


HYBRIS nr 60 (2023)

ISSN: 1689-4286



<https://doi.org/10.18778/1689-4286.60.02>

**WOJCIECH KRUSZELNICKI**

 0000-0001-7005-1266

Uniwersytet Śląski

wojciech.kruszelnicki@us.edu.pl

**IDEOLOGIA W EDUKACJI. SPOJRZENIE OPISOWE,  
NEGATYWNE I POZYTYWNE NA PRZYKŁADZIE  
WYBRANYCH STANOWISK PEDAGOGIKI  
KATOLICKIEJ I KRYTYCZNEJ**

**Wprowadzenie**

W artykule proponuję ćwiczenie polegające na porównaniu interpretacji przemian i rozwinięć we współczesnej teorii pedagogicznej, z jaką występują naukowe środowiska katolickie, z ich recepcją na gruncie świeckich, niekościelnych — zarówno krajowych, jak i zagranicznych — studiów edukacyjnych. Pojęciem centralnym jest tu „ideologia” w różnych postaciach infekująca, jak twierdzą wybrani do polemiki

CC BY-NC-ND 4.0 © by the author | Licensee University of Lodz – Lodz University Press  
Received: 2023-03-21 | Verified: 2023-04-11 | Accepted: 2023-05-12 Lodz, Poland  
First published online: 2023-06-23.

badacze katoliccy, nauki o wychowaniu i standardowo kojarzona przez nich z zafałszowaniem rzeczywistości, myśleniem utopijnym oraz indoktrynacją edukacyjną. Teksty wybrane do analizy pochodzą z polskich publikacji książkowych oraz artykułów w czasopismach naukowych, w tym z rocznika *Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze* wydawanego przez fundację „Lubelska Szkoła Filozofii” przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, z którego rekrutują się polscy członkowie zespołu redakcyjnego oraz redaktor naczelny, Piotr Jaroszyński.

Poglądom prezentowanym w tych tekstach zostaną przeciwstawione ustalenia i wypowiedzi teoretyków wychowania, którzy naukę uprawiają w odłączeniu od religii i od nauk Kościoła Katolickiego, dlatego nie reprezentują dogmatyzmu definiowanego przez psychologa Milтона Rokeacha jako tendencja do izolowania własnych przekonań w ramach światopoglądu zamkniętego, o znikomym stopniu dyferencjacji (brania pod uwagę i artykułowania istniejących zasobów informacji w danej dziedzinie naukowej), cechującego się przy tym brakiem krytycyzmu wobec niewystarczająco uzasadnionych poglądów oraz łatwym i arbitralnym uleganiem autorytetom. Przeciwnością światopoglądu dogmatycznego jest otwartość umysłowa, manifestująca się w zdolności i gotowości do obserwowania związków między różnymi albo rozbieżnymi przekonaniem i niezobowiązującym, a nade wszystko racjonalnie motywowanym, odnoszeniem się do autorytetu (Rokeach, 1954, s. 3; Rokeach, 1960). W przypadku większej części środowisk pedagogów katolickich niechęć do rozszerzania swojej percepcji kulturowej daje o sobie znać przede wszystkim w odmowie uznania humanistyki za przestrzeń integralną, „zapraszającą do wyzyskania rozmaitych inspiracji kulturowych, z wykorzystaniem »dyskursów dyskretnych« pedagogicznie, pracujących

dla pedagogiki w zakresie, jaki trzeba dopiero umieć odsłonić »pozyskać«, by go »wyzyskać« (Witkowski, 2018, s. 131–132). W miarę rozwoju argumentacji będziemy starali się pokazać, w jaki sposób wciąż „źle obecne” pojęcie ideologii może zostać przepracowane na zasadzie „odświeżenia narracji” (tamże, s. 126) wśród środowisk, które — przywiązane do jednej opcji światopoglądowej i do jednego języka opisu świata — same siebie skazują na naukową izolację.

Pochodnym celem planowanej analizy jest posłużenie się przykładem refleksji nad pojęciem ideologii u badaczy katolickich w celu ukazania w działaniu tego, co Zbigniew Kwieciński nazywa „pedagogią odlotową, ideologiczną” (Kwieciński, 2007a, s. 112). Wydaje się, że poglądy pedagogiczne, jakie w dalszym toku wywodu przypomnimy, odzwierciedlają tezę, że część środowisk naukowych w Polsce „uprawia pedagogikę przystosowaną do nieistniejących już ram systemowych” (Kwieciński, 2000a, s. 51), albowiem odmawia realizacji tego zadania, jakim jest „poszukiwanie — w poprzek tradycyjnych podziałów akademickich i w całym świecie — najtrafniejszych teorii zrodzonych wobec podobnego jak obecnie w Polsce głębokiego kryzysu i zasadniczego przełomu” (Kwieciński, 2000b, s. 43). Ujmując rzecz dosadniej, można powiedzieć, iż w poglądach na wychowanie prezentowanych przez część katolicko-naukowych środowisk akademickich manifestuje się — obok dogmatyzmu, co rozumie się samo przez się — brak orientacji w postępach pedagogiki ogólnej, świadczący najpewniej o tym, że wielu spośród autorów, do których tekstów wkrótce zajrzemy, to w istocie rzeczy nie pedagodzy, lecz „spadochroniarze z innych dyscyplin” (Kwieciński, 2007b, s. 69), którzy nowoczesnej pedagogiki po prostu nie znają.

### **Pojęcie ideologii: kilka podstawowych faktów, bez zbędnych emocji**

Nie ma zapewne potrzeby przypominać całej historii pojęcia ideologii. Warto jednak zauważyć, że od jego powstania jeszcze w XVIII wieku za sprawą Destutta de Tracy — filozofia francuskiego i założyciela szkoły „ideologów” — w naukach społecznych stosowano ten termin wymiennie z „wierzeniami”, „poglądami”, „wartościami”, „światopoglądem” i „wizją świata”. Popularność terminu i jego swobodnie używanych zastępników doprowadziła do jego chronicznej nieostrości.

W przeniknięciu przez swoisty zamęt pojęciowy pomaga Jerzy Szacki (1991a, s. 189–190), który kilkakrotnie starał się rozeznaczyć w dziesiątkach znaczeń i odcieni znaczeniowych ideologii. Po pierwsze, wskazał on, że w ramach zastosowań potocznych ideologia oznacza wszelki zespół poglądów, charakterystyczny dla jakiejś grupy, a nawet jednostki, jeśli tylko uważa ona za stosowane bardziej lub mniej systematycznie uzasadniać swoje postępowanie (w tym sensie mówi się np. o „dorabianiu ideologii”). Potocznie ideologiami nazywać można wszelkie poglądy na świat; mówi się o ideologiach religijnych, politycznych, społecznych, edukacyjnych czy naukowych. W rzeczy samej, gdziekolwiek mamy do czynienia z próbami określenia, jaki świat społeczny jest i jaki być powinien, spotkać można autorów opisujących te próby za pomocą słowa „ideologia”. Właśnie z tego powodu nauki społeczne z oczywistych względów nie mogą obyć się bez tego pojęcia, które w życiu ludzkim wydaje się uniwersalne. Spora część definicji ideologii ma charakter perswazyjny, gdyż nie chodzi w nich o precyzyjne wyznaczenie zakresu zjawisk świadomości społecznej, lecz raczej o wywołanie pożądanych emocji. Słowo „ideologia” nie zawsze bowiem

jest neutralne; często rozumiane jest jako zespół poglądów stronnicych, jednostronnych, irracjonalnych lub opartych na iluzji.

Szacki twierdzi, że „mało obiecujące wydaje się projektowanie jakiejś nowej i obowiązującej powszechnie definicji ideologii, która regulowałaby w przyszłości używanie tego kłopotliwego terminu” (tamże, s. 190). Częściowo zgadzając się z takim postawieniem sprawy, w dalszych częściach tego opracowania będziemy starali się mimo wszystko przypomnieć, że w pedagogice pojęcie „ideologii edukacyjnej” posiada heurystycznie wartościową definicję z powodzeniem wykorzystywaną w badaniach nad historią i teorią różnych nurtów wychowania, zaś dzięki pedagogice krytycznej sam termin doczekał się problematyzacji jako „krytyczny konstrukt funkcjonujący nie tylko jako ograniczenie, lecz także jako źródło ludzkiego sprawstwa oraz działania” (Giroux, 2005, s. 145).

