

Maciej WOŹNICZKA

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0003-2359-5644>

Kontakt: e-mail: m.wozniczka@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Woźniczka, M. (2018). Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 13–34.

Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole^{*}

Streszczenie

W refleksji dydaktyków filozofii coraz częściej podejmowany jest problem możliwości wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego. Jak dotychczas, dydaktykom filozofii wydawało się, że podstawowe trudności mają charakter merytoryczny. Po historycznie wysoce nieprzejaznym okresie (II wojny światowej oraz zniewolenia ideologicznego lat 1945–1989; łącznie dokładnie pół wieku – 1939–1989) odbudowanie podstaw teoretycznych i stworzenie konwencji powszechnego kształcenia filozoficznego wydawało się zadaniem elementarnym. Pół wieku przerwy 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 metodyka 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 to nie trudności merytoryczne mają charakter podstawowy. Okazuje się, że obok czynników merytorycznych istotną rolę odgrywają czynniki społeczne, kulturowe (światopoglądowe) i wreszcie polityczne. Czy dydaktycy filozofii, starając się wprowadzać program „filozoficznienia” polskiej edukacji, muszą zmierzyć się z jej uwarunkowaniami politycznymi? Czy filozofia (wzorem choćby niechlubnego marksizmu) nadal jest „orzędem władzy ideologicznej”? Dlaczego jest wykluczana z edukacji? Jaka jest rola wiary w teorie spiskowe („filozofia uczy myśleć, a żadna

* Tekst jest rozbudowaną wersją referatu *Polityka edukacji wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole*, który w pierwotnej postaci został przedstawiony na konferencji naukowej „Etyka (w) szkole. Filozofia (w) edukacji”, organizator: Instytut Filozofii Uniwersytetu Śląskiego, Zespół Szkół Ekonomicznych w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, 18–19.04. 2016 r.

władza takiego społeczeństwa nie potrzebuje”) w kreowaniu wizerunku edukacyjnego filozofii? Do jakiego stopnia współczesne nauczanie filozofii ma charakter polityczny?

Słowa kluczowe: nauczanie filozofii, polityka edukacyjna, funkcje światopoglądowe kształcenia filozoficznego.

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

Sprawa nauczania filozofii w szkole średniej ogólnokształcącej staje się aktualną. Potrzeby nauczania filozofii w szkole średniej nigdy nie uzasadniono. Życie ją uzasadniało, bo od wieków widzimy zawsze filozofię w szkole średniej ogólnokształcącej.

Teodor Portych (1918, s. 7)

1. Wylonienie problemu

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

Funkcjonowanie edukacji jest wypadkową wielu nader różnych czynników. Jednymi z nich są oddziaływania o charakterze politycznym. Dobra polityka winna udzielać wsparcia systemowi edukacji, złe decyzje polityczne mogą oddziaływać niekorzystnie na ten system. Czy istnieją jakieś ogólne wyznaczniki określające adekwatność tych oddziaływań na edukację? Jaka powinna być relacja między oddziaływaniami o charakterze profesjonalnym (podmiotów procesu edukacji) a wpływami o naturze politycznej? Czy idee edukacyjne mają być pod-

porządkowane ideom politycznym? Za zadowolający można uznać stan chociaż względnej współpracy, harmonii. Pozostaje jednak pytanie: czy jest ona możliwa do osiągnięcia?

Aktualna nieobecność powszechnego kształcenia filozoficznego w polskiej szkole może budzić niepokój. Przede wszystkim ważna jest perspektywa. Z jakich powodów mamy tyle dziesięcioleci przerwy w powszechnym kształceniu filozoficznym (od roku: 1939?, 1945?, 1948?)? Jakie są przyczyny braku powszechnego kształcenia filozoficznego (potocznie: nieadekwatność kulturowa, nieatrakcyjność edukacyjna, nienowoczesność, nieodpowiadanie na potrzeby edukacyjne, niska konkretność...)? Dlaczego filozofia i kształcenie filozoficzne są represjonowane przez polityków (po 1989 r. zmieniały się tylko władze, natomiast mechanizmy dystansowania filozofii od edukacji pozostawały te same)? Czy założenie wykluczenia powszechnego kształcenia filozoficznego określone jest w kolejno precyzowanych programach polityki edukacyjnej poszczególnych organów państwa i odpowiednich zapisach prawnych (od ustaw po rozporządzenia kuratorskie i decyzje dyrekcji szkół)? Dlaczego ważna jest filozofia w szkole? Filozofowie wątpliwości nie mają: „jasne jest, że wprowadzenie filozofii do szkół byłoby rzeczą pożądaną”, ale zarazem dodają: „byłoby – w innych warunkach obyczajowo-politycznych” (Grobler, 2004, s. 174). Może więc warto spróbować odpowiedzieć na pytanie: jakie to obyczaje i jakie to uwarunkowania polityczne utrudniają wprowadzenie i funkcjonowanie powszechnego kształcenia filozoficznego?

2. Dzieje problemu. Konteksty dziejowe niestabilności i ograniczania (wykluczania lub ideologicznej deformacji) kształcenia filozoficznego

Idea „oporu polityków” wobec samodzielnego myślenia ma długą tradycję. Filozofowie są kulturowo niepokorni. Przedstawiają propozycje wzorczych rozwiązań, odwołujących się do bliskich im idei prawdy, dobra, sprawiedliwości społecznej. Niekiedy, zgodnie ze swoim przesłaniem, daleko wykraczają poza pragmatykę społeczną. Bronią swoich idei czasami w jaskrawym, silnym sporze z danym im otoczeniem społeczno-kulturowym. Odślaniają podstawy odwiecznego konfliktu między prawdą a władzą. Ukazują zadziwiająco silny i zdumiewająco stary konflikt między prawdą a siłą społeczną (materializowaną w postaci np. władzy, czy tzw. przeświadczeń większości). Czy krzewiciele poszukiwania prawdy są w odwiecznym konflikcie z wysoce uproszczonymi racjami nieoświeconej kultury mas? (ile jest ochłokracji w naszej demokracji?). Demaskują nieporozumienia i błędy w sprawowaniu władzy. Odślaniają dystans dzielący formułowane deklaracje od rzeczywistych działań. Odpowiedź na pytanie o dzieje tej „niepokory”, jej kulturowy sens, jej wartość edukacyjną – wymagałaby od-

rębnego tekstu. Może jedynie jako kontekst przypomnijmy, że Sokrates, oskarżany o nieuznawanie bogów i psucie młodzieży, z wyroku ateńskiego sądu ludowego wypił cykutę w 399 r. p.n.e.; Hypatia została zamordowana przez rozfanatyzowany tłum chrześcijan w 415 r.; Giordano Bruno z wyroku Inkwizycji spalono na stosie w Rzymie w 1600 r.; nawet dostojny Kant musiał przyrzec królowi pruskiemu, „że powstrzyma się w przyszłości od wszelkich publicznych wystąpień – w mowie i piśmie – na temat religii czy to naturalnej, czy objawionej”, a w końcu „musiał nawet podpisać deklarację, że wykładów o filozofii religii mieć już nie będzie” (Stöckl, Weingärtner, 1930, s. 340).

Ale może pozostawmy przy polskich kontekstach. Spróbujmy postawić mocną tezę: kształcenie filozoficzne w Polsce w sposób jednoznaczny ograniczane jest czynnikami ideologiczno-światopoglądowymi, o postaci kształcenia filozoficznego w polskiej szkole decydują rozwiązania polityczne (Woźniczka, 2016). Wskazuje na to przede wszystkim doświadczenie historyczne. „O konieczności porzucenia polskiego «odwiecznego wstretu» do filozofii i wyjścia z «niemowlęstwa filozoficznego» pisał w 1830 r. Maurycy Mochnacki”¹. Okres zaborów to zapewne czas zupełnie innych uwarunkowań polityczno-kulturowych, ale z pełnym zdumieniem należy przedstawić fakt, iż zaborca lepiej dbał o kształcenie filozoficzne młodzieży niż wolne rządy obecnej Rzeczypospolitej². W ówczesnych szkołach nauczanie propedeutyki filozofii nie budziło wątpliwości. W prowadzonych wtedy dyskusjach, dotyczących zakresu i treści kształcenia filozoficznego, wypowiadały się zarówno autorytety: Henryk Struve (1890), Kazimierz Twardowski (1919, s. 1–6), jak i inni znawcy podejmowanej problematyki: Maurycy Straszewski (1902), Piotr Pręgowski (1916) czy Teodor Portych (1918). W okresie II Rzeczypospolitej (zapewne jeszcze siłą tradycji) w szkołach obowiązkowa była propedeutyka filozofii. Podręczniki do niej pisały tak wielkie postacie, jak Kazimierz Ajdukiewicz (1938), Tadeusz Czeżowski (1938) czy Bolesław Gawecki (1938) (czwarty podręcznik do propedeutyki filozofii został napisany przez Helenę Lelesz, 1938). Jak na owe czasy, ruch edukacyjny w zakresie kształcenia filozoficznego był całkiem znaczny (w literaturze problemu tego okresu można odnaleźć kilkadziesiąt nazwisk znanych autorytetów, m.in.: Stanisława Ossowskiego [1927], Izydory Dąmbskiej, Joachima Metallmanna [1939]). Dla przykładu: w dyskusjach klasyfikacyjnych w 1920 r. Ignacy Halpern wyróżnił siedem typów propedeutyki filozofii: typ teologiczny, systematyczny, zagad-

¹ Por.: „Pragnął on, by naród uznał się w swoim »metafizycznym ja«, ażeby z głębi tego »ja« wysnuła się polska filozofia” (na podstawie: E. Starzyńska-Kościszko, 2011, s. 102–103).

