



Maciej Woźniczka

# Idee czy ideologie?

Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej

# Idee czy ideologie?

Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy  
im. Jana Długosza w Częstochowie

Maciej Woźniczka

# Idee czy ideologie?

Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej



Częstochowa 2021

**RECENZENT NAUKOWY**

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ  
Uniwersytet Śląski

© by Maciej Woźniczka  
& Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy  
im. Jana Długosza w Częstochowie

**ISBN: 978-83-66536-59-3**

Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ujd.edu.pl](http://www.ujd.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ujd.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ujd.edu.pl)

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	<b>7</b>
<b>Rozdział I. Kultura edukacyjna a kształcenie filozoficzne w Polsce</b> .....	<b>25</b>
I.1. Osadzenie kultury edukacyjnej.....	25
I.2. Tabu polityki edukacji.....	31
I.3. Problemy interpretacyjne.....	33
<b>Rozdział II. Filozofia a światopogląd</b> .....	<b>37</b>
II.1. Filozofia a refleksja światopoglądowa .....	37
II.1.a. Filozofia a spory światopoglądowe .....	38
II.1.b. Filozofia światopoglądowa w Polsce.....	40
II.2. Edukacja filozoficzna a konteksty światopoglądowe .....	42
II.2.a. Uwarunkowania kulturowe .....	42
II.2.b. Funkcje światopoglądowe filozofii nauczanej w szkole.....	49
II.2.c. Kształcenie poglądu na świat: nauczanie filozofii a nauczanie religii .....	52
<b>Rozdział III. Filozofia a ideologia</b> .....	<b>67</b>
III.1. Problem idei i ideologii.....	67
III.1.a. Pojęcie ideologii.....	68
III.1.b. Ideologia w klasycznej postaci – Karl Mannheim .....	75
III.1.c. Edukacja a ideologia .....	79
III.1.d. Konceptualizacja podstaw edukacji. Idee i ideologie edukacyjne w ujęciu Gerala Gutka.....	84
III.1.e. Filozoficzna nauka o ideach a ideologia religijna.....	90
III.2. Idee i ideologie w edukacji filozoficznej.....	94
III.2.a. Kryteria wyróżniania konwencji edukacyjnych filozofii.....	95
III.2.b. Konteksty dziejowe kształcenia filozoficznego w Polsce .....	99
III.2.c. Niestabilność i ograniczanie (wykluczanie lub ideologiczna deformacja) kształcenia filozoficznego .....	104
III.2.d. Edukacja filozoficzna wobec sporów ideologicznych.....	110
III.2.e. Współczesne losy problemu.....	116
<b>Rozdział IV. Filozofia a polityka</b> .....	<b>121</b>
IV.1. Polityka a edukacja .....	121
IV.1.a. Upolitycznienie doświadczenia kulturowego .....	122
IV.1.b. Oddziaływanie polityki na edukację .....	127
IV.1.c. Udział Kościoła katolickiego w systemie oświaty .....	131

IV.2. Problem upolitycznienia edukacji filozoficznej w Polsce .....	134
IV.2.a. Warunki ustrojowe dla powszechnej edukacji filozoficznej w Polsce.....	134
IV.2.b. Polityka edukacji a edukacja filozoficzna.....	141
IV.2.c. Czy nauczanie filozofii w Polsce jest kwestią polityczną? .....	147
<b>Rozdział V. Propozycje rozwiązania problemu – wprowadzenie powszechnego kształcenia filozoficznego .....</b>	<b>157</b>
V.1. Uwarunkowania związane ze wprowadzeniem filozofii jako przedmiotu obowiązkowego .....	157
V.1.a. Filozofia w szkole jako warunek rozwoju filozofii w uczelniach i w szeroko pojmowanej kulturze .....	158
V.1.b. Konieczność powrotu do tradycji europejskiej i bardziej aktywnego uczestnictwa w jej przemianach kulturowych .....	159
V.1.c. Potrzeba przemian społeczno-edukacyjnych .....	160
V.2. Współczesne konwencje kształcenia filozoficznego w Polsce.....	162
V.2.a. Scjentyistyczna konwencja kształcenia filozoficznego .....	165
V.2.b. Egzystencjalno-aksjologiczna konwencja kształcenia filozoficznego.....	166
V.2.c. Metafizyczna konwencja kształcenia filozoficznego .....	168
V.2.d. Postmodernistyczna konwencja kształcenia filozoficznego .....	169
V.3. Filozofia jako obowiązkowy przedmiot w szkole – próba problematyzacji zagadnienia .....	172
V.3.a. Możliwości wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego w szkołach w Polsce .....	174
V.3.b. Projekt „Filozofia 2025–2030” .....	178
<b>Zakończenie.....</b>	<b>181</b>
<b>Nota bibliograficzna .....</b>	<b>187</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>189</b>

# Wstęp

*Badania filozoficzne mają wpływ na to, jak ludzie myślą, i z tego właśnie powodu są kontrolowane przez władzę, bo – jak historia już nieraz pokazała – nowe idee potrafią obalić dotychczasową władzę.*

Tadeusz Jacek Filek  
(2021, z wypowiedzi mailowej)

Książka przedstawia wysoce autorską interpretację potrzeby zasadniczych i najbardziej elementarnych przemian w polskim systemie edukacyjnym. Kondycja tego systemu wydaje się tak zła, że jedynie krytyczne interpretacje mogą coś wnieść do złożonego procesu dokonania się rzeczywistych, realnych przeobrażeń w nim. Jako miejsce odniesienia i konkretyzacji rozwiązań teoretycznych przyjęto najbliższą autorowi edukację filozoficzną. Z różnych powodów może być ona wzorcza dla propozycji edukacyjnych innych przedmiotów, zwłaszcza funkcjonujących w wyraźnych kontekstach światopoglądowych i społecznych. Te konteksty są szczególnie ważne w toczących się od kilkudziesięciu lat sporach kulturowych, politycznych, ideologicznych. Autor kiedyś w dość beztroski sposób uczestniczył w licznych przedsięwzięciach szeroko związanych z edukacją filozoficzną. Liczył na efekt powrotu (klasyka polskich mistrzów filozofii), efekt nowości (umiejscowienie polskiej szkoły w najnowszych trendach cywilizacyjnych) czy efekt dobra wspólnego (jakościowa poprawa stanu edukacji). Te wszystkie działania nie za wiele dały. Niestety, nawet najbardziej rozwinięte, zaangażowane i twórcze diagnozy (łącznie z obszerną argumentacją) i praktyka społeczna pozostają w Polsce w dużym, zbyt dużym dystansie do siebie.

Niestety, wybrałem wariant radykalnej interpretacji. To, w jaki sposób funkcjonuje edukacja filozoficzna (w tym i etyczna) w Polsce, wymaga dzisiaj mocnego komentarza, również i dlatego, że od ostrości ujęcia zależy sposób traktowania problemu. Tak, tu jednoznacznie o coś chodzi, więc potrzebne są spory i kontrowersje. Tu jedne racje mają być ważniejsze od drugich. Za nimi stoją ludzkie decyzje, ich konsekwencje i całe życiorysy. Kształcenie filozoficzne jest działaniem mocno przekształcającym podmiot. Może zmienić pojmowanie siebie i wizję dotyczącą otaczającej rzeczywistości. Może poprowadzić człowieka w stronę przewodnika duchowego, menadżera wielkiej firmy, polityka niepośledniego formatu. Bo rozwój podmiotu dokonuje się równoległe z systematyczną edukacją filozoficzną. Żeby bardziej zrozumieć świat, mocniej w nim funkcjonować, należy samego siebie lepiej wyposażyć w narzędzia poznawcze i przesłanki wartościujące, uzyskać przekonanie do nich, czyli trzeba lepiej pojąć, przeżyć, doświadczyć samego siebie.

### **Założenia**

Na początek kilka założeń metafizycznych. Pojmuję filozofię szeroko, jako daleko wykraczającą poza standardy zobiektywizowanej nauki. Jednak akceptuję postawę scjentystyczną, tam, gdzie to jest istotne dla filozofii (np. analogie do teorii i metodologii nauk przyrodniczych<sup>1</sup>). Uznaję bliskość filozofii do literatury (treść i sposób wypowiedzi) oraz do psychologii, zwłaszcza psychologii humanistycznej (kwestia podmiotowości wypowiedzi, kwestia dialogu, spotkania). Pojmuję filozofię nie tylko jako drogę do osobowej mądrości, ale przede wszystkim jako działalność twórczą, jako Elzenbergowską „radość myślenia”. Nie uznaję żadnych autorytetów ani tym bardziej dogmatów, które by blokowały wolność prowadzenia refleksji, stawiania nawet najtrudniejszych pytań, poszukiwania na nie odpowiedzi. Naturalny jest dla mnie klimat współczesnej formacji postmodernistycznej (w sensie idei rozumu transwersalnego Wolfganga Welscha, a nie felietonowego postmodernizmu) – z jej pluralizmem wszelkich form dyskursu, przygodnością indywidualnych sposobów myślenia i działania, kontekstualnością

---

<sup>1</sup> Por.: M. Woźniczka, A. Marek-Bieniasz (red.), *Filozofia a nauki przyrodnicze – od physis do metaphysis i anthropos*, Wyd. AJD, Częstochowa 2012.



wiedzy i nauki, fragmentaryzacją doświadczenia kulturowego itd. Precyzacja założeń filozofii, którą preferuję, została przeze mnie dostatecznie mocno określona<sup>2</sup>.

W pełni akceptuję tezę o nadrzędności myślenia filozoficznego względem doświadczenia egzystencjalnego, będącego udziałem każdego człowieka. W wielkim sporze filozofii, ideologii i utopii w pełni podzielam przekonanie, iż „myśl nie powinna zawierać ani mniej, ani więcej, aniżeli rzeczywistość”<sup>3</sup>, a w konsekwencji wierzę, iż „prawdziwa świadomość polega na tym, że nigdy nie trafia obok”<sup>4</sup>. Nawet coś tak elementarnego jak empiria wymaga interpretacji, dopowiedzeń, kontekstu. Karl Mannheim lapidarnie to ujął w stwierdzeniu: „empiria jest możliwa tylko w klimacie rozstrzygnięć metaempirycznych”<sup>5</sup>.

