Aviram, Aharon

Autonomia i zaangażowanie : dopełniające się ideały

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 14 (339), 79-94

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

ACTA UNIVERSITATIS NICOLAI COPERNICI
SOCJOLOGIA WYCHOWANIA XIV — NAUKI HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNE — ZESZYT 339 — 2000

Aharon Aviram

AUTONOMIA I ZAANGAŻOWANIE: DOPEŁNIAJĄCE SIĘ IDEAŁY*

Obawa przed alienacją i nieprzystosowaniem w społeczeństwach liberalnych doprowadziła wielu autorów do podkreślania roli troski i zaangażowania jako niezastąpionych składników dobrobytu jednostki i celów edukacyjnych. Uważając, że autonomia stoi w sprzeczności z tymi wartościami, stwierdzili oni, że należy zastąpić autonomię alternatywnymi koncepcjami pomyślności człowieka oraz celami edukacyjnymi, które kładą nacisk na poczucie obowiązku i przynależności. W niniejszym artykule będę starał się dowieść, że wbrew tym poglądom, nie ma sprzeczności pomiędzy autonomią z jednej strony a zaangażowaniem i przynależnością z drugiej. Dlatego też docenianie znaczenia tych ostatnich wartości nie musi wcale prowadzić do odrzucenia ideału autonomii.

WPROWADZENIE

Michael Sandel w dość radykalnym tonie atakuje autonomię w literaturze o charakterze ogólnofilozoficznym. Krytykuje on jako błędną koncepcję racjonalnej jednostki o indywidualnych cechach, podporządkowaną koncepcji jednostki autonomicznej w liberalizmie, ponieważ jego zdaniem koncepcja ta zakłada z góry dystansowanie się od własnych cech i form zależności i dokonywanie świadomego wyboru lub też rezygnację z niektórych z nich. Dla Sandela, istotą jednostki są formy jej zaangażowania, a nie zdolność do dokonywania wyboru spośród nich, czyli autonomia. Według Sandela, stosowanie się do tej błędnej koncepcji prowadzi do wyalienowania,

* Tytuł oryginału: *Autonomy and commitment: compatible ideals*, Journal of Philosophy of Education, 1995, Vol. 29, No. 1, s. 61–73.

a w konsekwencji jest niekorzystne dla powodzenia człowieka (Sandel, 1982, szczególnie s. 54–59)[1].

Echo tego poglądu pobrzmiewa w najnowszych dyskursach z dziedziny filozofii edukacji zarówno z kół komunitariańskich, jak i feministycznych. Ideał autonomii jest na przykład oskarżany o kładzenie nacisku na typowo męskie cechy, takie jak indywidualizm i skłonność do sprawowania kontroli. Elizabeth Stone pyta retorycznie: „Czy można kochać inną osobę, czy też kilka osób, zachowując nadal swoją autonomię?". Jej odpowiedź brzmi nie, ponieważ „autonomiczna jednostka utrzymuje pewien stopień dystansu od wszelkich emocjonalnych zależności. Wszelkie wytworzone więzi i zależności mają wówczas charakter tymczasowy i są bezustannie poddawane krytycznej analizie i ocenie" (Stone, 1990, s. 276).

W innym niedawnym artykule odzwierciedlającym pogląd kół komunitariańskich, Stefaan Cuypers dowodzi, że zaangażowanie, poczucie obowiązku i przynależności są alternatywami dla autonomii jako ideału edukacyjnego, i pyta: „Czy my rodzice na prawdę chcemy, aby nasze dzieci stały się autonomicznymi jednostkami?" Jego odpowiedź, w kontekście tego co nazywa „obszarem motywacyjnym lub wolicjonalnym" brzmi: „W tym najważniejszym obszarze życia chcemy, aby nasze dzieci były oddanymi i zaangażowanymi osobami, a nie bezstronnymi obserwatorami czy chłodnymi manipulatorami" (Cuypers, 1992, s. 515).

Ponadto Morwenna Griffiths, pisząc z perspektywy feministycznej i podkreślając kobiecą potrzebę zależności od innych osób, z którymi wchodzimy w bliskie interpersonalne związki, stwierdziła ostatnio, że „w swoim podstawowym rozumieniu koncepcje autonomii i niezależności nie mają zastosowania w życiu wielu kobiet. [...] Pojęcie niezależności wymaga zrewidowania, a zrewidowanie takie musi opierać się na właściwym przewartościowaniu tego, co często określa się jako 'zależność'" (Griffiths i Smith, 1989, s. 289).

Chociaż poglądy te sformułowano z nieco innych perspektyw (komunitariańskiej i feministycznej) — wszystkie cztery tezy mają istotny wspólny mianownik. Stanowi go atak na wartość autonomii jako błędnej i szkodliwej koncepcji, która zakłada z góry i zaleca jednostce „dystansowanie się" od form zaangażowania i przynależności, albo mówiąc bardziej dobitnie, od związków interpersonalnych (ponieważ ten pierwszy termin jest dużo szerszy, będę go częściej używał w dalszej części wywodu, ale należy pamiętać, że odnosi się on obok innych form zależności także do związków interpersonalnych, emocjonalnych i miłości).

Uważam, że zagrożenie, do którego powyższe apele o zaangażowanie i tworzenie związków i zależności nawiązują, jest niestety bardzo realne. Zagrożenie to stanowi zjawisko „samotnego tłumu" w zachodnich społe-

[1] Inne znaczące przykłady krytyki tradycyjnej, liberalnej koncepcji autonomii znaleźć można u Bergera (1970), MacIntyre (1981) i Taylora (1985).

czeństwach postmodernistycznych złożonych z masy „Zeligów" (Zelig — to pozbawiony korzeni i tożsamości antybohater Woodiego Allena). Uważam, że położenie nacisku na zaangażowanie i zależność jest zasadniczo prawidłową, szczególnie w przypadku edukacji, reakcją na takie zagrożenie. Ale jestem też zdania, że rola zaangażowania powinna być podkreślana w procesie edukacyjnym na równi z autonomią. Uważam, że nacisk na zaangażowanie bez autonomii nie wystarczy, aby uporać się ze wspominanym zagrożeniem alienacją i może w pewnych okolicznościach wzmocnić przeciwstawne zagrożenie — nacisku społecznego. Argumentacja ta wymaga na pewno więcej niż jednego artykułu, aby mogła być w pełni rozwinięta[2]. Dlatego też poświęcę niniejszy artykuł wyłącznie omówieniu niezbędnych podstaw, tzn. wykazaniu, że z logicznego punktu widzenia odrzucenie autonomii jest nieuzasadnione i nie wynika wcale ze stwierdzenia znaczenia zależności i zaangażowania dla powodzenia w życiu człowieka.

