autotelicznej doskonalącej człowieka, wyrażającej jego wolność. Wydaje się, że taką dystynkcję odnajdujemy u podstaw różnych odmian zarówno edukacji liberalnej, jak i kształcenia ogólnego. W tym kontekście warto przywołać grecki humanistyczny ideał *enkyklios paideia* – wszechstronnej kultury. W zgodzie z nim edukacja dążyła „do rozwinięcia – bez ukrzywdzenia żadnej – wszystkich możliwości istoty ludzkiej”, przysposabiając ją „do możliwie dobrego powołania wszelkim zadaniom, jakie postawi przed nią późniejsze życie, warunki społeczne albo dobrowolnie wybrany zawód” [Marrou 1969, 316]. Stąd i lekarz – pisał Henri-Irénée Marrou – nie poprzestawał na technicznym przygotowaniu do zawodu, ale pragnął „stać się człowiekiem wykształconym, obeznanym z dziełami klasyków, umiejącym przemawiać jak prawdziwy retor i rozprawiać jak filozof” [Marrou 1969, 316].

Mając taki punkt wyjścia zakładam, że z punktu widzenia rozwijanych w naszej rodzimej pedagogice koncepcji kształcenia ogólnego może się okazać pożyteczne poznanie argumentacji sympatyków i propagatorów edukacji liberalnej jako tych broniących nie tyle (czy nie tylko) ogólności w kształceniu, co jego liberalności. Podkreśla to sama jej nazwa – *liberal education* – nawiązująca wprost do podtrzymywanej w niej łączności z tradycją nauk i sztuk wyzwolonych (*artes liberales*). W pierwotnym, starożytnym jej sensie, wedle ujęcia Arystotelesa, przeznaczona była dla ludzi wolnych; dziś częściej określa się ją mianem edukacji wyzwalającej, przynoszącej wolność [Nussbaum 2008, Wrońska (red.) 2014]<sup>3</sup>. W długim ciągu swego historycznego rozwoju edukacja liberalna wypracowała pewien zbiór dystynktywnych cech, które ją wyróżniają i odróżniają od innych postaci kształcenia i wychowania. Są to, w mojej ocenie:

– napęd do poznawania rzeczywistości, rozumienia i przeżywania dóbr kultury i cywilizacji, – wola doskonalenia siebie przez wysiłek i zdyscyplinowanie właściwe dla pracy badawczej, dociekań i studiów nad przedmiotem wiedzy, w tym dla lektury i oglądu źródeł, – dobrowolne zaangażowanie w twórcze działanie wspólnie z innymi

---

<sup>3</sup> W obu przypadkach podkreślona jest w niej wolność jako rys człowieczeństwa.

oraz – komunikacja, wymiana myśli, poglądów, argumentowanie, dowodzenie, przekonywanie, zadawanie pytań [Wrońska 2014, 18].

Przywołanie stanowiska Daniela R. DeNicolì, który poświęca edukacji liberalnej dzieło pt. *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, może pomóc odświeżyć nasze rodzime spojrzenie nie tylko na kształcenie ogólne ale na edukację jako taką. Precyzyjnie rzecz ujmując, proponuję, w ramach wymiany doświadczeń i otwarcia na pomysły rozwijane gdzie indziej, wesprzeć się eksploracją filozoficzną tego autora, licząc przede wszystkim na rozszerzenie koncepcji kształcenia ogólnego o liberalne elementy edukacji. Ale w dalszym kroku liczę też na wzmocnienie tą drogą pojęcia edukacji jako takiej. Tę zaś rozumiem jako praktykę ludzką, wyróżniającą się spośród innych praktyk ześrodkowaniem starań o jakość zarówno kształcenia, jak i wychowania. Wychowanie wpisane w edukację oznacza, że proces kształcenia nie daje się zamknąć w ramach szkolenia, treningu i instruktażu, czynności skądinąd bardzo pożytecznych, ale niekoniecznie wymagających rozbudowanych instytucji kształcenia formalnego typu gimnazjum, liceum czy akademii. Celnie ową autoteliczność celów edukacji wypowiedział John Stuart Mill w swojej rektorskiej mowie z 1867 r., definiując edukację jako „kulturę, którą każde pokolenie z zamysłem przekazuje w sukcesji kolejnemu, w celu podtrzymywania jej na poziomie, który się otrzymało, a nawet – o ile to możliwe – podniesienia jej na wyższy poziom” [Mill 1931, 133]. Podkreślał to też w latach 20-tych minionego wieku Alfred North Whitehead, gdy pisał o uniwersytecie jako miejscu dla zaangażowanych w uczenie się, gdzie spotyka się wiedza i zapał do życia dzięki połączeniu jednego i drugiego, czyli gdzie ma miejsce zgłębianie wiedzy pełne twórczej wyobraźni [Whitehead 1967, 91–96], a słowa te formułował w związku z powołaniem szkoły biznesu w Harvard University, chcąc tym samym odnieść się do niezbywalnej funkcji uniwersytetu jako instytucji łączącej edukację z prowadzeniem badań. W tym samym tonie wypowiadał się też Michael Oakeshott, pisząc obszernie o edukacji liberalnej jako zorganizowanej aktywności człowieka, której sprzyja atmosfera *scholae*, czasu wytchnienia od konieczności życiowych, miejsca współpracy i konwersacji, swoistej „rozmowy ludzkości”, a nie treningu w sprawnościach potrzebnych do zarabiania na życie [Oakeshott 2001, 105–117]. Wąsko pragmatyczne

podejście do nauki zagraża, według Oakeshotta, uniwersytetom, przypominającym przez to szkoły zawodu a nie akademię.

