

Mariusz Gizowski
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni
Mikołaj Krasnodębski
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

Ideologizacja pedagogiki. Destrukcja etycznego i racjonalnego myślenia o wychowaniu

„Rzeczpospolite zawsze takie będą, jak ich młodzieży chowanie”

Jan Zamoyski

Wstęp – meandry filozofii i edukacji

Edukacja (od łac. *educō*, – *ere*) oznacza wyprowadzenie człowieka ze stanu niższego do wyższego, bardziej szlachetnego i doskonałego¹. Ten stan oddaje też niemiecki rzeczownik, oznaczający edukację – *die Erziehung* (od *ziehen* – ciągnąć). Stąd edukacja to „wyciąganie”, kształtowanie charakteru dziecka². Edukację określa się również terminem *paideia* (od gr. *pais* – dziecko) oraz kultura (od łac. *colo*, – *ere*). Pierwsza oznacza ideał wszechstronnego wykształcenia człowieka, jak i również jego wychowanie moralne (aretologiczne), które obejmuje całego człowieka na płaszczyźnie jego egzystencji i duchowo-cieleśnej istoty³. Tak ujęta

1 Na temat doskonałości jako celu wychowania człowieka zob. A. Robaczewski, *Doskonałość celem wychowania*, „Człowiek w kulturze”, nr 12/1999, s. 31-35.

2 Por. hasła „erziehen” i „Erziehung” w: *Das Bedeutungswörterbuch*, Duden, t. 10, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, s. 343.

3 Por. W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, t. 1-2, Warszawa 1962 i 1964; P. Jaroszyński, *Paideia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, pod red. A. Maryniarczyka, t. 7, Lublin 2006; Z. Pańpuch, *Paideia jako ideał wychowawczy*, „Cywilizacja”, nr 7/2003, s. 47-67;

paideia dotyczy nie tylko kształcenia, ale i wychowania: wychowania do poznania, wychowania do miłości, wychowania do wolności, wychowania religijnego, wychowania do suwerenności i podmiotowości wobec prawa.

Jak zauważył Mieczysław Albert Krąpiec: „każdy człowiek – osoba jest bytem suwerennym: nie ma na ziemi żadnego bytu ważniejszego i godniejszego od człowieka. Człowiek to suweren, który decyduje o swoim celu. Tym celem jest poznanie prawdy o świecie i osobie, współżycie – wyzwolenie dobra przez rozumne decyzje, twórczość – przetwarzanie świata wedle najlepszych ideałów i ogólnoludzkich zasad aż po cel ostateczny – nawiązanie kontaktu z Absolutem, Bogiem”⁴. Zatem właściwie pojęta edukacja to rozwój ludzkiej potencjalności, rozumiany jako sztuka uzupełniania braków ludzkiej natury. Jest to zatem edukacja o charakterze integralnym i zarazem wyznaczonym przez rozumną naturę człowieka.

Kultura (*cultura*)⁵ zaś, to uprawa człowieczeństwa, które jest tożsame z grecką *paideią*. Ponadto łaciński termin *humanitas*, będący odpowiednikiem *paidei*, wskazuje na konieczność rozwoju człowieczeństwa człowieka, zgodnie z rozumieniem, które na forum UNESCO przedstawił św. Jan Paweł II: „człowiek, który w widzialnym świecie jest jedynym ontycznym podmiotem kultury, jest też jedynym właściwym jej przedmiotem i celem. Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej «jest». Na tym także opiera się owo kapitalne rozróżnienie pomiędzy tym, czym człowiek jest, a tym

M. Krasnodębski, Człowiek i *paideia*. Realistyczne podstawy filozofii wychowania, wyd. 2, Warszawa 2009, s. 21 i nn; tenże, Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej, Głogów 2018, s. 41, 62-64 i nn.

4 M. A. Krąpiec, *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej*, „Cywilizacja”, nr 22/2007, s. 23.

5 W *Rozmowach Tuskulańskich* czytamy: „I podobnie jak pole, posługując się tym porównaniem, nie może być bez uprawy, również i dusza bez nauki. Jedna rzecz bez drugiej jest więc bezsilna. Uprawą duszy jest zaś filozofia: ona wyrывa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy przyniosły jak najbardziej obfite owoce”. M.T. Cynceron, *Rozmowy Tuskulańskie*, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961, 8a, 11, 5.

co posiada, pomiędzy «być» a «posiadać». Kultura pozostaje zawsze w istotnym i koniecznym związku z tym, czym (raczej kim) człowiek «jest», natomiast związek jej z tym, co człowiek «ma» (posiada), jest nie tylko wtórny, ale i całkowicie względny. Wszystko, co człowiek «ma» (posiada), o tyle jest ważne dla kultury, o ile jest kulturo-twórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada może pełniej być jako człowiek, pełniej stać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania”⁶.

Nie chodzi tu o metafizyczny wymiar „stawania się” człowiekiem, który w ujęciu Karola Wojtyły spotkał się z uwagami m.in. Mieczysława Gogacza⁷ i Tomasz Stępnia⁸. Powszechnie wiadomo, że człowiek w sensie bytowym nie może stać się osobą, jest nią lub nie jest, nie ma stanu pośredniego. Interpretatorzy dynamicznej antropologii osoby w ujęciu K. Wojtyły wskazują, że antropologia „stawania się” człowiekiem, nie jest stanowiskiem filozoficznym – tomistycznym, lecz teologicznym oraz fenomenologicznym, gdyż fenomenologia Wojtyły jest analogiczna do teorii Trójcy Świętej⁹. Nie chodzi tu jednak o strukturę bytu, lecz o wymiar uprawy ludzkiej potencjalności, czyli aretologiczno-paidetyczny. Na nim właśnie człowiek musi dojrzeć do własnego człowieczeństwa, wypracować je na płaszczyźnie integralnej uprawy własnej potencjalności, szczególnie intelektu jako najważniejszej władzy poznawczej człowieka.

Paideia ma jeszcze jeden ważny aspekt. Jak pisze Giovanni Reale, grecka *paideia* jako ideał zmierzający do osiągnięcia przez człowieka jego duchowej doskonałości, od czasów Sokratesa i Platona przestał być domeną poetów. Wcześniej należała do wielkich mistrzów pióra (Homer, Hezjod, Sofokles, Ajschylos), gdyż

6 Przemówienie Papieża Jana Pawła II podczas wizyty w siedzibie ONZ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980, Kraków 1980, s. 6-7.

7 Por. M. Gogacz, *Hermeneutyka osoby i czynu. Recenzja książki Księdza Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn”*, „Analecta Cracoviensia”, nr 5-6 (1973-1974), s. 125-138; [przedruk] *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974, s. 106-122.

8 Por. T. Stępień, *Dwie koncepcje osoby Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza – analiza porównawcza*, w: *O antropologii Jana Pawła II*, pod red. M. Grabowskiego, Toruń 2006, s. 163-188; Por. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 80-81.

9 Por. Stępień, dz. cyt., s. 174.

ich dzieła były dla starożytnych Greków zespołem zasad moralnego postępowania i dobrych obyczajów. Grecka *paideia* ponadto przestała być tylko nauką zawodu lub jakiejś innej umiejętności. Poza wymiarem moralnym powierzono jej zadanie prowadzenia do filozoficznej kontemplacji (gr. *theoria*) rzeczywistości¹⁰. Celem *paidei* jest zrozumienie otaczającej człowieka rzeczywistości i stąd jej związek z filozofią jako poszukiwaniem mądrości nie jest przypadkowy.

Tak ujęta edukacja jest podstawą cywilizacji łacińskiej (Feliks Koneczny). Znajdujemy w niej odniesienie do realizmu filozoficznego oraz do teistycznego personalizmu tomistycznego (*pedagogia perrennis*)¹¹. Jak zauważył Jan Paweł II: „wychowywać znaczy pomagać człowiekowi otwierać się na całkowitą rzeczywistość, czyli rozwijać wszystkie swoje potencjalne zdolności w odniesieniu do wielorakich aspektów rzeczywistości, doprowadzając go w ten sposób do aktywnej postawy wobec siebie samego i tego wszystkiego, co należy do jego doświadczenia: osób, rzeczy, wydarzeń. Wychowywać znaczy w szczególności otwierać młodego człowieka na radość osobistego spotkania z jedynym Nauczycielem, wzywającym człowieka do prawdy i do przeznaczenia, które warunki społeczno-kulturalne mogą wprawdzie zaciemniać, ale na pewno nie mogą ich wykrzywić i zlikwidować”¹².

Należy jeszcze zdefiniować czym jest ideologia. Według Józefa Marii Bocheńskiego: „wyraz «ideologia» ukuł Destutt de Tracy (1754-1836) na oznaczenie ogólnej wiedzy o ideach (...). Potem termin ten służył jako nazwa systemów myślowych, w których każdorazowo jakaś grupa społeczna prokuruje sobie pewną wykładnię świata, historii, a zwłaszcza własnej sytuacji i własnego zadania

10 Por. *Paideia*, w: G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 5 (*Słownik, indeksy i bibliografia*), tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002, s. 163-164; Krasnodębski, *Antropologia edukacji*, dz. cyt., s. 13-22.

11 Zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015; tenże, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017; tenże, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, nr 2-3 (2010-2011) 5-6, s. 49-78.

12 Jan Paweł II, *Audjencia dla uczniów szkół prowadzonych przez Barnabitoów* (26.11.1983).

w dziejach. Nierzadko rozumie się też przez słowo «ideologia» zamierzoną, a naukowo wątpliwą konstrukcję myślową, która służy usprawiedliwieniu przyjętych celów i zamierzonych działań¹³. W pewnym uroszczeniu można zatem przyjąć, że ideologia to światopogląd oraz program społeczny. Ideologia przedstawia zatem subiektywny obraz rzeczywistości, który dodatkowo jest podatny na różne wpływy polityczne, które próbują na własny użytek i własne podobieństwo, zawłaszczyć sobie edukację.

