

**Dariusz Stępkowski**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## **Kształcenie religijne w interesie publicznym. Perspektywa pedagogiki ogólnej**

W artykule rozważono kształcenie religijne jako formę kształcenia ogólnego i jego miejsce w systemie oświaty publicznej z perspektywy pedagogiki ogólnej. Artykuł składa się z czterech części. Najpierw autor przedstawił trzy przykłady obrazujące podejście pedagogów akademickich do religii i kształcenia religijnego, które zostały zaczerpnięte z powojennych dziejów pedagogiki w Polsce. W drugiej części zaprezentował ideę powszechnej edukacji ogólnokształcącej i wyjaśnił interes publiczny związany z koncepcją kształcenia ogólnego. Na tym tle w kolejnej części zademonstrował proces historyczny, który doprowadził do zmarginalizowania problematyki kształcenia ogólnego we współczesnej polskiej pedagogice ogólnej. Na zakończenie sformułował wobec pedagogiki ogólnej trzy dezyderaty wynikające z uznania kształcenia religijnego jako formy kształcenia ogólnego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika ogólna, interes publiczny, kształcenie ogólne, kształcenie religijne, szkoła ogólnodostępna.

### **Wprowadzenie**

Co prawda w tytule niniejszego artykułu znajduje się słowo „interes”, które kojarzone jest najczęściej z teorią interesów Jürgena Habermasa (1977) i jej pedagogiczną adaptacją dokonaną przez Roberta Kwaśnicę (2007), jednak problem interesu związanego z kształceniem religijnym w oświacie publicznej zamierzam rozważyć w całkowicie inny sposób. Podstawą moich refleksji będzie zepchnięty współcześnie na margines i być może dla wielu pedagogów niezrozumiały termin „kształcenie ogólne”. Wydaje mi się, że zachodzi konieczność ponownego odkrycia jego sensu, gdyż w polskiej tradycji pedagogicznej termin ten odgrywa podobną rolę jak niemieckie *Bildung* czy angielskie *liberal education*, to znaczy werbalizuje kształcenie będące równocześnie kształtowaniem od wewnątrz. Jest to kształcenie dokonujące się w ramach edukacji szkolnej, ale wykracza daleko poza mury szkoły i cele, jakie stawia sfera polityczna.

Mam nadzieję, że zasygnalizowany powyżej sposób podejścia do kwestii kształcenia religijnego pozwoli zdystansować się wobec dominującego w naszym kraju spojrzenia na sprawę nauczania religii w szkołach publicznych wyłącznie jako na problem światopoglądowy i polityczny, pomoże odkryć jego wymiar pedagogiczny. Równocześnie moim zamiarem jest postawienie pod znakiem zapytania rozpowszechnionego w kręgach akademickich przeświadczenia, że religia i kształcenie religijne nie należą do zakresu pedagogiki uprawianej w sposób naukowy.

Niniejsze rozważania zostały podzielone na cztery części. Najpierw przedstawię trzy przykłady ilustrujące nastawienie pedagogów akademickich do religii i kształcenia religijnego, zaczerpnięte z powojennych dzieł pedagogiki polskiej. W drugiej części zrekonstruuję rozumienie szkoły ogólnokształcącej i przedstawię interes publiczny, który jej przyświeca. Na tym tle w kolejnej części skrótnie nakreślę proces historyczny, który doprowadził do zmarginalizowania problematyki kształcenia ogólnego w naszej rodzimej pedagogice ogólnej. W ostatniej części sformułuję wobec pedagogiki ogólnej trzy dezyderaty wynikające z uznania kształcenia religijnego jako formy kształcenia ogólnego.

### **Wizerunek religii w polskiej pedagogice akademickiej**

W związku z obchodzonym w 2016 roku jubileuszem 25-lecia powrotu lekcji religii do szkół publicznych w Polsce wydano szereg publikacji poświęconych bilansowi tego okresu. Przeważająca część autorów odnosi się pozytywnie do możliwości uczenia (się) religii w publicznych placówkach oświatowych, mimo że równocześnie dostrzegają nowe problemy, jakie się z tym wiążą (np. Krukowski i in. [red.], 2014; Zając [red.], 2015; Rayzacher-Majewska i Bednarczyk [red.], 2016). Są jednak i tacy, którzy w mniej lub bardziej dosadny sposób dają wyraz swojej dezaprobachie wobec „indoktrynacji religijnej” prowadzonej za pieniądze podatników (np. Korczak, 2017; Porwolik, 2017). Pomimo skrajności obu stanowisk łączy je, moim zdaniem, pewien wspólny element. Tak zwolennicy, jak i przeciwnicy prowadzenia lekcji religii w szkołach pomijają pedagogiczną stronę tego zagadnienia. W związku z tym należałoby sformułować retoryczne w gruncie rzeczy pytanie: Czy prowadzenie kształcenia religijnego w oświacie publicznej nie powinno być przedmiotem (również) analiz pedagogicznych? To kieruje moją uwagę na pedagogikę akademicką i postawę zajmowaną przez jej przedstawicieli wobec problematyki religijnej.

Odnosnie do powyższego problemu wciąż aktualna wydaje się typologizacja postaw, którą przedstawiłem w innej swojej publikacji (Stępkowski, 2010a, s. 11-18). Wykazane w niej milczenie wobec religii i religijności zinstytucjonalizowanej, które zinterpretowałem jako rodzaj zapomnienia, należy rozszerzyć współcześnie o nowe zjawisko. Jest nim dające się zauważyć dość wyraźnie wśród pedagogów akademickich zainteresowanie duchowością i życiem duchowym, dotyczące dwóch rodzajów tych fenomenów: duchowości i życia duchowego związanych z określoną denominacją religijną (Sztaba, 2015; Babicki i Stępkowski, 2016) i niezależnych od jakichkolwiek powiązań instytucjonalnych (Gop, 2016; Kielar, 2017; Walczak i Mikołajewicz, 2017). Ważnych przesłanek do zrozumienia zarówno milczenia w kwestiach religijnych, jak i nakierowania uwagi na „neutralne” przejawy życia duchowego dostarcza, moim zdaniem, retrospektywne

spojrzenie na dzieje pedagogiki w Polsce po drugiej wojnie światowej. Poniżej bez roszczenia pretensji do swoich racji chciałbym przedstawić trzy głosy, które według mnie naprowadzają na źródła stosunku okazywanego problematyce religijnej.

Pierwszy głos pochodzi od Bogdana Suchodolskiego. Jego poglądów, mimo że uwzględniają one szerokie horyzonty myślowe, nie da się odczytać właściwie bez spojrzenia na miniony system polityczny Polski i jego instrumentalne podejście do wychowania. W systemie tym panowała jawna dyskryminacja religii, wynikająca z ideologicznych przesłanek doktryny marksistowsko-leninowskiej. Religii odmawiano prawa do istnienia i rugowano ją ze wszystkich sfer życia jako przejaw obskurantyzmu i średniowiecznego tradycjonalizmu.