Prócz uzawodowienia edukacji, które ją instrumentalizuje, ze zubożoną wersją kształcenia możemy mieć też do czynienia w tej jego odmianie, gdy w imię podtrzymywania dziedzictwa kultury zorientowane jest ono na przekaz kanonicznych treści, ale w formie gotowej, do wyuczenia, ewentualnie do przyjęcia po linii i w kształcie przekazanych przez nauczających, z odwołaniem do ustalonych standardów wiedzy i ram interpretacyjnych przyjętych autorytatywnie. W tym przypadku jest obecny aspekt uczenia się postulujący dbałość o wartościowe (cenne dla siebie) treści nauczania z różnych dziedzin wiedzy, podobnie jak w edukacji liberalnej, ale pozostałe wyróżniki liberalnej edukacji, czyli dbałość „szeroką perspektywę poznawczą opartą na rozumieniu oraz o niedogmatyczny i nienarzucający przekaz treści z odwołaniem do dobrowolności i gotowości przyjęcia go przez uczniów” [Wrońska 2014, 16] są w mniejszym lub większym stopniu zarzucone. Można więc wnosić, że ideał wszechstronnego wykształcenia zasila zarówno koncepcje ogólnego, jak i liberalnego kształcenia, ale jego realizacja w oparciu o nieprzymuszoną i krytyczną aktywność uczącej się osoby wyróżnia głównie już tę drugą.

Sądzę, że argumenty DeNicolì idą w podobnym kierunku, tzn. zależy mu, by edukację fundować na mocnym gruncie humanistycznych ideałów prawdy, wolności, demokracji i autonomii [DeNicola 2012, 141–157]<sup>4</sup>. Te zaś dobrze zabezpiecza właśnie edukacja liberalna, opisywana przez niego jako praktyka, która potrafi łączyć we wspólnotę komunikacyjną podmioty dążące do wiedzy, chcące się uczyć, poznawać, rozumieć i dyskutować studiowaną wiedzę. Uczenie się ma tu swój cel, jest nim dobre, kwitnące (*flourishing*) życie. Jak ten cel realizować, autor pokazuje stojąc na pozycji teorii wąskiej (*thin*) a nie pełnej (*thick*). Dzięki temu udaje mu się przywołać aż pięć paradygmatów, w ramach których edukacja liberalna rozwijała się w dziejach, i które wciąż – jak argumentuje – mogą ją ożywiać i pomagać w tworzeniu jej nowoczesnych realizacji. I właśnie ten aspekt rozbudowanej eksploracji filozoficznej DeNicolì, czyli

---

<sup>4</sup> Dla DeNicolì są to podstawowe wartości edukacji liberalnej.

wieloparadygmatyczność edukacji liberalnej, chciałabym w poniższym opracowaniu bliżej przeanalizować, licząc na osiągnięcie postawionego celu badawczego, tj. rozszerzenie pojęcia kształcenia ogólnego o elementy wchodzące w zakres przywoływanej koncepcji, a tym samym wzmocnienie samego pojęcia edukacji. Zakładam, że może ono zyskać przez sięgnięcie do podmiotowych składników kształcenia, tak mocno podkreślonych w edukacji liberalnej, a więc jako „kształcenia się”, a nie tylko „kształcenia w czymś”. Proponuję przyjrzeć się tym paradygmatom, w ramach których rozwijała się edukacja liberalna, by następnie – pod kątem pytania o ich aktualność – rozważyć ich użyteczność w uzasadnianiu dzisiejszego modelu kształcenia ogólnego.

### **Paradygmaty edukacji liberalnej**

DeNicola analizuje pięć szkół myślenia o edukacji liberalnej i jej praktykowania. Nazywa je paradygmatami, zastrzega jednak, że nie w znaczeniu nadanym przez Kuhna, a jako równoległe i odrębnie rozwijane style myślenia, często pozostające w kontraście i wzajemnej polaryzacji, ale każdy z własnym wkładem w rozumienie i uzasadnienie ważności edukacji liberalnej. Wśród nich umieszcza paradygmaty: – transmisji kultury, – samorealizacji, – rozumienia świata, – zaangażowania społecznego oraz – umiejętności uczenia się. W każdym z nich może się rozwijać edukacja liberalna w znaczeniu procesu i działań umożliwiających doskonalenie się człowieka, dzięki którym jednostka może wieść dobre życie i prosperować (dosłownie „rozkwitać” – *flourish*). Pierwszy model – transmisji kultury – sprzyja edukacji liberalnej rozumianej jako międzypokoleniowa transmisja dziedzictwa kultury; drugi – umożliwia formułowanie i ukierunkowywanie edukacji na samorealizację jednostki w znaczeniu formowania się normatywnej indywidualności; trzeci – umożliwia i angażuje edukację w rozumienie świata w znaczeniu rozpoznawania jego mechanizmów (sił) i praw, kształtujących (formujących) ludzkie życie; czwarty – pozwala celować w zaangażowanie się jednostki w bieg spraw toczących się w świecie; i piąty – wyposaża i skupia uwagę na dbałości o umiejętności uczenia się, w sensie nabywania i doskonalenia szeroko rozumianych sprawności umysłowych [DeNicola 2012, 58–59]. Każdy z wymienionych paradygmatów ma swoich sprzymierzeńców,

obrońców, ale też przeciwników i krytyków. Na szczególną uwagę zasługuje, w mojej ocenie, obrona przez DeNicolè paradygmatu pierwszego – transmisji kultury, który w dyskursie pedagogiki, nie tylko polskiej, od dłuższego czasu ma złą opinię i w jednej z interpretacji traktowany jest jako model tradycyjny, skontrastowany z modelem romantycznym, oceniany jako rygorystyczny, podający, skupiony wyraźnie na przedmiocie nauczania, odporny na nowoczesne zmiany w edukacji. W tej wykładni model progresywistyczny miałby być propozycją na miarę nowoczesności, naprawiającą słabości czy jednostronności dwóch wcześniejszych [Kohlberg, Mayer 1993, 51–95]. Tematyka paradygmatów czy modeli myślenia w pedagogice ma już oczywiście o wiele więcej dokonań na naszym polskim i europejskim gruncie, pojawiły się też takie, które odwołują się do pojęcia wieloparadygmatyczności. Świadczą o tym m.in. propozycje B. Joyce’a, E. Calhoun i D. Hopkinsa, następnie B.D. Gołębniak, D. Klus–Stańskiej czy A. Sajdak. Każda z nich wnikliwie rozważa interesujący nas problem paradygmatów w pedagogice i prezentuje własne stanowisko w tej sprawie broniące wielości stylów myślenia, niezatrzymujące się na podejściu dychotomicznym i spolaryzowanym. Propozycję DeNicolì można potraktować jako kolejny ważny głos wypowiediany na rzecz wieloparadygmatyczności w pedagogice. Tym, co go szczególnie wyróżnia, jest afirmatywność w ocenie transmisji kultury jako paradygmatu niewymienialnego na inny i argumentującego w sposób istotny za, eksplorowaną przez niego, edukacją liberalną. Przy czym dołączenie doń argumentów ze strony kolejnych paradygmatów tworzy razem szeroką, pojemną, ale wciąż otwartą grę uzasadnień dla kształcenia człowieka wolnego i zaangażowanego, chcącego żyć dobrym, prosperującym życiem, na miarę kondycji ludzkiej.

