

Maciej Woźniczka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Filozofia jako obowiązkowy przedmiot w szkole – próba problematyzacji zagadnienia

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

Paweł Chorąży, Gdańsk 2014¹

Mijające właśnie ćwierćwiecze odzyskania wolności ideologicznej i światopoglądowej² zdaje się skłaniać do refleksji dotyczącej wpływu społecznych i politycznych oddziaływań na kształt edukacji w ogóle, a edukacji filozoficznej w szczególności. Również i polskie środowisko filozoficzne uczestniczy w procesie transformacji kulturowej i naturalne jest, że podejmuje wysiłek nadania kształceniu filozoficznemu poważniejszej roli w edukacji. Jednym z możliwych postulatów jest projekt wprowadzenia filozofii jako obowiązkowego przedmiotu nauczania w szkole średniej. Ważne jest zatem rozpatrzenie bardziej szczegółowych zagadnień związanych z tym postulatem. Obok omówienia uwarunkowań dotyczących roli kształcenia filozoficznego przedstawione zostaną sugestie rozwiązania problemów z nim związanych.

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

² Interpretację idei wolności w kontekście współczesnych możliwości kształcenia filozoficznego przedstawiłem w: *Dlaczego zakres edukacji filozoficznej jest kwestią opinii społecznej?*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, II tom serii „Rzeczywistość edukacyjna”, WN WSP, Łódź 2014, s. 287-308.

I. Uwarunkowania związane z wprowadzeniem filozofii jako przedmiotu obowiązkowego

I.1. Filozofia w szkole jako warunek rozwoju filozofii w uczelniach i w szeroko pojmowanej kulturze

Znaczenie filozofii dla szeroko pojmowanej kultury intelektualnej jest rzadko kwestionowane. Filozofia to odrębny rodzaj poznania i doświadczenia rzeczywistości. Umożliwia ona lepsze osadzenie człowieka w danym mu świecie: wzmacnia podmiotowość, zapewnia uczestnictwo w danej kulturze poprzez takie czynniki jak indywidualizację przemian jednostki, wolność, twórczość, samodzielność. Również dzięki filozofii dokonuje się proces antropologizacji doświadczenia kulturowego, umożliwiając silniejsze doświadczenie człowieczeństwa w wymiarze zarówno poznawczym, jak i moralnym czy duchowym. Tajemnicą rzeczywistego (nie tylko deklaratywnego) funkcjonowania filozofii w kulturze jest szkoła. A w niej ważna jest metodyka (a nie spory metafizyczne czy ideologiczne). To „dorośli” wciąż projektują swoje niepokoje i obawy na edukowaną młodzież. A młodzież potrzebuje w szkole przede wszystkim rzetelnej wiedzy o danej im rzeczywistości. To w szkole dokonuje się proces przyswajania podstawowych treści kultury oraz sposobu ich interpretacji, wymagający uznania również i kontekstu filozoficznego. Nie do pominięcia jest również, istotna dla wszystkich stopni szkolnictwa, idea wychowania przez filozofię. Jednak możliwość wczesnego rozbudzania zainteresowań filozofią nie jest należycie wykorzystana (na studiach często jest już za późno, a powody „oszczędnościowe” w postaci zdawkowych kursów: np. 15 godz. wykładu z etyki dla 300 studentów pedagogiki raczej stanowią o zaprzeczeniu idei filozofowania). We współczesnej dydaktyce filozofii wypracowano już dostatecznie precyzyjne narzędzia, umożliwiające wprowadzenie powszechnej edukacji filozoficznej w szkołach. Dezawuuje one dostatecznie jasno mit elitarności filozofii – w procesach akceleracji doświadczenia kulturowego uzyskiwanie elementarnych kompetencji filozoficznych jawi się jako potrzebne, naturalne i oczywiste. Jako uzasadnienie potrzeby wprowadzenia filozofii jako przedmiotu obowiązkowego niech posłużą słowa przedmowy Joachima Metallmanna z 1938 r.:

Autor ośmiela się wierzyć, że książka tak pojęta może i powinna, choćby w skromnym zakresie, wzmóc tempo i napięcie walki z kołtuństwem, z niebezpieczeństwami bez porównania groźniejszymi dla wielkości, a nawet dla trwania polskiej kultury duchowej, aniżeli analfabetyzm sensu stricto. Ciasnota horyzontu, nieczułość na zagadnienia, obojętność na przemiany, które się w ich treści dokonują, bierność wobec walk, które o ich sens się toczą, brak tolerancji intelektualnej, tępy dogmatyzm w stosunku do pewnych stanowisk przy jednoczesnym fanatycznym „hiperkrytycyzmie” wobec innych stanowisk, nieodporność zupełna na wszelkie obiegowe sugestie – oto niektóre symptomy ponurego stanu

pewnej, niestety znacznej, części inteligencji, która w pomyślniejszych warunkach mogłaby pomnożyć wydatnie szeregi konsumentów kultury.³

I.2. Potrzeba powrotu do tradycji europejskiej i bardziej aktywnego uczestnictwa w jej przemianach kulturowych

Wpływ politycznych oddziaływań na kształt edukacji zdaje się odchodzić do przeszłości. Zgodnie z dokonującymi się przekształceniami potrzebne jest zakończenie procesu desowietyzacji w polskich szkołach (propedeutykę filozofii z programu szkół średnich w okresie stalinizacji polskiego systemu edukacji usunął Jakub Berman⁴). Nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że powszechność filozofii w szkole to poznanie źródeł kultury europejskiej, a spotkanie z jej korzeniami to poznawanie własnej tożsamości. Bezpośrednie korzystanie z tradycji Europy nie jest możliwe bez filozofii.⁵ Przykład najszerszego umiejscowienia filozofii w szkolnictwie daje model francuski, w którym to występuje obowiązkowy egzamin maturalny z filozofii⁶ (w Polsce egzamin ten składa zaledwie kilkaset osób rocznie). Potrzeba odniesień do niepolitycznego warunkowania edukacji filozoficznej nakazuje odwołać się do tradycji okresu II Rzeczypospolitej. Wówczas w szkołach obowiązkowa była propedeutika filozofii. Troskę o kształcenie filozoficzne w szkołach, oddawaną w odpowiednim piśmiennictwie (jednoznacznie wspierającym europejską tradycję), wyrażały największe wówczas autorytety: Kazimierz Twardowski, Władysław Tatarkiewicz, Kazimierz Ajdukiewicz, Bolesław Gawecki, Izydora Dąmbska, Roman Ingarden, Stanisław Ossowski i wielu, wielu innych. Dla współczesnych nauczycieli filozofii odwoływanie się do tych autorytetów stanowi zobowiązanie pokoleniowe, nakazujące kultywować tradycję poszczególnych, zróżnicowanych formacji filozoficznych w Polsce.

I.3. Potrzeba przemian społeczno-edukacyjnych

Motyw zasadniczy tej refleksji to przekonanie, że zachodzi – w ćwierćwiecze zmian ustrojowych – potrzeba społecznego przeformułowania znaczenia filozofii w kształceniu szkolnym. Podstawowe zadanie to zmierzenie się z negatywnym,

³ J. Metallmann, *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*, Skład Główny w Księgarni D.E. Friedleina, Kraków 1939, s. VII-VIII, DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2267123>

⁴ Por.: J. Kossecki, *Brak filozofii jako podstawowy element manipulacji*, [w:] B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Filozofia w szkole. Współczesne dylematy i wyzwania etyczne*, t. 6, Wydawnictwo Phaenomena, Kielce 2005, s. 37. Por. też: W. Sajdek, *Historia filozofii jako narzędzie obrony przed indoktrynacją*, [w:] M. Woźniczka, M. Rembierz (red.), *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, Wyd. AJD, Częstochowa 2013, s. 215-223.

⁵ Alternatywą jest tu wizja skupionego na sobie, zamkniętego i hermetycznego modelu kultury. Przypomina to stary spór krajów pogranicza Europy, który np. w XIX stuleciu w Rosji przybrał postać polemiki okcydentalistów ze słowianofilami. Zdaniem słowianofilów upowszechnianie zachodniego racjonalizmu zaburza rozwój społeczny (ówczesna krytyka reform Piotra Wielkiego – racjonalizmu nie można pogodzić z „miłością” i „harmonią”).