W wydanej w 1961 roku niewielkiej książeczce pt. *O program świeckiego wychowania moralnego* Suchodolski przedstawił projekt zaszczepiania w ówczesnym młodym pokoleniu świeckiej etyki. Etyka ta jednak nie powinna być jego zdaniem podawana na „teoretycznym wykładzie etyki na zasadzie autorytetu nauczyciela” (1961, s. 82), lecz jako „konkretne wskazanie, jak należy postąpić w określonej sytuacji konfliktowej, oraz umiejętna pomoc wychowankowi, aby był zdolny postąpić tak, jak powinien” (s. 81). Jednym z powodów wystąpienia Suchodolskiego z taką inicjatywą mogło być usunięcie lekcji religii ze szkół państwowych, które dokonano się w roku wydania jego książki. Wydaje się jednak, że podłoże tego tkwi znacznie głębiej i wiąże się ściśle z jego poglądami pedagogicznymi.

We wspomnianej publikacji na pierwszy plan wysuwa się pojedynek między świeckim a religijnym wychowaniem moralnym. Nie chodzi jednak o treści czy metody stosowane w tym specyficznym rodzaju wychowania, lecz o pryncypialną niezgodność między dwoma stanowiskami — świeckim i religijnym. Za potrzebę wprowadzenia do szkół laickiej moralności przemawia, zdaniem Suchodolskiego, ten sam powód, który skłania ludzi do moralności religijnej, ale musi zostać odczytany w nowy sposób. Autor pisze:

Dziś, w epoce rosnącej potęgi człowieka i zdecydowanego odrzucenia religijnych usprawiedliwień, tradycyjny problem zła na ziemi staje w *zupełnie nowej postaci* [podkr. D.S.]. Skoro ludzie dysponują taką potęgą i skoro ludzie organizują własne swe życie — dlaczego jest w nim wciąż tyle zła? [...] Wychowawca nie może nie słyszeć tego pytania. Zwłaszcza gdy swą wychowawczą działalność opiera na założeniach świeckich. Przecież właśnie dlatego, iż nawołuje młodzież do odrzucenia *religijnej interpretacji świata* [podkr. D.S.], akcentuje tym silniej ostrość tego pytania. [...] coraz potrzebniejsza okazuje się jakaś nowoczesna „homodycea”. Bez świadomego podjęcia tej problematyki nie jest możliwe w dobie współczesnej skuteczne wychowanie moralne (s. 103-104).

Z przytoczonych powyżej słów niedwuznacznie wynika negatywne ustosunkowanie się Suchodolskiego do religii w ogóle. Już sama jej obecność w szkole uniemożliwia młodzieży poważne traktowanie swojego życia i wyzwania, jakie ono stawia. Z rywalizacji o „rząd młodych dusz” może wyjść zwycięsko tylko jedna strona. Suchodolski pisze:

Jeżeli religijne wychowanie moralne mogło koncentrować swą uwagę niemal wyłącznie na problematyce życia wewnętrznego i na apelach moralizatorskich, legitymujących się ponadziemską instancją, jeśli mogło

lekceważyć doczesne życie ludzi jako „drogą próbę” zachęcającej do tym większej ascezy, to świeckie wychowanie moralne zaprzeczyłoby samej swej istocie, gdyby nie chciało przede wszystkim dbać właśnie o to, co w rzeczywistym, codziennym życiu decyduje o postawie człowieka (s. 113).

Zgodnie ze swoim negatywnym nastawieniem do religii Suchodolski ilustruje niektóre wskazania dotyczące nowej sfery działania pedagogicznego w szkole – praktycznego wychowania moralnego, posiłkując się retoryką antykościelną: „Świeckie wychowanie moralne ograniczone do wyodrębnionych zajęć katechizmowych poniesie klęskę, mimo że katechizm ten będzie miał świeckie założenia” (s. 101); „[...] świeckie wychowanie moralne powinno być antytezą metod katechizmowych i kazaniowych” (s. 113). W innym miejscu książki pisze:

W świeckim wychowaniu moralnym powinniśmy niektóre kierunki tej walki [tj. z przejawami demoralizacji – dop. D.S.] kontynuować, odcinając się jednak zdecydowanie od szkodliwej pruderii i inkwizytorskiego fanatyzmu, które zbyt często pod płaszczykiem trosk o moralność niszczyły wartościowe, a nawet i wielką literaturę, prowadząc do zakłamania i faryzeuszostwa w stosunkach wychowawców i młodzieży (s. 114-115).

Powyższe wskazania są głęboko zakotwiczone w poglądach pedagogicznych omawianego autora. W pierwszej części pisma programowego przedstawił on rekonstrukcję historycznego procesu wyzwania się laickiej filozofii moralnej spod dominacji religii. W tym procesie szczególne znaczenie przypisuje Suchodolski dwóm postaciom: Heinrichowi Pestalozzemu i Karolowi Marksowi (s. 49). Jego zdaniem, obaj całkowicie niezależnie od siebie odkryli, czym jest „prawdziwe wychowanie człowieka” (s. 49). Z pewnym zaskoczeniem należy odnotować, że według Suchodolskiego wstępny warunek, który umożliwia dogłębne zrozumienie ich odkrycia i wcielenie go w życie, zależny jest od religii, a mówiąc ściślej – od uwolnienia się od niej.

Zdaniem Suchodolskiego w *Tezach o Feuerbachu* Marks wyraził ideę, która zrewolucjonizowała rozumienie, kim jest człowiek. Tę Marksowską ideę rekapitułuje on w następujących słowach: „człowiek jest aktywny i swą aktywnością stwarza rzeczywistość, w której żyje i która rozwija się – jako ludzkie dzieło – w historii” (Suchodolski, 1961, s. 51). W gruncie rzeczy jest to treść pojęcia „świeckość”. Według Suchodolskiego „oznacza ono, iż człowiek może tworzyć swój świat społeczny i że tworząc ten nowy świat, przestaje potrzebować religijnych złudzeń” (s. 43). Świeckość już z samej swojej natury wyklucza religię i zmusza do prowadzenia z nią walki, a ta nie może ograniczać się do demaskowania ideologicznych miraży, lecz ma być „społeczną przebudową” (s. 44), która ostatecznie otworzy drogę do powstania „świata człowieka” (s. 53). W celu opisanego tego świata warto odwołać się do słów samego autora: „Egzystencja człowieka jest jego własnym dziełem i zmienia się pod wpływem jego działania. [...] «Istota» człowieka zmienia się i rośnie, gdy zmienia się jego egzystencja, jaką on sam sobie stwarza” (s. 51-52).