² Por.: „W dawnej Austrii, na której wzorował się polski system nauczania propedeutyki filozofii, nauczano psychologii i logiki w wymiarze od 2 do 4 godzin tygodniowo. Powszechnie zgadzano się, że filozofia w szkole jest potrzebna, bo pobudza do samodzielnego myślenia, kształci zdolności do dalszego studiowania, jest elementem humanistycznego wykształcenia” (D. Ślęczek-Czakon, 2003, s. 51). Również i w zaborze rosyjskim prowadzona była propedeutyka filozofii, ale była źle nauczana, i, jak wspominał Władysław Tatarkiewicz, trzeba było potem się wiele odczytać, aby móc dotrzeć do prawdziwej filozofii.

nieniowy, historyczny, encyklopedyczny, logiczny, psychologiczny (Halpern, 1920). Może warto dodać, że i dzisiaj typologia ta niewiele straciła na aktualności. Henryk Elzenberg stwierdzał w 1929 r., że „zainteresowanie filozofią jest w Polsce słabe, [...] warto by je istotnie trochę rozdmuchać [...]. Radykalny sposób mają Francuzi: filozofię – filozofię prawdziwą, a nie jakąś mizerną propedeutykę – wprowadzili do szkoły średniej” (Elzenberg, 1986). Jeszcze po II wojnie światowej, zapewne również w uznaniu dla tradycji, ukazywały się kolejne wydania podręcznika propedeutyki filozofii Ajdukiewicza (1945, 1946, 1948, 1950). Jednak powojenny porządek polityczny nie zezwolił na powrót do polskiej, wielkiej filozoficznej tradycji dydaktycznej – Polska dalej nie była państwem suwerennym. Konsekwencje ideologii politycznej były wyraźne – w latach 1964–1966 ukazały się trzy wydania podręcznika propedeutyki filozofii o orientacji jednoznacznie marksistowskiej (Legowicz, 1966). Dominującą tendencję tak opisuje Stefan Konstańczak (2013):

W następnej kolejności rozpoczęto rugowanie filozofii z polskich szkół. Było to związane z obawami, że **niezależni filozofowie mogą stać się zaczynem społecznego oporu** [pogrubienie – M.W.] przed zmianami, jakie marksiści zamierzali przeprowadzić. Co istotne, dostrzegali to również ówczesni filozofowie wywodzący się ze szkoły lwowsko-warszawskiej. Kazimierz Ajdukiewicz, podówczas pełniący funkcję rektora Uniwersytetu Poznańskiego, w liście do Tadeusza Kotarbińskiego datowanym na 25.04.1949 r. pisał: „Dowiedziałem się w czasie ostatniego mego pobytu w Warszawie, że czynniki partyjne sprzeciwiły się wprowadzeniu filozofii do nowego programu liceów z obawy przed **niebezpieczeństwem niepożądanego ideologii** [pogrubienie – M.W.]. Interweniowałem u Barbaga i u Schaffa. Schaff poinformował mnie, że uzyskał w partii zasadniczą zgodę na moją propozycję pozostawienia logiki (samej). Mamy w tej sprawie odbyć konferencję (Kotarbiński, Schaff, Ossowski, Barbag i ja) w pierwszych dniach maja w Warszawie”³.

Czym jest ten czynnik „uzyskania w partii zasadniczej zgody” na funkcjonowanie w polskiej szkole edukacji filozoficznej? Czy ideologia i związane z nią przeświadczenia, prezentowane przez aktualnie sprawującą władzę partię polityczną, mogą być dostatecznie mocnym uzasadnieniem?

³ Ważny jest też dalszy komentarz: „Jeszcze wówczas nowa władza starała się zachowywać pozory prowadzenia konsultacji ze środowiskiem naukowym, choć fiasko owej konferencji było z góry przesądzone. Z zachowanej korespondencji pomiędzy obu uczonymi wynika, że Ajdukiewicz wierzył jeszcze, że Adam Schaff jest zwolennikiem jego stanowiska w sprawie pozostawienia nauczania logiki w szkołach średnich. Program dla tego przedmiotu w ogólnych zarysach został opracowany i przesłany do Ministerstwa. To przesłało go do swoich recenzentów, którzy dokonali jego ideologicznej weryfikacji. Ajdukiewicz w swoim liście opisał to następująco: «Po ostatnich doświadczeniach z programem logiki dla liceów, chciałbym Ci [zwrócić] uwagę na to, że recenzenci wyznaczeni przez Ministerstwo domagali się skreślenia z tego programu wszystkiego, co choćby trochę zacho- dziło na filozofię. Tak np. recenzent domagał się skreślenia krótkiej wzmianki w programie o do- świadczeniu, skreślenia rozdziału o indukcji (!), o dowodzeniu, rozwiązywaniu zagadnień, wszelkich wypowiedzi o tym, co cechuje twierdzenia naukowe itp. [...] **Jak najmniej filozofii**» [pogrubienie – M.W.]. Filozofia bowiem została uznana za potencjalną przyczynę, która może zniweczyć wysiłki na rzecz przejścia pełnej kontroli nad społeczeństwem” (Konstańczak, 2013, s. 109).

Nie tylko kształcenie filozoficzne, ale i sama filozofia znalazła się pod pręgierzem jednoznacznie określonych idei politycznych⁴, czy mocniej: „traktowania filozofii jako narzędzia legitymizującego władzę polityczną” (Konstańczak, 2013, s. 105). Dobitym przykładem tych sporów przedstawia postać Leszka Kołakowskiego, któremu w 1968 r. odebrano prawo wykładania i publikowania, zmuszając go do emigracji (później na stałe związał się z Uniwersytetem Oksfordzkim). Paradoksalnie „zawłaszczenie filozofii przez ideologię (przede wszystkim komunistyczną) potwierdziło jej rangę w duchowej ekonomii człowieka, istnienie głębokich potrzeb poznawczo-światopoglądowych, na które ideologia ta była masową odpowiedzią” (Pieniążek, 2014, s. 233–234). Ranga ta i te potrzeby są podstawą funkcjonowania kultury człowieka, jednak, jak się okazuje, mogą one być kwestionowane. Później bowiem, „w latach siedemdziesiątych uznano, że wiedza szczegółowa jest ważniejsza od refleksji filozoficznej i «w trosce» o uczniów wycofano propedeutykę filozofii” (Ślęczek-Czakon, 2003, s. 52). Generalnie w szkolnictwie średnim nie było w ogóle nauczania filozofii, natomiast na poziomie akademickim na wszystkich kierunkach studiów obowiązywały kursy filozofii marksistowskiej. Była to klasyka „doktrynalnego modelu nauczania filozofii”⁵. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w samych założeniach, precyzowanych przez klasyków filozofii. Jedną z interpretacji ma następującą postać:

Nietzsche podejmuje również kwestię stosunku państwa do edukacji uniwersyteckiej. Zauważa on, że państwu nie zależy na prawdzie, lecz na prawdzie jemu użytecznej, stosowanej tu i teraz, prawdzie dostosowanej do aktualnych potrzeb. Nic dziwnego więc, że przestrzega przed standardową edukacją, będącą przecież narzędziem w rękach władzy [...] (Marulewska, 2007, s. 37).

Konflikt między instytucjami edukacyjnymi państwa a „instytucjami prawdy kulturowej” jest oczywisty. Co więcej, należałoby dodać, że państwu wcale nie

⁴ Stefan Konstańczak tak komentował tę sytuację: „Uzależnienie humanistów od doraźnych decyzji politycznych jest więc wielkie, ale równie wielkie jest ich uwrażliwienie na wszelkie próby sterowania z zewnątrz. Argumenty polityków, kierujących się na ogół racjonalnością ekonomiczną bądź chęcią utrzymania się przy władzy, zderzają się wówczas z hasłem wolności nauki. Taka sytuacja w sposób modelowy miała w Polsce miejsce bezpośrednio po II wojnie światowej, gdy doszło do szeroko zakrojonej ingerencji w sprawy nauki, które ostatecznie doprowadziły do jej podporządkowania potrzebom politycznym. Tak się złożyło, że symbolicznym polem walki o »nowy ład naukowy« stała się filozofia” (Konstańczak, 2013, s. 102).