Proces „ulegania” pedagogiki ideologii historycznie sięga czasów renesansu. Nasilił się w XIX wieku i wydaje się, że wciąż mocno odciska się na gruncie edukacji. Niekiedy ideologia w edukacji przybiera postać utopizmu. Według Mariusza Gizowskiego: „pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny przyjazny człowiekowi, a nie promować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię chorych i wydumanych ideologii, będących udziałem rządzących mniejszości¹⁴”. Na proces ideologizacji pedagogiki miała wpływ recepcja *Państwa* Platona, które było źródłem i inspiracją do myślenia utopijnego w renesansie. Początkowe utopie renesansowe miały charakter dzieł literackich (Tomasz Morus, Tomasz Campa-nella, Franciszek Bacon), następnie moralitetów społecznych (John Lock, ks. Jean Meslier, Étienne-Gabriel Morelly, Gabriel Bounot de Mably). W wiekach XIX i XX przybrały one postać społecznych lub politycznych ideologii, które forso-wały 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, Georg Orwell, Nowa Lewica). Doprowadziło to do szeregu rewolucji, które poczawszy od XVIII wieku przetoczyły się nie tylko przez Europę, wciąż infekując myśleniem utopijnym (rewolucja francuska, październikowa, kubańska, kulturowa

13 J. M. Bocheński, *Lewica, religia, sowietologia*, opr. J. Parys, Warszawa 1996, s. 82-83.

14 M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Koszalin 2015, s. 12; Por. S. Sztobryna, B. Śliwerski, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, pod red. S. Sztobryna, B. Śliwerskiego, Łódź 2003, s. 5.

w Chinach i zachodniej Europie, naukowa, seksualna)¹⁵. Stąd Henryk Kiereś zauważył, że utopizm polega na ideologicznym zubożeniu człowieka, uprzedmiotowieniu go, podporządkowaniu celom państwa lub organizacji¹⁶. Należy też dodać, za Mieczysławem Albertem Krąpcem, że Nicolo Macciavelli „przeniósł politykę z płaszczyzny poznania praktycznego do poznania «pojetycznego» – wytwórczego”¹⁷, co spowodowało oderwanie jej od moralności. W konsekwencji przyczyniło się to do ideologizacji polityki, a pośrednio i do ideologizacji pedagogiki.

Źródła błędów prowadzących do ideologizacji pedagogiki

Nie każda filozofia chroni i rozwija człowieka. Pedagog musi zatem posiadać elementarną wiedzę z zakresu filozofii człowieka i etyki, by mógł krytycznie odnieść się do koncepcji człowieka, stanowiących podstawę edukacji. Nie można ulegać modzie, ignorancji lub poprawności politycznej. Stawka jest zbyt duża, ponieważ „mały błąd na początku jest wielkim na końcu”. Wybór błędnej (redukcyjnej) antropologii i etyki przełoży się na teorię i praktykę edukacji. Może nawet uwikłać je w ideologię oraz utopię. Współczesna pedagogika forsuje teorię i praktykę wychowania zdecydowanie opartą na błędnych koncepcjach: materialistycznej, pragmatycznej, spirytualistycznej, czy postmodernistycznej. Należy je ograniczać, tudzież niwelować.

Źródeł ideologizacji pedagogiki można doszukiwać się w:

- Dominacji epistemologicznego i ontologicznego idealizmu w teorii wychowania, przekładających się na *praxis* wychowania i kształcenia;
- W błędzie antropologicznym – „mały błąd na początku jest wielkim na końcu” (św. Tomasz z Akwinu);
- Relatywizacji prawdy na gruncie poznania i relatywizacji dobra na gruncie

15 Por. Ł. Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011.

16 Więcej na temat socjalizmów i utopizmu zob. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000.

17 M. A. Krąpiec, *O ludzką politykę*, Warszawa 1996, s. 21.

postępowania¹⁸, które skutkują subiektywizmem i woluntaryzmem oraz ignorancją i kłamstwem.

Ad a. Pedagogika dzieli losy filozofii (swojej starszej siostry), jej wzloty i upadki. Zdecydowana większość pedagogik jest uwikłana w filozofię idealizmu¹⁹. Na podstawie monografii Piotra Jaroszyńskiego pt. *Metafizyka czy ontologia?*²⁰ można przyjąć, że ontologia jest związana z tradycją idealizmu, zaś metafizyka z realizmem. Filozoficzny idealizm zarówno na gruncie ontologicznym, jak i epistemologicznym, jest procesem myślenia, tworzenia, a nie odczytywania zawartości bytu i zmysłowo-umysłowym poznaniem. Na płaszczyźnie edukacji 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. Pedagogika idealistyczna wprowadza także myślenie wartościujące, w którym ocenianiu i wartościowaniu daje się pierwszeństwo przed człowiekiem. W konsekwencji aksjologia zastępuje antropologię i normatywną etykę.

Zarówno filozofia, jak i pedagogika idealizmu ma wiele odmian i nurtów, które wobec siebie nawet są opozycyjne. Wynika to, po pierwsze, z natury samego idealizmu, który opiera się na monizmie lub dualizmie, racjonalizmie lub irracjonalizmie (fideizmie). W konsekwencji Barbara Kiereś dzieli pedagogikę idealizmu na kolektywną (fasyzm, nazizm i komunizm) i indywidualną (liberalizm i anarchizm), uzyskując w ten sposób pedagogikę nie przystającą do właściwych potrzeb i prawdy o człowieku²¹. Wspólną cechą takiego modelu pedagogiki jest

18 Zagadnienie to na gruncie antropologii i bioetyki porusza V. Possenti, *Osoba nową zasadą*, tłum. J. Merecki, Lublin 2017, s. 96 i n.

19 Podział na idealizm i realizm omawiam w licznych swoich pracach, zob. Krasnodębski, *Antropologia edukacji*, dz. cyt., s. 24-26.

20 Zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011. Szczegółowo w artykule M Krasnodębski, *Metafizyka czy ontologia edukacji?*, w: *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej (Pedagogika Filozoficzna, t. VIII)*, red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa 2020, s. 43-63., omówiono konsekwencje związane z edukacją ontologiczną (idealizmem) i metafizyczną (realizmem).

21 Por. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej*, dz. cyt., s. 65-72.

zredukowanie metafizyki i antropologii (w tym aretologii) wychowania i dostosowanie ich do głoszonego przez dany nurt światopoglądu i ideologii. Takie „wychowanie” nabiera cech urabiania człowieka do zadań i celów wyznaczanych przez utopie, konstruujące idylliczne, ale oderwane od rzeczywistości i prawdy o człowieku, wizje uszczęśliwienia, a nawet „zbawienia” człowieka – utopie. Pedagogika kolektywna ujmuje człowieka jako „surowiec”, który można dowolnie urabiać na potrzeby państwa. Z kolei pedagogika indywidualistyczna zakłada, że człowiek jest absolutną monadą-jednostką, która sama w sobie jest doskonała i należy zostawić ją w stanie natury. Wyrasta ona z platońskiego natywizmu, błędnie zakładającego, że człowiek jest duszą, która wszystkiego nauczyła się, przebywając w świecie idei. Wobec tego człowiek jest bytem już ukształtowanym i doskonałym. Zadaniem zaś pedagoga jest uświadomienie dziecku tego stanu oraz towarzyszenie mu.

Ad b. Aby uzyskać odpowiedź na pytanie jak wychowywać i jak kształcić, wcześniej należy odpowiedzieć na pytanie – kim jestem? (antropologia filozoficzna), a następnie: jak żyć? jak uprawiać potencjalność człowieka? (etyka). Pedagogika, czy szerzej edukacja w punkcie wyjścia potrzebuje filozofii, która zgodnie z prawdą odczytuje zawartość bytową osoby. By pełniej odpowiedzieć na pytanie kim jestem, roztropnie jest sięgnąć do historii tego zagadnienia. W dziejach antropologii filozoficznej – jednej z najstarszych nauk o człowieku – sformułowano bardzo dużo różnych koncepcji człowieka. Czy oznacza to, że wszystkie z nich są poprawne, odpowiadają w sposób pełny i satysfakcjonujący na wyżej postawione pytania? Raczej nie! Nie znaczy to, że poszukiwanie istoty człowieka nie ma sensu. Nasze poznanie jest aspektowe, czyli koncentruje się na pewnym fragmencie poznawanego świata. Może dlatego koncepcji człowieka jest tak wiele, może dlatego niekiedy się wykluczają, lub uzupełniają. Z drugiej strony nie możemy pozwolić na propagowanie błędnych koncepcji człowieka, czyli takich, które na skutek filozoficznego błędu redukcjonizmu, odczytują go niepełnie, lub niezgodnie z jego bytową zawartością. Możemy wyróżnić pięć najważniejszych koncepcji człowieka: materialistyczną, spirytualistyczną (platońską), hylemorficzną (ary-

stotelesowską), integralną (tomistyczną) i wariabilistyczno-postmodernistyczną.

Pierwsza zakłada, że człowiek jest tylko materią, ciałem, układem popędów, agregatem części. Jest to „mechaniczne” podejście do człowieka, w którym nie można w pełni wytłumaczyć fenomenu życia duchowego człowieka. Ponadto koncepcję tą cechuje utylitarne i instrumentalne podejście do człowieka. Błąd ten próbuje przełamać druga koncepcja, przyjmująca orficką wizję człowieka jako duszy – bytu uduchowionego, niemal anielskiego, który za karę został zamknięty w ciele. W konsekwencji naiwnie pomija się tu znaczenie tego co w człowieku cielesne. Niejako syntezą dwóch pierwszych koncepcji jest antropologia Arystotelesa. Stagiryta przyjmuje, że człowiek jest jednością tego co duchowe i tego co cielesne. Najważniejszą władzą w człowieku jest jego intelekt i stąd działanie człowieka winno być przeniknięte rozumnością. Nie sposób się z tym nie zgodzić. Czy jednak utrata lub brak rozumności oznacza zarazem, że przestajemy być ludźmi? Jest to jeden z problemów, wskazujących że stanowisko Arystotelesa, nie zostało do końca dopracowane. Problem ten wydaje się przełamywać integralna koncepcja człowieka. Zakłada ona, że człowiek nie jest tylko jakąś funkcją lub czynnością. Jako podmiot działania przekracza on swoje akty poznawcze i wolitywne. Jest swoim „suwerenem”. Oznacza to, że może w pełni osiągnąć swoje człowieczeństwo, odkrywając i rozwijając (uprawiając) swoją naturę oraz decydując, nawiązywać osobowe relacje. Koncepcja ostatnia głosi, że człowiek jest zjawiskiem nieuchwytnym, zasadniczo irracjonalnym. Pomimo że ostatnio cieszy się ona pewną popularnością, to jednak nie odpowiada na postawione powyżej pytanie. Jej następstwem jest relatywizm jako zgoda na brak zasad oraz woluntaryzm – stanowisko filozoficzne negujące racjonalność człowieka i jego poznania. Człowieka w tej koncepcji można dowolnie, subiektywnie kształtować, urabiając na dowolny sposób²². Ponadto istnieje tu niebezpieczeństwo użycia człowieka, ponieważ nawiązuje się w niej do ideologii i utopii.

