

O edukacji klasycznej i progresywnej

DAVID W. LUTZ*

Holy Cross College, Notre Dame, Indiana, USA

Debata między obrońcami edukacji klasycznej, na czele z Robertem Maynardem Hutchinsem i Mortimerem Adlerem, a zwolennikami edukacji progresywnej, na czele z filozofem pragmatykiem Johnem Deweyem, miała miejsce w Stanach Zjednoczonych w XX wieku. Dewey argumentował, że pedagodzy winni zastąpić filozoficzną tradycję Arystotelesa i Tomasza z Akwinu wiedzą zakorzenioną w filozofii doświadczenia i metodach nauk empirycznych. Pomimo wysiłków Hutchinsa, Adlera i innych zwyciężyła edukacja progresywna, czego efektem był system oświatowy charakteryzujący się pragmatyzmem i pozytywizmem. Jednym z powodów, dla których edukacja progresywna odniosła sukces, jest to, że tradycja edukacji klasycznej wywodzi się ze społeczeństw arystokratycznych, z rozróżnieniem na sztuki wyzwolone i wytwórcze, podczas gdy edukacja progresywna wydawała się bardziej odpowiednia dla społeczeństwa demokratycznego. To, czego potrzebujemy dzisiaj, to integracja edukacji liberalnej i zawodowej, aby wszyscy studenci, w tym studenci biznesu i innych profesji, mogli otrzymać klasyczne wykształcenie i zrozumieć, co to znaczy żyć cnotliwie, pracując na życie. Neotomistyczny filozof Jacques Maritain może nam pomóc w zastanowieniu się, jak uzyskać tę zintegrowaną edukację.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja klasyczna, edukacja progresywna, edukacja zintegrowana, sztuki wyzwolone, sztuki wytwórcze.

Przemiany kulturowe, jakie dokonały się w Stanach Zjednoczonych w XX wieku, obejmowały rywalizację między obrońcami edukacji klasycznej a zwolennikami edukacji progresywnej. Celem edukacji klasycznej nie jest przygotowanie uczniów do wykonywania określonego zawodu czy realizacji określonej kariery, lecz przysposobienie ich do zapoczątkowania trwającego całe życie procesu osiągnięcia ludzkiej doskonałości, zarówno intelektualnej, jak i moralnej. Tradycja edukacji klasycznej zakorzeniona jest w przekonaniu, że wielkie umysły przeszłości odkryły ważne prawdy o świecie i roli w nim człowieka, które pozostają aktualne do dziś. Edukacja klasyczna pomaga uczniom urzeczywistnić ich potencjał poprzez uczenie się i wprowadzanie w życie mądrości wieków, która przetrwała próbę czasu. Jako żywa tradycja, edukacja klasyczna nie jest statyczna, ale stale poszerza naszą wiedzę, przykładając niezmiennie prawdy do nowych problemów.

Edukacja progresywna „powstała w latach 90. XIX wieku jako wielostronny protest przeciw pedagogicznej ograniczoności i nierówności” (Cremin, 1959, s. 160). Intelektualnym przywódcą progresywnego ruchu edukacyjnego był John Dewey (1859–1952), przedstawiciel amerykańskiej szkoły filozoficznej zwanej pragmatyzmem, która głosi, że „ideologia lub stanowisko jest prawdziwe, jeśli działa zadowalająco” oraz że „znaczenie danego stanowiska odnajdujemy w praktycznych konsekwencjach jego przyjęcia, a idee niepraktyczne należy odrzucić”

(McDermid, 2022). Dewey uważał, zgodnie ze swym filozoficznym pragmatyzmem, iż istnieje pilna potrzeba „filozofii wychowania opartej na filozofii doświadczenia” (Dewey, 1938, s. 29).