⁵ Por.: „Wyróżnikiem doktrynalnego modelu nauczania filozofii jest traktowanie jej jako zestawu gotowych rozwiązań, które wyznaczają zarówno przekazywaną treść, jak i ocenę rozstrzygnięć konkurencyjnych. Nauczano tak marksizmu, w jakiejś mierze tomizmu, ale również obecnie można spotkać kursy filozofii zorientowane ideologicznie, religijnie, «postmodernistycznie» lub «scjentystycznie». Główną wadą tego rodzaju nauczania jest prezentowanie przedmiotowych ustaleń filozofii jako pewników (również w postaci dogmatycznego relatywizmu), co jest w najlepszym razie wykonywaniem posunięć gramatycznych, do których doktryna sprowadza różnorodność wyników namysłu. Już z tego względu doktrynalne nauczanie filozofii nie daje się usprawiedliwić, nie mówiąc już o ewidentnej społecznej szkodliwości niektórych doktryn *quasi-filozoficznych*” (Soin, 2014, s. 48).

zależy na zmniejszeniu rangi i zakresu tego sporu, a nawet, jak wskazują wydarzenia dziejowe, w niektórych okresach sprawowania władzy marginalizacja filozofii edukacyjnej (filozofii nauczanej, kiedyś określanej mianem „filozofii szkolnej”⁶, związanego z nią też swoistego „filozoficznego oglądu rzeczywistości” czy wręcz „światopoglądu filozoficznego”) leży w jego interesie. Brak filozofii w szkole ma swoje negatywne konsekwencje, daleko wykraczające poza nauczanie samej filozofii. Wręcz za błąd systemowy edukacji szkolnej należałoby uznać to, że

coraz trudniej jest nawiązać kontakt intelektualny z młodzieżą przychodzącą na uczelnie, ponieważ jest ona coraz słabiej przygotowana do refleksji filozoficznej. Nasze szkoły są świetne, ale nie uczą tego, co jest *sine qua non* przygotowania do filozofii, a mianowicie sceptycyzmu. Młodzież jest fachowo uczona faktów, a także religijnych dogmatów, ale nie jest uczona krytycznego, problematyzującego myślenia. **Obecne uwarunkowania prawne** [pogrubienie – M.W.] zniechęcają nauczycieli do takich krytycznych zadań i metod (Chmielewski, 2014, s. 48).

Chyba nie trzeba dodawać, że owe „obecne uwarunkowania prawne” są rezultatem określonych rozwiązań politycznych. To jak i gdzie polska młodzież ma nauczyć się myślenia abstrakcyjnego, będącego podstawą kultury wysokiej?

3. Współczesne losy problemu. Składowe infiltracji polityki w edukację filozoficzną

Wydawało się, że obecnie sytuacja uległa radykalnej zmianie. Jednak mimo upływu już trzydziestu lat od odzyskania wolności (zmiany ustrojowe w 1989 r.) i opowiedzenia się Polski za zachodnim modelem kulturowym (wstąpienie do Unii Europejskiej w 2004 r.)⁷ nie ma (bądź niezwykle o nią trudno)⁸ w polskich szkołach niezależności światopoglądowej i kulturowej. Problem dotyczy dominacji religijnego światopoglądu katolickiego i marginalizacji ujęć światopoglądowych, przedstawianych przez filozofię. Rozstrzygnięcia te można uznać za zdecydowanie polityczne i niemające nic wspólnego z koncepcjami edukacji proponowanymi przez profesjonalne środowisko edukacyjne (pedagogów, filozofów, kulturoznawców, nauczycieli konkretnych przedmiotów). Dyskusja nad

⁶ Por.: „Arystotelizm siedemnastowieczny był programowo filozofią szkolną. Uprawiany był przez nauczycieli filozofii, którzy cel główny swej pracy widzieli nie tyle w szukaniu nowych prawd, ile przede wszystkim w nauczaniu i przekazywaniu prawdy zastanej” (Ogonowski, 1985, s. 14).

⁷ Warto odnotować, iż do czynników zwiększających jakość edukacji zalicza się promowanie nauczania filozofii na wszystkich etapach kształcenia. Analizą szczegółowych danych zajęło się UNESCO, publikując w 2011 r. raport *Teaching Philosophy in Europe and North America*; wykazano w nim, że filozofii naucza się w prawie wszystkich krajach Europy (Trepczyński i in., 2015, s. 10). Konsekwentnie nie naucza się filozofii w takich krajach, jak: Albania czy Białoruś.

⁸ W roku szkolnym 2013/2014 na III i IV etapie edukacji, filozofii uczono jedynie w 196 szkołach w całej Polsce (czyli 1,4% szkół w skali kraju) (Trepczyński i in., 2015).

podstawowym dla funkcjonowania kultury, światopoglądowym kształtem szkoły została zablokowana. Zamiast niej podjęto decyzje motywowane jedynie przeświadczeniami politycznymi, o podporządkowaniu polskiej szkoły ideologii katolickiej. Upolitycznienie edukacji światopoglądowej jest faktem społecznym. Mocna teza brzmi: władza uzurpuje sobie prawo do posiadania szczególnych kompetencji, zawłaszczając przypisany nauczycielom i pedagogom obszar edukacji. Zdobywanie władzy traktowane jest jako naturalna podstawa do decydowania o kształcie ideowym/ideologicznym edukacji (profesjonaliści w zakresie kształtu i organizacji oświaty muszą ustąpić miejsca przedstawicielom władzy). Zamiast modelu dyskusji dominuje model „faktów dokonanych” (przykład dość nonszalanckiego, wręcz serwilistycznego wprowadzenia etyki w szkole jako alternatywy dla religii). Gdzie jest państwo? Co się stało z tradycją i wielką kulturą intelektualną szkolnych nauczycieli filozofii? Czy zamiast argumentów mamy decyzje nieoświeconych, w najgorszym sensie zideologizowanych polityków? Czy rzeczywiście nadal trwa pokomunistyczne „zdziczenie obyczaju” i stan upadku standardów podejmowania światopoglądowych decyzji edukacyjnych? Przecież funkcjonowaliśmy w wysoko rozwiniętej kulturze dydaktyków filozofii! Salomon Igel w 1938 r. przeprowadził analizę pięciu ówczesnych projektów programów nauczania propedeutyki filozofii (Igel, 1938, s. 433). Argumentował za trzema godzinami tygodniowo filozofii, wskazując na podstawowe zagadnienia filozofii poznania i filozofii wartości, włączające do refleksji również zagadnienia religijne i moralne (wykazując znaczą troskę o rozwój duchowy młodzieży). Analizując tę problematykę, trudno nie odnieść wrażenia, iż argumentacja za powszechnym kształceniem filozoficznym w polskiej szkole jest co najmniej przekonująca (Gondek, 2018), a jej nieuwzględnianie i odrzucanie ma charakter daleko pozamerytoryczny. Do sytuacji komfortowej jest daleko, jak stwierdzają przedstawiciele środowiska filozoficznego: „[...] sama potrzeba przekonywania rządzących o korzyściach intelektualnych i korzyściach duchowych płynących z poznawania filozofii już jest świadectwem dołu, w jakim jesteśmy” (Judycki, 2005, s. 83). Stan obecny to dewastacja szkolnej edukacji filozoficznej: znikła odwiecznie nauczana w nich logika, etyka szkolna (edukacyjna) sprowadzona została do roli „antyreligii”⁹, filozofia nauczana jest w 1,4% szkół.

3.1. Dominacja światopoglądowej ideologii religijnej w postaci doktryny katolicyzmu w edukacji szkolnej

Mimo konstytucyjnie gwarantowanych praw do zróżnicowania i wolności edukacji i wychowanie podporządkowane zostały doktrynie religijnej, co jest,

⁹ Por. odpowiedź na pytanie zadawane uczniom: dlaczego przysłiszcie na etykę – „bo nie chcemy chodzić na religię” – ależ ja nie nauczam „antyreligii” – śmieszny Pan jest, nie wie Pan, o co chodzi? (Sokrates też udawał, że niby mniej wie). To jak sprecyzować tę utajoną (oficjalnie, społecznie) wiedzę? Czy nie świadczy to o koniunkturalizmie obecnej postaci „etyki szkolnej”?

jak twierdzi Jan Woleński, „wynikiem akceptacji projektu katolickiej republiki postkomunistycznej w ujęciu Jana Pawła II” (Woleński, 2012, s. 213). Świadcstwem tej tezy jest to, że zamiast filozofii „po przełomie ustrojowym w 1989 r. wprowadzono do szkół religię, a etyce nadano status podejrzanej dyscypliny – konkurentki religii” (Ślęczek-Czakon, 2003, s. 52). To nie są głosy odosobnione. Argumenty precyzowane są na różnych płaszczyznach, a np. w konwencji „walki o dusze” Jacek Breczko stwierdza:

nie chciałbym przesadzać z podejrzliwością i wpadać w spiskową teorię, ale mam wrażenie, że ograniczanie zajęć z filozofii na uczelniach wyższych ma nie tylko tło ekonomiczne, ale jest również związane z ową walką o dusze. Niewątpliwie zaś o to właśnie chodzi w proponowanych zmianach kanonu lektur w szkołach średnich. Lektury skłaniające do krytycyzmu i refleksji filozoficznej miałyby być zastąpione książkami jednowymiarowymi, wychowawczymi. Jeśli mam rację i toczy się tak ważna batalia, filozofowie nie powinni chyba stać z boku (Breczko, 2007, s. 325).

