

Aleksandra Rzyska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Jaka edukacja wobec kryzysu kultury? Między ideologią a filozofią osobistych znaczeń<sup>1</sup>

Współczesność, będąca konsekwencją procesów społeczno-kulturowych zmian, które skutkują stanem określanym jako kryzys kultury, staje się inspiracją do stawiania pytań, także pytań o edukację i jej przyszłość. Myślenie o przyszłości edukacji kieruje namysł nad ową kategorią od jej rozumienia współczesnego ku przeszłości, gdzie uwidacznia się obecność dwóch innych towarzyszących jej kategorii: ideologii oraz filozofii. Ukazany zostaje status filozofii w relacji z ideologią autorytarną oraz nieautorytarną, a także krótka charakterystyka filozofii edukacji określanych w literaturze jako nieautorytarne, a więc: progresywizmu i rekonstrukcjonizmu. Wysunięty zostaje także postulat swego rodzaju postawy w edukacji, któremu autorka niejako sama ulega. Artykuł stanowi bowiem jedynie pewną egzemplifikację możliwej interpretacji tytułowego pytania, interpretacji nieuchronnie obciążonej subiektywizmem, uwieńczoną filozofią osobistych znaczeń.

**Słowa kluczowe:** edukacja, filozofia, ideologia, kryzys kultury

Kryzys nowoczesnego świata dał o sobie znać w wieku XX jako „stan załamania, który może kończyć się destrukcją (zapaścią, unicestwieniem) lub zapowiedzią możliwego przesilenia i potencjalnego przełomu w funkcjonowaniu” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 483). O tym, która sytuacja może zyskać realne odzwierciedlenie w rzeczywistości, trudno z całą pewnością przesądzać, bowiem dopiero gdy kończy się pewien etap w dziejach, stając się tym samym historią zamkniętą w czasie i przestrzeni, wówczas człowiek zyskuje

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst staje się egzemplifikacją mojego skromnego wkładu interpretacyjnego w problematykę drugiego spotkania konwersatoriów z przedmiotu: pedagogika (współczesne ideologie edukacyjne), prowadzonych przez dr. hab. Piotra Kostyle, prof. nadzw. UKW, w roku akademickim 2013/14 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Przedmiot ten ujęty jest w programie zajęć realizowanych na pierwszym roku studiów trzeciego stopnia, na kierunku pedagogika. Bazując na dwóch głównych tekstach: G. Gutek (2003). Ideologia i edukacja. W: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP; H. Zielińska-Kostyło (2005). Cztery filozofie edukacji wobec kryzysu kultury. W: *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*. Toruń: Wyd. UMK, będących materiałem źródłowym do dyskusji podczas konwersatoriów, wyodrębniłam cztery kluczowe, tytułowe kategorie: ideologii, filozofii, edukacji oraz kryzysu kulturowego i to właśnie one w relacji z przywołaną literaturą konstytuują moją narrację.

możliwość opisu, wyjaśnienia i interpretacji przeszłych zjawisk, wydarzeń i procesów. Będąc świadkiem aktualnie dokonujących się zmian, może jedynie spekulować o ich potencjalnych „efektach” dla edukacyjnej praktyki, ze świadomością samoistnego obciążenia owych przemyśleń naturalnym ryzykiem błędu.

Z tą właśnie świadomością obciążenia narracji swego rodzaju błędem wynikającym z natury samego aktu podjęcia rozważań, mimo wszystko ulegam pokusie (bardzo fragmentarycznej i powierzchownej zresztą w skutkach) poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jakie zaplecze teoretyczne/kategorialne dostarczać może świadomości jednostkowej, a w konsekwencji społecznej – lepszych (bardziej skutecznych) narzędzi pokonywania kryzysu, sprowadzając rozważania do obszaru dwóch kluczowych kategorii: **ideologii** oraz **filozofii (w) edukacji**. W istocie i w pewnym uproszczeniu, chodzi tu przede wszystkim o namysł nad miejscem owych kategorii we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej – rzeczywistości w obliczu kryzysu.