Dewey rozumiał, że podstawową alternatywą dla jego progresywnej edukacji była tradycja zakorzeniona w starożytnej i średniowiecznej Europie:

Każdy ruch w kierunku nowego porządku idei i kierowanych przez nie działań wcześniej czy później wzywa do powrotu do tego, co wydaje się prostszymi i bardziej podstawowymi ideami i praktykami z przeszłości – czego przykładem są podejmowane w dzisiejszej oświacie próby ożywienia zasad starożytnej Grecji i średniowiecza (Dewey, 1938, s. 5–6).

Ubolewał, że „nasza dzisiejsza oświata” jest „prawie całkowicie zdominowana przez średniowieczną koncepcję uczenia się” (Dewey, 1915, s. 24), i rozumiał debatę między edukacją klasyczną a progresywną jako rywalizację między wiarą w niezienne prawdy a zaufaniem do metody naukowej: „Krytycy edukacji progresywnej dowodzą, że nauka i jej metoda muszą być sobie podporządkowane; że musimy powrócić do logiki ostatecznych zasad podstawowych, wyrażonych w logice Arystotelesa i św. Tomasza” (Dewey, 1938, s. 85). Dewey dostrzegał tylko:

...dwie alternatywy, między którymi edukacja musi wybierać, jeśli nie ma dryfować bez celu. Jedną z nich jest próba nakłonienia wychowawców do powrotu do intelektualnych metod i ideałów, które powstały wieki przed opracowaniem metody naukowej [...]. Drugą alternatywą jest systematyczne wykorzystywanie metody naukowej jako wzorca i ideału rozumnej eksploracji oraz wyzyskiwanie potencjału tkwiącego w doświadczeniu (Dewey, 1938, s. 85–86).

Choć empiryczne metody badawcze z pewnością odniosły spory sukces w naukach przyrodniczych, nie jest bezzasadne pytanie, czy sama metoda hipotetyczno-dedukcyjna jest najodpowiedniejszym narzędziem badawczym do pogłębienia naszego zrozumienia tego, w jaki sposób zdobywa wiedzę osoba ludzka posiadająca niematerialną duszę i wolną wolę. Niemniej jednak Dewey utrzymywał, że „metoda naukowa jest jedynym wiarygodnym środkiem, jakim dysponujemy, aby zrozumieć znaczenie codziennych doświadczeń świata, w którym żyjemy” (Dewey, 1938, s. 88).

Dewey był socjaldemokratą: „Początkowo liberalizm uważał odrębne i konkurujące działania ekonomiczne jednostek za środek do dobrobytu społecznego jako celu. Musimy odwrócić perspektywę i dostrzec, że gospodarka uspołeczniona stanowi środek do swobodnego rozwoju jednostki jako celu” (Dewey, 1935, s. 90). Jego filozofia wychowania ujawniła swe wpływy nie tylko w Stanach Zjednoczonych, lecz także w Rosji i Związku Radzieckim: „W przedrewolucyjnej Rosji idee Deweya zostały przyjęte jako część oświatowego ruchu reformatorskiego, który dopiero po rewolucji zaczął być oficjalnie promowany przez rząd bolszewicki” (Biesta i Miedema, 1996, s. 9). Dewey został wiceprezesem Amerykańskiego Stowarzyszenia do spraw Relacji Kulturalnych z Rosją oraz odwiedził Moskwę i Leningrad w 1928 roku na zaproszenie sowieckiego komisarza ds. oświaty. W trakcie tej podróży poznał Nadieżdę Krupską, wdowę po Włodzimierzu Leninie, która czytała i pisała o pracy Deweya, a w 1929 roku została zastępcą komisarza ds. oświaty. Dewey wychwalał „cudowny rozwój postępowych idei i praktyk edukacyjnych pod opieką bolszewickiego rządu” (Dewey, 1984, s. 227). Istnieją znaczące punkty wspólne łączące filozofię wychowania Deweya z filozofią Antona Makarenki (1888–1939), którego zwano niekiedy „Johnem Deweyem Związku Radzieckiego”. W roku 1937 Dewey został przewodniczącym komisji śledczej w sprawie zarzutów postawionych Lwu Trockiemu w procesach moskiewskich, która stwierdziła, że Trocki był niewinny.