### **Transmisja kultury**

W ujęciu DeNicolì celem edukacji liberalnej jest przekaz kulturowego dziedzictwa z pokolenia na pokolenie, by mogły one prosperować (rozkwitać) [DeNicolì 2012, 68]. W tym jednym zdaniu zostaje uchwycony zarazem integralny związek kształcenia z wychowaniem za sprawą właśnie transmisji kultury, która z kolei jest dobrem wewnętrznym edukacji liberalnej. Na tej podstawie edukacja

jako taka przestaje być samym instruktążem, treningiem, szkoleniem, bo nie tylko wyposaża w quantum wiedzy oraz w kompetencje umysłowe jednostki przydatne w pracy zawodowej i wdraża do norm społecznych ale zarazem kształtuje, podnosi ją w człowieczeństwie i godności. To właśnie transmisja kultury a nie inny paradygmat, przekonuje DeNicola, pozwala na kontakt z oryginalnymi dziełami, w których jest więcej zapisane niż może zachować w pamięci umysł człowieka, a które stanowią cenne źródła wiedzy o naturze człowieka, o ludzkim życiu. Stąd pomysł kanonu książ czy wielkich książ, których lekturę warto uwzględnić w ciągu swojej edukacji. Wśród zwolenników i propagatorów idei kanonu książ byli m.in. William Whewell, Robert Maynard Hutchins, Mortimer Adler, Stringfellow Barr, Scott Buchanan, Allan Bloom i Michael Oakeshott [DeNicola 2012, 73–76]<sup>5</sup>. DeNicola dołącza do nich dodając od siebie własne argumenty z uwzględnieniem krytycznego oglądu całości zagadnienia. Jak przyznaje, praktyka nauczania wedle kanonu zamieniała się często w czysto podającą jego formułę, a ze strony ucznia w oczekiwaną receptywność a nawet aprobatywność przekazywanych treści, czyli wymagane deklarowanie pozytywnych ocen i identyfikacji z postawami i wartościami bohaterów arcydzieł. Nie dziwi więc rząd krytyków takiej formy kształcenia. DeNicola próbuje jednak bronić transmisji kultury pomimo tak kojarzonej z nią pasywności w jej odbiorze. Po pierwsze, jak pisze, już samo czytanie „angażuje kompleks procesów poznawczych” i ów odbiór „nie jest tylko biernym ostemplowaniem znaczka” [DeNicola 2012, 71]. Po drugie, lektura wymaga dodatkowych aktywnych procesów, bo nie ogranicza się do samej percepcji. Nie sięga się do lektury po same informacje, chodzi jeszcze o rozumienie tekstu. Dlatego omawianie tekstu nie ogranicza się do jego streszczania, zapamiętania sekwencji zdarzeń, ale staje się podstawą do jego analizy, interpretacji, do formułowania komentarzy, rozwinięć i ocen. Wymaga to, argumentuje DeNicola, nie samej uwagi, ale też umiejętnego zaangażowania, pracy wyobraźni i władzy sądenia. Rozumienie znaczeń zawartych w czytanych, oglądanych i słuchanych tekstach kultury pogłębia się i poszerza, o ile zaprasza się uczestników „rozmowy ludzkości” do

---

<sup>5</sup> W obszarze polskiej humanistyki warto wymienić Władysława Kozłowskiego, którego tekst *Co czytać?* z początku XX wieku było dla wielu „samouków” przewodnikiem po kanonie książ.

wyrażenia własnej, krytycznej, polemicznej oceny i interpretacji danego dzieła [DeNicola 2012, 71]. Po trzecie, czytelnicy często sami tworzą własne teksty a ta praca z pewnością wymaga aktywnych działań po stronie uczącego się. I właśnie tę gamę zróżnicowanych procesów poznawczych, od początkowo biernej i prostej receptywności, wymagającej zapamiętywania i precyzji w odtwarzaniu wiedzy aż po te zaawansowane i złożone, rozwijające kreatywność i samodzielność myślenia, umiejętności krytycznego i opartego na wyobraźni interpretatywnego ujmowania poznawanych treści, współcześni adwokaci kształcenia w paradygmacie transmisji kultury tak wysoko sobie cenią. Transmisja kultury, według nich, przyczynia się do pogłębienia rozumienia kultury, a pośrednio samego człowieka jako jej twórcy. Umożliwiając zetknięcie się z doskonałością, odsłanianą w konkretnych dziełach, daje szansę na przeżycie podziwu i zachwytu dla wielkich dokonań ludzi. Owa cenna sama w sobie wiedza, podkreślana przez Richarda Stanleya Petersa jako wyróżnik edukacji liberalnej [Peters 1964, 24–33], umożliwiająca przeżycie wartości perfekcyjnych [Elzenberg 2005, 15–19], ma w sobie ładunek formujący (tak mocno obecny w słowie *Bildung*), budujący ludzki charakter, doskonalący i podnoszący go w człowieczeństwie.