Zadaniem pedagoga jest poszukiwanie zgodnych z rozumną naturą człowieka i prawem naturalnym (oraz Bożym) ujęć człowieka i jego moralnego postępowania

22 Szerzej zob. Krasnodębski, *Antropologia edukacji*, dz. cyt., s. 27-44.

nia. Znajdujemy je w filozofii klasycznej, osadzonej na tomizmie i teistycznym personalizmie tomistycznym²³. W konsekwencji na tej filozofii można zbudować realistyczną i integralną pedagogikę²⁴.

Ad c. Błąd relatywizmu neguje poznanie prawdy i wybór obiektywnego dobra. Konsekwencją przyjęcia tego stanowiska jest subiektywizm i woluntaryzm. Subiektywizm daje pierwszeństwo emocjom, zaś woluntaryzm – woli przed intelektem. Jest to zanegowanie uprawy intelektu, jego „hegemonii”, polegającej na pierwszeństwie wśród innych władz. W realistycznej antropologii poznanie wyprzedza pożądanie człowieka, ponieważ najpierw trzeba poznać dobro, które jest przedmiotem wyboru. Intelekt winien być tak usprawniony, by umiał kierować wolą i uczuciami, co chroni człowieka przed woluntaryzmem i subiektywizmem.

Jak pisze Mieczysław Gogacz: „intelekt ma trudne zadanie wobec uczuć. Nie mam na nie bezpośredniego wpływu. Są niezależne w działaniu. Mogą podjąć jego opinię, ale mogą też za nią nie pójść. I trzeba wielkiego niestety «taktu» ze strony intelektu, swoistej dyplomacji, by hegemonię rozsądku i rozumności dało się realizować. Intelekt zresztą nie zawsze właściwie kieruje uczuciami. Niekiedy się myli w poznaniu i błędnie informuje uczucia, kierując je do nierealnego dobra. Ale kierując wraz z wolą całym działaniem człowieka powoduje, że człowiek jest odpowiedzialny za swoje uczucia. I tylko człowiek jest za nie odpowiedzialny”²⁵. Istnieje potrzeba uprawy intelektu, by mógł on sprostać temu trudnemu zadaniu. Musi on nabyć sprawności teoretyczne i praktyczne²⁶, nauczyć się kontaktu z realną rzeczywistością. Intelekt bez sprawności (w tym sprawności wiedzy)

23 Jak słusznie wykazuje B. Kiereś, nie każdy personalizizm jest sformułowany na gruncie boecjańskiej koncepcji osoby i jest zgodny z chrześcijańskim rozumieniem osoby i jej „uprawy”.

24 W praktyczny sposób adoptuje filozofię realistyczną na grunt pedagogiki m.in. M. L. Opiela w najnowszej książce pt. *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019.

25 M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969, s. 174.

26 Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Lublin 1999; Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 245-254.

traci z nią kontakt. Następstwem jest ignorancja, która jest brakiem wiedzy, lub posiadaniem wiedzy błędnej²⁷. Ignorancja może wynikać z dominacji w człowieku władzy konkretnego osądu (*vis cogitativa*), która jest przecież władzą zmysłową. To właśnie ta władza może się mylić w swojej ocenie, posilując się dominującymi w sferze zmysłowej, ale nieuporządkowanymi uczuciami. Konieczne jest zatem wychowanie uczuć²⁸ i opanowanie dominującej w człowieku *vis cogitativa*²⁹. Ponadto poważnym problemem współczesnej edukacji jest dominacja erudycji nad sprawnością wiedzy oraz mądrością. Jest to częste źródło ignorancji. Intelkt musi być autarkiczny w stosunku do władz požądawczych oraz usprawniony w mądrość. Autonomia intelektu nie oznacza jego niezależności od władz zmysłowych w poznaniu, które jest zmysłowo-umysłowe (Arystoteles). „Posiadanie intelektu zobowiązuje więc człowieka. Zobowiązuje go właśnie do moralności i rozumności”³⁰.

Palącym problemem jest również wychowanie człowieka do wierności prawdzie oraz przełamaniu kłamstwa, które, jak wydaje się, dominuje w relacjach osobistych i społecznych³¹.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że proces ideologizacji pedagogiki (jeżeli chodzi o fenomen ideologii, to kojarzymy go również z takimi cechami, jak: ten-

27 Por. Gogacz, *Obrona intelektu*, dz. cyt. s. 182.

28 Uczucia rozumiemy jako psychiczne zareagowanie na wyobrażenie dobra lub zła fizycznego (nie moralnego!). Uczucia podobnie się nazywają jak osobowe relacje. Np. uczucie miłości nie jest tym samym co miłość jako osobowa relacja. Ich utożsamienie ma nie tylko pedagogiczne konsekwencje.

29 Nieuporządkowana władza konkretnego osądu pożąda wszystko, co zobaczy. Bez krytyczne podchodzi do tego co oferuje człowiekowi kultura (por. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 67). Konieczna jest więc cnota umiaru i roztropności. Do takiego samego wniosku dochodzą A. Terruwe i C. Baars w *Integracji psychicznej. O nerwicach i ich leczeniu*, tłum. W. Unolt, Poznań 1989, s. 51. Uważają, iż przyczyną nerwicy jest źle ukształtowana *vis cogitativa*. To głównie ta władza „zastępując” intelekt prowadzi człowieka do konsumpcjonizmu i relatywizmu.

30 Gogacz, *Obrona intelektu*, dz. cyt. s. 175.

31 Zob. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.

dencyjność, zniekształcanie, czy zgoła zakłamywanie rzeczywistości, apologetyka i fałsz, posługiwanie się językiem emocjonalnym i manipulacją)³², a zarazem jej degradacji, z punktu widzenia poszanowania podmiotowości człowieka oraz wierności prawdzie ma w zasadzie swoje głębokie podłoże w rozwoju i charakterze myśli filozoficznej, która narzuca swoją wykładnię pedagogice, edukacji i wychowaniu. O ile do czasu reformacji edukacja i wychowanie w kulturze europejskiej były podporządkowane wartościom dobra, piękna i prawdy, o tyleż po 1517 r. ewolucja myśli filozoficznej niesie ze sobą wiele zagrożeń i niebezpieczeństw dla właściwie pojętego wymiaru człowieka w płaszczyźnie tomistycznej, co miało swoje źródło w pojawieniu się protestantyzmu oraz nurtów intelektualnych, sprzyjających omnipotencji państwa, a także opatrzenie pojętego indywidualizmu, czy liberalizmu, na gruncie którego obecnie jest wszystko wolno. Zanim jednak przejdziemy do kwestii kluczowych, pozwólmY sobie na stwierdzenie, że w grę wchodzi ścisły związek między filozofią a pedagogiką, a co najmniej zauważalny jest szczególnie wpływ materii filozoficznej na treści pedagogiczne. Pedagogika jest niejako skazana na korzystanie z filozofii w aspekcie samej definicji wartości oraz na kanwie prowadzonych badań pedagogicznych, nie wspominając już o kwestii realizacji i wcielania w życie określonych idei; dlatego też sfera pedagogiki, edukacji, wychowania, czy kształcenia jest „oczkiem w głowie” państwa, tudzież użytecznym narzędziem różnej maści ideologów, czy dekonstruktorów istniejącego ładu, przy czym dotyczy to w szczególności odniesień do przeszłości,

32 Dosyć złożoną definicję ideologii podaje G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, posłowie B. Śliwerski, Gdańsk 2003; w której istotnymi motywami są: interpretacja przeszłości i nadanie grupie określonej perspektywy czasowej i przestrzennej; eksplikacja obecnej sytuacji społecznej, ekonomicznej, politycznej i edukacyjnej; sformułowanie koncepcji przemiany społecznej z wyodrębnieniem pewnych wzorców, według których układały się przeszłe wydarzenia i które mają powtórzyć się w przyszłości; określenie strategii działania, aby dana grupa osiągnęła swoje cele. Por. M. Starnawski, P. Rudnicki, M. Nowak-Dziemianowicz, *Odrzucie zamiast uniku: kilka wstępnych refleksji o ideologii i edukacji*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/242/1/Odrzucie_zamiast_uniku.pdf, stan z 16.11.2018, s. 9-10; R. Skawiński, *W kręgu ideologii edukacyjnych*, „Studia Elckie”, nr 10/2008, s. 442-443.

tradycji i religii. Jednakowoż, związek między filozofią a pedagogiką wydaje się być wieloaspektowy, aczkolwiek zależny od przyjętych definicji tychże dyscyplin. Bynajmniej, filozofia jest traktowana najczęściej jako źródło twierdzeń dla pedagogiki, zarówno opisowych, jak i normatywnych. Filozofia określana jest również jako swoiste źródło celów wychowania, czy – jak to się dzieje w wypadku filozofii wychowania – jako ogólna refleksja nad wychowaniem. Jest to oczywiście model, który może – w sytuacji „ideologizacji” filozofii, co stanowi zaprzeczenie jej istoty – stać się źródłem wielu patologii i nadużyć, przy czym mają w tym swój udział różne wywrotowe i *quasi* rewolucyjne idee, które zakłamują prawdę o człowieku i społeczeństwie, w tym dotyczy to również instytucji rodziny, czy wychowania potomstwa³³.