Koncepcja autonomii tradycyjnie stanowiła cel edukacji w liberalnych państwach. Tak więc, liberalizm jest punktem wyjścia dla obrony autonomii jako celu edukacyjnego. Mówiąc bardziej precyzyjnie, obrona taka może być przeprowadzona według dwóch strategii, z których każda wyrasta z innej koncepcji liberalizmu: substancjalnej i formalnej, a co za tym idzie z dwóch niezależnych poglądów na rolę edukacji w liberalnym państwie. Pierwsza koncepcja, dominująca w literaturze XIX wieku i obecnie zyskująca na znaczeniu, postrzega liberalizm jako odzwierciedlający substancjalne poglądy na temat życia ludzkiego i jego pomyślności. Druga, dominująca przez większość XX wieku, postrzega liberalizm jako odzwierciedlający formalne, etycznie neutralne zasady sprawiedliwości i moralności (Jonathan, 1994, s. 11–14). Według pierwszej koncepcji edukacja powinna prowadzić ucznia w kierunku pomyślnego życia. W drugiej, edukacja ma na celu przekazanie uczniowi optymalnych środków, które pozwolą mu wybrać preferowany styl pomyślnego życia.

W pierwszej strategii, „autonomia" odnosi się do ostatecznego ideału pożądanej osobowości człowieka, podczas gdy w drugiej dotyczy jedynie „pierwotnego ideału", czyli, innymi słowy, środków za pomocą których każdy człowiek będzie mógł dokonać optymalnego wyboru swojego ideału życia. Obrona autonomii z pierwszego punktu widzenia oprzeć się może na twierdzeniu, że (mówiąc najdelikatniej) nie ma sprzeczności pomiędzy autonomią a zaangażowaniem, a raczej zaangażowanie i przynależność jest koniecznością dla autonomii. Obrona według drugiej strategii opiera się na założeniu, że jeżeli istnieje jakaś sprzeczność pomiędzy autonomią a zaangażowaniem, należy wybrać autonomię jako cel edukacyjny, ponieważ, będąc konceptem neutralnym pozwala ona jednostce opowiedzieć się za zaangażowaniem, jeżeli taki będzie jej wybór.

---

[2] E. Callan (1994) podjął pewne kroki w tym kierunku.

Chociaż osobiście skłaniam się ku pierwszej strategii, uważam że niektóre wersje drugiej strategii również prezentują pewną wartość i niekoniecznie muszą one zaprzeczać strategii pierwszej. Zaprezentuję więc w dalszej części obie strategie, pozostawiając kwestię ich odrębnej wartości i związku pomiędzy nimi do dalszego zbadania. W ramach pierwszej strategii postaram się wykazać, że krytycy autonomii ignorują w swoich atakach istotne rozróżnienia: pomiędzy różnymi koncepcjami „autonomii" (w pierwszej części); pomiędzy różnymi koncepcjami samokontroli, które stanowią podstawę koncepcji „autonomii" (druga część); pomiędzy różnymi odniesieniami „autonomii" (lub pomiędzy dwiema sferami autonomii) (trzecia część); oraz rozróżnienie pomiędzy różnymi poziomami rezygnacji z autonomii (czwarta część).

W ramach drugiej strategii zamierzam wykazać, że krytycy autonomii ignorują rozróżnienie pomiędzy autonomią jako celem edukacyjnym i autonomią jako ideałem życia (piąta część). Wykażę ponadto, że uświadomienie sobie wszystkich lub choćby niektórych z tych różnic poważnie kwestionuje zasadę automatycznego przechodzenia od wiary w znaczenie zaangażowania i przynależności do odrzucenia autonomii.

TRZY KONCEPCJE „AUTONOMII"

Najnowsi krytycy autonomii odwołują się często do różnych wersji racjonalistycznego modelu autonomii, wyrastającego z poglądów Kanta. W modelu tym na autonomię składa się refleksja i racjonalne podejmowanie decyzji lub (cytując Eamonna Callana) w modelu tym „jaźń, która jest elementem dominującym i nadrzędnym w życiu autonomicznym mieści się w zdolności do refleksji jednostki, w przeciwieństwie do sytuacji, gdzie tożsamość stawia się ponad racjonalną refleksją" (Callan, 1994, s. 35). W modelu tym, racjonalna refleksja ma faktyczny priorytet nad nieracjonalnymi zależnościami i jest uważana za jedyne źródło cech i działań jaźni.

Jednakże, racjonalistyczny model autonomii nie jest absolutnie jedynym, który odegrał znaczenie w kulturze zachodniej. Obok niego rozwinęły się przynajmniej dwa inne: model woluntarystyczny i model racjonalistyczno–woluntarystyczny. Według pierwszego, autonomiczna jaźń mieści się (ponownie posługując się terminologią Callana) w niepohamowanej ekspresji woli i pragnień. Według drugiego, jaźń mieści się w obrębie woli i pragnień odkrytych, ukształtowanych oraz w pewnym stopniu uporządkowanych i skorygowanych poprzez refleksję i racjonalne rozumowanie (Lindley, 1986)[3].

[3] Bardziej szczegółowe rozróżnienie pomiędzy ośmioma modelami autonomii można znaleźć u Avirama (1986).

