

Maciej Woźniczka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji Znaczenie edukacji filozoficznej

*Zinstytucjonalizowana edukacja czy też formalne nauczanie zostały
w znacznym stopniu ukształtowane przez ideologiczne podstawy i programy.*

Gerald L. Gutek (2003, s. 144)

*Odwoływanie się do ideologii w edukacji nabiera szczególnie swoistego
znaczenia w akcentowaniu konieczności zmiany polityki edukacyjnej.*

Karol Przyszczypkowski (2012, s. 42)

Produkcja wiedzy poza funkcją poznawczą musi mieć funkcję ideologiczną.

Michał Kozłowski (2012, s. 21)

Znaczenie edukacyjno-kulturowe filozofii formułowane przez profesjonalistów (zarówno filozofów, jak i przedstawicieli innych profesji odwołujących się do filozofii) jest współcześnie mocno akcentowane¹. Jednak wprowadzenie na szerszą skalę kształcenia filozoficznego do

¹ „Ukazanie związków filozofii z kulturą polską, i to w wymiarze problematyki egzystencjalnej, może też ułatwić obronę dydaktyki filozofii jako przedmiotu ogólnokształcącego na różnych poziomach polskiej oświaty. Tak pojęta filozofia będzie nie tylko służyć pogłębieniu kultury myślenia, z preferencją logiki, co zwykle podkreśla się w argumentacji za przywróceniem filozofii w szkolnictwie średnim, ale także stymulować namysł nad ogólnoludzką sytuacją egzystencjalną, co ma ogromne znaczenie w wychowawczych działaniach szkoły, w formie kształtowania postaw moralnych i społecznych, w tym też patriotycznych” (S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek, 2011, s. 10).

szkolnictwa średniego napotyka wciąż podstawowe trudności². Jedną z przyczyn tego nieporozumienia zawarta jest w niejasnościach i niepokojach kojarzonych z poglądami i przekonaniami, które nie mają dostatecznego uzasadnienia (przy wskazaniu na instrumentalny, a nie poznawczy charakter wiedzy), formułowanymi w kategoriach **ideologii**.

Termin „ideologia” ma nie tylko znaczenie pejoratywne³. Ideologia jest nieuchronnym składnikiem doświadczenia kulturowego człowieka. Służy wyrażaniu przeświadczeń i poglądów istotnych dla danej grupy społecznej i wzmacnianiu jej tożsamości. Od filozofii odróżnia ją akcentowanie kategorii interesu (w filozofii podkreśla się znaczenie uzasadnień opartych na właściwych jej przesłankach, np. poznawczych). Zabezpieczanie wiązanych z tym interesem dóbr (kultywowanie tradycji, potwierdzanie przyjmowanych założeń, rozwijanie właściwych im sposobów rozumienia i interpretacji rzeczywistości) ma charakter elementarny. Ideologia związana jest z podstawowymi zakresami doświadczenia kulturowego człowieka, albowiem żadne z nich **samo z siebie** nie mają dostatecznie silnego uzasadnienia. Stąd wyróżnia się ideologie związane z nauką, filozofią czy religią.

Występujące w każdej formacji kulturowej i właściwe dla wielu jej dziedzin niedopełnienie teoretyczne wymaga uzupełnienia przez dookreślenia światopoglądowe i ideologiczne. W sensie ścisłym przedstawicielom takich dziedzin kultury, jak: nauka, filozofia czy religia, nie stawia się pytań wykraczających poza kompetencje tych dziedzin. Jednak, tu już w sensie szerokim, oczekuje się od nich podejmowania kwestii wykraczających poza standardy tych dziedzin oraz dotyczących zagadnienia poglądu na świat i interpretacji problematyki egzystencjalnej. Tworzone uzupełnienia mają wtedy charakter ideologii, dotyczących odpowiednio nauki, filozofii czy religii.

² Filozofia nadal umieszczona jest w grupie przedmiotów do wyboru, co praktycznie sytuuje ją na marginesie systemu kształcenia. Etyka nadal jest traktowana jako przedmiot ideologiczny i przeciwstawiana religii (wręcz traktowana jest jako antyreligia), co umieszcza ją na tym samym marginesie.

³ Por. choćby interpretację ideologii jako „fałszywej świadomości”. Obszerną dyskusję terminu „ideologia” i analizę funkcjonowania ideologii w edukacji przedstawił G.L. Gutek, por. rozdz. *Ideologia a edukacja* (2007, s. 142–160); por. też M. Woźniczka (2013b).

Jednoznaczne rozwiązanie sporu o „właściwą” ideologię w edukacji nie jest możliwe z powodów podstawowych. Zarówno zróżnicowanie koncepcyjne (wielość niesprowadzalnych do siebie teorii), jak i właściwa systemowi demokratycznemu mnogość **grup interesu** powoduje, że w obecnym stanie doświadczenia kulturowego z przesłanek teoretycznych wywieść można jedynie pluralizm dotyczący ideologii w edukacji. Wybór dominujących ideologii przeprowadzany jest na mocy rozstrzygnięć praktycznych dokonujących się w realnej przestrzeni społecznej. Czym one są warunkowane? Jaki jest mechanizm podejmowania decyzji? Jaka argumentacja jest przedstawiana za bądź przeciw podejmowanym rozwiązaniom? Dlaczego obecny pluralizm w nauce czy, szerzej, kulturze intelektualnej nie przekłada się na pluralizm w edukacji? Dlaczego zasady i kształt współczesnej ideologii w edukacji (i związanych z nimi przesłanek światopoglądowych) warunkowane są czynnikami politycznymi, nie zaś uzasadnieniami merytorycznymi? Jakie jest właściwe miejsce edukacji filozoficznej w edukacji światopoglądowej (alternatywność czy margines)? Czy nauczanie filozofii w szkołach jest światopoglądowo obojętne? Ważne w próbach odpowiedzi na te pytania jest rozpoznanie problemu znaczenia i wartości tradycji oraz określenie relacji między zwyczajami kulturowymi a prawdą obecnego stanu kulturowego i potrzebami współczesności. Dla tradycji spór o prawdę bywa trudny.