## Motywy powstania pracy

Podstawowy motyw to psychologiczna potrzeba odreagowania „potęgi ideologii”. Najpierw w wydaniu ideologii marksizmu, teraz w postaci całości obecnej ideologii społecznej (funkcjonującej od 1989 r.). Jest o co toczyć spór, duchy przeszłości nadal straszą. Oczywiście to stary problem: w dekrecie z 27.10.1947 roku o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego „programom nauczania narzucono ujednoliczoną treść i wzbogacono o obowiązkowe zajęcia ideologiczne o Polsce i świecie”<sup>6</sup>. A ustawa z 15.12.1951 roku „zwracała uwagę przede wszystkim na ideologiczną misję edukacyjną i wychowawczą szkolnictwa wyższego”<sup>7</sup>. Od tego czasu

<sup>2</sup> Por.: M. Woźniczka (red.), *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, Wyd. „Scriptum”, Kraków 2011 oraz M. Woźniczka (red.), *Filozofia polska na tle filozofii europejskiej w XX wieku*, Wyd. AJD, Częstochowa 2014.

<sup>3</sup> K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, przeł. J. Miziński, Wyd. „Test”, Lublin 1992, s. 78. Mannheim zdaje sobie sprawę z „problemu rzeczywistości”: „właśnie na przykładzie wielopostaciowości rozstrzygnięć ontologicznych staje się najbardziej widoczne, że nie żyjemy już w tym samym świecie myślowym i że istnieją wzajemnie się napędzające systemy myślowe, które w końcu rozchodzą się ze sobą już na etapie przeżywania rzeczywistości”, tamże, s. 78.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże, s. 71.

<sup>6</sup> P. Chmielnicki, P. Stec (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, opublikowano: LEX/el. 2017, <https://sip.lex.pl/komentarze-i-publicacje/komentarze/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-komentarz-587735331> (dostęp: 5.10.2021).

<sup>7</sup> Tamże.

w polskich uczelniach wiele się zmieniło, a jak jest w szkołach (czy nadal tam ideologia dominuje nad ideami?)? Jeśli filozofię ze szkół usunęła ideologia (okres stalinowski – Jakub Berman), to dlaczego wolne rządy Rzeczypospolitej (od 1989 r.) tak uparcie petryfikują to rozwiązanie?

Dlaczego akurat ideologii? Bo jej destrukcyjne oddziaływanie jest zbyt silne: „zdaniem Raymonda Arona, ideologia służy maskowaniu właściwych życiu wspólnoty krzywd i okrucieństw, przeciwko którym powinno się buntować sumienie. [...] najważniejszym zadaniem intelektualisty, dziś bardziej niż w jakiegokolwiek epoce, jest nauczyć ludzi, żeby rozróżniali ideologie i rzeczywistość”<sup>8</sup>. Oczywiście odkłamywanie rzeczywistości to jest pewien proces kulturowy. Przechodzi fazy wzlotów i upadków. W tym szeregu należałoby wymienić teorię idoli Bacona, mistrzów podejrzeń Ricoeura, protest przeciw totalitarystycznym utopiom, postmodernistyczną postawę dekonstrukcjonizmu (z krytyką reprezentacjonizmu, esencjalizmu, „metafizyki obecności”, „figur uprzywilejowania” itd.).

Podstawowe zdumienie filozofa budzi to, że w polskiej edukacji istnieją racje ważniejsze od racji prawdziwościowych. Pojawia się pytanie: dlaczego o funkcjonowaniu polskiej szkoły w tak wielkim stopniu decyduje ideologia? Przecież to elementarny przykład kulturowej nierzetelności systemu edukacji. Wszak to nie jest tak, że podstawowy błąd ma charakter koncepcyjny – bo zbyt dokładnie nie wiemy, jak powinna funkcjonować współczesna edukacja. Właśnie jest wprost przeciwnie – wiemy, jak powinna wyglądać edukacja, ale z różnych powodów poddajemy ją wysoce niestosownym oddziaływaniam. Edukacja filozoficzna to też potrzeba spotkania z klasyką prymitywizmu kultury niskiej: populizmem, traktowaniem niewykształcenia jako postawy honoru (przykłady z „płaskoziemcami” czy ruchem „antyszczepionkowym”), a wchodząc w klimat Internetu – patoinfluncerami<sup>9</sup>. Skąd ten naddatek, który tworzą

---

<sup>8</sup> E. Konieczna, *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 23.

<sup>9</sup> Por.: „Zauważył pan, że żyjemy raczej w czasach bezwstydu niż wstydu. Bezwstyd to nie jest brak wstydu, tylko pycha i amoralność. Ktoś oto bezwstydnie okazuje swoją moc, chwałę, władzę. Pyszni się nimi niezależnie od tego, kim jest realnie i co potrafi. Ta potrzeba była zawsze rozległa, teraz jednak dostała odpowiednie narzędzia i masową aprobatę pośród innych mających podobne marzenia, ale niemających podobnej odwagi czy bezczelności raczej. Wystarczy popatrzeć na celebrytów i influencerów. Przecież oni są przez kogoś hodowani. Nie mieliby znaczenia,

naduprawnienia, nadmiarowa pewność siebie, próżność? To współczesne dylematy: „dużo prościej uwierzyć, że to Bill Gates chce zaczipować globalną populację, niż że za pandemię odpowiada przypadek. To bardzo silna narracja, zadająca kłam teorii, że wielkie narracje umarły. Teorie spiskowe zastąpiły dziś ideologie. To one tworzą tożsamości”<sup>10</sup>. Internet zdaje się dzisiaj doskonałym miejscem do propagowania kultury niskiej (brak jakichkolwiek kryteriów kwalifikacji wartości wypowiedzi), przykładowo dla tych właśnie „teorii spiskowych”.

Kolejny motyw to niepokój, precyzowany w licznych wątpliwościach. Jaki jest status instytucjonalnego kształcenia filozoficznego w Polsce? Jakie czynniki decydują o jego kształcie? Na jakich przesłankach osadzona jest jego „zewnątrzna obudowa”, czy też jego swoista „otulina społeczna”? Na ile silne są jego uzasadnienia merytoryczne (wychowawcze, pedagogiczne, rozwojowe, mądrościowe, indywidualizujące)? Jak ważne są uzasadnienia społeczne? Czy wymagają dodatkowej, niekonwencjonalnej troski? Czy polski nauczyciel filozofii jest uwikłany w relacje pozaprofesjonalne, czy musi być też i politykiem? Czy refleksja dydaktyków filozofii (i etyki) nad polityką edukacyjną państwa jest dostatecznie wyraźna? Co się stało z wielką polską tradycją filozoficzną już nie tylko kształcenia filozoficznego, ale przede wszystkim przekazu kulturowego filozofii?

Książka ta powstała jeszcze z jednego powodu. Ma być wyrazem protestu przeciw bezradności i niemocy środowiska filozoficznego wobec przyjmowanych przez ostatnie ponad trzydzieści lat – niestety –

---

gdyby nie ich fani. Patoinfluencerzy to osobna kategoria. Co zainteresowanie ludźmi, którzy nie okazują wstydu z powodu chamstwa i prostactwa, mówi o naszym życiu społecznym? Zarówno środowiska polityczne, jak na przykład PiS, jak i influencerzy odkryli – to nie jest oczywiście odkrycie kopernikańskie – że można zbudować swoje znaczenie na tym, co w człowieku niskie, podłe. Na tym zresztą od zawsze buduje populizm i, jak je nazywa Gilles Kepel, religie »zemsty boga«, czyli projekty polityczno-społeczne, które żywią się jakimiś szczątkami katechizmowej wiary, jak u nas środowisko radiomaryjne”, D. Wodecka, *Prof. Zbigniew Mikołajko: Gdybym miał inne dzieciństwo, łatwiej byłoby mi radzić sobie w życiu*, <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,152731,26704012,prof-zbigniew-mikolajko-gdybym-mial-inne-dziecinstwo-latwiej.html> (dostęp: 10.08.2021).

<sup>10</sup> K. Wężyk, *Przez ostatnie trzy stulecia Europa była centrum świata. Dziś jesteśmy prowincją. Najbogatszą, ale jednak prowincją. Rozmowa z Ivanem Krastevem*, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,27079369,przez-ostatnie-trzy-stulecia-europa-byla-centrum-swiata-dzis.html#S.8-K.C-P.1-B.12-L.2.zw> (dostęp: 7.08.2021).

rozwiązań politycznych<sup>11</sup> dotyczących edukacji filozoficznej. Jak dotychczas, rola i miejsce kształcenia filozoficznego lokowane są właśnie w kategoriach politycznych. W Polsce, już od tych ponad trzydziestu lat, funkcjonuje tradycja, zgodnie z którą stanowisko ministra (zarówno w zakresie szkolnictwa przedakademickiego, jak i akademickiego) powierzane jest przedstawicielom tej formacji politycznej, która wygrała wybory. Oznacza to, że koncepcje edukacyjne podporządkowane są wpływom politycznym. Tymczasem filozofia jako samodzielny dział kultury nie potrzebuje do swojego funkcjonowania „sterowania politycznego”. Filozofowie dobrze wiedzą, czym jest filozofia i jaka jest jej rola w edukacji i w funkcjonowaniu kultury narodowej. Powstaje naturalny spór między filozofami a politykami. Obecny jego kształt budzi niepokój. Nie jest możliwy znaczący rozwój filozofii w Polsce, bowiem jest ona, na mocy decyzji politycznych, umieszczona na marginesie systemu edukacji. Przykładem nonszalancji władzy wobec kulturowego doświadczenia Europy jest instytucjonalne traktowanie etyki jako przedmiotu alternatywnego wobec religii – przedmiot religia/etyka jest prowadzony przez dwanaście lat doświadczenia szkolnego (zarówno w sensie kulturowym, jak i naukowym etyka nie jest ani alternatywą dla religii, bo jest przecież podstawą każdego systemu religijnego!, ani jej negacją – etyka to nie „antyreligia”!). Jak mają postępować filozofowie wobec stawiania przed nimi barier o charakterze politycznym? Czy rzeczywiście środowisko filozoficzne jest tak bezradne, czy naprawdę jego idee i jego praca mają charakter nieszkodliwej, marginalnej działalności idealistów i pasjonatów? Czy postulat uwolnienia filozofii, wprowadzenia jej jako przedmiotu obowiązkowego – jako przykład nauczania przedmiotów światopoglądowych (konkurencja/współdziałanie przeświadczeń religii i filozofii) jest zbyt ambitny? Niestety, środowisko filozoficzne nie jest jedynym grodem, które już od dziecięcości zgłasza mocno uargumentowane pretensje wobec władz zarządzających polską oświatą<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Dyskusja tych niedociągnięć ma już swoją tradycję, por. choćby: J. Wojtysiak, *Bezradność filozofów wobec polityki? (Uwagi w związku z XXXIII Tygodniem Filozoficznym KUL „Moralność a polityka”)*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1991, t. 34, nr 3–4, s. 134–138.