⁶ Przy okazji: we Francji jednym ze składników laickości państwa jest zakaz nauczania religii w szkołach publicznych.

społecznym stereotypem filozofii. Obecny, wręcz „kulturowy” lęk przed filozofią można zebrać w kilku kwestiach. Przede wszystkim potrzebne jest bardziej wyraźne rozstanie się z wizją „polityczności” filozofii (jednoznaczne jej polityczne warunkowania w okresie 1948–1989). Dalej, w „powszechnej” świadomości społecznej, z jednej strony traktuje się ją jako jałową spekulację (nauka o „bycie i niebycie”; podejmująca puste, niepraktyczne dywagacje), zdystansowaną do pragmatycznych potrzeb współczesnej młodzieży. Z drugiej stwierdza się, że jest z kolei „zbyt mądra”, niepotrzebnie nadmiernie racjonalna (zgodnie z popularnym stwierdzeniem: „filozofowie uświadamiają ludziom problemy, o których oni nie wiedzą, że je mają”). Spotkać też można oskarżanie filozofii o rozpowszechnianie również i idei szkodliwych społecznie i demoralizujących (np. mit destrukcji przypisywany filozofii Nietzscheańskiej), w takim ujęciu filozofia traktowana jest jako niebezpieczna dla wychowania. Świadectwem tych lęków i niepokojów jest obecny problem etyki w szkole, sygnalizowany przez opinię społeczną.⁷ Można postawić nieco przewrotne pytanie: wzorem Komisji Edukacji Narodowej (Stanisław Staszic) – kiedy nas będzie stać na podobną odwagę, tworząc nowy, edukacyjny program nauki moralnej (jak ówczesnie – zrywający z dominacją scholastyki w systemie nauczania)?⁸ Swoją rolę odgrywa też lęk przed formacją postmodernistyczną, którego jednym ze skutków jest społeczny zwrot ku religii⁹.

Potrzeba uwzględniania kontekstów społecznych istotna jest również dla środowiska filozoficznego. Wskazane jest wykorzystanie, trwającego również już ćwierć wieku, rozwoju polskiej myśli filozoficznej, która z natury rzeczy winna znaleźć swoją reprezentację w systemie powszechnej edukacji. Potrzebna jest również wyraźna odpowiedź na pytanie: czy jako środowisko filozoficzne wydestaliliśmy się z ciemnej nocy poprzedniego okresu dziejowego i czy mamy mocną propozycję zmian w systemie edukacji (a tym samym i w kulturze polskiej)? Czy nadal trwająca marginalizacja edukacyjna filozofii jest ceną za wspieranie przez część filozofów ideologii byłego systemu? Po 1989 r. nie było w Polsce gotowej filozofii (choćby na miarę filozofii polskiego romantyzmu, pozytywizmu czy

⁷ Por.: „Może nie potrzebowalibyśmy tylu dyskusji na temat obecności religii w szkołach, gdyby liczba szkół oferujących etykę była wyższa niż 4 – 5 procent. To stanowczo za mało, by uznać, że prawa wszystkich uczniów są równe. Szkół zapewniających lekcje etyki uczniom innych wyznań i niewierzącym jest wciąż za mało, nawet pomimo wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w głośnej sprawie Grzelak przeciw Polsce. Trzy lata temu Trybunał orzekł, że Polska dyskryminuje uczniów niewierzących poprzez brak etyki w szkołach i narusza Europejską Konwencję Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Według Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka trzy lata po ogłoszeniu wyroku w Polsce nic się w tym temacie nie zmieniło.” http://m.edziecko.pl/edziecko/1,113157,14659487,Religia_w_szkole___Byle_bez_krzywdy_dla_dziecka_.html, dostęp: wrzesień 2013 r.

⁸ B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 155.

⁹ Istniejący klimat schyłku epoki zdaje się nie sprzyjać ideologii związanej z filozofią. Wręcz odwrotnie – na niepokój wiązany z obecnym stanem kulturowym zdaje się świetnie odpowiadać religia. Ale czy rzeczywiście filozofia nie ma szans? Czy nie jest tu popełniany błąd uproszczenia? Czy o jakości filozofii stanowi to, że występuje ona w danym okresie dziejowym w postaci zwartej formacji czy też to, że przedstawia prawdę tego okresu? Niepokój społeczny wobec filozofii powodowany jest klimatem współczesnej formacji kulturowej postmodernizmu, która w wielu miejscach stawia pod znakiem zapytania niezmienniki dotychczasowej tradycji. W takim razie na czym ma polegać adaptacja tradycji do wymogów współczesności?

szkoły lwowsko-warszawskiej), która mogłaby zastąpić urzędowy marksizm. I tu otwiera się problem polskiej filozofii narodowej: jaką filozofię, jako naród, obecnie prezentują Polacy? Jak wygląda współczesna filozofia „urzędowa/institutionalna” w Polsce (przykład „filozofii szkolnej” – to scholastyka funkcjonująca w naszym kraju aż do czasów oświecenia – do reform Komisji Edukacji Narodowej)? Czy to jest historia filozofii – filozofia o nachyleniu kulturowym, aksjologiczno-egzystencjalnym, analitycznym, a może już bardziej konkretna jej wizja w postaci filozofii pragmatycznej (neopragmatycznej) czy nawet postmodernistycznej? Pytania te mogą przypominać dyskusje historyków filozofii: która wizja historii filozofii jest bliższa prawdzie dziejowej, czy też która jest bardziej adekwatna do współczesnych ujęć problematyki filozoficznej.

I.4. Warunki ustrojowe dla powszechnej edukacji filozoficznej w Polsce

Wprowadzenie na szerszą skalę kształcenia filozoficznego trafia na ogólniejsze trudności, związane ze stanem ustrojowym edukacji w Polsce. Jakkolwiek propozycja kształcenia filozoficznego natrafia na spory dotyczące zasad funkcjonowania oświaty. Mimo upływu ćwierćwiecza nie nastąpiło jeszcze odbudowanie prawa edukacyjnego, w szczególności brak jest podstawowych struktur organizacyjnych i elementarnych procedur zabezpieczających demokrację w systemie oświaty; obecny system nie zawiera możliwości negocjowania rozwiązań edukacyjnych, praktycznie obowiązują arbitralne „rozwiązania polityczne”. Edukacja ta charakteryzuje się słabą samorządnością. Przykładem tego stanu rzeczy są choćby „papierowe rady szkoły”. Stan obecny to syndrom niedokończonej rewolucji.¹⁰ Jak dać sobie radę z nadmiernym upolitycznieniem edukacji? Bogusław Śliwerski diagnozuje brak konsultacji i dyskusji społecznej, brak struktur typu Rada Oświaty przy ministerstwie czy Rada Wychowania Narodowego¹¹. Proces nieporozumień i niestosowności o charakterze proceduralnym i strukturalnym trwa nadal. Jeden z przykładów niestosowności:

Prof. Lena Kolarska-Bobińska będzie też wspierać p o m y ś l [wyróżnienie – M.W.] wprowadzenia nauczania filozofii w liceach. Na ten temat minister nauki rozmawiała już z minister edukacji narodowej Joanną Kluzik-Rostkowską.¹²

¹⁰ B. Śliwerski pisze: „nie została dokończona rewolucja oświatowa, w wyniku której edukacja byłaby dobrem publicznym, ogólnonarodowym, a więc ponadpartyjnym” (*idem, Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 118).

¹¹ 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 w: *idem, Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorszej centralizacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 12-17. Aspekt prawny poruszanych zagadnień – por.: P. Borecki, *Respektowanie polskiego konkordatu z 1993 r. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012.

¹² Por.: „Minister Lena Kolarska-Bobińska przedstawiła »Pakiet dla humanistyki«”, środa, 26 lutego 2014, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-lena-kolarska-bobinska-przedstawila-pakiet-dla-humanistyki.html>

Dlaczego kwestia powszechnego nauczania filozofii wyłączona jest z dyskusji społecznej i podlega wyłącznie rozstrzygnięciom na najwyższych szczeblach władzy politycznej? Czy funkcjonowanie filozofii w systemie oświaty to kwestia „pomysłu”? Co stało się z argumentacją za traktowaniem filozofii jako kanonu kultury europejskiej? Który stopień degradacji humanistyki jest w stanie wpłynąć na zmianę opinii decydentów?

