

<http://dx.doi.org/10.16926/fil.2016.13.01>

Maciej WOŹNICZKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Czy nauczanie filozofii w Polsce jest kwestią polityczną?*

Streszczenie

Tekst zawiera próbę opisu zależności kształcenia filozoficznego w Polsce od czynników związanych z szeroko pojmowanymi oddziaływaniami politycznymi. Pierwsza część poświęcona jest miejscu edukacji filozoficznej w polityce edukacyjnej. Wskazano w niej na odniesienia związane z decyzjami władz, wpływem instytucjonalnym, relacjami do tradycji. W części drugiej omówiono miejsce kształcenia filozoficznego w ideologii edukacyjnej. Zwrócono w niej uwagę na konsekwencje udziału Polski w Unii Europejskiej (np. relacja do idei wielokulturowości), przedstawiono proponowane rozwiązania zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym. W części trzeciej podjęto kwestię uwarunkowań światopoglądowych w edukacji filozoficznej. Tu podkreślono różnicę między religijnym a nawiązującym do przesłanek filozoficznych profilem kształcenia. W konkluzjach przedstawia się propozycję ograniczenia wpływu działalności polityków na kształcenie filozoficzne i w większym stopniu powierzenia go profesjonalistom.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, ideologia edukacyjna, kształtowanie światopoglądu, nauczanie filozofii.

Motyw: czasem w dyskusjach nauczycieli filozofii czy etyki dochodzi się do sytuacji, w której powstaje nieprzekraczalna bariera. Jeden z dyskutantów stwierdził: „to są już sprawy polityczne, o tym nie rozmawiajmy”¹. Czy rzeczywiście nauczanie przedmiotów filozoficznych w Polsce jest również i kwestią politycz-

* Główne tezy tego tekstu przedstawione zostały na 10. Polskim Zjeździe Filozoficznym, Sekcja Dydaktyki Filozofii i Dydaktyki Etyki, UAM, Poznań, 14–19.09.2015 r. W wersji skróconej o połowę (zyczenie redaktorów) zgłoszony do „Przeglądu Filozoficznego”, zawierającego teksty pozjazdowe.

¹ Intencja była jasna: dyskusja kwestii politycznych (w tym i światopoglądowych) nie jest konkluzyjna. W obecnych warunkach społeczno-politycznych problemy rozwiązuje się przez głosowanie.

na? Co to właściwie znaczy? Dlaczego własność „bycia kwestią polityczną” dotyczy głównie nauczania filozofii (ostatnio, przez pewien okres, też i historii, w pewnym sensie również języków obcych: język angielski – język rosyjski, ale już nie np. języka polskiego, matematyki czy fizyki)? Czy to zaszłość, czy też nowy problem w dydaktyce filozofii? Jaki jest rzeczywisty wpływ uzasadnień i argumentacji o charakterze politycznym na kształcenie dotyczące przedmiotów filozoficznych? Czy i jak można poradzić sobie z oddziaływaniem czynników politycznych na edukację filozoficzną?

W refleksji dydaktyków filozofii (w tym i etyki) coraz częściej podejmowany jest problem możliwości wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego. Trudności związane z wprowadzeniem powszechnego kształcenia filozoficznego w szkolnictwie przedakademickim mogą być różnej natury. Można je klasyfikować według rozmaitych kryteriów. Jak dotychczas, dydaktykom filozofii wydawało się, że podstawowe trudności mają charakter merytoryczny. Po historycznie wysoce nieprzyjaznym okresie (II wojny światowej oraz zniewolenia ideologicznego w latach 1947–1989; łącznie dokładnie pół wieku: 1939–1989) odbudowanie podstaw teoretycznych i stworzenie konwencji powszechnego kształcenia filozoficznego wydawało się zadaniem elementarnym. Pół wieku przerwy (już nie licząc prób jego regeneracji w okresie 1989–2016) w dydaktyce przedmiotu to dostatecznie dużo, by można było stwierdzić, że w zasadzie wszystko uległo zmianie (recepja społeczna filozofii jako przedmiotu nauczania, koncepcja i treści kształcenia filozoficznego, podstawowa dla szkoły metoda nauczania przedmiotu). To dlatego pojawiły się dość liczne próby zarazem regeneracji, jak i adaptacji kształcenia filozoficznego w polskiej szkole do współczesnych uwarunkowań kulturowych i edukacyjnych.

Jednak realizacja zadań elementarnych, dotyczących kształcenia filozoficznego, nie dokonuje się w sprzyjającym klimacie społecznym. Mimo zniesienia ograniczeń politycznych w 1989 r. (których konsekwencją było otwarcie ideowe i koncepcyjne) nie nastąpił w szkołach powszechny powrót do kształcenia filozoficznego. Co i rusz, od ponad ćwierćwiecza (27 lat: 1989–2016), pojawiają się pytania o sens kształcenia filozoficznego w szkole (zwłaszcza o jego korzyści praktyczne), przedstawiane są obawy dotyczące zbyt spekulatywnego charakteru filozofii (to „nauka o bycie i niebycie”), akcentowane są zagrożenia, związane z nadmiernym historyzmem w edukacji filozoficznej (aktualny spór o rolę historii jako wyznacznika tradycji w edukacji – np. proporcje między wątkami narodowymi a wątkami europejskimi). Formułowane są wątpliwości dotyczące rzeczywistego znaczenia filozofii w tworzeniu światopoglądu młodzieży (w skrajnej postaci: „dzieje filozofii to dzieje anarchistów i burzycieli ładu społecznego” – od Sokratesa po Fryderyka Nietzschego). Osobną, społecznie niezwykle drażliwą kwestię, mającą w istocie charakter sporu światopoglądowego, stanowi relacja edukacji filozoficznej do edukacji religijnej (tu szczególnie społecznie

sporne i delikatne kwestie światopoglądowe, dotyczące nauczania religii w szkole, związane przede wszystkim z silnie społecznie akcentowaną działalnością misyjną/konfesyjną – *missio canonica* – Kościoła katolickiego). Można to sformułować jeszcze inaczej: dyskusji poddawana jest wartość wychowawcza kształcenia filozoficznego². Nieco przewrotnie można by stwierdzić, że społeczeństwu polskiemu po 1989 r. nie udało się wybrać takiej władzy edukacyjnej, która odniosłaby się konstruktywnie do idei powszechnego kształcenia filozoficznego. Dlatego, raczej zgodnym zdaniem nauczycieli filozofii, potrzebny jest przełom w Polsce, konieczne są zmiany w doktrynie edukacyjnej, dotyczącej filozofii (a nawet szerzej: w jej modelu kulturowo-społecznym). Obecnie nie ma „głodu edukacyjnego” na filozofię w szkole. Stwórzmy więc zapotrzebowanie społeczne, kulturowe, edukacyjne na filozofię!

W tekście tym staram się postawić pytanie o rodzaj i charakter idei, będących podstawą funkcjonowania systemu edukacji w Polsce. Stawiam tezę, iż powszechny, edukacyjny dostęp do kształcenia filozoficznego ma charakter jedynie deklaracyjny, natomiast praktycznie jest ono wykluczone z systemu kształcenia przedakademickiego (i znacznie ograniczane w szkolnictwie akademickim) – co jest rezultatem nie uzasadnień i argumentacji, lecz apodyktycznych, politycznych decyzji odpowiednich władz.