O ile jest to zrozumiałe, choć niekoniecznie uzasadnione (jak postaram się wykazać w następnej części), że posługując się modelem racjonalistycznym postrzegamy autonomię i zależność jako sprzeczne, o tyle niezrozumiałe i nieuzasadnione wydaje się mówienie o sprzeczności w dwóch ostatnich modelach. Według tychże dwóch modeli, wola i pragnienia postrzegane są jako mające priorytet przed racjonalną refleksją i stanowiące jądro tożsamości jednostki. Chociaż terminy „przynależność" i „zaangażowanie" są zbyt nowe, aby szukać ich w pracach Hume'a i Milla — ojców dwóch ostatnich modeli — jasne jest, że obaj akceptują zaangażowania i związki jako odzwierciedlenie pragnień[4].

Dlatego też w odniesieniu do dwóch ostatnich modeli nie można mówić o istnieniu żadnej sprzeczności pomiędzy autonomią a zależnością. Jak ostatnio wskazał Callan, prawda jest wręcz przeciwna: w drugim modelu tworzenie i utrzymywanie związków i przynależności czy też (zgodnie z wcześniejszą terminologią) realizacja swoich interesów stanowi istotę autonomii (Callan, 1988, 1994).

Aby uzasadnić tę tezę, krótko opiszę dwa reprezentatywne przykłady modelu woluntarystyczno–racjonalistycznego: najnowsze poglądy Callana oraz klasyczne poglądy Milla. Callan określa autonomiczną jaźń jako „odwracalnie obciążoną", tzn. z jednej strony składającą się z nieracjonalnych lub przedracjonalnych zaangażowań, które identyfikują jaźń i tożsamość, a z drugiej strony pragnącą poddać te zaangażowania (lub większość z nich) drobiazgowej, krytycznej refleksji. Callan wykorzystuje tutaj metaforę Otto Neuratha (w pierwotnej wersji odnoszącą się do nauki) o naprawie statku prowadzonej na pełnym morzu i mówi „Elementy składowe jaźni często wymagają (refleksyjnej i racjonalnej) analizy i naprawy, czasami nawet radykalnej zmiany w obliczu nowych i nieoczekiwanych okoliczności, z jakimi konfrontuje nas życie. Ale konieczność 'utrzymania się na powierzchni' zawsze oznacza, że taka rewizja musi się odbywać krok po kroku" (Callan, 1994).

Model Callana przywodzi na myśl wcześniejszy, klasyczny model autonomii Milla, który zakładał autentyczność, tzn. nieograniczoną świadomość własnych pragnień i dążeń, racjonalną organizację pragnień i dążeń w spójny system wartości, przetworzenie tego systemu w realny „plan życio-

[4] Terminy „zależność" w takim sensie, w jakim używany jest w niniejszym eseju, oraz „pragnienie" stosowany przez Hume'a i Milla mają inne konotacje, w zakresie początków woli człowieka. Pierwszy termin wyraża pogląd, że wola człowieka odzwierciedla społeczne obciążenie, podczas gdy drugi, że odzwierciedla ono wrodzone siły. Ale różnica ta nie wynika z pierwotnego znaczenia tych terminów: o przynależności można powiedzieć, że jest ona naturalną konsekwencją pragnienia człowieka, bez względu na pochodzenie tego pragnienia. Kwestia pochodzenia woli człowieka ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia „autonomii", ale jest nie istotna dla naszej dyskusji. Wspomnę ją jeszcze raz w dalszej części artykułu, ale nie będę się na niej skupiał.

wy" oraz implikacje tego planu (Gray, 1983). Te dwa modele nie są takie same. O ile dla Milla autentyczne pragnienia jaźni są zasadniczo wrodzone, dla Callana (podążając za Sandelem) są one konsekwencją osadzenia jaźni w kontekście społecznym. Różnica ta, jednakże, chociaż znacząca nie dotyka kwestii, którą się zajmujemy[5].

Z perspektywy naszej dyskusji oba modele mają taką samą strukturę: w obu pragnienia i zaangażowania, w jakie wchodzi jaźń, postrzegane są jako wyprzedzające refleksję i składające się na tożsamość jaźni. Zarazem, są one podatne na zmianę w wyniku racjonalnej refleksji dla dobra maksymalnej pomyślności jednostki w określonych okolicznościach.

Podsumowując: w obu tych poglądach, podobnie jak w innych wersjach modelu woluntarystyczno–racjonalistycznego (czysty model woluntarystyczny jest zbyt radykalny, aby poważnie brać go pod uwagę w naszej dyskusji)[6], zaangażowanie i przynależność, odzwierciedlająca przed–refleksyjną i (w kategoriach Sandela) obciążoną tożsamość i pragnienia, są nie tylko dopuszczalne ale wręcz konieczne dla autonomii. Możemy zakładać, że gdyby najnowsi krytycy autonomii zdawali sobie z tego sprawę, nie odrzucaliby tak ochoczo autonomii tylko dlatego, że utwierdzili się w znaczeniu przynależności i zaangażowania[7].

TRZY KONCEPCJE „SAMOKONTROLI"

Jednym z powodów postrzegania autonomii w opozycji do zaangażowania i przynależności, wysuwanym przez ostatnich krytyków jest pojęcie „samokontroli", które uznawane jest za kluczowe dla autonomii. W niektórych publikacjach autonomiczna jednostka opisywana jest jako (pozornie) zawsze kontrolująca się, zawsze analizująca i podchodząca krytycznie do swoich czynów i z tego właśnie powodu niezdolna do pełnego emocjonalnego uzależnienia się, ani zaangażowana w zewnętrzne cele. (Dlatego też Stone w odniesieniu do związków jednostki autonomicznej komentuje: „Wszelkie wytworzone związki i zależności miałyby naturę tymczasową i poddawane byłyby ciągłej analizie i zrewidowaniu" (Stone, 1990, s. 276)). Jednakże utrzymując, że jest tak w istocie, krytycy ignorują kolejne ważne rozróżnienie pomiędzy trzema rodzajami kontroli: „kontrolą permanentną", „kontrolą całkowitą" i „kontrolą zasadniczą".

Na pierwszy rodzaj kontroli — „kontroli permanentnej" — składają się trzy wymagania:

---

[5] Planuję poświęcić osobną publikację temu zagadnieniu.