<sup>12</sup> Por.: „W czasach tzw. realizmu socjalistycznego wdrażano w życie społeczną ideologię marksistowsko-leninowską o specyfice proletariacko-bolszewickiej. Po upadku tego systemu rząd Tadeusza Mazowieckiego gwarantował pedagogice wolność. Jednak po dojściu do władzy w 1993 roku postkomunistów, aż po dzień dzisiejszy sprawdza się przytoczona powyżej wypowiedź E. Szumańskiej. Dziś pedagodzy

## Edukacja

Straty edukacyjne w podstawach pojmowania rzeczywistości są tak poważne, że właściwie (niczym Grupa Bourbaki w edukacji matematycznej) należałoby napisać serię nowych podręczników do filozofii, czy szerzej – jakiś alfabet do elementarnego pojmowania kultury. Alfabet oczywiście pisany w duchu scjentyistycznym, niestety z dystansem do praktykowanej i uzasadnianej politycznie konfesyjnej, dydaktycznej religii. Jak współczesna polska szkoła może nie dawać pierwszeństwa nauce? Uczelnie wyższe to orientacja na ideę prawdy, tutaj możliwość „oddziaływać ideologicznych” jest niewielka. Ale szkoły, realizujące jako podstawową ideę wychowania, mają znacznie mniejszą możliwość obrony. Wychowanie, ale do jakich racji<sup>13</sup>? Adekwatnych do stanu kultury czy podporządkowanych założeniom ideologicznym?

Niejasności w funkcjonowaniu systemu edukacji w Polsce skłaniają do precyzowania wątpliwości o charakterze elementarnym. Co jest tajemnicą edukacji, a zwłaszcza jej podstaw? Idee i argumentacje, wywieranie wpływu czy koncepcje? Filozofia, ideologia czy teoria? Na czym oparta jest edukacja i dzięki czemu ona funkcjonuje? Czy przypadkiem w tak, zdawałoby się, elementarnych kwestiach nie trzeba tutaj jeszcze czegoś domyśleć? Filozofia szuka uzasadnień, ideologia tworzy śmiałe wizje, teoria obleka refleksję w precyzyjne koncepcje. Jak tu przyjąć kryterium? Liczą się argumenty i wartość uzasadnień, siła przekonań i przeświadczeń czy nośność treściowa i pojęciowa? Które zabiegi interpretacyjne i jakie rodzaje postaw społecznych mają najsilniejszą moc przekonywania i zwyciężają w realnej przestrzeni kulturowej? Dlaczego w Polsce mamy właśnie tak, a nie inaczej funkcjonującą edukację? Świat nie dzieje się według racji filozofów. Władza nie funkcjonuje w oparciu o argumenty prawdziwościowe. Kształcenie filozoficzne potrzebuje odpowiedniego klimatu.

---

**pisząc krzyczą** [pogrubienie – M.W.], ale nikt ich nie słucha, bo »nauki pedagogiczne niewątpliwie przestają uczestniczyć w modernizacji kraju i społeczeństwa«, w: M. Dembiński, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, (recenzja), „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), rok XIV, s. 257.

<sup>13</sup> Por.: M. Woźniczka, *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, w: J. Skoczyński (red.), *Polskie Ethos i Logos*, Wyd. „Księgarnia Akademicka”, Kraków 2008, s. 93–106.

We współczesnej Polsce wątpliwości nie ma: o kształcie edukacji decydują nie eksperci, profesjonalisci (pedagodzy, kulturoznawcy, psycholodzy społeczni, pewno też i filozofowie), lecz politycy. Ale tu mamy naczynia połączone – władzę wybiera lud. To jak toczyć polemikę z tym „ludem”? To nie do końca politycy są winni – tak naprawdę winne są obie strony (politycy są w „kleszczach” uznania swoich wyborców). Należy więc zewrzeć szeregi, żeby nie dopuszczać innych do głosu. Dlatego należy zniewolić edukację, żeby odciąć ją od rzeczywistości. Działają tu bardzo proste mechanizmy. Wystarczy uzależnić od siebie (zwłaszcza słabo wykształcone filozoficznie społeczeństwo) kompletnie irracjonalnymi obietnicami, by stanowić realną siłę polityczną (czyli rządy oparte na mechanizmach ideologii populizmu) i dzierżyć rzeczywistą władzę. Prostota i siła działania tego mechanizmu jest zdumiewająca. Ale czy można obronić się przed tak silnym zniewoleniem przez ideologię? Mamy już przecież inną kulturę (choćby globalną, choćby Internetu), w której to inaczej osadzone są autorytety i wartości. Tak, to jest praca na pokolenia – przeobrazić system edukacji tak, by kształcił jednostkę wszechstronną, gotową na przyjęcie różnych idei, pozytywnie pojmującą siebie i otaczającą rzeczywistość, gotową lepiej adaptować się do zmieniających się potrzeb.

Krytyka podstaw obecnego systemu edukacji jest dość powszechna: „a po roku 1989, kiedy zamiast powszechnej porządnej edukacji zafundowano nam jej pozór, ta tłumiona aksjologia i wyobrażenia społeczna owych grup znów się odezwały. Kościelne nauki i praktyki w duchu obrzędowej religijności ludowej także zrobiły swoje w kwestii tradycyjnego podziału na role męskie i żeńskie”<sup>14</sup>. Krytyka ta przyjmuje różne postaci i zachęca do stawiania elementarnych pytań. Dlaczego w Polsce mamy tak lękową koncepcję szkoły (pewno tu przydałaby się jakaś refleksja z zakresu psychoanalizy społecznej)? Dlaczego w polskiej szkole stawia się bardziej na religię, niż na odwagę myślenia filozoficznego? Do ideologów religijnych można by było skierować pytanie – dlaczego nie podążają z duchem czasu?

Jedno z podstawowych pytań w edukacji dotyczy aksjologii. Spory o wartości mają charakter fundamentalny i w żaden sposób nie są weryfikowalne czy chociaż jakoś wzajemnie zestawialne. Tę aksjologię proponuję również rozpatrywać w kontekście „idei i ideologii”. Wartości

---

<sup>14</sup> D. Wodecka, *Prof. Zbigniew Mikołajko: Gdybym..., dz. cyt.*

w sposób elementarny związane są z podglebiem danej „idei i ideologii” i stanowią o sile jej konstrukcji aksjologicznej. W istocie to one wyznaczają kondycję danej formacji edukacyjnej.

## Idee a ideologie

Filozofii bliskie są idee, nie ideologie. Dlatego podejmuję atak na ideologię – bo dominuje ona w funkcjonowaniu polskiego systemu edukacji, bo zbyt łatwo prezentuje i akceptuje zniekształcenia, bo może powodować wiele ludzkiej krzywdy, a w krańcowej wersji zezwalała (totalitaryzmy) na zbrodnie. Ideologie jakoś nie pasują do idei. W filozofii pomysł interpretowania świata poprzez idee pochodzi co najmniej od Platona, natomiast intencja skorzystania z terminu „ideologia” to już zdecydowanie dzieło nowożytności. Ale nie tylko znaczny horyzont czasowy dzieli te pojęcia. Idee kojarzą się z czymś pozytywnym, może nawet wzorczym, natomiast ideologie niosą coś negatywnego, pejoratywnego (obciążenie perswazją, kontekstem społecznym – np. ideologia populizmu, konkretem egzystencjalnym – bo do kondycji człowieka należy egzystencja w podstawowych niejasnościach). Spór oczywiście jest, więc czy należy go unikać (nierozstrzygalny spór o ideologie), czy odwrotnie – podjąć problem (wybrać argumenty i zająć stanowisko w tym sporze).

A przecież mogłoby być tak pięknie... Władysław Stróżewski pisał: „W swym czysto abstrakcyjnym znaczeniu ideologia może być rozumiana oczywiście inaczej, co pozwalałoby – w rezultacie – na klasyfikację, a w każdym razie na typologię różnych ideologii, od prawdziwych i słusznych, po niesłuszne i fałszywe. Kryterium klasyfikacji byłaby przede wszystkim prawdziwość idei, do których ideologie się odwołują oraz sposób nakłaniania do ich uznania”<sup>15</sup>. Pomysł cenny, tylko proszę przedstawić kryterium oceny „prawdziwości idei, do których ideologie się odwołują”. Przecież spór o prawdę (nie tylko w logice, ale również w kulturze i w przestrzeni społecznej) jest co najmniej tak stary, jak sama filozofia. Tu aż narzuca się nowa definicja: kultura intelektualna i duchowa człowieka to oscylacja między ideami a ideologiami.

---

<sup>15</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 139.

## Ideologia edukacji

Refleksja ta jest propozycją spojrzenia na kształcenie wizji rzeczywistości, obrazu siebie i innych, wreszcie poglądu na świat<sup>16</sup> (niesionego zarówno przez edukację filozoficzną, jak i edukację religijną) w polskich szkołach od strony idei i ideologii edukacyjnych. Termin „ideologia edukacyjna” będę interpretował nie w sensie wartościującym (jak np. w zwrocie „to ideologia, nie ma wiele wspólnego z nauką”), lecz w sensie opisowym (jako zespół idei, na mocy których przyjmowane są pewne konwencje dotyczące kształcenia wizji rzeczywistości). Interesuje mnie problem osadzenia koncepcyjnego tych konwencji. Owe zespoły idei (czy też w proponowanym tu znaczeniu – ideologie) stanowią często nie do końca uwyrażnione założenia (przesłanki?) danych konwencji kształcenia poglądu na świat. Może warto je uwypuklić, jakoś uporządkować, a może nawet mocniej: spróbować pokazać związek tych konwencji z tym, co już wykracza poza „czystą filozofię”, czyli z przeświadczeniami światopoglądowymi, uwarunkowaniami politycznymi (wszak edukacja to jeden z podstawowych obszarów oddziaływań politycznych), również ze swoistym tłem społecznym i kulturowym, na mocy którego one powstały i w którym one funkcjonują. Idee i ideologie edukacyjne będę traktował jako rdzeń filozofii edukacji.