Skutki ideologizacji pedagogiki w praktyce

W tym miejscu należy zaznaczyć, że ideologia jest w gruncie rzeczy fałszywie stworzoną konstrukcją, której zadaniem wydaje się być realizacja, tudzież uzasadnienie interesów określonych grup, warstw, klas czy odłamów społecznych, jeżeli nie wspomnieć o partiach politycznych, stronnictwach, czy grupach nacisku, a nawet organizacji serwisowych. Jest i tak, że określona filozofia, czy system filozoficzny może posługiwać się ideologią jako użytecznym narzędziem, służącym do wcielenia określonych norm, czy zasad, bądź urzeczywistnienia takiego, czy innego ładu społecznego i politycznego. Transformacja istniejącego porządku jest zawsze poważnym wyzwaniem dla rewolucjonistów, którzy mogą realizować swoje cele poprzez przemoc, bądź przebudowę świadomości. Dla marksistów rewolucyjnych, czy kulturowych dziedziną pedagogiki i edukacji jest, czy też powinna być, użyteczna względem realizacji określonych priorytetów, przy czym istotne znaczenie ma tutaj zamówienie ideologiczne, które posługując się dezinformacją, kłamstwem czy półprawdą, ma przyczyniać się do indoktrynacji jednostki i mas, w imię wydumanych utopii. Jeżeli chodzi o samą pedagogikę, to nigdy nie będzie

33 Por. T. Leś, *Filozofia a pedagogika. Czy możliwa jest pedagogika bez norm?*, „Teraz – niejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 2(54)2011, s. 47.

ona obojętna względem kwestii aksjologicznych, nie wspominając o zagadnieniu logiki przemian, przekształceń, czy transformacji społecznych, które to „z brudnymi butami” wkraczają w sferę edukacji, czy kształcenia. A swoją drogą, jeżeli pedagog chce formułować jakiegokolwiek zalecenia wychowawcze, to musi się po prostu opowiedzieć po stronie którejś z koncepcji normatywnych (etycznych), przy czym nie ma tu możliwości wypowiedzenia zalecenia wychowawczego, przy jednoczesnym odrzuceniu jego normatywności, zważywszy na fakt, że każda decyzja co do działania jest decyzją co do pewnych norm. Na pedagogice spoczywa zatem nad wyraz duża odpowiedzialność, gdyż musi ona wybrać, który z systemów normatywnych będzie stanowił koncepcję wychowania³⁴. Jest rzeczą pożądaną, a także nieobojętną z punktu widzenia poszanowania praw jednostki, gdy dana teoria pedagogiczna opowiada się za prawdą i niezakłamanym obrazem człowieka, który nie mieści się w rozmaitych sofizmatach ideologicznych, lecz jest osobą i kimś niepowtarzalnym, który dokonuje wolnych wyborów.

Oczywiście, pedagogika nie jest możliwa bez norm (które w najpełniejszym i właściwym wymiarze zdaje się odzwierciedlać tomizm i neotomizm), ale jest możliwa bez ideologii, którą chce narzucać państwo i luminarze destruktywnych idei filozoficznych. Należy zauważyć z drugiej strony, że filozofia, czy nawet logika może spełniać funkcję analityczno-krytyczną względem pedagogiki, która z racji na wielość społecznych, politycznych i intelektualnych oddziaływań może ulegać pokusie ideologizacji. Nabiera to szczególnego znaczenia w okresie przemian, czy w epoce postmodernizmu, gdy dekonstrukcji ulegają podstawowe pojęcia i kategorie, stając się niejednokrotnie swoim zaprzeczeniem, co ma swoje przełożenie na współczesne rozumienie równości, wolności, czy niedyskryminacji. Ich właściwa semantyka została przededefiniowana w obliczu presji rozmaitych mniejszości, w tym seksualnych, czy religijnych, którym obca jest tradycja klasycznego sposobu rozumowania, wypracowanego przez tradycję chrześcijańską, przy czym należy mieć tu również na względzie spuściznę greckiej filozofii i rzymskiego prawa. Jednakowoż, ustawodawstwo Unii Europejskiej, czy Organi-

34 Tamże, s. 56.

zacji Narodów Zjednoczonych jawi się jako szczególnie dynamiczna jakość, także w zakresie transformacji klasycznie rozumianych praw i obowiązków, które stają się płynne i nieokreślone w myśl założeń inżynierów społecznych, ulegających presji „poprawności politycznej”, negującej rzeczywistość i wybierającej idealistyczną „nierzeczywistość”, zgodnie z nakazem skrajnego subiektywizmu.

Tymczasem właściwie pojęta filozofia jest szczególnym typem refleksji posiadającym pewne odrębne własności, które w naukach szczegółowych ani łącznie, ani w takim natężeniu nie występują. W. Marciszewski zalicza do tych osobliwości m.in. niezależność od danych doświadczenia, wielość i wielopostaciowość konstrukcji filozoficznych i ich nieredukowalność z racji na istnienie tzw. sprawdzianów immanentnych, wreszcie w grę wchodzi indywidualny charakter filozofowania, który w pewnej mierze może być przeciwieństwem niektórych tendencji w nauce, dążącej do kompromisowego opisu zjawisk, co nie zawsze musi służyć, czy sprzyjać prawdzie, szczególnie na gruncie nauk społecznych³⁵. Jednakowoż, ważkim źródłem nierozzerwalnego związku filozofii z pedagogiką jest fakt, że człowiek jest istotą żyjącą jednocześnie w porządku naturalnym, społecznym, moralnym i kulturowym³⁶; jest więc kimś, kto powinien być pojmowany na sposób integralny. Tymczasem ideologia (ta wychwalająca totalitaryzm, tudzież absolutną wolność jednostki), która wkracza w sferę czy to filozofii, czy pedagogiki je deformując i zniekształcając, ma skłonność do ujmowania jednostki w kategoriach redukcjonistycznych, a nie całościowych, przykładowo jako niewolnika popędów (Freud), refleks procesów ekonomicznych (Marks) czy emanację woli mocy (Nietzsche), tudzież jednostki sytuującej się ponad prawdą i wszelkim obiektywizmem (Feyerabend), bądź sprowadzonej do performatywności płci (Butler)³⁷.

35 Por. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, http://tpf.lh.pl/witryna/pliki/pedagogika_a_filozofia.pdf, stan z 14.11.2018, s. 3.

36 Tamże, s. 6.

37 P. Feyerabend, *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London 1975; J. Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1999.

Ideologie, które mogą wydatnie wpływać na kształt pedagogiki w kierunku zniekształcenia i zdeformowania tożsamości oraz powołania człowieka, są wytworem nurtów filozoficznych, które wyłoniły się na kanwie kontestacji, tudzież odejścia, czy zaprzeczenia właściwej wykładni chrześcijaństwa, poczynając od okresu reformacji, poprzez redukcjonistyczny wymiar epoki oświecenia, a kończąc na wieku ideologii, jakim było XIX stulecie, które to miało swoje przełożenie na kształt ideowy XX i XXI wieku. Upadek komunizmu w 1989 roku zainicjował narodziny Nowej Globalnej Etyki, będącej apoteozą nowoczesnego kolektywizmu i totalitaryzmu, w której jednostka pozbawiana jest swoich stałych atrybutów i fundamentów na rzecz swoistego niebytu, z którego mają powstać nowe jakości, będące wytworem oświeconych elit. Szczególnymi akuszerami Nowego Wspaniałego Świata zdają się być psychologowie i pedagodzy, którzy zastępując kapłanów, sytuują się najbliżej człowieka od kołyski aż po grób (specyficzną funkcję spełnia tu kształcenie ustawiczne, nadzorowane przez państwo, wsparte przez elektroniczne mechanizmy kontroli nauczyciela i ucznia). Sama zaś pedagogika, traktowana instrumentalnie, wikła się w dyskurs postmodernistyczny, genderowy czy antypedagogiczny, przedstawiając człowieka w sposób cząstkowy, zdeformowany, a nade wszystko zakłamy.

Kluczem do zrozumienia współczesnych przemian wydaje się być odrzucenie Stwórcy jako Prawodawcy i Normodawcy w imię skrajnie konstruktywistycznej i subiektywistycznej wizji „nierzeczywistości”, w której dominującym elementem jest negacja i dekonstrukcja zastanego ładu, przy czym fakty zastępowane są przez ideologię. Właściwy zaczyn negacji człowieka jako bytu osobowego, któremu przypisana jest szczególna godność, stanowi 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. Owe filozofie czy nurty ideowe na nowo interpretowane w swojej „nierzeczywistości” muszą być zgodne z ideą „poprawności politycznej”, negującą sferę faktów, które przeczą odgórnie przyjętym założeniom. Jednocześnie, wszechobowiązującą „poprawność polityczną” można potraktować m.in. jako odprysk prymitywnego rozumienia kartezjanizmu, według którego istnieją tylko dwa byty, a więc rzecz zewnętrzna i rzecz myśląca, przy czym człowiek zredukowany jest tu do subiektywnego bytu znajdującego się w jakimś ciele i może on działać według własnych partykularnych i niczym nieograniczonych dążeń, nawet za cenę zakłamywania rzeczywistości³⁸. Na tym tle nie może dziwić fakt, że XIX-wieczny nietszcheanizm, negujący jakąkolwiek prawdę czy wartości, stał się jedną z głównych inspiracji dla XX-wiecznego postmodernizmu. Przy czym ta transformacja idei może być doskonale zrozumiała w płaszczyźnie przełożenia się „śmierci Boga” na „śmierć człowieka”, tudzież podmiotu, któremu przypisana jest niezbywalna godność. Nie przypadkiem postmoderniści sceptycy twierdzą, że podmiot jest li tylko wyłączenie „lingwistyczną konwencją” (tak jak płęć u genderystów jest gramatycznym, społecznym konstruktem, obiektywnie nie istniejącym, co zakrawa na jawne szyderstwo, którym chętnie posługuje się postmodernizm). Oczywiście postmodernizm propaguje częstokroć ideę „śmierci podmiotu”, przy czym w grę wchodzi założenie, że podmiot jako taki jest wytworem oświecenia i racjonalizmu, prezentując się jako „maska”, „ofiara” czy „konstrukt ideologiczny”. W miejsce dotychczasowego podmiotu proponuje się koncepcję „podmiotu decentrowanego”, tudzież relacji, czy napięcia³⁹. W tym kontekście pojawia się gdzieś postulat autokreacji, które to pojęcie nie jest tożsame z terminem samodoskonalenia się, z powodzeniem funkcjonującym na gruncie etyki chrześcijańskiej. To właśnie zasługą Fryderyka Nietzschego (który zakwestionował Boga i pojęcie prawdy) jest podważenie istnienia osobowego podmiotu w naturze człowieka, przy czym wątek ów podjął Jacques Derrida, lansując kon-

38 Ostatni wywiad z kard. Gerhardem Müllerem jako prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Rozmawia Adam Sosnowski, „Wiara, Patriotyzm i Sztuka”, nr 7-8/2017, s. 31.