Gdy mówimy o ideologii, ważne jest według Szackiego, by zdecydować, czy mamy na myśli jej znaczenie opisowe czy wartościujące. Znamieniem ujęcia wartościującego jest przeciwstawianie tego, co realne, praktyczne, naukowe albo prawdziwe temu, co jedynie „ideologiczne”, czyli najpewniej „oderwane od rzeczywistości”. Z tego względu wartościujące rozumienie ideologii można porównać z jej rozumieniem negatywnym, piętnującym. Wiemy, że to wczesny Marks i Engels odpowiedzialni są za ujęcie ideologii utożsamiające ją ze „świadomością fałszywą”, zaś pedagodzy katoliccy, do których prac wkrótce zajrzemy, nawet nie zdają sobie sprawy z tego, jak skrupulatnie podążają za wyklętymi przez siebie myślicielami za każdym razem, gdy piętnują „ideologiczne” iluzje zasiedlające ponoć współczesną myśl pedagogiczną. Zasługą pedagogiki Henry’ego Giroux jest tymczasem bardziej zniuansowane potraktowanie tej kwestii, w ramach którego czysto pejoratywne znaczenie terminu implikujące

totalną ślepotę i uległość wobec obrazu świata społecznego narzucanego przez klasę dominującą uzupełnione zostaje o odkryty w nim potencjał rozwijania krytycznego spojrzenia na świat społeczny (tamże, 141).

O ile w ramach wartościującego rozumienia ideologii zwyczajowo zarzuca się danym przekonaniom, że są nieprawdziwe, doktrynerskie, stronnice, etc., w rozumieniu opisowym albo neutralnym podkreślane są jej funkcje społeczne niezależnie od tego, czy jest ona „prawdziwa” czy też nie. W tym ujęciu ideologia ma przyczyniać się do wytwarzania solidarności grupowej i czynić członków grupy zdolnymi do zbiorowego działania przez wyposażanie ich w jednolite definicje sytuacji i świadomość celów, do jakich jako członkowie danej grupy powinni zmierzać (Szacki, 1991, s. 192). To jest kierunek, w którym rozwinęły się nowoczesne i krytyczne studia nad ideologią w edukacji.

### **Ideologia widziana wartościująco, negatywnie**

W tej części artykułu zostanie pokazane, jak pojęciem ideologii posługują się niektórzy przedstawiciele pedagogiki katolickiej w Polsce. Ich rozumienie tego terminu jest w przeważającej mierze wartościujące i negatywne i nijak nie zdaje sprawy z jego wielowymiarowości i złożoności. Aby nieco lepiej zdać sprawę z metodologii prowadzonej analizy tekstów, należy najpierw zaznaczyć, że autorzy, na których prace chcemy tutaj zwrócić uwagę, nie realizują żadnego konkretnego programu badawczego. Ten musiałby polegać na jakiejś formie krytyki ideologii, a więc takiej analizie konkretnych pedagogii albo poglądów pedagogicznych, która demonstrowałaby ich twórcom skalę ich ułudy, wyjaśniałaby, dlaczego hołubią swoje złudne poglądy i przyjmują niewłaściwe postawy. Innymi słowy, jej celem byłoby uwolnienie adwersarzy od ich fałszywej świadomości. Niestety — ów program

Szkoły Frankfurckiej, do którego opracowała ona narzędzia, nie może być przez pedagogów katolickich zrealizowany, gdyż pojęciem krytyki ideologii się oni nie posługują. W ich wykonaniu mamy jedynie w nieskończoność podkreślaną obecność utopii i „ideologii w pedagogice”, ale nie wiadomo, na czym ma ona polegać, gdzie i u kogo jest widoczna i co z niej wynika. Do tego dochodzi standardowa wyliczanka rozwiniętych w XIX i XX wieku prądów intelektualnych — przykładem postmodernizm albo pozytywizm i empiryzm (*sic!*), które również zalicza się do ideologii/utopii. Ten stan rzeczy sprawia, że w artykule zdecydowano się rekonstruować dyskurs autorów zwracając uwagę także na język i retorykę. Niewypowiedzianym tłem uczyniono emocje i światopogląd kształtujące język czytanych publikacji. Na polemikę nie ma tu miejsca, gdyż wybrani do analizy pedagodzy katolicy nie wypracowują, jak się rzekło, własnych stanowisk dotyczących ideologii w edukacji i pedagogice; próba polemiki ustąpić więc musi miejsca samej prezentacji. W warstwie prezentacji poglądów wybranych pedagogów katolickich na ideologię w edukacji artykuł ten traktować można jako okolicznościowe studium z antynauki. Stała obecność fundamentalistyczno-katolickiej frakcji w życiu politycznym naszego kraju, a także rosnące znaczenie fundamentalistycznych głosów pedagogów katolickich w nauce przy słabej słyszalności uczonych niefundamentalistycznych, choć pracujących na polu pedagogiki religii, wydaje się wystarczającym powodem, by raz na jakiś czas interwencja taka, jak obecna, miała miejsce.

Interesujące teksty zostały opublikowane w numerze tematycznym *Człowieka w kulturze* o podtytule: „Pedagogika — nauka czy ideologia?” i z konieczności stanowią jedynie *exemplum* — choć symptomatyczne — ogólnej postawy humanistycznej reprezentowanej przez dużą część pedagogów katolickich w Polsce. Tom otwiera „Słowo

od Redakcji” Piotra Jaroszyńskiego, w którym zapowiadany jest kierunek, w jakim zmierzać będą refleksje autorów: „czy każda pedagogika — pyta autor — jest autentycznie pedagogiką, czyli służy zabezpieczeniu podstawowych praw ludzkich, czy też traktuje człowieka instrumentalnie, jak to ma miejsce choćby w systemach totalitarnych?” (Jaroszyński, 2019, s. 5–6). Mamy tu pierwsze niczym nieuprawnione skojarzenie ideologii z systemami totalitarnymi.

W następnej kolejności Barbara Kiereś (KUL) w artykule „Ideologizacja pedagogiki. Współczesne tendencje” informuje, że

ideologię (gr. *idea*; *logos*) współtworzą jakaś profetyczna wizja świata i człowieka, której osnową jest tzw. idea przewodnia, np. sprawiedliwość społeczna, pokój, dobrobyt, równość, wolność itp., według której proklamuje się jakąś strategię działania, zazwyczaj działania rewolucyjnego, czyli technologię radykalnej przebudowy świata i — jak się fanatycznie wieszczy — wyzwolenia (uszcześliwienia) człowieka (Kiereś, 2019, s. 96).

Cytując definicję ideologii Jaroszyńskiego zawartą w katolickiej *Powszechnej Encyklopedii Filozofii*, badaczka pisze, że „ideologia to system leżący u podłoża doktryny politycznej, której celem jest realizacja jakiejś utopii” (Jaroszyński, 2003, s. 731, cyt. za: Kiereś, 2019, s. 96).

