

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.04>

Michał PŁÓCIENNIK

<https://orcid.org/0000-0003-3644-0027>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.plociennik@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Płóciennik, M. (2022). Powszechna edukacja filozoficzna szansą na deideologizację edukacji w Polsce? O potrzebie i perspektywach nowego paradygmatu edukacyjnego – w dialogu z Maciejem Woźniczka. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 39–60.

Powszechna edukacja filozoficzna szansą na deideologizację edukacji w Polsce? O potrzebie i perspektywach nowego paradygmatu edukacyjnego – w dialogu z Maciejem Woźniczka

Streszczenie

Książka Macieja Woźniczki stanowi dosyć radykalną reakcję na kryzys polskiej edukacji, którego jednym z symptomów jest niemal całkowita marginalizacja edukacji filozoficznej – co prawda opcjonalnie możliwej, jednakże realnie niemal nieobecnej. Autor dokonuje głębokiej diagnozy polskiego systemu kształcenia w kluczu napięcia między ideami a ideologiami, konstatując jego deformacje ideologizujące na trzech płaszczyznach: światopoglądowej, ideologicznej i politycznej. Jako remedium na ów stan rzeczy proponuje wprowadzenie powszechnej i obowiązkowej edukacji filozoficznej, osadzonej na kulturowo rozbudzonej uprzednio potrzebie filozofii, począwszy od szkoły, a na edukacji akademickiej skończywszy. W zamierzeniu autora, rzecz się rozбивa o konieczność zmiany paradygmatu edukacyjnego, w kierunku odpowiadającemu pluralizmowi światopoglądowemu, w czym realna i powszechna edukacja filozoficzna powinna odegrać kluczową rolę. Niniejsze przedłożenie jest próbą przyjrzenia się filozoficzno-edukacyjnej refleksji Woźniczki, ukazaniu jej mocnych i słabych stron, ocenieniu szans koncepcyjno-praktycznej aplikacji, wskazaniu rządzących nią wewnętrznych napięć i paradoksów oraz zasygnalizowaniu perspektyw rozwojowych. Jego dopełnienie stanowią źródłowe intuicje dotyczące istoty edukacji.

Słowa kluczowe: ideologizacja edukacji, filozofia edukacji, edukacja filozoficzna, światopogląd, polityka edukacyjna.

Wydaje mi się, że szczególnym zadaniem myślenia filozoficznego, będącego wszak „miłością mądrości”, jest dziś ocalenie w człowieku szacunku do idei pluralizmu racjonalizmów. Pluralizm ów wydaje mi się jest jedynie adekwatną próbą wystąpienia doświadczeń, które otwierają przed nami wiele poziomów mądrości w świecie i w człowieku. Ale trzeba sobie z góry zdawać sprawę z kosztów takiego przedsięwzięcia (Tischner, 2011, s. 475).

Prawda jest symfoniczna (von Balthasar, 1998).

Wstęp

Od dłuższego czasu zewsząd dobiegają głosy o kryzysie polskiej edukacji, polskiego systemu edukacyjnego, polityki oświatowej w naszym kraju itp., choć nie ma zgody, gdzie należałoby upatrywać źródeł i przyczyn owego stanu rzeczy oraz w jaki sposób mu przeciwdziałać. Oczywiście, zróżnicowanych propozycji nie brakuje, ale daleko im do powszechnej akceptacji. Być może jednak to w tego typu oczekiwaniu i staraniach zmierzających do jego teoretyczno-praktycznego zaspokojenia tkwi fundamentalny błąd, sprawiający, iż wszelkie diagnozy i strategie zmian nie tylko pozostają na powierzchni względem źródłowej problematyki, ale poruszają się ostatecznie wewnątrz tego samego paradygmatu. A tym, o co naprawdę chodzi, jest jego zmiana, zmiana paradygmatu edukacyjnego, która nie jest możliwa bez gruntownej refleksji filozoficzno-edukacyjnej.

Taką refleksję prezentuje Maciej Woźniczka w swojej niezwykle ważnej książce pt. *Idee czy ideologie? Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej*, na kanwie której chcemy się bliżej przyjrzeć zaanonsowanej powyżej kwestii. Jak podkreśla Woźniczka, jego

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 kilkadziesiąt lat sporach kulturowych, politycznych, ideologicznych (Woźniczka, 2021, s. 7).

Warto jeszcze na wstępie zdać sprawę z pewnej „nieściśłości” związanej z tytułem, wszak sam autor przyznaje się w początkowych fragmentach swojej pracy, że właściwy jej podtytuł powinien brzmieć nieco inaczej, a mianowicie: *Edukacja filozoficzna a ideologizacja edukacji w Polsce*, wszak

[...] dokładnie przed takim – identyfikowanym jako główny problemem stoi kształcenie filozoficzne w naszym kraju. Edukacja filozoficzna mogłaby znacznie podnieść kondycję polskiego systemu powszechnej oświaty, ale nie jest to możliwe z powodów zasadni-

czych – nie mieści się w politycznie określanych podstawach ideologicznych polskiego systemu edukacji (Woźniczka, 2021, s. 19)¹.

Zatem tym, o co idzie Woźniczce i nam w naszych zamyśleniach nad jego publikacją, jest krytyczny namysł nad obecnym paradygmatem edukacyjnym w Polsce i postulat zastąpienia go nowym, w kontekście znaczenia i wartości edukacji filozoficznej z tym związanej, jako że gruntowna filozofia edukacji i edukacja filozoficzna zdają się być nierozdzielne, więcej: wszelka edukacja jest już zawsze jakoś filozoficzna i tę jej źródłową filozoficzność należy na nowo wydobyć i krytycznie przemyśleć (Płóciennik, 2021).

Nasze przedłożenie będzie się składać z trzech części. W pierwszej przyjrzymy się wywodom Woźniczki, dążąc do jak najlepszego ich uchwycenia i zrozumienia, oddając często głos samemu autorowi w formie niekiedy większych i liczniejszych cytatów czy też parafrazujących odniesień. Nie zamierzamy jednak dokonywać wyczerpującej prezentacji treści ani jej recenzowania. Druga część z kolei będzie próbą krytycznego dialogu z refleksjami i propozycjami Woźniczki. Zamiast zakończenia poczynimy na kanwie wcześniejszych refleksji pewne spostrzeżenia dotyczące istoty edukacji i jej źródłowej filozoficzności.

I

Filozofia i background Woźniczki myślenia o edukacji (filozoficznej)

Jakkolwiek to kolokwialnie zabrzmie, Woźniczkę edukacja i jej stan w Polsce głęboko obchodzi i dotyka, jego książka nie jest zatem pisana z pozycji jakiegoś beztroskiego i niezaangażowanego obserwatora, ale wieloletniego uczestnika przestrzeni edukacyjnej oraz „placu jej budowy”, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Daje tu o sobie znać niekiedy osobisty, zaangażowany, nieco „wojowniczy” i reformatorski ton, częściowo będący wyrazem bezradności i bezskuteczności dotychczas przyjmowanych postaw i podjętych działań własnych, ale i środowiska filozoficznego (Woźniczka, 2021, s. 11–12):

Autor kiedyś w dość beztroski sposób uczestniczył w licznych przedsięwzięciach szeroko związanych z edukacją filozoficzną. Liczył na efekt powrotu (klasyka polskich mistrzów

¹ Decyzję o swoistym „ukryciu właściwego” podtytułu (zostaje on wskazany dopiero na 19 stronie) uzasadnia następująco: „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 materiałem sprawy, niech mają lepszą, bliższą zakresowi prowadzonych rozważań nazwę dla refleksji, określoną tym właśnie podtytułem” (Woźniczka, 2021, s. 19). Co ciekawe, zabieg ten, w kontekście całości wywodów autora, co najmniej zastanawia i nieco osłabia radykalizm i buntowniczą siłę książki. Anonsuje przy tym nie wprost także pytanie, czy wprowadzenie nowego paradygmatu edukacyjnego może się dokonać w sposób ewolucyjny, czy też to, co naprawdę nowe dla swego pojawienia się wymaga rewolucji?

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 dziś 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 (Woźniczka, 2021, s. 7–8)².