1. Edukacja filozoficzna w polityce edukacyjnej

Zjawisko oddziaływań politycznych na edukację filozoficzną jest fragmentem bardziej złożonych procesów. Właściwie od początku szkolnictwa akademickiego edukacja motywowana jest „wiedzą/władzą” polityczną. Przecież już „powstanie uniwersytetu w Krakowie odpowiadało głównym celom polityki wewnętrznej i zagranicznej Kazimierza Wielkiego, zmierzającego do umocnienia samodzielności politycznej i podniesienia kultury umysłowej kraju [...]” (Palacz 1978, 7). Infiltracja polityki w edukację filozoficzną dokonuje się i obecnie – przykłady związane z polityką naukową są dostatecznie wyraźne (Kossecki 2005, 35–41; Sajdek 2013, 215–223). Wobec tego ważne są próby przedstawienia głównych elementów współczesnej odmiany sporu „filozofów z politykami” o rodzaj i kształt idei edukacyjnych we współczesnej polskiej szkole.

Istotna jest próba odpowiedzi na pytanie: jakie jest miejsce czynników politycznych wśród innych czynników oddziałujących na kształcenie filozoficzne w Polsce. Dla prowadzonych refleksji ważne jest określenie relacji między argumentacją filozoficzną a argumentacją związaną z decyzjami politycznymi. W ocenie filozofa, aktualnie podejmowane decyzje dotyczące modelu edukacji powstają nie wobec uwarunkowań deliberatywnych (dyskusja, argumentacja, uza-

² Warto wspomnieć, że na gruncie dydaktyki filozofii kwestie te były już przedmiotem refleksji (Burlikowski, Słomski 2002; Woźniczka 2008, 93–106).

sadniony wybór), lecz w perspektywie uwarunkowań politycznych (władza, ideologia, decyzja światopoglądowa). Współcześni nauczyciele przedmiotów filozoficznych stanęli przed odwiecznym problemem (już zarzuty wobec pierwszych europejskich filozofów: Empedoklesa, Anaksagorasa, pitagorejczyków, Protagorasa, Sokratesa w sporej części miały charakter polityczny). Chcąc nauczać filozofii, muszą oni zmierzyć się z uwarunkowaniami politycznymi, a nawet ideologicznymi czy światopoglądowymi, dotyczącymi kształcenia w ogóle, a w szczególności odnoszącymi się do roli i znaczenia kształcenia filozoficznego. Dlaczego tak się dzieje? Najogólniej rzecz ujmując: (1) w Polsce ideologia społeczna osadzona jest w znacznym stopniu na pierwiastkach religijnych, na pewno mniej na elementach filozoficznych (w konsekwencji: decyzje edukacyjne opierane są bardziej na przekonaniach nawiązujących do tradycji, przeświadczeniach niż na uzasadnieniach, argumentacji); (2) ideologia społeczna osadzona jest na racjach politycznych: zdobycie władzy traktowane jest jako naturalna podstawa do decydowania o kształcie ideowym/ideologicznym edukacji (profesjonaliści w zakresie organizacji i kształtu oświaty muszą ustąpić miejsca przedstawicielom władzy); (3) kondycja społeczno-kulturowa filozofii jest pochodną uwarunkowań politycznych, ugrupowania silniejsze politycznie mają większy wpływ na decyzje edukacyjne niż ugrupowania o większej mocy argumentacyjnej (niejasności: z jednej strony – w wielu szkołach katolickich nauczana jest filozofia, z drugiej strony – dlaczego zmian w modelu światopoglądowym polskiej szkoły domagają się głównie partie lewicowe?) oraz (4) nauczanie filozofii jest bezpośrednią konsekwencją kondycji społeczno-kulturowej samej filozofii (zgodnie z założeniem: jeśli w kraju jest silna filozofia, to mocna jest i jej dydaktyka).

Jakie są źródła nastawień do traktowania nauczania filozofii jako kwestii politycznej? Zapewne zróżnicowane. Podstawowa trudność to taka, iż brak filozofii uniemożliwia dokonywanie wyborów (egzystencjalnych, aksjologicznych, kulturowo-światopoglądowych). Podstawowe wyznaczniki filozofowania: poszukiwanie prawdy, tworzenie argumentacji (w tym np. odróżnianie argumentacji od perswazji), formułowanie tez, dyskursywność przedstawianych ogłędów rzeczywistości (stojące zresztą w opozycji do postawy religijnej – opieranej w zasadniczej postaci na dogmatach, autorytecie, obrzędach i rytuałach) pozbawione są funkcji kulturowo-edukacyjnej. Problem *możliwości dokonywania wyboru* umiejscowiony jest w podstawach rozumienia i doświadczania rzeczywistości i dlatego jest tak ważny dla edukacji.

Jednym z podstawowych argumentów politycznych jest powoływanie się na tradycję. Jeśli „edukacja to proces przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego (wiedzy, umiejętności, systemów wartości) określonej społeczności za pośrednictwem specyficznej instytucji społecznej, jaką jest szkoła” (Kubica 2016), to „argument z tradycji” winien być wystarczający dla

starań o wprowadzenie powszechnego kształcenia filozoficznego. Udział dorobku filozoficznego pokoleń Polaków w tworzeniu podstaw dziedzictwa kulturowego Polski zdaje się nie budzić wątpliwości. Jednak wykładni tego stanowiska w postaci powszechnego nauczania filozofii nadal brak. Dodatkowo powoływanie się na jednostronnie (w sensie: dominacji doświadczenia religijnego) pojmowaną tradycję oddała wszelką argumentację – przecież w okresie II Rzeczypospolitej, w latach 1918–1939, filozofia pod postacią propedeutyki filozofii była powszechnie nauczana w polskich szkołach. Dlaczego naród polski wrócił do powszechnego nauczania religii w szkole, ale nie wrócił do powszechnego nauczania filozofii?

Refleksja wokół polityki edukacyjnej dotyczącej kształcenia filozoficznego nie jest najlepiej rozwinięta³. Zdaje się dominować w niej przekonanie, że ma ono charakter marginalny, a w aktualnych warunkach jest to przede wszystkim kwestia praktyki (nauczanie etyki⁴). Obecnie, w warunkach państwa demokratycznego, samą politykę edukacyjną traktuje się jako część polityki społecznej, która „odnosi się do zbioru praw oraz reguł, które wpływają na system szkolnictwa” (Zamorska 2012, 7); dodatkowo: można ją rozumieć jako „dyscyplinę naukową lub jako praktyczną działalność” (Kubica 2016). To właśnie „państwo, realizując politykę edukacyjną poprzez konstruowanie ram funkcjonowania systemu oświaty, jego kontrolę oraz (współ)finansowanie systemu szkolnego, określa jednocześnie jej preferencje” (Zamorska 2012, 7). Dla filozofa istotne jest to, w jaki sposób formułowane są główne dezyderaty ideowe polityki edukacyjnej państwa, a dla nauczyciela filozofii – jakie są ich konsekwencje dla kształcenia filozoficznego.