Ideologia edukacji a filozofia edukacji

W refleksji dotyczącej teoretycznych podstaw edukacji odróżnia się ideologię edukacji od filozofii edukacji⁴. W filozofii edukacji argumentacja ma głównie charakter teoretyczny, w ideologii edukacji dominuje zaś orientacja na aspekt praktyczny (kategoria interesu, używanie środków

⁴ „W literaturze pedagogicznej pojęcie ideologia edukacyjna używane jest często w odróżnieniu od tradycyjnie stosowanego pojęcia »filozofia edukacyjna«. Ideologie edukacyjne są ściślej określonymi systemami ogólnych idei niż większość systemów filozoficznych. Są one bezpośrednio zakorzenione w filozofii politycznej i moralnej. Głównym celem ideologii edukacyjnych jest nie tyle wyjaśnianie i porządkowanie wiedzy, ile aktywizacja społeczna” (K. Przyszczykowski, 2012, s. 46).

perswazji). Między filozofią edukacji a ideologią edukacji występują zasadnicze różnice. Filozofia edukacji, jak każdy rodzaj refleksji filozoficznej, zdaje się odwoływać do pewnych uzasadnień empirycznych, apriorycznych czy pragmatycznych, natomiast ideologia edukacji dystansuje się wobec nich, akcentując nieuzasadnialne (np. światopoglądowe) treści, istotne dla określonych formacji. Ważne odróżnienia poczynił tu G.L. Gutek (2003, s. 157). Według niego w filozofii pojmowanej tradycyjnie czyni się odwołania do „metafizycznej wizji wszechświata” (w przypadku takich kierunków, jak idealizm, realizm czy tomizm) i aspektów ponadczasowych, natomiast w ideologii akcentuje się doświadczenie danej formacji kulturowej (kontekst historyczny, geograficzny, ekonomiczny, polityczny) i aspekt związku z jej czasem (2003, s. 157). Ideologia ma tłumaczyć daną sytuację społeczną, mobilizować do działania, pełnić funkcję normatywną. Problematyka ideologii edukacji została dobrze zinterpretowana w socjologii edukacji. U R. Meighana ideologia edukacji to „[...] zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji” (1993, s. 200)⁵.

Analizując „najważniejsze systemy filozoficzne i ideologiczne, które ukształtowały myśl i praktykę edukacyjną”, Gutek wyróżnia następujące orientacje filozoficzne określające koncepcje edukacyjne:

- 1) tradycyjne: idealizm, realizm i tomizm, oraz
- 2) nietradycyjne: pragmatyzm (oraz pokrewne: progresywizm i rekonstrukcjonizm), egzystencjalizm oraz filozofię analityczną.

Do głównych ideologii, które „[...] ukształtowały punkt widzenia Zachodu na kwestie polityczne, społeczne i oświatowe”, zalicza: nacjonalizm, liberalizm, konserwatyzm, utopizm, marksizm i totalitaryzm. Wśród teorii edukacyjnych powstałych na bazie przesłanek filozoficznych i ideologicznych wymienia: esencjalizm, perenializm, progresywizm, społeczny rekonstrukcjonizm oraz teorię krytyczną (G.L. Gutek, 2003, s. 19). Według innych kryteriów można wyróżnić jako elementarne ideologie edukacyjne: neokonserwatyzm, neoliberalizm, nurt demokratyczny (można nawiązywać również do konwencji edukacyjnych w tradycyjnych ideologiach politycznych, takich jak fundamentalizm,

⁵ R. Meighan (1993) zagadnienia związane z ideologiami edukacyjnymi obszernie omówił zwłaszcza w rozdz. 15 (*Ideologie edukacyjne*) i 16 (*Autorytarne i nieautorytarne ideologie edukacji*).

intelektualizm, anarchizm, ideologia arystokratyczna czy ideologia autorytarna). Tego typu przykłady zróżnicowania koncepcyjnego są istotne. Odsłaniają pole możliwych interpretacji i mogą stanowić podstawę elementarnych uzgodnień teoretycznych.

Zarówno filozofia edukacji, jak i ideologia edukacji mogą być podstawą konkretnej propozycji teorii edukacji. Podstawa ta ma wyraźne odniesienia światopoglądowe, szczególnie w Polsce. Zasadne jest określanie relacji między filozofiami i ideologiami edukacyjnymi a propozycjami kształcenia światopoglądowego we współczesnej szkole. Jeśli założyć, że edukacja filozoficzna jest światopoglądowo istotna (choćby przez takie elementy, jak racjonalność, argumentacja, krytycyzm), to ważne jest określenie znaczenia światopoglądowej refleksji filozoficznej wśród innych rodzajów refleksji światopoglądowej (religijnej, scjentystycznej). Również w tym kontekście można postawić pytanie: Dlaczego zasady i kształt edukacji światopoglądowej warunkowany jest czynnikami politycznymi (decyzjami osób obecnie sprawujących władzę, a nie uzasadnieniami merytorycznymi)? Na nadmierne upolitycznienie edukacji zwrócił uwagę B. Śliwerski, wskazując, że mimo przełomu ustrojowego w Polsce nie dokonały się zmiany w systemie zarządzania oświatą:

[...] wskaźnikiem zdrady solidarnościowego programu reform lat 1980–1991 jest przede wszystkim: upartyjnienie systemu edukacyjnego; wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm); immunizacja oświaty od kontroli społecznej; pseudosamorządność oświatowa i szkolna; ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów; upelnomocnienie pozoru, fikcji edukacyjnej i wychowawczej (2013b, s. 115).

Krótko można stwierdzić, że zmieniła się jedynie ideologia, a zasady systemu funkcjonowania edukacji pozostały bez zmiany. Dlaczego? Czy ten stan rzeczy powodowany jest silnym lękiem kultury (zaledwie ćwierćwiecze wolności idei) przed lepszą recepcją doświadczenia współczesności (i stąd próby regeneracji argumentowanej tradycją ideologii religijnej)? A może przyczyną jest swoista mieszanka poczucia triumfu i arogancji kolejnych przedstawicieli władzy politycznej, właściwy polityce populizm, pomijanie racji kultury wysokiej?

Pluralizm w kulturze a pluralizm w edukacji

Pluralizm współczesnego doświadczenia kulturowego zdaje się powszechnie akceptowany. W jednym z ujęć pluralizmu stwierdza się:

[...] terminem tym można określić realne szanowanie odmienności, ułatwiające poszczególnym ludziom i wspólnotom osiągnięcie i utrzymywanie tożsamości oraz promujące współistnienie, koegzystencję wielości z poszanowaniem równouprawnienia, bez supremacji jednej „prawdziwej prawdy”. Konstrytuwną właściwością tak rozumianego pluralizmu jest otwartość dyskusji i stawianie pytań o podmiotowo ważne sprawy oraz wielość dróg, które są świadomie wybierane. Jego respektowanie stanowi warunek moralnej odpowiedzialności za decyzje i czyny (M. Czerepaniak-Walczak, 1996, s. 7).

Najmniej budzi wątpliwości pluralizm polityczny, który uchodzi wręcz za fundament kultury politycznej. Pluralizm społeczny to poszanowanie różnicowań społecznych i kulturowych. Pluralizm ekonomiczny to główna idea gospodarki wolnorynkowej, zakładająca różność podmiotów gospodarczych, konkurencyjność rynku i współzawodnictwo producentów. Również w nauce pluralizm to wielość ujęć teoretycznych, łącznie z postawą pluralizmu metodologicznego (proponowanego np. przez P.K. Feyerabenda). Stanowisko pluralizmu to również klasyka w refleksji filozoficznej. Pluralizm ontologiczny prezentowali Empedokles i G.W. Leibniz. Za przedstawiciela pluralizmu poznawczego uchodzi F. Nietzsche. W etyce można mówić o pluralizmie uzasadnień, czynów czy samorealizacji.