Jako niezwykle cenne jawi się podkreślenie przekształcającej mocy kształcenia filozoficznego, zwłaszcza, że autor wyraźnie przyznaje się do własnych fundamentalnych przeświadczeń metafizycznych, składa filozoficzne „wyznanie wiary” (Woźniczka, 2011)³. Tym samym Woźniczka daje swoje świadectwo

² Warto zaznaczyć, że jest to pierwsza całościowa-zwarta publikacja Woźniczki dotycząca edukacji (filozoficznej). Jest ona pokłosiem wieloletniej pracy naukowo-dydaktycznej, licznych artykułów naukowych i wystąpień konferencyjnych. Stanowiły one trzon dorobku naukowego, który pod zbiorczym tytułem: *Filozofia i jej nauczanie. Uwarunkowania kształcenia filozoficznego w Polsce*, był podstawą uzyskania przez Woźniczkę stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie filozofia w 2014 r. – <http://wydzfilhist.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2018/03/wozniczka-a.pdf> [dostęp: 10.09.2022].

³ Woźniczka stwierdza: „Pojmuję filozofię szeroko, jako daleko wykraczającą poza standardy zobiektywizowanej nauki. Jednak akceptuję postawę scjentystyczną, tam, gdzie to istotne dla filozofii (np. analogie do teorii i metodologii nauk przyrodniczych). Uznaję bliskość filozofii i 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 Enzelberowską «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 ze mną 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 wiedzy i nauki, fragmentaryzacją doświadczenia kulturowego itd. [...] W pełni akceptuję nadrzędność myślenia filozoficznego względem doświadczenia egzystencjalnego, będącego udziałem każdego człowieka. W wielkim sporze filozofii, ideologii i utopii przyjmuję, iż «myśl nie powinna zawierać ani mniej, ani więcej aniżeli rzeczywistość», a w konsekwencji wierzę, iż «prawdziwa świadomość polega na tym, że nigdy nie trafia obok». Nawet coś tak elementarnego jak empiria wymaga interpretacji, dopowiedzeń, kontekstu. Karl Mannheim ujął to w lapidarnym stwierdzeniu: «empiria jest możliwa tylko w klimacie rozstrzygnięć metaempirycznych»” (Woźniczka, 2021, s. 8–9).

przekształceniowej mocy i oddziaływania edukacji filozoficznej względem niego samego, przy jednoczesnym odstąpieniu względem czytelnika klucza interpretacyjnego do zrozumienia prowadzonych przez siebie wywodów. Częstochowski filozof jest świadom tego, że spór o koncepcję edukacji jest sporem o najgłębsze przeświadczenia, w tym zwłaszcza aksjologiczne (Woźniczka, 2021, s. 14–15), który to spór nie ma miejsca w jakiejś aksjologicznej próżni, ale dokonuje się już zawsze z jakiegoś oglądu rzeczywistości, w ramach jakichś przyjętych i preferowanych założeń, które nie podlegają dalszemu uzasadnieniu, stąd tak istotne jest wskazanie własnej pozycji wyjściowej (w przeciwnym wypadku grozi nam popadnięcie w postawę ideologizującą, niezdolną do autokrytyki *sic!*). Niedowoliwość i niezestawialność podstawowych przeświadczeń tkwiących u podstaw odmiennych stanowisk, co wielokrotnie podkreśla Woźniczka (Woźniczka, 2021, s. 23, 33–35, 111–112), stanowi zarówno elementarną trudność, jak i może po niekąd stanowić szansę w pogłębionym sporze o edukację, do czego przyjdzie nam jeszcze wrócić.

Motywy powstania książki, a więc przeciwko ideologizacji edukacji

Nasz autor poświęca sporo uwagi motywom, jakie nim kierowały przy pisaniu analizowanej przez nas pracy, które w gruncie rzeczy są różną odstoną *leit-motivu*, jakim jest przeciwstawienie się potędze ideologizacji edukacji w Polsce⁴, która, jego zdaniem, ma miejsce w sposób wielowymiarowy.

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). Przeciwko 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 uwyrażeniem obszarów niewiedzy). Czyli możliwe są różne idee edukacyjne, ale żadnej z nich nie przysługuje prawo do dominacji. Jednak obecnie jest odwrotnie [...] (Woźniczka, 2021, s. 18)⁵.

⁴ Woźniczka mówi wręcz o psychologicznej potrzebie odreagowania „potęgi ideologii”, jako podstawowym motywem powstania tekstu (Woźniczka, 2021, s. 9), co po raz kolejny pokazuje osobisty stosunek autora do podejmowanej problematyki.

⁵ W innym miejscu Woźniczka zauważa, iż „formuła ideologiczna edukacji w Polsce jest niemytoreczna (jest nierzetelna, fasadowa). Podstawowym mankamentem jest poddawanie jej silnym wpływom politycznym. Zjawisko zdominowania edukacji przez ideologie ma charakter długotrwały i kulturowy (ideologia marksistowska, ideologia partii sprawującej władzę). Ideologie zawierają elementy o charakterze fałszu, 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 rzeczywi-

Sytuacja ta jest przez Woźniczkę postrzegana nie tylko jako niepożądana czy kryzysowa, ale wręcz destrukcyjna, gdyż, jego zdaniem, podstawowy błąd koncepcyjny dotyczący edukacji nie wynika, z tego, że nie wiemy, czym ona powinna być, ale że mimo tej wiedzy poddajemy ją procesom ideologizacyjnym:

Podstawowe zdumienie filozofa budzi to, że w polskiej edukacji istnieją raczej ważniejsze od prawdziwościowych [podkr. – M.P.]. Pojawia się pytanie: dlaczego o funkcjonowaniu polskiej szkoły w tak wielkim stopniu decyduje ideologia? Przecież to elementarny przykład kulturowej nierzetelności systemu. 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 oddziaływaniom (Woźniczka, 2021, s. 10).

Zdaniem naszego autora zasięg ideologizacyjnej zapaści polskiej edukacji jest tak duży, a tym samym

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 scjentystycznym, 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 „oddziaływań ideologicznych” jest niewielka. Ale szkoły, realizujące jako podstawową ideę wychowania, mają znacznie mniejszą możliwość obrony. Wychowanie, ale do jakich racji? Adekwatnych do stanu kultury czy podporządkowanych założeniom ideologicznym? (Woźniczka, 2021, s. 13).

Mamy zatem jasną deklarację przemyślenia podstaw edukacji, szczególnie krajowej, w kierunku zmiany jej paradygmatu! Tak, Woźniczka nie tylko zdaje sprawę z tego co jest z rodzimą edukacją, ale próbuje to zrozumieć, i to wyraźnie w kierunku gruntownej zmiany.

Idee a ideologie – matryca ujęcia głównej problematyki

Fundamentalne znaczenie dla właściwego odczytania całości wywodu Woźniczki ma uchwycenie podstawowej matrycy, za pomocą której rozpatruje on kwestię edukacji, a którą stanowi rozróżnienie-napięcie idei i ideologii. Przyjmując ją, autor zdaje sobie sprawę z jej aporetyczności i eksperymentalnego charakteru oraz związanego z tym ryzyka:

stości. Ale tam, gdzie można, należałoby je oddalać od 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?” (Woźniczka, 2021, s. 23).

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”** [podkr. – M.P.]. 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) (Woźniczka, 2021, s. 23).

Nasz filozof wyraźnie opowiada się⁶ po stronie idei, przedstawiając całość kultury intelektualnej i duchowej człowieka jako oscylację między ideami a ideologiami. Pozwólmymy sobie na dłuższy cytat, który znakomicie oddaje sedno podejścia Woźniczki:

Filozofii bliskie są idee, nie ideologie. Dlatego podejmują atak na ideologię – bo dominuje ona w funkcjonowaniu polskiego systemu edukacyjnego, 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 sporze). [...] **kultura intelektualna i duchowa człowieka to oscylacja między ideami i ideologiami** [podkr. – M.P.] (Woźniczka, 2021, s. 15).