Nie da się ukryć, że ta linia argumentacyjna wzbudzała od początku głosy sprzeciwu. Jak przyznaje DeNicola, jest wiele powodów do atakowania transmisji kultury i wcale nie chodzi tylko o jej krytykę od strony dydaktycznej. Kontrargumenty uderzają w same podstawy tego paradygmatu. I tak, kwestionowana jest możliwość zebrania w całość dorobku światowej kultury, a ta, która jest oferowana w paradygmacie transmisji kultury, jednoznacznie wyróżnia dziedzictwo zachodniej cywilizacji kosztem co najmniej kilku znaczących kultur Dalekiego Wschodu, a nawet broni pozycji eurocentryzmu. Na ten zarzut DeNicola odpowiada, że choć ambicją rzeczników transmisji kultury jest dokonanie selekcji wielkich tekstów, tworzących dziedzictwo kultury, to jednak nie ma przesłanek tłumaczących ograniczanie się do jednej konkretnej kultury i opieranie się na jakimś przyjętym standardzie selekcji wartościowych dzieł [DeNicola 2012, 78–79]. „Jeśli kwitnące życie jest celem – konstatuje DeNicola – to owe wybory powinny być dokonywane z wielką wrażliwością dla tych kultur, w których żyją i będą żyć studenci” [DeNicola 2012, 79]. Inny



zarzut dotyka założenia o uniwersalnej ludzkiej naturze, która jakoby wyraża się w tekstach kultury, a które dzisiejsze pokolenia dziedziczą po poprzednich. W nich jakoby zapisane jest ludzkie uniwersalne doświadczenie. W tym przypadku nie sposób odeprzeć krytyki, o ile nie zgodzimy się na choćby umiarkowaną wersję uniwersalizmu, czyli na uznanie co najmniej minimum humanistycznych cech (*common minimum*) [Berlin 2004, 16–17], wspólnych nam ludziom, a odróżniających nas od innych żywych istot. A więc, że możemy rozpoznać siebie w doświadczeniu naszych przodków i czegoś się od nich nauczyć. DeNicola takie stanowisko, rzecz jasna, popiera, choć przyznaje, że woli mówić o nim jako o hipotezie lub zasadzie wymagającej sprawdzania lub dowodzenia, a nie przyjmowania za pewnik. W przeciwnym razie musiałyby sięgać po etnocentryczne argumenty, które wcześniej sam krytykował. W swojej linii obrony wielkich tekstów akcentuje zarazem, że nie wymaga ona zakładania, że wszyscy jesteśmy podobni do siebie. Mogą one pomóc rozpoznawać siebie a nawet cieszyć się z tego, jak dalece jesteśmy od siebie różni. Zróżnicowanie jest przecież również znamię ludzi jako wolnych istot, którą to cechę podkreślali tacy XIX-wieczni liberałowie i zarazem zwolennicy edukacji liberalnej (w anglosaskiej odmianie *liberal education* i niemieckiej *Bildung*), jak Wilhelm von Humboldt czy John Stuart Mill. Obok tych zarzutów pojawia się kolejny, wskazujący na arbitralność

i subiektywność wpisaną w zasadę selekcji wielkich tekstów. Odpowiedź DeNicoli w tym przypadku polega na przyznaniu, że faktycznie tak jest, ale w jego ocenie, dokonywanie selekcji jest wpisane w profesję edukacyjną i jest to część pedagogicznej odpowiedzialności. Decyzję co do wyboru można podejmować indywidualnie, jak to jest najczęściej w praktyce akademickiej, gdzie prowadzący kurs określa listę lektur wymaganych do zaliczenia, jak i w oparciu o zespołowe ustalanie kanonu kształcenia w danym przedmiocie. Nie chodzi więc o rezygnację ze stosowania zasady selekcji materiału, ale o to, jakie kryterium selekcji wybrać [DeNicola 2012, 79–80]. Gdyby przekazać tę sprawę w ręce uczącej się osoby, proces edukacji, czyli kształcenia i wychowania, zamieniłby się w samokształcenie. DeNicola nie lekceważy także tych krytycznych głosów, które wypominają obrońcom transmisji kultury skupienie uwagi głównie na czasie minionym, bez wystarczającego zainteresowania przyszłością, do której według nich

powinna edukacja przygotowywać w pierwszym rzędzie. To zatrzymywanie się na już zgromadzonym doświadczeniu znów pozostawia uczącą się osobę w pozycji reflektującej czyjeś przeżyte doświadczenia, a więc biernego odbiorcy a nie podmiotu własnego doświadczenia, o które tak się dopominał John Dewey [Dewey 1997]. W dodatku ów paradygmat w opinii krytyków wyróżniał w swych dziejach głównie doświadczenie okrojone do aktywności i zasług intelektualnych, pomijając bądź niżej wartościując inne ludzkie przymioty i przestrzenie aktywności człowieka. W cieniu pozostawała cała sfera uczuć, zmysłowości, cielesności i mniej zaszczytne formy ludzkiego zaangażowania, jak np. opieka [DeNicola 2012, 80].

Okazuje się, że ostatnie dwa zarzuty pod adresem transmisji kultury są na tyle trudne do odparcia, że świadom tego autor *Learning to Flourish* przyznaje, że trzeba by przed nimi ustąpić, o ile nie dysponuje się innymi modelami myślenia o edukacji liberalnej. I tu otwiera się przestrzeń pozostałych paradygmatów: samorealizacji, rozumienia świata, zaangażowania społecznego i umiejętności uczenia się, które DeNicoli udaje się połączyć z pierwszym, choć wiemy, że tworzyły się niejednokrotnie w opozycji do niego. Owe alternatywne ujęcia edukacji pozwalają uzupełnić myślenie o niej o elementy zaniedbane czy nieobecne w tym wyjściowym i naznaczonym brakami paradygmacie. Każda z nich z osobna nie wystarczyłaby do budowania nowoczesnej koncepcji edukacji liberalnej, żadna też nie powinna być pominięta, bo stanowiłoby to uszczerbek w realizacji jej podstawowego celu, jakim jest dobre, kwitnące życie. Tym bardziej nie chodzi o to, by zastąpić nimi transmisję kultury. Podwaliny pod wiązanie dobrego życia z edukacją tworzyły się w ramach paradygmatu transmisji kultury, więc bez niej też cała konstrukcja byłaby wadliwa; traciłaby swój mocny grunt, założycielski fundament. W ujęciu DeNicoli, pięć paradygmatów edukacji liberalnej tworzy komplementarną całość. Każdy wnosi coś od siebie i udoskonala to, co w pozostałych jest problematyczne. „Ich mieszanie się, równoważenie i napięcie – jak pisze – daje efekt synergii” [DeNicola 2012, 81].