Pośród zjawisk będących symptomami owego kryzysu, które zdają się w sposób szczególny oddziaływać na przestrzeń społecznej praktyki edukacyjnej (edukacji), Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 176) wymienia między innymi europejskie totalitaryzmy XX wieku. Autorka przytacza definicję totalitaryzmu, wedle której jest to

(...) system polityczny, w którym wszelkie zachowania społeczne są kontrolowane przez arbitralną władzę państwową, realizującą zamkniętą i niepodlegającą ocenie wizję ideologiczną (ideologia), która wcielona jest w życie za pomocą wykorzystywanego na masową skalę terroru (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 177).

Totalitaryzm jest zatem systemem, który traktując instrumentalnie człowieka, wykorzystuje go do osiągnięcia celu – realizacji ideologicznej wizji świata. Ważnym przyczynkiem do myślenia o edukacji w warunkach kryzysu jest – jak sądzę – nie tyle rozważanie o możliwych wizjach przyszłego, lepszego świata, lecz może przede wszystkim odpowiedź na pytanie o to, co zostało w warunkach przełomu odrzucone i dlaczego, a – jak nadmieniam Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 125): „Przezwyciężanie kryzysu zwanego przełomem cywilizacyjnym wiąże się między innymi z krytyką koncepcji modernizmu wraz z właściwą tej epoce koncepcją człowieka i świata”. Dziś już wiemy, że wizję nowoczesnego świata kreowaną przez ideologię za pomocą używanego do tego celu narzędzia – człowieka możemy nazwać utopią.

Ideologia jako „teoretyczne uzasadnienie poglądów, dążeń, programu i działań określonej zbiorowości” odwołuje się najczęściej do „autorytetów i dostarczanych przez nie wzorców” (Gutek, 2003, s. 143). Tak określone źródło czerpanych uzasadnień nierzadko staje się obciążone między innymi bagażem rozmaitych mitów<sup>2</sup> (Gutek, 2003, s. 143, 149, 151), będących podstawą generowania sądów, składających się na poglądy danej osoby lub grupy osób (Gutek, 2003, s. 153-154). Jednak, czy wystarczającymi argumentami mogą stać się te, które swe źródło lokują w wiedzy potocznej lub/i w sposób dość niefrasobliwy przyjmowanej?

<sup>2</sup> Mit – jak podkreśla Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 487), jest pojęciem kluczowym dla współczesnych teorii kultury i występuje w wielu różnych znaczeniach. W kontekście niniejszych rozważań jako wystarczające odnajduję rozumienie, przyjęte właśnie za autorką podręcznika *Pedagogika ogólna*, gdzie mity określone zostają jako „uproszczone przekonania, które nie muszą być zgodne z faktami” (s. 124).

Choćby i szczerze pragnąc, i podejmując wreszcie starania zmierzające ku „odczarowaniu” kategorii ideologii dla edukacji jako określanej dotąd wciąż jednak dość jednoznacznie<sup>3</sup> – nakreślona charakterystyka źródła wiedzy dla ideologii nie zachęca do owego wyzwania uczynienia jej samej fundamentem teoretycznym edukacyjnej praktyki<sup>4</sup>. Snując refleksję nad znaczeniem ideologii dla edukacji w kontekście społeczno-kulturowych zmian, warto pamiętać, iż „[i]ako najważniejszą przyczynę, która uruchomiła proces zmiany, wskazuje się zjawisko nazwane rewolucją informatyczną (...)” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 184). Jest to – jak nadmienienia autorka – pierwsza rewolucja o zasięgu globalnym, która nie wspiera się na podłożu ideologicznym.