Ideałem, ku któremu prowadzi wspomniana powyżej społeczna przebudowa świata, jest „prawdziwy człowiek” (s. 49). Narzędziem do jego zrealizowania ma być wychowanie, ale o specyficznym charakterze – mające na celu wyzwolenie „Człowieka” (s. 49), a nie ukształtowanie go jako jednostki i równocześnie uczestnika życia zbiorowego. Życie tego człowieka, pisanego dużą literą, „nie będzie miało nic wspólnego

z życiem indywidualnym ani z życiem zbiorowym naszej epoki” (s. 49). Żeby ten cel osiągnąć, wychowanie musi, zdaniem Suchodolskiego, zostać przesiąknięte pojęciem świeckości i przez to nabrać świeckiego charakteru. Sens tego zabiegu wyjaśnia on następująco:

Świeckość wychowania [...] to właśnie ta ludzka aktywność i ludzka odpowiedzialność. Świeckość wychowania to nie tylko zerwanie z władzą kościoła i siłą religijnej metafizyki. To zerwanie ze wszystkim, co ograniczało rolę człowieka do posłuszeństwa przyrodzie lub istniejącemu porządkowi społecznemu, co go trzymało w sieciach alienacji, co kępowało jego rewolucyjną działalność, mającą obalić szranki istniejącego świata, świata niewoli, aby stworzyć nieistniejący dotychczas świat ludzkiej wolności, oparty na ludzkim panowaniu nad przyrodniczymi i społecznymi warunkami egzystencji. Świeckość wychowania to wychowanie prawdziwie humanistyczne, to znaczy wychowanie ludzi, którzy stwarzają swój ludzki świat dla wszystkich i ponoszą za niego odpowiedzialność (s. 53).

Jak wynika z przytoczonych powyżej słów, koncepcja świeckiego wychowania nie ogranicza się do wyzwolenia człowieka z rzekomych więzów narzuconych przez religię i obejmuje również inne źródła alienacji. W punkcie wyjścia zakłada odrzucenie myślenia religijnego jako *conditio sine qua non*. W tym właśnie przeświadczeniu, to znaczy bezwzględnej konieczności „walki z religianctwem” (s. 53), pedagogiczne poglądy Suchodolskiego zbiegają się z ideologią marksistowsko-leninowską. Wydaje się, że stawiany tej ostatniej zarzut instrumentalnego podejścia do wychowania dotyczy również stanowiska reprezentowanego przez omawianego autora, chociaż źródło jego poglądów tkwi znacznie głębiej – w idei świeckiego humanizmu. W tym kontekście muszą one zachęcać do zastanowienia się nie tylko nad jawnie antyreligijnymi pobudkami owego humanizmu, lecz także nad antykształceniowym ich charakterem. Będzie o tym jeszcze mowa poniżej.

Drugą postacią w powojennych dziejach pedagogiki polskiej, która moim zdaniem może jako przykład ilustrować pochodzenie współczesnego nastawienia pedagogiki akademickiej do religii, jest Zygmunt Mysłakowski. W swoich pismach otwarcie wyrażał on swoją sympatię wobec ustroju, który zapanował w Polsce po drugiej wojnie światowej, i aprobował konieczność dostosowania pedagogiki do zmienionych warunków politycznych. Oportunistycznie uzasadniał to tym, że „wychowanie stanowi odmianę polityki, prowadzoną innymi środkami. Pomiędzy polityką [...] a wychowaniem nie ma i nie może być sprzeczności ani nawet heterogeniczności” (1948, s. 19). Ta wyraźna deklaracja podległości pedagogiki wobec polityki kierowała jego zainteresowaniami badawczymi, zwłaszcza w okresie powojennym, kiedy to Mysłakowski nie zajmował się kwestiami religijnymi, poza nielicznymi wyjątkami. Do takich wyjątków należy dość uszczypliwa uwaga na temat edukacji religijnej, zawarta w książce pt. *Kształcenie i doświadczenie* z 1961 roku. Otóż autor dla zilustrowania potrzeby łączenia kształcenia szkolnego z doświadczeniem osobistym podaje pamięciowe uczenie się prawd religijnych. Jego zdaniem, bezmyślne „wklepywanie” przez dzieci niezrozumiałych dla nich formuł religijnych i reprodukowanie ich w trakcie odpowiadania na schematycznie zadane pytania katechizmowe nie może prowadzić do skutku, jakim jest kształcenie (1961, s. 92).

Przyznając, że niełatwo w języku polskim ustalić dokładne znaczenia terminu „kształcenie”, Mysłakowski podkreśla dwa aspekty procesu określanego tym mianem: po pierwsze, kształcenie wykracza poza uczenie

się jako korelat nauczania i zbliża się do kształtowania, to znaczy nadawania sobie przez podmiot pewnego duchowego kształtu, i po drugie, kształcenie wiąże się ściśle z doświadczeniem indywidualnym (s. 47). Na tym tle przekaz wiedzy religijnej polegający na jej mechanicznej reprodukcji nie może być uważany za kształcący. Ta ocena nie wynika jednak stąd, że przekazywana wiedza pochodzi z niewłaściwego źródła, jak na to wskazywał Suchodolski w omówionym powyżej opracowaniu, lecz stąd, że nie prowadzi do wewnętrznej transformacji uczącego się.

Trzecim i ostatnim reprezentantem polskiej pedagogiki akademickiej, do którego myśli chciałbym nawiązać, jest współczesna filozofka wychowania Andrea Folkierska. W opracowaniu poświęconym Sergiuszowi Hessenowi, którego uważa się za przedstawiciela pedagogiki co najmniej otwartej na religię, dokonała ona dekonstrukcji jego myślenia religijnego. Dekonstrukcja ta polega na zminimalizowaniu znaczenia odniesień religijnych w pismach Hessena i uznaniu ich za fragmenty niegodne uwagi, a samego autora za nie do końca świadomego tego, co mówi *resp.* pisze (Folkierska, 2005, s. 187; zob. Stępkowski, 2010b). Brak świadomości Hessena tłumaczy Folkierska jego kontaktami z myślicielami religijnymi i ich wpływami. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że uprawianie pedagogiki musi dokonywać się w absencji religijnej, której nieprzestrzeganie nie tylko zakłóca, lecz wprost niweczy naukową jakość aktywności.

Powyzsza konkluzja stoi w sprzeczności z antydemarkacyjną postawą autorki, którą prezentowała w swoich wcześniejszych opracowaniach, broniąc idei nienaukowości pedagogiki (np. Folkierska, 1990). Co prawda ową nienaukowość definiowała w opozycji do scjentystycznego modelu pedagogiki socjalistycznej, jednak krytyka tego modelu nie spowodowała bynajmniej jej otwarcia się na religię. Wyjaśnienie tego można znaleźć w artykule Folkierskiej z 1994 roku pt. *Pedagogika a polityka*. Przedstawiła w nim dwa heterogeniczne sposoby myślenia pedagogicznego: przednowoczesny i nowoczesny (współczesny). Zdaniem Folkierskiej cechą charakterystyczną pierwszego z nich jest założenie, że istnieją zewnętrzne regulatory działania wychowawczego, którymi są: „tradycja, religia i autorytet właściwe zarówno starożytnemu Rzymowi, jak i światu chrześcijańskiemu” (1994, s. 18). Miarą nowoczesności stała się całkowita destrukcja tych regulatorów i związanego z nimi normatywizmu. Wskutek tego „w społeczeństwie nowoczesnym znika świadomość generalnego celu zarówno wychowania, jak i kształcenia” (s. 18), a jedyną racją uzasadniającą interwencję pedagogiczną — tak w rodzinie, jak i w szkole czy innej instytucji pedagogicznej — jest wzgląd na „rozwój i dobro każdego dziecka” (s. 18).