## Synergia wieloparadygmatyczności edukacji liberalnej

Pisząc o transmisji kultury obok samorealizacji można wywołać niemałe zamieszanie. Jest to wynik kojarzenia obu paradygmatów jako stojących po swojej przeciwnej stronie, gdzie jeden zorientowany jest na przedmiot wiedzy, drugi – na podmiot uczący się [Kohlberg, Mayer 1993, 53–55]. Trzeba jednak pamiętać, że DeNicola umieszcza każdy z paradygmatów w kręgu myślenia teleologicznego, w związku z czym dystans między nimi można skrócić. A samorealizacja przez ukierunkowanie na dobre, kwitnące życie może znaleźć w edukacji liberalnej swoją reprezentację. Ów drugi paradygmat w ujęciu DeNicoli ostatecznie pozwala wzmacniać samorealizację ukierunkowaną na „normatywną indywidualność” [DeNicola 2012, 83]. Jest to podejście perfekcjonistyczne, zakładające, że jednostka dzięki kształceniu i wychowaniu nie tylko się rozwija, ale doskonali swoją ludzką naturę. I edukacja liberalna, jeśli ma realizować cel w postaci stwarzania warunków do życia dobrego i prosperującego, powinna być w związku z tym skupiona na podmiocie uczącym się, czyli na jego samorealizacji. Oznacza to, że dobre życie powinno być indywidualizowane, czyli interpretowane pod kątem jednostkowych potrzeb i potencjalności osoby. Nie sposób ominąć w tym miejscu takich edukacyjnych adwokatów samorealizacji, jak Friedrich Froebel, Maria Montessori czy Alexander Sutherland Neill. Jednak DeNicola dla wzmocnienia filozoficznej eksploracji tego zagadnienia dołącza do tej listy Davida L. Nortona, filozofa reprezentującego nurt etycznego indywidualizmu. W jego myśli znajduje bowiem podobną do swojej linię argumentacyjną, z odwołaniem do *eudaimonii* Arystotelesa, uzasadniającą potrzebę indywidualizacji procesu edukacyjnego ale bez gubienia jej normatywnego charakteru. Paradygmat samorealizacji pozwala rozwijać koncepcję dobrego życia w oparciu o to, co jednostka może odnaleźć w sobie jako jej własną możliwość i przeznaczenie, co może i powinna zaktualizować i o czym powinna sama zdecydować, aby być spełnioną osobą<sup>6</sup>. Pomimo, że sam Norton nie znajduje dla realizacji swojej koncepcji samorealizacji miejsca w szkole, DeNicola włącza ją do swojej „szkolnej” listy paradygmatów, tj. akademickiej edukacji

---

<sup>6</sup> Podobieństw do tego ujęcia samorealizacji można szukać np. w *Etyce autentyczności* Charlesa Taylora (2006, wyd. polskie).

liberalnej. Dzięki niej, jak pisze, koncepcja kwitnącego życia jest bogatsza o wewnętrzne aspekty ludzkiego życia [DeNicola 2012, 95]. Ów paradygmat także zbiera dużo głosów krytyki i to nie tylko ze strony obrońców transmisji kultury. Najpoważniejszym wydaje się być ten zarzucający mu zbyt mocne zatrzymywanie uwagi na swoim „ja”, na własnym rozwoju, a zaniedbywanie potrzeby budowania relacji z innymi, uwzględniania społecznych i etycznych poziomów życia, poznawania dziedzictwa kulturowego [DeNicola 2012, 94]. DeNicola jest świadom, że argumenty w obronie paradygmatu mogą pozostawiać niedosyt. Nie zmusza go to jednak do porzucenia tego modelu myślenia, tylko do włączenia do gry kolejnych paradygmatów. Koncepcja samorealizacji jako normatywnej indywidualności, którą sam proponuje, tworzy nic powiązań z transmisją kultury ale wciąż pozostaje dużo miejsca do wypełnienia. Zobaczmy, jak zyskuje edukacja liberalna, gdy dołączą do nich koncepcje rozumienia świata, zaangażowania społecznego i umiejętności uczenia się.

Rozumienie świata zestawione z samorealizacją znów, na początek, rodzi pewne trudności, mamy tu bowiem, jak się wydaje, powrót do dwóch przeciwnych kierunków uwagi, w stronę przedmiotu, bądź w stronę podmiotu edukacji. Rozumienie świata jako cel edukacji liberalnej, w ujęciu DeNicoli, pozwala przenieść się z poziomu aktualizacji wewnętrznych potencjalności podmiotu uczącego się na poziom aktualizacji świata zewnętrznego [DeNicola 2012, 98]. Jak tłumaczy, mowa tu o wszystkim, co oddziałuje na życie człowieka z zewnątrz. Są tu więc mechanizmy i prawa świata przyrodniczego, ale też cała dziedzina życia społecznego, ekonomicznego, kulturalnego i psychologicznego, i świat w całości, łącznie z idealnymi obiektami świata jako przedmiotami poznania i rozumienia. Ten paradygmat w dziejach edukacji liberalnej zaczął się intensywnie rozwijać wraz z ekspansją badań w obszarze nauk przyrodniczych, później też społecznych i rozszerzał stopniowo przedmiot wiedzy, który na początku tworzył ramy siedmiu sztuk wyzwolonych. DeNicola podkreśla wybitny wpływ na rozwój tego paradygmatu takich uczonych, jak Henry Newman, Philip Phenix i Paul Hirst. Każdy z nich zaproponował oryginalną linię interpretacyjną rozumienia nauk jako przedmiotu kształcenia, wychodząc z założenia, że wykształcenie człowieka powinno spełniać kryterium wszechstronności i