[6] Jak wspomniałem powyżej Callan nie jest woluntarystą jeśli chodzi o jego koncepcję pochodzenia woli człowieka; jest woluntarystą jeśli chodzi o jego koncepcję roli pragnień jednostki w formowaniu się jej tożsamości i planu życiowego.

[7] Omawiam tę kwestię szerzej w obecnie pisanym artykule; patrz Callan (1994).

1) jednostka musi mieć kontrolę nad wszystkimi swoimi ważnymi działaniami[8],

2) musi mieć tę kontrolę **zawsze**,

3) kontrola ta opiera się na racjonalnych przemyśleniach **przed faktem** i na ponownej racjonalnej analizie **po fakcie**.

Drugi rodzaj kontroli — „kontroli całkowitej" — wymaga tylko pierwszego i trzeciego elementu, podczas gdy rola ostatniego elementu jest zmniejszona. Tak więc „całkowita kontrola" wymaga kontrolowania wszystkich ważnych czynów z uwzględnieniem racjonalnie przemyślanych działań oraz, ewentualnie, ich ponownej oceny po fakcie. Zmniejszenie roli ostatniego wymagania polega na tym, że jednostka nie musi **zawsze** mieć kontrolę **przed faktem**, a tylko „ewentualnie", gdy istnieją uzasadnione powody dla takiej ponownej oceny.

Trzeci rodzaj kontroli — „kontroli z zasady" — pomija prawie wszystkie wymogi z wyjątkiem drugiej połowy ostatniego. „Kontrola z zasady" wymaga jedynie, aby jednostka wykazywała skłonność do poddania swoich najważniejszych działań racjonalnej krytycznej analizie po fakcie, jeżeli wystąpią ku temu uzasadnione powody i aby zastosowała się do implikacji wynikających z takiej analizy. Nie oznacza to jednakże, że wszystkie, czy nawet większość działań jednostki musi być poddana takiej kontroli, ani też że działania te muszą być wstępnie przemyślane.

Opierając się na tych rozróżnieniach chciałbym wykazać, że:

1) krytycy mają skłonność przypisywać autonomii pierwszy rodzaj kontroli, który z pewnością nie pozwala na zaangażowanie i przynależność; z tego też powodu odrzucają ideał autonomii;

2) w rzeczywistości, żaden z dwóch głównych modeli autonomii nie zakłada tego rodzaju kontroli: model racjonalistyczny opiera się na drugim rodzaju kontroli, a model racjonalistyczno–woluntarystyczny na trzecim;

3) te dwa rodzaje kontroli nie wykluczają zaangażowania: drugi typ kontroli dopuszcza zaangażowanie, a trzeci go wymaga.

Tak więc: dostrzeganie znaczenia zaangażowania nie może prowadzić do automatycznego odrzucenia autonomii.

Zacznę od uzasadniania tej argumentacji z perspektywy modelu racjonalistycznego. Nawet klasyczni reprezentanci racjonalistycznego modelu autonomii, tacy jak Dworkin i Dearden (Dworkin, 1981; Dearden, 1972, 1975) nie wymagają, aby jednostka wykazywała permanentną kontrolę. Wymagają oni, aby wszystkie główne działania jednostki wynikały z racjonalnego procesu podejmowania decyzji i aby w świetle nowych przesłanek, czy zmienionych okoliczności były poddawane ponownej ocenie. Jednakże, zgodnie

---

[8] „Najważniejsze czynności" oznaczają czynności, które mają znaczące konsekwencje dla realizacji indywidualnych planów na przyszłość. Mam nadzieję, że to wyjaśnienie będzie intuicyjnie wystarczające, chociaż sam termin na pewno wymaga bliższego zdefiniowania w kategoriach filozoficznych.

z tym stanowiskiem, kiedy decyzje takie zostaną podjęte i dopóki nie wynikną nowe okoliczności wymagające ich zrewidowania (jeżeli wynikną w ogóle), jednostka może być emocjonalnie zaangażowana lub związana ze swoimi działaniami, a więc uzależniona i nie sprawująca samokontroli.

W tym ujęciu wymóg całkowitej kontroli, choć dość ścisły, jest daleki od koncepcji permanentnej kontroli i od karykaturalnego obrazu, jaki czasem kreślą krytycy autonomii. Zostawia on dużo miejsca dla emocjonalnego zaangażowania nieograniczonego racjonalną refleksją. Tak więc, przykładowo, zgodnie z tym modelem można racjonalnie wybrać pomiędzy celibatem a zaangażowaniem w związek interpersonalny, jednakże po podjęciu tej decyzji nie ma żadnego powodu, dla którego nie można by zaangażować się emocjonalnie i oddać się całkowicie miłości do drugiego człowieka.

Prawdą jest, że model ten wymaga woli, aby poddać takie zaangażowanie ponownej ocenie, jeżeli wystąpią ku temu powody. Ale chęć przeprowadzenia takiej analizy nie oznacza, że jednostka ma być bezustannie podejrzliwa i cały czas szukać powodów, aby zrewidować swoje poglądy i z tego powodu nie być zdolna, aby zaangażować się w pełni w swój związek uczuciowy. Na pewno nie jest prawdą, że „wszystkie formowane związki miałyby charakter tymczasowy i stale poddawane byłyby analizie i ocenie", jak twierdziła Stone. Racjonalna, autonomiczna jednostka pozwoli sobie na zaangażowanie do momentu, kiedy wystąpią powody, aby taką zależność kwestionować. Większość z nas traktuje swoich przyjaciół w ten sam sposób: ufamy im bez żadnych podejrzeń czy zastrzeżeń, dopóki nie mamy uzasadnionych powodów, aby zmienić nasz stosunek do nich.