Z pozoru nie mamy tu do czynienia z większym nadużyciem, lecz jedynie z potocznością i trywialnością skojarzeń z dominantą w postaci uznania, że tzw. „ideologia modernizmu” wyprodukowała „myślowne recepty na uszcześliwienie człowieka według apriorycznie założonej jego idei”. Były nimi wielkie narracje, które „skonkretyzowały się w Europie pod postacią utopii faszyzmu, komunizmu i nazizmu” (Kiereś, 2019, s. 96). Rozumowanie to streszcza się w niewyszukanym schemacie: ideologia = utopia (mrzonka, urojenie) = katastrofa. Nie ma



w nim miejsca na niezbędny element niuansowania, możliwy do wprowadzenia na przykład przy lekturze Zygmunta Baumana piszącego, że wprowadzie „złą sławę, jaką zyskało utopijne myślenie, dzieli ono z magią, religią i alchemią — wszystkimi tymi wertepami zabłąkanego ludzkiego umysłu, które to nowoczesna nauka stara się raz na zawsze wymazać z mapy ludzkich poczynań”, lecz „życia społecznego nie da się w pełni zrozumieć bez uwzględnienia ogromnej roli, jaką odgrywa w nim utopia” (Bauman, 2010, s. 6). U Leszka Kołakowskiego można przeczytać, że obecność zadań, jakie stawiali przed społeczeństwem myśliciele utopijni, „jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania naszej kultury” (Kołakowski, 1999, s. 18). Zdaniem Jerzego Szackiego, utopia rodzi się wtedy, gdy „w świadomości ludzkiej zjawia się rozdarcie między światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia” (Szacki, 1980, s. 28). Ernst Bloch podkreślał wreszcie, że „utopijność jest cechą charakterystyczną człowieka”, jako że „jest on w myśleniu istotą antycypującą” (Bloch, 1982, s. 49). Luis Althusser rozumiał ideologię krytycznie, niemniej jednak pokazywał w swojej koncepcji „interpelowania jednostek, aby stały się podmiotami”, że ideologia stawiającego jest niezbędna dla samego osadzenia podmiotu w rzeczywistości (Althusser, 1983).

Kiereś nie przywołuje w swojej wypowiedzi tradycji edukacji alternatywnej w Polsce i za granicą, której teorię pedagogiczną i rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze badał u nas jeszcze w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku Ryszard Łukaszewicz z Uniwersytetu Wrocławskiego wraz ze swoim zespołem, później zaś Bogusław Śliwerski (1992, 1993, 1995, 1996). Tym bardziej nie mówi ona nic o praktycznych rozwiązaniach edukacji alternatywnej (szkoła Montessori, pedagogika Waldorfska, szkoła Summerhill, Laborschule w niemieckim Bielefeld, Wrocławska Szkoła Przyszłości). Niewzięcie pod uwagę badań

obejmujących „wyspy oporu edukacyjnego” (Śliwerski, 1993) przekłada się na niezrozumienie fundamentalnego związku między myśleniem w kategoriach utopii a edukacją alternatywną, której twórcy proponują „funkcjonujące w ramach nowoczesnych państw zachodnich organizacje i rozwiązania edukacyjne, których charakter mniej lub bardziej wyraźnie odbiega od dominujących w ich systemach oświaty konwencji” (Włodarczyk, 2016, s. 74). Na kluczowe pytanie, dlaczego wciąż ponawia się w namyśle pedagogicznym marzenie i walka o różnorodność i odmienność ofert edukacyjnych, Śliwerski zasadnie odpowiada, że

tajemnica tych permanentnych dążeń reformatorskich bierze się nie tylko z »myślenia życzeniowego«, to jest ideologii pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu czy pedagogiki oporu, ale właśnie z coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od depersonalizujących struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklaratywnej, humanizacji tych procesów (Śliwerski, 2010, s. 447).

Doświadczenie negatywności, a więc niewystarczalności, niewłaściwości i niesprawiedliwości tego, jak rzeczywistość społeczna jest obecnie urządzona, przenosi nas z filozofii w sferę teorii krytycznej — tradycji intelektualnej, o której Barbara Kiereś również nie wspomina. Tutaj Herbert Marcuse podkreślał, że teoria krytyczna „przeciwstawia się czynieniu z istniejącej rzeczywistości jakiegokolwiek kryterium w stylu beztroskiego pozytywizmu”, dlatego doskonale zdaje sobie ona sprawę z faktu, że „gdy dana prawda nie może zostać zrealizowana w ramach ustanowionego porządku społecznego, zawsze jawi się mu jako czysta utopia” (Marcuse, 1968, s. 143). Kiereś nie może przyjąć tego argumentu, gdyż w swoim przekonaniu reprezentuje odwrotną wobec — jak twierdzi — „pseudofilozofii idealizmu” tradycję

„realizmu filozoficznego”, będącego dla niej fundamentem poznawczym kultury europejskiej i cywilizacji łacińskiej, który „wyjaśnia realny świat w świetle jego ostatecznych przyczyn” i który osobiwie wiąże się w jej ujęciu z personalizmem jako kryterium samooceny tejże cywilizacji (Kiereś, 2019, s. 97). Autorka nie przyjmuje do wiadomości wagi pierwiastka utopijnego w myśleniu pedagogicznym, bez którego „każda teoria, każda systemowa koncepcja szkolnictwa straciłaby sens istnienia; pedagogika znajduje dla siebie uzasadnienie w tym, co dopiero będzie, tzn. w efektach wychowawczych, które sprawdzą się po latach” (Drózdź, 2000, s. 7), ani tym bardziej inherentnie emancypacyjnego potencjału każdej dojrzałej myśli pedagogicznej, dla której „edukacja dla realizowania swoich społecznych wyzwań potrzebuje takiej płaszczyzny oporu wobec teraźniejszości, która »wychyla się« ku przyszłości, nakreślając wizje lepszego świata” (Męczkowska, 2005, s. 16). Ten lepszy świat, a w nim lepsze, bardziej ludzkie rozwiązania pedagogiczne, są obecne w projektach i praktycznych realizacjach rozlicznych modeli edukacji alternatywnej zaczynających się od pewnego utopijnego marzenia o innej szkole. Je niestety Kiereś utożsamia z wytworami „ideologii modernizmu”, do których zalicza, oprócz komunizmu, nazizmu czy faszyzmu (Kiereś, 2019, s. 106), także liberalizm, postmodernizm i antypedagogikę czyniące z wolności człowieka ideę przewodnią, a zatem z konieczności mające charakter ideologiczny (tamże, s. 99).

Mariusz Gizowski (Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni) i Mikołaj Krasnodębski (PWSZ w Głogowie), występujący w tym samym tomie, twierdzą, że w wieku XIX i XX ideologia i myślenie utopijne „forsowały socjalizm, totalitaryzm, kontrolę umysłu, inwigilację, a nawet klonowanie i narkomanię (Henri de Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen, Karol Marks, Fryderyk Engels, Herbert George Wells,

Eugeniusz Zamiatin, Aldous Huxley, George Orwell, Nowa Lewica)”. „Doprowadziło to — jak piszą — do szeregu rewolucji, które poczynając od XVIII wieku przetoczyły się nie tylko przez Europę, wciąż infekując myśleniem utopijnym (rewolucja francuska, październikowa, kubańska, kulturowa w Chinach i zachodniej Europie, naukowa, seksualna)” (Gizowski, Krasnodębski, 2019, s. 122–123). Rewolucje przesądzające o racjonalizacji i modernizacji życia społecznego w cywilizacji europejskiej mieszają się tu autorom z rewolucjami obyczajowymi w świecie zachodnim pospołu z prowadzonymi do czystek i do ludobójstwa reformami gospodarczymi inicjowanymi w Chińskiej Republice Ludowej przez Mao Zedonga od 1966 roku. Dla nich to wszystko jest *ganz egal*.

O mało naukowym charakterze wypowiedzi niektórych badaczy katolickich na temat „ideologii we współczesnej pedagogice” świadczy ich rezygnacja z myślenia o tej kategorii pojęciowej jako kategorii opisowej i wykorzystywanie jej jako kategorii wartościującej — stygmatyzującej i piętnującej. Mówimy zatem o wypowiedziach z punktu widzenia wiedzy potocznej, która jest „fragmentaryczna, niespójna, podatna na różnego typu deformacje poznawcze, pochopna, apodyktyczna itp.” (Hejnicka-Bezwińska, 2012, s. 72). Teresa Hejnicka-Bezwińska przypomina jednocześnie, że „nauka jednak wie, że potoczne poczucie wiedzy i rozumienia opartego na tak zwanych »oczywistościach« osiąga człowiek za cenę niskiego poziomu legitymizacji tego, co wie” (tamże, s. 72). Oznacza to, że jeśli chce się brać udział w dyskusji naukowej o ideologii w pedagogice, trzeba odłożyć na bok własne idiosynkrazje i uprzedzenia, powstrzymać się od wartościowania zjawisk, o których chce się mówić i próbować spojrzeć na nie w sposób wyłącznie opisowy i przeto neutralny, tak aby tworzony w ten sposób społeczny dyskurs o edukacji respektował zasady

racjonalnej dyskusji, brał pod uwagę pluralizm roszczeń edukacyjnych, ale także „wymuszał ich upublicznione uzasadnianie” (tamże, s. 79).