Pomimo swojego radykalizmu Folkierska czuje się zmuszona do wprowadzenia do wychowania, jak gdyby przez tylną furtkę, tradycji i autorytetu. Dla uzasadnienia tego odwołuje się do stanowiska Hannah Arendt, która w związku z XX-wiecznym kryzysem wychowania i kształcenia w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej twierdziła, że „rodzice [i wychowawcy — dop. A.F.] ponoszą [podwójną — dop. A.F.] odpowiedzialność «za życie i rozwój dziecka oraz za ciągłość świata»” (s. 19). W świetle tego zadania polska filozofka wychowania jako promotorka nowoczesności domaga się oczyszczenia tradycji i autorytetu z przednowoczesnych schematów i uprzedzeń oraz dostosowania współczesnego myślenia i działania pedagogicznego do nowych kanonów edukacji. Zastanawia w tym jednak fakt, że z wyjściowej triady regulatorów działania pedagogicznego szansę na modernizację mają jej zdaniem tylko dwa — tradycja i autorytet. Bez podawania

uzasadnienia pomija milczeniem religię, tak jakby nie miała ona nic wspólnego z dążeniem do dobra, które jest przecież właściwe każdemu prawdziwemu wychowaniu i kształceniu, w tym również religijnemu.

Intencją powyższej analizy nie było pełne odtworzenie wizerunku religii i kształcenia religijnego w polskiej pedagogice akademickiej, lecz jedynie nakreślenie pola problemowego dla dalszych rozważań. W drugiej części przedstawię interes publiczny związany z oświatą ogólnokształcącą.

## Kształcenie ogólne w szkołach ogólnodostępnych jako interes publiczny

W ostatnim czasie dwóch belgijskich pedagogów — Jan Masschelein i Maarten Simons — zwróciło uwagę na interes publiczny towarzyszący kształceniu ogólnemu, które przekazywane jest przez powszechne i obowiązkowe szkoły ogólnokształcące. W przetłumaczonej na język angielski i wydanej w 2013 roku publikacji pt. *In Defence of the School. A Public Issue (W obronie szkoły jako sprawy publicznej)* stanęli oni za szkołą publiczną, która ich zdaniem jest miejscem realizującym misję zagwarantowania każdemu uczniowi *liberal education*. Autorom nie chodzi bynajmniej o pochwałę neoliberalnej ideologii edukacyjnej, lecz o sam sens *liberal education*, jaki w pedagogice kontynentalnej zwykło się oznaczać niemieckim terminem *allgemeine Bildung*, czyli kształcenie nakierowane na rozwój indywidualny i przygotowujące do życia w społeczeństwie. Moim zdaniem można je utożsamić z rodzimą kategorią kształcenia ogólnego.

Przygotowując linię obrony współczesnej edukacji publicznej, którą w Belgii krytykuje się za nieadekwatność wobec wymagań nowoczesnego świata, nieskuteczność w przekazywaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych na rynku pracy, a także za staroświeckość metod nauczania i uczenia się, wspomniani autorzy odwołują się najpierw do źródłostwo terminu „szkoła”. Piszą oni:

starogreckie słowo *scholè* oznacza czas wolny, który był dedykowany na naukę i praktykę tym ludziom, którzy zgodnie z panującym w tamtych czasach porządkiem społecznym nie rościli sobie nawet prawa do tego. Szkoła była dla nich źródłem wiedzy i doświadczenia, dostępnym jako „dobro wspólne” (Masschelein i Simons, 2013, s. 9).

W powyższym cytacie warto zwrócić uwagę na sformułowaną przez autorów misję szkoły publicznej. Na misję tę składają się dwa elementy: po pierwsze, ogólna dostępność, w szczególności dla ludzi (dzieci) pozbawionych „niezagospodarowanego czasu”, czyli czasu, który mogłyby przeznaczyć na uczenie się, i, po drugie, tworzenie wspólnego skarbcza wiedzy i doświadczenia, któremu omawiani autorzy przypisują status dobra wspólnego. Pierwszy z wymienionych elementów publicznej edukacji szkolnej Masschelein i Simons opatrują mianem *wymiaru demokratycznego (democratic dimension)*, drugi zaś — *wymiaru komunistycznego (communitistic dimension)*; s. 133). Te dwa wymiary odpowiadają za publiczny charakter edukacji szkolnej. Pomimo dziejowych trudności szkole udało się go zachować aż do czasów nam współczesnych. Autorzy tłumaczą to następująco: „Była ona [szkoła — dop. D.S.] tak długo tolerowana, ponieważ dała się wprząc w program doskonalenia społeczeństwa i zaangażować w realizację szeregu ustalonych (religijnie lub politycznie) ideałów, takich jak np. budowanie narodu czy różne misje cywilizacyjne” (s. 9).

Publicznemu charakterowi szkoły, w naszkicowanym powyżej sensie, zagraża obecnie niebezpieczeństwo przede wszystkim ze strony samej szkoły, ponieważ zagubiono wrażliwość na jej rolę prospołeczną. „Dziś to, co nazywamy często szkołą, jest w rzeczywistości (całkowicie lub częściowo) szkołą odszkolnioną” (s. 29). Mianem odszkolnionej szkoły (*de-schooled school*) Masschelein i Simons określają stan, gdy szkoła, pod wpływem różnorodnych nacisków zewnętrznych i „życzliwych podpowiedzi” reformatorów, sama gubi to, „co sprawia, że szkoła jest szkołą” (s. 30). Tymczasem istotę publicznej edukacji stanowi specyficzna „forma scholastyczna”, którą cechował się jej grecki prototyp. Masschelein i Simons wyjaśniają to następująco: „Szkoła zapewnia pewien układ czasu wolnego, tj. określoną kompozycję czasu, przestrzeni i treści kształcenia, które składają się na naukę, a ci, którzy przebywają w tym układzie, dosłownie rozbijają społeczny (gospodarczy i polityczny) porządek i związane z nim (nierówne) pozycje” (s. 29).

Zasygnalizowany w powyższym cytacie układ autorzy deklinują szczegółowo przez szerokie spektrum wewnętrznych i zewnętrznych czynników warunkujących pracę edukacyjną, która stanowi istotę istnienia każdej placówki oświatowej (s. 31-86). Ich zdaniem zagwarantowanie sprzyjającego środowiska dla uczenia się nie rozwiązuje jeszcze głównego problemu, jakim jest prawdziwe szkolne uczenie się. Z tego powodu autorzy proponują, żeby ich wskazania nie odczytywać jako gotowych recept na problemy edukacji publicznej, lecz jako zachętę do spojrzenia na szkołę jako *experimentum scholae*. Ten łaciński zwrot należy odnieść przede wszystkim do nauczania i uczenia się szkolnego, które ma gwarantować wszystkim uczniom równość rozumianą jako równe szanse w uczeniu się. Pojawiają się one wówczas, gdy edukacja szkolna będzie formacją osobowości (*personal formation*; s. 138). W tym właśnie kontekście należy odczytywać poniższe słowa autorów:

Nasza definicja szkoły jest stosunkowo prosta ze względu na to, że szkoła jest wynalazkiem historycznym i może przestać istnieć. Jednak to oznacza również, że można szkołę wymyślić na nowo i to właśnie uważamy za nasze dzisiejsze wyzwanie [...] i naszą wspólną odpowiedzialność. Wymyślenie szkoły na nowo we współczesnym świecie oznacza wypracowanie określonych sposobów zapewnienia młodym ludziom „czasu wolnego” i zgromadzenie ich wokół „wspólnej sprawy”, czyli czegoś aktualnie ukazującego się na świecie i ważnego dla pokolenia wchodzącego dopiero w życie (s. 10).