zintegrowania, sama zaś wiedza powinna być przez uczącą się osobę zdobywana [DeNicola 2012, 101–102]. DeNicola włączając ów paradygmat do swojej koncepcji edukacji liberalnej idzie jednak o krok dalej. Podkreśla bowiem, że nie o samą zdobytą wiedzę tu chodzi; wszak ta w dalszym ciągu pozostawać może tylko posiadaną przez kogoś wiedzą. Celem kształcenia się w różnych obszarach wiedzy, o ile ma być ono, w myśl założeń DeNicoli, nastawione na umożliwianie dobrego życia, nie jest samo opanowanie wszechstronnej i zintegrowanej wiedzy, ale wiedza poddana refleksji, pogłębionemu rozumieniu, pozwalająca rozumieć świat w różnych jego aspektach. Owym aspektem świata, które się tu postuluje rozpoznawać, odpowiada z jednej strony struktura wiedzy w poszczególnych jej dyscyplinach, na co zwrócił szczególną uwagę Hirst, z drugiej strony różne perspektywy poznawcze, w języku Phenixa „sfery znaczeń”, za pośrednictwem których owe dyscypliny da się zgłębiać [DeNicola 2012, 106]. DeNicola przyznaje, że można ten postulat głosić w wersji mocnej i słabszej, w pierwszej identyfikując rozumienie i kontemplację rozumianego świata z dobrym życiem jako takim, w drugim wskazując na rozumienie świata jako czynnik sprzyjający dobremu życiu [DeNicola 2012, 107]. W takiej wersji, gdy kształcący się podmiot jest zaproszony, wespół z innymi, do uczenia się rozumienia świata, którego jest częścią i którego prawa chce rozpoznawać, ów paradygmat traci na opozycyjności wobec paradygmatu samorealizacji, który wydawał się tak ostry na początku. Jest też do pogodzenia z transmisją kultury, bo przecież lektura wielkich tekstów pozwala nie tylko podziwiać piękno i kunszt artystyczny twórców różnych epok, ale zarazem daje możliwość wglądu i rozumienia wybranych aspektów życia w świecie.

Nie ma w tym paradygmacie, jak sądzą z kolei jego krytycy, wystarczającego zorientowania na praktyczne potrzeby i konieczności życia jednostek, ani odpowiedzi na oczekiwania ze strony gospodarki i polityki oświatowej państwa, które stawiają edukacji cele bardziej pragmatyczne, postulują jej profilowanie pod kątem przydatności do wykonywania przyszłego zawodu, zamawiając i finansując konkretne efekty kształcenia. Część zarzutów jednakże trudno wybronić, choćby te formułowane przez Johna Deweya. W jego filozofii edukacji, jak wiemy, nacisk zostaje położony nie na wiedzę jako taką, ale na zdobywanie doświadczeń na drodze rozwiązywania problemów, najlepiej z innymi,

dzięki czemu uczący się podmiot rozwija się i angażuje w życie wokół siebie. Nie tyle więc ma mieć wiedzę o świecie i go rozumieć, ale ma umieć w nim działać, być podmiotem rozwijającym się przez współpracę z innymi i wspólne rozwiązywanie problemów dotyczących świata wokół, a wiedza ma mu w tym pomóc. W paradygmacie rozumienia świata akcenty położone są inaczej. Wychodzi się tu od naturalnej ciekawości świata, zaspokajanie której w kontakcie z wiedzą daje asumpt do działania. Jest tu obecne założenie o wartości poznania i dążenia w nim do prawdy jako atrybutu człowieka, bez zaangażowania którego, dobre życie natrafia na istotne trudności. Lepiej jest więc dla człowieka wiedzieć i rozumieć niż nie wiedzieć i nie rozumieć, powiedziałyby DeNicola i obrońcy tego paradygmatu. Ignorancja zaś jest nie do pogodzenia z dobrym życiem. I tak chyba tłumaczą rodowód długowiekowej praktyki edukacji. Znajduje to odzwierciedlenie w odpowiedziach, jakich sam DeNicola udziela tłumacząc, dlaczego nie widzi racji po temu, by cel edukacji umieszczać po stronie rozwiązywania problemów i przez wykorzystanie do tego wiedzy. Po pierwsze, zmieniłoby to hierarchię wartości na niekorzyść rozumienia, które ma wartość samą w sobie. „Inne dobra dopiero z tego mogą – jak pisze – wynikać” [DeNicola 2012. 109]. Po drugie, rozwiązywanie problemów, choć ważne, nie może zastąpić szerszego nastawienia na dążenie do wiedzy jako takiej, bo dopiero w nim życie człowieka w całości, a nie tylko w aspekcie danego problemu, zostaje uchwycone. Potrzebna jest szersza poznawcza perspektywa, niezawężona do „tu i teraz” konkretnego, praktycznego problemu do rozwiązania [DeNicola 2012, 109–110]. Ale na koniec, i po trzecie, edukacja liberalna w obrębie tego paradygmatu nie wyczerpuje całego tematu. Argumenty za mocniejszym związaniem treści kształcenia z praktycznym życiem można przywołać sięgając do kolejnego paradygmatu edukacji liberalnej – zaangażowania w świecie. Dla pragmatycznie nastawionych filozofów edukacji dopiero tu znajduje się właściwe uzasadnienie dla podejmowania procesu kształcenia<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Takie ujęcie uczenia się możemy wyraźnie odnaleźć już u Locke’a, np. w tekście *Of Study* z 1677 a potem już w długim ciągu następującego po nim utilitarnej zorientowanego nurtu myśli edukacyjnej, jak choćby u H. Spencera (*O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, 1960 wyd. polskie). Zdobywanie wiedzy, które