O ile racjonalistyczny model wymaga kontroli całkowitej, model racjonalistyczno–woluntarystyczny wymaga znacznie mniej: jedynie kontroli z zasady. Zarówno w ujęciu autonomii Milla jak i Callana, autonomiczna jednostka scharakteryzowana jest jako osoba, która potrafi określić swoje prawdziwe pragnienia, zainteresowania i formy zaangażowania i realizować je. Są one dla niej naturalne. Kontrola znajduje wyraz jedynie w zdolności i obowiązku do ewentualnej (tzn. w przypadku wystąpienia uzasadnionych powodów) ponownej oceny tych związków. W takim układzie zaangażowanie i przynależność jest częścią i elementem (lub nawet niezbędnym warunkiem) autonomii i jest w pełni zgodna z minimalnym zakresem wymaganej kontroli.

Podsumowując tę część, mam nadzieję, że wiemy już teraz, dlaczego wbrew „oskarżeniom" krytyków autonomiczna jednostka może się zakochać (w pełnym tego słowa znaczeniu) i czuć się w pełni oddana i związana z kochaną osobą (aby posłużyć się przykładem zaangażowania preferowanym przez feministki). Tak dzieje się w przypadku obu modeli. Różnica pomiędzy modelami jest taka, że o ile w pierwszym modelu autonomiczna jednostka powinna racjonalnie i po przemyśleniu podjąć decyzję o poddaniu się swojemu uczuciu jeszcze **przed** zaangażowaniem się w nie, o tyle

w drugim modelu może zadziałać spontanicznie i bez uprzedniego procesu racjonalnego rozumowania, wiedząc, że w przyszłości może okazać się konieczne ponowne przeanalizowanie tej decyzji i że w wyniku takiej analizy zaangażowanie może ulec zmianie.

DWIE SFERY AUTONOMII

Innym istotnym rozróżnieniem, jakiego należy dokonać, aby jeszcze bardziej zdystansować się od nieuzasadnionego odrzucenia autonomii, jest rozróżnienie pomiędzy dwiema sferami autonomii, które ja postanowiłem nazwać „autonomią instytucjonalną" i „autonomią psychologiczną".

Termin „autonomia" jest stosowany w języku codziennym zarówno w sensie instytucjonalnym jak i psychologicznym. W pierwszym znaczeniu odnosi się do zakresu niezależności i swobody działania jednostki lub grupy, przyznanego im przez jednostkę lub grupę mającą władzę. Prototyp tego zastosowania dominuje w instytucjach hierarchicznych (co wyjaśnia mój dobór terminu), w których jednostka o większych uprawnieniach przekazuje część swoich uprawnień podwładnym i określa zakres instytucjonalnej rzeczywistości, w której osoby te mogą korzystać z przyznanych im uprawnień. Właśnie w takich granicach podwładni pozostają autonomiczni. Inną dziedziną, w której termin „autonomia" jest stosowany w podobnym znaczeniu, jest polityka, gdzie grupy dominujące lub sprawujące władzę przyznają narodowościowym lub etnicznym grupom autonomię w pewnych sprawach. W takim właśnie sensie używa się terminu „Autonomia Palestyńska". Podobne zastosowanie tego terminu spotkać można w odniesieniu do związków interpersonalnych. W związkach takich jedna ze stron otrzymuje, albo od drugiej strony (w asymetrycznej relacji, tj. dziecko — rodzic) lub za obopólną zgodą (w relacji symetrycznej), pewien zakres autonomii wolny od interwencji drugiej strony. Można więc powiedzieć, że w takim zakresie pierwsza strona korzysta z autonomii.

Drugie, psychologiczne znaczenie terminu autonomia odnosi się do pewnej struktury lub formy funkcjonowania osobowości człowieka wykazującej określone cechy. To właśnie drugie znaczenie występuje w tym artykule i jest powszechnie stosowane, kiedy model autonomii lub edukacji zmierzającej do autonomii jest omawiany przez liberałów lub atakowany przez komunitarystów i feministki[9].

Ważne jest, aby uświadomić sobie, że nie ma żadnego logicznego związku pomiędzy tymi dwoma znaczeniami. Jednostka może posiadać autonomiczną osobowość („autonomia" w drugim znaczeniu), ale może uzyskać bardzo

[9] Rozróżnienia tego dokonał Richard Lindley (1996, s. 6) choć z nieco innym rozłożeniem akcentów.

ograniczony zakres autonomii w swoim życiu (może być więźniem lub inwalidą uzależnionym od pomocy innych), i odwrotnie — psychologicznie nieautonomiczna osoba może cieszyć się wyjątkowo szeroką autonomią instytucjonalną.

Oczywiste jest, że autonomia instytucjonalna jest niezbędnym warunkiem dla **ekspresji** autonomii psychologicznej. Prawdą może być również, na podstawie badań empirycznych, że instytucjonalna autonomia jest niezbędnym warunkiem dla **wykształcenia się** autonomii psychologicznej, jak uważa większość liberałów. Mill, przykładowo, tak silnie wierzył w konieczność autonomii instytucjonalnej dla rozwoju i ekspresji autonomii psychologicznej, że sformułował swoją Zasadę Wolności, postulującą najszerszy możliwy zakres autonomii instytucjonalnej gwarantujący bezpieczeństwo (Gray, 1983). Jednakże, te empiryczne relacje, jeśli potwierdzą się, nie mają wpływu na relacje logiczne czy semantyczne — autonomia może występować samodzielnie w jednym z dwóch znaczeń tego terminu bez związku z drugim.

Kiedy w języku codziennym mówimy o rezygnacji z autonomii na rzecz zaangażowania i przynależności, możemy odnosić się do autonomii instytucjonalnej, która niekoniecznie musi mieć związek z autonomią psychologiczną. Przykładowo, możemy wspomnieć o kimś, kto przed małżeństwem był bardzo „autonomiczną" osobą, usilnie walczącą o maksymalny, możliwy zakres wolności i swobód dla siebie (autonomia w sensie instytucjonalnym) i kto zrezygnował z tej autonomii na rzecz małżeństwa i nie jest w stanie zrobić nic bez zgody swojej żony. Mówiąc w ten sposób, odnosimy się jedynie do zakresu swobody jednostki, do autonomii w sensie instytucjonalnym.