Jednak to funkcjonowanie pluralizmu w kulturze wcale nie jest pozbawione wątpliwości. Pojawiać się one mogą przy pluralizmie światopoglądowym. Stanowi on wartość pozytywną czy też negatywną (np. zagrożenie kulturowe w postaci „groźby relatywizmu”). Szczególnie akcentuje tu się kwestie związane z pluralizmem moralnym, wskazując na niebezpieczeństwo „relatywizmu moralnego” (M. Woźniczka, 2013a). Postrzeganie wartości postawy pluralizmu i niebezpieczeństwo uskrajniania związanych z nią stanowisk w edukacji dostrzegane jest we współczesnej literaturze przedmiotu:

[...] to właśnie wielość jest sposobem na spotkanie i warunkiem dialogu zarówno w życiu jednostkowym, jak i zbiorowym, a absolutyzm i relatywizm to dwa podstawowe błędy, które ciążyą na współczesnej edukacji (M. Czerepaniak-Walczak, 1996, s. 8).

Wobec tego podstawowe pytanie brzmi: Gdzie jest granica między uzasadnianiem a manipulacją (wzmacnianą decyzjami politycznymi) w kwestii pluralizmu w edukacji?

Również współczesna interpretacja doświadczenia religijnego może być źródłem wielu pytań. Co znaczy idea pluralizmu religijnego: akceptację dla wielu „religii prawdziwych” (swoistą konkurencję absolutów) czy jedynie tolerancję „religii macierzystej” wobec innych wyznań? W jakich kategoriach pojęciowych interpretować fenomen religii: transreligijność⁶, wieloreligijność czy po prostu w ważnych edukacyjnie kategoriach jakiejś formy religioznawstwa? Czym jest nauczanie religii: przekazem wiedzy o religiach czy nauczaniem wiary? Czy nauczanie filozofii daje kompetencje poznawcze i duchowe, które mogą stanowić alternatywę dla wiary?

Nauczanie religii a nauczanie filozofii

Dość powszechnie stwierdza się, że fundamenty kultury europejskiej tworzą filozofia i chrześcijaństwo (S. Sarnowski, 2001, s. 195). Zatem ważne jest rozpatrzenie edukacyjnych kontekstów związanych z nauczaniem filozofii i nauczaniem religii. Jedną z możliwości analizy relacji między nauczaniem religii a nauczaniem filozofii może być przedstawiona z punktu widzenia ideologii edukacyjnych. Jaką ideologię w edukacji przedstawia Kościół katolicki w Polsce?⁷ Czy można interpretować nauczany w szkołach światopogląd katolicki jako przykład jednej z wielu

⁶ Transreligijność oznaczałaby jakąś formę hybrydyzacji doświadczenia duchowego ludzkości (w konsekwencji zawierającą osłabienie tożsamości podstawowych formacji religijnych). Np. koncepcja transkulturowości W. Welscha oparta jest na przesłankach wywodzonych z idei globalizacji (hybrydyzacja kultur jako rezygnacja z wielokulturowości i interkulturowości).

⁷ Na wiązanie przez Kościół katolicki zadań wychowawczych z zadaniami o charakterze ideologicznym i politycznym zwrócił uwagę S. Sarnowski (2001, s. 200).

ideologii edukacyjnych? Jaka jest wartość argumentu z tradycji w pluralistycznej, ponowoczesnej formacji kulturowej?

W przypadku porównywania ideologii edukacyjnych ważny jest kontekst odniesień. Kościół katolicki zabezpiecza podstawy kulturowo-symbolicznego funkcjonowania społeczeństwa przez prowadzenie podstawowych obrzędów i rytuałów społecznych: obrzędy inicjacyjne (np. chrzciny), przejścia (m.in. ślub), afirmacyjne (jubileusz pożycia małżeńskiego itp.), współżycia (np. świąt rodzinnych), izolacji (m.in. pożegnanie, pogrzeb). Stwarza istotną i dla współczesnego człowieka płaszczyznę odniesień dla kwestii egzystencjalnych. Te różne rodzaje odwołań nie mogą być obojętne dla systemu edukacji.

W polskich szkołach religia nie jest przedstawiana jako alternatywna forma doświadczenia kulturowego: w powszechnej świadomości społecznej religia po prostu jest obowiązującym kanonem światopoglądowym (por. wspomniane wyżej pełnienie funkcji symbolicznych). Jedynie niewielka część społeczeństwa ma świadomość alternatywności światopoglądowej, a jeszcze mniejsza część dokonuje świadomie konkretnego wyboru. Nacisk tradycji (wzmocniony obecnie działaniami politycznymi) powoduje, że edukacja szkolna zdominowana jest przez światopogląd katolicki. Nie ma tu miejsca na pluralizm, a brak filozofii w szkole widoczny jest na przykładzie praktycznej realizacji przedmiotu religia/etyka (gdzie nie dość, że etyka jest prowadzona tylko w kilku procentach szkół w Polsce, to jeszcze ustalona została konwencja, w której nauczyciel etyki jest traktowany jako nauczyciel antyreligii).

Polsce właściwy jest mechanizm wiązania polityki z edukacją – nie do wyobrażenia jest sytuacja, w której minister edukacji nie byłby związany z rządzącą partią polityczną (B. Śliwerski, 2013a, s. 12–17). Najsilniejszą postać przybrał w okresie przedtransformacyjnym, kiedy występowało stopienie polityki z edukacją przez

[...] podporządkowanie przez władze polityczne środowiska naukowego, badań naukowych z obszaru edukacji i instytucji edukacyjnych (K. Przyszczypkowski, 2012, s. 39).

Najbardziej jaskrawy przykład konfliktu dwóch opcji ideologicznych to okres sporu „światopoglądu komunistycznego i chrześcijańskiej wizji świata” (M. Ryba, 2006, s. 49), który w różnym nasileniu trwał w Polsce w latach 1948–1989. Niestety, mechanizm wiązania polityki z edukacją

utrzymany został już w całym następnym ćwierćwieczu okresu postransformacyjnego⁸. Tylko w nieco zmniejszonej postaci ma miejsce manipulowanie przez politykę kształtem edukacji. K. Przyszczykowski zauważył, że edukację w okresie ostatniego ćwierćwiecza zdominowały identyfikatory narodowe i wyznaniowe, prowadząc do osłabienia identyfikatorów związanych z kategorią „bycia Europejczykiem”, co prowadzi do „eliminowania innych perspektyw edukacyjnych, w konsekwencji wykluczania wielokulturowości” (2012, s. 41). W szczególności te inne idee edukacyjne, np. liberalizm

[...] przedstawiany jest jako zagrożenie dla dominującej w politycznej retoryce edukacyjnej perspektywy narodowokatolickiej (2012, s. 41).