Nieuchronne wydaje się zatem skierowanie refleksji na politykę edukacji, dotyczącą nauczania przedmiotów filozoficznych. Jakie czynniki określają zależność kształcenia filozoficznego od uwarunkowań politycznych (obecność i postać kształcenia filozoficznego od polityki edukacji)? Może warto tu skorzystać z pojęcia faktu kulturowego, wprowadzonego do socjologii przez Emila Durkheim'a. To faktyczne/faktualne odniesienie (utrwalone nawet w języku: „polityka faktów”) ma swoje dziejowe uzasadnienia. W okresie zniewolenia ideologicznego (1948–1989) to na mocy decyzji politycznych powszechnie nauczana była w uczelniach wyższych filozofia marksistowska⁵. Trudno określić powody,

³ Do standardu należą prace dotyczące ogólniejszych relacji między polityką a edukacją (Przyszczykowski i in. 2014; Przyszczykowski 2012; Śliwerski 2009; Potulicka, J. Rutkowiak 2010; Melosik 2013 i inne).

⁴ Podobnie jest z religią: „Edukacja religijna postrzegana jest w Polsce raczej jako fakt, niż problem...” (Zwierzdzyński 2014, 15). Zatem: wprowadzenie nauczania przedmiotu religia/etyka było konsekwencją argumentacji czy jedynie „jawnie oświeconej” decyzji nowej władzy?

⁵ Tych „faktów społecznych” jest oczywiście więcej. Decyzją polityczną było powołanie Komisji Edukacji Narodowej, która przeformułowała ówczesną „ideologię edukacji” w sposób zasadniczy. Rozwiązanie zakonu jezuitów w 1773 r. było rozstaniem z radykalną postacią teologii katolickiej, konserwatyzmem i oderwaniem od realnych potrzeb edukacyjnych. Usunięcie filozofii miało ten sam charakter: wraz z likwidacją nauczania wersji scholastycznej filozofii usunięto ze szkół nauczanie filozofii w ogóle.

na mocy których wraz ze zniesieniem „urzędowego marksizmu” powszechnie usunięto ze szkół wyższych nauczanie filozofii (z wyjątkiem filozofii jako kierunku studiów lub kierunków bezpośrednio z nią związanych). Czy obawiano się, że w ówczesnej Polsce nie było wystarczająco silnej, niewykłanej politycznie, filozoficznej kadry akademickiej? Czy też uznano, że nauczanie filozofii jest nadmiarowe, jest zbyt dużym luksusem, mało istotnym naddatkiem w nowych warunkach ideologicznych/światopoglądowych funkcjonowania państwa? W każdym razie skutek tych działań jest taki, że obecnie nie ma powszechnego nauczania filozofii, ani w uczelniach wyższych, ani w szkolnictwie przedakademickim. Czy założenie wykluczenia powszechnego kształcenia filozoficznego (mające jak najbardziej charakter faktu społecznego) precyzowane jest w aktualnych programach polityki edukacyjnej poszczególnych organów państwa?

Kolejny argument polityczny ma charakter instytucjonalny. To instytucje państwa decydują o aktualnej polityce edukacyjnej. Obecnie wykaz przedmiotów nauczanych w liceum określony jest przez rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. W efekcie tych rozporządzeń podejmowane są podstawowe ustalenia programowe, dotyczące tego, czy filozofia ma status przedmiotu obowiązkowego czy przedmiotu do wyboru (również tego, czy jest obowiązkowa w bloku przedmiotów humanistycznych czy też nie), a także w szerszych ramach edukacyjnych – jakie przedmioty są nauczane w szkole: np. język angielski czy język rosyjski, religia w szkole czy poza szkołą, w nauczaniu historii: akcenty narodowe i patriotyczne czy klimat europejskiego doświadczenia kulturowego itd. Decyzją instytucjonalną, polityczną było również wprowadzenie przedmiotu o nazwie „religia/etyka” (kontrowersje wokół trybu jego wprowadzenia nie milną do dzisiaj).

Ocena upolitycznienia dydaktyki filozofii zależy od przyjętych sposobów interpretacji. Najprostsze wydaje się kryterium historyczne. Wielu największych filozofów europejskich było zarazem nauczycielami filozofii, w wielu przypadkach byli to również najwięksi „męczennicy polityczni” filozofii – od cykuty Sokratesa, przez stos Giordana Bruna, po zniewolonych przez totalitaryzmy XX w. W krótszej, polskiej perspektywie warto przypomnieć przełom związany z wprowadzeniem reform przez Komisję Edukacji Narodowej (rezygnacja z usług proponowanych przez szkolnictwo jezuickie). Zmiany w polityce edukacji spowodowały wprowadzenie w miejsce przestarzałego systemu edukacji nowej ideologii (w koncepcjach kształcenia filozoficznego oznaczało to wycofanie filozofii scholastycznej i wprowadzenie nowej, opartej na podręczniku Étienne’a de Condillaca). Okres wojen światowych miał silne, negatywne konsekwencje dla edukacji w ogóle. Najnowszy okres 1945–1989 to planowa sowietyzacja kultury polskiej (jednoznaczny skutek postanowień politycznego układu jałtajńskiego), połączona z jednoznaczną redukcją kształcenia filozoficznego (Jakub Berman). Przy okazji trzeba przyznać, że nie dokonał się w polskiej filozofii jakiś wyraźny akt oczyszczenia (a stwierdzenie „całkiem interesujący marksizm pol-

ski” zdaje się wymagać rozbudowanego komentarza). Niewątpliwie wyraźna była w Polsce filozofia opozycyjna (w sensie opozycji politycznej, np. Roman Ingarden, Henryk Elzenberg, Izydora Dąmbska, Stefan Amsterdamski, późny Leszek Kołakowski, Zbigniew Jordan, Barbara Skarga, Helena Eilstein i wielu, wielu innych), która miała istotny wkład w kształtowanie kultury narodowej.

2. Edukacja filozoficzna w ideologii edukacyjnej

Warto zauważyć, że nie tylko nauczanie filozofii zależne jest od wpływów politycznych. To fragment ogólniejszego zagadnienia oddziaływań politycznych na edukację w ogóle. Jak zauważyła Wanda Kamińska w jednym z nowszych opracowań problemu: „Teoretycy są zgodni, że system edukacyjny jest częścią systemu politycznego, a idee pedagogiczne mają regulować mechanizmy systemu” (Kamińska 2014, 102–103, 106). Stwierdziła ona dalej, iż „instytucjonalizacją szkoły, jej systemowym wymiarem kieruje nie nauka, lecz polityka podporządkowana stratyfikacji społecznej. Dlatego następuje proces eliminacji rozstrzygnięć naukowych, które nie są brane pod uwagę przez ośrodki zarządzania oświatą, jeśli te nie sprzyjają ideałom – priorytetom władzy” (Kamińska 2014, 106). To napięcie, powstające między rzeczywistą wiedzą o rzeczywistości (przedstawiane tu przez naukę) a decyzjami władzy politycznej, jest istotne. Zda się odsłaniać bardziej złożone problemy relacji między edukacją a ideologią⁶.