39 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, t. I, s. 455.

cepcję gramatologii i głosząc tezę, że nie istnieje nic poza tekstem – pismo w jego interpretacji pozbawione jest właściwie autora, a tym bardziej lektora. Wpływ strukturalizmu Claude Lévi-Straussa miał zbliżony efekt, sprowadzalny do zaniegowania podmiotowości człowieka i trwałego sensu życia⁴⁰.

Dosadnie w kwestii śmierci podmiotu na gruncie postmodernizmu wypowiada się L. Nowak, którego warto tu zacytować: „Spróbujmy zidentyfikować (...) ideę kluczową postmodernizmu. Wydaje się, że jest nią bezkompromisowy atak na paradygmat antropocentryczny. Człowiek nie może stanowić centrum bytu, bo jest tylko luką w porządku rzeczy (Foucault), zaś miejsca mają priorytet przed tym, co je wypełnia (Deluze). Te znane postulaty mogą być rozumiane jak następuje: człowiek nie jest bytem bazowym, który jedynie może uprawomocnić pozostałe – wtórnie bytowo – istnienia; całkiem przeciwnie, człowiek jest bytem pochodnym, który wymaga jakiejś legitymacji metafizycznej przez jakieś byty *prima facie*. Postmodernizm deklaruje więc «śmierć człowieka», przełamując ostatecznie starą tradycję, zgodnie z którą jedynym samo przez się zrozumiałym istnieniem jest istnienie podmiotu, zaś horyzont bytu jest określony przez to, co tak czy inaczej – przez relację myślenia o, doświadczenia, kategoryzowania itd. – odnoszone jest do podmiotu. Pasja z jaką postmodernizm atakuje antropocentryzm wydaje się świadczyć, że tu właśnie leży punkt ciężkości tej filozofii”⁴¹. Tak więc mamy tu do czynienia ze swoistym antyhumanizmem postmodernizmu, który nie znajduje poczesnego miejsca dla człowieka w świecie (nad wyraz inspiruje to skrajnie ekologiczne koncepcje odwracające właściwy porządek stworzenia). Naczelne miejsce zajmują struktury, relacje, współzależności, ale nie człowiek – parafrazując, wska-

40 Por. Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i odżywcza autokreacja*, Warszawa 2008; H. Gajdamowicz, *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, http://www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html, stan z 17.07.2010, s. 1-3; S. Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004, s. 17.

41 L. Nowak, *Postmodernizm – pewna próba wykładni metafizycznej i wyjaśniania historycznego*, w: *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, pod red. L. Grudzińskiego, Gdańsk 1993, s. 44.

zać należy, że ekosystem jawi się jako coś nieporównywalnie ważniejszego niż ludzka jednostka. To co występuje między ludźmi, a więc rozmaita sieć relacji, ma pierwszeństwo nad samymi ludźmi, a człowiek umiera kiedy te związki i *quasi* relacje przestają istnieć. To co jest międzyludzkie wydaje się być ontologicznie pierwotne w stosunku do tego, co ludzkie. Rzeczywistość natomiast (jeżeli takowa istnieje) stanowi kolekcję struktur pozbawionych jakiegokolwiek świadomości i nie odnoszących się do jakichkolwiek wartości⁴².

Co z tego wynika dla pedagogiki? Otóż to, że ulegając wpływowi postmodernizmu, neguje ona wartość jednostki jako takiej, przy czym dehumanizuje relacje między nauczycielem i uczniem, których jako osób, podmiotów właściwie nie ma. Jeżeli nie istnieje podmiot, to nie ma i żadnej prawdy, ani tym bardziej wartości. Przy takim założeniu możliwy jest tylko skręt w kierunku genderyzmu i antypedagogiki, natomiast lukę, jaka wytworzyła się po usunięciu wartości, z powodzeniem mogą wypełniać rozmaitej maści ideolodzy, sekciarze, czy guru w myśl postulatów radosnej twórczości, ironii, żartu, zabawy, czy eksperymentu i *performance'u*, do którego odwołuje się postmodernizm. W tym postmodernistycznym szaleństwie nie sposób jest zdefiniować różnicę między dorosłym a dzieckiem, co siłą rzeczy uruchamia destrukcję procesu wychowania, w imię nieskrępowanej wolności. Mamy tu do czynienia z kulturowym marksizmem, który w imię bliżej nieokreślonego wyzwolenia burzy zastany porządek, na który składają się jednostka, rodzina, społeczeństwo, religia i wartości, przy czym niszcząc tradycyjny ład, dekretuje chaos, z którego może pomóc wyjść oświecona klasa zawodowych rewolucjonistów, a więc elita, która sytuuje się ponad klasycznie pojętą moralnością⁴³.

42 Tamże, s. 45.

43 Nie przypadkiem Zbigniew Brzeziński, znany ze swojej sympatii do globalizmu, w książce pt. *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era* z 1970 r. bierze pod uwagę ewentualność upadku liberalnej demokracji, wskazując, iż decydującym czynnikiem w tej materii stanowi rozwój technologii, która ma stworzyć szerokie możliwości w zakresie kontroli i sterowania społeczeństwem, przy czym istotną rolę ma odegrać tutaj elita, wykorzystująca swoją naukową wiedzę w celach politycznych i społecznych. Ta wła-

śnie elita, nie związana z tradycyjnymi liberalnymi wartościami, nie zawaha się osiągać swoje cele poprzez użycie nowoczesnych technik wpływania na publiczne zachowanie, przy czym społeczeństwo ma być w znacznym stopniu nadzorowane i kontrolowane. Użytecznym narzędziem kontroli społeczeństwa ma być nauka i technologia. Kwestia ta, wg Autora, łączy się z automatyzacją i cybernetyzacją procesu produkcji, co ma mieć swoje przełożenie na szerokie możliwości kontrolowania i wpływania na społeczności ze strony plutokratycznej elity. Lektura nasuwa wniosek, że tradycyjne wartości zostaną zastąpione w nowym systemie społeczno-politycznym zasadniczo odmiennymi typami oceniania i wartościowania, generowanymi przez postęp naukowo-technologiczny (jak się można domyśleć w tej materii decydującą rolę ma odgrywać wybrana elita). W społeczeństwie (nowego typu) możliwe jest manipulowanie społecznymi preferencjami i emocjami. To społeczeństwo, dzięki mass mediom, ma stać się bardziej kosmopolityczne i zaangażowane w globalne sprawy. Postindustrialne społeczeństwo „technetroniczne” będzie kształtowane pod względem kulturalnym, psychologicznym i ekonomicznym, przez oddziaływanie technologii i elektroniki, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia komputerów i komunikacji, a także medialnych konstrukcji i wizji. Autor sygnalizuje możliwość wpływania za pomocą środków chemicznych i leków na kwestię inteligencji człowieka, przy czym w grę wchodzi zagadnienie modyfikowania i kontrolowania jego osobowości, a także prognozuje on, iż w przyszłości pojawią się środki, umożliwiające kształtowanie ludzkiego zachowania i intelektualnego funkcjonowania poprzez biochemiczne manipulacje dokonywane na mózgu. Wspomina o niebezpieczeństwie chemicznej kontroli umysłu (*chemical mind control*), wpływania na strukturę genów, a także zatracenia indywidualności. W książce pojawia się częstokroć tematyka rozkładu tradycyjnych więzi i wartości. Obecne jest także przeświadczenie, że z rewolucją technetroniczną wiąże się wyzwanie globalizacji świata oraz kategoria „planetarnej świadomości”, jak i pojęcie „transnarodowych elit”. Brzeziński przewiduje rozdzwięk tudzież napięcie pomiędzy międzynarodowymi „profesjonalnymi” elitami a masami w okresie przemian. Stawia tezę, że technologia tworzy nową definicję racjonalności i nowy sposób myślenia, dobiegający od przeszłości. Omawia szeroko niebezpieczeństwa związane z zatruciem środowiska naturalnego i przeludnieniem, wskazując na konieczność przedsięwzięcia określonych działań o charakterze proekologicznym. Niemniej istotą kwestią jest sprawa emancypacji kobiet (tudzież zagadnienie równości płci), czy nawet możliwość ich rebelii, intensyfikowanej przez edukację i nową seksualną obyczajowość. Autor podejmuje też zagadnienie roli i znaczenia chrześcijaństwa w cywilizacji zachodniej, odnosząc się z sympatią do koncepcji Theilharda de Chardina. Generalnie, wizja przyszłości świata i zagrożeń dla ludzkości, wg Brzezińskiego, rodzi wiele pytań i wątpliwości co do kwestii charakteru obecnie realizowanych scenariuszy politycznych

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że wiek XX i XXI jest wiekiem ideologii, przy czym to właśnie myślenie na sposób ideologiczny odciska swoje szczególne piętno na kształcie współczesnej pedagogiki, która zdaje się dystansować od tradycji i przeszłości, a nade wszystko od prawdy i rozumu, przy czym należy zauważyć, że w wielu środowiskach opiniotwórczych tomizm, neotomizm, czy personalizm chrześcijański jawią się jako *démodé*, nie wspominając o krytycznej ocenie ich propozycji w zakresie pedagogiki czy wychowania. Na marginesie należy wspomnieć o szczególnej wartości tomizmu w zakresie prezentacji logicznych i racjonalnych argumentów na rzecz istnienia Boga, których szczególnym wyrazem były wywody św. Tomasza z Akwinu⁴⁴. Tymczasem Leszek Kołakowski zakwestionował ich zasadność w książce pt. *Jeśli Boga nie ma*⁴⁵, a jednocześnie ten skądinąd znaczący intelektualista, znany z krytycznej i rzeczowej oceny marksizmu⁴⁶, trochę nie docenił szczególnego znaczenia i doniosłości tomizmu w historii filozofii, który to nurt przetrwał w doprecyzowanej formie (neotomizmu) aż do czasów współczesnych, a więc ponad siedemset lat, co świadczy o jego szczególnej atrakcyjności i przydatności w sensie filozoficznym, logicznym, jak i wychowawczym.