Problemy kultury edukacji

Warto przynajmniej odnotować niezwykle istotne kwestie z zakresu współczesnych pytań o kulturę edukacji, które podnosi częstochowski filozof. Pierwszy dylemat dotyczy tego, co powinno stanowić fundament dzisiejszej edukacji: autorytet czy też deliberatywność i argumentacja? Jeśli zaś autorytet, to czyj (często przywoływane napięcie między autorytetem polityków a autorytetem ekspertów)? Druga sprawa dotyczy tego, jak powinny mieć się do siebie w przestrzeni edukacyjnej nieuniknioność ideologiczna (niemożliwość podejścia a-ideologicznego) i świadomość partykularności każdej ideologii? Zasygnalizowane zostają wybrane tabu edukacyjne, a także, problematyka wspomnianej już wyżej konieczności przyjęcia jakiegoś zespołu przeświadczeń i budowania na nim edukacji, zwłaszcza polityki edukacyjnej, przy jednoczesnej świadomości uwarunkowania każdego z możliwych wyborów oraz ostatecznie niedowodliwo-

⁶ To opowiedzenie obciążone jest pewnego rodzaju „zażenowaniem”, gdyż jak pisze: „Trochę to żenujące, że filozof musi «brać się za ideologię». Ale wyjścia nie ma. Jeśli on tego nie robi, 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” (Woźniczka, 2021, s. 24).

ści i niewspółmierności względem innych opcji. Autor wyraźnie opowiada się przy tym za osadzeniem edukacji na aktualnej konwencji kulturowej oraz formułuje postulat pluralizmu ideologicznego jako remedium na ideologizację edukacji, także filozoficznej (Woźniczka, 2021, s. 25–35).

Trzy rodzaje deformacji edukacji (filozoficznej) w Polsce

Zdaniem naszego autora, „nauczanie filozofii”, ale poniekąd cała edukacja „podlega trzem rodzajom deformacji: światopoglądowej, ideologicznej i politycznej” (Woźniczka, 2021, s. 22). Spróbujmy się pokrótce przyrzeć każdej z nich.

A. EDUKACJA A ŚWIATOPOGLĄD

Woźniczka zwraca uwagę na problematyczność relacji między filozofią a światopoglądem (od tożsamości do wyraźnego rozdzielenia), co rzutuje oczywiście na relacje między kwestią światopoglądu a edukacją, zwłaszcza filozoficzną. Jego zdaniem

w teorii światopoglądów Diltheya światopogląd to nadawanie światu filozoficznego sensu: „spór światopoglądowy jest nieodłączny od egzystencji każdej filozofii, każdy system powstawał w sprzeciwie wobec innych i rozwijał się w ciągłej polemice”. Źródłem światopoglądu jest niedomknięcie wiedzy o rzeczywistości, potrzeba bezpośredniego powiązania tej wiedzy z egzystencją jednostki. Filozofia, pełniąc również i funkcje światopoglądowe, jest niezbędnym uzupełnieniem ludzkiej aktywności. Rozwój filozofii warunkowany jest dążeniem do lepszego wyrażania i uzasadniania głównych przeświadczeń światopoglądowych (Woźniczka, 2021, s. 38).

Mimo braku choćby próby zdefiniowania światopoglądu, silnie zostaje zaakcentowana funkcja światopoglądowa edukacji (filozoficznej)⁷ wraz z pojawiającymi się w tym zakresie kluczowymi pytaniami: czy jest możliwa neutralna światopoglądowo edukacja (filozoficzna), czy w punkcie wyjścia należy przyjąć nastawienie obiektywistyczne czy też zaangażowane? Sporo miejsca zostaje poświęcone dylematom edukacji religijnej (dominacja światopoglądu religijnego określonej formacji religijnej),

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 też jest to 3) niesprowadzalna do czegokolwiek innego forma doświadczeń człowieka (Woźniczka, 2021, s. 48–49),

to tylko niektóre z wątpliwości, jakie w tym kontekście precyzuje nasz filozof. Podnosi zarazem napięcia między edukacją religijną a filozoficzną/etyczną i for-

⁷ Co ciekawe, autor zwraca uwagę na większą rolę czynników światopoglądowych na wcześniejszych etapach edukacyjnych (silne akcentowanie czynników wychowawczo-kulturowych, z częstszym odwołaniem do religii), niż w edukacji akademickiej, gdzie jego zdaniem, dominuje kult prawdy i obiektywizmu, przejawiający się w znacznym dystansowaniu wobec czynników religijnych (Woźniczka, 2021, s. 47).

mułuje pytania o możliwości ich współistnienia (wskazując różne modele edukacji religijnej i strategii dydaktycznych w tym zakresie). Idzie tu wszak o spór elementarnych doświadczeń kulturowych w ich wymiarze edukacyjnym:

spór o wizje i oglądy rzeczywistości dotyczy delikatnej materii: przeświadczeń o charakterze ostatecznym, kwestii duchowych (w tym zarówno doświadczenia wieloreligijności, jak i doświadczenia duchowego niewiązanego z żadną religią), interpretacji własnego losu wobec niezestawialnych i nierozstrzygalnych tez. [...] Pojmowanie rzeczywistości w najogólniejszych jej aspektach jest podstawowym zadaniem filozofii. W dziejach kultury intelektualnej i duchowej człowieka trwa spór o podstawy, o elementarne przesłanki tego pojmowania – spór filozofii z religią. Spór oczywiście nierozwiązywalny, ale mający w tej nierozwiązywalności charakter elementarnego doświadczenia kulturowego (Woźniczka, 2021, s. 43–44).

Mimo niekiedy dosyć ostrych stwierdzeń i ogólnie krytycznego stanowiska wobec zbyt, jego zdaniem, silnego udziału i obecności religii w edukacji, nasz autor uważa, nie konflikt, ale napięcie, spór między filozoficznym a religijnym oglądem rzeczywistości, za edukacyjnie konstruktywne (Marek, 2014; Dąbrowski, 2021)⁸. Tym, co Woźniczka proponuje w tym zakresie jest pluralizacja edukacji światopoglądowej oraz konkurowanie argumentacyjne ideologii edukacyjnych, maksymalnie oddalonych od polityki.

B. EDUKACJA A IDEOLOGIA

Częstochowski akademik podkreśla wielość możliwych kontekstów rozumienia ideologii, które dadzą się, nieco upraszczając, sprowadzić do dwóch: neutralno-deskryptywnego i wartościującego, i to raczej negatywnie w kategoriach: fałszywej świadomości, wiedzy fałszywej lub pseudowiedzy, manipulacji, redukcjonizmu, partykularyzmu, interesu grupowo-partyjnego, politycznego charakteru. Jako istotny wskazuje wymiar działania oraz utopijność.

Przekonanie, które podzielam, brzmi: „Prawdziwym zagrożeniem nie są ideologie same w sobie, ale brak warunków do rozwoju ich pluralizmu, możliwości wyboru spośród wielu recept i wartości kryjących się za nimi”. W prowadzonych dalej refleksjach będę używał terminu „ideologia” w sensie powstałej z danej kultury wspólnoty idei (poglądów, światopoglądów). W tym kontekście będę wyodrębniał ideologię światopoglądową, religijną czy polityczną (możliwa jest również ideologia edukacyjna). Za ważne uznaję odwoływanie się przede wszystkim do kontekstów filozoficznych: (1) akceptując istnienie przesłanek zarówno pozapoznawczych, jak i normatywnych; (2) postrzegając bliskość do interpretacji tego terminu w kategoriach „pospolitych mniemań i przesądów”, utopii czy nieuprawnionej absolutyzacji. Za istotne uznaję odwoływanie się do kontekstów politycznych (akcentowanie korzyści danej grupy społecznej). Nie zapomnijmy, że współczesna epoka to postmodernizm – czyli istnienie silnego przekonania o społecznym konstrukcjonizmie wszelkich idei kulturowych (czyli też i ideologii) (Woźniczka, 2021, s. 75).

⁸ W tym kontekście pojawia się pytanie o odmienne strategie argumentacyjne, osadzone na odmiennych zapleczach ideowych, ich wzajemne odniesienia i ewentualną hierarchię (Woźniczka, 2021, s. 55–57).