Polityka edukacji wymaga więc zdecydowanie osobnej refleksji dydaktyków, zwłaszcza że „spór o kształt polskiego szkolnictwa przybiera najczęściej charakter polityczny i nie jest pozbawiony emocji oraz kontrowersji” (Zamorska 2012, 7). Problem ten dostrzegany jest w literaturze przedmiotu (stan na rok 2011): „Szkoła nie jest i nigdy nie będzie wolna od ideologii, także tej politycznej. Polskie partie polityczne, zwłaszcza PO i PiS, poświęcają w swych programach dużo uwagi kwestiom edukacji. Propozycje PO wpisują się w nurt liberalny, z kolei PiS w konserwatywny. Warto wiedzieć, że program polityczny partii opiera się na dyrektywach ideologii, która wpływa bezpośrednio na kształt programów edukacyjnych. To, jaką formę ostatecznie przybiorą, zależy od władzy, którą wybierają obywatele. Świadomość relacji między ideologią a partią polityczną i edukacją pozwala na zrozumienie decyzji podejmowanych przez rzą-

⁶ Termin „ideologia” zdaje się mieć dwa podstawowe znaczenia. W pierwszym, silnie wartościującym, ideologia to zespół przeświadczeń koncepcyjnych, teoretycznych służących realizacji pewnych zamierzeń. Akcent negatywnie wartościujący związany jest z abstrakcją, oderwaniem od kontekstów prawdziwościowych, charakterem perswazyjnym (słynne, lekceważące „to ideologia”). W drugim, bardziej opisowym znaczeniu ideologia to zespół idei orientujących w funkcjonowaniu w rzeczywistości (przykład: jaka tu idea, co stanowi podstawowe przesłanie). Por.: Woźniczka 2014, 113–136. W klasyce refleksji dotyczącej ideologii edukacyjnych zwraca się uwagę na prace: Meighan 1993 oraz O’Neill 1981.

dzące ugrupowania” (Hejwosz-Gromkowska 2011). W innej interpretacji Kazimierz Przyszczykowski stwierdził, iż wspólną cechą ideologii edukacyjnych jest „dążenie do dominacji i władzy nad umysłem człowieka”, a „element władzy jest jednak często w narracjach edukacyjnych ukryty” (Przyszczykowski 2014, 28). Czy praktyka ideologizacji edukacji to relikw przeszłości, czy też stały element ustroju demokracji parlamentarnej państwa? Czy musi być tak, że edukacja jest warunkowana ideologią polityczną, a w konsekwencji przekaz prawdy kulturowej musi pozostawać na odległym miejscu? Czy obecna „kondycja ideologiczna” Polski projektuje blokadę edukacyjną w zakresie filozofii? Czy spór głównych ideologii w polityce edukacyjnej w kontekście kształcenia filozoficznego jest istotny?

Refleksję należy rozpocząć od najogólniej przyjętych standardów, czyli obecnie uregulowań związanych z członkostwem Polski w Unii Europejskiej (taką sytuacją ma w dziejach miejsce po raz pierwszy). Interpretacja polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej może być prowadzona w różny sposób. Z jednej strony polityka edukacyjna jest w niej wolna od „tradycyjnie pojmowanych” (w znaczeniu: wartościowanych negatywnie) odniesień ideologicznych⁷. Obowiązuje w niej (nawet „pełna”) autonomia w zakresie doboru środków i sposobów realizowania polityki edukacyjnej (w oparciu o zasadę dialogu międzykulturowego i zasadę subsydiarności). Wśród aktualnie formułowanych priorytetów można wymienić np.: – przygotowanie do nowoczesnego rynku pracy; – standaryzację systemów edukacji w poszczególnych krajach, szereg zaleceń o charakterze technicznym; – rozwój wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich (z pytaniem: czy na tym polega równocześnie kulturowa narodów Europy, że tak niewielu Anglików uczy się języka polskiego, a odwrotnie wcale tak nie jest); – sprzyjanie mobilności studentów i nauczycieli, m.in. poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i programów studiów; – promowanie współpracy między placówkami edukacyjnymi; – rozwój wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych państw członkowskich; – sprzyjanie rozwojowi wymiany młodzieży i instruktorów społeczno-edukacyjnych, a także zachęcanie młodzieży do uczestnictwa w demokratycznym życiu Europy; – popieranie rozwoju kształcenia na odległość i in. (Zgliczyński 2010, 65–68).

Z drugiej strony już samą postawę akceptacji międzykulturowości można pojmować ideologicznie. Precyzuje się ją wtedy jako spór ideologii międzykulturowości z ideologią narodową⁸. Jak stwierdza Wiktor Rabczuk, w przypadku wielokulturowości „mamy tu do czynienia z wyraźną ideologią, która wielokul-

⁷ W tym sensie, że nie został określony jakiś jednolity model edukacji europejskiej, stworzony przez ponadnarodową władzę. Podobnie trudno mówić o jakimś globalnym modelu edukacji.

⁸ Dla historyków idei nie jest to nowy problem. W historii XIX-wiecznej myśli rosyjskiej znany jest spór słowianofilów z okecydentalistami. Również polska filozofia romantyczna osadzona była na akcentowaniu pierwiastków narodowych.

turowość uznaje za zjawisko społecznie funkcjonalne i promuje działania praktyczne na rzecz jego utrwalenia” (Rabczuk 2007, 95). W tak rozumianej ideologii międzykulturowości nie są promowane żadne „agresywne” motywy polityczne: „według Komisji Europejskiej międzykulturowość oznacza ogół praktyk edukacyjnych mających na celu propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między wszystkimi uczniami, niezależnie od ich przynależności kulturowej, lingwistycznej, etnicznej lub religijnej. Nie niwelując różnic, a nawet konfliktów między kulturami, uczniowie powinni odkrywać, na podstawie poznawania kultur, to, co łączy, i to, co różnicuje gatunek ludzki, aby dostrzec jego bogactwo i różnorodność, aby orientować się w każdej kulturze – zarówno swojej, jak i obcej, poddając ją krytycznemu osądowi i w konsekwencji dokonując przemyślanych wyborów” (Rabczuk 2007, 90). Warto zwrócić uwagę na występujący w tej deklaracji właśnie silny akcent poznawczy (a nie np. misyjny czy konfesyjny). Czy dominacja jednej ideologii edukacyjnej w Polsce właściwie zapewnia to „postrzeganie bogactwa i różnorodności, aby orientować się w każdej kulturze – zarówno swojej, jak i obcej”? Czy w polskiej szkole adekwatnie poznawczo (nie misyjnie czy nie konfesyjnie) przedstawia się kultury, np. buddyzmu czy islamu? Istotny jest tu silny akcent prewencyjny „[...] dlatego edukacja nie może uchylać się od swego obowiązku uczenia – a w pierwszym rzędzie uczenia się – mediacji i rozwiązywania ewentualnych konfliktów” (Rabczuk 2007, 90–91)⁹. Można tu postawić pytanie: czy współczesna edukacja religijna w Polsce spełnia wymóg mediacyjny: zwłaszcza w odniesieniu do aktywnej formacji islamu (dodatkowo: ważniejsza jest ideologia Europy czy ideologia globalna, „ideologia gatunku ludzkiego”)?

Drugi poziom interpretacji to standard edukacji narodowej. Warto tutaj odwołać się do najwyższego aktu prawnego, czyli do Konstytucji. W preambule Konstytucji RP zawarty jest zapis, iż prawa podstawowe dla państwa są „oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz na zasadzie pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot”. Można postawić pytanie, jakie konsekwencje ideowe/ideologiczne mają zwroty o „poszanowaniu wolności, sprawiedliwości, współdziałaniu, dialogu społecznym”? Czy 940 godzin, przez 12 lat edukacji szkolnej¹⁰, „prawie obowiązkowej” religii w szkole (dodatkowo potwierdzonej

⁹ Por. też: „Rada Europy pragnie wesprzeć decydentów politycznych (na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym), społeczeństwo obywatelskie, działaczy kultury w opracowaniu polityki dialogu szanującej różnorodność kulturową we wszystkich jej komponentach. W tym celu Rada Europy dąży do przeanalizowania źródła i mechanizmów konfliktów między wspólnotami kulturalnymi i religijnymi, zdefiniowania akcji kulturalnych o charakterze prewencyjnym oraz ustalenia akcji pojednawczych” (Rabczuk 2007, 119).