Jedną z najistotniejszych dla edukacji koncepcji świata postindustrialnego jest (mająca swe źródło w rewolucji informatycznej) koncepcja budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym to społeczeństwie najważniejszą formą kapitału staje się „przydatność ludzi do uczenia się” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 126) i to właśnie uczenie się stanowi główną kategorię pojęciową współczesnej praktyki edukacyjnej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 123). W definicji edukacji zawartej we współczesnych zasobach leksykalnych<sup>5</sup> podkreślony zostaje kontekst kulturowy (kultura, w której jednostka wzrasta i w którą wrasta), a także fakt, iż ogół oddziaływań edukacyjnych (składających się na edukację) ustanawia ludzką świadomość i dojrzałość, które wyrażają się w zdolności do krytyki i refleksji. Wyróżnienie poszczególnych dyspozycji w sposób naturalny nawiązuje do sytuacji przesunięcia akcentu w edukacji z nauczania na uczenie się, która to zmiana koresponduje także ściśle ze zmianą roli nauczyciela z przewodawcy na tłumacza kultury (Bauman, 1998).

Rozpatrując kategorię edukacji w rozumieniu, w jakie ją przyoblała współczesność i jednocześnie dociekając o jej przyszłych losach, trudno bagatelizować rolę czasu minionego w jej tworzeniu, a zatem trudno także nie nawiązać do dwóch filarów współczesnej praktyki edukacyjnej: herbartowskiej szkoły tradycyjnej dla której kategoria nauczania stanowiła kategorię centralną oraz do progresywizmu, którego prekursorem był John Dewey, i gdzie pojmowanie edukacji oraz roli nauczyciela znacząco się zmieniło. Sądzę, że można by śmiało wskazać, iż to właśnie progresywizm otworzył drogę dla nauczyciela jako tłumacza (w opozycji do autorytarnego przewodawcy w szkole tradycyjnej). Różnice w sposobie myślenia o nauczycielu, postrzeganiu jego roli w koncepcji progresywistycznej i w szkole tradycyjnej, wydaje mi się dość trafnie oddawać charakterystyka filozofa (progresywizm), w przeciwieństwie do ideologa (szkoła tradycyjna). Kiedy zadaniem ideologa jest w pewnym uogólnieniu „wpojenie członkom danej grupy przekonania o słuszności” określonej interpretacji

<sup>3</sup> Jak nadmienienia Aleksander Nalaskowski w swych *Rozważaniach o chaosie i wychowaniu* (2013, s. 31): „Niezobowiązujący sondaż wśród studentów wykazał, że nawet pokoleniu urodzonemu już w wolnej Polsce, dalekiej od sowieckich wpływów, ideologia jednoznacznie kojarzy się z przymiotnikami: marksistowska, lewicowa, narzucana”.

<sup>4</sup> Należy pamiętać, że „[i]deologia nie ogranicza się jedynie do formułowania teorii – ma mobilizować do działania, dostarczając dyrektyw postępowania w sferze politycznej, społecznej, gospodarczej i edukacyjnej. Ponieważ zinstytucjonalizowane wychowanie, zwłaszcza nauczanie, wykorzystuje się jako narzędzie służące do realizacji tej polityki, edukacja znajduje się pod przemożnym wpływem ideologii” (Gutek, 2003, s. 143).

<sup>5</sup> „[O]gół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych, religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 467).

rzeczywistości dla uzyskania konkretnych celów (Gutek, 2003, s. 157), filozof zazwyczaj „doszukuje się sensu [istnienia], przeprowadzając myślowe spekulacje czy analizy” (Gutek, 2003, s. 157).

Relacja ideologia-filozofia, znajdująca odzwierciedlenie w podmiotach edukacji, jest zresztą o wiele bardziej złożona i niedająca się wpisać w sztywne ramy kategoriałne. Porównanie to, przywołane cytaty-fragmenty pozwalają jednak unaocznić sprawę wagi – w mojej ocenie – zasadniczej, a więc, iż w edukacji chodzi w zasadzie o pewien typ postawy, przy czym, należy dodać, iż: nie każdy, kto poszukuje sensu, spekuluje, analizuje, musi być akurat wyłącznie filozofem (a nie na przykład pedagogiem), ponieważ każdy pedagog, nauczyciel może być po trosze także filozofem, czy ideologiem, przyjmując określoną postawę – i wcale nie ma to być postawa filozofa zamiast ideologa. Nadmierne przywiązanie do zasady wyłączności w myśleniu mogłoby bowiem doprowadzić w tej sytuacji do przedstawiania niebezpiecznie zredukowanych ontologicznie egzemplifikacji. Mam tutaj bowiem na myśli nie: utopiijną negację roli nauczyciela jako ideologa w ogóle, lecz (jak zresztą uczy doświadczenie czasu minionego) odejście od postrzegania roli nauczyciela jako ideologa autorytarnego, totalizującego. Tak więc w ramach niniejszych rozważań pytanie o edukację sprowadza się w moim przekonaniu do pytania o pożądaną postawę w edukacji, a ono z kolei do pytania o projektowany cel pedagogii.