Jak zatem dochodzi do przejścia od idei do ideologii, w którym momencie edukacja idei staje się edukacyjną ideologią? Wydaje się, że z całokształtu refleksji Woźniczki przebija sugestia, że ma to miejsce w każdej chwili próby przełożenia teoretycznego namysłu nad edukacją na praktykę – praktyka edukacyjna, także filozoficzna, jest z gruntu ideologiczna, więcej: jest z góry skazana na ideologiczność, tak iż praktyka edukacyjna jest tożsama z ideologią edukacyjną, przy czym można mówić o wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowaniach ideologii edukacyjnych. Czy zatem chcąc uniknąć ideologizacji edukacji, należałoby... zaprzestać edukacji? Mimo że taki wniosek zdaje się tu nasuwać, to nie odpowiada on, naszym zdaniem, intencji autora. Stwierdza on jednak, iż

związek edukacji z ideologią nie jest pomyślny dla edukacji. Może oznaczać wchodzenie w spory których nie sposób rozstrzygnąć na drodze argumentacji, bowiem odnosi się do kwestii przeświadczeń i intuicji o nieweryfikowalnym charakterze (zasadnicza niezestawialność, niewspółmierność). [...] Generalnie – przedstawiona wstępnie charakterystyka ideologii edukacyjnych zdaje się upoważniać do stwierdzenia, iż w polskiej szkole obecnie dominuje ideologia konserwatyzmu. Silne w niej miejsce dla konfesyjnej religii może osłabiać możliwość powrotu do powszechnej edukacji filozoficznej w Polsce. Oczywiście, kwestia wyboru ideologii edukacyjnej to nie decyzja administracyjna, lecz efekt współoddziaływania złożonych składników doświadczenia kulturowego. Może jednak warto, w imię racji podstawowych, nieco zmodyfikować współczesną ideologię edukacyjną w Polsce, tak by zrobić miejsce dla powszechnego kształcenia filozoficznego (Woźniczka, 2021, s. 82, 84).

Jako remedium na nieuniknioną ideologizację edukacji jako działania oraz dominacji konkretnej ideologii edukacyjnej w Polsce, zostaje po raz kolejny, wybrzmiewając niczym refren na kolejnych stronach publikacji, zaproponowana powszechna edukacja filozoficzna oraz postulat pluralizacji przestrzeni edukacyjnej.

C. EDUKACJA A POLITYKA

Woźniczka podnosi wreszcie kwestię zależności wizji edukacji (w tym filozoficznej) od polityki i mechanizmów władzy. Piętnuje przy tym pomijanie głosu ekspertów na rzecz partykularnych interesów partyjnych, które decydują o kształcie bieżącej ideologii edukacyjnej. Szczegółowo i z wyraźną dezaprobatą analizuje zjawisko wyraźnej marginalizacji filozofii w edukacji, wskazując na wielorakie przyczyny tego zjawiska, w tym zaszłości historyczne w tym zakresie, stawiając pytanie, czy nauczanie filozofii jest kwestią polityczną? (Woźniczka, 2021, s. 128, 141). Krytycznie odnosi się, do jego zdaniem, zbyt dużego wpływu religii, zwłaszcza Kościoła katolickiego na politykę edukacyjną w naszym kraju. Jak podkreśla,

należy zredukować dominację polityki i polityków nad edukacją w Polsce. W funkcjonującej od ponad trzydziestu lat 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. Jest to szczególnie wyraźne w obszarze rozstrzygnięć ideowych i światopoglądowych (Woźniczka, 2021, s. 155)⁹.

Tym, co w ostateczności budzi sprzeciw Woźniczki jeśli chodzi o związki między edukacją a polityką, jest doraźna monopolizacja edukacji w kluczu określonej ideologii edukacyjnej warunkowanej czynnikami politycznymi, a więc każdorazową zależnością od sprawujących władzę i ich politycznego interesu.

W stronę powszechnej edukacji filozoficznej, a więc nowy paradygmat edukacyjny

Tym, co zdaniem Woźniczki może stanowić remedium na obecny kryzysowy stan rodzimej edukacji, jest postulowana przez niego powszechna edukacja filozoficzna, wszak

jeśli filozofii przypisana jest rola demaskatorska i demistyfikująca, to czy może ona odślaniać też tak złożone relacje, jak te zachodzące między ideą a ideologią, ujawniać powiązania pogranicza filozofii z refleksją światopoglądową, przesłaniem ideologicznym, różnej natury uwarunkowaniami politycznymi? Sądzę, że tak. Ta „otulina” istotna jest dla samodzielnego funkcjonowania filozofii. Kultura człowieka niewiele posiada poza tym dążeniem do prawdy, nawet gdyby miała ona być niekomfortowa, pozbawiająca złudzeń, odślaniająca utopie. To też właśnie dlatego tak potrzebna jest filozofia w edukacji, żeby już młode umysły kształciły się w adekwatnym do rzeczywistości poznaniu siebie i świata, uczyły się krytycyzmu, kształciły poczucie odpowiedzialności (Woźniczka, 2021, s. 181).

Mimo iż filozofia nie jest wolna od wpływów i uwarunkowań światopoglądowych, ideologicznych i politycznych, bywa że jest przez nie ideologizowana (Woźniczka, 2021, s. 79, 111–112), to jednak w swym rdzeniu niesie ukierunkowanie na idee, w tym na ideę prawdy. Dlatego też w propozycji Woźniczki

nie chodzi o kilku rewolucjonistów [do których on sam miałby się zaliczać – przyp. M.P.], ale o zmianę paradygmatu edukacyjnego dokonującego się równoległe do przemian kulturowych. Chodzi o zmianę formuły kultury edukacyjnej, o zmianę zasad jej funkcjonowania. Toksyczne są nie tylko treści, ale gorzej – wadliwe są mechanizmy funkcjonowania tej kultury. To zjawisko przekłada się oczywiście na edukację filozoficzną. Chodzi o właściwą relację między kulturą autorytetu a kulturą dialogu. Konieczny jest powrót do stanu normalności, polegający na wprowadzeniu pluralizmu światopoglądowego (właściwego globalnej kulturze, zmniejszenie lęku kulturowego (niepokoju związanego z transformacjami społecznymi od 1989 roku). [...] Czy powszechna edukacja filozoficzna może zmienić kondycję polskiego systemu kształcenia i wychowania młodzieży? (Woźniczka, 2021, s. 183).

⁹ „Odrębne zagadnienie «ideologiczne» stanowi relacja między edukacją pragmatyczną a 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 konflikt ideologii naukowej z ideologią ekonomizmu (przedstawiany choćby w formie ideologii liberalizmu)” (Woźniczka, 2021, s. 146).

Jeśli nie ona, to co? Istotnym pytaniem pozostaje kwestia konwencji edukacji filozoficznej. Z racji tego, że rdzeniem filozofii pozostaje spór o rozumienie jej samej, a więc pluralizm ujęć i postaw w horyzoncie idei prawdy, powinno się to przełożyć na pluralizm konwencji edukacji nie tylko filozoficznej, ale edukacji jako takiej (Woźniczka, 2021, s. 162–172). Przy czym, jak konstatuje nasz autor,

na pewno w okresie potransformacyjnym przydałaby się jakaś nowa wersja idei (ideologii?) oświecenia. Potrzebne są poważne zmiany kondycji polskiego systemu edukacji (decentralizacja, odpolitycznienie, podniesienie rangi ekspertów i profesjonalistów: pedagogów, kulturoznawców, przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych). Ma obowiązywać hasło: „edukacja dla edukatorów” (nie dla polityków!) – potrzebne jest otwarcie interpretacyjne i przedstawienie argumentacji za zróżnicowanymi przesłankami. Dopiero z tego sporu idei może powstać nowa ideologia edukacyjna. Jak sobie poradzić z ideologiami edukacyjnymi? Nie są one uzasadnialne. Powstają i funkcjonują jako wyraz przeświadczeń, przekonań, mogą odsłaniać racje światopoglądowe, przesłania egzystencjalne, nadzieje sensotwórcze i indywidualne poszukiwania niezbywalnych wartości. Konkludująca teza winna akcentować pozytywne skutki funkcjonowania różnych ideologii edukacyjnych (akceptacja ich wielości i ich zróżnicowania). Trzeba podjąć wyzwanie ich dopracowania i włączenia w realnie funkcjonujący system edukacyjny. W nowym systemie filozofia winna być wyżej umieszczona, a uporządkowanie refleksji dotyczące ideologii edukacyjnych może poprawić stan kształcenia filozoficznego w polskiej szkole (Woźniczka, 2021, s. 184–185).

Wprowadzenie nowego paradygmatu edukacyjnego, opartego na faktyczności kulturowego i postulacie ideowego pluralizmu światopoglądowego, jest – zdaniem Woźniczki – sprzężone z przyznaniem realnie większego znaczenia filozofii w edukacji wraz z wprowadzeniem powszechnej edukacji filozoficznej jako warunku osadzenia edukacji na ideach, a nie ideologiach, mimo ich nieuniknioności oraz zachowania krytycznego i twórczego napięcia między nimi z wyraźnym ukierunkowaniem w stronę idei¹⁰, zwłaszcza w formie bezinteresownego zapytywania o prawdę w duchu Sokratejskiego „wiem, że nic nie wiem”¹¹.