¹⁰ Por. komentarz Jana Woleńskiego: „Skoro nauczanie religii może trwać 12 lat, nie licząc przedszkola, a nie można przeznaczyć dwóch godzin na filozofię, to jest to skandal polskiej rzeczywistości oświatowej [...]. Polskie władze edukacyjne, zresztą również te, które organizują szkolnictwo wyższe, są jakby ślepe na filozofię” (Woleński 2015, 18).

konkordatem) przy całkowitym braku obowiązkowej filozofii to właściwe oddanie troski władz publicznych o „bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych”¹¹?

Problem ideologii edukacyjnych, przedstawianych obecnie w Polsce, posiada już swoje opracowania teoretyczne. Dominika Jagielska wśród podstawowych ideologii polityczno-społecznych związanych z edukacją wyróżniła: liberalizm i neoliberalizm, konserwatyzm i neokonserwatyzm oraz ideologię nurtów lewicowych. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziła, iż „politycy polscy tworzą świat pozorów, nie uznając otwarcie swoich powiązań z określonymi ideologiami społecznymi i politycznymi” (Jagielska 2014, 244). Stan obecny w zakresie ideologii edukacyjnych określiła mianem *hybrydyzacji* (a nawet zjawiska występowania *paraideologii*). Bez wątpienia jest to stan niekorzystny dla edukacji¹².

Trzeci poziom interpretacji dotyczy standardów lokalnych. Dla przykładu, w zapisie *Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+* stwierdza się, iż „polityka jest jednym z narzędzi wdrażania Strategii Zintegrowanego Rozwoju Łodzi 2020+. Prezentuje ona kompleksowe, interdyscyplinarne podejście do procesów zachodzących w łódzkich szkołach i placówkach oraz wyznacza kierunki optymalnego rozwoju edukacji. Jest zorientowana na doskonalenie organizacji i efektywności pracy przedszkoli, szkół, placówek przygotowujących dzieci, młodzież i dorosłych do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, gospodarczej i kulturowej. Koncepcja polityki koncentruje się na sprzyjaniu rozwojowi oświaty, w sześciu obszarach: dostępność edukacji wychowania i opieki, poziom kształcenia, otwarcie na potrzeby rynku pracy i kształcenie ustawiczne, dobre warunki i nowoczesne wyposażenie, kreowanie społeczeństwa informacyjnego, efektywne zarządzanie” (*Polityka Rozwoju Edukacji...* 2016). Warto zauważyć, iż te „techniczne” wyznaczniki przemian w edukacji (optymalizacja, doskonalenie, rozwój) są wysoce oddalone od jakichkolwiek założeń ideologicznych i światopoglądowych.

Nieco lepiej jest w analogicznym programie dla miasta stołecznego Warszawy. W priorytetach polityki edukacyjnej Warszawy wymieniany jest postulat „wzmacniania obywatelskiego i europejskiego wymiaru edukacji” (*Polityka edukacyjna miasta...* 2008, 3). Co w istocie on oznacza? Czy wymieniane w celach „zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych” czy „europejski

¹¹ Por.: Art. 25.2. Konstytucji: „Władze publiczne w Rzeczypospolitej Polskiej zachowują bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych, zapewniając swobodę ich wyrażania w życiu publicznym”.

¹² Por. też: „Brak jednoznacznych odniesień do ideologii edukacyjnych może oznaczać także brak jednoznacznej i dookreślonej wizji kształcenia i wychowania, co może przekładać się na działanie po omacku oraz posługiwanie się metodą prób i błędów we wprowadzaniu zmian w sferze edukacji. Nie trzeba podkreślać, iż takie podejście może w obszarze wychowania i kształcenia stwarzać więcej problemów, niż ich rozwiązywać [...]. Ta hybrydalność jedna nie sprzyja obecności w edukacji jakiegś w miarę stałej opcji światopoglądowej” (Jagielska 2014, 248).

wymiar nauczania” oznacza również powszechny dostęp do kształcenia filozoficznego? Przecież filozofia nauczana w Polsce to głównie filozofia europejska – to daczego nie ma w szkołach powszechnego dostępu do poglądów głównych myślicieli Europy? W prawach dziecka wymienione jest prawo do „mądrego programu nauczania, który uczy rozumienia świata” – czy rozumienie rzeczywistości to nie jedno z głównych przesłań filozofii? Jedno z tych praw wyraźnie precyzuje, iż dziecko ma prawo do „wychowania, które nie narzuca żadnego światopoglądu politycznego, społecznego, religijnego i równocześnie szanuje różnice w tych obszarach”. Czy wymieniane w wychowawczej roli szkoły „wprowadzenie do programów wychowawczych zagadnień edukacji wielokulturowej, dialogu międzykulturowego” (*Polityka edukacyjna miasta...* 2008, 29, 41, 49, 52) jest należycie zabezpieczone strukturalnie (obowiązkowe lekcje filozofii i etyki?). Wydaje się, że edukacja szkolna pełni raczej funkcję oręcza ideologicznego sprawujących władzę; także uczelnie, mające względną autonomię, podlegają presji ideologicznej, choćby za pośrednictwem Krajowych Ram Kwalifikacji, co wyraża się sporem o interpretację i granice pragmatyzmu (kategorie sprawnościowe).

Odrębne zagadnienie „ideologiczne” stanowi relacja między edukacją pragmatyczną a edukacją teoretyczną (ideową/idealistyczną?). Czy uniwersytety mają kultywować ideę poszukiwania prawdy i dążenia do obiektywizmu czy też otwierać się na potrzeby rynku pracy i pełnić funkcję szkół zawodowych? Wyraźny jest tu konflikt ideologii naukowej z ideologią ekonomizmu (przedstawiany choćby w formie ideologii liberalizmu¹³). Która diagnoza jest trafna? Zdaniem Macieja Soina, nie jest teraz problemem jakkolwiek rozumiana dominacja chrześcijaństwa, które jest w jawnym odwrocie. Jest natomiast problemem odwrót od idei prawdy i obiektywizmu, o czym między innymi pisze w swoich tekstach (Soin 2015, 225–230).

Kluczowe jednak wydaje się w przedstawionych kontekstach rozpoznanie, gdzie precyzowane są ogólne, można by rzec, kulturowe, ideowe czy światopoglądowe założenia, określające rodzaj sensów, wybór treści, preferowane wartości, będące podstawą funkcjonowania systemu edukacji? Czy jest to konsekwencja „milczącej wiedzy” sprawujących władzę? Czy są to efekty założeń anonimowych systemów eksperckich, bez możliwości ich konkretnej personalizacji, a zatem bez możliwości realnej dyskusji¹⁴? Jak wygląda współczesna mapa idei edukacyjnych w kontekście kształcenia filozoficznego?

¹³ Obrona wartości nauki ma oczywiście dłuższą tradycję. Może warto tu przypomnieć spór Izydory Dąbskiej z krzewicielami ówczesnej ideologii politycznej: Dąbska oświadczyła, że ideologii żadnego socjalizmu promować nie będzie, bo od wieków na uniwersytetach obowiązuje kult prawdy.