Gizowski i Krasnodębski twierdzą, że w ideologiach, jakie tworzy społeczeństwo, w tym zaś społeczność badaczy zajmujących się problemami edukacji, wyraża się li tylko „tendencyjność, zniekształcanie, czy zgoła zakłamywanie rzeczywistości, apologetyka i fałsz, posługiwanie się językiem emocjonalnym i manipulacją” (Gizowski, Krasnodębski, 2019, s. 128–129). Głównym winnym jest tu ponoć uwikłanie większości pedagogik w idealizm (tamże, s. 124), definiowany przez autorów jako „proces myślenia, tworzenia, a nie odczytywania zawartości bytu i zmysłowo-umysłowego poznania” (tamże, s. 124). „Na płaszczyźnie edukacji — kontynuują nasi filozofowie — idealizm jest źródłem pedagogiki idealistycznej, która często skłania do realizacji apriorycznych celów, które nie wychowują, lecz mogą tresować lub deprawować, niekiedy są nieosiągalne, ale przede wszystkim, niezgodne z ludzką rozumną naturą” (tamże, s. 124). Prawdopodobnie chodzi im o to, że idealizm błądzi, gdyż uznaje intelektualny, nie zaś materialny charakter bytu, co podkreśla też Kiereś twierdząc, że „idealizm odrywa poznanie (wyjaśnianie) od realnego świata i zastępuje je »myśleniem«, czyli operacją na ideach (wyobrażeniach, pojęciach)” (Kiereś, 2019, s. 96). Jak by nie było, cała interwencja Gizowskiego i Krasnodębskiego ma na celu wykazanie, że gdy odrzuci się mrzonki „idealizmu”, możliwe będzie „poszukiwanie zgodnych z rozumną naturą człowieka i prawem naturalnym (oraz Bożym) ujęć człowieka i jego moralnego postępowania”. Ujęcia te można ich zdaniem odnaleźć „w filozofii klasycznej osadzonej na tomizmie i teistycznym personalizmie tomistycznym. W konsekwencji na tej filozofii można zbudować realistyczną i integralną pedagogikę” (Gizowski, Krasnodębski, 2019, s. 126–127).

Twierdząc, że pedagogika powinna być realistyczna, a więc — jak piszą autorzy — „przystająca do właściwych potrzeb i prawdy o człowieku” (tamże, s. 124), nie zaś ulegać idealizmowi, który konstruuje „idylliczne, ale oderwane od rzeczywistości i prawdy o człowieku, utopie” (tamże, s. 125), Gizowski i Krasnodębski wydają się odmawiać jednostce prawa do odczuwania niezadowolenia z obecnej kondycji życia społecznego oraz tworzenia nowych jego koncepcji mających owemu niezadowoleniu zaradzić. Można w tym miejscu zapytać, czy preferowaną postawą wobec rzeczywistości jest zdaniem autorów pełna adaptacja do tego, co i jak jest? Odpowiedź byłaby zapewne pozytywna, skoro tak ostro piętnują oni ewentualność inspirowanej przez myślenie podług ideologii i utopii „negacji i dekonstrukcji zastanego ładu”, za którą ich zdaniem odpowiedzialny jest

złożony konglomerat nurtów i idei filozoficznych, na który składają się m.in.: deizm, naturalizm, utylitaryzm, empiryzm, kantyzm, pozytywizm, heglizm, marksizm, nietzscheanizm, freudyzm, pragmatyzm, hedonizm, indywidualizm, liberalizm, strukturalizm, ateizm, imperializm, egzystencjalizm, subiektywizm, scjentyzm, freudomarksizm, funkcjonalizm, konstruktywizm, radykalny feminizm, postmodernizm, czy genderyzm, z których to niektóre wyabstrahowane treści sprzeciwiają się rzeczywistej naturze ludzkiej jednostki (tamże, s. 133–134).

Dodajmy, że odmowa dostosowania się do świata uznanego za źle czy krzywdząco urządzony jest właściwym źródłem powstawania ideologii, którą w naukowy sposób definiuje się jako

zbiór (lub system) idei, które dostarczają uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia pewnym interesom grupowym lub/i utwierdzają tożsamość określonej grupy społecznej. Jej elementami strukturalnymi są: **1) interpretacja przeszłości,**

która nadaje grupie określoną perspektywę czasową i przestrzenną — wyrażona w formie zdań orzekających (mogą one być wytworzone przez badania empiryczne), **2) opis i ocena obecnej sytuacji** w obszarze, którego ta ideologia dotyczy (polityki, struktury i funkcjonowania społeczeństwa, gospodarki, oświaty i inne) — wiążąca opis z wartościowaniem (zdania wartościujące mogą mieć charakter filozoficzno-światopoglądowy lub odwoływać się do racji pragmatycznych), **3) koncepcje zmiany**, w tym również strategię działania najbardziej pożądane i skuteczne wobec planowanej zmiany, wyrażone w postaci dyrektyw działania, czyli czynności, które należy podjąć i zrealizować (Hejnicka-Bezwińska, 2012, s. 75).

Niestety, prace pedagogów katolickich nader często świadczą o tym, że absolutnie nie akceptują oni możliwości takiego spojrzenia na kwestię ideologii w edukacji. Ks. Mariusz Sztaba, po tym, jak roztropnie przypomniał za Gerardem Gutkiem, że różne ważne systemy filozoficzne oraz wybrane systemy ideologiczne miały wpływ na kształt myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej, uznaje za konieczne dodanie, że „wiele z tych systemów, mniej lub bardziej świadomie, tworzyło i utrwalalo iluzje społeczne” (Sztaba, 2012, s. 9), co jest jego zdaniem niebezpieczne i karygodne. Od biedy można by przyjąć ten argument w kontekście nacjonalizmu albo faszyzmu, ale dlaczego został tu włączony np. feminizm, ekologizm, liberalizm i postmodernizm? Czy historie walki kobiet o ich prawa oraz argumenty ilustrujące męską dominację nie niosą w sobie nic edukacyjnie istotnego? Czy naprawdę wszystkie ideały, o które upominała się antypedagogika, nadają się na śmietnik w zetknięciu z *realem* funkcjonowania edukacji formalnej? Najwyraźniej tak, gdyż — jak twierdzi Sztaba — teorie edukacyjne wyprowadzone z innych systemów myślowych oraz wywodzące się z nich praktyki nie są w pełni wolne od iluzji (tamże, s. 9) reprodukowanych przez ideologie i utrwalanych przez władzę będącą na jej usługach. Oprócz czytelnej arogancji wobec historii idei, w tego

typu rozumowaniach mamy nieodmiennie do czynienia z powracającymi w błędnym kole ustaleniami Marksa, aczkolwiek tylko tymi z *Ideologii niemieckiej*, w której ideologia pojmowana jest jako „czyste złudzenie, czyste urojenie, to znaczy nic. Cała realność jest poza nią samą. Ideologia jest więc pomyślana jako wyobrazeniowa konstrukcja, której status jest podobny do teoretycznego statusu snu u autorów tworzących przed Freudem” (Althusser, 1983). Biorąc uwagę nienawiść większości środowisk katolickich uczonych do myśli autora *Manifestu komunistycznego*, możemy tu mówić o niezłej ironii.