Przemiany społeczno-polityczne po 1989 r. praktycznie spowodowały to, że w miejsce ideologii politycznej wprowadzona została w szkołach ideologia religijna. Istotny dla szkół element wychowania został zdominowany przez wychowanie katolickie⁹. Najprościej można to interpretować jako zastąpienie jednej ideologii przez drugą bądź jako swoistą splatę długu państwa wobec katolicyzmu za pomoc w ciemnym okresie jedynie słusznej ideologii. Ale wśród przyczyn tego stanu rzeczy można również wymienić protest przeciwko racjonalizacji religijności (zjawisko bardziej remitologizacji niż wzrostu religijności)¹⁰. Proces osłabienia teoretycznego po 1989 r. miał swoje odzwierciedlenie w pedagogice:

⁸ „Mimo że w okresie przed transformacją akcentowano konieczność uwalniania edukacji od polityki, edukacja nadal była [i jest – M.W.] politycznie determinowana – ciągle obecne były [i są – M.W.] uniwersalizm i wykluczanie” (K. Przyszczykowski, 2012, s. 41). Jako jeden z przykładów podtrzymania tego samego mechanizmu i wymiany jedynie treści tej struktury można podać przykład centralizacji: „Centralizacja edukacji powoduje, że staje się ona **maszyną** reprodukcji **interesów** państwa, postrzeganych z perspektywy makro, a nie interesów jednostek i społeczności lokalnych. Edukacja w tej perspektywie zatracą swoją podmiotową tożsamość” (K. Przyszczykowski, 2012, s. 41).

⁹ Już w 1993 r. (przedruk w 2001) S. Sarnowski (2001, s. 214) pytał, czy model wychowania katolickiego podoła zadaniom tworzenia i uczestniczenia w mechanizmach systemu demokratycznego.

¹⁰ „Wydaje się, że jedną z najważniejszych przyczyn wzrostu znaczenia wierzeń religijnych we współczesnym świecie jest także pojawienie się opozycji wobec chrześcijaństwa. Idzie w tym wypadku o protest przeciwko racjonalizacji religijności, zjawiska najbardziej zaawansowanego właśnie w religii chrześcijańskiej” (S. Sarnowski, 2001, s. 191).

Jednak załamanie się pedagogiki opartej na materialistycznej doktrynie społecznej nie doprowadziło rychło do pojawienia się nowych propozycji teoretycznych w zakresie edukacji człowieka. Dzisiaj raczej przywołuje się różne cząstkowe teorie, doktryny oparte na przykazaniach religijnych [...] które jednak same w sobie nie stanowią wystarczającej przesłanki do konstruowania jakiegoś autorskiego, całościowego programu pedagogicznego (J. Garniewicz, 2007, s. 5-6).

Te niedostatki koncepcyjne, zarówno w filozofii (która była istotnym składnikiem ideologii politycznej okresu przedtransformacyjnego), jak i pedagogiki, zapewne były jedną z przyczyn wypełnienia próżni ideologicznej przez religię. Wprowadzenie religii do szkół nie dokonało się na zasadzie wolnego wyboru instytucji edukacyjnych, lecz na skutek decyzji politycznych. Ta decyzja, o charakterze wyraźnie siłowym¹¹, w literaturze przedmiotu nie jest oceniana jednoznacznie pozytywnie:

[...] to przypomina pewien paradoks – administracyjne i przymusowe wprowadzenie religii do szkół publicznych w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku poskutkowało powstaniem dwadzieścia lat później nowego pokolenia antyklerykałów (P. Żuk, 2012, s. 35).

Uważam, że ważne dla współczesnych dyskusji dotyczących statusu nauczania religii i przedmiotów filozoficznych w polskiej szkole jest przypomnienie wydarzeń z dziejów oświaty w Polsce. Jednym z pierwszych okresów istotnych dla refleksji ideologicznej było odrodzenie. W prądach humanistycznych tego okresu proponowano przeformułowanie relacji między państwem a Kościołem (propozycje świeckiej filozofii życia Grzegorza z Sanoka), wyraźniejszą emancypację szkoły spod władzy Kościoła, akcentowanie ważności rozwoju nauk przyrodniczych (z tradycji tej miał skorzystać później M. Kopernik). Efektem tych zmian miała być nowa koncepcja życia ludzkiego, będąca próbą odpowiedzi na właściwe tym czasom potrzeby społeczne (A. Frycz

¹¹ Po latach T. Mazowiecki przyznał, że zaskoczyła go decyzja (nie postulat czy sugestia – M.W.) episkopatu o potrzebie natychmiastowego wprowadzenia do szkół lekcji religii, bez jakichkolwiek konsultacji z rządem czy sejmem. W literaturze przedmiotu działanie to jest omawiane jako klasyczny przykład postawy centralizmu w zarządzaniu oświatą i zdrady idei towarzyszących przewrotowi ustrojowemu (B. Śliwerski, 2013b, s. 114-115).

Modrzewski¹²). Ideologie edukacyjne tego okresu przedstawiano nie komplementarnie, lecz opozycyjnie¹³ (w naukach przyrodniczych mówi się raczej o wymienności odpowiedników owych ideologii – paradygmatów interpretacyjnych). Za drugi przykład należy uznać wydarzenia dotyczące przejścia od schyłku nauczania scholastycznego do reform przeprowadzonych przez Komisję Edukacji Narodowej (KEN). W 1773 r. miało miejsce rozwiązanie zakonu jezuitów i powołanie KEN. Do cech ideologii edukacyjnej zakonu jezuitów należały:

- 1) konserwatyzm,
- 2) nietolerancja wobec niekatolików (współcześnie przykład lekcji etyki),
- 3) dominacja katolickiego światopoglądu,
- 4) oderwanie od realnych potrzeb edukacyjnych¹⁴,

¹² Warto wspomnieć, że najbardziej znane jego dzieło *O poprawie Rzeczypospolitej* (1551) znalazło się na indeksie ksiąg zakazanych, a pierwsze jego wydanie ukazało się bez dwóch ksiąg: *O Kościele* i *O szkole*. „Poglądy wychowawcze Modrzewskiego wiążą się ściśle z jego zasadniczym poglądem na świat; wedle tego zapatrywania rozum jest najwyższą instancją spraw ludzkich, które powinny być organizowane i reformowane zgodnie z jego wymaganiami” (B. Suchodolski, 1973, s. 67). A. Frycz Modrzewski przypisywał filozofom wysoką pozycję: „A przetoż tak mamy rozumieć, że filozofowie w Rzeczypospolitej jakieś swoje osobne królestwo mają, a na straży prawdy jakoby pospolitego dobra zasadzeni są. Przeto jako na króle należy mocą się obchodzić z onymi, którzy z dobrej woli swej nie chcą być posłuszni cnocie: tak filozofowie czerstwej mocy serdecznej używają, ku przywiedzeniu ludzi do wszelakich rzeczy uczciwych. Niechże tedy filozofskie panowanie naprzód idzie przed królestwem w Rzeczypospolitej, a gdzie by ono przez ludzką złość było zaniedbane, toż dopiero niech się wynurzy królewska władza” (<http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/o-poprawie-rzeczypospolitej.html#s8>).

¹³ „Scholastyce i mistyce przeciwstawiano wiarę w poznanie rozumowe oparte na znajomości konkretnych, materialnych faktów. Przekonaniom religijnym i teologicznym przeciwstawiano próby materialnego wyjaśniania procesów zachodzących w przyrodzie, a także – w pewnej mierze – i procesów historycznych. Oderwanej od życia, wypaczającej jego rzeczywistości obraz, problematyce scholastycznej przeciwstawiano dążenie do poznania warunków, wśród których ludzie żyją i na które mogą oddziaływać” (B. Suchodolski, 1973, s. 52).