Przyglądając się dalej relacji: ideologia-filozofia w kontekście podziału autorytarne/nieautorytarne, pojmuję ją w następujący sposób: ideologia autorytarne niesie groźbę zideologizowania filozofii w sensie zawłaszczenia jej, zinstrumentalizowania jej przesłanek. Ideologia autorytarne chce nad filozofią panować, nie jest zainteresowana dążeniem do doskonałości za sprawą idei, takich jak choćby Platońska prawda, dobro i piękno, lecz raczej nastawiona jest na zmierzanie do z góry określonego, nierzadko uświęcającego środki celu, jest to dążenie celem opanowane, naznaczone deficytem troski o podmiotowość podmiotu edukacji. Dla ideologii nieautorytarnej filozofia staje się wsparciem, dostarczającym przesłanek epistemologicznych, ontologicznych oraz aksjologicznych, w których poszukuje prawdy dla dobra podmiotu i właśnie w tej idei tkwi jej potencjalna wartość edukacyjna, jej właściwe piękno. Ten typ ideologii wspiera się zatem także na fundamencie nieautorytarnej filozofii. O rozróżnieniu filozofii edukacji na autorytarne i nieautorytarne szerzej pisze Hanna Zielińska-Kosyła (2005, s. 97):

Filozofie autorytarne oparte są na przekonaniu, że prawda i dobro są takimi bytami, które rozumiane są najlepiej przez osoby zajmujące pozycje eksperckie w systemie szkolnym i w pełni korzystające z przysługującego im autorytetu.

Postrzeganie nauczyciela jako posiadającego monopol na wszelką prawdę stawia ucznia w pozycji podległej, a hierarchia ta jest zawsze stała, bez względu na jakiegokolwiek okoliczności: wewnętrzne (różnice „w ludziach”) czy zewnętrzne (zmiennosc rzeczywistości, czasu i miejsca):

Typ autorytarny uważa, że nauczyciele są ekspertami w zakresie wykształcenia i wychowania, natomiast uczeń przychodzi do szkoły jako *tabula rasa*, którą trzeba wypełnić wiedzą i wartościami moralnymi; ten proces przebiega zawsze tak samo, gdyż natura ludzka nie zmienia się, natomiast zmiany kulturowe mają charakter akcydentalny i powierzchowny (Zielińska-Kosyła, 2005, s. 97).

Zgola odmiennie zorientowany jest typ nieautorytarny, który „(...) kwestionuje dotychczasowy podział na «aktywnych nadawców» i «biernych odbiorców», podaje w wątpliwość istnienie niezmiennej natury ludzkiej oraz traktuje zmiany kulturowe substancjalnie” (Zielińska-Kostyło, 2005, s. 97).

Uwidacznia się tu szczególnie sposób traktowania o człowieku i kulturze, traktowania człowieka jako zanurzonego w zmiennej, osobiwej kulturze miejsca i czasu z całą jego (ludzką) swoistością, człowieka jako fenomenu pojednania natury z kulturą: „Filozofie nieautorytarne stoją na stanowisku, że nauczyciele są uczniami, uczniowie zaś także nauczycielami; edukacja jest procesem, w którym jednostki wspomagają się nawzajem w dochodzeniu do osobistych znaczeń” (Zielińska-Kostyło, 2005, s. 97).