¹⁰ „Zasadę pluralizmu konwencji kształcenia filozoficznego opieram na metafizycznym założeniu pluralizmu koncepcji filozofii (łączonego z takimi założeniami, jak nieredukowalność, niewspółmierność, niesprowadzalność). Odwołuję się tutaj również do założeń politycznych demokracji (wolność, pluralizm, tolerancja). Idea wolności i pluralizmu ma dla mnie charakter elementarny: bez niej nie jest możliwe uprawianie filozofii. Zasadnicza nierozwiązywalność sporów ideologicznych i światopoglądowych zdaje się wymuszać postawę pluralistyczną. Podstawowy sens społeczny funkcjonowania systemu demokratycznego zawiera się w funkcjonowaniu różnych ideologii i światopoglądów. Problem wydaje się dotyczyć interpretacji owego zróżnicowania, występującego w kształceniu filozoficznym” (Woźniczka, 2021, s. 111–112).

¹¹ Postawa Sokratejskiego zapytywania o prawdę (o) edukacji jest obecna w pracy Woźniczki w postaci licznych fragmentów składających się niemal wyłącznie z pytań np. s. 13, 17–18.

II

W krytycznym dialogu z propozycją Woźniczki

Diagnoza obecnego stanu polskiej edukacji przeprowadzona przez Macieja Woźniczkę, sprowadza się zasadniczo do wskazania podstawowej choroby, jaką – jego zdaniem – toczy, a mianowicie nadmiernej wielowymiarowej ideologizacji, i odsłonięcia jej zakresów i mechanizmów. Jako remedium został zaproponowany nowy paradygmat edukacyjny, zakorzeniony w powszechnej edukacji filozoficznej, wszak filozofia jako źródłowo ukierunkowana na idee, z kluczową rolą idei prawdy, stanowi wentyl bezpieczeństwa dla wszelkiej ideologicznej deformacji w przestrzeni edukacyjnej. Naturalnym środowiskiem, z którego wyraasta, ale które zarazem chroni, jest pluralizm światopoglądowy.

Przeprowadzone analizy, postawiona diagnoza oraz zaproponowane remedium niewątpliwie stanowią istotny głos w sprawie toczącego się, a może właśnie jego braku (*sic!*) w sensie źródłowym, sporu o edukację w Polsce, same jednak domagają się krytycznego namysłu, w duchu dialogu z ich autorem.

Częstochowski filozof wielokrotnie podkreśla niedowodliwość, niezestawialność, niewspółmierność podstawowych przekonań, leżących u podstaw danej wizji-filozofii edukacji, z czym początkowo chyba trudno się nie zgodzić¹². Jednak pojawia się z jego strony kwestia premiowania silniejszych procedur argumentacyjnych¹³, tylko właściwie w jakim znaczeniu? Bo czyż „siła” procedur argumentacyjnych nie jest zrelatywizowana do systemu odniesień, wskazując tym samym niemożliwość aperspektywicznej argumentacji, lepiej: niemożliwość pozaperspektywicznej weryfikacji siły przedstawionej argumentacji? Gdy idzie o fundamenty edukacji, Woźniczka zdaje się jednak przyjmować możliwość istnienia płaszczyzny neutralnej światopoglądowo:

¹² Choć narzuca się wątpliwość, czy mówienie o niedowodliwości podstawowych przekonań nie sugeruje jednak jakiejś uprzedniej dowodliwości (dowodliwość niedowodliwości) i czy mówienie o niezestawialności i niewspółmierności podstawowych przekonań nie sugeruje ich uprzedniej zestawialności i współmierności jako niezestawialnych i niewspółmiernych? Czy jednak negacja dowodliwości, zestawialności i współmierności nie musi się dokonywać i *de facto* nie dokonuje się już zawsze na bazie i w ramach ich uprzedniej afirmacji, jako niezbywalnym warunkiem ich możliwości? W oparciu o co właściwie powinniśmy uznać niedowodliwość, niezestawialność i niewspółmierność podstawowych przekonań? Wreszcie, czy konsekwentne przyjęcie tezy o niedowodliwości, niezestawialności i niewspółmierności podstawowych przekonań nie wyklucza możliwości sformułowania tejże tezy?

¹³ „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)” (Woźniczka, 2021, s. 23).

Pewien poziom odniesienia może stanowić funkcjonujący obecnie w szkołach wyższych model Krajowych Ram Kwalifikacji, w którym to uzyskiwane efekty kształcenia (precyzowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) wolne są od jakichkolwiek ustaleń o charakterze ideologiczno-światopoglądowym. Ta propozycja działania poprzez efekty kształcenia stanowi dobrą sugestię wykazywania korzyści edukacyjnych płynących z wykształcenia filozoficznego. Zgodnie ze standardami współczesnej, pluralistycznej kultury intelektualnej, szkoła to miejsce do prezentacji różnych światopoglądów i ideologii (w tym oczywiście i religijnych), więc niekorzystne dla celów edukacji jest ograniczanie się tylko do jednej z nich (Woźniczka, 2021, s. 173).

Naszym jednak zdaniem częstochowski filozof ulega oświeceniowej iluzji możliwości neutralności światopoglądowej¹⁴, nie dostrzegając aksjologicznych preferencji, i to wyraźnie o charakterze preskryptywnym a nie jedynie formalno-deskryptywnym, w takich kategoriach jak wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne¹⁵. Konsensus aksjologiczny nie jest neutralny światopoglądowo o tyle, o ile konkretna aksjologia jest już zawsze elementem danego światopoglądu (światopoglądów?)¹⁶, ale także uznanie danego światopoglądu jest decyzją wartościującą, a więc aksjologiczną (Bocheński, 1993; Misiuna, 2007). Niezależnie od naszych wątpliwości fundamentalna problematyka została przez Woźniczkę uchwycona: mimo iż nie jest możliwy pozaświatopoglądowy dostęp do rzeczywistości¹⁷, należy postawić pytanie o prawdę (prawdziwość) tychże dostępów, w celu uniknięcia zarzutu o ideologizujące monopolizowanie jednego z nich i indoktrynacyjnego budowania na jego podstawie edukacji. Podnosimy jednak wątpliwość, czy w tym kontekście postulowany pluralizm światopoglądowy nie *de facto*, ale *de iure* wobec niemożliwości dotarcia do prawdy¹⁸, nie staje się przedmiotem własnego zarzutu o ideologizację (ideologia pluralizmu), roszczęc sobie pretensje do bycia, owszem – w formie sprytnie ukrytej, stanowiskiem metaświatopoglądowym o wyraźnie ekskluzywistycznym charakterze?¹⁹ Przyjęcie

¹⁴ Pomysł uznania uniwersalnej, pre- czy też aświatopoglądowej aksjologii z jednoczesnym zachowaniem swoiście apofatycznej neutralności światopoglądowej, zdecydowanie bliski jest wolnomularstwu (Stępień, 2000, s. 131–141). Związki i wzajemne wpływy idei wolnomularskich i oświeceniowych w tym zakresie, wymagałyby głębszych analiz.

¹⁵ Wydaje się, że podobny zarzut można postawić wobec propozycji Aldony Pobjewskiej (Pobjewska, 2019, s. 248–250).

¹⁶ Stąd słuszne wydaje się mówienie np. o światopoglądzie konstytucyjnym (Minich, 2012).

¹⁷ Arcyciekawie brzmi w tym kontekście problem pośrednio postawiony przez Woźniczkę: czy można mieć dwa lub więcej światopoglądy? (Woźniczka, 2021, s. 17).

¹⁸ W sensie niemożliwości rozstrzygnięcia prawdziwości roszczeń poszczególnych stanowisk światopoglądowych do prawdy – ze względu na niedostępność oglądu metaświatopoglądowego, inaczej, niż z wewnątrz tychże stanowisk.