Przemiany ustrojowe związane są z jeszcze jednym, drażliwym problemem. Trudności w Polsce dotyczą „całej pedagogiki” – od 1989 r. naruszona została podstawowa zasada świeckości w wychowaniu¹³. Problem nader wielorako postrzegany, zdaje się wymagać odrębnych analiz, bowiem

[...] niestety, obserwacja stanu prawnego w zakresie nauczania religii pozwala w niektórych sytuacjach stawiać zarzut, że przy pozorach bezstronności państwa następuje jego faktyczne zaangażowanie po stronie religii¹⁴.

Dla celów prowadzonych tu refleksji stwierdzić należy, że przyjęta została „zasada niekompetencji państwa wobec religii”. Zgodnie z art. 12. konkordatu¹⁵ następuje:

[...] powierzenie stronie kościelnej wyłącznego prawa do opracowywania programu nauczania i podręczników, udzielania tzw. misji kanonicznej, a także określenie swego rodzaju podporządkowania nauczycieli religii przepisom kościelnym i państwowym.¹⁶

Owa „zasada” znalazła swój wyraz w sporze o wprowadzenie matury z religii:

Przeprowadzona ponownie analiza potwierdziła stanowisko prezentowane na ostatnim spotkaniu – z uwagi na to, że religia nie jest przedmiotem objętym

¹³ Por.: „Współczesna Polska ma wiele bardzo wyraźnych cech państwa wyznaniowego, a pierwiastek religijny jest powszechnie obecny w życiu publicznym. Kościół katolicki w III RP okazał się w wymiarze politycznym czymś więcej niż tylko bardzo wpływową i skuteczną, zinstytucjonalizowaną grupą nacisku” (P. Borecki, Cz. Janik (wyb. i oprac.), *Komisja Wspólna Przedstawicieli Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i Konferencji Episkopatu Polski w archiwaliach z lat 1989–2010*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2011, s. 5).

¹⁴ M. Pilch, *Prawne aspekty nauczania religii i krzewienia religijności w szkołach publicznych*, [w:] T.J. Zieliński (red.), *Obecność religii w publicznym systemie oświaty w aspekcie prawnym*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2012, s. 21. Por. też: „Chciałbym postawić ogólną tezę – której prawdziwości postaram się dowieść – iż największym zagrożeniem dla wolności jednostki, która może się w pełni realizować tylko w państwie świeckim, jest preferowanie przez polskie organy władzy publicznej funkcjonalnego rozumienia pojęcia »nauka religii«, a przez to zbyt łagodna ocena regulacji prawa oświatowego, w której ustawicznie miesza się przekazywanie zainteresowanym wyznawcom prawd wiary z innymi przejawami religijności, np. z kultem religijnym, działalnością misyjną itp. Dla ostatnich wspomnianych zjawisk, ogólnie rzecz biorąc, nie powinno być miejsca w szkole publicznej. To trzeba wyraźnie powiedzieć” (*ibidem*, s. 22).

¹⁵ W opiniach prawnych dotyczących konkordatu formułuje się stanowisko, zgodnie z którym „wiele jego przepisów wzbudza wątpliwości interpretacyjne i nie służy dostatecznie urzeczywistnianiu wolności sumienia i wyznania jednostki” (P. Borecki, *Respektowanie polskiego konkordatu...*, s. 7) i dalej: „można skonstatować, że traktat z 1993 r. nie został w pełni zrealizowany, kilkakrotnie był ewidentnie naruszony, wiele zaś działań strony kościelnej i niektórych organów władzy państwowej wzbudza uzasadnione wątpliwości z punktu widzenia ich zgodności z fundamentalnymi zasadami traktatu oraz normami Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.” (*ibidem*, s. 9).

¹⁶ M. Pilch, *op. cit.*, s. 23.

podstawą programową przyjmowaną przez Ministra Edukacji Narodowej nie jest możliwe wprowadzenie jej jako przedmiotu maturalnego.¹⁷

Organy Ministerstwa Edukacji Narodowej nie są w stanie zatwierdzić podstawy programowej z religii, bowiem nie posiadają kompetencji „misji kanonicznej” (co innego byłoby w przypadku np. matury z religioznawstwa, w której to „wystarczają” kompetencje naukowe), a w konsekwencji Centralna Komisja Egzaminacyjna nie może ani przygotować arkuszy maturalnych, ani przeprowadzić egzaminu.¹⁸ Nieporozumienia mają również wymiar społeczno-strukturalny. Obecnie nie ma elementarnego dialogu i struktur społecznych, umożliwiających dyskusję np. wychowawców religijnych z wychowawcami świeckimi (w radykalnych interpretacjach: Kościół katolicki w Polsce funkcjonuje na mocy zasad niedostępnych naturalnemu poznaniu i z tego powodu nie może uczestniczyć jako partner w kształtowaniu rzeczywistości edukacyjnej...). Jak adekwatnie nazwać obecny stan ideologiczno-światopoglądowy edukacji w polskich szkołach?

O potrzebach zmian w polityce edukacyjnej nawet się nie wspomina: nie ma dalekosiężnego planu wprowadzenia filozofii do szkół. Obecny stan kształcenia w zakresie przedmiotów filozoficznych budzi poważny niepokój. Filozofia funkcjonuje na dalekim marginesie systemu edukacji. Nieco lepiej jest z nauczaniem etyki, ale i tu trudności mają charakter podstawowy. Dlaczego uczniowie etyki mają szukać jej nauczycieli? Dlaczego polskie księgarnie nie posiadają praktycznie żadnych podręczników i innych materiałów edukacyjnych do filozofii i etyki? Dlaczego etyka traktowana jest jako przedmiot opozycyjny wobec religii? Potrzeba zbudowania racjonalnego, dyskursywnego, otwartego systemu edukacji dopiero jest zadaniem do zrealizowania.

1.5. Kwestie polityczne w systemie edukacji

Kształtowanie przekonań jest podstawowym elementem każdego systemu edukacji. Sposób, w jaki jest ono przeprowadzane, zależy od nader wielu czynników. Jednymi z nich są czynniki o charakterze społecznym. Wśród nich podstawowe znaczenie mają kwestie polityczne.¹⁹

System edukacji jest niezwykle wrażliwy na oddziaływania polityczne. Obecny, podstawowy problem dotyczy interpretacji kultury politycznej. Czy ma

¹⁷ Por. *Protokół z posiedzenia Komisji Wspólnej Przedstawicieli Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i Konferencji Episkopatu Polski*, Warszawa, 14 listopada 2013 r., Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. https://mac.gov.pl/files/komisja_wspolna_rzadu_i_episkopatu_-_protokol.pdf (dostęp: 20.XII.2014 r.).

¹⁸ Por. *Protokół z posiedzenia Komisji Wspólnej Przedstawicieli Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i Konferencji Episkopatu Polski*, Warszawa, 21 listopada 2012 r., Sekretariat Konferencji Episkopatu Polski. <http://feministka.org/wp-content/uploads/2014/02/skan-kep.pdf> (dostęp: 20.XII.2014 r.; mimo wielu prób nie udało się znaleźć „mniej ideologicznego” dostępu do tego dokumentu).