¹⁴ Por.: „Systemy eksperckie to specjalistyczna, deponowana przez specjalistów w instytucjach publicznych, wiedza na temat świata, której nie posiadają w całości żadne indywidualne osoby. Tym samym eksperci, pełniąc funkcję wiarygodnego orzekania o wszelkich stanach i zjawia-

3. Edukacja filozoficzna a kwestie światopoglądowe

Obecne osłabienie stabilności społecznej jest rezultatem zderzenia kultur. Procesy globalizacji, unifikacji doświadczenia kulturowego, przyspieszonego rozwoju technologicznego znacznie ułatwiają nie tylko zwykły przekaz informacji, ale również wymianę treści i sensów o charakterze znaczeń kulturowych i wiązanych z nimi wartości. Spory kulturowe mogą przybierać charakter polityczny, bowiem „w Europie, podobnie jak na innych kontynentach, kultura stała się nieraz narzędziem w walkach politycznych nieodpowiedzialnych przywódców” (Rabczuk 2007, 122). To przedmiotowe, instrumentalne traktowanie kultury może przybierać różny charakter. W historycznie mniej spokojnych okresach mogą zyskiwać na znaczeniu czynniki irracjonalne. Może pojawiać się dystans do racjonalności, powodujący wręcz społeczny lęk przed filozofią (stary spór: czy rzeczywiście tradycja stanowi najlepsze zabezpieczenie zarówno przed lękiem egzystencjalnym, jak i przed lękiem związanym ze współczesnością). Zwłaszcza że spór o wizje i oglądy rzeczywistości dotyczy delikatnej materii: przesądzeń o charakterze ostatecznym, kwestii duchowych (w tym zarówno doświadczenia wieloreligijności, jak i doświadczenia duchowego niewiązanego z żadną religią), interpretacji własnego losu wobec niezestawianych i nierozstrzygalnych tez.

Mimo upływu ponad ćwierćwiecza od czasu uzyskania wolności światopoglądowej nie nastąpił w polskiej edukacji proces otwarcia się na zróżnicowane interpretacje rzeczywistości. Jedną z przyczyn tego nieporozumienia edukacyjnego jest brak traktowania filozofii jako przedmiotu światopoglądowego¹⁵ (a niewątpliwie spór o koncepcję kształcenia światopoglądowego jest kwestią polityczną). Idea wolności przekonań – pluralizmu światopoglądowego (zawierającego choćby wyróżnienie religijnego i filozoficznego sposobu życia¹⁶) – znalazła się na dalekim marginesie systemu edukacji. W polskich szkołach rolę dominującą przyjęła religijna formacja ideologiczna Kościoła katolickiego – zamiast powszechnego nauczania filozofii obowiązuje w polskich szkołach (prawie) powszechne nauczanie religii. Jakie przesłanki teoretyczne warunkują tak znaczną religizację edukacji? Na mocy jakich uzasadnień teoretycznych i koncepcyjnych podjęto decyzję, iż stan świadomości społecznej w szkołach określony jest przez religię, a nie przez filozofię? Dlaczego dość jednoznacznie opowiedziano się za tym, że zasadnicze wyznaczniki doświadczenia rzeczywistości określane są przez wiarę, a nie przez rozumienie (względy tradycji, oby-

skach, podważają wewnętrzną stabilność podmiotu jako tego, który może samodzielnie rozpoznawać swoją aktualną sytuację oraz dysponować poprawnym obrazem świata” (Ślósarska 2015, 10).

¹⁵ Na konteksty światopoglądowe w uprawianiu filozofii zwracali uwagę m.in. Henryk Elzenberg i Leszek Kołakowski. Por.: Janeczek, Charzyński, Maciołek 2011.

¹⁶ Termin „filozoficzny sposób życia” za: Kwiek 1999, 50.

czaju, potrzeby interpretacji doświadczeń granicznych)? Akceptacja światopoglądowej postawy religijnej zgodna jest z polską tradycją kulturową, jednak brak otwarcia na doświadczenie i analizę innych tradycji czy formacji ideowych współczesnej kultury może budzić niepokój. Precyzowane wątpliwości mają charakter podstawowy – polski system edukacji pozbawiony jest całego, wręcz elementarnego segmentu kształcenia, wiążanego z treściami i sposobami interpretacji rzeczywistości, niesionymi przez formację filozoficzną. Próby zmiany istniejącego stanu rzeczy, podejmowane przez środowisko filozoficzne już od ponad ćwierćwiecza, nie kończą się pozytywnymi rezultatami. Sugerowane możliwości zmian trafiają na sprzeciw instancji ostatecznej – decydentów politycznych. Dlaczego wciąż decyzje dotyczące kształtu edukacji podejmowane są przez polityków, a propozycje środowiska profesjonalistów: naukowców, pedagogów i dydaktyków są całkowicie pomijane?

Koncepcje nauczania filozofii we współczesnych polskich szkołach mogą być oparte na różnych przesłankach teoretycznych, w tym również uwzględniających tradycję religijną. Uważam jednak, że obok wymiaru uniwersalnego (zestalającego na odniesienia do różnych religii) filozofia posiada wymiar konkretny i doczesny, precyzowany w wielu jej współczesnych nurtach. To dzięki filozofii możliwa jest analiza różnych orientacji koncepcyjnych i światopoglądowych, tak ważna w procesach edukacji i wychowania. Filozofia może być pomocna w kształtowaniu światopoglądu oraz odślaniać racje związane również z doświadczeniem religijnym. Jednak i mimo takich argumentów za zasadnością powszechnego kształcenia filozoficznego, dostatecznie mocno sprecyzowanego w literaturze przedmiotu, racje za jego powszechnym wprowadzeniem są nieprzekonujące dla polityków. Dlaczego obecnie prezentowana jednostronność światopoglądowa systemu edukacji nie budzi wątpliwości decydentów?

Zdaję sobie sprawę, że adaptacja standardu kulturowego Unii Europejskiej do warunków polskiego systemu edukacji może budzić wątpliwości różnej natury. Sądzę jednak, że należy te wątpliwości precyzować i próbować je rozwiązywać. Czy tak silne promowanie przez państwo polskie ideologii katolickiej zgodne jest z unijnymi zaleceniami dialogu międzykulturowego? Jeśli przyjąć tezę o oczywistej klerykalizacji życia społecznego w Polsce – jak wobec tego zjawiska orientować w naszym kraju kształcenie filozoficzne (promować filozofię chrześcijańską czy wręcz przeciwnie – przedstawiać alternatywne ujęcia filozoficzne)? Jak to się stało, że kategoria „zapewnienia wolności nauczania religii” (ustalenia konkordatowe) zamieniła się w „prawie obowiązkowe nauczanie religii”? Przecież powrót religii do szkół stał się *de facto* powrotem do katechezy katolickiej! Czy w modelach edukacji religijnej w szkole nie byłoby lepsze przejście od modelu jednowyznaniowego (monokonfesyjnego) do modelu międzywyznaniowego (interkonfesyjnego) czy wielowyznaniowego (multikonfesyjnego)¹⁷?

¹⁷ Podział modeli edukacji religijnej w szkole za: Zwierzdzyński 2014, 16–18.

Jak odnieść się do nowej orientacji w nauczaniu religii i religioznawstwa, która „przejawia się w dekonfesjonalizacji lekcji religii, uwzględnieniu w nich religii niechrześcijańskich oraz tendencji do wprowadzania zajęć z religioznawstwa nawet tam, gdzie nauczanie miało charakter laicki”¹⁸?