Tu jest miejsce na spory światopoglądowe. Główne pytanie brzmi: jak uzasadnić nauczanie filozofii i nauczanie religii w ideologii edukacji (czy szerzej: w filozofii edukacji)? Jak dotychczas, nauczanie tych przedmiotów nie jest dostatecznie mocno w nich osadzone. Decyzje dotyczące ich kształtu edukacyjnego podejmowane są przede wszystkim na podstawie racji politycznych. Mają one obecnie (co najmniej od 1947 r., a również wyraźnie od 1989 r.) zbyt arbitralny charakter. Czy nie mamy tu do czynienia ze zbyt silnymi (niemerytorycznymi, autorytarnymi) decyzjami lub nawet ze swego rodzaju opresją czy przemocą? Podstawowe decyzje dotyczące kształtu edukacji podejmuje władza, a nie eksperci, profesjonaliści (pedagodzy, kulturoznawcy, również filozofowie). Oczywiście nie

---

<sup>16</sup> W aktualnej podstawie programowej z filozofii (zakres rozszerzony) jako piąty cel kształcenia wymienia się: „V. Umiejętność stawiania pytań światopoglądowych (w tym moralnych) i poszukiwania odpowiedzi na nie z wykorzystaniem wiedzy filozoficznej”, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Filozofia*, 2019 (wielodostęp).



powinno tak być. Ale tak jest. Dlatego właśnie – jako wyraz swoistego protestu – powstał ten tekst. Nie ma bowiem wątpliwości, że sporo racji jest w demaskatorskiej tezie: „edukacja to odmiana polityki, ale prowadzona innymi środkami”<sup>17</sup>.

Odrębny zespół pytań dotyczy konkurencji światopoglądowej wobec nauczania filozofii – mianowicie nauczania religii. Jak w filozofii/ideologii edukacji rozwiązywany jest odwieczny spór między filozofią a religią? Ma on charakter konfrontacji czy może dopełnienia? W jakiej mierze to z ideologii edukacyjnych wynika, że w szkole ma być nauczana religia, a nie np. wiedza o religiach? Gdzie są te racje, które o tym stanowią? Na mocy jakich uzasadnień (argumentacji?) określono, że wizja rzeczywistości (światopogląd?) w polskiej szkole ma być tworzona na mocy przeświadczeń religijnych (według różnych kryteriów: blok zawierający od 600 do 960 godzin religii)? Jaka jest relacja między wartością edukacyjną – głównie pedagogiczną (wychowawczą) dotyczącą nauczania filozofii a nauczania religii? A może tego rodzaju kwestie są niemożliwe do uargumentowania i dlatego oddane zostały decyzjom polityków? I może najtrudniejsze: czy nauczanie religii wyklucza nauczanie filozofii w polskich szkołach (nie można mieć dwóch światopoglądów!)? Zatem czy silna instytucja religijna, Kościół katolicki w Polsce, ponosi odpowiedzialność za brak powszechnego nauczania filozofii w polskich szkołach?

Kolejny zespół pytań dotyczy kwestii nadrzędnych wobec tych dwóch wyżej wymienionych – mianowicie ideologii edukacyjnych. Jaką funkcję w kształceniu światopoglądowym pełnią ideologie edukacyjne? Co decyduje o wyborze jednej z nich? W jakim stopniu ograniczenia w kształceniu filozoficznym wynikają z ideologii edukacyjnych? Czy system edukacji funkcjonuje w oparciu o argumentację, czy też działa na podstawie arbitralnych decyzji politycznych (rację ma władza, a nie eksperci, profesjonaliści...)? Czy edukacja ma opierać się na danym stanie wiedzy i kompetencji kulturowej, czy w tak znacznym stopniu podlegać ma oddziaływaniom indoktrynacji ideologicznej (wymóg wzorców ważnych dla pedagogiki)? Jakie są mechanizmy politycznego warunkowania edukacji?

---

<sup>17</sup> K. Przyszczykowski, *Ukryte przesłanie ideologii edukacyjnych*, [w:] tegoż i in. (red.), *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych*, WN UAM, Poznań 2014, s. 16.

## Ideologizacja edukacji

Niestety, ideologizacja edukacji w Polsce jest przykrym faktem. Książka właśnie dlatego powstała – ma odsłaniać mechanizmy destrukcji edukacji przez czynienie jej miejscem oddziaływań ideologicznych. Tak naprawdę – książka ta to protest przeciwko światu zdominowanemu przez ideologię (żeby było wyraźnie: przez ideologię, a nie przez ideę, nie przez poszukującą prawdę). Przeciwno szaleństwu ideologii. Oczywiście z tą prawdą w humanistyce to nie jest tak, jak np. w naukach przyrodniczych. Dlatego trzeba podjąć wysiłek wierności danemu nam współczesnemu stanowi wiedzy. Dlatego najbardziej wiarygodną ideą edukacyjną jest potęga Sokratejskiego „nie wiem” (w sensie zdawania sobie sprawy z własności posiadanej wiedzy łącznie z uwyrażnieniem obszarów niewiedzy). Czyli możliwe są różne idee edukacyjne, ale żadnej z nich nie przysługuje prawo do dominacji. Jednak obecnie jest odwrotnie, nie tylko w klasyce literatury przedmiotu wątpliwości nie ma: „Od czasów oświecenia, czyli od XVIII wieku, społeczeństwa i jednostki żyją w świecie zdominowanym przez ideologię, a powstanie państw narodowych i idei nacjonalizmu przyczyniło się do zdominowania państwowego zinstytucjonalizowanego systemu oświaty przez ideologiczne postawy i programy”<sup>18</sup>.

Na jakich podstawach funkcjonuje polska edukacja? Czy to są jeszcze idee, czy też powstały tu już ideologie? Czy jeszcze tu ma miejsce troska o prawdę, czy też chodzi tu już głównie o zachowanie swojej dominacji i prezentację swoich przeświadczeń kulturowych? Czy mamy do czynienia z sytuacją czystą – chodzi o idee (wzorce, wartości), czy też jest dokładnie odwrotnie – realna polityka może dać tylko bardzo konkretne ideologie edukacyjne (oddające przeświadczenia sprawujących władzę, nieadekwatne do stanu współczesnego doświadczenia kulturowego)? Może najpierw określimy kluczowe dla interpretacji problemy. Jaką wizję świata ma przedstawiać edukacja? Właśnie tak należy postawić pytanie, bowiem dotyczy ono kwestii elementarnych. Jakie instancje społeczne i kulturowe upoważnione są do formułowania odpowiedzi w tej sprawie? Instytucje naukowe, religijne czy polityczne? Czy jest możliwy w polskiej szkole ogląd rzeczywistości niesiony również przez filozofię?

---

<sup>18</sup> E. Konieczna, *Filmowe obrazy szkoły...*, dz. cyt., s. 13.

Filozofię traktowaną jako podstawa tożsamości kultury europejskiej, jako silne odniesienie do refleksji naukowej, jako akcentowanie głównie racjonalnych procedur argumentacyjnych, w konsekwencji uznanie rozumienia jako podstawowego wyznacznika jej funkcjonowania. Czy analiza ideologii edukacyjnych może odpowiedzieć na pytanie: jakie rodzaje idei kulturowych są najlepsze dla danego etapu kulturowego?

Podtytuł tej monografii właściwie powinien brzmieć: *Edukacja filozoficzna a ideologizacja edukacji w Polsce*<sup>19</sup>. Uważam, że dokładnie przed takim – identyfikowanym jako główny – problemem stoi kształcenie filozoficzne w naszym kraju. Edukacja filozoficzna mogłaby znacznie podnieść kondycję polskiego systemu powszechnej oświaty, ale jest to niemożliwe z powodów zasadniczych – nie mieści się w politycznie określanych podstawach ideologicznych polskiego systemu edukacji. Tak najprościej mówiąc – bezpieczniej byłoby w ogóle nie podnosić tych zagadnień. Naruszanie społecznego *konsensusu* w sprawach światopoglądowych, ideologicznych i politycznych nie jest bezpieczne. Mogłoby wprowadzać niepokój społeczny, partiom politycznym mogłoby przynieść spadek poparcia, a pojedynczy obywatel ma nikłe szanse w starciu z machiną prawną-administracyjną państwa. Ale bardzo przepraszam – powołaniem filozofa jest mówić jego prawdę – nawet gdy jest niekomfortowa, wysoce jednostronna, gdy razi skrajnymi ujęciami. W dziejach społeczno-politycznych filozofii przykładów takiej postawy jest dostatecznie dużo (od Sokratesa, przez Giordana Bruno po Leszka Kołakowskiego; do wielu z nich czynione będą nawiązania w treści tej monografii). Ta postawa protestu wobec „powszechnie akceptowanych” złych rozwiązań, niezgoda na „trudności natury światopoglądowej” i opór wobec postawy serwilizmu ideologicznego w systemie edukacji dalej nie powodują zasadniczych w nim zmian. Czy zatem kolejna, mocniejsza i bardziej uargumentowana werbalizacja tego protestu nie wydaje się uzasadniona w obecnym stanie rzeczy?

---

<sup>19</sup> Ale taki podtytuł monografii może być uznany za trochę niezręczny, niepoprawny. Niech więc jako niedokładny, ale dość reprezentatywny zostanie bardziej „poprawny” tytuł, a ci, którzy zdecydują zmierzyć się już bezpośrednio z materią sprawy, niech mają lepszą, bliższą zakresowi prowadzonych rozważań nazwę dla refleksji, określoną tym właśnie podtytułem.

## Polityka edukacji

Zacznijmy rozważania od refleksji ogólniejszej. System edukacji nie jest tworem biernym. Jego funkcjonowanie wpływa w sposób podstawowy na kształtowanie kultury narodowej. Pytania o rolę i funkcję oddziaływań politycznych w edukacji to fragment odpowiedzi na bardziej ogólne pytanie: do jakiego stopnia funkcjonowanie kultury narodowej jest uzależnione od decyzji politycznych? Kto decyduje o jej kształcie: twórcy kultury (naukowcy, literaci, artyści, menadżerowie kultury) czy politycy? Co się dzieje w przypadku braku harmonii między tymi oddziaływaniami? Czy to twórcy kultury oddają swoje kompetencje politykom, czy też to politycy niesłusznie przypisują sobie to prawo? I wreszcie pytanie trudniejsze: czy i w jaki sposób opresja i przemoc polityczna przekładają się na przemoc w sferze wyboru idei edukacyjnych?