¹⁹ Bartosz Stanek tak diagnozuje współczesną kondycję polskiej szkoły: „Swoistym mitem pozostaje niezależność i polityczne deklaracje określające placówki edukacyjne oraz generowane w toku edukacji wartości, które traktuje się jako neutralne” (*idem*, *Generowanie obcości, czyli recenzja współczesnej polskiej szkoły*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. II, nr 1, 2013, s. 96).

ona odbywać się zgodnie z zasadami demokracji i dialogu społecznego czy też adekwatne są rozwiązania konfrontacyjne (niekonsultowane społecznie decyzje przedstawicieli partii rządzącej)²⁰. W Polsce dominuje wersja wyraźnie upolitycznionej edukacji. Warto tu nawiązać do pewnych kontekstów dziejowych. Zaborca dbał lepiej o swoich poddanych niż wolne rządy Rzeczypospolitej (w gimnazjach austriackich nauczano propedeutyki filozofii do 1918 r.; Władysław Tatarkiewicz wspominał, że jeszcze w gimnazjum rosyjskim uczył się propedeutyki). W okresie II Rzeczypospolitej propedeutyka filozofii była obowiązkowym przedmiotem nauczania w szkołach (dyskusje dotyczyły ilości godzin na nią przeznaczanych). Jak już zauważono, propedeutykę filozofii w liceach zniósł Jakub Berman w 1948 r. Pytanie brzmi: dlaczego przez ćwierć wieku nie można zerwać z rozwiązaniami stalinowskimi w edukacji, wyraźnie precyzowanymi w literaturze przedmiotu?²¹

Czy nauczanie filozofii jest kwestią polityczną? Czy o kształcie rzeczywistości edukacyjnej decyduje nie siła argumentu, lecz nadal siła decyzji politycznych? Wydawałoby się, że było ono taką kwestią do 1989 r. Jednak nie – mechanizmy politycznego sterowania edukacją okazały się silniejsze, niż wola zmian. Pokazał to przykład rządu Tadeusza Mazowieckiego. To ten premier jednoznacznie określił, że centrum zarządzania kształtem światopoglądowym i ideologicznym oświaty (w tym wzięcie odpowiedzialności za ciężar wychowania narodu) znajduje się w Kościele katolickim²². Dał temu wyraz w jednoznacznej preferencji jednej opcji ideologiczno-światopoglądowej (właściwie wymianie jednej ideologii edukacyjnej na drugą). Obecnie problem ten interpretowany jest w kategoriach „zdrady solidarnościowego programu reform”²³ i wyraża się w postaci „odgórnego, centralistycznego narzucania społeczeństwu zmian bez konsultacji z nim chociażby w ramach parlamentarnych debat i uzgodnień”. Rzecz dotyczyła wprowadzenia do szkół lekcji religii, o czym pierwszy premier solidarnościowego rządu Tadeusz Mazowiecki mówił w wywiadzie udzielonym Teresie Torańskiej. Twierdził on, że to episkopat zaskoczył go decyzją o potrzebie natychmiastowego wprowadzenia tego rozwiązania, bez jakichkolwiek konsultacji z rządem czy sejmem. Słowa Mazowieckiego tak brzmiały:

²⁰ Problem zdaje się być poważniejszy, niż mogłoby się wydawać. Od wieków intelektualiści postulują inne procedury w rozwiązywaniu problemów społecznych. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku Lwa Tołstoja, por.: „W liście z 1881 r. do cara Aleksandra III Tołstoj sugerował rezygnację z siły i represji jako argumentu w walce ideologiczno-społecznej i zastosowanie przez rząd oręża duchowego” (M. Jakóbiec, *Historia literatury rosyjskiej*, PWN, Warszawa 1976, s. 337).

²¹ Może tu warto wspomnieć słowa Klemensa Szaniawskiego: „Pierwsze i jedyne dotychczas wydanie *Zagadnień i kierunków filozofii* ukazało się bowiem w czasie wyjątkowo nie sprzyjającym. Był rok 1949, początek stalinizmu w polityce kulturalnej, Myśl odbiegająca od obowiązującego szablonu nie miała przez najbliższe lata prawa do egzystencji” (*idem, Filozofia w oczach racjonalisty* (wstęp), [w:] K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Czytelnik, Warszawa 1983, s. 5).

²² B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 114-115.

²³ *Ibidem*, s. 115.

Tą uchwałą episkopat całkowicie mnie zaskoczył. Zdawałem sobie sprawę, jak wielkiej wagi jest to sprawa w Polsce, ale też, jakie spory może wyzwoić. Sam jako katolik uważałem, że powrót religii do szkół nie jest dobrym pomysłem, bo Kościół może na tym stracić. Przede wszystkim autentyczność chodzenia na religię. Inna jest sytuacja, gdy młodzież z własnej woli i chęci uczestniczy w lekcjach religii, inna, gdy chodzi z obowiązku. [...] Rząd, który przeprowadzał tak wiele rzeczy trudnych, nie mógł mieć w Kościele przeciwnika. Uznałem, że muszę rozmawiać inaczej. Że w różnych krajach w Europie nauka religii odbywa się w szkołach publicznych. I moją troską powinno być takie zagwarantowanie dobrowolności w uczęszczaniu na religię oraz zabezpieczenie sytuacji prawnej uczniów, którzy na religię chodzić nie będą, by nie było ich dyskryminacji.

Spotykam się ciągle z zarzutem, że myśmy wprowadzili religię do szkół rozporządzeniem ministra oświaty, a nie przez sejm. Gdybyśmy wnieśli ten temat pod obrady sejmu, otwarlibyśmy już wtedy wojnę religijną. A jeśli nie wojnę, to bardzo ostry konflikt. [...] religię ze szkół usunięto też rozporządzeniem, a nie ustawą. [...] wreszcie, na to, by wprowadzić religię do szkół ustawowo, nie było czasu. Zaczynał się rok szkolny, a miałem telefony i z sekretariatu episkopatu, i od samego prymasa Glempa, że Kościół oczekuje, by sprawa została załatwiona przed 1. września.²⁴

Stawiane pytania wobec takiego sposobu rozwiązywania złożonych problemów dotyczących kwestii ideologicznych i światopoglądowych mają charakter elementarny. Jaki jest status prawny nauczania religii w szkole?²⁵ Wobec niedemokratycznego sposobu podejmowania decyzji edukacyjnych jaki sens ma pytanie o udział Kościoła we władzy politycznej w Polsce?²⁶ Dlaczego przez ćwierć wieku nie wypracowano odpowiednich procedur rozwiązywania spornych kwestii, określanych wcześniej jako „wojen” i „ostrych konfliktów”? Dlaczego tymczasowe decyzje polityczne przybrały charakter normy edukacyjnej? W kontraście można by postawić pytanie: czy potrzebna jest regeneracja nurtu filozofii światopoglądowo zaangażowanej (jak współcześnie sprecyzować światopoglądowe znaczenie filozofii)? Jeśli wprowadza się do szkół ideologię religijną o mocnych kontekstach światopoglądowych, to dla-

²⁴ Por.: Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z 30.08.1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91. Por. też: *My. Rozmowy Torańskiej*, Biblioteka „Newsweeka”, Warszawa, Rignier Axel Springer Polska 2012, cz. 2, s. 38-39. Na podstawie: B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 114-115. Dalsze przypadki łamania prawa przy wprowadzaniu lekcji religii – w tym protest Jacka Kuronia przeciw rozporządzeniu (z datą: 14.04.1992 r.) Andrzeja Stelmachowskiego (złożony oficjalnie jako votum separatum przeciw uzgodnieniom Komisji Wspólnej) łamaniu właściwych dla demokracji parlamentarnej zmian w systemie edukacji poprzez ustawy: por.: A. Chelstowska, M. Druciarek, J. Kucharczyk, A. Nizyńska, *Relacje Państwo – Kościół w III RP*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2013, s. 47-71.

²⁵ Por. jeden z komentarzy: „W istocie zatem to rozporządzenie, a nie ustawa, określa przesłanki i wymagania prawne organizowania nauki religii. [...] już tylko ten fakt uzasadnia krytyczną ocenę obowiązującego stanu prawnego” (M. Pilch, *op. cit.*, s. 28).

²⁶ Por.: „Wprowadzenie nauczania religii w przedszkolach i szkołach państwowych jest jednym z największych osiągnięć politycznych [wyróżnienie – M.W.] Kościoła katolickiego w III Rzeczypospolitej” (A. Chelstowska i in., *Relacje Państwo – Kościół w III RP...*, s. 47). Tu nie chodzi o prawdę kulturową, lecz tylko o władzę?

czego jednocześnie, równolegle nie umieszcza się w tym samym programie (tu: ideologii edukacyjnej, ideologii wychowawczej) równie mocnych alternatywnych kontekstów światopoglądowych, niesionych również przez filozofię (choćby ideę pluralizmu kulturowego, prawa do innych wizji rzeczywistości)? Czy szkoła to dobre miejsce do działań politycznych, a zwłaszcza do egzekwowania swoistej daniny ideologiczno-światopoglądowej?