Zgłoszony postulat wymyślenia szkoły na nowo, czyli takiego urzędzenia nauczania i uczenia się szkolnego, które będzie równocześnie kształceniem ogólnym, stanie się nieco bardziej zrozumiałe, gdy zostanie odczytane na tle zapomnienia tej kategorii w polskiej pedagogice ogólnej. Temu zagadnieniu poświęcona jest następną część niniejszego artykułu.

### **Zapomnienie kształcenia ogólnego we współczesnej polskiej pedagogice ogólnej**

We współczesnym dyskursie ogólnopedagogicznym w Polsce musi zastanawiać, że prawie zupełnie nieobecna jest w nim zarówno kategoria kształcenia, jak i kształcenia ogólnego. Na odkrycie przyczyn takiego stanu rzeczy naprowadza moim zdaniem prześledzenie procesu, który dokonał się w dziejach rodzimej pedagogiki ogólnej. Poniżej przedstawiam jego trzy węzłowe momenty.

Swoją analizę rozpocznę od Antoniego Danysza, uważanego skądinąd za najwybitniejszego polskiego znawcę pedagogiki Herbartu. Z pewnością jako herbartyście była mu znana koncepcja nauczania wychowującego, w której łączą się integralnie wychowanie i nauczanie. Pomimo tego to on właśnie dokonał wiwisekcji myślenia pedagogicznego, pisząc dwa osobne opracowania, które zatytułował: *O kształceniu* (1918) i *O wychowaniu* (1925). Co prawda, w pierwszym z nich mowa jest o *wychowawczej nauce*, ale Danysz rozumie ją dość powierzchownie – wszystko pozostawia po sobie jakiś ślad w osobowości człowieka i dlatego również uczenie szkolne oddziałuje na ucznia. Na tej właśnie zasadzie kształtuje się jego charakter moralny. Ta skądinąd trafna obserwacja nie zmienia faktu, że dla Danysza termin „kształcenie” odnosi się przede wszystkim do czynności dydaktycznych – nauczania i uczenia się, a nie wychowania. Te czynności rządzą się własnymi prawami, które Danysz opisał we wspomnianym dziele *O kształceniu*. Przyczyniło się ono niewątpliwie do podziału pedagogiki ogólnej na dwa odrębne zakresy: teorię wychowania i teorię kształcenia.

Konsekwencje, jakie wynikają ze wskazanego powyżej rozszczępienia pedagogiki ogólnej, można wyraźnie zaobserwować w wydanym w 1959 roku pod redakcją Suchodolskiego dwutomowym podręczniku dla nauczycieli pt. *Zarys pedagogiki*. W *Przedmowie* do pierwszego tomu redaktor przedstawia trzy tezy, które zespół autorów przyjął przy pisaniu kompendium poświęconego ówczesnej wiedzy pedagogicznej. Pierwsza z tych tez ma ogromne znaczenie z perspektywy rozważanego problemu kształcenia. Suchodolski pisze:

Podstawową tezę [...] jest teza o całościowym charakterze procesów i działań wychowawczych. Tezy tej bronimy przeciwko upowszechniającej się, niestety, w ostatnich czasach tendencji dualistycznej, tendencji do radykalnego podziału problematyki pedagogicznej na tzw. teorię nauczania i tzw. teorię wychowania. Tego rodzaju podział nie ma usprawiedliwienia w samej rzeczywistości wychowawczej, powoduje wiele nieporozumień, utrudnia właściwe oświetlenie wzajemnych stosunków między kształceniem umysłowym oraz kształceniem moralnym i społecznym, uniemożliwia analizę podstawowo ważnych problemów osobowości, poglądu na świat, działania, problemów, które nie mieszczą się ani w jednej, ani w drugiej grupie wymienionego podziału (1959a, s. 5).

Przyjęcie powyższej tezy oznaczało utożsamienie wąsko pojętego kształcenia z szeroko rozumianym wychowaniem. To ostatnie Suchodolski definiuje w tej samej pracy zbiorowej w rozdziale swojego autorstwa pt. *Pedagogika jako nauka*. Pisze w nim następująco:

Wychowanie w najszerszym tego słowa rozumieniu oznacza całokształt oddziaływania rodziców, wychowawców i środowiska na rozwój dzieci i młodzieży. W tym sensie pojęcie „wychowanie” obejmuje określone wpływy i oddziaływanie na fizyczny, umysłowy, moralny i estetyczny rozwój dzieci i młodzieży oraz przyswajanie im politechnicznych wiadomości i sprawności (1959b, s. 15).

Zabieg mający na celu zniwelowanie dualizmu myślenia pedagogicznego polegał na tym, że autorzy postanowili posługiwać się pojęciem kształcenia, mając na myśli „całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia *osobowości człowieka* [podkr. B.S.]. W tym sensie termin «kształcenie» zlewa

się z terminem «wychowanie» w szerokim znaczeniu tego wyrazu” (s. 15). Na pozór można by sądzić, że autorom *Zarysu pedagogiki* chodziło o ratowanie pojęcia kształcenia przed redukcją do rozumienia go jako szkolnego nauczania i uczenia się, w gruncie rzeczy jednak ich zamiarem była nobilitacja wychowania. Nie tylko zostało ono zrównane z kształceniem, lecz otrzymało jego atrybuty. W związku z tym rodzi się pytanie: Jak wygląda wychowanie, które jest równocześnie kształceniem? Odpowiedzi udzielię nieco dalej.

Trzeci i ostatni moment w rekonstrukcji procesu zapomnienia kształcenia dotyka współczesnych koncepcji pedagogiki ogólnej. Bogusław Śliwerski we wstępie do pracy pt. *Pedagogika ogólna* proponuje, żeby wychowanie uczynić głównym terminem pedagogiki ogólnej, i stawia w gruncie rzeczy retoryczne pytanie: „czy istnieje potrzeba wylaniania jeszcze innych poza terminem «wychowanie» pojęć, które miałyby być podstawowe dla tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej, skoro tak kluczowy dla niej fenomen stanowi swoistą aporię?” (2012, s. 12). W świetle tych słów pedagogika ogólna, jako nauka o wychowaniu, powinna ograniczyć się do rozjaśnienia pojęcia i kategorii wychowania.