Prezentowana perspektywa staje się perspektywą niezwykle pożądaną, szczególnie w kontekście interpretacji współczesnej definicji edukacji, dla której stanowi wyjątkowe dopełnienie. Między innymi choćby z tego właśnie względu sądzę, iż warto przyrzeć się bliżej założeniom wpisanym w filozofie edukacji określane w literaturze jako nieautorytarne, wśród których wyróżnia się wspomniany wcześniej progresywizm i rekonstrukcjonizm, którym przygląda się bliżej w swej publikacji Zielińska-Kostyło (2005).

Streszczając koncepcję progresywizmu, przywoływany przez autorkę (Zielińska-Kostyło, 2005, s. 74-75) Theodore Brameld zaznacza, że „(...) główny cel edukacji nie sprowadza się w ogóle do wchłaniania maksymalnie dużej treści świata zewnętrznego, lecz raczej do ukierunkowywania ludzi do efektywnego myślenia”, natomiast

[m]yślenie oznacza analizowanie, podejście krytyczne, wybieranie spośród alternatyw i podejmowanie ryzyka rozwiązań na podstawie zarówno analizy, jak i wyboru (...). To nieustanny proces dostosowywania się do naturalnego i społecznego środowiska, którego każdy z nas jest częścią. Jedynie wówczas, gdy tak się dzieje, możemy we właściwym sensie mówić, że się rozwijamy (Brameld, za: Zielińska-Kostyło, 2005, s. 75).

Dostosowywanie to nie wydaje się jednak w tym przypadku synonimem „adaptacji” w jej bezrefleksyjnej postaci, lecz raczej sytuuje się na drugim biegunie, bliżej emancypacji jako zasady rozwojowej wspartej na fundamencie krytycznym, tym bardziej, jeśli zważyć, iż szkoła jako instytucja edukacyjna w tej koncepcji ma „uczyć żyć inteligentnie”, a więc „krytycznie i odpowiedzialnie” (Zielińska-Kostyło, 2005). Filozofia ta stanowi więc w moim przekonaniu odpowiedź na postulat współczesnej edukacji poprzez uruchamianie krytycznego namysłu, a także pobudzanie do refleksji, zamiast nastawienia na bierno odtwarzanie treści kulturowych. Tutaj nawyk odtwarzania zamienia się bowiem w nawyk refleksyjnego myślenia, więcej – w „nawyk zachowań refleksyjnych” (Zielińska-Kostyło, 2005, s. 80).

Tak rozumiany cel edukacji wydaje się dobrze wpisywać w kontekst współczesnych zmian w praktyce edukacyjnej, w której akcent pozostający wcześniej na procesie nauczania, przechodzi aktualnie na kategorię uczenia się – uczenia się przez całe życie. Warto w tym miejscu zapytać o rolę nauczyciela, a co za tym idzie, także i o rozumienie oraz status nauczania.

W tego typu edukacyjnym środowisku nauczyciele są także partnerami we wspólnym przedsięwzięciu inteligentnego społecznego doświadczania; natomiast nauczanie odbywa się poprzez aktywne wykorzystanie tego doświadczenia (Brameld, za: Zielińska-Kostyło, 2005, s. 75).

W zadaniu poszukiwania w filozofii edukacji remedium na kryzys rzeczywistości (edukacyjnej), istotne stają się założenia dotyczące rzeczywistości, leżące u fundamentów danej koncepcji. Jak podkreśla Zielińska-Kosyła (2005, s. 8): „Progresywizm zaprzecza istnieniu utrwalonej, zawsze tej samej, z góry określonej rzeczywistości”, zatem jest to perspektywa rozpatrywania rzeczywistości jako zmiennej: „Według progresywizmu rzeczywistość ma charakter ewolucyjny, jest zmienna” (Zielińska-Kosyła, 2005, s. 24), przez co staje się niebanalnym kontekstem dla współczesnego myślenia o edukacji (edukacji w warunkach zmiany). Tak więc rozwijający się między innymi pod wpływem rewolucji przemysłowej progresywizm, staje się możliwą odpowiedzią na skutki rewolucji informatycznej.