Czy to nie wyraz zachęty dydaktyków filozofii i samych filozofów do modyfikacji swej działalności, zachęty do większej aktywności w zakresie polityki edukacyjnej? Kolejni filozofowie przedstawiają bardziej szczegółową argumentację:

Walczyliśmy również o powrót filozofii do szkół. Wprowadzenie filozofii do szkół pozwoliłoby podnieść poziom nauczania w samych szkołach, a także na wszystkich kierunkach akademickich. Co więcej, pozwoliłoby zakończyć konflikt polityczny o miejsce religii i etyki w szkołach. Należy bowiem jednoznacznie stwierdzić gorzką prawdę, że lekcje religii w szkole szkodzą wierze religijnej, Kościołowi i edukacji. Obecność religii w szkole jest kompromitująca dla Kościoła, ponieważ ujawnia jego żądzę władzy doczesnej, która mu nie przystoi, ponieważ, jak sam głosi, jego królestwo jest nie z tego świata. Kompromituje również władze państwowe, ponieważ ujawnia ich upokarzającą służalczość wobec Kościoła, która władzom Państwa jeszcze mniej przystoi. Szkoda, że tylko odważniejsi kapłani i politycy ośmielają się to przyznać, choć zazwyczaj z cicha i półgębkiem (Chmielewski, 2014, s. 49).

Jak poradzić sobie z tak silną postawą serwilistyczną państwa wobec instytucji religijnej? To zaskakujące i przykre, że zróżnicowany i wielowątkowy spór religii i filozofii, relacje między doświadczeniem duchowym a doświadczeniem intelektualnym, ich odniesienia światopoglądowe itd. mają reprezentację w szkołach w postaci „konfliktu politycznego o miejsce religii i etyki w szkołach”. Również we współcześnie prowadzonych badaniach społecznych precyzowana jest opinia, iż brak filozofii w szkołach spowodowany jest ogólniejszymi decyzjami dotyczącymi polityki edukacyjnej państwa (Trepczyński i in., 2015, s. 50).

Podstawowe błędy i nieporozumienia mają charakter systemowy. Dociekanie ich przyczyn i źródeł może prowadzić do licznych konfuzji. Jaki sens mają dyskusje i przedstawiane w nich argumentacje, jeśli polskie prawodawstwo dotyczące edukacji stoi w dalekim tle od decyzji politycznych (w skrajnej postaci: jeśli decyzje dotyczące światopoglądowego kształtu edukacji podejmowane są na telefon?). Brak jest instancji prawnych rozstrzygających o światopoglądowym kształcie edukacji. W którym momencie zaczyna się „praktyczna” negacja war-

tości kształcenia filozoficznego? Jaki rodzaj polityki edukacji wynika z konstytucji? W jaki sposób Ministerstwo Edukacji Narodowej rozstrzyga spory o światopoglądowy kształt edukacji? Wobec niedemokratycznego sposobu podejmowania decyzji edukacyjnych – jaki sens ma pytanie o udział Kościoła we władzy politycznej w Polsce?¹⁰ Dlaczego dyskusje dotyczące wzrostu znaczenia filozofii i etyki jako przedmiotów szkolnych przesuwane są na płaszczyznę ideologiczno-swiatopoglądową i – w skrajnej postaci – traktowane są jako naruszenie równowagi politycznej (wręcz zagrożenie interesów Kościoła katolickiego w Polsce)?

Akceptacja czy dominacja (tu: edukacyjna) religijnego oglądu rzeczywistości we współczesnej literaturze problemu wcale nie jest jednoznaczna. W ujęciu przedstawicieli współczesnej krytyki religii (Bertrand Russell, Richard Dawkins, Daniel Dennett) sama religia może powodować negatywne konsekwencje społeczne i etyczne, a w skrajnych wersjach – religia może być traktowana jako społecznie szkodliwa. W interpretacji Piotra Gutowskiego wspólną cechą tego nurtu krytyki religii

jest myśl, że zwalczać należy zarówno religijnych fundamentalistów, jak i umiarkowanych przedstawicieli religii: liberałowie legitymizują bowiem radykałów, a ponadto w warstwie doktrynalnej religie nie są wcale umiarkowane, lecz skrajne. Postawa ta jest charakterystyczna dla tych, którzy stawiają sobie nie tylko cele teoretyczne, lecz także praktyczne, a zwłaszcza polityczne (Gutowski, 2012, s. 8).

Kolejne podkreślenie politycznego kontekstu funkcjonowania religii może budzić niepokój, zwłaszcza że w Polsce umocowanie religii w szkole jest nadzwyczaj mocne. Tak silny atak na filozofię (filozofię jako taką, filozofię w ogóle) nie jest możliwy (czy inaczej: nie jest możliwy z powodów ideologicznych), bo jest ona zbyt zróżnicowana. Postulaty rozumienia i prawa do samodzielnej interpretacji rzeczywistości danej człowiekowi daleko wykraczają poza własności poszczególnych nurtów czy idei filozoficznych.

Nieprzychylność władz politycznych wobec nauczania przedmiotów filozoficznych ma miejsce również na poziomie uczelni wyższych:

filozofia akademicka rzeczywiście ma problem z popularnością i grozi jej utrata statusu instytucjonalnego. Problem ów nie wynika z samej nieatrakcyjności filozofii, co raczej z braku właściwego jej popularyzowania i systemowego wykluczania. Należy temu zjawisku przeciwdziałać, pokazując, na czym polega wartość uprawiania filozofii jako dyscypliny akademickiej i spójnej formy działalności intelektualnej¹¹ (Adametz, 2018, s. 10).

¹⁰ Por.: „Wprowadzenie nauczania religii w przedszkolach i szkołach państwowych **jest jednym z największych osiągnięć politycznych** [pogrubienie: M.W.] Kościoła katolickiego w III Rzeczypospolitej” (Chelstowska, 2013, s. 47).

¹¹ I w komentarzu: „Pomóc w tym może wszelka działalność popularyzatorska, polegająca na organizowaniu wykładów i debat, prowadzeniu warsztatów dla dzieci i młodzieży, tworzeniu artykułów i czasopism skierowanych zarówno do potencjalnych kandydatów na studia filozoficzne, jak i ludzi nieuprawiających jej zawodowo, ale żywo nią zainteresowanych. Niezbędne będzie oczywiście wsparcie ogórne w postaci przeznaczenia odpowiednich nakładów finansowych i modernizacji programów nauczania tak, aby niezwykle ważna dziedzina, jaką jest filozofia, na stałe zagościła w szkołach i na uczelniach” (Adametz, 2018, s. 10).

Również i tutaj wprowadzane procedury prawne są niekorzystne dla kształcenia filozoficznego: „Redukcja liczby zajęć z filozofii na innych kierunkach, kiedyś obowiązkowych, jest konsekwencją tej głęboko patologicznej sytuacji prawnej”¹². To rozporządzenia ministerialne zdecydowały o redukcji przedmiotów filozoficznych na niefilozoficznych kierunkach studiów (Koszała, 2014). Działania te wzbudzają niepokój środowiska filozoficznego, albowiem dodatkowo – „współczesny uniwersytet zamienia się w firmę usługową, w której najważniejszą wartością jest użyteczność, nie zaś prawdziwość” (Jakuszko, 2013, s. 148).