Najsilniejszą krytykę progresywizmu i obronę edukacji klasycznej prowadzili Robert Maynard Hutchins (1899–1977) i jeden z byłych uczniów Deweya, Mortimer Adler (1902–2001). Hutchins napisał w 1936 roku: „Najbardziej uderzającym faktem dotyczącym szkolnictwa

wyższego w Ameryce jest zamieszanie, które je ńka [...]. Zamieszanie jest tak wielkie, że nawet naszym studentom nie jesteśmy w stanie wyjaśnić, co usiłujemy zrobić” (Hutchins, 1936, s. 1, 23). Zidentyfikował on korzenie błędnego rozumienia „postępu” w filozofii Kartezjusza, Davida Hume’a i Jeana-Jacques’a Rousseau, którzy zaczęli „myśleć tak, jakby nikt wcześniej nie myślał” (Hutchins, 1936, s. 25). Postęp zaczęto rozumieć jako przyrost informacji uzyskiwanych metodami badań empirycznych. W konsekwencji „nauki jedna po drugiej odrywały się od filozofii, a potem od siebie”. Ostatecznie, jak pisał Hutchins, „cała struktura uniwersytetu upadła, a rozstrzygające zwycięstwo empiryzmu zostało odniesione, gdy nauki społeczne, prawo, a nawet sama filozofia i teologia stały się empiryczne, eksperymentalne i postępowe” (Hutchins, 1936, s. 26). W 1942 roku Hutchins skrytykował takie rozumienie postępu, które nie jest zainteresowane intelektualnymi debatami poprzednich stuleci: „Atakujemy stare problemy, nie wiedząc, że są stare i popełniamy te same błędy, ponieważ nie wiemy, że zostały popełnione” (Hutchins, 1943, s. 32).

Dewey odpowiedział Hutchinsowi, krytykując jego wiarę w odwieczną mądrość jako niezgodną z postępem naukowym:

Ruch reakcyjny jest niebezpieczny (lub byłby, gdyby poczynił poważne postępy), ponieważ ignoruje zasadę badania eksperymentalnego i obserwacji bezpośredniej i w efekcie zaprzecza temu, co jest siłą napędową całego postępu nauk ścisłych – postępu tak cudownego, że w porównaniu z nim postęp wiedzy dokonany w niezliczonych poprzednich tysiącleciach jest prawie niczym (Dewey, 1989, s. 267).

Hutchins wierzył w istnienie naturalnego prawa moralnego, które winno kierować każdym człowiekiem, ponieważ wszyscy członkowie rasy ludzkiej mają wspólną ludzką naturę. Dewey odrzucał to przekonanie jako „wyraz prowincjonalnego i konwencjonalnego punktu widzenia, kultury, która jest przednaukowa w takim sensie, w jakim nauka jawi nam się dzisiaj” (Dewey, 1989, s. 267).

Adler przyznał, że klasyczna edukacja w Stanach Zjednoczonych podupadła pod koniec XIX wieku, jednak argumentował, że progresywizm stanowił przesadną odpowiedź: „Edukacja progresywna we wszystkich swych formach była rozsądną i szczerą reakcją na skrajną jałowość i pusty formalizm edukacji klasycznej, która pod koniec ubiegłego wieku osiągnęła granicę własnej degradacji. Niestety, jak zawsze, reakcja posunęła się za daleko” (Adler, 1939, s. 140). W artykule dotyczącym nauczania języka angielskiego Adler skrytykował „sytuację w naszych postępowych szkołach, gdzie pisanie i czytanie odbywa się w całkowitym oderwaniu od jakiegokolwiek znajomości zasad gramatyki i logiki” (Adler, 1941, s. 662). Z kolei w artykule porównującym i przeciwstawiającym edukację dzieci i dorosłych wyraził swe niskie poważanie dla postępowej oświaty: „Z wyjątkiem tych postępowych szkół, w których nauczyciele błędnie próbują zrównać się ze swymi uczniami, kładąc się z nimi na podłogę i pytając ich o zdanie na każdy temat, sytuacja w klasie jest taka, iż to nauczyciel ma rolę nadrzędną” (Adler, 1952, s. 65).