I.6. Kwestia udziału Kościoła katolickiego w systemie oświaty

Podstawowy problem dotyczy postrzegania pluralizmu jako wartości kulturowej. W Polsce dominuje konwencja „kraju katolickiego”, która wyznacza standardy doświadczenia społecznego (w tym praktykowanych obrzędów i rytuałów) oraz sposób interpretacji doświadczeń granicznych. Czy konwencja kulturowa (tradycja!) nie jest tu mylona z prawem do prawdy, czy funkcje kulturowe religii nie stoją tu w sprzeczności z tezami filozoficznymi?²⁷ Instytucja Kościoła, zmuszona do postawy obronnej w trudnym dla niej okresie 1948–1989 w niewielkim stopniu zmieniła swoją postawę w okresie potransformacyjnym. Problemem jest postawa wobec źródłowej idei pluralizmu kulturowego. Obecny stan to przesada, przerost, nadmierna dominacja w edukacji i wychowaniu ideologii religijnej (przy jednoczesnej nieobecności równie wartościowych alternatyw). Brak zachowania właściwej miary może skłaniać do pytania czy Kościół katolicki nie zawłaszczył sobie prawa do kształcenia światopoglądowego w polskim systemie oświaty?²⁸

Obecnie zachodzi potrzeba zmiany statusu ideologicznego instytucji Kościoła katolickiego w Polsce: z funkcji dominującej na funkcję jednej z formacji w pluralistycznym dyskursie współczesności. Tradycji filozoficznej od wieków przyporządkowane są idee wolności, zmierzania do różnorodnie formułowanej prawdy, nieskrępowania w poszukiwaniu wyjaśnień i interpretacji, również w refleksji dotyczącej etyki. Ten rodzaj postawy, niezbywalnie towarzyszącej filozofii stanowi, w przeniesieniu w obszar społeczny, o jej ideologii. Powstaje naturalny spór społeczny różnych ideologii edukacyjnych: ideologii wiązanej z filozofią z ideologią instytucji religijnej. Problemem staje się ograniczenie wpływów ideologii Kościoła. Potrzebne jest zerwanie z traktowaniem dydaktyki religijnej jako wyjętej spod prawa państwowego i niepodlegającej nadzorowi społecznemu (zgodnie z tezą: „za treści nauczania religii określonego wyznania odpowiadają właściwe władze zwierzchnie kościoła”, w konsekwencji brak jest współpracy organizacyjnej, koncepcyjnej, metodycznej z nauczycielami innych

²⁷ Por.: „Doprowadzenie do sytuacji podporządkowania ideom religijnym implikuje ich słuszność oraz celowość kształcenia według nich młodych pokoleń” (B. Stanek, *Generowanie obcości, czyli recenzja współczesnej polskiej szkoły*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. II, nr 1, 2013, s. 101).

²⁸ Por. „Nigdy wcześniej w historii Polski tak duża część młodzieży nie była w sposób systematyczny (na lekcjach katechezy) zaznajamiana z zasadami religii katolickiej” (K. Kiciński, K. Kosela, W. Pawlik (red.), *Szkola czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 1995, s. 201).

przedmiotów). Pytania i problemy do rozstrzygnięcia są oczywiste, klasyka to np. problem światopoglądowy: lekcja kreacjonizmu i lekcja ewolucjonizmu: gdzie szkoła polska uczy, jak sobie radzić ze sprzecznymi koncepcjami dotyczącymi podstawowych pytań egzystencjalnych – czy to jest odpowiedzialna edukacja? Ale i również natury światopoglądowej dotyczący kadry nauczającej (czym jest dydaktyka religii – przekazem treści „ostatecznych” czy jedynie jednych z możliwych?). Czy kategoria „wiary” jest kulturowo i edukacyjnie niezestawialna? W koncepcjach Zachodu dotyczących filozofii edukacji i ideologii edukacji nie ma konwencji „wydzielonych obszarów edukacji”²⁹. Spotykany w literaturze przedmiotu termin „państwo inkwizycyjne” wielu może wydać się zbyt mocny, jednak występuje w próbach opisu relacji między polityką a edukacją.³⁰ Czy lepiej postawione pytanie brzmi: jak nauczać filozofii w warunkach państwa wyznaniowego? To oczywiście stary problem filozofii: relacji kulturowej między nauką a religią (por. choćby zarzut postawiony Sokratesowi o nieuznawanie bogów – najnowsze tłumaczenie: „bogów uznawanych przez państwo nie uznaje, wprowadzając na ich miejsce jakieś inne, nowe daimoniony”³¹).

Najprościej rzecz ujmując, są trzy możliwe relacje: filozofii opozycyjnej wobec religii (np. niedawno jeszcze obowiązujący materializm w wersji ideologii marksistowskiej), filozofii związanej z religią (w Polsce: filozofia chrześcijańska) oraz filozofii niewiązanej z doświadczeniem religijnym (np. nurty łączone z filozofią scjentyistyczną, analityczną). Po okresach jednostronnej dominacji któregoś z nurtów potrzebne jest zajęcie bardziej zrównoważonego stanowiska. Dlaczego religia odzyskała stan sprzed II wojny światowej – 2 godz. lekcji w tygodniu, a filozofia nie (były lekcje propedeutyki do 3 godz. lekcji w tygodniu)? Dlaczego – bo nastąpił rozwój nauk szczegółowych, bo dokonała się przyspieszona technologizacja i ekonomizacja doświadczenia kulturowego? W niektórych analizach wskazuje się na osłabienie znaczenia spekulatywnego doświadczenia kultury (na rzecz prostego pragmatyzmu). Sławomir Czapnik pisał: „Poznanie filozoficzne jest jedynie wiedzą spekulatywną, nie jest falsyfikowalne, przypomina zatem teologię”³². Można iść tą drogą interpretacji. Czy filozofia przedstawia rodzajowo

²⁹ Dyskusje mogą przybierać różny charakter, jednak tego rodzaju koncepcje nie istnieją w refleksji naukowej, por.: M. Woźniczka, *Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji. Znaczenie edukacji filozoficznej*, [w:] M. Piasecka, A. Irasiak (red.), *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t. 7, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 61-83.

³⁰ Por.: „Z kolei cechą państwa inkwizycyjnego, państwa niedemokratycznego jest narzucanie siłą monopolu ideologicznego bądź religijnego poprzez wyspecjalizowane instytucje. Narzucanie to ma szczególne znaczenie wobec osób o odmiennych systemach wartości czy przekonań religijnych. W państwie takim, system prawny jest też ściśle zespolony z systemem ideologicznym, a więc i edukacyjnym” (K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2012, s. 45).

³¹ A.R. Nowicki, *Oskarżenie Sokratesa o bezbożność*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/t,3659>; w komentarzu: „zarzut ateizmu (w sensie nieuznawania bogów uznanych przez państwo) postanowiono wzmocnić zarzutem nowatorstwa” (*ibidem*).

³² S. Czapnik, *Cztery jeźdźcy apokalipsy polskiej nauki i szkolnictwa wyższego: utowarowienie, technokratyzacja, alienacja i konformizm*, [w:] P. Zuk, *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, WN Scholar, Warszawa 2012, s. 82.

(jakościowo) różny rodzaj poznania od proponowanego przez religię? Jeśli tak, to dlaczego ten rodzaj doświadczenia jest wykluczony z edukacji szkolnej? Dlaczego głównie jednemu rodzajowi poznania spekulatywnego (tzn. teologicznemu) przyporządkowana została edukacja?³³

I.7. Światopogląd a edukacja filozoficzna

Pytanie zasadnicze brzmi: czy filozofia (wiedza, argumentacja, dyskusja, krytycyzm) stanowi alternatywną dla religii (wiara, dogmat, doświadczenie duchowe) formę świadomości społecznej? Nauczanie filozofii jest, w jednym ze swoich wymiarów, działalnością „twórczą światopoglądowo”, jest to spór o światopogląd. Przypomnieć tu można okres w Polsce filozofii „zaangażowanej”. W filozofii nie ma stanowiska bezstronnego obserwatora: każda filozofia ma podtekst/kontekst światopoglądowy.³⁴ Chcemy czy nie, to niesiemy ducha np. wielkiej polskiej filozofii romantycznej (i jej kontekst światopoglądowy); wobec tego czy filozofowie (zwłaszcza filozofowie społeczni) mają przyjąć status ideologów? W kwestiach światopoglądowych wyraźne jest obciążenie pozostałościami lat 1948–1989 (indoktrynacja, świeckość, antyklerykalizm). Można stwierdzić, że ze społecznego punktu widzenia filozofowie nie wykonali jeszcze kary za naruszenia światopoglądowe okresu 1948–1989. Jak widać z podejmowanych rozwiązań w szkole – ćwierć wieku marginalizacji doświadczenia kulturowego filozofii to kara zbyt mała. Przykre, ale nie mamy (obciążenie okresem przedtransformacyjnym, skrajnościami niektórych ujęć filozofii) koncepcji filozofii istotnej (zaangażowanej) społecznie (filozofii