Funkcjonowanie edukacji jest wypadkową wielu nader różnych czynników. Jednymi z nich są oddziaływania o charakterze politycznym. Dobra polityka winna udzielać wsparcia systemowi edukacji, złe decyzje polityczne mogą oddziaływać niekorzystnie na ten system. Czy istnieją jakieś ogólne wyznaczniki określające adekwatność tych oddziaływań na edukację? Jaka powinna być relacja między oddziaływaniami o charakterze profesjonalnym (podmioty procesu edukacji) a wpływami o naturze politycznej? Czy idee edukacyjne mają być podporządkowane ideom politycznym? Za zadowalający można uznać stan przynajmniej względnej współpracy, harmonii. Pozostaje jednak pytanie: czy jest ona możliwa do osiągnięcia?

Polityka edukacyjna funkcjonuje w oparciu o jakąś ideologię edukacyjną. Jeśli iść tą drogą interpretacji, ważna jest polityka, która posiada dobre uzasadnienia. Obecnie uznanie uzyskuje „polityka oparta na dowodach» (*evidence-based policy*). Polityka oparta na dowodach tradycyjnie przeciwstawiana jest polityce opartej na przekonaniach (*conviction-based policy*), która »używa dowodów w sposób selektywny, nie zważając na jakość badań, lub też wykorzystuje niesprawdzone poglądy jednostek i grup, które odwołują się do ideologii, przesądów i spekulacji«. Jedną z często podkreślanych cech polityki opartej na dowodach jest jej aideologiczny charakter, który ma być gwarantowany przez naukową rzetelność i metodologiczną poprawność wykorzystywanych

w tej polityce badań”<sup>20</sup>. Jakie argumenty zezwalają na odrzucenie tej interpretacji?

Aktualna nieobecność powszechnego kształcenia filozoficznego w polskiej szkole może budzić niepokój. Przede wszystkim ważna jest perspektywa. Z jakich powodów mamy tyle dziesięcioleci przerwy w powszechnym kształceniu filozoficznym (od roku: 1939?, 1945?, 1948?)? Jakie są przyczyny braku powszechnego kształcenia filozoficznego (początkowo i w duchu ideologii populistycznej: nieadekwatność kulturowa, nieatrakcyjność edukacyjna, nienowoczesność, nieodpowiadanie na potrzeby edukacyjne, niska konkretność...)? Dlaczego filozofia i kształcenie filozoficzne są represjonowane przez polityków (tylko władze po 1989 roku się zmieniały, natomiast mechanizmy dystansowania filozofii od edukacji zostały te same)? Czy założenie wykluczenia powszechnego kształcenia filozoficznego określone jest w kolejno precyzowanych programach polityki edukacyjnej poszczególnych organów państwa i odpowiednich zapisach prawnych (od ustaw po rozporządzenia kuratorskie i decyzje dyrekcji szkół)? Dlaczego ważna jest filozofia w szkole? Filozofowie wątpliwości nie mają: „jasne jest, że wprowadzenie filozofii do szkół byłoby rzeczą pożądaną”<sup>21</sup>, ale zarazem dodają: „byłoby – w innych warunkach obyczajowo-politycznych”<sup>22</sup>. Może więc warto spróbować odpowiedzieć na pytanie: jakie to obyczaje i jakie to uwarunkowania polityczne utrudniają wprowadzenie i funkcjonowanie powszechnego kształcenia filozoficznego? Odpowiedź merytoryczna zanika gdzieś w kuluarach dyskusji akademików z przedstawicielami władzy, a do przestrzeni społecznej przedostaje się komunikat w rodzaju: „w tych warunkach politycznych nic więcej nie da się zrobić”. Sprawowanie władzy politycznej traktowane jest, niestety, jako podstawa bezpośredniego oddziaływania na świadomość polskiej szkoły, wręcz nienaruszalne prawo tej władzy.

Czasem prawda filozoficzna (tu: dotycząca filozofii edukacji) nie daje poczucia komfortu. Prowadzona z perspektywy filozoficznej interpretacja podstaw funkcjonowania polskiego systemu edukacji może przysporzyć wielu wątpliwości. Dlaczego polska szkoła nie może funkcjonować

---

<sup>20</sup> A. Dziemianowicz-Bąk, *Ideologia a „polityka oparta na dowodach”. Badania edukacyjne i konstruowanie rzeczywistości społecznej*, „Forum Socjologiczne” 2011, t. 2, s. 42.

<sup>21</sup> A. Grobler, *Kondycja filozofii w Polsce a obyczajowość i polityka*, „Diametros” 2004, nr 1, s. 174.

<sup>22</sup> Tamże.

zgodnie z paradygmatem właściwym dla danej konwencji kulturowej (tu: współczesnej)? Niestety, niekomfortowa odpowiedź nie nasręcza zbyt wielu trudności – bo w aktualnych warunkach społecznych w Polsce (mierzonych już dziesięcioleciaми) edukacja pełni funkcję polityczną – służy realizacji ideologii sprawujących władzę. Filozofia edukacji musi przegrać z polityką edukacji (czy wyraźniej: to nie uzasadnienia i argumentacje decydują o kształcie edukacji, lecz arbitralne, jednostronne decyzje sprawujących władzę obozów politycznych). Zjawisko to jest szczególnie widoczne na przykładzie kształcenia filozoficznego w Polsce.

### Tezy

Główne przesłanie książki to propagowanie wartości kształcenia filozoficznego. Aby mogło ono poprawnie funkcjonować, potrzebne jest rozpoznanie warunków dla tego rodzaju edukacji. Podstawowa teza pracy jest następująca: nauczanie filozofii w Polsce podlega trzem rodzajom deformacji: światopoglądowej, ideologicznej i politycznej. Za klucz do rozszyfrowania mechanizmów tych deformacji uznałem pojęcie ideologii. W rozdziale pierwszym *Kultura edukacyjna a kształcenie filozoficzne w Polsce* przedstawiam elementarne uwarunkowania dotyczące istnienia edukacji filozoficznej na tle całokształtu polskiej edukacji. Kolejne trzy rozdziały mają podobną strukturę: analiza problemu na poziomie podstawowym, a następnie odniesienia do edukacji filozoficznej. I tak w rozdziale drugim *Filozofia a światopogląd* najpierw prezentuję relacje między filozofią a refleksją światopoglądową, a następnie czynię odniesienia do kształcenia filozoficznego. Najobszerniej potraktowałem zagadnienia rozdziału trzeciego *Filozofia a ideologia*, w którym rozważam relacje między tytułowymi zagadnieniami (dodatkowo analizując funkcjonowanie ideologii w edukacji), a następnie przedstawiam wpływ ideologii na edukację filozoficzną. I podobnie w rozdziale czwartym *Filozofia a polityka* zaczynam refleksję od wpływu polityki na edukację i kończę na jej oddziaływaniu na kształcenie filozoficzne. Ostatni, piąty rozdział poświęcony jest kwestii rozwiązania problemu tych wzajemnych oddziaływań poprzez wprowadzenie przedmiotu najmniej podatnego na ideologizację – w postaci powszechnego kształcenia filozoficznego.

Główna teza tej książki jest następująca: formuła ideologiczna edukacji w Polsce jest niemerytoryczna (jest nierzetelna, fasadowa). Podstawowym mankamentem jest poddawanie jej silnym wpływom politycznym. Zjawisko zdominowania edukacji przez ideologie ma charakter długotrwały i kulturowy (ideologia marksistowska, ideologie partii sprawujących władzę). Ideologie zawierają elementy o charakterze fałszu<sup>23</sup>, zakłamywania, utopii, naiwności – sugerując, że jest możliwa jakaś „droga na skróty” (pod pozorem prawa do oddziaływań pedagogicznych): presji, przemocy, dominacji, perswazji czy mocniej – manipulacji. Ideologie są zapewne istotnym elementem świadomości społecznej. I niech sobie będą jako uproszczona forma oglądu rzeczywistości. Ale tam, gdzie można, należałoby je oddalać z życia społecznego i zastępować bardziej neutralnym oglądem rzeczywistości, zwłaszcza filozofią. Traktuję poważnie ostrzeżenie, że u źródeł sporów filozoficznych, religijnych czy światopoglądowych stoi ideologia. Dostrzegam dużą bliskość ideologii do sfery przesądów i spekulacji. Stawiam pytanie: czym są współczesne spory o kulturę: sporami o filozofię czy sporami o ideologię? Jak daleko może sięgać ideologizacja życia społecznego w Polsce?

Propozycja przedstawienia problemów w tej książce jest eksperymentem. Podstawowe ryzyko tego przedsięwzięcia to próba spojrzenia na edukację i związaną z nią edukację filozoficzną od strony „idei i ideologii”. Zakładam, że elementarne przeświadczenia dotyczące podstaw funkcjonowania edukacji mają charakter „idei i ideologii”. Przeświadczenia te nie są w żaden sposób weryfikowalne, a o ich funkcjonowaniu społecznym nie decydują w Polsce względy merytoryczne (osadzone np. na silniejszych procedurach argumentacyjnych), lecz arbitralne decyzje polityczne (co w warunkach polskiej, wysoce niedoskonałej demokracji oznacza spore nieporozumienia). Dalszy element ryzyka tego eksperymentu zawarty jest w postawie radykalizującej. Oddziaływanie polityczne na edukację w Polsce przekroczyło wszelką miarę. Nie trzeba chyba dodawać, że u podstaw tych oddziaływań leżą racje ideologiczne. Tylko jednoznaczne, wyraźne przeciwstawienie się temu procesowi może dawać jakąś nadzieję na poprawę sytuacji.

---

<sup>23</sup> Por.: „poglądy przeciwnika interpretuje się jako kłamliwe, lecz dopiero wówczas, kiedy w całej jego postawie podejrzewa się fałsz, który wyjaśnia się jako funkcję społecznego usytuowania”, w: K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, dz. cyt., s. 52.

Trochę to żenujące, że filozof musi „brać się za ideologię”. Ale wyjścia nie ma. Jeśli on tego nie zrobi, nie weźmie udziału w dyskusji dotyczącej podstaw funkcjonowania idei i ideologii edukacyjnych w Polsce, to inni podejmą decyzję za niego, a jemu pozostanie tylko co najwyżej protestujący komentarz. Marginalizacja jego świata filozoficznego trwa w Polsce od ponad trzydziestu lat (od 1989 r., nie licząc okresu ideologicznego zniewolenia poprzedniego okresu dziejowego).