Odrębną kwestię stanowi kolejny problem kulturowy – jak połączyć orientację na Stolicę Apostolską (doktrynalnie prezentującą interesy Kościoła katolickiego) z orientacją na kulturę anglosaską – powszechna nauka języka angielskiego w szkołach, emigracja młodych ludzi do Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych; w uczelniach orientację na kulturę anglosaską uwypuklają zwłaszcza wysoko cenione standardy publikacji w czasopismach anglojęzycznych. Czy w przestrzeni idei edukacyjnych jest to jakoś sprecyzowane? Czy wizja polskiej filozofii edukacji i ideologii edukacji jest spójna (Ateny czy Jerozolima?, Londyn i Waszyngton czy Rzym?, a może regeneracja kultury słowiańskiej)? Czy edukacja winna być oparta na ideach religijnych nawiązujących do kategorii prowincji Rzymu, na ideach pragmatyzmu amerykańskiego i brytyjskiego utylitaryzmu czy na ideach nowej „polskiej filozofii narodowej”? Współcześnie spory te przybrały charakter pytania o znaczenie i konsekwencje postawy neoliberalizmu w edukacji¹⁹. Dalsze wątpliwości można stawiać w związku z ustaleniami konkordatowymi. Jako rodzaj umowy międzynarodowej mają one bez wątpienia charakter polityczny. Etymologicznie *concordare* pochodzi z języka łacińskiego i oznacza *zgadzać się*. Jakie są konsekwencje ideologiczne i światopoglądowe tego, że Polskę obowiązują umowy międzynarodowe o charakterze religijnym? Na jakie idee kulturowe panuje w Polsce zgoda? Może w samej idei konkordatu jest coś niestosownego, skoro Stany Zjednoczone nie zawarły konkordatu z Watykanem, konkordat z ówczesną Anglią ma jedynie historyczne znaczenie (rok 1107, z Francją rok 1817, a konkordat z Niemcami ma datę 1933 r.)?

W światopoglądowych uwarunkowaniach systemu edukacji można zaobserwować zadziwiającą różnicę między kondycją światopoglądową polskiego szkolnictwa przedkademickiego i akademickiego. W polskich szkołach zdaje się dominować, wyraźnie preferowany instytucjonalnie, światopogląd katolicki. Jego podstawowe wyznaczniki to wymiar zajęć (960 godzin religii przez 12 lat edukacji szkolnej) oraz rytuały (organizacja funkcjonowania społeczeństwa zgodnie z zasadami wiary katolickiej: od świąt religijnych po obrzędy religijne) i symbolika (jawny przekaz w postaci symboli religii katolickiej). Natomiast w uczelniach nie ma w ogóle (prawie) obowiązkowego wykładu religii katolickiej, a w salach wykładowych nie umieszcza się oznak symboliki religijnej

¹⁸ Por. rozdział *Nowe orientacje w nauczaniu religii i religioznawstwa w szkolnictwie wybranych krajów europejskich i pozaeuropejskich* (Rabczuk 2007, 123–140).

¹⁹ Zgodnie z obowiązującym prawem w uczelniach nie ma tak wyraźnego sporu o ideologię – obecnie obowiązuje system Krajowych Ram Kwalifikacji. Chyba że zapytamy o neoliberalizm – por. Michałowska 2013. Por. też: Minkiewicz 2003; Hejwosch 2010; Kaczor, Widelak 2007.

(oczywiście poza pewnymi wyjątkami). Jak to zrozumieć? Czy to jest jakaś elementarna niespójność: jeśli religia jest tak kulturowo i społecznie ważna, to dlaczego nie ma jej na studiach (przecież filozofia marksistowska była na każdym kierunku studiów), jeśli nie jest aż tak ważna, to dlaczego jest prawie obowiązkowym przedmiotem nauczania w szkolnictwie przedakademickim? Czy znowu decydują tu czynniki polityczne? Czy też może znaczy to coś więcej: istnieje podstawowa różnica między kulturą niską a kulturą wysoką. Na niższych poziomach edukacji akcentuje się czynniki związane z wychowaniem i tradycją kulturową (stąd tak silna rola kształcenia religijnego), natomiast w szkolnictwie akademickim obowiązują nieco inne standardy (kult prawdy i obiektywizmu), wskazujące na większą złożoność współczesnego doświadczenia kulturowego (dlatego wyraźniejszy dystans do religii jest nieuchronny).

W przedstawianej dyskusji należałoby też odnieść się do materiału empirycznego. Ale niestety trudno znaleźć w literaturze przedmiotu badania dotyczące efektywności nauczania religii jako przedmiotu światopoglądowego. W ogóle zdaje się tu panować brak podstawowych ustaleń. Mamy bowiem do czynienia ze swoistym *curiosum* edukacyjnym – państwo polskie zrzekło się części odpowiedzialności za wychowanie, kształcenie moralne i światopoglądowe na rzecz instytucji religijnej. Również w szczegółowych rozwiązaniach nieporozumienia mają charakter podstawowy. Brak jest elementarnych procedur nadzoru i kontroli merytorycznej nad lekcjami religii, które są wyłączone z jurysdykcji szkolnej i podlegają wyłącznie nadzorowi instytucji kościelnych. Na gruncie jakich teorii edukacyjnych przedstawia się koncepcję obszarów wyłączonych z edukacji (nauczanie religii dokonuje się poza systemem kształcenia)? Czy instytucjonalny (prawie) przymus edukacji religijnej przynosi dobre skutki? Krytycy pragmatyki religijnej w polskich szkołach podają argument, iż powszechność takiego trybu edukacji może być źródłem opresji społecznej i może stanowić hamulec (czy przeszkodę, czynnik szkodliwy) wobec rozwoju nauki²⁰.

Z fragmentarycznych danych można wnioskować, że obecne edukacyjnie promowane doświadczenie duchowe (przekazywane w postaci przedmiotu religia) jest kompletnie nieefektywne – niekomunikatywne, razi archaizmami – jest wysoce oddalone od realnych potrzeb edukacyjnych młodzieży, prowadzone w dystansie do współczesnego standardu metodyk innych przedmiotów nauczania²¹. Nie da tu się uniknąć pytania: czym jest nauczanie religii i jaki jest jego status: (1) czy jest to przekaz tradycji kulturowej (motyw Polaka-katolika); (2) czy to działalność światopoglądowo-twórcza, przekaz kulturowo-duchowy; czy

²⁰ Stanowisko prof. Barbary Stanosz przedstawione w audycji radiowej, <https://www.youtube.com/watch?v=wJ4ShmeGMw8> [dostęp: 2.04.2016]. Ten spór edukacyjny ma oczywiście długą tradycję: czasy Aleksandrii i Hypatia (neoplatońska szkoła aleksandryjska) – zamordowana przez rozfanatyzowany tłum chrześcijan (415 r.). Dokładniej: „[...] wyciągnięta z powozu i rozszarpana przez tłum chrześcijan” (Honderich 1999, 617).

²¹ Por. rozdział: *Opinie na temat nauczania religii w szkole* (Zwierzdzyński 2014, 45–56).

też jest to (3) niesprowadzalna do czegokolwiek innego forma doświadczeń człowieka. Próby odpowiedzi na te pytania są istotne, bez zaplecza filozoficznego trudne do sprecyzowania, niezależnie od tego, czy posiada się misję kanoniczną czy nie.