³³ Jedną z prostych to analogia do buntu Tolstoja przeciw Cerkwi prawosławnej, sam jestem zdumiony, że prawie bezwiednie podążam za Tolstojem, przenosząc w kilku ostatnich tekstach ciężar dyskusji nad wprowadzaniem filozofii do szkół ze spraw właściwych edukacji na kwestie ideologiczne i społeczne. Por.: „Początkowo w krytyce doktryny cerkiewnej Tolstoj używał argumentów teologicznych, ale rychło przeszedł do analizy stanowiska oficjalnej cerkwi wobec problemów społecznych, ekonomicznych i moralnych epoki. Kwestia ta w rzeczy samej była główną przyczyną sporu religijnego” (M. Jakóbiec, *Historia literatury rosyjskiej*, PWN, Warszawa 1976, s. 337).

³⁴ Por.: „W Polsce miał miejsce spór światopoglądowy dotyczący stylu uprawiania filozofii. Generalnie wyróżniono w nim dwa stanowiska: filozofii obiektywnej i filozofii zaangażowanej. Motywem tego sporu była dyskusja w 1950 r.: propagować obiektywizm badań historyczno-filozoficznych czy przedstawiać filozofię zaangażowaną, walczącą, światopoglądową. Współcześnie ten spór można by przedstawić tak: samodzielność ma być legitymizowana racją najwyższą – prawdą, czy osobistym doświadczeniem i autorytetem, racjami aktualizmu kultury. Za założeniami obiektywizmu badań historyczno-filozoficznych i odcięciem się od subiektywizmów ideowych czy metodologicznych, rezygnacją ze zbyt silnych założeń teoretycznych, uznaniu za cel nadrzędny dociekanie prawdy opowiadali się: W. Tatarkiewicz, B. Skarga, Z. Ogonowski, W. Kuksewicz, J. Garewicz, S. Borzym, T. Płużański. W stanowisku przeciwnym najsilniej prezentowanym przez warszawską szkołę historyków idei (B. Baczo, L. Kołakowski, J. Szacki, A. Walicki) stwierdzano, że nie ma możliwości bezstronnego oświetlenia przemian społecznych w obrębie świadomości zbiorowej, wskazywano na znaczenie dla kraju metafory „walki o światopogląd” jako potrzeby kontynuacji tradycji romantycznej, sugerowano potrzebę przejścia od W. Diltheya „rozumiejącego” stylu interpretacji, powoływano się na metodę empatii jako postawy rekonstrukcji poglądów. Reprezentanci tego nurtu to: A. Walicki, A. Sikora, K. Pomian, Z. Kuderowicz, Cz. Głombik, Z. Rosińska, J. Niecikowski, A. Mencwel, L. Kołakowski, B. Wolniewicz” (M. Woźniczka, *Kwestia samodzielności polskiej filozofii*, [w:] M. Oziębłowski, M. Woźniczka, A. Zalewski (red.), *W stronę filozofii autorskiej. Kolokwia Filozoficzne. Materiały z cyklu spotkań „Kolokwia Filozoficzne”*, Złoty Potok k. Częstochowy, 6–7 Grudnia 2007, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2009, s. 80-81).

traktowanej jako propozycji o charakterze światopoglądowym). Przewrotnie można stwierdzić, że obecne nauczanie filozofii to klasyka paradoksu (w ujęciu radykalnym – manipulacji społecznej?): „filozofia jest, ale jej nie ma”: jest: istnieje podstawa programowa, odbywa się matura z filozofii, na każdym świadectwie szkolnym jest nazwa przedmiotu filozoficznego: „etyka”. Nie ma: brak konwencji edukacyjnej dotyczącej nauczania filozofii (brak powszechnie dostępnego kanonu piśmiennictwa edukacyjnego: podręczników, materiałów metodycznych; brak środowiska nauczycieli szkolnych filozofii – dlatego: bo do przedmiotów do wyboru nie ma ministerialnego nakazu publikacji piśmiennictwa edukacyjnego; stan piśmiennictwa w zakresie nauczania filozofii w szkole jest dobry, ale brak tu masowości); przedmiot „etyka” nauczany jest w kilku procentach szkół (przy wyraźnych utrudnieniach władz administracyjnych szkół).

Spór o światopoglądowe konteksty filozofii i religii, rozpatrywany w kontekście zarówno współczesnego stanu nauki, jak i obecnych wymogów norm społecznych, w sumie jest żenujący, odbiega od kondycji współczesnej kultury, ma uzasadnienia jedynie polityczne (nadmierna podległość organów państwa wpływom instytucji/ideologii religijnej), jest odległy od standardów interpretacyjnych i funkcjonalnych współczesnej edukacji. Jednak konsekwencje tej niestosowności są istotne: praktycznie – filozofia występuje obecnie w obszarze wykluczenia edukacyjnego, a polscy filozofowie (i w konsekwencji filozofia w Polsce) znaleźli się na dalekim marginesie szkolnego systemu kulturowo-światopoglądowego.

II. Wprowadzenie filozofii do szkół jako przedmiotu obowiązkowego

II.1. Uwagi ogólne

Refleksje te należy zacząć od stwierdzenia, że obecnie nie ma w Polsce planu wprowadzenia do szkół kształcenia filozoficznego na poważniejszą skalę, niż „przedmiot do wyboru”. W teraz obowiązującej konwencji edukacyjnej: w bloku przedmiotów humanistycznych filozofia nie jest obowiązkowym przedmiotem nauczania (jak humanistyka może funkcjonować bez filozofii?). Nie ma również propozycji zmian w zakresie statusu etyki. Jeśli domyślać się intencji decydentów, to można zauważyć, że dominuje obecnie postawa „względnej równowagi”, w której to stan obecny traktuje się jako satysfakcjonujący. Jednak dla filozofów i osób zajmujących się funkcjonowaniem filozofii w systemie edukacji taki on nie jest.

Podstawowa trudność zdaje się mieć charakter światopoglądowy. Uprawianie filozofii – również w odbiorze społecznym – niesie wyraźne konteksty światopoglądowe. Można mieć wrażenie, że tkwimy jeszcze w epoce lęku światopoglądowego, wiążanego z przemianami potransformacyjnymi (zmiana ustroju). Jak tu nie mieć takiego przekonania, jeśli dominującą ideologią edukacyjną jest

światopogląd religijny (w wersji religii katolickiej), a inne formy filozoficzno-światopoglądowego oglądu rzeczywistości znajdują się na dalekim marginesie edukacji. Pewien poziom odniesienia może stanowić, funkcjonujący obecnie w szkołach wyższych, model Krajowych Ram Kwalifikacji, w którym to uzyskiwane efekty kształcenia (precyzowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) wolne są od jakichkolwiek ustaleń o charakterze ideologiczno-światopoglądowym. Ta propozycja działania poprzez efekty kształcenia – zdaje się dobrą sugestią wykazywania korzyści edukacyjnych, płynących z wykształcenia filozoficznego. Zgodnie ze standardami współczesnej, pluralistycznej kultury intelektualnej szkoła to miejsce do prezentacji różnych światopoglądów i ideologii (w tym oczywiście i religijnych), a nie przedstawiania dominacji jednej z nich.