Uważam za konieczne nadanie filozofii poważniejszego znaczenia edukacyjnego. Argumentacja za zasadnością kształcenia filozoficznego, uwzględniająca również tradycję polskiego nauczania filozofii, została dostatecznie mocno sprecyzowana. Nie budzi wątpliwości również to, że bez wsparcia akademickiego polskie szkoły same nie wprowadzą obowiązkowej filozofii (potrzebne jest tu wsparcie środowiskowe – wzmocnienie wartości kulturowej wykształcenia filozoficznego). Uzyskane w ciągu ostatnich ponad trzydziestu lat zaplecze zarówno teoretyczne (dorobek naukowy i metodyczny), jak i pod postacią kompetencji środowiska filozoficznego umożliwia rozpoczęcie starań o wprowadzenie powszechnej edukacji filozoficznej w polskich szkołach.



# Rozdział I

## Kultura edukacyjna a kształcenie filozoficzne w Polsce

*Paradoksem jest, że polska edukacja nie umie do końca wykorzystać swojej największej zdobyczy ostatniego dwudziestolecia, jaką jest autonomizacja.*

Paweł Chorąży<sup>1</sup>

### I.1. Osadzenie kultury edukacyjnej

Co ludzie mają? Mają przeświadczenia, intuicje, przeczucia – kształcane często w poglądy, przekonania, stanowiska. Dalej mogą powstać z nich pewne wizje rzeczywistości czy światopoglądy. Jak są uzasadniane te doświadczenia poznawcze i co gwarantuje ich słuszność? Jaka jest prawomocność tego rodzaju przeświadczeń i tworzonej na ich podstawie wiedzy? Czasem ważna jest ich ekspresja, jednoznaczność, wyrazistość. Dlatego niekiedy tworzona jest wiedza o poglądach przeciwnych do własnych, właśnie uwyrażniając kształtowana w opozycji do tych przeciwnych racji. Zespoły tych treści i sensów powstają i są uprawomocniane w różny sposób. Najprostszy z nich polega na odwołaniu się do autorytetu (najczęściej społecznego, religijnego). Jednak dynamiczne przemiany w kulturze współczesnej, również w edukacji,

---

<sup>1</sup> P. Chorąży, *Jaki przewrót kopernikański?*, [w:] R. Firmhofer, A. Hildebrandt (red.), *Przewrót kopernikański. Oddolnie zmieniamy polską edukację*, seria: „Kongres Obywatelski”, t. 8, Wydawnictwo Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2014, s. 108.

zwłaszcza akcentujące podmiotowość, powodują powstanie potrzeby uprawomocnienia podstawowych treści i sensów kultury w sposób deliberatywny. Edukacja to nie tylko przekaz siły autorytetu. Potrzebne stają się także inne procedury rozstrzygania sporów społecznych. Wzrost znaczenia podmiotowości w kulturze współczesnej powoduje, że ważny staje się dialog, argumentacja, analiza znaczeń przedstawionych racji.

Wątpliwości dotyczące podstaw funkcjonowania edukacji mogą niekiedy mieć charakter podstawowy. Jak kultura dyskursywna ma współfunkcjonować z kulturą autorytetu? Należałoby przyjąć istnienie jakiegoś nadrzędnego porządku interpretacyjnego, metodologicznego, umożliwiającego wymianę elementarnych racji, ale jest on niemożliwy dla zwolenników kultury autorytetu (bo to przecież oni niosą właściwą prawdę). To jak rozstrzygać te spory? W oparciu o jakie racje ma funkcjonować kultura? Pewne rozwiązania, zapewne niekorzystne dla kultury autorytetu, proponują amerykańscy neopragmatyści. Richard Rorty, omawiając stanowisko Deweya, pisał: „nauczył nas nazywać prawdziwym wszelkie przekonanie, które wynika z wolnej i otwartej konfrontacji poglądów, bez pytania o to, czy rezultat jest zgodny z czymś wobec niej zewnętrznym. [...] nie posiadamy lepszego kryterium prawdy, niż to, co wynika z naszych dociekań”<sup>2</sup>.

W Polsce przyjęta jest polityczna orientacja kultury edukacyjnej. O orientacji ideowej, o akceptacji danej ideologii edukacyjnej decyduje aktualna władza. Ten model posiada silne uzasadnienia dziejowe. Okres zaborów, wyjątek w postaci dwudziestolecia II Rzeczypospolitej (1918–1939), okres II wojny światowej, okres niesamodzielności politycznej (1945–1989) to klasyka przykładów orientowania ideowego/ideologicznego edukacji według kryteriów politycznych. Niestety, również i po 1989 r. nie nastąpiła możliwość osadzenia edukacji na właściwych dla niej pluralistycznych założeniach ideowych. W wymiarze światopoglądowym (zwłaszcza w obszarze szkolnictwa przedakademickiego) wyraźna jest dominacja wizji rzeczywistości proponowanej przez ideologię Kościoła katolickiego w Polsce.

W przekonaniu różnych (po 1989 r.) władz edukacyjnych ten zdominowany przez religię ogląd rzeczywistości jest właściwy dla współczesnej

---

<sup>2</sup> R. Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura” 2006, nr 12, s. 99, <https://journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2417> (dostęp: 5.09.2021).

polskiej kultury. Jednak nie jest to kwestia oczywista nie tylko dla wielu przedstawicieli ideologii katolickiej, ale i dla reprezentantów innych stanowisk światopoglądowych. W planie edukacyjnym jest to spór o udział filozofii i religii w systemie kształcenia. Podstawowa trudność spowodowana jest tym, że na poziomie teoretycznym brak jest instancji nadrzędnej (co stoi ponad filozofią i religią?), która byłaby w stanie rozstrzygać tego rodzaju spory. W konsekwencji podejmowane rozwiązania mają charakter decyzji ideologicznych (stąd tak nienaturalnie wyraźna rola polityki w edukacji). Taka kondycja edukacji światopoglądowej w Polsce po 1989 r. może budzić zastrzeżenia i uwagi krytyczne.

Aby możliwa była powszechna edukacja filozoficzna, spełnionych musi być kilka elementarnych warunków. Podstawowy to warunek pluralizmu światopoglądowego, skutkującego rzeczywistą alternatywnością stanowisk. Należałoby doprowadzić do powszechnej akceptacji tezę, iż równocenne są różne oglądy rzeczywistości. Należałoby przyznać, że nie istnieją jakieś nadzwyczajne przeświadczenia sankcjonujące faktyczną nadrzędność jakiegoś jednego wyróżnionego oglądu nad innymi – jak to ma miejsce w przypadku doświadczenia religijnego. Postawa ta winna być uwzględniona w rozstrzygnięciach instytucjonalnych dotyczących edukacji w Polsce.

Spór o relacje między kulturą niewiązaną z religią (choćby kulturą nauki) a kulturą osadzoną na doświadczeniu religijnym (interpretowany również w kategoriach władzy) należy zapewne do najstarszych w dziejach kultury człowieka (prawa określające funkcjonowanie człowieka wywodzą się z ustaleń między ludźmi czy ze świętych ksiąg, władza pochodzi od człowieka czy od Boga, itd.). Tu możliwa jest pełna paleta stanowisk: od koegzystencji np. doświadczenia naukowego i doświadczenia religijnego po jawny spór (np. krytyka religii przez współczesne formacje antyteistyczne).

Dalej, potrzebna byłaby jakaś formuła, jakaś praktyka podejmowania i traktowania podstawowych kwestii oraz rozwiązywania sporów. W filozofii taką praktyką jest postawa argumentacyjna. To siła przedstawionych argumentów określa wartość formułowanego osądu. W przypadku doświadczenia religijnego o sile przedstawionych racji decydują strategie pozaargumentacyjne – tradycja, objawienie, treści emocjonalne. Jaka formuła, jaka strategia może rozstrzygać tego rodzaju wątpliwości? Wydaje się, że jak dotychczas takiej formuły nie wypracowano.

Strony sporu odsyła się do konfliktu światopoglądowego i kończy się na tym problem. W realnej przestrzeni społecznej tego rodzaju spory rozstrzyga się poprzez procedury demokracji (głosowanie). Wątpliwości, jakie tu powstają (np. dlaczego o racjach kultury wysokiej mają rozstrzygać przedstawiciele kultury niskiej), nie są podejmowane i nie są rozstrzygalne w tym systemie konwencji społecznych.

Jeden ze sposobów praktycznego rozwiązywania tego rodzaju problemów zdaje się tkwić w konstrukcji określanej mianem ideologii. Przede wszystkim ma ona charakter społeczny, gdyż wzmocnienie, jakie daje grupa, jest jednym z najsilniejszych czynników sprzyjających akceptacji danej ideologii. Dalej, występuje w jej ramach swoista niepewność przeświadczeń, wymagająca decyzji w stanie niewiedzy (akt opowiedzenia się za jakimiś przekonaniem, „skok w wiarę” w przypadku religii). Jak sobie radzić z tą niedookreślonością – to jest problem kulturowy, podejmowany przez doświadczenie życia każdego człowieka, wyrażane przez jego działania, przez literaturę piękną czy sztukę.

We wstępnym rozpoznaniu problemu wydaje się, że ideologia bliższa jest formacji religijnej niż filozoficznej. Filozofia, która zajmuje miejsce bardziej po stronie dyskursywnej (niż autorytetu czy dogmatycznej), jest mniej narażona na ideologizację. Tezy te zdają się nie budzić wątpliwości. Jednak siła kultury autorytetu jest uderzająca. Dlaczego? Tu hipotezy można przedstawiać różne: choćby doświadczenie lęku (cała oświeceniowa argumentacja krytyki religii).