3.2. Funkcje światopoglądowe filozofii nauczanej w szkole

Nie ulega wątpliwości, że nauczanie filozofii pełni funkcje światopoglądowe. Jan Skoczyński twierdzi, że „współczesny człowiek jest nadmiernie wyposażony w poglądy, ale zupełnie brak mu światopoglądu. Tymczasem jest to rzeczywiście jedna z ważniejszych kategorii – zarówno w warstwie egzystencjalnej, jak i historyczno-filozoficznej” (Skoczyński, 2011, s. 377). Spór o koncepcje światopoglądowe w edukacji może być interpretowany w kategoriach filozofii edukacji. W filozofii edukacji przedstawia się propozycje radykalnego oddzielenia edukacji od polityki. Klasyka współczesnej filozofii edukacji to oczywiście John Dewey i koncepcja daleko zdystansowanego względem polityki progresywnizmu. Hannah Arendt postulowała „całkowite oddzielenie edukacji od sfery polityki” (Robaszkiewicz, 2017, s. 20). Podstawowy argument oparty był na przeświadczeniu, iż edukacja i polityka to zupełnie odmienne sfery, a „wszelkie próby mieszania edukacji i polityki prowadzą nieuchronnie do kryzysu tej pierwszej, naruszając najbardziej elementarne warunki rozwoju dziecka” (Robaszkiewicz, 2017, s. 20). Edukacja nie tylko winna być oddzielona od polityki, ale więcej: winna być przed nią chroniona (skrajny przykład oddziaływania idei politycznych na edukację można odnaleźć w założeniach i działaniach systemów totalitarnych).

Filozofia jest przedmiotem „wolnościowym”, uczy samodzielного myślenia i niezależności intelektualnej¹³. Jest przedmiotem niebywale kształcącym pod-

¹² Por. całe omówienie: „Obecnie przywilej obcowania z filozofią na studiach akademickich przestał być powszechny. Jest to skutek licznych przyczyn. Jedną z nich są reformy szkolnictwa wyższego, w rezultacie których wydziały uniwersyteckie stały się samodzielnymi jednostkami finansowymi w ramach uczelni. W rezultacie tej transformacji prowadzenie zajęć przez nauczycieli jednego wydziału na innym wydziale wymaga wydatkowania pieniędzy poza dany wydział. Każdy dziekan stara się tego uniknąć, bo nie chce powiększać deficytu, który wobec niewystarczającego finansowania jest nieuchronną i dotkliwą codziennością akademickiego życia w Polsce. To doprowadziło do rozpadu uniwersytetów na rywalizujące ze sobą przedsiębiorstwa, stan ten zaś jest równoznaczny z wyrzeczeniem się idei i funkcji uniwersytetu. Redukcja liczby zajęć z filozofii na innych kierunkach, kiedyś obowiązkowych, jest konsekwencją tej głęboko patologicznej sytuacji prawnej. Filozofia mogłaby spełniać wyżej wspomniane, nieocenione funkcje inspiracyjne i interpretacyjne w nauczaniu każdego przedmiotu akademickiego, lecz obecny sposób finansowania uczelni faktycznie to uniemożliwia” (Chmielewski, 2014, s. 47).

¹³ Niekiedy ta postawa wyrażana jest mocniej: „Wśród wielu argumentów motywacyjnych ten niesie z sobą podstawową rację dla łączenia przywoływanych dwóch odrębnych dziś nauk. Już na

miotowość i indywidualność. W poszukiwaniu prawdy może sięgać do niezbyt bezpiecznych regionów. Jest przedmiotem niewygodnym dla władz politycznych¹⁴. Dlatego nie tylko w powojennych dziejach polskiej edukacji filozoficznej albo w ogóle wykluczano ją z cyklu kształcenia, albo poddawano ją skrajnej, jednostronnej interpretacji ideologicznej. 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 nierozwiązalny, ale mający w tej nierozwiązalności charakter elementarnego doświadczenia kulturowego. Przyzwoita postawa nakazywałaby uwzględnienie w edukacji racji obu stron. Ale tak nie jest. Może przytoczymy pewne fakty: czy 960 godzin religii przez 12 lat edukacji szkolnej¹⁵ wobec zera godzin obowiązkowej filozofii wystarczająco jasno oddaje tę dysproporcję? Czy polska polityka edukacji po 1989 r. to nie swoisty „zamach światopoglądowy”, w którym to miejsce jednej ideologii zajęła druga, nie zostawiając miejsca dla, przecież centralnego we współczesnej kulturze, pluralizmu światopoglądowego? Jak mają rozumieć siebie i świat młode pokolenia, jeśli polska szkoła nadal pełni funkcję krzewiciela ideologii sprawujących władzę i tkwi w pełnym dystansie do zróżnicowanego instrumentarium idei i poglądów na świat, właściwego dla współczesnej formacji kulturowej?

Jaka jest rola Kościoła katolickiego w kształceniu światopoglądowym w polskim systemie oświaty?¹⁶ Czy filozofowie, wobec tak silnej presji, mają przyjąć

tym etapie – chcąc od początku kształtować umiejętności samodzielnego myślenia oraz wyrażania własnego osądu przez studentów – za nadrzędny cel propedeutyki filozofii uznać trzeba wprowadzenie studentów w specyfikę filozofii jako rodzaju myślenia racjonalnego i refleksyjnego. W realizacji założeń z pomocą przychodzi zapoznanie studentów z podstawową terminologią filozoficzną oraz naczelnymi pytaniami podstawowych dyscyplin filozoficznych. Nauczanie filozofii domaga się przyjęcia postawy obiektywizującej w przekazie treści. Powszechnie wiadomo, że **filozofia, by była wolna, musi pozostawać poza oficjalnym nurtem ideologicznym i konfesyjnym** [pogrubienie – M.W.], choć trudno tu nieraz znaleźć wyraźne granice demarkacyjne. Dotyczy to również prezentacji historii filozofii, która stanowi swoisty warsztat filozofowania w ogóle” (Kamiński, 2013, s. 100).

¹⁴ Może warto przytoczyć tu myśl Józefa Bocheńskiego: „filozof jest z powołania obrazoburcą, niszczycielem przesądów i zabobonów. Jego główna rola względem światopoglądu polega właśnie na przewracaniu bałwanów, na burzeniu przeszkód stojących na drodze uznania danego światopoglądu. Że pełnienie tej funkcji nie jest wygodne, że nie obiecuje wielu korzyści dla autora, to inna sprawa. Wręcz przeciwnie: filozof wierny swojemu powołaniu musi się liczyć z prześladowaniem ze strony pocziwych bałwochwalców i innych wyznawców zabobonu” (Bocheński, 1992, s. 14).

¹⁵ Por.: „Jest rzeczą niezrozumiałą, dlaczego filozofia nie jest przedmiotem szkolnym. Po prostu przedmiotem, jednym z przedmiotów nauczania. 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, s. 18).

¹⁶ Por. „Nigdy wcześniej w historii Polski tak duża część młodzieży nie była w sposób systematyczny (na lekcjach katechezy) zaznajamiana z zasadami religii katolickiej” (Kiciński, Kosela, Pawlik, 1995, s. 201).

status ideologów – twórców światopoglądu? Spór ten można też interpretować inaczej. Filozofowie – jako grupa społeczna – nie mają jakiejś jednej spójnej ideologii (czy też: jakiegoś wyraźnego jednolitego światopoglądu). Trudno więc o ich reprezentację instytucjonalną. O religii tego powiedzieć nie można. Kościół katolicki w Polsce (a przecież to tylko fragment międzynarodowej ideologii religijnej – konkordat) to zhierarchizowana instytucja z wyraźnie określoną postawą światopoglądową. Ma rozliczne, podstawowe przesłanki ku temu, by pełnić funkcje ideologii społecznej (przewrotnie można by stwierdzić, że prawo do światopoglądowej dominacji edukacyjnej jest ceną, jaką uzyskał Kościół za wspieranie narodu w trudniejszych okresach komunistycznego zniewolenia). Jak widać, ze swojego zadania ideologicznego – w Polsce po 1989 r. – wywiązuje się prawie doskonale.

To „inaczej” może mieć też inny wymiar. Projektowane wizje oddziaływań można umieścić na wyższym poziomie – porządku conceptualnego jako nadrzędnego. Wpływ ideologiczny (wynikający z polityki) może oddziaływać pozytywnie na dydaktykę: „każdy, kto rozumie interdyscyplinarne uwikłania dydaktyki, wie, że jest ona «wrażliwa kontekstowo» i na wskroś ideologiczna, co w żadnym razie nie oznacza czegoś pejoratywnego” (Moroz i in., 2017, s. ii). W tak wyobrażonym modelu „zwoleńnicy poszczególnych ideologii mogą, a nawet powinni, ze sobą konkurować, stosując klasyczną argumentację lub też powołując się na wymowne egzemplifikacje, niemniej nikt nie powinien twierdzić, iż możliwe są pozaideologiczne rozstrzygnięcia z zakresu teorii kształcenia” (Moroz i in., 2017, s. ii). Dopiero wypracowane w dyskusjach i negocjacjach idee kształcenia mogą przybrać postać określonej ideologii i stać się przedmiotem realizacji politycznej. Zgodnie z tym mniemaniem

do natury polityki edukacyjnej należy też nieustanna naprawa systemu, który powinien nadążać za wyzwaniem i przemianami zachodzącymi w samym społeczeństwie i kulturze. Edukacja powszechna musi na te wyzwania i przemiany szybko i adekwatnie odpowiadać, a nawet je wyprzedzać – wszak kształci indywidua ku życiu przyszłemu, dorosłemu, aktywnemu, zdolnemu nie tylko trwać, ale i wzrastać we wspólnocie (Mazurkiewicz, 2015, s. 165).