Obecnie istnieje potrzeba promocji filozofii w dwóch planach: kulturowo-społecznym (środowisko edukacyjne i kultura społeczna) oraz w planie profesjonalnym (bezpośrednie nauczanie filozofii). Promocja ta jest wyraźnie podejmowana przez środowisko filozoficzne, jednak na razie nie daje ona spodziewanych rezultatów. Dyskusje nad obecnie obowiązującą postacią podstawy programowej z filozofii winny zmierzać w kierunku wypracowania nowego kulturowego standardu filozofii, opracowanego na postulatach rozumienia/racjonalności, podmiotowości, odpowiedzialności, konsekwencji, prawa do kształtowania własnej wizji interpretacji przemian doświadczenia kulturowego (standardu przede wszystkim umiejętnościowego, mniej rzeczowego). Potrzebny jest nowy, perspektywiczny projekt edukacyjny, w którym to np. za 10 lat filozofia stanie się przedmiotem obowiązkowym w polskiej szkole (uderza to, że nie ma takiej koncepcji). Wskazana jest również analiza potrzeb przychodzących pokoleń (np. w dyskursie akademickim: kwestia filozofii praktycznej i akceptacji nowych treści, np. idei doradztwa i coachingu filozoficznego).

II.2. Możliwości wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego w szkołach w Polsce

Propozycja wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego w szkołach w Polsce to złożone przedsięwzięcie, wymagające uwzględnienia wielu podstawowych czynników. Projekt taki mógłby składać się z następujących etapów.

II.2.1. Etap I. Opracowanie założeń teoretycznych dotyczących koncepcji powszechnego kształcenia filozoficznego

Czym miałyby być ta nowa, obowiązkowa „filozofia szkolna” czy „filozofia w szkole”? Przede wszystkim należy skorzystać z już zebranych doświadczeń, związanych z funkcjonowaniem filozofii jako przedmiotu do wyboru. W sensie koncepcyjnym doświadczenia te są całkiem znaczne – dzięki podstawie programowej z filozofii możliwe jest składanie od kilku lat matury z filozofii. Jednak przeniesienie tych doświadczeń do skali przedmiotu obowiązkowego wymagałoby pewnych

korekt. Istotna tu może być próba odpowiedzi na pytanie: dlaczego – mimo danej prawem możliwości – tak niewiele szkół wprowadziło nauczanie filozofii? Filozofia prowadzona jest raczej w wybranych szkołach, co zdaje się potwierdzać – istniejący w świadomości nauczycieli i uczniów jej elitarny charakter. Projekt „umasowienia” filozofii musiałby zawierać propozycję zerwania z tym nimbem elitarności (np. mniejszy akcent na filozofię spekulatywną) i winien podkreślać te własności filozofii, które mogą być potrzebne młodzieży na dalszych etapach jej rozwoju intelektualnego. Należałoby tak zmodyfikować podstawę programową z filozofii, aby młodzież ją realizująca miała wyraźną satysfakcję poznawczą, moralną, a nawet duchową czy estetyczną z jej uczenia się. Zdaje się, że wiele mogłyby tu pomóc obecnie stosowane sposoby tworzenia nowych kierunków studiów w uczelniach (najpierw koncepcja efektów kształcenia, a dopiero potem wybór treści edukacyjnych).

Rozważenie problemu adekwatności konwencji nauczania filozofii do aktualnego stanu doświadczenia kulturowego nakazuje przyjąć zasadę pluralizmu koncepcyjnego, dotyczącego rozumienia filozofii. Dla realizacji tego celu istnieje konieczność elementarnej systematyzacji konwencji dydaktycznych filozofii (w tym uwzględniających spójność teoretyczną, zawierającą łączność dydaktyki filozofii z dydaktyką etyki). Wyróżnienie typów teoretycznych konwencji kształcenia filozoficznego, swoistych „czystych typów” konwencji dydaktycznych (odwołujące się do założeń teoretycznych, tkwiących u źródeł sposobów uprawiania filozofii), mogłoby mieć następującą postać (przytaczane piśmiennictwo zawiera również starsze publikacje):

- (1) konwencja scjentystyczna: akcent jest tu położony na naukowość refleksji filozoficznej, jako przykład służyć może tradycja szkoły lwowsko-warszawskiej, oparta na takich założeniach, jak: antyirracjonalizm, minimalizm metafizyczny, silne wsparcie na refleksji przyrodoznawczej, formalizm dydaktyczny, akcentowanie znaczenia logiki. Istnieje tu możliwość historycznego odwołania się do podręczników propedeutyki filozofii Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Czeżowskiego, Bolesława Gaweckiego, Heleny Lelesz oraz Joachima Metallmanna³⁵. Istotną, szkolną rolę edukacyjną pełnił inny podręcznik Ajdukiewicza³⁶, a współczesnym

³⁵ Por. odpowiednio: K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Książnica – Atlas, Lwów 1938 (wyd. czwarte, poprawione: Wrocław – Warszawa 1948); T. Czeżowski, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*, Nakład i własność K.S. Jakubowskiego, Lwów 1938; B. Gawęcki, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1938; H. Lelesz, *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, Lwów 1938; J. Metallmann, *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*, Księgarnia D. E. Friedleina, Kraków 1939.

³⁶ Por.: K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Czytelnik, Warszawa 1983 (było to wydanie drugie; wyd. pierwsze: Kraków 1949, wyd. trzecie: Kęty – Warszawa 2003; zdaniem Jana Woleńskiego pozycja ta „jest już w znacznej części przestarzała i nie odpowiada współczesnemu stanowi epistemologii”).

- przykładem tej tradycji mogą być podręczniki Jacka J. Jadackiego czy Andrzeja Grzegorzcyka³⁷;
- (2) konwencja egzystencjalno-aksjologiczna: za ważne uznaje się w niej konteksty literackie filozofii i problematykę doświadczenia egzystencjalnego człowieka. Sposób uprawiania filozofii ma charakter maksymalistyczny. W technikach dialogowania istotna jest idea dydaktyzmu Sokratejskiego (z głównym motywem: rozbudzeniem zainteresowania filozofią). Postrzegane są echa tradycji romantycznej, obecne jest jakieś nawiązanie do polskiej duchowości. W zróżnicowanych wersjach tej konwencji można odwoływać się do idei Stanisława Brzozowskiego czy Henryka Elzenberga oraz mniej znanych postaci (Edmund Parnes, Salomon Igel, Regina Rajchman-Ettingerowa)³⁸. Obecne piśmiennictwo, właściwe dla tej konwencji, jest dość zróżnicowane, mogą to być podręczniki typu *Pochwała ciekawości* Jacka Wojtysiaka, a z przekładów: *Świat Zofii* Josteina Gaardera, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe* Pierre Hadota czy *Wędrowki po filozofii* Leona-Louisa Grateloupa³⁹;
- (3) konwencja metafizyczna najsilniej wyrażana jest przez tradycję post-scholastyczną (neotomizm). Dla polskich szkół jest tu istotny związek z powszechnością edukacji religijnej. Jest to wersja kształcenia filozoficznego możliwa do realizacji w szkołach katolickich. W historycznych kontekstach występują odwołania do koncepcji „filozofii szkolnej”, wyraźnej w XVII w. Przedstawiciele tej konwencji nawiązują do „klasycznej filozofii realistycznej”. Piśmiennictwo przedstawiające tę konwencję jest dość obszerne i stosunkowo jednolite. Przykład literatury podręcznikowej to książki: *Na ścieżkach prawdy* Jana Galarowicza, *Filozofia – co wyjaśnia?* Mieczysława A. Krąpca, a z przekładów: *Wprowadzenie do filozofii* Arno Anzenbachera⁴⁰;

³⁷ Por. odpowiednio: J.J. Jadacki (red.), *Propedeutyka filozofii: (materiały pomocnicze)*, z. 1-2, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 1982; *idem, Jak studiować filozofię*, WFis UW, Warszawa 1996 czy *idem, Człowiek i jego świat. Propedeutyka filozofii*, Wydawnictwo Academica, Warszawa 2007; Por.: A. Grzegorzcyk, *Mala propedeutyka filozofii naukowej*, IW Pax, Warszawa 1989.

³⁸ Por. odpowiednio: S. Brzozowski, *Wstęp do filozofii*, Nakładem Księgarni D.E. Friedleina, W. Wende i Spółka, Warszawa 1906; H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1964; E. Parnes, *W sprawie reformy t.zw. propedeutyki filozoficznej w naszych szkołach średnich*, „Muzeum”, 1913; S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] Encyklopedia wychowania, t. II, Nauczanie, Warszawa 1934, s. 427-459; R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny”, 33, 1930, s. 131-135.