Szczególną przydatność tomizmu w procesie wychowania dostrzega Mikołaj Krasnodębski, który wskazuje na szczególne znaczenie w tej materii tomizmu tradycyjnego, egzystencjalnego i konsekwentnego. Krasnodębski podkreśla, że *paideia* tomizmu tradycyjnego, ściśle związana z filozofią neoscholastyczną,

i społecznych. Z. Brzeziński, *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era*, New York 1970, s. 10-12, 26, 28-29, 80-81, 97, 103-104.

44 Por. Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, Ex Officina Libraria Marietti, Taurini 1932, I, q. 2. Jan Paweł II w ecyklice *Fides et ratio* (1998) nawołując do studiowania Tomasza, podkreśla że właściwie zrozumiane rozum i wiara wzajemnie się nie wykluczają.

45 L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma... O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, Kraków 1988, s. 16, 26, 62-102. Należy dodać, że zdaniem M. Gogacza, Kołakowski promuje agnostycyzm. Zob. *Prof. Leszek Kołakowski zaleca agnostycyzm*, „Słowo Powszechnie”, 45 (1992) 6 z 7-9 II.

46 L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu.: powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn 1988.

reprezentowana m.in. przez J. Woronieckiego, K. Michalskiego i M. Klepacza, wskazuje na konieczność integralnego wychowania i kształcenia możliwościowej sfery człowieka. *Paideia* tomizmu tradycyjnego i scholastyki, sięgając filozofii antycznej, głosi konieczność wychowania aretologicznego, obejmującego uprawę intelektu i woli człowieka. Z kolei „*Paideia* tomizmu egzystencjalnego wprowadzając do wychowania problematykę aktu istnienia i personalistyczną teorię osoby, wskazuje na indywidualność i niepowtarzalność osoby, jej godność, miłość, wolność, prawdę i dobro”⁴⁷. Natomiast tomizm konsekwentny, wypracowany przez Gogacza, analizuje problematykę osobowych relacji, obecności i ochrony osób, uprawy intelektu, humanizacji wychowania oraz aretologii wychowania⁴⁸. Nawet pobieżny ogląd zaprezentowanej problematyki wyraźnie egzemplifikuje szacunek autorów względem ludzkiej jednostki, oparcie się na fundamencie wartości w procesie wychowania, a także poszanowanie godności i podmiotowości człowieka, który nie jest intelektualną konstrukcją, czy konwencją, ale realnym bytem. Wychowanie i edukacja w tym właśnie duchu wydaje się być swoistym antidotum na manipulacyjne zabiegi ideologów.

Generalnie rzecz ujmując, poprzednie stulecie było czasem narodzin niezwykle niebezpiecznych nurtów i idei filozoficzno-pedagogicznych, które w sensie duchowym, psychologicznym i edukacyjnym są nad wyraz destruktywne względem jednostki, nawet wkraczając w sferę jej bytowości, czy samej definicji, w kierunku przekraczania granic i rozmaitych transgresji. Jednakowoż, państwo wydaje się być albo nadmiernie opresywne, albo też przez swoją nieobecność sprzyja pewnym negatywnym fenomenom (totalitaryzm *versus* skrajny liberalizm). Na gruncie pedagogicznym obecny jest stygmat antropologicznego błędu, który należy pojmować w płaszczyźnie promowania fałszywej koncepcji człowieka, abstrahującej od jego właściwości. Mamy tu do czynienia z rozmaitymi nurtami intelektualnymi, czy filozoficznymi, przy czym w grę wchodzi tutaj chociażby:

47 M. Krasnodębski, *Wstęp*, w: *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, IX tom serii wydawniczej „Filozofia i Pedagogika”, red. nauk. serii: A. Murzyn, red. nauk. t. IX: M. Krasnodębski, Warszawa 2014, s. 11-12.

48 Tamże.

kolektywizm, skrajny liberalizm, indyferentyzm, permisywizm, irracjonalizm, nihilizm, czy relatywizm, które wypaczają rzeczywistą naturę człowieka, jego naturalne dążenie do prawdy, dobra i piękna. To właśnie błędne koncepcje człowieka w znacznej mierze prowadzą do tworzenia niewłaściwych teorii i koncepcji (także filozoficzno-pedagogicznych), które skutkują oderwaniem jednostki od jej właściwego wymiaru etycznego i duchowego, otwierając ją na rozmaite utopie i ideologie. Jednakowoż w nauce, zamiast odkrywania prawdy tworzy się teorie ją negujące, w etyce zamiast prawdy o moralności promuje się wszelkie dewiacje, parafilie i wynaturzenia, zaś w religii gubi się transcendencję na rzecz gloryfikacji własnej pseudoboskości⁴⁹. We współczesnej pedagogice wydaje się być już niestety ugruntowany nurt postmodernizmu, neoliberalizmu, multikulturalizmu, ekologizmu, antypedagogiki i genderyzmu oraz – wcale nie tak marginalnej – antropozofii⁵⁰. Wspomniane nurty służą konkretnym ideologiom i zapotrzebowaniu na wprowadzenie określonych rozwiązań w sferze społeczno-politycznej, w myśl interesów wąskich grup, organizacji i grup nacisku, przy czym idzie tutaj m.in. o takie kwestie, jak: osłabienie czy likwidacja substancji narodowej, ustanowienie omnipotencji państwa, transformację demograficzną obecnych społeczeństw, redefinicję rodziny i jednostkowej tożsamości, zmianę semantyki praw i obowiązków, w kierunku ich dekonstrukcji, zbudowanie globalnego społeczeństwa i kultury, zapewnienie dominacji wąskich grup kapitału i elit władzy, wprowadzenie mechanizmów powszechnej kontroli niemal wszystkich sfer ludzkiej aktywności, tudzież postawienie świata natury nad człowiekiem. Nie przypadkiem wpływowe grupy władzy czy nacisku finansują i lobbują określone przedsięwzięcia edukacyjne, które w przypadku ich realizacji i powodzenia, gwarantują wypełnienie wąskich preferencji i interesów. Tymczasem pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny, przyjazny człowiekowi, a nie propagować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię wydumanych ideologii, będących wytworem

49 Gizowski, *Niebezpieczne*, dz. cyt., s. 5-6.

50 Por. M. Gizowski, K. Knyżewski, *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki i edukacji*, Gdynia 2017, s. 155-223.

mniejszości⁵¹.

W tym miejscu wypada zauważyć, że o ile idealizmu filozoficznego nie da się pogodzić w żaden sposób z realizmem filozoficznym, o tyleż taka sytuacja jest możliwa w przypadku materializmu i idealizmu, czego przykładem jest obecny marksizm kulturowy oraz genderyzm, odnoszący triumfy na Zachodzie. Jeżeli chodzi o marksizm, to nurt ten nie mógłby się w ogóle pojawić, gdyby nie zaistniał niemiecki idealizm filozoficzny, uosabiany m.in. przez Johanna G. Fichtego, Friedricha W.J. von Schellinga i Georga W.F. Hegla, których sposób rozumowania został w znacznej mierze zainspirowany myślą Kantowską (metoda transcendentalna Immanuela Kanta została uzupełniona, czy wzbogacona w idealizmie niemieckim o metodę dialektyczną, akcentującą znaczenie rozwoju rozumu przez zawarte w nim sprzeczności)⁵². Sam Karol Marks był ściśle związany z lewicą heglowską i heglowskie inspiracje marksizmu wydają się tu być oczywiste. Nie ulega kwestii, że materializm marksizmu jest nieco umowny, gdyż wykracza poza klasyczną opozycję filozoficznego materializmu i idealizmu. Marksizm jest w pewnej mierze filozofią idealistyczną, bowiem zakłada *de facto* ustanowienie społecznej utopii, która – co prawda – ma być rezultatem determinizmu dziejowego (materializm dialektyczny), konsekwencją nieuniknionych procesów ekonomicznych, lecz klucza do zrozumienia kierunku transformacji (a bardziej rewolucji) dostarcza świadomość⁵³. Nie ma wątpliwości, że komunizm z przełomu XIX i XX wieku, a także nazizm (wzbogacony rodzimym pogaństwem, okultyzmem i ezoteryzmem) tak naprawdę stanowiąc wytwór lewicowych ideologii (które posługiwały się totalitarnymi metodami wychowania) nie zaistniałyby, gdyby nie idealistyczna filozofia XIX wieku, aczkolwiek silnie je łączy i spaja myśl platońska.

Co do postmodernizmu, to bez wątpienia jest on płodnym gruntem, z którego zdają się wyrastać utopie i ideologie XXI wieku, wśród których poczesne miejsce

51 Gizowski, *Niebezpieczne*, dz. cyt., s. 12.

52 H. Jakuszko, *Niemiecka filozofia klasyczna*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/n/nfk.pdf>, stan z 19.11.2018, s. 1.

53 Por. J. Dobieszewski, *Marka Siemka filozofowanie wokół marksizmu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 1(89)2014, s. 185-193.

zajmuje „zrównoważony rozwój”, odmieniany przez wszystkie przypadki przez rządzących tego świata. W zestawieniu z radykalnym ekologizmem, maltuzjanizmem i genderyzmem tworzy on ideologiczny produkt o zasięgu globalnym, unieważniając zasady dekalogu w imię potrzeby utworzenia, odgórnie zarządzanego, jednolitego społeczeństwa światowego. Jedną z podstawowych cech postmodernistycznej kultury jest powszechny relatywizm, wynikający z podważenia pięciu absolutnych wartości: piękna, dobra, prawdy, świętości i rozumu, którym cywilizacja zachodnia zawdzięcza swój rozkwit⁵⁴. Pogarda dla prawdy i rozumu owocuje chociażby akceptacją dla neomaltuzjanizmu i przekonaniem, że płęć jest kwestią umowną, czemu zdają się przyklaskiwać autorytety oficjalnego nurtu.