Jednak polskiej rzeczywistości edukacyjnej daleko do rozwiązań modelowych. Wybór orientacji światopoglądowej (wprowadzenie religii do szkół) dokonał się na mocy instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z 30 VIII 1990 r. Decyzja ta została wprowadzona przy wyraźnych personalnych naciskach hierarchów Kościoła katolickiego na sprawujących władzę, bez konsultacji społecznych, a już w ogóle bez dyskusji w środowisku dydaktyków, pedagogów, filozofów czy kulturoznawców. W literaturze przedmiotu określane jest to jako zdrada dokonana przez obóz „Solidarności” i program Tadeusza Mazowieckiego (rok 1989) (Torańska, 2012, s. 38–39). Była to *de facto* destrukcja adekwatności optyki światopoglądowej szkoły względem realiów kulturowych współczesnego świata. Nie chodzi tutaj o jakieś chybione decyzje (bo przecież można je zmie-

nić), ale o brak rozwiązań systemowych. Zasadniczej modyfikacji wymagają sposoby i mechanizmy podejmowania decyzji dotyczących światopoglądowego charakteru edukacji. Bogusław Śliwerski diagnozuje brak konsultacji i dyskusji społecznej, brak struktur typu Rada Oświaty przy Ministerstwie Edukacji czy Rada Wychowania Narodowego¹⁷.

Jakie są różnice między edukacją filozoficzną a edukacją religijną? Najkrócej – obie dają podstawy do odmiennych wizji rzeczywistości. Ale ta równocześnie kulturowa zupełnie nie przekłada się na polską rzeczywistość. Na edukacyjną nieadekwatność relacji między nimi zwracał uwagę Jan Woleński:

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, s. 18).

A przecież można było zrobić inaczej. Jedną z istotnych propozycji jest sugestia współfunkcjonowania religii i filozofii:

ważną rolę w dziele rozkruszania tego monolitu i pogłębianiu polskiej religijności może odegrać filozofia. I to nie jakaś szczególna filozofia, ale filozofia pojęta możliwie najogólniej, czyli po prostu historia filozofii nauczana w szkołach. Filozofia bowiem przez samą wielość stanowisk, wizji świata i – by tak rzec – wrodzony krytycyzm zmiękcza, »rozcieńcza« fundamentalizm (Breczko, 2007, s. 323).

Dlaczego ważne jest współfunkcjonowanie oglądu religijnego i filozoficznego? Bo „filozofia może pomóc przemienić Polaka-katolika w katolika Polaka”¹⁸. Jacek Breczko, stwierdzając nieco metaforycznie, iż „religia jest czynnikiem zwróconym w przeszłość”, zaś „filozofia jest zwrócona ku przyszłości”, konkluduje:

Od osiemnastu lat żyjemy w niepodległej Polsce, powinniśmy zwrócić się ku przyszłości, odrobić stracony czas. Czyżby i tym razem religia utrudniała tę przemianę, ten ruch? Czyżby – ograniczyć się do jednej tylko, choć jak sądzę, najważniejszej sprawy – utrud-

¹⁷ Na dzieje opozycji wobec uwikłań strukturalnych (zarzut centralizmu, lekceważenie autonomii szkół), łącznie z propozycjami powołania obok ministerstwa Rady Wychowania Narodowego, niezależność szkoły od partii politycznych zwrócił uwagę Bogusław Śliwerski (2013, s. 12–17).

¹⁸ Może warto przytoczyć cały akapit: „Dlatego też proponuję nauczanie nie jakiegoś jednego nurtu w filozofii (choćby głęboko słusznego z punktu widzenia tradycji demokratycznej, na przykład zestawu filozofii politycznej Monteskiusz – Locke – Hume), ale – o ile to możliwe – całej historii filozofii. A wszystko to – poza bezinteresowną służbą rozszerzania horyzontów – w celu, jak już wspominałem, skruszenia pewności siebie i dobrego samopoczucia Polaka-katolika, i w celu pogłębienia jego religijności. Jestem bowiem przekonany, że religia pogłębiona, uwewnętrzniona nie stanie się tak łatwo dodatkiem do narodowego stroju, co gorsza, dodatkiem w postaci karabeli, czyli narzędziem agresywnej walki politycznej. Religia głęboko odczuta przestaje być traktowana instrumentalnie, staje się wartością autonomiczną. Filozofia, mam nadzieję, może pomóc przemienić Polaka-katolika w katolika Polaka. Kogoś, komu nie będą obce długotrwałe, powszechnie dojrzewające sprawy życia gatunkowego, kto będzie chciał sam siebie mierzyć wielką miarą” (Breczko, 2007, s. 324).

niała powstawanie społeczeństwa obywatelskiego? Mam wrażenie, że tak (Breczko, 2007, s. 320).

3.3. Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego

Czy nauczanie filozofii to jest też zmierzanie się z ideami politycznymi? Czy współczesny polski szkolny nauczyciel filozofii nie ma wyboru – musi być działaczem politycznym? Czy musi podjąć problem wykluczania filozofii z edukacji? W przypadku kształcenia filozoficznego istotne są konteksty społeczne. Jakie są przyczyny polityczne nieakceptacji nauczania filozofii? Możliwa argumentacja władz edukacyjnych mogłaby mieć następującą postać. Filozofia jest przedmiotem nietypowym – nie tylko dostarcza jakiejś wiedzy czy umiejętności, ale zmienia podstawy rozumienia rzeczywistości. Nakazuje odnosić się do rzeczywistości w sposób racjonalny (przecież to rozumienie stanowi istotę filozofii). Filozofia jest kulturowo niejasna (sztuka myślenia?, wizja rzeczywistości?, propozycja światopoglądowa?) – właściwie nie wiadomo, jaki jest jej status społeczny. Dalej, filozofia nie pasuje do polskiej konwencji edukacji – w Polsce dominuje religijny ogląd rzeczywistości. Powoływanie się na argument „z tradycji” jest nieprzekonujące (mamy znacznie zróżnicowaną tradycję, a i sama jej wartość może czasem budzić wątpliwości). Postulaty europeizacji Polski są poprawne (jeśli chodzi np. o infrastrukturę drogową), ale w przypadku idei edukacyjnych to mamy swoje propozycje (zarówno mechanizmy wyboru, jak i ich postać)...

Z polską polityką dotyczącą edukacji nie jest najlepiej. „Politycy polscy tworzą świat pozorów, nie uznając otwarcie swoich powiązań z określonymi ideologiami społecznymi i politycznymi” (Jagielska, 2014, s. 244). Obecnie mamy do czynienia ze stanem hybrydyzacji ideologii edukacyjnych (a nawet zjawiska występowania paraideologii). Czy jest to stan korzystny dla edukacji? Czy potrzebne są zmiany w doktrynie edukacyjnej, uwzględniające nauczanie przedmiotów filozoficznych (filozofia, etyka, logika)? Nauczana filozofia była przedmiotem ideologicznym (przykład scholastyki i szkolnictwa jezuickiego czy marksizmu) – a dzisiaj jaką ona ma ideologię? Idee ekonomizmu (neoliberalizm: potrzeby rynku) czy idee nauki (idee prawdy i obiektywności), ideę wielokulturowości (Unia Europejska – klimat doświadczenia społecznego Europy) czy ideę kultury narodowej? Nacisk na wyższość własnej kultury czy nacisk na mediację i nawet prewencję (nacisk na rozwiązywanie konfliktów)? Akcent poznawczy czy akcent wychowawczy (aż do postawy konfesyjnej)? Nacisk na dominację racji własnej kultury czy „bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych”? I wreszcie najtrudniejsze pytanie: czy „europejski model edukacji” zakłada wykluczanie powszechnego kształcenia filozoficznego? Pytania te są istotne, albowiem

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 jednak nie sprzyja obecności w edukacji jakiegś w miarę stałej opcji światopoglądowej (Jagielska, 2014, s. 248).

Można dodać: dlaczego we współczesnej formacji postmodernistycznej kształci się polską młodzież głównie do wzorców ideologii religijnej?