W 1946 roku Hutchins i Adler uruchomili program Wielkie Księgi Świata Zachodu na Uniwersytecie w Chicago:

Najlepszą drogą do liberalnej edukacji na Zachodzie są największe dzieła, jakie Zachód wytworzył” (Hutchins, 1952, s. XIV). Oświadczyli wprost, że ów zestaw 54 tomów, obejmujący okres od Homera do XX wieku, został zaproponowany w opozycji do edukacji progresywnej: „Wierzmy, że z biegiem czasu zlekceważenie tych ksiąg w XX wieku zostanie uznane za aberrację, a nie – jak to się dziś czasem określa – za oznakę postępu. Uważamy, że postęp, szczególnie postęp w oświacie, uzależniony jest od włączenia zawartych w tym zestawie idei i obrazów w codzienne życie każdego z nas, od dzieciństwa aż po starość (Hutchins, 1952, s. XII).

Pomimo argumentów Hutchinsa i Adlera edukacja progresywna odniosła w Stanach Zjednoczonych zwycięstwo nad edukacją klasyczną. Prace Deweya są teraz obowiązkową lekturą dla każdego, kto chce uzyskać stopień akademicki z pedagogiki. Tradycja prawa naturalnego, cnót moralnych i dobra wspólnego ma jedynie znaczenie historyczne, o ile w ogóle ma jakiegokolwiek znaczenie. Dominuje pragmatyzm i pozytywizm. Edukacja rozumiana jest jako poznawanie „faktów”, które można udowodnić matematycznie lub empirycznie. Metafizyka, etyka i religia należą do domeny „wartości” lub „opinii”, które nie dotyczą tego, co myślimy lub wiemy, ale tego, co czujemy. Następuje przesunięcie nacisku z nauki dobrego czytania i pisania na naukę uzyskiwania wysokich wyników w standardowych testach dostarczających danych matematycznych, które można analizować za pomocą technik statystycznych: „Reforma szkolnictwa podstawowego i średniego skupiła się prawie wyłącznie na poprawianiu osiągniętych przez uczniów wyników standaryzowanych testów” (Arum i Roksa, 2011, s. 126). Praca pisemna uczniów ma być oceniana za pomocą „rubryk”, a nie rozważnego osądu, tak aby „dane” były wolne od stronniczości.

Jeśli chodzi o finansowanie badań i osiągnięcia naukowe, amerykańskie uniwersytety należą do najlepszych na świecie. (Wiele spośród tych badań jest realizowanych przez nieamerykańskich doktorantów i profesjonalnych badaczy). Natomiast amerykańskie szkolnictwo podstawowe, średnie i licencjackie jest wyjątkowo słabe. Niektóre prywatne szkoły podstawowe i średnie są doskonałe, ale jednocześnie zbyt drogie dla przeciętnej amerykańskiej rodziny. Część programów studiów licencjackich jest również doskonała, w tym kilka wciąż zapewniających edukację klasyczną. Jednak wielu amerykańskich studentów studiów licencjackich jest nieprzygotowanych do standardów dyscypliny akademickiej odpowiednich dla college'u lub uniwersytetu z powodu słabości większości publicznych szkół podstawowych i średnich: „Dużo studentów przychodzi na studia z tak nieadekwatnym poziomem przygotowania, że muszą poświęcać dużą część wczesnego etapu studiowania na zajęcia wyrównawcze, podczas których mało prawdopodobne jest nabycie krytycznego myślenia wyższego rzędu i złożonego rozumowania” (Arum i Roksa, 2011, s. 126). Konsekwencją niepowodzenia większości publicznych szkół podstawowych i średnich w zapewnieniu odpowiedniego poziomu nauczania jest to, że wielu studentów nie czyni należytych postępów na studiach licencjackich: „Coraz większą liczbę studentów wysyła się na studia po coraz wyższych kosztach, ale u sporej części z nich korzyści w zakresie krytycznego myślenia, złożonego rozumowania i komunikacji pisemnej są albo niezwykle małe, albo empirycznie nieistniejące” (Arum i Roksa, 2011, s. 121). Choć niektórzy studenci wyróżniają się w trakcie studiów licencjackich, wielu nigdy nie zbliży się do doskonałości akademickiej: „Zapisują się na kursy, które nie wymagają od nich solidnego czytania lub pisanie; rzadko, jeśli w ogóle, wchodzi w interakcje ze swymi profesorami poza salą lekcyjną, a także definiują i rozumieją swe doświadczenie uniwersyteckie jako zorientowane bardziej na rozwój społeczny niż akademicki” (Arum i Roksa, 2011, s. 122). W rezultacie znaczna liczba absolwentów amerykańskich college'ów i uniwersytetów nie jest w stanie napisać poprawnego gramatycznie akapitu w swym ojczystym języku.