Drugą ilustracją aktualnego stanu dyskusji na temat kształcenia w pedagogice ogólnej jest autorstwa Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, która w pracy zatytułowanej również *Pedagogika ogólna* proponuje, żeby słowo „edukacja” przyjąć za główny przedmiot dociekań dla tytułowej subdyscypliny pedagogicznej (2008). Jej zdaniem za taką zmianę przemawia to, że oprócz wychowania i kształcenia (to ostatnie rozumie autorka jako nauczanie wąsko rozumiane) pedagogika musi uwzględnić pewien nowy fenomen, który wymykał się do tej pory jej analizom. Według Hejnickiej-Bezwińskiej, najlepiej werbalizuje go słowo „edukacja”, gdyż zwraca myślenie pedagogiczne w stronę kształtowania się człowieka za pomocą uczenia się. To ostatnie jest rozumiane przez autorkę szeroko, czyli nie tylko jako korelat nauczania, lecz także samowychowania. Nieco upraszczając tę tezę, można powiedzieć, że autorka w wychowaniu dostrzega osobny fenomen – uczenie się – i chcąc go odróżnić od uczenia się związanego z kształceniem, proponuje wprowadzić specjalną nazwę – „edukacja”.

Wynikiem naszkicowanego powyższej procesu pograżania w niepamięci kształcenia w pedagogice ogólnej było przeniesienie związanej z nim problematyki do dydaktyki (teorii kształcenia), w której kształcenie ogólne rozpatruje się bądź jako wąski problem nauczania i uczenia się szkolnego (np. Okoń, 1967; Bereźnicki, 2011), bądź jako rozległe zagadnienie edukacji w tzw. społeczeństwie wiedzy (Bogaj, 2000)<sup>1</sup>. Symptomatyczne wydaje się również to, że autorzy piszący o relacjach między kształceniem a życiem społecznym nie sytują swoich rozważań w pedagogice ogólnej, lecz filozofii polityki (Rutkowski, 2012; Zamojski, 2010) lub polityce oświatowej (Śliwerski, 2015). A zatem, czym jest kształcenie ogólne z perspektywy pedagogiki ogólnej?

---

<sup>1</sup> Problem zakresu stosowania wyrażenia „kształcenie ogólne” uwidoczni się wyraźnie w hasle „kształcenie ogólne”, które opracował Józef Półturzycki w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (2003). Z jednej strony wywodzi on kształcenie ogólne z greckiej tradycji *paidei*, czyli idei kształcenia obywateli polis i niebędących jej obywatelami, z drugiej natomiast wiąże z rozpowszechnieniem obowiązku szkolnego, czego konsekwencją są współczesne szkoły ogólnokształcące.

W języku polskim słowo „kształcenie” wywodzi się od niemieckiego terminu *Gestalt*, który oznacza: „kształt”, „formę”, „postać”. Według Samuela B. Lindego, do XVII wieku używana była przede wszystkim forma przymiotnikowa tego terminu, oznaczająca „kształtny”. Słowo to odnosiło się do wyglądu zewnętrznego. W XVII i XVIII wieku kształcenie przeszło pedagogiczną metamorfozę, która polegała na zastosowaniu go w odniesieniu do edukacji. Wykształcony znaczy tyle co uformowany, czyli ten, komu został nadany kształt, ale nie w sensie fizycznym, lecz intelektualnym i duchowym (Linde, 1951, s. 533-534).

Mysłakowski we wspomnianej już książce *Kształcenie i doświadczenie* przestrzega, że analiza językowa terminu „kształcenie” nie wystarczy i może prowadzić na manowce. Wynika to stąd, że w celu zrozumienia kształcenia ogólnego trzeba wziąć pod uwagę pewien rodzaj doświadczenia, które towarzyszy uczeniu się. Co to za doświadczenie, które transformuje „zwykłe” uczenie się w kształcenie ogólne? Wyjaśnienie tego problemu można odnaleźć w jednej z nielicznych rodzimych teorii kształcenia ogólnego autorstwa Sergiusza Hessena. Autor przedstawił ją w opracowaniu pt. *O sprzecznościach i jedności wychowania*, które ukazało się w 1939 roku, lecz mogło zostać ponownie wydane dopiero po przełomie politycznym w 1989 roku, tzn. w 1997 roku.

Hessen, pisząc o interesującym nas tutaj zagadnieniu, używa terminu „wykształcenie ogólne”, co moim zdaniem uwydatnia rezultat nauczania i uczenia się szkolnego. Autor podejmuje ten temat bezpośrednio po rozważeniu kwestii autonomii edukacji wobec polityki i negatywnych skutków, jakie jego zdaniem pociągnęła za sobą negacja tej autonomii w marksizmie (1997, s. 99-117). Zdaniem Hessena, rozwój obowiązkowego szkolnictwa powszechnego w pierwszych dekadach XX wieku spowodował konieczność zreformowania idei ogólnego wykształcenia. Idea ta sięga swoimi korzeniami neohumanistycznego pojęcia kształcenia ogólnego i wymaga dialektycznego przezwyciężenia. Owo przezwyciężenie polega na tym, że nauczaniem i uczeniem się, które nie pozostaną powierzchowne, lecz przyczynią się do wewnętrznego kształtowania uczniów, należy objąć nie tylko uczniów elitarnych szkół, dostępnych dla synów i córek osób z wyższych klas społecznych, lecz również szkolnictwo publiczne w całości, tzn. wszystkich uczniów, niezależnie od tego, czy są zaznajamiani z treściami humanistycznymi, czy przygotowują się do pracy zawodowej. W 1939 roku Hessen pisał: „Ogólne wykształcenie jest uważane obecnie za prawo każdego, za wykształcenie, które może i powinno być realizowane w całym szkolnictwie obowiązkowym” (s. 146).

Na nowoczesne rozumienie kształcenia ogólnego składają się zdaniem Hessena trzy aspekty.

Po pierwsze, wykształcenie jest zawsze kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata w swoisty, indywidualny sposób. Jest więc procesem, w którym wolny wysiłek człowieka, stwarzającego sobie swój światopogląd, gra rolę decydującą. Po drugie, wykształcenie jest wdrożeniem osobowości człowieka do tradycji kulturalnej, tj. do twórczego potoku życia duchowego, w którym człowiek ma wziąć czynny udział. [...] Tradycja duchowa bowiem trwa przede wszystkim w twórczych aktach nowego pokolenia, a nie w materialnych zabytkach przeszłości. — Ale — i na tym polega trzeci aspekt wykształcenia — rozumienie materialnych zabytków twórczości duchowej jest niezbędnym warunkiem wdrożenia do tradycji. „Czytanie” tych zabytków [...] jest konieczne dla brania udziału w tradycji żywej (s. 152).