¹⁹ Czy nie z takiej perspektywy można by ostatecznie ugruntować twierdzenie o niedowodliwości podstawowych przekonaniach poszczególnych stanowisk, a tym samym ich wzajemnej nieredukowalności, niesprowadzalności i niewspółmierności? Wszak jego utrzymanie domaga się „posiadania” wspólnego mianownika, w oparciu o który dałoby się wskazać zarazem jego brak, a tym samym mówić o zestawionej niezestawialności, dowiedzionej niedowodliwości, współmiernej niewspółmierności.

go w charakterze reguły metodologicznej, nie usuwa wątpliwości, gdyż zawiera w sobie przesłanki treściowe (każda metoda jest w jakimś stopniu obciążona założeniami pozametodologicznymi). Zarówno edukacja, jak i myślenie o edukacji, nie są i nie mogą być neutralne światopoglądowo, gdyż domagają się działania, które *ex definitione* wyklucza neutralność, o tyle także filozofia, pojmowana choćby w najbardziej teoretyczny sposób, nie jest i nie może być neutralna światopoglądowo, gdyż jest konsekwencją wyboru i działania- nie przypadkowego i arbitralnego, ale w sensie prymatu rozumu praktycznego nad teoretycznym, wszak wola i refleksja są ostatecznie i źródłowo nierozdzielne (Hadot, 2000, s. 343–344), nawet zmierzającego do jego kontemplacyjnego przekroczenia, co ma oczywiście niebagatelne znaczenie dla pojmowania i praktykowania edukacji filozoficznej – wydaje się, że Woźniczka jest świadom złożoności tej problematyki i w gruncie rzeczy cały czas próbuje się z nią zmierzyć²⁰. Należy zwrócić tutaj uwagę na problematyczność mówienia o filozofii, podczas gdy w rzeczywistości istnieją filozofie (metafilozofia nie jest niczym innym jak filozofią *sic!*). Woźniczka

²⁰ Na potwierdzenie przywołajmy dwa fragmenty: „Zaryzykujemy 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 «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 formułowane. 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 kwestią to specyfika problemu badawczego, związanego z jawnością ideologii edukacyjnych, proces ich ujawniania co i rusz napotyka na «ukryte intencje» czy «zmowę milczenia»” (Woźniczka, 2021, s. 33–34). W innym zaś miejscu czytamy: „Przyjmuję założenie, iż nauczanie filozofii nie jest światopoglądowo obojętne. W edukacji filozoficznej spotykają się przekonania przedstawicieli różnych formacji ideologicznych. Twierdzę, że zarówno część przekazywanej wiedzy i kompetencji filozoficznych, jak i sposób ich prezentacji mają motywacje i uzasadnienia ideologiczne. Znaczący to, że realizacja kanonu dydaktycznego filozofii dokonuje się z wyraźnym udziałem, często niejawnie przedstawianych przesłanek o wydzwieńku ideologicznym. Ideologiczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego można podzielić na zewnętrzne (np. warunkowane racjami politycznymi) oraz wewnętrzne (np. tkwiące u źródeł przedstawianych konwencji kształcenia filozoficznego)” (Woźniczka, 2021, s. 111).

kilkukrotnie zwraca w swojej pracy uwagę na możliwość ideologizacji także filozofii (choćby w postaci ideologizacji jednego nurtu, jednej szkoły, jednego podejścia) – czy jednak sam poniekąd się do niej nie zbliża, bo czyż radykalnie teoretyczna koncepcja filozofii, niemająca nic wspólnego z ideologizacyjną na mocy samej siebie praktyką, jest ideą czy ideologią filozofii? Czy nie została tu czasem zagubiona, wręcz zideologizowana, właśnie pierwotna idea podejścia teoretycznego (gr. *theoria*)? (Albert, 1991; Hadot, 2000, s. 111–127; Sajdek, 2018; Grondin, 2021, s. 89–109). Odnotujmy, że Woźniczka sygnalizuje świadomość problematyczności przyjmowanego przez siebie stanowiska, gdy pyta: „Jak wobec tego określić granicę między filozofią teoretyczną a filozofią praktyczną (por. choćby «sztukę życia» filozofów starożytnych?» (Woźniczka, 2021, s. 113).

W poglądach Woźniczki daje się wyraźnie wyczuć bliskość do stanowiska ideowego egalitaryzmu w kontekście edukacji osadzonego na podejściu deliberytywnym²¹ w przeciwieństwie do krytykowanych przez niego ideologii, które mają mieć charakter elitarny ze względu na fakt, iż są narzucane przez elity, choćby polityczne, na mocy autorytetu np. władzy. Jednakże przy nieco bliższym przyjrzeniu się, sprawa nie jest wcale taka jednoznaczna i oczywista, gdyż miejscami przebija u naszego autora coś na kształt postulatu dyktatu ekspertów, w miejsce dyktatu polityków, pojawia się propozycja demokracji ważonej czy ideologii (zgodnie z rozumieniem samego autora!) wyższości pluralizmu. Czy nie mamy tym samym do czynienia jedynie z modyfikacją elitarystycznego modelu rozstrzygnięcia o podstawach i kształcie edukacji? Na jakiej podstawie powinniśmy uznać, że jest on bliższy podejściu ideowemu niż ideologicznemu? Woźniczka zdaje sobie oczywiście sprawę,

że kwestia wyboru ideologii edukacyjnej to nie decyzja administracyjna, lecz efekt współdziaływania złożonych składników doświadczenia kulturowego. Może jednak warto, w imię racji podstawowych, nieco zmodyfikować współczesną ideologię edukacyjną w Polsce, tak by zrobić miejsce dla powszechnego kształcenia filozoficznego (Woźniczka, 2021, s. 84).

Czy dysponujemy jednak choćby minimalnym wspólnym mianownikiem, przedłożeniem, co do którego choćby w podstawowym stopniu się zgadzamy bądź nie zgadzamy, aby móc w ogóle toczyć spór i podejmować refleksję nad tymże wyborem? Do pewnego stopnia taką płaszczyzną jest filozofia jako ostateczna płaszczyzna dyskusji światopoglądowych (Stępień, 1967). Jaka jest jednak jej obecność i znaczenie w edukacji w Polsce? Konstatacja Woźniczki w tym zakresie niestety nie napawa optymizmem.

²¹ Ze świadomością jego ograniczeń: „W warstwie konstrukcyjnej dydaktyka ta [idzie o dydaktykę filozofii, ale można to odnieść do wszelkiej dydaktyki – przyp. M.P.] nie może być nadmiernie deliberatywna. Nakaz wykonywania określonych działań edukacyjnych powoduje, że musi ona być wyraźnie określona. Dlatego ważne jest ich uwytatnienie [niewywodliwych przeświadczeń będących jej podłożem – przyp. M.P.]” (Woźniczka, 2021, s. 34).

Przed analizą ideologicznych i światopoglądowych uwarunkowań kształcenia filozoficznego istotną może być próba wyrażenia niepokoju, związana z aktualnym stanem tego kształcenia. Już pobieżny ogląd upoważnia do stwierdzenia, że zbyt dużą rolę w zakresie i kształcie edukacji filozoficznej odgrywają uwarunkowania pozafilozoficzne. Filozofia praktycznie wykluczona jest z poziomu szkolnictwa średniego (status przedmiotu do wyboru), przedmiot etyka (traktowany instrumentalnie i marginalnie) zdaje się pełnić funkcję światopoglądowego przeciwstawienia dla religii. Jeśli filozofia jest podstawowym składnikiem kultury europejskiej, to dlaczego odgrywa w Polsce tak niską, tak poślednią rolę edukacyjną? Widoczne jest, że nauczanie filozofii nie jest uzasadniane/motywowane czynnikami podstawowymi, właściwymi dla filozofii (choćby funkcja integrująca i interpretująca doświadczenie kulturowe). Oczywiście można twierdzić, że strategie argumentacyjne filozofów nie są konkurencyjne wobec innych przekonań i postaw światopoglądowych (np. związanych z religią). Ale w tym celu trzeba by dać szansę zaistnienia kształceniu filozoficznemu na szerszą skalę. Nie wprowadza się jednak takiej możliwości. Dlaczego kształt edukacji filozoficznej jest wciąż uzasadniany powodami ideologicznymi (przewrotnie można by stwierdzić, że niewiele się zmieniło – nadal politycy sprawują pieczę nad kulturowym doświadczeniem filozofii – tym razem zupełnie je marginalizując)? (Woźniczka, 2021, s. 110).