Czwarty już z kolei paradygmat społecznego zaangażowania, w ocenie DeNicoli, mocniej niż inne akcentuje tę część prosperującego życia człowieka, która – dzięki edukacji – objawia się w działaniu. Kwitnące życie to nie bierne, ale czynne życie, przejawiane np. w sferze życia obywatelskiego, w sferze polityki, kultury, krytyki społecznej czy w działalności charytatywnej. W tle tego przekazu znajduje się przesłanie kierowane do studiujących, by w wykształcenie wpisać przygotowanie do szlachetnej służby, na rzecz reformy, zmiany świata na lepsze. DeNicola wymienia w tym kontekście Isokratesa jako pedagoga, który zainicjował wiązanie nauki pięknej wymowy z poznaniem zasad moralnych w służbie sprawiedliwości [Marrou 1969, 135–144]. Miało to stanowić właściwe przygotowanie do pełnienia publicznej działalności. Pozostaje tu jednak wątpliwość, na ile w dzisiejszych warunkach wiedza i kształcenie umysłu mogą stanowić wystarczającą bazę, by przygotować do inicjowania różnorodnych działań ze szlachetnych pobudek. Czy nie jest tak, że społeczne zaangażowanie wymaga jeszcze innych wysiłków edukacyjnych, poza pracą umysłową, a także codziennej praktyki, ćwiczącej potrzebne do działania umiejętności. Czy uczestnictwo studentów w organizacjach studenckich, klubach sportowych, życie w kampusie i podejmowane tam aktywności, na które w tym paradygmacie edukacji liberalnej tak się zwraca uwagę, jest wystarczające, by nauczyć się społecznego zaangażowania? Krytycy tego paradygmatu nie dają się tym przekonać. Uważają, że absolwenci college'ów „liberal arts” głównie uczą się aktywności pod kątem przyszłej pracy w korporacjach czy instytucjach rządowych, a wiedza, którą zdobywają, jest słabo powiązana ze sprawnościami, które są tak przydatne w działaniu społecznym [DeNicola 2012, 121]. DeNicola będzie jednak bronił linii argumentacyjnej tego paradygmatu podkreślając, że w edukacji to nie umiejętności jako takie – np. zręczność w podejmowaniu decyzji czy w prowadzeniu debaty – wyznaczają jej normatywne standardy, ale wartości, którym te umiejętności mają służyć [DeNicola 2012, 123]. Brzmi to przekonująco. Natomiast sam proces uczenia się i doskonalone w nim umiejętności pozyskują u DeNicoli odrębne miejsce na liście zasilających edukację liberalną paradygmatów.

---

miałoby spełniać się jako cel sam dla siebie, dołączałoby do aktywności w wolnym czasie, byłoby – według nich – formą rekreacji.

Edukacja liberalna spełnia się na koniec jako praktyka, która dostarcza narzędzi do uczenia się, dzięki czemu jednostka po ukończeniu formalnego etapu kształcenia potrafi i ma chęć uczenia się dalej. Nie tylko ma wiedzę (*wie, że*) ale umie się uczyć (*wie, jak*) za sprawą umiejętności w toku kształcenia nabytych i doskonalonych [DeNicola 2012, 126]. W edukacji liberalnej szczególną wagę przywiązuje się do umiejętności krytycznego myślenia, umiejętności komunikacyjnych, społecznych, kreatywnych i twórczych, uważnego słuchania, poprawnego rozumowania logicznego, etycznego, sprawności w korzystaniu z technicznych i informatycznych rozwiązań i ułatwień, a także umiejętności studiowania, w tym robienia użytku z najefektywniejszych dla siebie stylów uczenia się [DeNicola 2012, 130]. By wzmocnić przekonanie o wadze tego paradygmatu, DeNicola przywołuje długą tradycję *trivium*, praktyki skupiającej uwagę na „sztuce” kształcenia (bardziej niż na wiedzy przedmiotowej, dla której wyraźniejsze miejsce przewidziano na poziomie *quadrivium*). Ale pytanie, czy umiejętności uczenia się mogą tworzyć odrębny paradygmat, pozostaje jednak aktualne. Próbą odpowiedzi jest szukanie dla nich przez DeNicolę mocniejszych sformułowań. Można je więc też nazywać intelektualnymi i moralnymi wartościami, wśród których autor umieszcza: intelektualną ciekawość, otwarty umysł, jasność i klarowność myśli, szacunek dla odmienności, uczciwość, odwagę wobec własnych przekonań [DeNicola 2012, 135]. Można sądzić, że o dołączeniu do wieloparadygmatyczności edukacji liberalnej również umiejętności uczenia się zdecydowała ostatecznie pragmatyka, czyli autorskie przekonanie, że lepiej wychodzi docenienie tej kwestii, czyli jej wyodrębnienie, niż omawianie poszczególnych umiejętności w ramach pozostałych czterech paradygmatów w rzędzie aplikacyjnych elementów tychże. Ku takiemu rozwiązaniu przychyliła się też wiele współczesnych koncepcji edukacji liberalnych. Jest to zarazem duży – w mojej ocenie bardzo cenny – ukłon w stronę nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych uzupełniających jakże ważny punkt widzenia teorii wychowania o zakres postulatów teorii kształcenia. W koncepcji DeNicolì w efekcie nie tylko zostaje zachowana równowaga i komplementarność poszczególnych składników procesu uczenia się, ale – na drodze synergii – cała konstrukcja otrzymuje przekonujące uzasadnienie i zdynamizowanie jako ludzka praktyka w służbie dobremu życiu. Całość zyskuje przez podkreślanie i godzenie różnych



wymiarów edukacji, kształcącego i wychowawczego, treściowego i formalnego, przedmiotowego i podmiotowego.