Religia w Polsce pełni przede wszystkim funkcje kulturowe. Pomysł wprowadzenia religii do szkół jest nietrafiony i z tego powodu, że te funkcje kulturowe realizują się głównie w doświadczeniu obrzędowości i rytualności. I do takich celów w zupełności wystarczała religia poza szkołą. Szkoła, która jest głównie nastawiona na edukację – procesy recepcji wiedzy i umiejętności operowania nią (we wszelkich jej zakresach: pojmowania, refleksji, analizy, interpretacji) – nie ma jak dopuszczać wyraźnego miejsca dla tak rozbudowanej obrzędowości. Jak mają się do tej obrzędowości klasyczne standardy nauki: obiektywności, empiryzmu, powtarzalności eksperymentalnej, intersubiektywnej komunikowalności? Z problemem tym związana jest kwestia spójności systemu kształcenia. Czy w teorii edukacji istnieje koncepcja „obszarów wyłączonych z edukacji” – „za treści nauczania religii określonego wyznania odpowiadają właściwe władze zwierzchnie kościoła”. Na jakiej zasadzie można w tak znacznym stopniu nauczać ostrej ideologii religijnej całkowicie bez kontroli państwa? Czy lekcje religii spełniają standardy właściwe współczesnej szkole? Jakiej formule nadzoru pedagogicznego one podlegają? Co z bogatym instrumentarium oceny efektywności tego zakresu kształcenia (realizacja celów i programu nauczania, analiza zdobytej wiedzy i umiejętności, pomiar dydaktyczny)? Co ze spójnością systemu idei i kontekstów kulturowych w edukacji szkolnej? Na jakich zasadach mają współfunkcjonować: paradygmat naukowy (przecież klasyka: nauki humanistyczne i nauki przyrodnicze: matematyka, fizyka, chemia, biologia...) i paradygmat religijny? Czy nie za dużo jest nieporozumień między religią jako postawą światopoglądową a nauką jako sposobem analizy i opisu rzeczywistości? Do jakiego wzorca osobowego, światopoglądowego kształcić polską młodzież?

4. Propozycje rozwiązania problemu. Projekt „Filozofia 2025”

Na obecny zły stan dezorientacji kulturowo-światopoglądowej systemu oświaty składa się kilka czynników. Podstawowe zło zawarte jest w dominacji jednej ideologii edukacyjnej. Należy osłabić ciągle silny wpływ czynników politycznych i ideologicznych na kształt edukacji szkolnej. Polska szkoła wymaga adekwatnego do kultury współczesnej pluralizmu światopoglądowego. Dalej, należy wprowadzić zmiany w przejętych (jeszcze po poprzednich systemach ustrojowych) sposobach formułowania koncepcji edukacji i zasadach wprowadzania ich w realne życie społeczne. Wobec obecnego niepokoju pedagogiki należy

uznać poszukiwanie wsparcia – również i współcześnie pojmowanych – w uniwersalnych wartościach filozofii:

Ale czy wobec wielości współczesnych propozycji, często uwikłanych w różne ideologie, nurty polityczne, nie warto się posłużyć modelem wychowania, który oparł się czasowi i nadal zadziwia swoją aktualnością i świeżością podstawowych myśli, dających szansę zbudowania pedagogiki o ponadczasowym wymiarze? (Jodłowska, 2012, s. 12).

Przede wszystkim zachodzi potrzeba ustalenia, na czym miałyby polegać powszechna edukacja filozoficzna w polskiej szkole. Jakie powinny być jej ogólne wyznaczniki? Jaką winna pełnić funkcję? Obecnie przyjęte ustalenia prawne nie są zachęcające. Zgodnie z ramowymi planami nauczania dla szkół publicznych (MEN, 2017) nauczanie filozofii możliwe jest w pierwszej klasie liceum (jako przedmiot do wyboru z muzyką i plastyką). Takie rozwiązanie zapewne wprowadziłoby w zdumienie klasyków polskiej myśli międzywojennej z zakresu dydaktyki filozofii... Wprowadzenie filozofii jedynie jako przedmiotu do wyboru budzi niepokój, przykład jednego ze stanowisk:

Przede wszystkim, filozofia, po wielu latach funkcjonowania jedynie jako ścieżka edukacyjna, pojawiła się w siatce nauczanych przedmiotów, choć wciąż w zgoła niekorzystnej sytuacji. Mianowicie uczniowie mają możliwość wybrać ją jako przedmiot nauczany w IV etapie procesu edukacyjnego, jednakże, z racji braku tego przedmiotu na którymkolwiek z wcześniejszych etapów, ich wybór nie może opierać się na świadomości wymagań i roli, jaką filozofia pełni. Jest więc to sytuacja mocno ograniczająca świadomą decyzję, a niejednokrotnie z braku wiedzy, czym filozofia się zajmuje, czy może być ciekawa, przydatna, przypuszczalnie wielu uczniów potencjalnie zainteresowanych filozofią z możliwości takiego wyboru zrezygnuje (Szymański, 2014, s. 192).

Kto, jak i kiedy ma podjąć odpowiedzialność za wprowadzenie w polskich szkołach powszechnej edukacji filozoficznej?

W edukacji potrzebne są nowe, śmiałe rozwiązania organizacyjne. Uważam, że zgodnie z duchem czasu i adekwatnie do współczesnego stanu kulturowego należy podjąć projekt „Filozofia 2025. Odtworzenie powszechnego kształcenia filozoficznego w polskim systemie szkolnictwa przedakademickiego”. Główne założenia tego projektu byłyby następujące:

- 1) przywrócenie polskiej humanistyce należnego jej miejsca w kulturze polskiej i europejskiej (zgodnie z tradycją: filozofia podstawą humanistyki); opracowanie planu ufilozoficznienia kultury polskiej;
- 2) regeneracja wiedzy i kompetencji kulturowych o charakterze filozoficznym – szczególnie rozbudzenie potrzeby filozofowania, mające na celu ochronę dóbr intelektualnych i duchowych młodego pokolenia (obecny problem: ochrona przed emigracją z Polski młodego pokolenia Polaków). Rozbudzenie potrzeby filozofowania to nie kwestia marginalna, lecz dominująca część projektu¹⁹;

¹⁹ Henryk Elzenberg ostrzegał, że powszechne wprowadzanie filozofii do szkół w narodzie na to nieprzygotowanym jest nieporozumieniem (Woźniczka, 2009, s. 119–135).

- 3) regeneracja wielkiej polskiej kultury filozoficznej z okresu przed II wojną światową, również: wzmocnienie i odtworzenie polskiej myśli filozoficznej, opozycyjnej wobec zniewolenia politycznego w okresie 1945–1989;
- 4) budowanie i wzmacnianie przekonania, że to filozofia (a nie np. religia, czy w postaci łagodniejszej: zarówno filozofia, jak i religia – chciałoby się powiedzieć: „dobra religia”, „wzmacniające człowieka przesłanie religii”, konstruktywny „antropologiczny wymiar religii”) jest podstawą zarówno indywidualnego, jak i społecznego doświadczenia kulturowego;
- 5) wyraźne otwarcie w szkołach na pluralizm światopoglądowy; sprzeciw o racjach filozoficznych wobec aktualnych (silnie prawicowych) tendencji światopoglądowo-politycznych, jakoby istniała jedynie słuszna ideologia (światopogląd, religia) proveniencji narodowo-katolickiej (zwłaszcza opozycja wobec ideologii politycznej Episkopatu Polski i oddziaływań misyjno-światopoglądowych w szkole instytucji Kościoła katolickiego);
- 6) zmiana statusu filozofii: z przedmiotu do wyboru na przedmiot obowiązkowy, funkcjonujący w polskich liceach przez wszystkie cztery lata edukacji szkolnej;
- 7) nadanie etyce (jako przedmiotowi szkolnemu) wymiaru niekonfrontacyjnego wobec religii (w istocie powrót do normalności: w sensie klasyfikacji naukowej etyka nie jest ani alternatywą, ani negacją religii) w postaci wyodrębnienia etyki jako obowiązkowego przedmiotu nauczania (odpowiedź na problemy wychowawcze okresu dojrzewania);
- 8) wprowadzenie nowej alternatywy dla religii – przedmiotu rozwojowego, indywidualizującego z zakresu wychowania „duchowo-światopoglądowego” i o silnej aksjologii (o nazwie np. wychowanie światopoglądowe, idee kultury duchowej, doświadczenie duchowe i religijne ludzkości, religie świata – religioznawstwo...).

Bibliografia

- Adametz, R. (2018), *Wykluczenie filozofii*. Pobrane z: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36707343/Wykluczenie_Filozofii.pdf [dostęp: 15.12.2018].
- Ajdukiewicz, K. (1938). *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*. Lwów: Księźnica-Atlas.
- Ajdukiewicz, K. (1948). *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*. Wrocław: Księźnica-Atlas.
- Arendt, H. (1994). Kryzys edukacji (s. 209–232). W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. M. Godyń, W. Madej (przekł.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bocheński, J. (1992). *Sto zabobonów Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed.