Nasz autor stara się odtworzyć przykładową argumentację mającą uzasadnić taki stan rzeczy (Woźniczka, 2021, s. 138). Sytuacja jest paradoksalna, gdyż

znaczenie filozofii dla szeroko pojmowanej kultury intelektualnej jest rzadko kwestionowane. Filozofia to odrębny rodzaj poznania i doświadczenia rzeczywistości. Umożliwia ona lepsze osadzenie człowieka w danym mu świecie: wzmacnia podmiotowość, zapewnia mocniejsze uczestnictwo w danej kulturze poprzez takie czynniki, jak indywidualizacja przemian jednostki, wolność myślenia, twórczość, samodzielność. Również dzięki filozofii dokonuje się proces antropologizacji doświadczenia kulturowego, umożliwiającą silniejsze doświadczenie człowieczeństwa w wymiarze zarówno poznawczym, jak i moralnym czy duchowym. Tajemnicą rzeczywistego (nie tylko deklaratywnego) funkcjonowania filozofii w kulturze jest szkoła. A w niej ważna jest metodyka (a nie spory metafizyczne czy ideologiczne). To „dorośli” wciąż projektują swoje niepokoje i obawy na edukowaną młodzież. A młodzież potrzebuje w szkole przede wszystkim rzetelnej wiedzy o danej im rzeczywistości. To w szkole dokonuje się proces przyswajania podstawowych treści kultury oraz sposobu ich interpretacji, wymagający uznania również i kontekstu filozoficznego. Nie do pominięcia jest również istotna dla wszystkich stopni szkolnictwa idea wychowania przez filozofię. Jednak możliwość wczesnego rozbudzenia zainteresowań filozofią nie jest należycie wykorzystana (Woźniczka, 2021, s. 158).

Choć wydaje się, że powoli wydać przebłytki zmian (Krzywoń, 2019; Krzywoń, 2021; Spychała, 2018; Spychała, Marzewski, 2020; Staroń, 2020d; Staroń, 2021), to jednak do realnie powszechnej edukacji filozoficznej jako jednego z elementów, a zarazem podstawy nowego myślenia i budowania edukacji w Polsce, jak chciałby tego Woźniczka, wciąż daleka droga. Na ile skutecznym narzędziem w osiągnięciu tego okaże się zaproponowany przez autora Projekt „Filozofia 2025–2030” (Woźniczka, 2021, s. 178–180), czas pokaże, pod warunkiem, że zostanie podjęty i zrealizowany.

Zamiast zakończenia

Edukacja (filozoficzna) jako paradoks, a więc myśleć i praktykować edukację w jej istocie z wnętrza paradoksu człowieczeństwa

Polski system edukacji zdecydowanie potrzebuje gruntownego przemyslenia, skutkującego nie kosmetyczno-powierzchniowymi zmianami, ale nowym paradygmatem edukacyjnym, który, naszym zdaniem, warunkowany jest uznaniem, iż edukacja ostatecznie jest paradoksem. Dlaczego i jak to rozumieć? Ostatecznym horyzontem wszelkiej ludzkiej działalności, w tym także edukacji, zarówno w sensie formalnym, jak i nieformalnym, jest tajemnica naszego – ludzkiego – bycia w świecie. W najgłębszym sensie, człowiek istnieje na sposób edukacyjny, a więc istnieje, ucząc się bycia sobą, a więc człowiekiem, wspólnie z innymi ludźmi – „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia, której stanowimy wszyscy częścią i uczestnikami. Naszym fundamentalnym doświadczeniem jest paradoks człowieczeństwa, gdyż będąc ludźmi, od początku i nieustannie uczymy się nimi być, tak iż paradoks edukacji jest swoiście tożsamy z paradoksem człowieczeństwa, dokonującym się z i wobec naszej bezradności i niewiedzy względem tego skąd przychodzimy?, kim jesteśmy? i dokąd zmierzamy? Paradoks edukacji dochodzi do głosu, kiedy uświadomimy sobie, że na najgłębszym poziomie, wszystkie strony zorganizowanych procesów edukacyjnych, bez względu na pełnione w nich role społeczne, są niczym więcej jak źródłową potrzebą edukacyjną, bezradną w duchu Sokratejskiego „wiem, że, nic nie wiem” wobec tajemnicy paradoksu człowieczeństwa jako części i uczestnika Tajemnicy Istnienia. To dopiero z tego miejsca myślna edukacja może być wolna od wszelkiej ideologizacji, powszechnie filozoficzna, jako że szeroko rozumiana filozofia jest jedną z podstawowych form, jeśli nie najbardziej podstawową, prób-sposobów orientowania się w rzeczywistości (Klemczak, 2015, s. 10–11, 33; Ferry, 2011, s. 28–31) i prawdziwie nowa paradygmatycznie, gdyż oparta na wspólnym doświadczeniu i losie wszystkich ludzi, przekraczającym zarówno każdego z osobna, jak i wszystkich razem wziętych.

Edukacja to relacja. Najważniejszy jest człowiek, budowanie wspólnoty oraz poczucia siły i sprawstwa dzieciaków. Dopiero, gdy „złapiemy dziecko za rękę”, damy mu pełną akceptację jego osoby i możliwość pełnej ekspresji jego osobowości, możemy mówić o nauczaniu treści podstawy programowej. Bo wszystkie podstawy programowe świata mają podstawę podstaw: szkoła powinna uczyć, jak być szczęśliwym człowiekiem, mądrym i empatycznym, który potrafi funkcjonować w tak szybko zmieniającej się rzeczywistości, otoczony w przestrzeni przez innych ludzi i inne żywe stworzenia, oraz otoczony w czasie przez tych, którzy byli przed nim, i przez tych, którzy przybędą po nim. Najważniejsze są zatem kompetencje przyszłości, które ja nazywam Insigniami Przyszłości, czyli siła, gotowość, chęć i poczucie możliwości uczenia się czegokolwiek będzie wymagało od nas życie, a także myślenie kreatywne, myślenie krytyczne, komunikacja intra- i interpersonalna. Ja uważam, że edukacja jest magiczna, i że prawie wszystko, co nas otacza, jest niesamowite

[...] Serio, można pokazywać czy też przekazywać niesamowitość świata innym ludziom na wiele różnych sposobów. [...] Kocham nieustanną wymianę wiedzy i doświadczeń, bo wszyscy jesteśmy nauczycielami i wszyscy jesteśmy uczniami. Bo to wszystko jest możliwe, jeśli tworzy się wspólnotę, która sięga korzeniami idei *universitas* (Staroń, 2020a)²².

Tak, zdecydowanie istotą edukacji jest magia relacji i magia zachwytu nad światem i wiedzą, osadzone we wspólnym doświadczeniu człowieczeństwa (nie ról społecznych!, których jest ono zawsze transcendentnym warunkiem i kryterium normatywnym). Może zatem warto sobie spróbować wyobrazić system edukacji na nim oparty i do niego dążyć? (Staroń, 2020a).

Powszechna edukacja filozoficzna i tak ma nieustannie miejsce, bo wszyscy uczymy się być ludźmi w naszym byciu w świecie „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia. Czy jednak na pewno wydarza się ona na powyżej wskazany magiczny sposób, czy też w wydaniu sformalizowanym w postaci narodowego systemu edukacji nie opiera się czasem na lęku, przymusie, biurokracji i rolach społecznych, a więc w feudalnej formie? (Staroń, 2020b). Niestety, „polską oświatę toczy nowotwór lęku”, jednak „teraz możemy to zmienić” (Staroń, 2020c), zmieniając spojrzenie (Staroń, 2014), dokonując filozoficzno-edukacyjnej *metanoi*. Tak, tu zdecydowanie o coś chodzi, jak często powtarza Woźniczka – chodzi o edukację naszego wspólnego człowieczeństwa. Potrzeby tak rozumianej edukacji, filozoficznej *par excellence*, nie trzeba jednak zewnętrznie, kulturowo rozbudzać, ale ją odsłonić, gdyż jest czymś, co jest w nas najbardziej naturalne, wrodzone, a co jest niestety systemowo zagłuszane przez formalno-instytucjonalną edukację opartą na rolach społecznych, od rodziny począwszy, przez szkołę, a na państwie skończywszy (Marcela, 2022). Wrodzona filozoficzna potrzeba edukacyjna jest w nas, mówiąc po Heideggerowsku, wynikiem zapytywania naszego człowieczeństwa przez Bycie, na które my – całym swoim życiem – próbujemy odpowiadać. W Buberowskim *Zwischen* między zapytywaniem i próbami, lepiej: całościową, wspólnoludzką próbą odpowiadania wydarza się edukacja²³, w całym bogactwie wielości (pluralizmie) jej działania się, której istotą jest