¹⁴ „Cała organizacja szkoły Konarskiego i jej program świadczą o tym, że ostrze takich sformułowań wymierzone było przeciwko jałowości wiedzy scholastycznej, przeciwko formalizmowi retorycznego wykształcenia jezuickiego, przeciwko kształceniu oderwanemu od życia i jego potrzeb” (B. Suchodolski, 1973, s. 87); por. również: „Ten właśnie kierunek myśli był nowym i szczególnie doniosłym osiągnięciem Konarskiego. Wskazywał drogę filozoficznego

5) uboczne i podrzędne traktowanie konkretnych potrzeb edukacyjnych (klasyka opresji i wiedzo-władzy Foucaulta).

Do takiej argumentacji można by dołączyć współcześnie formułowane uwagi krytyczne: osłabienie jedności nauczania i wychowania¹⁵, a nawet przewagę wychowania nad nauczaniem, utrwalaną przez chrześcijaństwo, trwającą w zmiennym natężeniu już od XI w. (S. Sarnowski, 2001, s. 200–201). W skrajnych interpretacjach zwraca się uwagę na poglądy S. Staszica, mocno krytykującego scholastyczny model wiedzy, a zwłaszcza jednostronnie pojmowaną supremację teologii. Teologia bowiem,

[...] oparta na wierze w posiadanie prawdy, wzbraniała wszelkiego krytycyzmu, wątpienia, szukania empirycznych dowodów i sprawdzeń, zalecała „systematyczny” tok rozumowania [...], który był przyczyną sprawiającą, iż „przez lat dwa tysiące ludzie nie myśleli” (B. Suchodolski, 1973, s. 155).

Natomiast do cech ideologii edukacyjnej KEN należy zaliczyć:

- 1) ideę adaptacji do kultury europejskiej w klimacie „umiarkowanego oświecenia”¹⁶,
- 2) ideę równości płci (dopuszczenie dziewcząt do nauki),
- 3) zwrócenie się ku naukom ścisłym i przyrodniczym,
- 4) otwarcie na realne potrzeby edukacyjne: opracowanie nowatorskich podręczników szkolnych¹⁷.

przełomu, drogę poznawania rzeczywistości przez naukę, opartą na doświadczeniu i powiązaną z praktyką, drogę przewyciężenia scholastycznej abstrakcji i spekulacji” (B. Suchodolski, 1973, s. 90–91).

¹⁵ „Jedność nauczania i wychowania zostaje poważnie nadwyrężona przez chrześcijaństwo. Formacja ta, mimo znacznego stopnia zracjonalizowania, przede wszystkim jest określoną religią, zatem przekazuje treści raczej o charakterze moralnym niż intelektualnym” (S. Sarnowski, 2001, s. 199).

¹⁶ „Proces przewyciężenia izolacji Polski od świata wprowadzał z powrotem polską elitę intelektualną i polityczną w pełne i równorzędne uczestnictwo w europejskiej kulturze oświecenia. A była to właśnie kultura wzrostu niezawisłości rozumu i jego społecznej roli. Oświata stawała się jednym z głównych haseł tej epoki. Troska o oświatę wyrażała się przede wszystkim w walce o uniezależnienie jej od wpływów zakonnych i kościelnych, o przejęcie nad nią opieki przez państwo, o rozszerzenie jej zasięgu” (B. Suchodolski, 1973, s. 118).

¹⁷ „W roku 1775 Komisja powołała Towarzystwo do ksiąg elementarnych, które w ciągu kilku lat przygotowało 27 nowych podręczników” (B. Suchodolski, 1973, s. 14).

Ideologia ta dawała podstawę do zmiany modelu wiedzy i sposobu interpretacji podstawowych problemów ówczesnej formacji kulturowej: „[...] oświeceniowe odrodzenie stawało się [...] odrodzeniem autentycznego ducha narodu” (B. Suchodolski, 1973, s. 19).

Uważam, że również współcześnie zachodzi potrzeba lepszej adaptacji systemu edukacji do stanu współczesnej kultury. Czy obecna sytuacja, w której wedle powszechnie znanych danych w cyklu edukacyjnym uczeń ma ok. 160 godzin biologii, fizyki czy chemii i ok. 860 godzin katechezy, jest adekwatna do stanu współczesnego doświadczenia kulturowego? Czy to jest równocenny udział kształcenia ducha i rozumu? Jeśli państwo wydaje 1,4 mld zł rocznie na opłacenie armii katechetów, to jaka jest efektywność tego modułu edukacji? Jakie jest dzisiaj właściwe miejsce edukacji religijnej w edukacji światopoglądowej (dominacja czy alternatywność)? Jak powinna wyglądać polityka państwa (świeckiego, niezależnego światopoglądowo) wobec kulturowego funkcjonowania religii? Jak zbudować prawidłową relację między wiernością tradycji a potrzebą akceptacji współczesności?

Nie bez znaczenia są również kwestie formalne. Trybunał w Strasburgu uznał, że brak możliwości wyboru w polskich szkołach etyki zamiast religii narusza Europejską Konwencję Praw Człowieka i Podstawowych Wolności¹⁸.

Raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka również nie pozostawia wątpliwości, iż w polskich szkołach kwestia wolności sumienia pozostawia bardzo wiele do życzenia (A. Mikulska, 2002, s. 50).

Podobnie stwierdzają badacze systemu edukacji: „Analiza polskich programów nauczania wskazuje, że pluralistyczna koncepcja edukacji jest »wielką nieobecną«” (K. Przyszczypkowski, 2012, s. 44). Co się dzieje ze współczesną pedagogiką w szkole? Jakie konkluzje wynikają z współczesnych koncepcji wychowania? Z jakiej ideologii pedagogicznej, z jakich dyrektyw edukacyjnych wynikają racje dla tak mocnej dominacji ideologii katolickiej?

¹⁸ Por. skargę w 2002 r. Urszuli i Czesława Grzelaków z Wielkopolski (Europejski Trybunał Praw Człowieka, 2010).

Prawo konkordatowe nie przyznało żadnych uprawnień w dziedzinie programów nauczania religii czy doboru podręczników władzy państwowej. Dla uczniów nieuczestniczących w lekcjach religii lub w przypadku braku oświadczenia o chęci brania w nich udziału wprowadzone zostało nauczanie etyki jako przedmiotu alternatywnego (B. Śliwerski, 2009, s. 145).

Jak więc państwo ma nadzorować procesy wychowawcze? Gdzie możliwość współpracy i dyskusji z innymi instytucjami wychowawczymi? Jedną z odpowiedzi o kształt polskiej szkoły może być związana z problemem jej demokratyzacji. Śliwerski pyta wprost: „Czy możliwe jest kształcenie do demokracji w autokracji?” (2013a, s. 17). I podaje trzy warunki dla poprawy stanu rzeczy: decentralizacja, samorządność i subsydiarność (2013a, s. 314).