W zacytowanym powyżej fragmencie Hessen w syntetyczny sposób nakreślił zadania edukacji powszechnej w jej ogólnym sensie. Naczelnym celem jest osiągnięcie przez wszystkich uczniów kształcenia ogólnego, którego nie należy utożsamiać z „zaliczeniem” tych czy innych przedmiotów humanistycznych ani z rozwinięciem odpowiadających im kompetencji, lecz – jak w innym miejscu pisze analizowany autor: „[...] każde prawdziwe wykształcenie jest zawsze urzeczywistnieniem się osobowości jako całościowej struktury duchowej. [...] Jedynie osobowość jest prawdziwym podmiotem kształcenia, niezależnie od tego, czy w danym wypadku przedmiotem kształcenia będzie dzieło literackie, gramatyka łacińska albo praca kucharska” (s. 143).

Myślenie pedagogiczne Hessena zwykło się odczytywać przez pryzmat pedagogiki kultury, co rzekomo wyjaśnia jego liczne nawiązania do tekstów kultury i przyznanie bezwzględnej priorytetu uczeniu odczytywania tych tekstów, inaczej mówiąc kształceniu, które *notabene* omawiany autor proponuje rozumieć zawsze jako samokształcenie. Z czymś diametralnie przeciwnym mamy do czynienia u Suchodolskiego, który – jak zostało to przedstawione powyżej – zaproponował nie tylko zrezygnowanie z terminu „kształcenie”, redukując przedmiot pedagogiki ogólnej do wychowania, lecz także z jego pomocą zamierzał w całości wyjaśnić działania pedagogiczne. Warto zatrzymać się nad tą kwestią nieco dłużej.

W pracy pt. *Trzy pedagogiki* Suchodolski wyodrębnił trzy modele myślenia pedagogicznego: (1) pedagogikę kształcenia osobowości, (2) pedagogikę przygotowania do życia i (3) pedagogikę systemu powszechnego kształcenia. Każdy z tych modeli powstał w różnym okresie historycznym i – jak zakłada autor – wszystkie one wykluczają się wzajemnie. Zadaniem, które postawił sobie Suchodolski, było zintegrowanie owych trzech pedagogik. Dwie pierwsze da się jego zdaniem połączyć z pomocą „dialektyki” (1970, s. 198), dzięki której „wychowanie powinno równocześnie «kształcić» człowieka i «przygotowywać go do życia» w tym obiektywnym i wspólnym, historycznym świecie ludzkim” (s. 199). Po omówieniu kilku nieudanych prób znalezienia „dialektycznej łączności” (s. 198) między wymienionymi dwiema pedagogikami, Suchodolski dostrzega drogę prowadzącą do ostatecznego rozwiązania tej sprawy. Polega ona na całkowitym podporządkowaniu pedagogiki interesom państwa, *notabene* wówczas ustrojowi socjalistycznemu. Okazanie państwu tak wielkiego zaufania wynika stąd, że – zdaniem omawianego autora – jest ono „dobrem, które jest rzeczywiście wspólne wszystkim jego obywatelom” (s. 211). Dzięki tej subordynacji zyskuje nie tylko państwo, lecz także pedagogika, gdyż „przeciwieństwa między wychowawczym ideałem człowieka i wychowawczym ideałem obywatela [...] poczynają wygasać” (s. 211). Nieco dalej Suchodolski pisze: „Perspektywą tej drogi jest właśnie pojednanie interesów ogólnych i jednostkowych na tym poziomie, na którym życie jednostek przestaje już być kierowane przez prymitywny egoizm, chociaż pozostaje kierowane przez dążenia jednostki do rozwinięcia wszystkich jej możliwości” (s. 212).

W tym procesie nieegoistycznego rozwijania się jednostek zgodnie z posiadanymi przez nie możliwościami dla dobra wspólnego kluczową rolę mają do odegrania wychowawcy. Zanim jeszcze rozpoczną pracę nad rozwojem jednostek, „ich zadaniem jest wykształcić takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby ludzie rozwijając siebie, rozwijali świat obiektywny, w którym żyją, i aby urzeczywistniając w ten sposób samych siebie, służyli także innym ludziom” (s. 213). Samemu Suchodolskiemu te słowa wydają się dość dziwne i dlatego

pyta: „Czy jest to możliwe?” (s. 213). Jego odpowiedź brzmi oczywiście pozytywnie, a jej przyjęcie wymaga spełnienia tylko jednego warunku, a mianowicie – owi wychowawcy muszą przeciwstawić się „niemal całej nowożytnej teorii człowieka, która w walce z chrześcijańskimi koncepcjami naprawy człowieka i przemiany ludzi opowiada się za nienaruszalnością i niezmiennością jego natury” (s. 213). Jeżeli więc przyjmą, że „natura» może podlegać zmianom” (s. 213), będą mogli „urabiać” swoich wychowanków tak, jak będą uważać to za konieczne ze względu na interes państwa. Czy tak rozumiane wychowanie nie przeczy idei kształcenia ogólnego, którą prezentował Hessen i która pozostaje wciąż aktualna? Czy nie sprowadza ono działania pedagogicznego do kształtowania jednostek zgodnie z interesami obcych pedagogice?

Uważając swoją drogę za jedynie słuszną, Suchodolski wyznacza trzeciej z wymienionych pedagogik – pedagogice powszechnego kształcenia – wiodącą rolę w dziele integrowania wszystkich pozostałych odmian myślenia pedagogicznego (s. 222). Przekornie można by powiedzieć, że pedagogika ta tworzy niespotykaną do tej pory w dziejach myśli pedagogicznej jakość, która wynika, po pierwsze, z całkowitego podporządkowania pedagogiki interesom polityki, a po drugie, z przyznania instrumentalnemu wychowaniu nadziemskiej mocy stwórczej<sup>2</sup>.

Mam nadzieję, że powyższe rozważania doprowadziły do głębszego zrozumienia wagi problematyki kształcenia ogólnego i skutków, jakie spowodowało wyłączenie kategorii „kształcenie” i „kształcenie ogólne” z obszaru zainteresowań pedagogów ogólnych. W ostatniej części wrócę do kwestii publicznego interesu kształcenia religijnego widzianego z perspektywy pedagogiki ogólnej.

## Publiczny interes kształcenia religijnego

W świetle przeprowadzonych analiz tytułowe zagadnienie interesu publicznego, który powinien towarzyszyć kształceniu religijnemu w szkołach publicznych, pozostaje kwestią złożoną i wymagającą dalszej eksploracji. Ze strony pedagogiki ogólnej gros trudności wiąże się z faktem postawienia poza nawias współczesnych dociekań naukowych problematyki kształcenia i kształcenia ogólnego. Nie należy jednak bagatelizować również resentymentu wobec religii, który może deformująco wpływać na koncepcje pedagogiczne, w tym na odczytanie kształcenia religijnego. Nie ulega wątpliwości jedynie to, że kształcenie religijne może rościć sobie prawo do obecności w oświacie publicznej pod warunkiem, że będzie stanowić formę kształcenia ogólnego. Ten postulat nie jest bynajmniej niczym nowym w szeroko rozumianej pedagogice religii (Milerski, 2011; Bagrowicz i Horowski [red.], 2012; Marek, 2014). W dalszym tekście chciałbym odczytać go, przyjmując perspektywę pedagogiki ogólnej.