Allan Bloom, przedstawiciel tradycji Wielkich Ksiąg Uniwersytetu w Chicago, napisał pod koniec XX wieku: „Jednej rzeczy nauczyciel akademicki może być absolutnie pewien: prawie każdy student rozpoczynający naukę na uniwersytecie wierzy, albo mówi, że wierzy, że prawda jest względna” (Bloom, 1987, s. 25). Dzisiaj wyszliśmy poza relatywizm prawdy i żyjemy w „świecie postprawdy” (Turchynovskyi, 2019, s. 11). Przypisywanie Deweyowi i jego uczniom wszystkiego, co jest nie tak w dzisiejszej oświacie, byłoby niesprawiedliwym uproszczeniem. Niemniej jednak jego wpływ jest jedną z głównych przyczyn obecnego stanu rzeczy.

Wśród powodów, dla których edukacja progresywna skutecznie wyparła edukację klasyczną, należy wymienić fakt, że jawi się ona jako bardziej odpowiednia dla społeczeństwa demokratycznego: „Jedną z rzeczy zalecanych przez ruch postępowy jest to, że wydaje się on bardziej zgodny z demokratycznym ideałem, któremu nasz naród jest oddany, niż procedury tradycyjnej szkoły” (Dewey, 1938, s. 33). Edukacja klasyczna miała swój początek w kręgach arystokratycznych starożytności. Jeszcze stosunkowo niedawno w historii Zachodu formalna edukacja była dostępna dla nielicznych uprzywilejowanych grup, a nie dla ogółu społeczeństwa.

Argumenty Platona i Arystotelesa, iż demokracja jest gorsza od arystokracji, są wciąż ważne. Tomasz z Akwinu uważał, że najlepszą formą rządów jest ustrój mieszany, z elementami monarchii, arystokracji i demokracji (Aquinas, wyd. 1920, I–II, q. 105, a. 1). Współcześni badacze tacy jak Ryszard Legutko (2012) i Patrick Deneen (2018) zwrócili naszą uwagę na wady liberalnej demokracji. Niemniej jednak dzisiejsze społeczeństwo amerykańskie jest w przeważającej mierze demokratyczne (z elementami oligarchii i plutokracji). A progresywizm Deweya jest edukacją dla społeczeństwa demokratycznego: „Społeczeństwo, dla którego rozwarstwienie na odrębne klasy byłoby zgubne, musi zadbać o to, aby możliwości intelektualne były dostępne dla wszystkich na równych i łatwych warunkach” (Dewey, 1916, s. 87–88). Mimo wielu rozbieżności Adler zgodził się z Deweyem, że w demokracji formalna edukacja winna być otwarta dla wszystkich: „Z politycznego punktu widzenia jesteśmy społeczeństwem bezklasowym. Nasi obywatele jako całość to nasza klasa rządząca. W wymiarze oświatowym więc powinniśmy być społeczeństwem bezklasowym” (Adler, 1982, s. 5).