Uwagi końcowe

W świetle przedstawionych refleksji konkluzje wydają się jasne. Należy zredukować dominację polityki i polityków nad edukacją w Polsce. W funkcjonującej od ponad ćwierćwiecza formule edukacyjnej występują podstawowe sprzeczności, brak jest w niej spójności, wiele przedstawionych rozwiązań miało charakter doraźny i nie służyło edukacji jako ważnemu segmentowi funkcjonowania kultury narodowej. Szczególny niepokój mogą budzić zagadnienia związane z porządkiem koncepcyjnym, dotyczącym funkcjonowania edukacji. Zwłaszcza jest to wyraźne w obszarze rozstrzygnięć ideowych i światopoglądowych.

Jak się wydaje, propozycje zmian winny iść w dwóch podstawowych kierunkach. Pierwszy to zmiany w całościowej koncepcji edukacji. Z przeprowadzonych refleksji wynika, że potrzebna jest zmiana koncepcji polskiej edukacji, zmiana doktryny edukacyjnej. Dotychczas podejmowane rozwiązania, w których powierza się tę kompetencję politykom, budzą podstawowe wątpliwości. Rozwój nauk społecznych i nauk humanistycznych, który dokonał się w Polsce w ostatnich dziesiątkach lat zdaje się stwarzać wystarczające podstawy do radykalnej zmiany istniejącego porządku, zarówno w edukacji w ogóle, jak i w kształceniu filozoficznym. Drugi to funkcjonowanie przedmiotów filozoficznych w systemie edukacji. Nie ma żadnych uzasadnień, ani społecznych, ani koncepcyjnych dla stanowiska wykluczającego filozofię z programów kształcenia. Wręcz przeciwnie, filozofia odpowiada na potrzeby młodego pokolenia, a nawet wśród pracodawców absolwenci filozofii posiadają wysokie uznanie. Należy również poprawić skuteczność funkcjonalną środowiska filozoficznego. Problem w tym, że liczba zjazdów, konferencji, spotkań i wypowiedzi filozofów i nauczycieli przedmiotów filozoficznych wcale nie przekłada się na zmianę instytucjonalnych rozporządzeń czy zmianę istniejącego stanu kultury filozoficznej w Polsce.

Czy ćwierćwiecze przemian społecznych to za mało, żeby mogła odrodzić się powszechna edukacja filozoficzna, a co za tym idzie – kultura filozoficzna jako podstawowy składnik kultury wysokiej?

Bibliografia

- Amsterdamski S. (1956), *O ideologiczne treści nauczania*, „Po Prostu” 12.
- Burlikowski B., Słomski W. (red.) (2002), *Filozofia w szkole III. Filozofia jako podstawa integracji nauczania i wychowania*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce – Warszawa.
- Hejwosz D. (2010), *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Hejwosz-Gromkowska D. (2011), *Ideologia, edukacja i polityka*, „Liberté” 12/03.
- Honderich T. (red.) (1999), *Encyklopedia filozofii*, przeł. J. Łoziński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Jagielska D. (2014), *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wyd. UJ, Kraków.
- Janeczek S., Charzyński R., Maciołek M. (red.) (2011), *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kaczor S., Widelak D. (2007), *Tworzenie warunków dobrego funkcjonowania szkoły wyższej*, Wyd. Instytut Śląski, Opole.
- Kamińska W. (2014), *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Kossecki J. (2005), *Brak filozofii jako podstawowy element manipulacji*, [w:] B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Filozofia w szkole VI. Współczesne dylematy i wyzwania etyczne*, Wydawnictwo Phaenomena, Kielce.
- Kubica M. (2016), *Polityka edukacyjna*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=8361> [dostęp: 15.02.2016].
- Kwiek M. (1999), *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, Wyd. Naukowe IFiS UAM, Poznań.
- Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej i in., Wyd. UMK, Toruń.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków.
- Michałowska D. (2013), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Minkiewicz B. (red.) (2003), *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Nussbaum M.C. (2008), *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczykowska, Wrocław.
- Palacz R. (1978), *Nauczanie filozofii na Uniwersytecie Krakowskim w XV w.*, [w:] L. Szczucki (red.) (1978), *Nauczanie filozofii w Polsce w XV–XVIII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

- Polityka edukacyjna miasta stołecznego Warszawy w latach 2008–2012*, Warszawa 2008, <http://www.um.warszawa.pl/sites/default/files/15169Polityka-edukacyjna.pdf> [dostęp: 15.02.2016].
- Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+*, http://www.uml.lodz.pl/miasto/strategia/polityka_rozwoju_edukacji_miasta_lodzi_2020 [dostęp: 15.02.2016].
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Prochowicz J. (2015), *Uniwersytet. Humanistyka. Filozofia. Problematyka kształcenia akademickiego w ujęciu Marthy Nusbaum oraz Alasdaira MacIntyre'a*, Wydawnictwo Academicum, Lublin.
- Przyszczykowski K. i in. (2014), *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Przyszczykowski K. (2012), *Polityczność (w) edukacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Przyszczykowski K. (2014), *Ukryte przesłanie ideologii edukacyjnych*, [w:] K. Przyszczykowski i in., *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Rabczuk W. (2007), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Sajdek W. (2013), *Historia filozofii jako narzędzie obrony przed indoktrynacją*, [w:] M. Woźniczka, M. Rembierz (red.), *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, 215–223.
- Soin M. (2015), *Zewnętrzne przyczyny kryzysu filozofii*, [w:] M. Soin, P. Paraszutowicz (red.), *Filozofia 2.0. Pradygmaty i instytucje*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa.
- Ślósarska J. (2015), *Skrypty losu*, Wyd. Primum Verbum, Łódź.
- Woleński J. (2015), *Garść refleksji na temat historii i teraźniejszości filozofii polskiej*, „Studia z Filozofii Polskiej” 10.
- Woźniczka M. (2014), *Czy w nauczaniu filozofii obowiązują paradygmaty ideologiczne?*, „Studia Philosophiae Christianae” L, 4, 113–136.
- Woźniczka M. (2008), *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, [w:] J. Skoczyński (red.), *Polskie Ethos i Logos*, Wydawnictwo „Księgarnia Akademicka”, Kraków.
- Zamorska K. (2012), *Wprowadzenie. Polityka edukacyjna*, [w:] M. Makuch, D. Moroń (red.), *Edukacja i polityka edukacyjna*, Wydawnictwo UW, Wrocław.
- Zgliczyński W. (2010), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS” 2(22).
- Zwierzdzyński M. (2014), *Konstruowanie znaczeń religii w szkole*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.

Is Teaching Philosophy in Poland a Political Issue?

Summary

The article is an attempt at describing the dependence of philosophical education in Poland upon the factors associated with a broadly defined political interaction. The first part is devoted to the place of philosophical education in educational politics. It includes indications related to the decisions of authorities, the impact of institutions and the relationship to tradition. The second part discusses the place of philosophical education in educational ideology. It draws attention to the consequences of Poland's participation in the EU (e.g. the relationship to the idea of multiculturalism) and presents the proposed solutions both at the national and local levels. The third part addresses philosophical factors in philosophical education. It emphasises the difference between the religious educational profile and the profile based on philosophical premises. The article concludes with a proposal to reduce the impact of politics on philosophical education and entrust it to professionals to a greater degree.

Keywords: educational politics, educational ideology, shaping of the world view, teaching philosophy.