Oba zakresy autonomii instytucjonalnej: wcześniejszy (szeroki) i późniejszy (ograniczony) są w pełni dopełniające się z wysokim stopniem autonomii psychologicznej. Jest absolutnie możliwe, że ten sam człowiek uważał w pewnym okresie swego życia, po refleksji i racjonalnej ocenie swoich pragnień i sytuacji, że szeroki zakres autonomii instytucjonalnej będzie najlepiej służył optymalnej realizacji jego pragnień i związków, a później zmienił zdanie ze względu na zmianę obiektywnych okoliczności, zmianę w postrzeganiu własnej osoby lub zmianę racjonalnej oceny swoich pragnień.

Podsumowując tę kwestię, zaangażowania i przynależności wszelkiego typu ograniczają, z definicji, autonomię instytucjonalną uzależnionej jednostki redukując możliwość swobodnego wyboru. Kiedy ktoś jest zależny od określonego czynnika, wiele innych zależności (na zasadzie *mutatis mutandis*) staje się niemożliwych. Z tej perspektywy można by stwierdzić, że autonomia i zaangażowanie pozostają w sprzeczności ze sobą. Ale kiedy dokonamy rozróżnienia pomiędzy autonomią instytucjonalną i psychologiczną, widać że sprzeczność ta niekoniecznie dotyczy autonomii psychologicznej. Nie możemy automatycznie wydedukować z faktu, że ktoś zaangażował się

w jakąś relację i ograniczył własną autonomię — w znaczeniu instytucjonalnym — że utracił on swoją autonomię psychologiczną. Ten nieprawidłowy ciąg rozumowania widać często u krytyków autonomii, którzy twierdzą, że miłość i przywiązanie są sprzeczne z autonomią, właśnie dlatego, że zawężają pojęcie autonomii do autonomii instytucjonalnej.

DWA POZIOMY REZYGNACJI Z AUTONOMII

Można argumentować, że chociaż powyższy przypadek ograniczenia autonomii przez małżeństwo może być interpretowany w taki sposób, jak ja to uczyniłem, możliwa jest również inna interpretacja. Można przykładowo stwierdzić, że mężczyzna ten wiążąc się emocjonalnie ze swoją żoną, zrezygnował ze swojej autonomii psychologicznej wraz z autonomią instytucjonalną. Tak więc, zgodnie z tym tokiem rozumowania, można by mówić o przypadkach, gdy zależność i zaangażowanie są sprzeczne z autonomią psychologiczną (od tej pory będę używał terminu „autonomia" wyłącznie w tym znaczeniu).

Odpowiem na dwa sposoby: 1) wniosek ten jest na pewno prawdziwy; moją intencją było pokazanie, że odrzucenie autonomii **niekoniecznie** wynika z samego zaangażowania, a nie że nigdy nie może się tak zdarzyć; 2) nawet w tych przypadkach, w których zaangażowanie prowadzi do rezygnacji z autonomii psychologicznej wiele z takich aktów rezygnacji ma charakter tymczasowy lub *ad hoc* i dlatego nie jest sprzeczny z ideałem autonomii całkowitej.

Twierdzenie to wprowadza konieczność dokonania kolejnego rozróżnienia pomiędzy dwoma poziomami rezygnacji z autonomii: tymczasowej lub częściowej oraz stałej lub całkowitej. Odzwierciedla ono fakt, że angażując się w jakąś zależność można stracić autonomię na jakiś czas z zamiarem odzyskania jej w późniejszym okresie. W tym przypadku nie mamy powodu, aby stwierdzić, że nasz bohater całkowicie zrezygnował z autonomii; czasami mamy nawet powody, aby powiedzieć, że *per saldo* zwiększył on swoją autonomię. Uważam, że rozróżnienie to ma zastosowanie w przypadku obu modeli autonomii, ale dla jasności wywodu omówię tutaj tylko model racjonalistyczno–woluntarystyczny, w przypadku którego widać to wyraźniej.

Autonomia zostaje **całkowicie** utracona, kiedy ktoś rezygnuje z kontroli z zasady, to znaczy rezygnuje z zamiaru dokonania ponownej oceny swoich czynów i form zaangażowań w obliczu uzasadnionych powodów.

Autonomia utracona jest **częściowo**, kiedy ktoś decyduje się odłożyć zamiar dokonania takiej oceny na jakiś czas (nawet w obliczu uzasadnionych powodów), z takich czy innych powodów, z założeniem przeprowadzenia jej w okresie późniejszym.

Tak więc osoba z całkowicie autonomiczną osobowością (tzn. osoba, która działa z zamiarem przeprowadzenia racjonalnej oceny swoich zależności i pragnień **po fakcie**) może autonomicznie postanowić, aby w danym przypadku, czy grupie przypadków zachować się nieautonomicznie (tzn. zarzucić swój zamiar oceny), zakładając, że powróci do niego później. Osoba taka może po prostu potrzebować przerwy i pragnąć lżejszego stylu życia na jakiś czas lub też czuć, że z takiego tymczasowo nieracjonalnego stylu życia może wyniknąć większa głębia emocjonalna, a zatem większa samoświadomość.

De facto, proces eksperymentowania opisany przez Milla jako konieczny dla rozwoju autonomii wymaga pełnego angażowania się w różne sytuacje życiowe, a więc zawieszenia racjonalnej refleksji. Możliwe jest również, że osoba taka działa jak antropolog, który próbuje przezwyciężyć bariery pomiędzy nim samym a obcym plemieniem, które próbuje zrozumieć poprzez tymczasowe odrzucenie (do momentu powrotu do swojego biurka) swojej Zachodniej tożsamości.

Należy podkreślić tu fakt, że czynnik, który odróżnia tymczasowe zawieszenie od kategorycznej rezygnacji z kontroli, a więc z autonomii, to **intencje**. Jeżeli w momencie zawieszenia kontroli, intencją danej jednostki jest odzyskanie jej (nawet po długim lub nieokreślonym czasie), o osobie takiej można powiedzieć, że jest autonomiczna, przynajmniej w ujęciu modelu racjonalistyczno–woluntarystycznego omawianego tutaj[10].