Również w szkolnictwie akademickim trwa obecnie potężny spór o ideologię edukacyjną. Po chwilowym okresie wolności rozpoczął się proces wprowadzania ideologii neoliberalnej z naciskiem na kształcenie zawodowe. Gospodarka rynkowa ma dominować nad innymi modelami społecznymi:

Wiedza akademicka w żadnym wypadku nie ma być środkiem przekształcania świata społecznego. Wręcz przeciwnie – ma służyć wyłącznie celom adaptacyjnym. [...] Autonomia w myśleniu, krytyka społeczna i nonkonformizm nie są już atrybutami wiedzy uniwersyteckiej (P. Żuk, 2012, s. 32).

Działania te podważają tradycyjny model uniwersytetu, w którym zakładano suwerenność nauki (w tym niezależność od ideologii i polityki), umiejętność posługiwania się wiedzą ogólną (niezależną i krytyczną), akcentowanie twórczej roli kultury intelektualnej i dystans do prostego funkcjonalizmu (uczelnia to nie zakład produkcyjny, który ma kierować się prawami rynku i podaży).

Kwestie światopoglądowe w edukacji

Termin „światopogląd” powstał jako kalka niemieckiego słowa *Weltanschauung* (lepsze spolszczenie oddaje termin „pogląd na świat”). Wyodrębnienie refleksji światopoglądowej jako nowej powstało po kantowskim odróżnieniu wiedzy naukowej od wiedzy światopoglądowej

(wypełnienie luki egzystencjalno-poznawczej)¹⁹. Wiedza światopoglądowa ma osobisty i praktyczny charakter. Światopogląd jest zawsze czyjś, jest ekspresją czyichś poglądów na świat lub czyjejś wizji świata (ten aspekt personalny nie przesądza o światopoglądzie jakiejś zbiorowości). Filozofia światopoglądowa zorientowana jest na zadania praktyczne (przede wszystkim polityczne i społeczne). Światopoglądy można dzielić różnorako: na racjonalne i irracjonalne, naukowe i antynaukowe, indywidualistyczne i kolektywistyczne, optymistyczne i pesymistyczne, teoretyczne i praktyczne, aktywistyczne i kwietystyczne itd. Problem uświatopoglądowania filozofii może być rozpatrywany w kontekście zarówno dobrej tradycji (filozofia romantyczna), jak i złej (światopogląd materialistyczny okresu przedtransformacyjnego).

Refleksja światopoglądowa oparta jest na pewnych założeniach, a przy ich opisie może powstać problem ich kulturowej oceny. Relacja między filozofią naukową a światopoglądem filozoficznym może być bardzo różna. Z jednej strony, można twierdzić, że „filozofia jest ekspresją światopoglądu”, z drugiej – że „[...] światopogląd jako ideologia jest nadbudowany nad filozofią jako nauką” (jak twierdził S. Swieżawski). Można też dostrzec ich tożsamość („przedmiotem historii filozofii jest światopogląd i ideologia”):

[...] zauważmy na koniec naszych rozważań, że koncepcja filozofii naukowej, przedstawiona przez Łukasiewicza tak klarownie podczas II Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Warszawie, wpisuje się z powodzeniem w szerszą perspektywę filozofii inspirowanej określonym światopoglądem. Okazuje się, że myślenie filozoficzne konstituuje się zawsze w strukturze światopoglądowej (D. Barbaszyński, 2011, s. 336).

Również H. Elzenberg stwierdził, że przy pewnym ujęciu pojęcia światopoglądu można przyjąć możliwość istnienia światopoglądu naukowego, nauka może bowiem być traktowana jako jedno ze źródeł światopoglądu naukowego (był tu w opozycji względem przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej). Warto jeszcze wspomnieć postawę J.M. Bocheńskiego, który akcentował krytycyzm światopoglądowy:

¹⁹ Wtedy odpowiedź na pytanie, czy projekt stworzenia światopoglądu naukowego jest wykonalny (krytyka pokantowska), jest negatywna.

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 (1992, s. 14).

Propozycja traktowania sporów o ideologię w edukacji filozoficznej może stać się standardem podejmowania dyskusji dla ogólniejszych sporów o ideologię w edukacji. Zasadnicza nierozwiązywalność sporów filozoficznych może być wzorem dla analogicznej sytuacji w ideologii. Warto może wskazać na szerszy kontekst związków filozofii z ideologią. Zdaniem niektórych filozofów utożsamianie filozofii i ideologii miało miejsce w okresie francuskiego oświecenia i było związane z ideą pedagogizmu²⁰.

Wydaje się, że istnieje zależność sposobu rozumienia filozofii o odniesieniach światopoglądowych od uwarunkowań kulturowych danej epoki. Miało to niewątpliwie miejsce w polskiej filozofii narodowej (K. Libelt, W. Kozłowski, W. Lutosławski). Rozwój nauk szczegółowych prowadził do potrzeby tworzenia uogólnień i wpływał na ich kształt.

Rozumiano, że światopoglądowi scjentystycznemu brakuje samoświadomości filozoficznej, a jednocześnie szukano takiego światopoglądu, który pozwoli rozumieć człowieka jako twórczy, aktywny podmiot, wymykający się zarówno pozytywistycznemu, naturalistycznemu i deterministycznemu ujęciu rzeczywistości, jak i pesymistycznym konsekwencjom takiego ujęcia (A. Dziedzic, 2011, s. 160).

W omówieniu poglądów S. Brzozowskiego stwierdza się:

Jako wyrazicielka swobody intelektualnej filozofia musi uznawać prymat nauki w odniesieniu do kolejnych dziedzin przedmiotowych. Rekompensuje to sobie jednak, odrzucając religijny dogmat i jednomyślność. Filozof staje się „prawodawcą i twórcą wartości” (L. Wesołowski, 2011, s. 210).

²⁰ „Pedagogizm obecny w treściach składających się na ideę »oświecenia« ulega szczególnemu pogłębieniu we francuskim wydaniu tej idei. Tutaj mamy do czynienia z wydobyciem na jaw tego, co polityczne i ideologiczne. Oto dla teoretycznego namysłu nad rzeczywistością ludzi czymś istotnym staje się to, czyim interesom służy, zwłaszcza czy służy interesom dążącego do emancypacji mieszczaństwa. Na takiej zasadzie filozofia staje się ideologią, a filozofowie – ideologami” (S. Sarnowski, 2001, s. 202).