### **Spojrzenie opisowe, neutralne**

Posługując się wcześniej podaną, naukową, opisową definicją ideologii, musimy uznać, że koncepcje pedagogiki i edukacji wraz ze stawianymi przed nimi celami wychowawczymi i edukacyjnymi mają swoje źródło w rozmaitych dyskursach społecznych, które o oświacie wypowiadają się zawsze z punktu widzenia własnej interpretacji przeszłości kulturowej, własnego rozumienia współczesnej rzeczywistości społecznej i własnych zapatrywań na kierunek koniecznych w niej do nastąpienia zmian. Dlatego, gdy mówimy o jakichkolwiek koncepcjach edukacji, każdorazowo wypowiadamy się o ideologiach edukacyjnych, gdyż w każdej z nich możliwe jest wskazanie tych trzech obszarów refleksji, z których następnie wywodzone są cele, treści i metody wychowania (Gutek, 2003, s. 147–148). To ich racjonalność, aktualną zasadność i praktyczność możemy rozważać, a tu albo dyskwalifikować albo akceptować, natomiast negowanie faktu, że w przypadku poszczególnych pedagogii mamy do czynienia z ideologiami, jest wyrazem niezrozumienia podstawowej zasady, że edukacja i pedagogia są obszarem, na który wpływ mają



poglądy różnych grup społecznych, wyrażające ich interesy i dążenia edukacyjne, są też obszarem wpływów politycznych oraz wehikułem politycznego wpływania, gdzie polityczność należy rozumieć nie tylko jako udział władzy w rozwiązaniach edukacyjnych, lecz przede wszystkim jako orientację na dostarczanie wychowankom „zdolności, wiedzy, umiejętności oraz modeli stosunków społecznych, dzięki którym jednostki rozpoznają się jako aktorzy społeczni i polityczni” (Giroux, Searls-Giroux, 2004, s. 243). Według związanej definicji Rolanda Meighana ideologia edukacyjna to „zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa i często [...] także na temat nieformalnych aspektów edukacji np. edukacji w domu” (Meighan, 1993, s. 200). W tym ujęciu również nie zobaczymy negatywnego wartościowania ideologii, lecz podejście całkiem neutralne, w ramach którego badacze oświaty mogą porównywać ze sobą poszczególne ideologie edukacyjne na podstawie szeregu składających się na nie teorii dotyczących poglądu na wiedzę, teorii uczenia się, środków nauczania, organizacji kształcenia, oceniania i celów (tamże, s. 207–212). Jak z kolei wskazuje Gerald Gutek, ideologie edukacyjne można na różne sposoby systematyzować z uwagi na różne kryteria, np. 1) stosunku do zmiany społecznej: ideologia konserwatywna vs liberalna, 2) orientacji teoretycznej: ideologia socjologiczna, psychologiczna, kulturologiczna, 3) roli jednostki na tle grupy społecznej: ideologie indywidualistyczne vs kolektywistyczne, 4) pozycji podmiotu: urabianie vs swobodny rozwój; pajdocentryzm vs autorytaryzm. Katolicka, religijna ideologia edukacyjna sytuowałaby się w pierwszym kryterium na pozycji konserwatywnej, kryterium drugie jej najpewniej nie dotyczy, gdyż proponowana koncepcja wychowania zamiast opierać się na ustaleniach nauki, poparcia dla swoich rozwiązań pedagogicznych i edukacyjnych szuka już nawet

nie w chrześcijańskiej nauce Jezusa jako autorytetu moralnego, lecz w doktrynie i dogmatyce kościelnej. Pozycja podmiotu — któremu, jak się rzekło, przypisywana jest raz na zawsze dana „natura” — przewidziana w niej jest w formule cudownie spolegliwego wychowanka, któremu w równie cudowny sposób wlatuje do głowy słowo „Stwórcy jako Prawodawcy i Normodawcy” (Gizowski, Krasnodębski, 2019, s. 133), mówimy tu więc o ideologii indywidualistycznej, konserwatywnej, urabiającej i autokratycznej. Warto zaznaczyć, że omawiani tutaj pedagodzy katolicki są prawdopodobnie przekonani, że nie wypowiadają się z perspektywy żadnej ideologii, lecz z punktu widzenia „praw naturalnych” obowiązujących człowieka, lub po prostu raz na zawsze danej mu „natury” — konceptu, którym posługuje się dk. Jacek Jan Pawłowicz, biorący na warsztat osławioną „ideologię gender”. W jego tekście, opublikowanym na łamach czasopisma *Teologia i Moralność*, czytamy:

Dualizm płci (podział na kobiety i mężczyzn) stanowi fundament człowieczeństwa. Płeć ma odzwierciedlenie w większości płaszczyzn ludzkiej egzystencji. Określa naszą tożsamość zaraz po urodzeniu na podstawie budowy zewnętrznych narządów płciowych. W związku z tym ma także specyficzne konotacje społeczne, które znajdują wyraz w podziale ról płciowych, tworzących ramy życia i funkcjonowania nas w społeczeństwie. Znajduje to uzewnętrznienie, gdy mówimy o sobie „jestem kobietą” lub „jestem mężczyzną”. Na podstawie tych deklaracji realizujemy nasze zadania życiowe, stajemy się odrębnymi jednostkami społecznymi, z innymi prawami i obowiązkami. Od kobiet i od mężczyzn oczekuje się w życiu społecznym podejmowania różnych zadań. Kobiecość i męskość jest związana z każdą sferą życia ludzkiego. Na tej podstawie kobietom przypisuje się: emocjonalność, opiekuńczość, delikatność, uprzejmość, uległość. Męskość zaś kojarzona jest z: pracą zawodową, władzą, działalnością publiczną, z zainteresowaniem rzeczami, a nie ludźmi, niezależnością, dominacją, samodzielnością, racjonalnością i aktywnością (Pawłowicz, 2012, s. 243).

W poszukiwaniu uprawomocnienia swoich wizji „poprawnego życia społecznego” badacze katoliccy nie mogą wskazać na ustalenia nauk czy innych orientacji, gdyż najczęściej je potępiają, pozostaje im zatem przywoływanie punktu widzenia „prawdy” „objawionej przez Boga i zapisanej w głębi ludzkiego serca jako prawo naturalne” (Episkopat Polski, 2009, s. 4), co w socjologii współczesnej dawno zidentyfikowano jako błąd esencjalizmu, próbującego wywodzić cechy człowieka oraz fakty społeczne i kulturowe z rozstrzygnięć ontologicznych i teologicznych, a zatem opisywać „naturę ludzką” jako sumę nadanych przez Boga atrybutów. Cytowani autorzy, podchodząc do kwestii ideologii w edukacji nie tyle z perspektywy teologii (polskie uniwersytety mają w swej strukturze wydziały teologiczne, będące w istocie wydziałami teologii katolickiej) czy religioznawstwa kościelnego, wyznaniowego i konfesyjnego, lecz z perspektywy religijnego dogmatyzmu, nie zdają sobie przy tym sprawy, że w tym wypadku i z punktu widzenia nauki, jaką jest antropologia kulturowa, religia nabiera niemal identycznych cech co zwalczane przez nich z taką werwą pojęcie ideologii (zob. Geertz, 1992).

### **Pojęcie ideologii jako krytyczne narzędzie pedagogiki**

Aby sensownie wypowiadać się o kwestii ideologii w edukacji, konieczne jest dzisiaj nie tylko spojrzenie na tę kategorię pojęciową w sposób neutralny i opisowy, lecz także przeciwne wszelkiej ortodoksji rozumienie jej wymiaru pozytywnego. Jak twierdzi Henry A. Giroux, bardziej konstruktywna dla edukacji i pedagogiki teoria ideologii

odnosi się do wierzeń, wartości i odczuć istniejących w świadomości i odzwierciedlających się w strukturze osobowości jednostek. Ideologia zarówno zaburza jak i rozjaśnia istotę rzeczywistości społecznej. Jako zaburzenie, staje się ona hegemonią; jako rozjaśnienie zawiera w sobie elementy refleksyjności i daje podstawy dla działania społecznego. To właśnie ów moment pozytywny jest ignorowany przez teoretyków edukacji (Giroux, 1981, s. 298).