- Breczko, J. (2007). Miejsce religii i filozofii w przemianach świadomości Polaków. *ΣΟΦΙΑ*, 7, 319–326.
- Chełstowska, A. (2013). *Relacje Państwo – Kościół w III RP*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Chmielewski, A. (2014). Do czego potrzebna jest filozofia? *Filo-Sofija*, 26 (2014/3), 41–54.
- Czeżowski, T. (1938). *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*. Lwów: nakład K.S. Jakubowski.
- Dąbska, I. (1938). Organizacja kółka filozoficznego w szkole średniej. *Przegląd Filozoficzny*, 41, 93–94.
- Elzenberg, H. (1986, 1929). Pro domo philosophorum. *Studia Filozoficzne*, 12 (przedruk z *Echa Tygodnia*, 1929), 7–11.
- Gawecki, B. (1938). *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.
- Gondek, A. (2018). *Filozofia jako podstawa wykształcenia ogólnego w szkole średniej*. Warszawa. [maszynopis niepublikowany, rozprawa doktorska, UKSW].
- Grobler, A. (2004). Kondycja filozofii w Polsce a obyczajowość i polityka. *Diametros*, 1, s. 171–174.
- Gutowski, P. (2012). Czym jest „nowy ateizm”? (s. 7–45). W: M. Słomka (red.), *Nauki przyrodnicze a nowy ateizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Halpern, I. (1920). O propedeutyce filozofii w szkole średniej. *Przegląd Filozoficzny*, 20, 223–250.
- Igel, S. (1938). Dydaktyka propedeutyki filozofii. W: S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania* (t. 2, s. 427–459). Warszawa: Wydawnictwo. „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego.,
- Jagielska, D. (2014). *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jakuszko, H. (2013). Filozofia 2.0. Paradygmaty – Wartości – Instytucje. *Kultura i wartości*, 3 (7), 143–148.
- Jodłowska, B. (2012). *Pedagogika Sokratejska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Judycki, S. (2005). Czy edukacja bez filozofii prowadzi do istotnej ułomności intelektualnej i duchowej? *Znak*, 5, 79–88.
- Kamiński, K. (2013). Filozofia na studiach pedagogicznych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 97–104.
- Kiciński, K., Koseła, K., Pawlik W. (red.), (1995). *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Konstańczak, S. (2013). Retoryka dominacji – polityczne sterowanie nauką. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2 (196), 101–115.

- Koszkalo, M. (2014). Nauczanie filozofii w szkołach wyższych na kierunkach niefilozoficznych. *Filo-Sofija*, 26 (2014/3), 119–128.
- Legowicz, J. (1966) (red.). *Propedeutyka filozofii*. Warszawa (wyd. trzecie): Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, (orientacja marksistowska, podręcznik polecany dla liceów ogólnokształcących i liceów pedagogicznych).
- Lelesz, H. (1938). *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.
- Marulewska, K. (2007). O istocie mistrzostwa. *Dialogi Polityczne*, 7, 27–39.
- Mazurkiewicz, M. (2015). Niekonwencjonalne sposoby na niestandardową lekcję, czyli o nauczaniu etyki w szkole (s. 165–178). W: D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek (red.), *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- MEN, (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 marca 2017 r., *Dz. U. poz. 703*.
- Metallmann, J. (1939). *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*. Kraków: Skład Główny w Księgarni D.E. Friedleina.
- Moroz, J., Świrko-Pilipczuk J., Szwabowski, O. (2017). Dydaktyka – między filozofią a polityką. *Hybris*, 36, 1–17.
- Ogonowski, Z. (1985). *Filozofia szkolna w Polsce XVII wieku*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (1927). Propedeutyka filozofii w szkole średniej. *Przegląd Filozoficzny*, 29, 230–234.
- Peters, M. (2004). Nietzsche, nihilizm i krytyka nowoczesności: ponietzscheańska filozofia edukacji (Nietzsche, Nihilism and the Critique of Modernity: Post-Nietzschean Philosophy of Education). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 196, 1–2, 103–136.
- Pieniążek, P. (2014). Zanikanie – filozofia dziś. *ΣΟΦΙΑ*, 14, 231–238.
- Portych, T. (1918). *Filozofia a szkoła średnia*. Włocławek: nakładem Autora, (Drukarnia H. Neumana).
- Pręgowski, P. (1916). *Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących* (s. 83–115). W: P. Pręgowski, *I. Zasady racjonalnego wychowania narodowego. II. Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących*. Warszawa – Lwów: E. Wende i S-ka,.
- Robaszkiewicz, M. (2017). *Nauczanie myślenia. Hannah Arendt o filozofii edukacji*. Pobrane z: http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/3-Robaszkiewicz-17-29-pf_07.pdf [dostęp: 7.12.2018].
- Skoczyński, J. (2011). „Światopogląd z dominantą filozoficzną”. Kазus Kazimierza Wyki (s. 365–377). W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.), *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Soin, M. (2014). O możliwych kierunkach nauczania filozofii. *Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne*, 2, 47–64.

- Starzyńska-Kościuszko, E. (2011). Światopoglądowy wymiar polskiej „filozofii narodowej” (s. 97–110). W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Stöckl, A., Weingärtner J. (1930). *Historia filozofii w zarysie*. F. Kwiatkowski (przekł.), Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów.
- Straszewski, M. (1902). *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach*. Kraków: Księgarnia D.E. Friedleina.
- Struve, H. (1885). *Filozofia i wykształcenie filozoficzne*. W: J.T. Lubomirski, E. Stawiski, S. Przystański i J.K. Plebański, *Encyklopedia wychowawcza*, IV. Warszawa: Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa.
- Szymański, M. (2014). Nowa podstawa programowa nauczania filozofii a modyfikacja celów dydaktycznych i sposobów ich realizacji. *Studia Philosophiae Christianae*, 50, 4, 191–207.
- Ślęczek-Czakon, D. (2003). Czy filozofia jest ludziom potrzebna? O roli edukacji filozoficznej w kształceniu akademickim. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2 (18–19), 50–58.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa. III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Torańska, T. (2012). *My. Cz. 2. Tadeusz Mazowiecki, Jan Krzysztof Bielecki, Jacek Merkel, Jan Rulewski, Piotr Szczepanik*. Warszawa: Ringier Axel Springer Polska. [Seria: *Wywiady Teresy Torańskiej, Biblioteka „Newsweeka”*].
- Trepczyński, M., Stanaszek, A., Grudniewska, M., Gmaj, I. (2015). *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Twardowski, K. (1919). Filozofia w szkole średniej. *Ruch Filozoficzny*, 5, 1–6.
- Woleński, J. (2015). Garść refleksji na temat historii i terażniejszości filozofii polskiej. *Studia z Filozofii Polskiej*, 10, 11–18.
- Woleński, J. (2012). Wywiady. Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu. *ΣΟΦΙΑ*, 12, 309–314.
- Woźniczka, M. (2016). Czy nauczanie filozofii w Polsce jest kwestią polityczną? *Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Filozofia*, 13, 11–29; <http://dx.doi.org/10.16926/fil.2016.13.01>.
- Woźniczka, M. (2009). Perspektywa wykorzystania idei Henryka Elzenberga do konstrukcji programu edukacyjnej filozofii kulturowej (s. 119–135). W: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Elzenberg – tradycja i współczesność*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Zieliński, W. (2013). Bocheńskiego zachęta do filozofii politycznej niepoprawności. *Filo-Sofija*, 21 (2013/2), 187–208.

Education-Related Politics versus Philosophical Education in Polish Schools

Summary

Philosophy educationalists more and more often reflect on the problem of possible introduction of common philosophical education. So far, they have considered the basic difficulties to be related to content. After a highly unfavorable period in history (of the Second World War and ideological constraints of 1945–1989, which adds up to exactly half of a century: 1939–1989), it seemed that the fundamental task was to reconstruct theoretical foundations and create conventions for common philosophical education. A half-century break in the teaching of a subject is long enough to assume that basically everything has changed in this area (social reception of philosophy as a teaching subject, the concept of philosophical education and its content, basic methodology of teaching this subject in schools). That is why many attempts have been made to regenerate and adapt philosophical education in Polish schools to contemporary cultural and educational conditions.

However, it appears that the basic difficulties are not the content-related ones. Apart from content-related factors, also social, cultural (worldview-related) and political ones are crucial. The question is whether philosophy educationalists, while trying to introduce the program of “philosophication” of the Polish education system, have to confront its political conditioning. Is philosophy (as it was in the inglorious Marxism) still a tool of ideological authorities? Why is it excluded from the education system? What is the role of belief in certain conspiracy theories (that philosophy teaches us to think and no authority needs a thinking society) in creating the image of philosophy in education? To what extent contemporary philosophy education is political?

Keywords: teaching philosophy, education-related politics, worldview shaping functions of philosophical education.