Tak więc, nawet jeśli podzielimy pogląd krytyków, że zaangażowanie w związki interpersonalne lub inne rodzaje zależności jest sprzeczna z kontrolą każdego rodzaju, nie oznacza to, że kontrola, a zarazem autonomia muszą być całkowicie odrzucone. Mogą one zostać jedynie zawieszone, a zawieszenie takie może z czasem prowadzić do jeszcze większej autonomii. Mamy więc jeszcze jeden powód, żeby podejrzewać, że automatyczne przejście od uznania wartości zaangażowania i zależności do odrzucenia autonomii jest niesłuszne.

DWA IDEAŁY AUTONOMII

Cztery zaprezentowane powyżej rozróżnienia zostały przeprowadzone w ramach pierwszej strategii, która odzwierciedla substancjalną koncepcję liberalizmu i edukacji. Miały one na celu wykazanie, że osoba może być w pełni zaangażowana w zależność lub związek z drugim człowiekiem nie-

[10] Przyjmuję tutaj dwa założenia: 1) że konieczna jest aktywna intencja, aby wznowić ocenę, tzn. że brak całkowitej chęci odrzucenia nie wystarczy, aby odróżnić zawieszenie od odrzucenia autonomii; 2) że niekonieczne jest uzależnienie od konkretnych ram czasowych. Nie chcę tutaj uzasadniać tych założeń, ale mam nadzieję, że zostaną one intuicyjnie zaakceptowane przez czytelników.

koniecznie tracąc swoją autonomię, tak więc nie ma podstaw, aby odrzucać autonomię tylko dlatego, że wiemy jak ważne jest zaangażowanie czy miłość. Piąte rozróżnienie dotyczy drugiej strategii, opierającej się na formalnej koncepcji liberalizmu i edukacji, jako ideału życia. Jest to rozróżnienie pomiędzy autonomią, jako ideałem edukacyjnym a autonomią jako ideałem życia. Rozróżnienie to umożliwia uzasadnienie twierdzenia, że nawet jeśli kwestionujemy autonomię, jako ideał życiowy, powinniśmy popierać autonomię jako ideał edukacyjny.

Argument dotyczący konieczności stosowania autonomii wyłącznie jako ideału edukacyjnego został sformułowany przez Johna White'a. Ujmując go nieco schematycznie, argument ten opiera się na poglądzie relatywizmu etycznego w odniesieniu do niemożliwości uzgodnienia wspólnej koncepcji tego, co uznajemy za „dobre życie". Według tej argumentacji, tradycyjnym celem edukacji było przygotowanie ucznia do dobrego życia. Jednakże w naszych czasach stajemy twarzą w twarz z wieloma sprzecznymi koncepcjami dobrego życia, odzwierciedlającymi różne ideologie i różne poglądy na świat i jesteśmy świadomi tego, że nie potrafimy wypracować obiektywnych metakryteriów, aby wybrać jedną z takich koncepcji. Dlatego, wszystko co możemy i co powinniśmy zrobić, to przygotować ucznia do dokonania jak najlepszego wyboru spośród wszystkich koncepcji dobrego życia. Autonomiczna jednostka jest w stanie dokonać takiego wyboru. Dlatego też autonomia powinna być naszym celem edukacyjnym. Ale musimy pamiętać, że jest to tylko „trampolina", z której uczeń może „wybić się" do wybranego przez siebie ideału życia i nawet zrezygnować z autonomii, jeżeli wybrany ideał życia stoi z nią w sprzeczności (White, 1973, s. 5–24, szczególnie s. 23, 84–87; White, 1982, s. 125–129).

Z tego ideału wynika, że nawet jeśli autonomię postrzega się w opozycji do pożądanego ideału życia, jeśli chcemy pozostać uczciwi wobec ucznia w obliczu niemożności udowodnienia, że jedna z koncepcji dobrego życia jest najlepsza, musimy nadal uczyć go autonomii.

Ten ogólny argument na pewno dotyczy stanowiska feministek i autorów komunitariańskich omawianych tutaj. Oba te poglądy oparte są na konkretnych założeniach dotyczących dobrego życia, tzn. założeniach, że dobre życie wymaga bliskich związków interpersonalnych lub zależności odzwierciedlających rzekome społeczne obciążenie jaźni. W stosunku do obu tych założeń można znaleźć kontrargumenty i kontrprzykłady[11].

---

[11] Odnośnie do pierwszego założenia, Antony Storr (znany pisarz z dziedziny psychiatrii), przykładowo opublikował ostatnio książkę atakującą pogląd, że intymne relacje są konieczne dla szczęścia i dobrobytu jednostki. Storr uważa, że kreatywność może być innym, równie skutecznym sposobem na szczęście człowieka (Storr, 1988). W odniesieniu do komunitariańskiego poglądu Callan stwierdził, że o ile wyrasta on z obaw przed anomiczną i wyalienowaną naturą zachodniego społeczeństwa liberalnego, ignoruje niebezpieczeństwo drugiego ekstremum, czyli nacisku społecznego (Callan, 1994). Należy tu zauważyć, że Durkheim,

Na pewno feministki i komunitarianie mogliby jakoś odpowiedzieć na takie kontrargumenty, ale z kolei i te odpowiedzi można by zakwestionować, i tak w nieskończoność. Ludzki umysł ma nieograniczoną możliwość produkowania argumentów i kontrargumentów, chyba że dyskurs ma bardzo konkretny i wybitnie empiryczny charakter, lub też, że ograniczony jest limitami społecznej akceptacji. Żadne z tych ograniczeń nie istnieje w naszym przypadku. Rozpatrywana tu kwestia związana jest z fundamentalnym, filozoficznym pytaniem o „naturę człowieka" i „dobre życie" (jak to się tradycyjnie ujmuje). Na pewno nie jest to konkretna i wybitnie empiryczna kwestia. W odniesieniu do drugiego ograniczenia, współczesną postmodernistyczną rzeczywistość cechuje (między innymi) sprzeciw wobec wszelkich ograniczających metawywodów. Właśnie z tego powodu argument opierający się na relatywizmie etycznym i wynikająca z niego różnica pomiędzy autonomią, jako ideałem życia a autonomią, jako ideałem edukacji, jest tak atrakcyjny.