Jednym z następstw udostępnienia edukacji uniwersyteckiej znacznie większej liczbie osób jest podział na realizowaną w ramach uniwersytetów edukację liberalną i edukację zawodową, zwłaszcza edukację w zakresie biznesu. Jak zauważa Dewey: „Przypuszczalnie najgłębszą antytezą, jaka pojawiła się w historii oświaty, jest ta między edukacją przygotowującą do przydatnej pracy a edukacją do życia w stanie wolnym” (Dewey, 1916, s. 250). Podczas gdy niektórzy studenci są zainteresowani „wiedzą dla niej samej” lub wiedzą w celu prowadzenia lepszego życia, wielu, być może większość, postrzega nauczanie uniwersyteckie jako inwestycję czasu i pieniędzy w celu realizowania bardziej intratnej kariery. W jaki sposób edukacja klasyczna może istnieć w uczelnianej relacji z kształceniem w dziedzinie biznesu, zwłaszcza jeśli przyjmuje się za aksjomat, że „społeczną odpowiedzialnością biznesu jest pomnażanie zysków” (Friedman, 1970)?

Dewey rozumiał, że ta dychotomia między sztukami wyzwolonymi i wytwórczymi (zwanymi również mechanicznymi, użytecznymi czy praktycznymi) istnieje już od epoki klasycznej:

Oddzielenie edukacji liberalnej od zawodowej i przemysłowej sięga czasu Greków i zostało sformułowane wyraźnie na podstawie podziału klas na te, które musiały pracować na utrzymanie, i te, które zostały zwolnione z tej konieczności (Dewey, 1916, s. 251).

W obecnym punkcie historii, zupełnie innym społecznie i ekonomicznie od wieków, w których zakorzeniła się edukacja klasyczna, musimy zintegrować edukację liberalną i zawodową oraz otworzyć edukację klasyczną dla wszystkich, w tym studentów zarządzania.

Myśląc o tym, jak zapewnić klasyczne wykształcenie wszystkim studentom, włącznie z tymi, którzy przygotowują się do kariery w handlu, możemy czerpać z prac francuskiego neotomisty Jacques’a Maritaina (1882–1973). Chociaż „ich poglądy na edukację mają tendencję do reprezentowania biegunowych przeciwieństw” (Gutek, 2005, s. 247), Dewey i Maritain są zgodni co do tego, że powinniśmy wyeliminować segregację edukacji liberalnej i praktycznej.

Maritain uważał, że „demokratyczny styl życia wymaga przede wszystkim liberalnej edukacji dla wszystkich” (Maritain, 1943, s. 20), i pytał:

Jak można rozszerzyć liberalną edukację i kształcenie humanistyczne nie dla nielicznych, bardziej lub mniej stworzonych do wolnego życia, ale na wszystkich, którzy są przeznaczeni do trudów i niepokojów codziennej pracy oraz ciężkiej konieczności zarabiania na życie i którzy potrzebują do tego szkolenia zawodowego i technicznego? (Maritain, 1962, s. 93–94).

Uważał, że odpowiedzią jest osiągnięcie „integralnej edukacji dla integralnego humanizmu” (Maritain, 1943, s. 88). Rozumiał, że jeśli ludzie mają uniknąć życia podzielonego, ich edukacja musi być ujednoczona: „Całe dzieło wychowania i nauczania musi dążyć do ujednoczenia, a nie rozproszenia; musi dążyć do pielęgnowania wewnętrznej jedności w człowieku” (Maritain, 1943, s. 45).