Jak pisze A. Drózdź: „W postmodernistycznym modelu kultury daje się zauważyć zacieranie się granicy między nauką, mitem i utopią, co powoduje, że przeszłość, niemalże pozbawiona tajemnic, odarta z «sacrum», ale scalona obecnością wyłaniających się z niej mitów, przemieszcza się z przewidywalną przyszłością, a jednocześnie wszystko jest zamknięte ramą teraźniejszości, odczuwanej jako swego rodzaju «continuum» utopii, realizowanej dzięki bajecznym możliwościom nauki. Szkolnictwo działające w takim klimacie kulturowym narażone jest na utratę swej tożsamości i ulega w odpowiednich proporcjach takim samym pierwiastkom mitu, nauki i utopii, jakie zawiera postmodernistyczna kultura”⁵⁵.

Niezwykle szkodliwą utopią jest antypedagogika, która obficie korzysta z treści postmodernizmu. Nie różnicuje ona między dorosłym a dzieckiem, czy dobrem a złem, a także jest gotowa uznać prawo dziecka do aktywności seksualnej, nie uwzględniając niebezpieczeństwa pedofilii⁵⁶. Antypedagogika zdaje się uzupełniać z genderową edukacją seksualną, która obowiązuje w wielu państwach zachodnich (Niemcy, Szwecja, Szwajcaria Wielka Brytania, Kanada, Holandia czy Hiszpania, jeżeli wymienić tylko niektóre)⁵⁷.

54 A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 10.

55 Tamże, s. 14.

56 Gizowski, *Niebezpieczne*, dz. cyt., s. 181-188.

57 Gwoli przypomnienia należy zaznaczyć, że pedagogika i edukacja seksualna odwołują się do rzekomego prawa dziecka do seksualnej aktywności i ekspresji, przy czym w grę

Jak pisze J. Dobrzyńska: „Antypedagogika to nieingerowanie w życie dziecka, poza zapewnieniem mu podstawowych warunków bezpieczeństwa i opieki, przy założeniu, że ono samo najlepiej wie, co jest dla niego dobre. To oddalanie się od dziecka w przekonaniu, że jest to konieczne dla jego rozwoju. To pozostawienie dziecka samemu sobie wobec wszelkich wyborów – zakaz wartościowania, doradzania, motywowania, wspierania, oceniania, czy nagradzania. To, w końcu,

wchodzi odpowiednie wsparcie ze strony agend ONZ i UE. Seksualizacja wychowania dzieci i młodzieży na Zachodzie, determinowana jest przez międzynarodowe standardy edukacji seksualnej WHO (Międzynarodowa Organizacja Zdrowia), a oznacza to wspieranie następujących fenomenów i działań, do których należy: wspieranie masturbacji od wczesnego dzieciństwa, ukazywanie homoseksualizmu jako normalnej opcji już w przedszkolu, aprobowanie i wspieranie seksualnych zabaw w przedszkolu, przygotowanie na „pierwszy raz” już w wieku dojrzewania, ćwiczenia zakładania prezerwatyw na plastikowe modele penisów podczas zajęć szkolnych, zachęcanie do eksperymentowania z seksem, sprzedawanie pigułek antykoncepcyjnych jako produktów kosmetycznych, wprowadzanie w wyrafinowane techniki seksualne, przedstawianie hetero – homo – i biseksualizmu jako równorzędnych opcji, agitacja homoseksualna w szkołach, oferowanie aborcji jako czegoś bezproblemowego z gwarancją dyskrecji wobec rodziców oraz pogrzebanie autorytetu wychowawczego rodziców. Jest zaskakujące i porażające zarazem, że WHO zdaje się sugerować, że nawet kilkuletnie dziecko ma „prawo” do czynności seksualnych, przy czym obliuguje się dorosłych do stymulowania „potrzeb seksualnych” dzieci w każdym wieku. Propagowane techniki seksualne, przedstawianie w atrakcyjnej formie słownej i graficznej, powodują zablokowanie sumienia, zniszczenie poczucia wstydu oraz aktywizację pożądania seksualnego, a także uchylenie wszelkich norm obyczajowych. Przerażającym skutkiem takiej edukacji są seksualne nadużycia między dziećmi i młodzieżą, a także narażenie się na agresję seksualną ze strony dorosłych, co wypełnia znamiona pedofilii. Wypada zauważyć, że wszystkie skargi rodziców na szkolne zajęcia z edukacji seksualnej zostały przykładowo w Niemczech odrzucone, a w kilku przypadkach zostało rodzicom odebrane prawo do opieki nad dziećmi (dotyczyło to tych rodziców, którzy zdecydowali się nie posyłać dzieci na takie zajęcia ze względu na przekonania religijne i nakaz sumienia); G. Kuby, *Ideologia gender w Europie Zachodniej w odniesieniu do rodziców*, http://www.miejmyodwage.pl/G_Kuby_Ideologia_Gender.pdf, stan z 2.01.2014, s. 10-12; G. Kuby, *Obowiązkowa edukacja seksualna w szkołach pewną drogą do zniszczenia rodziny i chrześcijaństwa*, <http://www.stowarzyszeniefidesratio.pl/Presentations0/GabrieleKuby.pdf>, stan z dn. 17.11.2018, s. 1-25.

w skrajnym ujęciu... zakaz ujawniania rodzicielskiej miłości, uznanej również za formę zniewolenia. Brak przesłanek naukowych skrywa antypedagogika w nieprzejrzystych wywodach i hermetycznym języku publikacji, przepełnionych niewybrednymi oskarżeniami wobec tych, którzy ośmielają się wychowywać⁵⁸. Związek między pedagogiką a utopią, którą uzasadnia ideologia, kojarzy się z bezwzględną indoktrynacją na gruncie edukacyjnym, a wszelka obrona przed nią może skończyć się sankcjami natury karnej, co może spotkać rodziców w niektórych krajach zachodnich za odmowę posyłania dzieci na zajęcia z edukacji seksualnej (w końcu można użyć argumentu, że dzieci mają do niej prawo).

W utopiach społecznych (także tych najbardziej „wolnościowych”) nadzieja na pokonanie wszelkiego zła wiązana jest na ogół z państwem i wychowaniem, przy czym dąży się do stworzenia „nowego człowieka”, w czym szczególnie pomocna jest szkoła, realizująca program przemiany świadomości⁵⁹. Cechą współczesnej demokracji zachodniej, kierującej się etycznym relatywizmem, zdaje się być miękki totalitaryzm, przy czym jest on zakamuflowany i wydaje się być dla większości dobrem, nie tak jak sowiecki komunizm, który grzeszył nadmierną brutalnością i nie był w stanie skutecznie przebudować sfery etyki i moralności. Marsz zrewoltowanego pokolenia 1968 przez instytucje i szeroka internalizacja rewolucji seksualnej, przy złożonych oddziaływaniach „wychowawczo-edukacyjnych” Nowej Lewicy, spowodowały w przeciągu trzech pokoleń to, że utopia społeczna bez rodziny, tradycji, przeszłości i religii stała się czymś bardzo prawdopodobnym.

Szczególnym zagrożeniem dla społeczeństw Zachodu jawi się bez wątpienia marksizm kulturowy, którego jednym z odprysków wydaje się pedagogika krytyczna, stanowiąca refleks „teorii krytycznej” w wydaniu „szkoły frankfurckiej”, przy czym w grę wchodzi tutaj sprzeciw wobec współczesnej kultury o korzeniach chrześcijańskich⁶⁰. W gruncie rzeczy idzie tu o anarchistyczno-marksowsko-

58 J. Dobrzyńska, *Ideologie nie-wychowania. Antypedagogika uderza w autorytet rodziców i niszczy młode pokolenie*, „Nasz Dziennik” z 29.10.2018, s. 11-12.

59 Por. Drózdź, *Mity*, dz. cyt., s. 83.

60 G. Siezieniewska-Chromy, *Pedagogika krytyczna jako wyraz sprzeciwu wobec tra-*

-freudowskie nastawienie do sfery ludzkiej seksualności i moralności, przesiąknięte ideologią zdystansowania się do tradycji i przeszłości w imię ustanowienia lepszego świata. Teoria krytyczna określa siebie jako materialistyczną w tym znaczeniu, iż nie uznaje dualizmu świata materialnego i duchowego, zajmując się przede wszystkim doczesnością człowieka, którego należy zmienić, m.in. przez oddziaływanie w sferze kultury i edukacji. Przedstawiciele szkoły frankfurckiej, zgadzając się z materializmem dialektycznym, chętnie wykazują, że sytuacja ekonomiczna przetwarza się w ideologię, to znaczy racjonalizację popędów, interesów i potrzeb. Jednakowoż, dla marksizmu kulturowego nowym proletariatem, który doprowadzi do „wyzwolenia” człowieka są m.in. mniejszości seksualne, grupy wykluczone, studenci, lumpenproletariat, imigranci, czy nawet społeczny margines. W szerokim wachlarzu środków, mających zmienić społeczeństwo, poczesne miejsce zajmuje permissywizm i rewolucja seksualna. Kluczowe miejsce (choćby u Herberta Marcusego) zajmuje „zasada przyjemności”, która winna stać się fundamentem „cywilizacji nierepresywnej”. Niektórzy rzecznicy pedagogiki krytycznej postulują dążenie do jedności w sferze pedagogicznej praktyki, z jej roszczeniami do społecznej transformacji ze zmarginalizowanymi grupami. W grę wchodzi dostarczenie nauczycielom i uczniom wykładni w materii „lepszego” zrozumienia roli szkoły w ramach podzielonego społeczeństwa, w oparciu o kryterium klasy i gender. Niemniej pedagogika krytyczna działa na rzecz zniesienia hierarchii, presji autorytetu, czy nieuprawnionych zróżnicowań, tudzież dyskryminacji (ze względu na płeć, rasę, wyznanie, czy orientację seksualną)⁶¹.

Wnioski końcowe

dycyjnej szkoły i nauczania, w: *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej*, pod red. M. Gizowskiego, Koszalin 2014, s. 41 i n. Por. W. Kruszelnicki, *Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (cz. I) (lata 1970-1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, t. 19, nr 1 (73)/2016, s. 8-11; T. Rynkiewicz, *Od „proletariatu” do „człowieka masowego”*, „Człowiek w kulturze” 20/2008, s. 277-288.