Choć progresywizm szanuje dziedzictwo całej kultury i w związku z tym cel instytucji szkoły wyraża się w misji „zagwarantowania ciągłości danej kultury, by każde kolejne pokolenie nie musiało zaczynać od zera”, jednak mimo wszystko „(...) dostrzega też potrzebę otwarcia się szkół na zmiany kulturowe”, wobec czego „[e]dukacja akceptuje dziedzictwo przeszłości, lecz jednocześnie dostrzega jego użyteczność dla aktualnych praktyk i problemów” (Zielińska-Kosyła, 2005, s. 80).

Niezwykle cenny kontekst odpowiedzi na zmianę społeczną wymaga specyficznego traktowania kultury. Rekonstrukcjonizm jako filozofia, której założenia ontologiczne wyraźnie zbliżone są do założeń progresywizmu, podkreśla jednak bardziej zdecydowanie „społeczny aspekt rzeczywistości” (Zielińska-Kosyła, 2005, s. 85), co według Bramelda (za: Zielińska-Kosyła, 2005) prowokuje zwrócenie uwagi na dwa zasadnicze aspekty: pojmowania historii jako rzeczywistości, w której spotyka się przeszłość i teraźniejszość z przyszłością — oraz kulturowych uwarunkowań ludzkiego doświadczenia. Aspekt drugi wyraża się w przekonaniu, iż — jak nadmienia Zielińska-Kosyła (2005, s. 85): „(...) wiele filozoficznych koncepcji dotyczących fundamentów rzeczywistości było czystymi spekulacjami, gdyż nie brało pod uwagę czynnika kultury”, przy czym owo branie pod uwagę nie oznacza tu zamiany pewnego segmentu rozważań na inny: „Nie chodzi o to, że analiza konkretnej kultury może zastąpić ontologiczne rozważania na temat rzeczywistości w ogóle, ale o to, że takie rozważania bez odniesienia do kultury stają się jałowe”.

Nie chodzi więc także i o to, aby kreować utopijne wizje rewolucyjnych zmian rzeczywistości, lecz by mieć świadomość, skąd ten świat rysuje się nam *taki-oto*, i na poziomie jednostkowym, prowokować ewolucyjny *postęp* — bynajmniej więc nie w rozumieniu, w jakim to pojęcie konstruował świat nowoczesny. Dopiero świadomość pewnych ograniczeń wpisanych w sytuację funkcjonowania człowieka w określonym miejscu i czasie pozwala na autentyczną emancypację, której kapitalnym wyrazem staje się w moim przekonaniu określenie Bramelda, wydobyte z cytatu przywołanego przez Zielińską-Kosyła (2005, s. 96), mianowicie: „*życie dla siebie*” w opozycji do „*życia wbrew sobie*”.

Sądzę, iż można by zatem rzec, iż obie dyskutowane koncepcje filozoficzne spletają się ze sobą w swoście zgodnej wizji człowieka, świata oraz człowieka w świecie, a więc: tego, co osobiste (tożsamość JA, natura) w tym, co wspólne (tożsamość MY, kultura). Nastawienie w edukacji na wydobywanie i pielęgnowanie *osobistych znaczeń* rozumiem więc jako pewien szczególny sposób myślenia o kryzysie kulturowym, sprowadzający się do przekonania o tym, że etap przewycięzania makrokryzysu społeczno-kulturowego musi mieć swój mikropoczątek w wymiarze jednostkowym. Filozofie *osobistych znaczeń* wraz ze swym otwarciem