Co to znaczy myśleć o ideologii bardziej konstruktywnie, a nawet pozytywnie? Paradoksalnie, z pomocą przychodzi może nie tyle sam Marks, co liczni kontynuatorzy i interpretatorzy jego myśli. W tradycji marksizmu istnieje szczególne napięcie między postrzeganiem ideologii jako wszechobejmującego mechanizmu dominacji oraz rozumieniem jej także jako aktywnej siły, która konstruuje ludzką sprawczość, ludzką podmiotowość oraz zdolność krytycznego refleksowania nad rzeczywistością społeczną. Lenin (1971) — by zaryzykować przywołanie tej figury — widział w ideologii siłę pozytywną pod tym względem, że pokazywała ona klasie robotniczej możliwość samookreślenia się. Alvin Gouldner wskazywał, że wszystkie ideologie zawierają w sobie pewną możliwość rozwijania się w kierunku krytycznego oglądu świata społecznego. Podobnie Antonio Gramsci rehabilitował ideologię i przeciwstawiając się ortodoksyjnie marksistowskiemu pogładowi, że ideologia to „czysty pozór” (Gramsci, 1971, s. 376), twierdził, że „z racji, iż posiadają walor psychologiczny, [ideologie] są historycznie konieczne, ponieważ organizują ludzkie masy i tworzą teren, na którym ludzie poruszają się, nabywają świadomości własnego usytuowania oraz toczą walkę” (tamże, 377). Pomimo że jednoznacznie pozytywnych charakterystyk ideologii jest w tradycji marksizmu raczej niewiele, łączy je próba myślenia

o tym pojęciu w kategoriach poglądów i form dyskursu tworzonego po to, by służyć potrzebom i interesom konkretnych grup społecznych.

Nierzadko współcześni pedagodzy — tak jak nasi badacze katoliccy — nie przyjmują do wiadomości, że ideologie mobilizują podmioty ludzkie i wyposażają je w krytyczną samoświadomość. Bardzo podobne spojrzenie na społeczną funkcję ideologii miał Jerzy Szacki, zauważając, że ideologia pomaga w „wytwarzaniu solidarności grupowej i czynieniu członków grupy zdolnymi do zbiorowej akcji przez wyposażenie ich w jednolite definicje sytuacji i świadomość celów, do jakich jako członkowie grupy powinni zmierzać” (Szacki, 1991, s. 223). Na tej samej zasadzie teoretycy studiów kulturowych Stuart Hall i James Donald proponują, by o ideologii myśleć jako o

ramach myśli używanych w społeczeństwie, aby wyjaśniać, odczytywać lub nadawać sens światu społecznemu i politycznemu. (...) Bez nich w ogóle nie byłibyśmy w stanie zrozumieć świata. Ale też za ich sprawą nasza percepcja rzeczywistości jest w sposób nieunikniony zorientowana w jednym konkretnym kierunku z uwagi na pojęcia, jakimi się posługujemy (Hall, Donald, 1986, s. IX-X).

Jak wyjaśnia Peter McLaren, pozytywna funkcja ideologii polega na tym, iż oferuje ona „pojęcia, kategorie, obrazy i idee, dzięki którym ludzie mogą nadawać sens swojemu światu społecznemu i politycznemu, budować projekty, nabywać świadomość swojego miejsca w świecie oraz działać w nim”. Negatywna zaś funkcja ideologii oznacza, że „wszystkie takie perspektywy są z gruntu i w sposób nieunikniony selektywne i stronnicze” (McLaren, 1986, s. 187).

Przywoływany wcześniej Giroux przekonuje, że pedagogika skorzysta z neomarksistowskiej teorii krytycznej tylko wtedy, gdy uda jej się zastąpić pojęcie ideologii jako niewidzialnego instrumentu totalnej

dominacji ideologią rozumianą dialektycznie, jako mechanizmu produkcji myśli oraz mobilizacji pragnienia i działania. W ramach tego podejścia podmiotowość człowieka nie jest li tylko refleksem ideologicznych imperatywów logiki kapitału i jego instytucji, szkoła zaś nie funkcjonuje jedynie jako aparat państwa odzwierciedlający interesy klasy dominującej, jak chciał Marks. Doskonałym przykładem jest tu kultura szkoły. Szkoła to miejsce charakteryzujące się permanentną walką między siłami ideologii dominującej a siłami kontrhegemonicznymi, przeciwstawiającymi jej własne ideologie, uczniowie zaś funkcjonują tu zarówno jako przedmioty ideologicznego urabiania, jak i aktywnie ją przyswajający i przeżywający odbiorcy, twórcy i prze-twórcy. Ideologia narzucana przez szkołę spotyka się z ideologią i kulturą młodzieżową, niesioną przez obrazy, gesty, kody językowe, mody, pasje, wiążące się nie tylko z tym, co kto myśli, lecz także z tym, co kto czuje i czego pragnie. Jako taka, ideologia staje się medium, z pomocą którego uczniowie nadają sens swoim doświadczeniom oraz światu, w którym się obracają. Dlatego Giroux może powiedzieć, że jako narzędzie pedagogiczne, ideologia jest przydatna w rozumieniu nie tylko tego, jak szkoły utrzymują i wytwarzają swoje znaczenia, lecz także tego, jak jednostki i grupy produkują znaczenia, negocjują, modyfikują, lub opierają się im (Giroux, 1988, s. 8). Giroux występuje zatem z nowym pojęciem ideologii, zawierającym w sobie zarówno aspekt neutralny, jak i pozytywny i negatywny.

Mówiąc o ideologii, badacz ten ma na myśli pewien dynamiczny konstrukt, dość odległy od pesymistycznej wizji marksistowskiej, gdyż odnoszący się do podmiotowych sposobów, w jakie znaczenia są wytwarzane i ucieleśniane w formach wiedzy, praktykach społecznych i doświadczeniach kulturowych konkretnych grup. Istotnym zadaniem praktyki pedagogicznej jest w tej perspektywie rozumienie

i prowadzenie ku rozumieniu, które z tych form wiedzy, idei, znaczeń, wartości, praktyk i doświadczeń zaciemniają i zaburzają obraz rzeczywistości, a które go rozjaśniają i wyostrzają, umożliwiając jego krytykę. Emancypacyjny aspekt ideologii Giroux dostrzega w jej zdolności do „tworzenia pola dla autorefleksji i transformatywnego działania” (Giroux, 1983, s. 145). Gdyby badacze katoliccy dopuścili do swojej świadomości kluczowe spostrzeżenie, że „czynniki ideologiczne wpływają na środowisko szkolne, czyli »ukryty program nauczania«, jak również na oficjalny program nauczania” (Gutek, 2003, s. 158), zrozumieliby istotne znaczenie ideologii dla praktyki pedagogicznej i dydaktycznej. Neutralne pojmowanie ideologii przeradza się w jej rozumienie pozytywne i rozwojowe w momencie, gdy ideologię potraktuje się jako „narzędzie heurystyczne pozwalające krytycznie badać to, w jaki sposób własne poglądy nauczyciela odnośnie do wiedzy, natury ludzkiej, wartości i rzeczywistości społecznej są zapośredniczane przez zdroworozsądkowe założenia, które służą kształtowaniu doświadczeń w klasie szkolnej” (Giroux, 1981, s. 299). Pojęcie ideologii staje się wtedy „punktem wyjścia dla stawiania pytań o społeczne i polityczne interesy leżące u podstaw pedagogicznych założeń przez nauczycieli branych za pewnik” (tamże), co podkreślał ze swej strony także Marian Nowak w swojej książce *Teorie i koncepcje wychowania* (Nowak, 2008, s. 78). Ten sam badacz potrafił zauważyć — na przekór różnym reprezentantom pedagogiki katolickiej w Polsce — że

mówiąc „ideologia”, mamy na myśli pewną organicznie spójną całość idei, które zawierają w sobie koncepcję świata i życia oraz spełniają wobec *praxis* rolę regulującą (w szczególności dotyczy to działalności politycznej). „Ideologia” (inaczej „nauka o ideach”), jeszcze w XVIII i XIX wieku była uważana właśnie za naukę zajmującą się ideami, ich klasyfikowaniem i relacjami między nimi. Jednak w późniejszej problematyce polityczno-społecznej, u twórców

marksizmu (K. Marksa i F. Engelsa) pojęcie „ideologia” zmienia swoje znaczenie. Otrzymało ono zabarwienie negatywne i jest istotowo związane z sytuacjami praktycznymi. Ideologia była uważana za owoc procesu racjonalizacji i teoretycznego samousprawiedliwienia interesów części ludzi (klas dominujących), mających dzięki temu w perspektywie utrzymanie władzy lub przywilejów ekonomiczno-społecznych, utrzymanie porządku społecznego lub też ujarzmienie niższych klas społecznych (Nowak, 1994, s. 21).