Ideologia zdaje się zawierać cechy partykularyzmu. „Partykularyzm etyczny pełni istotną funkcję: chroni grupę, wzmacnia jej porządek społeczny i moralny – ale też zamyka. Dbłość o interesy własnej grupy i pomijanie interesów innych prowokuje do wzrostu dystansu społecznego wobec odmienności kulturowej”<sup>3</sup>. Tu wyraźnie partykularyzm dominuje nad uniwersalizmem. Rozwiązaniem zdaje się być konkurencja ideologii: „po drugie, wydaje się, że etnocentryzm, antyrepresentacjonizm i metaforyczność ideologii oznaczać powinny bardziej zdolność do artykulacji określonych interesów ze strony różnych wspólnot, a nie rozszerzanie jednej ideologii na wszystkie inne. Kryje się tu przesłanka, pod którą zdecydowanie się podpisuję – zawsze lepiej dla wspólnot, społeczności,

---

<sup>3</sup> J. Muszyńska, *Od partykularyzmu do pragmatyzmu – percepcja społeczna odmienności kulturowej w przestrzeni lokalnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2017, t. XXX, s. 144.

państw i narodów jest wtedy, gdy spełnione są warunki (instytucjonalne, aksjologiczne, techniczne czy ekonomiczne) do tego, aby było wiele ideologii zamiast tylko jednej. Nie możemy rozsądzić, które ideologie nie są kłamstwem, iluzją i nieprawdą. Nie możemy ponadto wyjść w swoich sądach dotyczących kształtu życia zbiorowego poza ideologiczność, gdyż żadnego sądu nie jesteśmy w stanie w pełni uprawomocnić. Jedynym wyjściem pozostaje doprowadzenie do takiej sytuacji (a jest moim zdaniem jeszcze wiele do zrobienia, zwłaszcza w Polsce), w której ideologie i ich negatywne oblicze w postaci krytyki będą mogły się reprodukować, zmieniać, reartykułować, wygrywać, przegrywać, zdobywać dominację i ją tracić<sup>4</sup>. Nie trzeba dodawać, że ta konkurencja może mieć miejsce jedynie w kulturze deliberatywnej.

W edukacji ma miejsce całe zróżnicowanie oddziaływań od presji do przemocy. Formy łagodne tych oddziaływań (zjawisko presji pedagogicznej) wydają się wytłumaczalne i wręcz wchodzące w ich kanon. Również w przestrzeni oddziaływań światopoglądowych funkcjonuje swoista kultura presji. Właściwie dlaczego istnieje tak silna chęć do przekonania innych do swoich racji? Dla ich potwierdzenia, uzyskania akceptacji, zaspokojenia poczucia próżności czy uniknięcia lęku osamotnienia? Dlaczego ci, co mają głównie przeświadczenia (i np. niewiele związanej z nimi wiedzy), tak silnie starają się przekonać innych do swoich racji, a również i tych, którzy obok analogicznych przeświadczeń mają jeszcze jakąś kulturę sensów i treści, w której one funkcjonują? Jeśli dzisiaj „wiedza jest produktem społecznym, który można odczytywać w kategoriach ideologicznych”<sup>5</sup>, to dlaczego panuje tutaj taka nierównowaga? Na czym osadzona jest kultura bycia, kultura istnienia społeczności – na działaniach o charakterze opresyjnym (przemoc duchowa, przemoc w obszarze idei światopoglądowych) czy na strategiach argumentacyjnych?

Okazuje się, że również sama edukacja może odgrywać rolę ideologiczną. Kształtuje ona pewne obyczaje i formy zachowań istotne w rozwiązywaniu elementarnych sporów: „jeśli zaś student miałby zostać interesariuszem uniwersytetu, co możemy i powinniśmy wykorzystać, to

---

<sup>4</sup> M. Wróblewski, *Ideologie, słowniki, metafory i krytyka postmodernistycznego mieszczańskiego liberalizmu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2011, R. 20, nr 3 (79), s. 116.

<sup>5</sup> J. Moroz, *Uniwersytet – między ideą nauki a neoliberalną ideologią*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2017 (22), s. 27–28.

w dobrze pojętym interesie tej instytucji jest, aby potrafił się on wykazać wysoką świadomością roli edukacji w kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Do tego potrzebna jest szczególna wrażliwość intelektualna, nieosiągalna dla osoby pozbawionej wyobraźni i zdolności myślenia abstrakcyjnego”<sup>6</sup>.

W Polsce problem dotyczy nie tyle wyboru danej idei (a może ideologii?) edukacyjnej, co przede wszystkim otwarcia płaszczyzny na możliwość tego wyboru. Rozwój pedagogiki, psychologii, socjologii i innych nauk pokrewnych dotyczących edukacji zdaje się nakazywać określanie podstaw ideowych do niej odnoszących się poprzez model ekspercki. To niech zawodowcy i profesjonaliści rozstrzygają, w oparciu o jakie kategorie kulturowe i światopoglądowe ma funkcjonować edukacja w Polsce.

Jednak tak nie jest. W Polsce obowiązuje, wyniesiony jeszcze z konwencji byłego systemu przemocy kulturowej i intelektualnej (choćby ostatni okres 1946–1989), model ideologiczno-polityczny. To partia polityczna przejmująca władzę podejmuje decyzje o kształcie systemu oświaty. Zdobycie i utrzymanie władzy to złożone i kosztowne działania. Dzierżenie władzy to wywieranie określonego wpływu. Zasady określające podstawy funkcjonowania edukacji osadzone są na racjach politycznych. To polityka decyduje o podstawach edukacji.

Teza: „polska szkoła podlega indoktrynacji” osadzona jest na silnych, złych zasadach funkcjonowania kultury społecznej, zwłaszcza w zakresie edukacji światopoglądowej. Racje danej partii politycznej są mocniejsze od racji ekspertów i profesjonalistów zajmujących się edukacją. Przecież w „obiektywnym świecie nauki” nie ma dostatecznie silnych racji za jakąś ideologią światopoglądową (jeszcze komunizm tego próbował – tzw. „naucznyj komunizm”). Adekwatny do stanu współczesnej kultury nakaz pluralizmu idei w edukacji jest oczywiście lekceważony przez sprawujących władzę. Tu wyjścia nie ma: aby przywrócić edukację to należytego standardu, należy oddzielić edukację od wpływów politycznych.

Można dojść tutaj do paradoksalnej konkluzji: jeśli o kształcie edukacji decydują ideologie, to czy również filozofia ma wykreować właściwą sobie ideologię? Czy ma sens tworzenie ideologii edukacyjnej dla filozofii? Czy może ona stanowić podstawę dla przyszłych oddziaływań politycznych?

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 32.

## I.2. Tabu polityki edukacji

Terminem „tabu polityki edukacji”<sup>7</sup> będę określał zjawisko, w którym na skutek jakichś przeświadczeń kulturowych prowadzi się działania marginalizujące pewien rodzaj (zakres) kształcenia; obok świadomych działań te mogą mieć charakter niejawnny, przybierać postać pozorów, pustych deklaracji. Dlaczego akurat tabu? Bo „[...] zadaniem pedagogów powinno być dekonstruowanie ukrytych intencji grup zarządzających polską oświatą”<sup>8</sup>. Brak traktowania filozofii jako powszechnego przedmiotu edukacyjnego zdaje się pełnić tak określaną funkcję tabu (rozumianego jako „głęboki i fundamentalny zakaz kulturowy”). Już przecież od czasów Sokratesa wiadomo, że filozofia może naruszać zastany obraz rzeczywistości, że jest refleksją krytyczną, że zawiera całe zestawy różnorodnych argumentacji podważających nawet najbardziej elementarne przeświadczenia. W przekonaniu (jak sądzę) owych „grup zarządzających polską oświatą” filozofia jest „za mądra”, elitarna, za trudna, zbyt niejednoznaczna, może uruchamiać niebezpieczne konteksty interpretacyjne, może nieść istotne zagrożenia pedagogiczne. Filozofia nie daje jednego, jasnego obrazu świata, a ukazywanie nadmiaru możliwości jest niewychowawcze. Filozofia nie jest „bezpiecznym” przedmiotem nauczania, może wchodzić w konflikt z tradycją – zwłaszcza filozofia współczesna (postmodernizm!). Zbyt młode serca i umysły mogą nie być za dobrze przygotowane na siłę prawdy filozoficznej. Dlatego edukacyjnie – zwłaszcza w szkole – lepiej jej nie uruchamiać. To przecież klasyka tabu edukacyjnego.

Niemożliwość wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego w polskiej szkole musi mieć jakieś głębsze źródła. Może to być zdumiewające, że mimo iż upłynęło już ponad trzydzieści lat od przewrotu społecznego w 1989 r., podstawowa jego idea – idea wolności przeświadczeń i przekonań światopoglądowych – nie zyskała należytej reprezentacji w postaci wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego

---

<sup>7</sup> Termin „tabu polskiej edukacji” jest zwrotem powszechnie używanym, wymienia się np. edukację seksualną jako jej przykład (por. np.: <https://oees.pl/magazyny/tabu-polskiej-edukacji/> (dostęp: 15.03.2019)).

<sup>8</sup> M. Dębiński, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, (recenzja), „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57), R. XIV, s. 256.

w polskiej szkole. Na czym jest oparty ten głęboki i fundamentalny zakaz kulturowy? Dlaczego wobec wiedzy, którą daje filozofia, istnieje rodzaj „zmowy milczenia” (ważna, ale niemożliwa do powszechnego nauczania)? Kolejnym świadectwem jest to, jak umieszczona została etyka jako przedmiot nauczania szkolnego – niczym polinezyjskie „tapu” – jako ‘zakazana’, ‘nietykalna’, naruszająca tradycję (tu: wychowania religijnego?). Dlaczego nie wprowadzać do świadomości młodzieży rzeczy i spraw wyjątkowych, czasem „nienormalnych” czy nieuporządkowanych? Może tu warto sięgnąć do klasyki. Zigmund Freud następująco przedstawiał znaczenie terminu „tabu”: „dla nas słowo »tabu« ma dwa przeciwstawne znaczenia. Z jednej strony oznacza coś świętego, poświęconego, z drugiej zaś – coś niesamowitego, niebezpiecznego, zakazanego i nieczystego. [...] Ograniczenia tabu różnią się od zakazów religijnych czy moralnych. Nie da się ich sprowadzić do przykazań boskich, albowiem w istocie są one zakazami same przez się; różnią się od zakazów moralnych tym, że nie da się ich włączyć w jakiś system [...]. Zakazom tabu brak wszelkiego usprawiedliwienia, geneza ich nie jest znana. [...] Przyjmuje się powszechnie, że tabu jest starsze od bogów i wywodzi się z epoki przedreligijnej”<sup>9</sup>. Swoista powaga czy nawet „świętość” przyznawana prawdzie filozoficznej zdaje się mieć ten sam charakter. Może być ta prawda interpretowana zarówno w formie czegoś ostatecznego (niekwestionowanego), jak i, w przeciwstawnym znaczeniu, w formie czegoś zakazanego (np. względy naruszenia tradycji, powody wychowawcze).