na całe uniwersum kulturowe nie pozostają jednak owładnięte przemożną chęcią ogarnięcia wszechrzeczy, spoglądania z jednej, uniwersalnej perspektywy miejsca, co skutkowałoby utratą z pola widzenia czegoś dużo bardziej cennego, co tymczasem pozwala uzyskać może mniej efektowne, może bardziej odroczone, lecz wcale nie mniej znaczące odpowiedzi. Filozofie te nie zatracają (się) w perspektywie rozpatrywania kryzysu jedynie przez pryzmat danej kultury i charakterystycznych dla niej zjawisk oraz procesów jako ostatecznego punktu wyjścia i dojścia namysłu. Zanurzenie w kulturę to jednocześnie świadomość faktu, że kulturę tę tworzą ludzie, a kryzys kultury jest kryzysem pojedynczego człowieka, zagubionego w chaosie będącym ontologiczną zasadą współczesnego świata. Przewycięzanie kryzysu ma pomóc człowiekowi odnaleźć w owym chaosie coś trwałego. Rozważając o chaosie, Aleksander Nalaskowski (2013, s. 25) pisze tak: „Można się zastanawiać, czy chaos nie jest wyłącznie jednym z możliwych porządków? (...) A może jest prowokowaniem do tworzenia ideologii jako niezbędnego warunku ludzkiego istnienia w niezrozumiałym świecie?”.

Więc jakie jest wreszcie współcześnie miejsce ideologii? Czy współczesna praktyka edukacyjna upomina się o ideologię? Jeśli tak, zatem w jaki sposób ideologia wpisuje się w postulat budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, jeśli wziąć pod uwagę, iż „[c]hociaż ideolodzy zajmują się konstruowaniem teorii, rzadko zdarza im się marnować energię na pogoń za wiedzą ze względu na nią samą” (Gutek, 2003, s. 151)? Czy szanse przewycięzania kryzysu kultury w obecnych warunkach społeczno-kulturowych, które w edukacji implikują między innymi sytuację przesunięcia akcentu z nauczania na uczenie się, wskazują na konieczność odejścia od ideologii? Sądzę, że można by odpowiedzieć: zdecydowanie nie, pod warunkiem, że nie będzie to ideologia autorytarna, iż będzie to ideologia wsparta filozofią (w) edukacji, filozofią otwartą, poszukującą, niepewną ostatniego słowa.

Dziś, gdy w nauce akcent przesuwa się z nauczania na uczenie się, z jednostronnego autorytaryzmu na komunikację i dialog, jednocześnie wypuklone zostaje znaczenie człowieka, jego podmiotowości, indywidualnych możliwości dokonywania wyborów, które stają się konsekwencją osobistych przemyśleń, inspirowanych, pobudzanych przez całe uniwersum kultury (ludzi oraz ich wytworów), jednak ostatecznie własnych – znaczenie człowieka, który konstituuje swoje istnienie na mocy *osobistych znaczeń*. I o takiego właśnie człowieka w moim przekonaniu winna się dopominać edukacyjna praktyka (nie tylko) w warunkach kryzysu.

## Bibliografia

- Bauman Z. (1998). *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa: IFiS PAN.
- Gutek G. (2003). Ideologia i edukacja. W: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAIp.
- Nalaskowski A. (2013). Rozważania o chaosie i wychowaniu. W: *Studia z teorii wychowania*. Warszawa: Wyd. Naukowe CHAT.
- Zielińska-Kostyło H. (2005). Cztery filozofie edukacji wobec kryzysu kultury. W: *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wyd. UMK.

Summary

**What kind of education in the face of the crisis of culture?  
Between ideology and philosophy of *individual meanings***

Contemporary times being a consequence of socio-cultural changes, which result in a condition called the crisis of culture, are becoming an inspiration for asking questions, also about education and its future. Thinking about the future of education directs the reflection about education category from its contemporary understanding towards the past, where the presence of two other categories reveals: ideology and philosophy. The article shows the status of philosophy in relation to the authoritarian and nonauthoritarian ideology as well as a short characteristic of philosophy of education described in the literature as nonauthoritarian, namely: progressivism and reconstructionism. Furthermore, a postulate concerning a certain kind of attitude in education, which the author in some way supports, is also put forward. The article is just an exemplification of a possible interpretation of the title question and that interpretation, which is inevitably subjective, is the natural way to philosophy of *individual meanings*.

**Key words:** education, philosophy, ideology, crisis of culture