O ile w Marksowskiej wersji ideologii akcentuje się bezkrytyczność w myśleniu, doktrynerskie odrzucenie weryfikacji, a także roszczenie do absolutności, w wychowaniu pojęcie to ma znacznie szerszy zasięg. Dlatego Nowak bardzo słusznie podkreśla, że

jeśli przyjmiemy pewien bardzo ciekawy aspekt, wyróżniony przez K. Mannheima, że ideologia jest światopoglądem zdeterminowanym przez konkretną sytuację społeczną, zauważamy, że idee, wartości, systemy, teorie nie są rozumiane według ich własnego, obiektywnego znaczenia, lecz zależą od konkretnej sytuacji tego, kto je wyraża. W ten sposób widziana jest ich także pozytywna rola w edukacji i w myśli pedagogicznej. Wychowanie jest zawsze oddziaływaniem społeczności, grupy, instytucji na rzecz przekazu własnego dziedzictwa kulturowego, a więc mimowolnie wychowanie samo też staje się narzędziem przekazu i powstawania ideologii (jest to istotne zwłaszcza w odniesieniu do szkoły i do instytucji wychowawczych, jako miejsc przekazu i tworzenia ideologii) (tamże, s. 22).

Warto mieć na uwadze fakt, że sposobów pojmowania ideologii w nauce jest znacznie więcej niż owo jedno stanowisko pejoratywne i potępiające ideologię na gruncie przyjmowanego przez badaczy katolickich personalizmu chrześcijańskiego, który najwyraźniej obowiązkowo każe im widzieć w niej podłoże ideowe XX-wiecznych systemów totalitarnych (Adamski, 2005) w myśl podanego wcześniej nieszczęśliwego schematu:



ideologia = utopia = katastrofa (nazizm, faszyzm, komunizm, genderyzm, etc, *ad libitum*). Szczególnie w pedagogice ideologii nie można już dłużej rozumieć jako narzędzia manipulacji i nacisku; jak wielokrotnie podkreślają pedagodzy krytyczni, staje się ona raczej wehikułem krytycznego myślenia i inspiracją edukacji. Zadaniem pedagoga nie jest historyczne zwalczanie ideologii — ani tych akceptowanych przez szersze społeczeństwo, ani tych, które odkryje on w myśleniu swoich wychowanków. „Wychowanie z roli narzędzia w ręku aparatu ideologiczno-politycznego staje się miejscem weryfikacji krytycznej ideologicznego myślenia, a więc także miejscem i siłą napędową myślenia otwartego, twórczego, zwróconego na postępujące wyzwianie człowieka” (Nowak, 1994, s. 22).

Powtarzając raz jeszcze, że ideologia jest pojęciem wieloznacznym, które może być stosowane — w rozważanym tu kontekście — jako narzędzie analityczne przy porównywaniu teorii i praktyk edukacyjnych, przypomnieć warto inny ważny głos w interesującej nas materii. Otóż Karl Mannheim w pracy *Ideologia i utopia* (1992) ustalił, że pojmowanie ideologii jako zakłamywania rzeczywistości, szerzenia świadomości fałszywej, „wysuwania nieuzasadnionych i oszukańczych roszczeń” (Włodarczyk, 2016, s. 145), jest — jak wiemy — charakterystyczne dla ujęcia „partykularnego”, czyli ograniczonego. Przeciwstawić mu można spojrzenie „totalne”:

To pojęcie ideologii, które bardzo powoli oddzielało się od prostego pojęcia kłamstwa, jest partykularne w wielorakim sensie tego słowa. Jego partykularność rzuca się w oczy od razu, gdy przeciwstawi się mu pojęcie radykalne, totalne. Można mówić o ideologii jakiejś epoki lub konkretnie określonej pod względem historyczno-społecznym grupy, np. klasy, w tym sensie, że ma się na myśli odrębność i rodzaj totalnej struktury świadomości tej epoki lub grupy (Mannheim, 1992, s. 49).

Rozpracowując równoległe pokrewne ideologii pojęcie utopii, Mannheim wykazał, że o ile ideologie powstają w celu urzeczywistnienia pewnych nieistniejących jeszcze, nieobserwowanych, lecz postulowanych stanów rzeczy, które jednocześnie mogą nie być możliwe do osiągnięcia, wyobrażenia świadomości utopijnej takie szanse dają:

Utopie są transcendentne wobec rzeczywistości, gdyż one także nadają działaniu orientację na elementy, których realizowana w tym samym czasie rzeczywistość nie zawiera; nie są one jednak ideologiami, czy też nie są nimi o tyle i w takiej mierze, o ile udaje im się transformować istniejącą historyczną rzeczywistość poprzez przeciwdziałanie jej w kierunku własnych wyobrażeń (tamże, s. 162).

### **Konkluzja**

Postęp myślenia o ideologii w sposób nowoczesny i krytyczny zaczyna się od uznania jej za zjawisko społeczne o charakterze, który najlepiej jest opisywać w sposób światopoglądowo neutralny, przez dostrzeżenie pewnych jej elementów w obszarze edukacji, następnie uznanie jej za niezbywalną część składową teorii i nurtów w pedagogice, aż po pozytywne ujęcie, w ramach którego przyjmuje się, że ideologie młodzieżowe pełnią funkcje strategicznie odporowe wobec ideologicznej przemocy szkoły narzucającej uczniom arbitralnie ustanowione wizje rzeczywistości i podmiotowości zgodne z interesami wybranych grup społecznych oraz władzy. Nadto, w rękach zdolnego nauczyciela poszczególne ideologie mogą wychowanków upełnomocniać poprzez oferowanie języka krytyki i walki przeciwko narzucanym im z góry schematom życia i myślenia polegającego na konformistycznej adaptacji do *status-quo* i bezkrytycznym akceptowaniu zastanej kultury

jako „zbioru obowiązujących zachowań oraz reguł ułatwiających ich przestrzeganie” (Kwieciński, 2000b, s. 16).

Twierdzenie, że celem wychowania powinno być „udzielanie wychowankom pomocy w otwarciu się na wartości absolutne oraz wyjaśnianie życia i historii w świetle wielkości i bogactw Misterium” (Gizowski, Krasnodębski, 2019, s. 146), brzmi apodyktycznie i dziwnie hermetycznie w sytuacji, gdy pedagodzy mają możliwość wywodzenia celów wychowania z różnych źródeł (np. z empirycznego stanu społeczeństwa, z natury, z socjologii, z ideologii, z etyki, w tym wreszcie ze światopoglądu religijnego), oraz w epoce doskonale świadomej faktu, że „tylko skrajne systemy pedagogiczne wyprowadzają te cele z jednego źródła, pomijając inne”, przed czym przestrzegał Kazimierz Sośnicki (1967, s. 209). Próbując przekonać nas o wyższości pedagogiki personalistycznej czy tomistycznej oraz o wyższości przywoływanych przez nie wartości, pedagodzy katoliccy z reguły nie potrafią, albo w ogóle nie chcą, określić, na czym ta wyższość miałyby polegać i dlaczego dogmaty kościelne miałyby wskazywać wartości, które należy urzeczywistniać w wychowaniu jakoby pilniej niż wartości obecne w innych nurtach pedagogicznych, których pluralizm i ideologiczne zapośredniczenie jest realnym kapitałem pedagogiki ogólnej.