Dzisiejsza oświata cierpi z powodu dwóch wad. Po pierwsze, jest zdominowana przez pozytywistyczną, pragmatyczną, postępową filozofię wychowania, która uważa edukację klasyczną za przestarzałą i nieistotną. Wiedza rozumiana jest przede wszystkim jako wiedza o faktach, które można zweryfikować empirycznie lub matematycznie. Po drugie, klasyczna edukacja, pozostając wciąż żywą, jest oddzielona od przygotowania do kariery, którą większość współczesnych obywateli rozpoczyna po ukończeniu studiów. Edukacja progresywna ma przewagę konkurencyjną w stosunku do edukacji klasycznej, ponieważ jest to edukacja dla społeczeństwa demokratycznego, a nie dla społeczeństwa arystokratycznego, którego już nie ma. Aby dziś promować edukację klasyczną, musimy zintegrować sztuki wyzwolone i praktyczne. Rozważania Jana Pawła II na temat podmiotowego wymiaru pracy (Jan Paweł II, 1981, 6) uczą nas, że człowiek może stać się cnotliwy nie tylko przez kontemplację, lecz także przez pracę. Choć tradycja klasyczna rozróżnia mądrość teoretyczną i praktyczną, obie są cnotami. Uczenie studentów, co to znaczy dobrze żyć, i uczenie ich, jak zarabiać na życie, winno być rozumiane jako jedność, a nie jako dwa odrębne projekty. Maritain wyobrażał sobie „świat jutra, w którym godność pracy będzie prawdopodobnie uznana w bardziej wyraźny sposób, a podział społeczny między *homo faber* i *homo sapiens* zostanie zlikwidowany” (Maritain, 1943, s. 46). Edukacja klasyczna winna być zintegrowana z edukacją zawodową, zwłaszcza z kształceniem w dziedzinie biznesu, aby studenci zrozumieli, co oznacza żyć cnotliwie w świecie pracy.

Bibliografia

- Adler, M. J. (1939). The crisis in contemporary education. *The Social Frontier*, 5(42), 140–145.
- Adler, M. J. (1941). What is basic about English? *College English*, 2(7), 653–675.
- Adler, M. J. (1952). Adult education. *The Journal of Higher Education*, 23(2), 59–67, 115.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: an educational manifesto*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Aquinas, T. (1920). *Summa theologiae* (wyd. 2 popr.). Przeł. Fathers of the English Dominican Province. London: Burns, Oates and Washburn.
- Arum, R. i Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. J. J. i Miedema, S. (1996). Dewey in Europe: a case study on the international dimensions of the turn-of-the-century educational reform. *American Journal of Education*, 105(1), 1–26.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the progressive-education movement, 1915–1952. *The School Review*, 67(2), 160–173.
- Deneen, P. J. (2018). *Why liberalism failed*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (wyd. popr.). Chicago: The University of Chicago Press.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and social action*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1984). Impressions of Soviet Russia: IV. What are the Russian schools doing? *The New Republic*, 57 (5 December 1928), 64–67. W: J. A. Boydston (red.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (t. 3: 1927–1928, s. 224–232). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). Challenge to liberal thought. *Fortune*, 30 (August 1944), 155–190. W: J. A. Boydston (red.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (t. 15: 1942–1948, s. 261–275). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to enhance its profits. *New York Times Magazine*, 33, 122–126.
- Gutek, G. L. (2005). Jacques Maritain and John Dewey on education: a reconsideration. *Educational Horizons*, 83(4), 247–263.
- Hutchins, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Hutchins, R. M. (1943). *Education for freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Hutchins, R. M. (1952). *The great conversation: the substance of a liberal education*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Jan Paweł II (1981). *O pracy ludzkiej: encyklika Laborem exercens*. Watykan: Libreria Editrice Vaticana.
- Legutko, R. (2012). *Triumf człowieka pospolitego*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Maritain, J. (1962). *The education of man: the educational philosophy of Jacques Maritain*. Red. D. A. Gallagher i I. J. Gallagher. Garden City: Doubleday.
- McDermid, D. (2022). Pragmatism. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Pobrano z <https://iep.utm.edu/pragmati/>
- Turchynovskyi, V. (2019). Experiencing dignity in a post-truth world: public culture as a challenge. W: V. Poletko i G. Arblaster (red.), *Responding to the challenges of post-truth* (s. 11–21). Lviv: Ukrainian Catholic University Press.

Przełożył z j. angielskiego: Piotr T. Nowakowski