W bardziej szczegółowej refleksji wyróżnia się tabu rzeczywiste i tabu pozorne. Zbigniew Mikołajko stwierdzał: „Zmowa milczenia podlega tabuizacji, staje się tabu, bo to jest wygodne na swój sposób, choć do pewnego czasu, dla rozmaitych społeczeństw [...] »A zatem – łamać tabu czy nie? Występować przeciwko niemu?«. Przeciwko pozornym tabu – tak. Tym wynikającym ze zmowy milczenia. Jak mówi Ewangelia – «prawda was wyzwoli». Tego się trzymajmy. Nadmierna tabuizacja powoduje fałszywość i schizofreniczne rozdarcie: z jednej strony żyje się oto życiem autentycznym, a z drugiej – na powierzchni – funkcjonuje opresja, która zakazuje mówienia o czymś czy wywlekania na światło dnia. To schizofrenia, która koroduje społeczeństwo i powoduje, że ono

---

<sup>9</sup> S. Freud, *Totem i tabu*, tłum. J. Prokopiuk i M. Poręba, oprac. R. Reszke, Wyd. „KR”, Warszawa 1993, s. 23.



gnije czy też murszeje za tym murem milczenia. Ale jest też takie tabu, które jest zasadnicze, jak kazirodztwo, zakaz zabijania, kanibalizm, pedofilia<sup>10</sup>. W edukacji w rzeczywistości chodzi więc o demaskację tabu pozornego. Można poprawić stan edukacji, rozprawiając się z tym pozornym tabu (szczególnie „powodującym fałszywość i schizofreniczne rozdarcie”). Dydaktykom filozofii pozostaje więc zmierzyć się z owym tabu pozornym. Z właściwą dla filozofii pasją i postawą krytyczną zdemaskować je, zdemistyfikować i odsłonić rzeczywistą rację, bowiem, jak stwierdzają autorytety współczesnej pedagogiki, „jednym z przedmiotów kształcenia, którego przywrócenie do szkół średnich po kilkudziesięciu latach nieobecności jest najdłużej odraczane, jest filozofia, która nie doczekała się miejsca w kształceniu ogólnym. Tymczasem filozofia miała taki status w polskich szkołach w okresie międzywojennym”<sup>11</sup>.

W bardziej szczegółowej refleksji tabu polityki edukacji należałoby analizować w trzech kontekstach: (1) tabu prawdy kulturowej – religia lepiej niż nauka redukuje lęk egzystencjalny; (2) tabu wiedzy – istnieje wiedza, która na poziomie edukacyjnym może być niebezpieczna (stąd postulat: „włączyć wiedzę, wyłączyć tabu”<sup>12</sup>); (3) tabu metody – odpowiedzią na trudności racjonalizmu może być jedynie postawa irracjonalizmu (dawana np. przez wzorce religijne). Ale zostawmy tę refleksję do innych rozważań...

### I.3. Problemy interpretacyjne

W literaturze przedmiotu z zakresu filozofii edukacji trudno spotkać refleksję dotyczącą relacji między nauczaniem filozofii a nauczaniem religii. Ten stan rzeczy spowodowany jest zapewne czynnikami obiektywnymi – trudnościami materii sprawy.

Może należy zacząć od czegoś bardziej ogólnego. Zaryzykujmy tezę, iż filozofie mają swoje ideologie. Często u podłoża przedstawianego stanowiska filozoficznego tkwią pewne zespoły przeświadczeń i przekonań, które mają charakter nieuzasadnialny. Mogą być wyrazem swoistej

---

<sup>10</sup> <https://polskatimes.pl/prof-zbigniew-mikolejko-kazirodztwo-jest-tabu-o-charakterze-kulturowym-a-nie-biologicznym/ar/3606915> (dostęp: 10.03.2019).

<sup>11</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 218.

<sup>12</sup> <https://gazetalekarska.pl/?p=47883> (dostęp: 11.03.2019).

„wiary filozoficznej”. Mogą być rezultatem właściwego dla danego myśliciela doświadczenia filozoficznego i kulturowego, często osadzonego w specyficznej dla niego biografii intelektualnej. Te niewywodliwe przeświadczenia i przekonania stanowią również podstawę istnienia i funkcjonowania świadomości społecznej. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w dziedzinie filozofii praktycznej – dydaktyce filozofii. W warstwie konstrukcyjnej dydaktyka ta nie może być nadmiernie deliberatywna. Nakaz wykonywania określonych działań edukacyjnych powoduje, że musi ona być wyraźnie określona. Dlatego ważne jest ich uwydatnienie. Preferowane konwencje kształcenia filozoficznego oparte są na jakichś założeniach. Nie zawsze są one wyraźnie sformułowane.

Do podstawowych trudności należy problem neutralności podejścia. Okazuje się, że już sposób ujęcia problemu jest oparty na jakichś niewywodliwych założeniach światopoglądowych, które pełnią podstawową funkcję w kształcie danego stanowiska filozoficznego. Często właśnie owa „metodologia” wyznacza racje filozofowania. Pewną rolę odgrywa tu sugerowana interpretacja aktualnej konwencji kulturowej (np. obecnie: czy używać aparatury terminologiczno-pojęciowej postmodernizmu?). Kolejny jest problem niezestawialności konceptualnej idei politycznych, kulturowych, społecznych, filozoficznych, religijnych. Jak w tej panoramie zróżnicowanego doświadczenia wyłonić jakiś porządek czy hierarchię? Następną kwestia to specyfika problemu badawczego, związanego z jawnością ideologii edukacyjnych, proces ich ujawniania co i rusz napotyka na „ukryte intencje” czy „zmowę milczenia”. Wreszcie podejmowane kwestie to klasyka tematów społecznie „gorących”: nauczanie religii, „ideologia LGBT”, gender, edukacja seksualna, ideologia neoliberalizmu<sup>13</sup>. Podejmowane w tym zakresie rozwiązania edukacyjne od razu natrafiają na problem „wielkiej polityki” (i bezpośrednio z nią związanej podmiotowej bezradności czy wręcz podmiotowej nierozwiązywalności – co może uczynić wobec tak silnej presji instytucjonalnej zwykły nauczyciel w szkole?). Polityka oświatowa to ciągły konflikt ideologii:

---

<sup>13</sup> Por. choćby sformułowane problemy: „redukcja człowieczeństwa w erze neoliberalizmu”, s. 92; „neoliberalne osłabienie człowieczeństwa”, s. 93; „przekształcenie człowieka w towar”, s. 94; „kamuflowana ludzka autodestrukcja”, s. 97; „antyedukacyjne konsekwencje neoliberalizmu”, s. 114; „ubóstwo etyczne neoliberalizmu”, s. 292; [w:] D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, WN UAM, Poznań 2013.

„manipulowanie podmiotami edukacji w imię zasady politycznej poprawności: wojny programowe (kanon lektur, treści kształcenia), wojny światopoglądowe (świeckość a wychowanie religijne, wychowanie seksualne), wojny strukturalne (typy szkół, finansowanie publiczne a prywatne)”<sup>14</sup>.

Jakiegokolwiek interpretacje winny z natury rzeczy odnosić się do aktualnej konwencji kulturowej. Zasadne wydaje się więc następujące pytanie: jaki jest stan rzeczy w zakresie współczesnych idei kultury (kontekst interpretacyjny)? Czy istnieje tylko jedna, jedynie słuszna ideologia czy też mamy do czynienia z alternatywnością różnych idei kulturowych? Czy edukacja ma oddawać racje jakiejś ideologii, czy też ma być od niej niezależna? Co znaczy „niezależna”? Czy wystarczy, że będzie oparta na przeświadczeniach ekspertów: kulturoznawców, pedagogów, filozofów? Czy analiza ideologii edukacyjnych może odpowiedzieć na pytanie: jakie rodzaje idei kulturowych są najlepsze dla danego etapu kulturowego? Gdzieś tu pobrzmiewać może jeszcze problem czysto polityczny – problem niedokończonej rewolucji (transformacja ustrojowa – konsekwencje 1989 roku).

---

<sup>14</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, dz. cyt., s. 161.

Książka Macieja Woźniczki *Idee czy ideologie? Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej* jest dziełem rzetelnego i wieloletniego filozoficznego namysłu i zarazem efektem – pełnego pasji – zaangażowania na rzecz edukacji filozoficznej w wielu jej postaciach.

Otrzymujemy dzieło, w którym wnikliwie i wielostronnie analizuje się wartość edukacji filozoficznej. Czyni się to nie tylko rozpatrując świat „czystych idei”, do którego z atencją sięga się w filozofii, ale też w kontekście – nieraz zajadłych – sporów ideologicznych i przechodząc na metapoziom: sporów o rolę ideologii w uprawianiu i nauczaniu filozofii. W dociekaniach afirmuje oraz konfirmuje się znaczenie i wartość edukacji filozoficznej, a nawet podejmuje się apologię znaczenia i wartości edukacji filozoficznej, którą ideologie chciałyby zawłaszczać.

Maciej Woźniczka, nawiązując także do debat publicznych odnoszących się do kwestii z zakresu edukacji filozoficznej, przyjmuje filozoficzną perspektywę zdystansowanego namysłu, aczkolwiek jego własne wybory (preferencje) ideowe domagają się również podjęcia dyskusji, aby – mimo woli – nie przemyślały i nie narzucały jakichś ideologicznych opcji.

Jeśli odwołać by się do amerykańskiego obyczaju dyrektyw („Głupcze, po pierwsze...”) zapisanych przez ustępującego prezydenta dla następcy-elekta, to przesłanie monografii *Idee czy ideologie? Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej* można ująć tak oto: „Głupcze, po pierwsze trzeba należycie rozumieć znaczenie i wartość edukacji filozoficznej, która powinna odgrywać istotną rolę w całej edukacji i kulturze”, z dopowiedzeniem, że chodzi o: „znaczenie i wartość edukacji filozoficznej wolnej i uwalniającej od ideologicznych roszczeń i uwikłań, sprzyjającej dążeniom do mądrości, mimo bezgranicznej i często zideologizowanej głupoty”.

Ideologie urabiają i zawłaszczają ludzkie umysły, ukierunkowując je w jednym – tzn. ideologicznie słusznym – kierunku. Ideologie nierzadko doprowadzają do stanu „zniewolonego umysłu” w warunkach ideologizacji różnych sfer ludzkiego życia intelektualnego (duchowego) i praktycznego. Filozofia w tym ujęciu, które prezentuje M. Woźniczka, jawi się jako odtrutka na toksyczne ideologie; pozwala ona podstępnie zniewalanemu umysłowi wciąż na nowo – również dzięki edukacji filozoficznej – wyzwalać się i osiągać samodzielność poznawczą.

Dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ  
(z recenzji wydawniczej)