### **Bibliografia**

- Adamski, F. (2005). Personalizm i pedagogika personalistyczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4 (349–351). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Althusser, L. (1983). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki dla poszukiwań*. Przeł. B. Ponikowski, J. Gajda-Krynicka. Warszawa: Komisja Kształcenia i Wydawnictw RN ZSP.

- Aronowitz, S. (1980). Science and Ideology. *Current Perspectives in Social Theory*, 1, 75–101.
- Bauman, Z. (2010). *Socjalizm. Utopia w działaniu*. Przeł. M. Bogdan. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Bloch, E. (1982). Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne. Przeł. A. Czajka. *Studia Filozoficzne*, 7–8, 49–57.
- Geertz, C. (1992). Religia jako system kulturowy. W: E. Mokrzycki (red.), *Racjonalność i styl myślenia* (498–555). Warszawa: Czytelnik.
- Drózdź, A. (2000). *Mity i utopie pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Episkopat Polski. (2009). *Służyć prawdzie o małżeństwie i rodzinie. Dokument Konferencji Episkopatu Polski przygotowany przez Radę ds. Rodziny*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej.
- Giroux, H.A. (1981). Schooling and the Myth of Objectivity: Stalking the Politics of the Hidden Curriculum. *McGill Journal of Education*, 16, 282–304.
- Giroux, H.A. (2003). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A., Searls-Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781403982667>
- Gizowski, M., Krasnodębski, M. (2019). Ideologizacja pedagogiki. Destrukcja etycznego i racjonalnego myślenia o wychowaniu. *Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze*, 29, 118–150.
- Gouldner, A. (1976). *The Dialectic of Ideology and Technology: The Origins, Grammar, and Future of Ideology*. New York: Seabury Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-15663-4>

- Gramsci, A. (1971). *Selection from The Prison Notebooks*. Edited and translated by Q. Hoare and G.N. Smith. New York: International Publishers.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hall, S., Donald, J. (1986). Introduction. W: *Politics and Ideology*, J. Donald, S. Hall (red.), IX–XX. Milton Keynes: Open University Press.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2012). Ideologiczne uwikłanie celów formułowanych w obszarze edukacji. *Paedagogia Christiana*, 1, 69–88. <https://doi.org/10.12775/PCh.2012.004>
- Ideologia. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, A. Maryniarczyk (red.), Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, [http://ptta.pl/pef/index.php?id=hasla\\_a&lang=pl/ideologia\\_\\_](http://ptta.pl/pef/index.php?id=hasla_a&lang=pl/ideologia__), dostęp: 15.06.2022.
- Jaroszyński, P. (2019). Od Redakcji. *Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze*, 29, 5–6.
- Kiereś, B. (2019). Ideologizacja pedagogiki. Współczesne tendencje. *Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze*, 29, 96–108.
- Kołakowski, L. (1999). Śmierć utopii na nowo rozważona. Przeł. A. Pawelec. W: tenże, *Moje słuszne poglądy na wszystko* (14–30). Kraków: Znak.
- Kwieciński, Z. (2000a). Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu. W: tenże, *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (11–36). Legnica: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2000b). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: tenże, *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (37–65). Legnica: Wydawnictwo Edytor.

- Kwieciński, Z. (2007a). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: tenże, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne* (107–129). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2007b). Epidemie społeczne w środowisku akademickim. W: tenże, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne* (63–74). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lenin, W. I. (1971). *What is to be done?* New York: International Publishers.
- Mannheim, K. (1992). *Ideologia i utopia*. Przeł. J. Miziński. Lublin: Test.
- Marcuse, H. (1968). *Negations. Essays in Critical Theory*. Transl. J.J. Shapiro. London: Penguin Press.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Przeł. E. Kizskurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Męczkowska, A. (2005). Ku utopijności pedagogicznego myślenia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 5–17.
- McLaren, P. (1989). On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Politics of Empowerment. *Social Text*, 19–20, 153–185. <https://doi.org/10.2307/466183>
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (1994). Teoria czy praktyka, ideologia czy nauka? Dylematy metodologiczne współczesnych koncepcji wychowania. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Edukacyjne*, 12, 17–33.
- Pawłowicz, J.J. (2012). Ideologia *gender* jako realne zagrożenie dla małżeństwa i rodziny. *Teologia i moralność*, 12, 139–154. <https://doi.org/10.14746/tim.2012.11.1.9>

- Rokeach, M. (1954). The Nature and Meaning of Dogmatism. *Psychological Review*, 61 (3), 194–204.  
<https://doi.org/10.1037/h0060752>
- Rokeach, M. (1964). *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. New York: Basic Books.
- Sośnicki, K. (1967). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szacki, J. (1980). *Spotkania z utopią*, Warszawa: Iskry.
- Szacki, J. (1991). *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: PWN.
- Szacki, J. (1991a). Ideologia. W: A. Kłoskowska (red.). *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku (189–204)*. Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Sztaba, M. (2012). W trosce o wiedzę pedagogiczną / wiedzę w pedagogice wolną od iluzji, część I. *Roczniki Pedagogiczne*, 3, 5–27.
- Śliwerski, B., Szkudlarek, T. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (1995). *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (1996). *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2010). Pedagogika alternatywna. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (443–468). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje*. Kraków: Impuls.

**IDEOLOGY IN EDUCATION: THE DESCRIPTIVE, NEGATIVE,  
AND POSITIVE APPROACH ON THE EXAMPLE OF SELECTED VIEWS  
IN CATHOLIC AND CRITICAL PEDAGOGY**

**Abstract**

The paper compares the interpretation of the concept of ideology within educational research undertaken by certain Catholic scholars, with the secular problematization of this concept on the grounds of both Polish and foreign educational studies. By using the example of selected theorists representing Catholic pedagogy, the author aims to demonstrate the shortcomings of the dogmatically Catholic rendering of the notion of ideology in education; this very rendering is said to have infested education and therefore it is valued strictly negatively and remains in opposition to philosophically grounded scholarship, including the more progressive Catholic interpretations of this concept. It is argued that in order to think of ideology in a modern and critical way, one cannot cling only to the dogmatic teachings of the Catholic Church and has to take into consideration not only the negative meaning of the term, but also its descriptive and pedagogically positive significance, much in the way it is done in the discourse of critical pedagogy.

**Keywords:** education, pedagogy, ideology, Catholic pedagogy, Catholic Church, science

**Abstrakt**

W artykule dokonuje się porównania interpretacji pojęcia ideologii w badaniach edukacyjnych uprawianych przez niektórych uczonych katolickich z jego problematyzacją na gruncie świeckich, niekościelnych — zarówno krajowych, jak i zagranicznych — studiów edukacyjnych. Pojęciem centralnym jest tu ideologia, która według



wybranych do polemiki badaczy katolickich w różnych postaciach infekuje nauki o wychowaniu; standardowo kojarzona jest przy tym z zafałszowaniem rzeczywistości, myśleniem utopijnym oraz indoktrynacją edukacyjną. Artykuł demonstruje niedostatki dogmatyczno-katolickiego ujęcia ideologii i pokazuje jego niezgodność z filozoficznie ugruntowanymi ujęciami zarówno ze strony pedagogów świeckich, jak i ze strony bardziej progresywnych badaczy katolickich. Autor argumentuje, że aby myśleć o ideologii edukacyjnej w prawdziwie nowoczesny i krytyczny sposób, nie można trzymać się dogmatycznych nauk Kościoła, lecz należy wziąć pod uwagę także opisowe oraz pozytywne — istotne dla pedagogiki — znaczenie tej kategorii, tak jak ma to miejsce w dyskursie pedagogiki krytycznej.

**Słowa kluczowe:** edukacja, pedagogika, ideologia, pedagogika katolicka, Kościół Katolicki, nauka.