W myśli socjalistycznej lat 20. i 30. XX w. przedstawiano areligijnie pojmowaną etykę społeczną (M. Strzelecki, 2008, s. 215). Wśród zarzutów wobec stanu dotychczasowego wymieniano: propagowanie dysfunkcyjnych ideałów klas posiadających, krytykę Kościoła instytucjonalnego (instytucja anachroniczna), próby monopolizacji wychowania (przymus religijny, a nawet swoista dyktatura moralna), rozpolitykowanie, wrogość wobec idei postępu społecznego, nadmierne uprzywilejowanie Kościoła (zagrożenie klerykalizacją życia społecznego) – zasada niekępowania oświaty, która prowadzić ma do swobody ducha ludzkiego, a w konsekwencji do rozwoju kultury polskiej, przekraczanie granicy posługi religijnej przez dążenie do najszerzego wpływu na życie społeczne, zbyt duża ingerencja w sprawy związane z funkcjonowaniem państwa, blokowanie nowych wzorców świadomości, aktywności obywatelskiej i przebudowy istniejącego ładu społeczno-politycznego, nawet doktrynalną „potrzebę cierpliwego znoszenia przez człowieka własnego losu”, skłonność do ingerowania w życie doczesne. Akcentowano potrzebę przebudowy świadomości zbiorowej przez wzmacnianie udziału państwa w instytucjach wychowawczych. Zaskakuje, jak wiele z tych tez jest i dzisiaj aktualne...

Jeśli przyjąć tezę, że produkcja wiedzy poza funkcją poznawczą musi mieć funkcję ideologiczną²¹, to powstaje pytanie o jej charakter. Można by zaryzykować tezę, że wszelkie prawdziwościowe próby uzasadnienia ideologii służą przemocy. Atak na naukowy światopogląd czy świeckość szkoły też zdaje się mieć charakter „histerii ideologicznej” (sformułowania typu „religia komunistyczna”²²) i służy nie prawdzie, ale utrzymaniu władzy i rządu dusz. W wymiarze edukacyjnym oznacza to, że

²¹ „Uniwersytet stał się jednym z kluczowych aparatów ideologicznych państwa jako miejsce reprodukcji klasy panującej. Ujmując rzecz najprościej, korzystając ze swych zasobów kapitału symbolicznego i materialnego, miał on z jednej strony za zadanie konstruować raczej, niż poznawać swój przedmiot, z drugiej – jego celem było także dostarczanie obiektywnej wiedzy o społecznej rzeczywistości” (M. Kozłowski, 2012, s. 21).

²² „Po analizie ideologii szkolnej końca lat 40. i początku 50. dochodzimy do wniosku, że mieliśmy tu do czynienia nie tyle z doktryną polityczną, co z komunistyczną religią, wyrażającą się na sposób sekciarski w skrajnym prześladowaniu wszelkiej (religijnej) konkurencji. Tylko bowiem w taki sposób wytłumaczyć sobie można paranoiczną obyczajowość szkoły komunistycznej oraz ideologizację całego procesu edukacyjnego. Chodziło o stworzenie

[...] w społeczeństwie monocentrycznym upolitycznienie objawia się w instrumentalnym wiązaniu pedagogiki z dominującą ideologią, a polityczność – w przyjmowaniu i dokumentowaniu tezy o społeczno-historycznym charakterze wychowania (B. Śliwerski, 2009, s. 16).

Przypomnieć tu można interpretację katolicyzmu jako wroga idei liberalnych i społeczeństwa otwartego, hamowanie swobodnego rozwoju poprzez narzucanie skostniałego kodeksu zachowań (K. Kalinowska, 2003, s. 99). Jaka jest wartość światopoglądu filozoficznego wobec innych rodzajów światopoglądów? Dlaczego takich pytań nie zadaje się światopoglądowi katolickiemu czy, szerzej, chrześcijańskiemu?

Podsumowanie

Oczywiście, jednoznaczne teoretyczne rozwiązanie sporu o ideologię w edukacji z powodów zasadniczych nie jest możliwe. Nie sposób przedstawić przekonującej argumentacji za jakąś jedną ideologią czy jedną filozofią edukacji. Pozostają więc rozwiązania praktyczne. Kwestie światopoglądowe należą do spraw podmiotowo istotnych i społecznie ważnych. Zatem potrzebne jest opracowanie procedur umożliwiających dyskusję i podejmowanie rozstrzygnięć o charakterze ideologicznym. Wymaga to przede wszystkim zmniejszenia udziału czynników politycznych w edukacji i oddania prawa do decyzji podmiotom bezpośrednio z nią związanym (pedagogom, teoretykom edukacji, strukturom samorządowym).

Oczywiście nie jest tak, że nauczanie filozofii stoi w sprzeczności z nauczaniem religii. Przeciwnie, komplementarność tych zakresów edukacji jest warunkiem każdego systemu kształcenia. Założeniem rozwoju polskiej szkoły jest wprowadzenie nie deklaratywnego, lecz rzeczywistego, adekwatnego dla współczesnego doświadczenia kulturowego, pluralizmu światopoglądowego. Właśnie mijające ćwierćwiecze po transformacji ustrojowej upoważnia do przyznania filozofii w szkole

nowego człowieka, człowieka o światopoglądzie materialistycznym” (M. Ryba, 2006, s. 122). Łatwo tu o stanowiska skrajne: przecież nie każdy materializm jest antyreligijny! Co z całą przestrzenią zajmowaną np. stanowiska agnostycznego?

mocniejszej roli edukacyjnej. Polską edukację stać na zmiany światopoglądowe. Nie wolno traktować polskiej młodzieży jako niedojrzałej do recepcji podstawowych idei współczesnej kultury europejskiej. Jeżeli w szkołach nie będzie powszechnej edukacji filozoficznej, to w uczelniach filozofia pozostanie tylko w ilościach śladowych.

Podstawowe wątpliwości społeczne może budzić dyskursywność filozofii. W filozofii współczesnej występuje znaczne zróżnicowanie podstawowych orientacji i stanowisk. Są one świadectwem naturalnej dynamiki obecnych przeobrażeń kulturowych. Dyskursywność filozofii zdaje się sugerować potrzebę innej orientacji edukacji, nastawienia na pluralizm, otwarcie interpretacyjne, samodzielność. Czy polska szkoła ma nadal tkwić w lęku przed współczesnością?

Bibliografia

- Barbaszyński, D. (2011). Inspiracje światopoglądowe w myśli Jana Łukasiewicza. W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- J.M. Bocheński (1992). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1996). Uwagi wstępne. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*. Szczecin.
- Dziedzic, A. (2011). Filozofia Jamesa i Schillera w polskich poszukiwaniach światopoglądowych przełomu XIX i XX wieku. W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- Dziewuła, D. (1995). *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa.
- Europejski Trybunał Praw Człowieka. (2010). Sekcja Czwarta. Sprawa Grzelak przeciwko Polsce (skarga nr 7710/02). Wyrok, Strasbourg, 15 czerwca 2010 r.; <http://bip.ms.gov.pl/pl/prawa-czlowieka/europejski-trybunal-praw-czlowieka/orzecznictwo-europejskiego-trybunalu-praw-czlowieka/listByYear,3.html/ComplainantYear=2010>; <https://www.google.com/search?q=Skarga+nr+7710%2F02&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pl:official&client=firefox-a&channel=fflb> (15.02.2014).