### **Wnioski**

W scharakteryzowanej wyżej autorskiej eksploracji edukacji liberalnej zawiera się, w mojej ocenie, nie tylko uzasadnienie jednej z odmian kształcenia. Dzięki przyjęciu perspektywy wieloparadygmatyczności, amerykańskiemu filozofowi edukacji udało się też zaprezentować myślenie o edukacji jako takiej, w której stawką jest życie człowieka w całości, życie dobre, przynoszące spełnienie i rozkwit sił. A takie życie, gdy wśród ludzkich wartości akcentuje się wolność, autonomię, demokrację i prawdę, nie sposób wieść w stanie ignorancji, bez uczenia się, czyli bez spotkania z kulturą, bez poznawania siebie, bez znajomości i rozumienia świata, bez współpracy z innymi i bez wprawiania w ruch, a więc ćwiczenia własnego umysłu. Edukacja, w której ma miejsce kształcenie i wychowanie osoby myślącej, wrażliwej i zaangażowanej, to propozycja, którą pozwoliła zasilić koncepcja edukacji liberalnej. Na tym przykładzie widać, jak umiejętność filozoficznego argumentowania za jednym z obszarów kształcenia podnosi rangę całej dziedziny edukacji jako praktyki, w której przejawia się kondycja człowieka. Ale jeśli przyjmiemy, że nauki i sztuki wyzwolone budują też polską tradycję edukacji to nic nie stoi na przeszkodzie, by naszą rodzimą koncepcję kształcenia ogólnego rozbudowywać przez sięganie po wielość paradygmatów. Ów najstarszy, transmisja kultury, jak wiemy, przez wieki strzegł przed zredukowaniem kształcenia do wymiaru szkolenia, przygotowania do zawodu. Dziś mógłby także spełnić swoją rolę, jednak już nie sam ale w otoczeniu innych, w tym bardziej podmiotowych paradygmatów. Jak pokazał DeNicola, filozoficzne uzasadnienie dla edukacji nie wyczerpuje się w staraniach, by ją bronić przed instrumentalnym użyciem i zachowywać jej utrwaloną pozycję jako strzegącej dziedzictwa kultury; równoległe wymaga, by nadawać jej pozytywny sens wiążąc ją z życiem człowieka w całości i z jego celem. Czyli samą wielość paradygmatów też trzeba umieć uzasadnić, np. przez powiązanie kształcenia z dobrym życiem. U DeNicolì dobre życie to życie wolnej, autonomicznej, rozumnej i wrażliwej osoby. Edukacja liberalna, łącząc wiedzę z

rozumem i wolnością, jest jej naturalnym sprzymierzeńcem, a wraz z nią uczenie się jako aktywność wpisana w kondycję człowieka – kształcącego się podmiotu.

Kształcenie ogólne też poddaje się analogicznej eksploracji, bo też możemy je przeświecić pytaniem o to, czy i w jaki sposób sprzyja dobremu, kwitnącemu życiu. Sądzę, że warto to pytanie zadawać i sprawdzać na różnych szczeblach kształcenia<sup>8</sup>. Choć w amerykańskim modelu realizowane jest w college'ach, to w polskich realiach, zważywszy na upowszechniony model studiów licencjackich, czyli zawodowych, największą przydatność miałyby już na poziomie szkolnictwa średniego. Jednocześnie na szczeblu wyższym powinno uzupełniać cykl kształcenia w formie wybieralnych kursów niezawodowych. Jeśli się pamięta o *enkyklios paideia*, czyli o greckim ideale wszechstronnej kultury, wyzwalającej do pełni życia, kształcenie ogólne zasilone liberalnymi składnikami, naświetlonymi w prezentowanych wyżej paradygmatach, może tylko zyskać a wraz z nimi edukacja w całości jako złożenie kształcenia i wychowania.

---

<sup>8</sup> Na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum kształcenie zgodne z założeniami edukacji liberalnej sprawdza się wydatnie pod postacią uniwersytetów dziecięcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Berlin, Isaiah, 2004, *Pokrzywione drzewo człowieczeństwa*, przeł. Magda Pietrzak-Merda, Maciej Tański, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- DeNicola, Daniel, 2012, *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, New York London: Continuum International Publishing Group.
- Dewey, John, 1997, *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Elzenberg, Henryk, 2005, *Wartość i człowiek*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kohlberg, Lawrence, Mayer, Rochelle, 1993, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, ss. 51–95.
- Kozłowski, Władysław, 1932, *Co i jak czytać?: wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Marrou, Henri-Irénée, 1969, *Historia wychowania w starożytności*, przeł. Stanisław Łoś, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mill, John Stuart, 1931, *The Inaugural Address at St. Andrews*, [w:] Francis Alexander Cavenagh (red.), *James & John Stuart Mill on Education*, Cambridge: University Press, ss. 132–208.
- Nussbaum, Martha, 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reform kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Oakeshott, Michael, 2001, *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis: Liberty Fund.
- Peters, Richard Stanley, 1964, *Education as Initiation*, London: Evans Bros., for University of London Institute of Education.

Sajdak, Anna, 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Whitehead, Alfred North, 1967, *The Aims of Education and Other Essays*, New York: Free Press.

Wrońska, Katarzyna, 2014, „*Liberal education*” w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną, „*Paedagogia Christiana*”, 33, ss. 11–28.

Wrońska, Katarzyna (red.), 2014, *Liberal Education*, „*Paedagogia Christiana*”, 33.

## **ABSTRACT**

### **Paradigms of liberal education in a philosophical exploration of Daniel DeNicola**

The text presents thoughts of American philosopher of education Daniel R. DeNicola on liberal education contained in his book under the title „Learning to Flourishing. A Philosophical Exploration of Liberal Education”, published in 2012. He describes education realised in American Liberal Arts Colleges. Analysing paradigms in which liberal education developed and created its long and differentiated tradition, starting from the transmission of culture up to the skills of learning, DeNicola argues that none of them lost their validity. Building the thin (not thick) normative theory of liberal education aimed at the flourishing life, he states that we can still recall them all and rebuild the sense of that education. Its axiological distinctive features are freedom, autonomy, democracy and truth. DeNicola’s proposition is worth of discussing in Polish pedagogy where the prevalent equivalent of liberal education is general education. The main aims of the text are to strengthen the philosophical argument in favour of understanding general education more linked to liberal education because of its liberal elements, consequently to renew the sense of education as whole and finally to strengthen didactics philosophically.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja liberalna, kształcenie ogólne, paradygmaty edukacji liberalnej, dobre życie, rozkwit człowieka, uczenie się, transmisja kultury

**KEYWORDS:** liberal education, general education, paradigms of liberal education, good life, human flourishing, learning, transmission of culture