²² Staroń realizuje wskazaną istotę edukacji w ramach założonego przez siebie Zakonu Feniksa, międzypokoleniowego fakultetu filozoficznego: „Chciałbym ponieść w świat Zakon Feniksa, międzypokoleniowy fakultet filozoficzny, który stworzyłem, który realizuje to, co jest istotą edukacji, czyli właśnie magię relacji i magię zachwytu nad światem i wiedzą. Bo to wszystko jest możliwe, jeśli tworzy się wspólnotę, która sięga korzeniami idei *universitas*. A ponieważ ta wspólnota, którą założyłem, genialnie działa i jest świetnym *casem*, to przyjmuję ją za punkt wyjścia dla swojego planu. Nie kopiowanie, a wyskalowanie i multiplikowanie mechanizmów i idei, które są istotą Zakonu Feniksa, a są jego istotą, bo według nauki są istotą edukacji, według przy współpracy największych eduentuzjastów i fachowców w Polsce i na świecie, z klockami Lego w kieszeni, książkami w plecaku i grammi planszowymi w torbie!” (Staroń, 2020a).

²³ Edukacja, która jest już zawsze dialogiczna, więc: jest dialogiem z samym sobą, innymi ludźmi, światem, a to wszystko „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia, tak równocześnie człowiek w swych wszelakich odniesieniach wydarza się na sposób edukacyjnego dialogu, więc: jest edukacyjną dialogicznością, czy też dialogiczną edukacyjnością.

relacja/relacyjność – tu bije uniwersalne źródło myślenia edukacji, będące ponadpartykularną normą wszelkich paradygmatów edukacyjnych, w tym tak niezbędnego przyszłego nowego paradygmatu edukacyjnego w Polsce. Bez niego i spoza niego także propozycja Woźniczki, jak wiele innych jedynie pozornie pluralistycznych koncepcji edukacyjnych, nie tylko nie będzie remedium, ale stanie się wręcz kolejnym z elementów czy też sposobów ideologizacji edukacji w naszym kraju. Owszem,

rozwój podmiotu dokonuje się równolegle z systematyczną edukacją filozoficzną. Żeby bardziej zrozumieć świat, mocniej w nim funkcjonować, należy samego siebie lepiej wyposażać w narzędzia poznawcze i przesłanki wartościujące, uzyskać przekonanie do nich, czyli trzeba lepiej pojąć, przeżyć, doświadczyć samego siebie (Woźniczka, 2021, s. 8),

jako źródłowo współ-będącego z innymi ludźmi „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia, w tajemnicy niepowtarzalnie własnego, a zarazem współ-człowieczeństwa.

Bibliografia

- Balthasar, H.U. von (1998). *Prawda jest symfoniczna. Aspekty chrześcijańskiego pluralizmu* (tłum. I. Bokwa). Poznań: „W drodze”.
- Bocheński, J. (1993). *O światopoglądzie*. W: J. Bocheński, *Sens życia i inne eseje* (s. 163–171). Kraków: Wydawnictwo Philed.
- Dąbrowski, S. (2021). *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogiczno religijnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ferry, L. (2011). *Jak żyć?* (tłum. E. Aduszkiewicz). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Grondin, J. (2021). *Piękno metafizyki* (tłum. M. Marczak). Warszawa: PIW.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna?* (tłum. P. Domański). Warszawa: Aletheia.
- Klemczak, S. (2015). Czem jest, a czem nie jest filozofia religii? Czyli wieczorna opowieść na skrzyżowaniu jednej z dyscyplin filozoficznych z jedną z spośród dyscyplin religioznawczych, *Filozofia Religii*, 1, 1–48. Online: http://www.filozofiareligii.pl/uploads/1/8/7/0/18702650/fr_2015_2_1_klemczak.pdf [dostęp: 2.09.2022].
- Krzywoń, Ł. (2019). *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Krzywoń, Ł. (red.) (2021). *Filozofuj z dziećmi 2. 100 pomysłów na dociekania filozoficzne z dziećmi*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Marcela, M. (2022). *Patopostuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności co z tym zrobić*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Minich, D. (2012). Światopogląd konstytucyjny jako granica prawa i jego wykładni (aspekt filozoficzno-metodologiczny), *Studia Politologiczne*, 23, 121–142.
- Misiuna, B. (2007). *Filozofie afirmacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Płóciennik, M. (2021). *Czy można nauczyć się być człowiekiem? Przyczyńki z problematyki antropologiczno-metafizycznego ugrunto(wy)wania filozofii wychowania w warunkach współczesności*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UJD.
- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sajdek, W. (2018). Prawda jako przedmiot kontemplacji. Na szczytach gór, *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 1, 24–44.
- Spychała, J.M. (2018). *Jaskinia. Mali rebelianci*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Spychała, J.M., Marzewski, G. (2020). *Mali rebelianci*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Staroń, P. (2014). *Chodzi o zmianę spojrzenia: Przemek Staroń at TEDxSopot*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=egmsnlfIQPg&t=11s> [dostęp: 11.09.2022].
- Staroń, P. (2020a). *Jestem nauczycielem kompletnym*. Rozmowa Macieja Jesionowskiego z Przemkiem Staroniem. Online: <https://www.wydawnictworebel.pl/pages/jestem-nauczycielem-kompletnym-1522.html> [dostęp: 3.09.2022].
- Staroń, P. (2020b). *Z Przemkiem Staroniem rozmawia Anton Ambroziak*. Online: <https://oko.press/nauczyciel-roku-szkola-w-pseudopatriotycznej-zenadzie-radosc-powrotu-przyduszona-przez-lek-wywiad/> [dostęp: 10.09.2022].
- Staroń, P. (2020c). *Z Przemkiem Staroniem rozmawia Katarzyna Gargol*. Online: <https://so-magazyn.pl/artukul/przemek-staron-polska-oswiata-toczy-nowo-twor-leku-teraz-mozemy-to-zmienic> [dostęp: 10.09.2022].
- Staroń, P. (2020d). *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Staroń, P. (2021). *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie ze złem*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Stępień, A.B. (1967). Filozofia jako ostateczna płaszczyzna dyskusji światopoglądowych, *Znak*, 7/8, 897–904.
- Stępień, M. (2000). *Poszukiwacze prawdy. Wolnomularstwo i jego tradycja*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tischner, J. (2011). *Labirynty racjonalizmu*. W: J. Tischner, *Myślenie według wartości* (s. 475–483). Kraków: Wydawnictwo Znak.

Woźniczka, M. (2011). *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*. Kraków: Wydawnictwo scriptum.

Woźniczka, M. (2014). *Autoreferat*. Online: <http://wydzfilhist.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2018/03/wozniczka-a.pdf> [dostęp: 10.09.2022].

Woźniczka, M. (2021). *Idee czy ideologie? Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UJD.

Universal philosophical education as an opportunity on de-ideologization of education in Poland? On the need and prospects of a new educational paradigm – in dialogue with Maciej Woźniczka

Abstract

Maciej Woźniczka's book is quite a radical reaction to the crisis of Polish education, one of the symptoms of which is the almost total marginalization of philosophical education – optionally possible, but virtually absent in real terms. The author makes an in-depth diagnosis of the Polish education system in the context of the tension between ideas and ideologies, observing its ideologizing deformations on three planes: worldview, ideology, and politics.

As a remedy for this state of affairs, he proposes the introduction of universal and obligatory philosophical education, based on a previously culturally awakened need of philosophy, from school to academic education. In the author's intention, the issue is about the necessity to change the educational paradigm towards one that corresponds to worldview pluralism, in which real and universal philosophical education should play a key role.

This presentation is an attempt to look at the philosophical and educational reflection of Woźniczka, to show its strengths and weaknesses, to assess the opportunities for conceptual and practical application, to indicate internal tensions and paradoxes that govern it, and to signal development prospects. It is complemented by source intuitions about the essence of education.

Keywords: ideologization of education, philosophy of education, philosophical education, worldview, educational policy.