Uznanie kształcenia religijnego za formę kształcenia ogólnego, co stanowi niejako paszport do jej wejścia na teren edukacji publicznej, wymaga ze strony pedagogiki ogólnej, po pierwsze, poznania specyfiki

---

<sup>2</sup> Warto zwrócić uwagę na Herbartowską kategorię ukształcalności, która chroni myślenie pedagogiczne przed urojeniami o wszechmocy (Stępkowski, 2010c).

tego kształcenia<sup>3</sup>. Okazanie zainteresowania religią i kształceniem religijnym opiera się na dogłębnym zrozumieniu, czym jest nauka i poznanie naukowe, i wyzbyciu się ideologicznych uprzedzeń oraz animozji wobec religii. Po drugie, wymaga uczynienia kształcenia religijnego przedmiotem badań (ogólno)pedagogicznych. Jak do tej pory brakuje badań ewaluacyjnych, których przedmiotem jest edukacja religijna w szkole (Sadłoń, 2016), mimo że od strony teoretycznej przygotowany został grunt pod takie badania (Zajęc, 2013). Wydaje mi się, że w tym kontekście pedagogika ogólna może mieć ważny wkład w wyjaśnieniu sensu kształcenia religijnego jako formy kształcenia ogólnego. Po trzecie, chociaż w pierwszym rzędzie chodzi tutaj o edukację, poważne potraktowanie religii i kształcenia religijnego otwiera przed pedagogiką ogólną możliwość ujęcia problematyki wychowania i nauczania w odniesieniu do wszystkich dziedzin życia, bez apriorycznego wykluczenia jakiegokolwiek z nich<sup>4</sup>.

Podjmując wskazane powyżej zadania, pedagogika ogólna nie tylko przyczyni się do legitymizacji kształcenia religijnego, jako elementu składowego kształcenia ogólnego w edukacji publicznej, lecz także alfabetyzacji religijnej (ang. *religious literacy*) społeczeństwa. O ile w minionym ustroju takie zaangażowanie odczytywano by zapewne jako hamowanie postępu pedagogicznego (Okoń, 1970), o tyle współcześnie oznacza ono wsparcie w zdobywaniu własnej tożsamości przez jednostkę i społeczeństwo, innymi słowy: kształcenie ogólne.

## Bibliografia

- Babicki Z., Stępkowski D. (2016). Wprowadzenie. Rozważanie wokół pedagogiki, obecności i duchowości. W: Z. Babicki, D. Stępkowski (red.), *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki* (s. 7-14). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bagrowicz J., Horowski J. (red.) (2012). *Edukacyjny potencjał religii*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problematycznym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bereźnicki F. (2011). *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bogaj A. (2000). *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Danysz A. (1918). *O kształceniu*. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej.
- Danysz A. (1925). *O wychowaniu*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.

<sup>3</sup> Wydaje mi się, że moje opracowanie pt. *Pedagogia ogólna i religia* (2010a) można uznać za jedną z takich prób.

<sup>4</sup> Przykład koncepcji pedagogiki ogólnej, uwzględniającej całokształt ludzkiego działania, włącznie ze sferą religijną, został zaprezentowany przez Dietricha Bennera w jego *Pedagogice ogólnej* (2015).

- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Folkierska A. (1994). Pedagogika a polityka. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 39(4), 3-28.
- Folkierska A. (2005). *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gop A. (2016). Etyka integralna Kena Wilbera. Zarys idei i jej pedagogiczne implikacje. *Forum Pedagogiczne*, 2/1, 267-279.
- Habermas J. (1977). Technika i nauka jako „ideologia”. W: J. Szacki (red.), *Czy kryzys w socjologii?* (s. 342-395). Warszawa: Czytelnik.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hessen S. (1997). *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kielar M.B. (2017). Duchowość według AQAL. Przyczynek do edukacji integralnej. W: B. Przyborowska, P. Błajet, I. Murawska, E. Aksamit (red.), *Kategoria integralności w edukacji* (s. 223-246). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Korczak A. (2017). *Pięć powodów, aby wycofać katechezę ze szkół*. Zaczepnięte: 4 grudnia 2017. Strona internetowa <http://mediumpubliczne.pl/2017/02/piec-powodow-aby-wycofac-katecheze-ze-szkol/>
- Krukowski J., Sobczyk P., Poniatowski M. (red.) (2014). *Religia i etyka w edukacji publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Linde M.S.B. (1951). *Słownik języka polskiego*, t. 2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Marek Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Masschelein, J., Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Mysłakowski Z. (1948). Spór kompetencyjny o wychowanie. *Nowa Szkoła*, 5-6, 1-20.
- Mysłakowski Z. (1961). *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń W. (1967). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Okoń W. (1970). *O postępie pedagogicznym*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Porwolik J. (2017). Lekcje religii w szkole – zenada, bezsilność, średniowiecze. *Gazeta Wyborcza*, 27.04.2017. Zaczepnięte 4 grudnia 2017. Strona internetowa <http://wyborcza.pl/7,95891,21668783,lekcje-religii-w-szkole-zenada-bezsilnosc-sredniowiecze.html?disableRedirects=true>
- Półturzycki J. (2003). Kształcenie ogólne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rayzacher-Majewska A., Bednarczyk R. (red.) (2016). *Nauczanie religii w szkole w latach 1990-2015 wobec zadań katechezy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Rutkowski J. (2012). *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sadłoń W. (2016). Edukacja religijna w kontekście przemian religijności. Dwie perspektywy badawcze. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 17, 58-66.
- Stępkowski D. (2010a). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachersa*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Stępkowski D. (2010b). Pedagogika i religia u Sergiusza Hessena. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 28, 183-199.
- Stępkowski D. (2010c). Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbarta i jej współczesnej reinterpretacji. W: M. Kowalski, A. Pawlak, A. Jamuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Suchodolski B. (1959a). Przedmowa. W: B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski B. (1959b). Pedagogika jako nauka. W: B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski B. (1961). *O program świeckiego wychowania moralnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Suchodolski B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sztaba M. (2015). Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości. *Forum Pedagogiczne*, 2, 41-62.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walczak A., Mikołajewicz W. (2017). Wprowadzenie. W: A. Walczak, W. Mikołajewicz (red.), *Mistrzostwo duchowe* (s. 7-12). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zajac M. (2013). *Ewaluacja w nauczaniu religii*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Zajac M. (red.) (2015). *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*. Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Zamojski P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

### Summary

#### **Religious education in public interest. A perspective of philosophy of education**

The paper considers religious education as a form of liberal education and its place in public education system from the perspective of philosophy of education. It consists of four parts. The first one presents three examples illustrating the attitude of academic pedagogues to religion and religious education, taken from the post-war history of pedagogy in Poland. The second part explains the idea of liberal education and with reference to the state system of education clarifies the public interest combined with it. In the third part there is outlined the historical process which led to the marginalization of liberal education in the contemporary Polish philosophy of education. At the end, in the last part of paper, the author formulates three demands on philosophy of education arising from the recognition of religious education as a form of liberal education.

**Keywords:** philosophy of education, liberal education, religious education, public school, public interest.