Można by zgłosić w tym miejscu zastrzeżenie, że ideał autonomii nie jest neutralny — on również reprezentuje określony światopogląd, a więc nie rozwiązuje kwestii uczciwości lub przygotowania do dobrego życia w relatywistycznej rzeczywistości. O ile pierwsza połowa tego zastrzeżenia jest bez wątpienia uzasadniona, wniosek końcowy nie musi wcale z niej wynikać, szczególnie w woluntarystyczno–racjonalistycznym modelu autonomii. Dzieje się tak dlatego, ponieważ ideał autonomii w wersji woluntarystyczno–racjonalistycznej opiera się na minimalistycznej koncepcji kontroli — kontroli z zasady, odgrywającej kluczową rolę w kulturze zachodniej naszych czasów i podzielanej (choć często niejawnie) przez krytyków.

Uzasadniałem to twierdzenie w innej publikacji, tak więc w tym miejscu ograniczę się jedynie do podstawowego schematu argumentacji. Podstawowe wymagania kontroli z zasady to: 1) jednostka jest świadoma możliwości oceny swoich związków i zaangażowania; 2) jednostka żywi zamiar przeprowadzenia takiej oceny w pewnym momencie; oraz 3) jednostka jest świadoma możliwości, że ocena ta może doprowadzić do zmiany lub nawet rezygnacji z jej związków i zaangażowań.

Są to również minimalne wymogi składające się na pojęcie „odpowiedzialności". Ponieważ jednostkę można opisać również jako podmiot odpowiedzialny za swoje czyny, są to również minimalne wymogi składające się na pojęcie „bycia podmiotem". Terminologia używana zarówno przez feministki jak i komunitarian zakłada koncepcję podmiotową, a zatem kontrolę zasadniczą i woluntarystyczno–racjonalistyczny model autonomii. Tak więc autonomia w woluntarystyczno–racjonalistycznym znaczeniu tego ter-

---

który pierwszy wprowadził koncept „anomii" w swojej książce na temat samobójstwa, wspomniał również o jej przeciwieństwie (zwanym przez niego „fatalizmem"), które jest równie niebezpieczne (Durkheim, 1951, s. 276).

minu wydaje się najszerzej akceptowaną koncepcją w obecnej, chaotycznej z etycznego punktu widzenia sytuacji. Koncepcja ta może zatem służyć (przynajmniej) jako model edukacyjny.

WNIOSKI

Powyżej sformułowałem pięć argumentów opartych na pięciu rozróżnieniach, aby wykazać, że możemy jednocześnie uznawać znaczenie zaangażowania, przynależności i miłości w naszym życiu i zachować autonomię jako ideał edukacyjny. Pierwsze cztery argumenty odnoszące się do pierwszej strategii miały pokazać, że autonomia i zaangażowanie nie są sprzecznymi ideałami życia. Ostatnie rozróżnienie dotyczące drugiej strategii dowodzi, że nawet jeśli uznamy, że autonomia powinna w pewnym stopniu ustąpić na rzecz zaangażowania jako ideału życiowego, powinniśmy nadal bronić jej priorytetu jako ideału edukacyjnego.

Obawa przed „samotnym tłumem" złożonym z wyalienowanych Zeligów lub pozbawionych tożsamości płaskich kopii modelu człowieka, którego Nietzsche nazwał „ostatnim człowiekiem" jest niestety bardzo realna dzisiaj i powinna być brana pod uwagę we współczesnej filozofii edukacji. Obawa ta powinna na pewno skłaniać nas ku podkreślaniu znaczenia związków, zaangażowania i miłości dla pomyślności i tożsamości człowieka. Ale właśnie w tej zatrważającej rzeczywistości kładzenie nacisku na autonomię jest przynajmniej tak samo ważne. Mam nadzieję, że zyskaliśmy co najmniej pięć powodów, aby uwierzyć, że te dwa pojęcie nie są sprzeczne, a mogą się nawet wzajemnie dopełniać.

Tłumaczenie: *Grażyna Teresa Wysocka*

BIBLIOGRAFIA

Aviram A. (1986). *The paradoxes of education for democracy, or the tragic dilemmas of the modern liberal educator*, Journal of Philosophy of Education, 20 (2), s. 187–199.

Berger P. (1970). *On the obsolescence of the concept of honour*, European Journal of Sociology, 11, s. 339–347.

Callan E. (1988). *Autonomy and Schooling*, Kingston: McGill–Queen's University.

Callan E. (1994). *Autonomy and alienation*, Journal of Philosophy of Education, 28 (1), s. 35–53.

Cuypers S. (1992). *Is personal autonomy the first principle of education?*, Journal of Philosophy of Education, 26 (1), s. 5–17.

Dearden R. F. (1972). *Autonomy and education*, [w:] R. Dearden, P. Hirst, R. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason. Part Three: Education and Reason*, London: Routledge.

Dearden R. F. (1975). *Autonomy as educational ideal*, [w:] S. Brown (Ed.), *Philosophers Discuss Education*, London: Macmillan.

Dworkin G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Durkheim E. (1951). *Suicide*, Illinois: Free Press.

Gray R. (1983). *Mill on Liberty: a Defence*, London: Routledge & Kegan Paul.

Griffiths M. and Smith R. (1989). *Standing alone: dependence, independence and interdependence in the practice of education*, Journal of Philosophy of Education, 23 (2), s. 283–294.

Jonathan R. (1994). *On liberal education and liberalism*, Proceedings of the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, s. 9–16.

Lindley R. (1986). *Autonomy*, Houndmills: Macmillan.

MacIntyre A. (1981). *After Virtue*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Sandel M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Stone C. (1990). *Autonomy, emotions and desires: some problems concerning R. F. Dearden's account of autonomy*, Journal of Philosophy of Education, 24 (2), s. 271–283.

Storr A. (1988). *Solitude*, London: Flamingo.

Taylor C. (1985). *Philosophy and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.

White J. (1973). *Towards a Compulsory Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.

White J. (1982). *The Aims of Education Restated*, London: Routledge & Kegan Paul.