- Garniewicz, J. (2007). *Teoria wychowania. Wybrane problemy*. Olsztyn.
- Gorloff, E., Grzybowski, R., Kołakowski, A. (red.) (2010). *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Gutek, G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Janeczek, S., Charzyński, R., Maciołek M. (red.) (2011). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- Kalinowska, K. (2003). *Katolicyzm a idea społeczeństwa otwartego w XX w.* W: G. Radomski, K. Kalinowska. *Wychowanie a polityka. Cele polityczne jako czynniki determinujący oddziaływania wychowawcze*. Toruń.
- Kozłowski, M. (2012). *Kres nauk społecznych?* W: P. Żuk, *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*. Warszawa.
- Kołątek, R. (2011). *Nauczanie religii w publicznym systemie oświaty w latach 1989–1992*. W: W. Wojdyło i in. (red.). *W kręgu idei. Państwo – Edukacja – Religia*. Toruń.
- Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. E. Kiszkurko-Koziej i in. (tłum.). Toruń.
- Mikulska, A. (2002). *Wolność sumienia i wyznania. Raport z monitoringu*. Warszawa.
- Frycz Modrzewski, A. (1857). *O poprawie Rzeczypospolitej*. Przemysł, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/o-poprawie-rzeczypospolitej.html#s8> (14.02.2014).
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań.
- Radziejewicz-Winnicki, A., Walancik, M. (2010). *Pomiędzy kulturowym uniwersalizmem a narodową rodzimością we wzajemnym postrzeganiu*. W: R. Bera (red.). *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji*. Lublin.
- Ryba, M. (2006). *Szkoła w okowach ideologii. Szkolna propaganda komunistyczna w latach 1944–1956*. Lublin.
- Rypel, A. (2012). *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz.
- Sarnowski, S. (2001). *Filozofia a polityka*. Bydgoszcz.

- Skibiński, P. (red.) (1999). *Polityczny wymiar kultury i edukacji*. Warszawa – Kraków.
- Strzelecki, M. (2008). *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*. Bydgoszcz.
- Suchodolski, B. (1973). *Komisja Edukacji Narodowej*. Warszawa.
- Szumański, M. (2011). *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i w Polsce*. Warszawa.
- Szymański, M.J. (2000). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2010). *Oświatowa zdrada ideałów*. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.). *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2012). *Polska szkoła na wirażu zmian politycznych*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2013a). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorszej centralizacji*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2013b). *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków.
- Wesołowski, L. (2011). *Filozofia podmiotowości – światopoglądowe poszukiwania Stanisława Brzozowskiego*. W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- Wojdyło, G. i in. (red.) (2011). *W kręgu idei. Państwo – Edukacja – Religia*. Toruń.
- Woleński, J. (2013). *Nauka i światopogląd*, www.racjonalista.pl/kk.php/s,4961 (1.10.2013).
- Woźniczka, M. (2013a). Czy pluralizm prowadzi do relatywizmu moralnego? Aksjologia w edukacji filozoficznej. *Prace Naukowe. Filozofia* (Częstochowa), 10.
- Woźniczka, M. (2013b). Czy w nauczaniu filozofii obowiązują paradygmaty ideologiczne? Referat na konferencji „Jak uczyć, by nauczyć? O zawodowych kompetencjach nauczyciela filozofii i nauczyciela etyki”, 26–27.09.2013, Warszawa (w druku).
- Woźniczka, M. (2014). Dlaczego zakres edukacji filozoficznej jest kwestią opresji społecznej? W: S. Sztobryn, K. Kamiński (red.). *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje. „Rzeczywistość Edukacyjna”*. T. 2. Łódź.

Żuk, P. (2012). Między reprodukcją a emancypacją. O wiedzy akademickiej w społeczeństwie półperyferyjnego kapitalizmu. W: P. Żuk, *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*. Warszawa.

Słowa kluczowe: ideologia, światopogląd, nauczanie filozofii i etyki, nauczanie religii

Streszczenie

Wbrew powszechnie panującym opiniom nauczanie przedmiotów filozoficznych nie jest światopoglądowo obojętne. Obecnie w filozofii występuje pluralizm teoretyczny (podstawa współczesnych trendów cywilizacyjnych), zakładający równocześnie podstawowych orientacji filozoficznych, nurtów i stanowisk. Jak w całym okresie dziejów filozofii, tak i obecnie nie sformułowano kryteriów, na podstawie których można by jednoznacznie wykazać wyższość/nięszość jednej formacji filozoficznej nad inną (poza oczywistym odrzuceniem skrajnych przypadków orientacji ideowych, które prowadzą np. do ideologii totalitarnych). Dotyczy to również formacji religijnych, dla których prawda leży po stronie aktu wiary, a nie argumentu wypływającego z wiedzy. Teoretyczny spór o idee edukacyjne w warunkach nakazu przyjęcia rozwiązań społecznie akceptowanych stał się sporem o charakterze ideologicznym. Dominacja światopoglądu katolickiego w edukacji szkolnej legitymizowana jest jedynie tradycją i interesem społeczno-kulturowym tej formacji religijnej (kategoria interesu wyższa od kategorii prawdy społeczno-filozoficznej). Nieadekwatność przyjętych rozwiązań edukacyjnych wobec kulturowej prawdy obecnego okresu dziejowego jest jedną z przyczyn współczesnego kryzysu edukacji w Polsce. Istotną staje się analiza możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji. Jako jedną z propozycji jego rozwiązania przedstawia się propozycję wprowadzenia w polskiej szkole obowiązkowej, powszechnej edukacji filozoficznej (przykład interesu kulturowego narodu wyższego od interesu jednej formacji religijnej).

Key words: ideology, world view, education, teaching philosophy and ethics, teaching religion

Summary

Contrary to popular opinions, teaching philosophical subjects is not ideologically neutral. Currently, philosophy is characterized by theoretical pluralism (the base of contemporary civilizational trends) which assumes that basic philosophical orientations, trends and positions are of the same value. Neither in the whole history of philosophy nor nowadays any criteria on the basis of which the superiority/inferiority of one philosophical formation over another could be clearly determined have been formed (apart from direct rejection of extreme cases of ideological orientations leading to such ideologies as the totalitarian one). It also applies to religious formations where the truth is believed to be in the act of faith, not in arguments based on knowledge. Meanwhile, in Polish school education Catholic worldview is being given preference (the lack of general philosophical education, clearly evident institutional obstacles to organize ethics classes). Almost compulsory school classes where religion (no matter which one) is taught is not in conformity with the modern worldview and cultural paradigm (compare e.g. the contemporary phenomenon of multi- and transreligiousness). The theoretical dispute about educational ideas, in the situation where the adoption of socially acceptable solutions is a must, has become an ideological dispute. Dominance of the Catholic worldview in school education is legitimate only on the grounds of tradition and socio-cultural interests of a given religious formation (the category of interest having priority over the category of socio-philosophical truth). The inadequacy of educational solutions in relation to the cultural truth of the current historical period is one of the causes of the present crisis of education in Poland. The analysis of possible solutions to the dispute about the ideology in education is becoming of great importance. One of the solutions is to introduce compulsory and universal philosophical education in Polish schools (an example of the nation's cultural interest having priority over the interests of one religious formation).