61 Kruszelnicki, *Neomarksizm*, dz. cyt., s. 42-55.

Nie ulega kwestii, że ideologizacja pedagogiki jest rakiem, który toczy współczesną sferę wychowania i edukacji, przy czym wypływa ona z nurtów filozoficznych, dotkniętych stygmatem antropologicznego błędu i zafałszowaną wizją rzeczywistości.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że właściwym remedium na ideologizację pedagogiki stanowi pedagogika integralna (w pedagogice tej czerpie się z dorobku filozofii klasycznej – tomizmu oraz teistycznego personalizmu). Łacińskie słowo *integritas* oznacza całość. Jest to zatem pedagogika obejmująca całego człowieka, jego rozum, sprawności, ciało, uczucia, relacje i istnienie. Trzeba wychować i kształcić – powtórzmy – całego człowieka, zgodnie ze specyfiką każdej z jego władz. Czy każda z nich jest równie ważna? Nie! Każda z władz spełnia właściwe, wyznaczone jej przez rozumną naturę zadanie. By właściwie wychować człowieka, muszą one zostać poddane „hegemonii” intelektu, który jest najważniejszą z nich. Inaczej zatem wychowujemy i kształcimy władze intelektualne, inaczej wolitywne, uczuciowe i zmysłowe człowieka. Istnieje tu harmonia i hierarchia. W konsekwencji uzyskamy jeden zintegrowany byt wierny prawdzie i dobru. Najpełniej ujął to św. Jan Paweł II: „Wychowawca musi odznaczać się szczególną wrażliwością na wartości i instytucje kulturalne oraz pogłębiać znajomość nauk humanistycznych. Uzyskane w ten sposób kwalifikacje staną się ważnym narzędziem wspierającym program skutecznej ewangelizacji. Po wtóre, wychowawca musi trzymać się specyficznej drogi pedagogicznej, która z jednej strony precyzuje dynamikę rozwojową ludzkich sprawności, z drugiej zaś kształtuje w młodzieży warunki do udzielenia swobodnej i stopniowej na nią odpowiedzi. Będzie się on nadto troszczył o to, aby proces wychowawczy podporządkować religijnemu celowi zbawczemu. Wszystko to wymaga nie tylko włączenia w proces wychowawczy pewnych momentów z zakresu nauczania religii i przeżyć związanych z kultem, lecz stawia żądania idące daleko głębiej – żądania udzielenia wychowankom pomocy w otwarciu się na wartości absolutne oraz wyjaśnienia życia i historii w świetle wielkości i bogactw Misterium. Wychowawca więc powinien mieć wyraźną świadomość celu ostatecznego, ponieważ w sztuce wychowania cele pełnią

funkcję decydującą. Ich widzenie niepełne lub błędne bądź też zapomnienie o nich jest dowodem niekompetencji i staje się przyczyną jednostronności i wypaczeń⁶².

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne są przesiąknięte antropologicznym błędem, przed którym musimy się bronić. Pedagogika integralna, nawiązująca do tomizmu i personalizmu stwarza nadzieję na perspektywę poprawy stanu dotychczasowego wychowania i edukacji.

Bibliografia:

- Bocheński J. M., *Lewica, religia, sowietologia*, opr. J. Parys, Warszawa 1996.
- Brzeziński Z., *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era*, New York 1970.
- Butler J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1999.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.
- Cyceron M. T., *Rozmowy tuskulańskie*, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961.
- Das Bedeutungswörterbuch*, Duden, t. 10, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.
- Dobieszewski J., *Marka Siemka filozofowanie wokół marksizmu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 1(89)/2014.
- Dobrzyńska J., *Ideologie nie-wychowania. Antypedagogika uderza w autorytet rodziców i niszczy młode pokolenie*, „Nasz Dziennik” z dn. 29 października 2018.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.
- Feyerabend P., *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London 1975.
- Gajdamowicz H., *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, http://www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html, stan z dn. 17 lipca 2010.
- Gizowski M., Knyżewski K., *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki*
- Gizowski M., *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Koszalin 2015.
- Gogacz M., *Hermeneutyka osoby i czynu. Recenzja książki Księdza Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn”*, „Analecta Cracoviensia”, nr 5-6 (1973-1974), s. 125-138; [przedruk] *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974, s. 106-122.
- Gogacz M., *Obrona intelektu*, Warszawa 1969.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Prof. Leszek Kołakowski zaleca agnostycyzm*, „Słowo Powszechne”, 45 (1992) 6

z dn. 7-9 II.

Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, z posłowiem B. Śliwerskiego, Gdańsk 2003.

Jaeger W., *Paideia*, tłum. M. Plezia, t. 1-2, Warszawa 1962 i 1964.

Jakuszek H., *Niemiecka filozofia klasycyzna*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/n/nfk.pdf>, stan z dn. 19 listopada 2018.

Jan Paweł II, *Audycja dla uczniów szkół prowadzonych przez Barnabity (26.11.1983)*.

Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Warszawa-Ząbki 1998.

Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011.

Jaroszyński P., *Paideia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, pod red. A. Maryniarczyka, t. 7, Lublin 2006.

Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.

Kiereś B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, nr 2-3 (2010-2011) 5-6, s. 49-78.

Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015

Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000.

Kołakowski L., *Główne nurty marksizmu.: powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn 1988.

Kołakowski L., *Jeśli Boga nie ma..O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, Kraków 1988.

Kowalczyk S., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.

Krasnodębski M., *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018.

Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, wyd. 2, Warszawa 2009.

Krasnodębski M., *Metafizyka czy ontologia edukacji?*, „Paideia” nr 1/2019, s. 15-45.

Krasnodębski M., *Wstęp*, (w:) *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, IX tom serii wydawniczej „Filozofia i Pedagogika”, red. nauk. serii: A. Murzyn, red. nauk. t. IX: M. Krasnodębski, Warszawa 2014.

Krapiec M. A., *O ludzką politykę*, Warszawa 1996.

Krapiec M. A., *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej*, „Cywilizacja”, nr 22/2007.

Kruszelnicki W., *Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (cz. I) (lata 1970-1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 19, nr 1(73) 2016.

Kuby G., *Ideologia gender w Europie Zachodniej w odniesieniu do rodziców*, <http://www>.

- miejsce: http://www.miejmyodwage.pl/G_Kuby_Ideologia_Gender.pdf, stan z dn. 2 stycznia 2014, s. 10-12.
- Kuby G., *Obowiązkowa edukacja seksualna w szkołach pewną drogą do zniszczenia rodziny i chrześcijaństwa*, <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/GabrieleKuby.pdf>, stan z dn. 17 listopada 2018.
- Leś T., *Filozofia a pedagogika. Czy możliwa jest pedagogika bez norm?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(54)2011.
- List Apostolski Jana Pawła II IUVENUM PATRIS w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko.*
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, (w): *Pedagogika*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, t. I, Warszawa 2004.
- Nowak L., *Postmodernizm – pewna próba wykładni metafizycznej i wyjaśniania historycznego*, (w): *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, pod red. L. Grudzińskiego, Gdańsk 1993.
- Opiela M. L., *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019.
- Ostatni wywiad z kard. Gerhardem Müllerem jako prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Rozmawia Adam Sosnowski*, „Wiara, Patriotyzm i Sztuka”, nr 7-8/2017.
- Paideia* (w): G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 5 (*Słownik, indeksy i bibliografia*), tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002, s. 163-164
- Pańpuch Z., *Paideia jako ideał wychowawczy*, „Cywilizacja”, nr 7/2003, s. 47-67.
- Pietrasiniński Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i odżywcza autokreacja*, Warszawa 2008.
- Possenti V., *Osoba nową zasadą*, tłum. J. Merecki, Lublin 2017.
- Przemówienie Papieża Jana Pawła II podczas wizyty w siedzibie ONZ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980*, Kraków 1980.
- Robaczewski A., *Doskonałość celem wychowania*, „Człowiek w Kulturze”, nr 12/1999, s. 31-35.
- Rynkiewicz T., *Od „proletariatu” do „człowieka masowego”*, „Człowiek w kulturze” 20/2008.
- Siezieniewska-Chromy G., *Pedagogika krytyczna jako wyraz sprzeciwu wobec tradycyjnej szkoły i nauczania*, w: *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej*, pod red. M. Gizowskiego, Koszalin 2014.
- Skawiński R., *W kręgu ideologii edukacyjnych*, „Studia Elckie”, nr 10/2008.
- Starnawski M., Rudnicki P., Nowak-Dziemianowicz M., *Odrucie zamiast uniku: kilka wstępnych refleksji o ideologii i edukacji*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/242/1/Odrucie_zamiast_uniku.pdf, stan z dn. 16 listopada 2018, s. 9-10.
- Stefaniak Ł., *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011.
- Stępień T., *Dwie koncepcje osoby Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza – analiza porównawcza*, (w): *O antropologii Jana Pawła II*, pod red. M. Grabowskiego, Toruń 2006, s. 163-188.
- Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu między-*

wojennego w świetle literatury czasopiśmiennej, http://tpf.lh.pl/witryna/pliki/pedagogika_a_filozofia.pdf, stan z dn. 14 listopada 2018.

Sztobryn S., Śliwerski B., *Wstęp (w:) Idee pedagogiki filozoficznej*, pod red. S. Sztobryna, B. Śliwerskiego, Łódź 2003, s. 5.

Terruwe A., Baars C. *Integracji psychicznej. O nerwicach i ich leczeniu*, tłum. W. Unolt, Poznań 1989.

Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, Ex Officina Libraria Marietti, Taurini 1932.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Lublin 1999.

Ideologization of pedagogy. The destruction of ethical and rational thinking about upbringing.

Summary.

Contemporary pedagogical theories and the growing upbringing practices seem to be based on posmodernism, neoliberalism, multiculturalism, environmentalism, anty-pedagogy, gender and antroposophy. They arise from the traditions of philosophical idealism and utopia, proclaiming the reductionist vision of man as well subjective and relativistic morality. The article outlines the theoretical sources of ideologisation of pedagogy and their practical consequences.

Key words: ideology, ideologization of pedagogy, classical philosophy, postmodernism