³⁹ Por. odpowiednio: J. Wojtysiak, *Pochwała ciekawości. Filozofia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003; J. Gaarder, *Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii*, przeł. I. Zimnicka, Wydawnictwo J. Santorski & CO Wydaw., Warszawa 1997; P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przeł. P. Domański, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003; L.-L. Grateloup, *Wędrowki po filozofii*, przeł. E. Burska i in., Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1999 (podręcznik dla francuskich klas maturalnych).

⁴⁰ Por. odpowiednio: J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, 1992; M.A. Krąpiec, *Filozofia – co wyjaśnia? Filozofia w teologii*, RW KUL, Lublin 2000; A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, przeł. J. Zychowicz, Kraków,

(4) konwencja postmodernistyczna w kształceniu filozoficznym niesie ducha całej formacji ponowoczesnej, charakteryzuje się takimi cechami, jak: pluralizacja, decentracja, dyskursywność, akcentowanie szczegółu i różnicy (krytyka syntezy). Piśmiennictwo dydaktyczne jest nader zróżnicowane: *Chmury i zegary czyli wybrane metafory filozoficzne* Grzegorza Treli, a z przekładów *Antypodręcznik filozofii* Michela Onfray'ego czy *Sokrates café* Christophera Phillipsa⁴¹.

To wyróżnienie konwencji dydaktycznych filozofii jest istotne. Uwzględnione w nim zostały współczesne, główne sposoby uprawiania filozofii. Zachowana jest w nim równowaga między tradycją (zawsze ważną dla filozofii) a współczesnymi interpretacjami. Opracowanie „mapy koncepcyjnej” konwencji kształcenia filozoficznego może przyczynić się do uzyskania większej jasności w przedstawianych propozycjach nauczania filozofii w szkole.

II.2.2. Etap II. Dyskusja założeń projektu

Opracowanie założeń teoretycznych dotyczących koncepcji powszechnego kształcenia filozoficznego wymaga odpowiedniego zabezpieczenia organizacyjnego. Mogłaby ona zawierać się w wieloletnim (w zależności od postawionych zadań – nawet do 10 lat) projekcie/grancie „Regeneracja kształcenia filozoficznego w Polsce” czy „Opracowanie podstaw dla wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego w szkołach w Polsce”. Właściwa realizacja tego projektu wymaga przeprowadzenia szeregu uzgodnień społecznych.

W formule merytorycznej projektu potrzebny jest etap wstępny. Henryk Elzenberg pisał o potrzebie wytworzenia w społeczeństwie „potrzeby filozofowania”. Należy tu wykorzystać dorobek obecnych programów wspierających: Olimpiada Filozoficzna (również z projektowaną właśnie jej wersją dla poziomu gimnazjum), Konkurs Filozoficzny dla Gimnazjum, Młodzieżowa Akademia Filozoficzna. Jakkolwiek proces promocji filozofii dokonuje się, to jednak w stopniu niewystarczającym, potrzebne jest zwłaszcza wsparcie najwyższych organów oświatowych.

Przed wszystkim etap dyskusji projektu winien być oparty na konsultacjach wewnątrz-środowiskowych. W Polsce po 1989 r. podejmowane już były różne inicjatywy dotyczące zakresu i form kształcenia filozoficznego w szkole. Stosunkowo największe doświadczenie posiada Polskie Towarzystwo Filozoficzne (przy którym funkcjonowała Sekcja Nauczania Filozofii), dzięki organizacji Olimpiady Filozoficznej (2014 r. – 27. edycja). Wsparcie instytucjonalne połączone

wyd. 3, Wydawnictwo WAM, 2008 (w Austrii podręcznik do ostatniego roku szkoły średniej, polecany przez ks. prof. J. Tischnera jako rzetelny, chrześcijański podręcznik).

⁴¹ Por. odpowiednio: G. Trela, *Metafory filozoficzne czyli Chmury i zegary*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010; M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, przeł. E. i A. Aduszkiewiczowie, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010; Ch. Phillips, *Sokrates café. Świeży smak filozofii*, przeł. M. Lipszyc, Wydawnictwo Szafa, Warszawa 2005.

z promowaniem filozofii przedstawia Komitet Nauk Filozoficznych Polskiej Akademii Nauk. Kielecki ośrodek filozoficzny wydał osiem tomów rocznika „Filozofia w szkole”. Organizacji corocznych konferencji pt. „Jak uczyć, by nauczyć?” podjął się Wydział Filozofii Chrześcijańskiej UKSW. Pracę dydaktyczną prowadzą akademicy związani z Uniwersytetem Wrocławskim (m.in. wyróżniająco prowadzona strona internetowa). Konferencje dotyczące kształcenia filozoficznego prowadził Instytut Filozofii Uniwersytetu Poznańskiego (tam funkcjonuje jeden z niewielu w Polsce Zakład Dydaktyki Filozofii). Znaczącą aktywność w zakresie dydaktyki filozofii wykazują nauczyciele akademicy związani z uczelniami w Łodzi (prof. A. Pobojevska), Katowicach (prof. K. Śleziński), Opolu (prof. A. Grobler), Lublinie (prof. J. Wojtysiak), Warszawie (UKSW: W. Kamińska), Częstochowie, Bydgoszczy (wspomniana konferencja). Do wyróżniających się ciągłą pracą (warsztaty, szkolenia) należy Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Swoją rolę w popularyzacji kształcenia filozoficznego odegrał projekt edukacyjny „Lego-Logos” (Jarosław M. Spychała, UMK Toruń). To zróżnicowanie działań może skłaniać do pytania – gdzie jest „centrum dydaktyczne” filozofów? Najwyraźniej, jak na razie, jest rozproszone. Może proponowany tu projekt byłby w stanie przyczynić się do lepszej integracji środowiska nauczycieli filozofii?

Dalej, potrzebne są uzgodnienia zewnątrz-środowiskowe. Wskazane jest przekonanie środowiska zewnętrznego, głównie środowiska szkolnego, o zasadności nauczania filozofii w szkole. Jest to zarazem sprawdzian kulturowo-edukacyjnej wartości filozofii, zawierający przedstawienie wartości nauczania filozofii w szkole. Szczególnej uwagi wymaga korekta podstawy programowej z filozofii oraz z etyki, uwzględniająca przykłady już funkcjonujących programów nauczania filozofii i etyki. Do rozstrzygnięcia pozostaje kwestia instancji/instytucji opracowującej: instytucja pozarządowa (ISP), zespół powołany przez MEN czy inne struktury. Jeśli prawie bez wątpliwości wprowadzone zostały do szkół takie przedmioty, jak np. informatyka czy podstawy przedsiębiorczości, to jaki charakter winna mieć argumentacja dotycząca zasadności kształcenia filozoficznego? Jakże racje są w stanie przekonać decydentów?

Istotna dla współczesnej szkoły jest funkcja wychowawcza filozofii (czego przykładem jest obecne nauczanie etyki). W podstawie programowej dla filozofii winny znaleźć się te elementy filozofii, które wzmacniają tę funkcję (z natury rzeczy niewykorzystywane w dydaktyce akademickiej). O specyfice szkoły stanowi pierwszeństwo wychowania przed nauczaniem. Istnieje zatem potrzeba wytworzenia innej konwencji edukacyjnej dla filozofii – szkoły to inne instytucje edukacyjne – to nie są mikrouniwersytety!

Nauczanie filozofii jest światopoglądowo istotne. Potrzebne jest wypracowanie form kontaktu z jednostkami organizacyjnymi Kościoła katolickiego (Episkopat, Komisja Wspólna Przedstawicieli Rządu i KEP, Komisja Wychowania Katolickiego...). Na jakim poziomie rozmawiać: ideologii edukacyjnej? ideologii wychowania? Obecnie brak jest elementarnych struktur dialogu i komunikacji w tym zakresie.

II.2.3. Etap III. Uwagi dotyczące realizacji projektu

Realizacja tak poważnego przedsięwzięcia, jak włączenie w system szkolny nowego przedmiotu nauczania winna być należycie przygotowana. Jednym z jego elementów winien być program pilotażowy, umożliwiający wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń w nauczaniu filozofii jako przedmiotu do wyboru (zwykle klasyka historii filozofii). Wskazane, żeby zawierał on atrybuty funkcjonowanie filozofii jako przedmiotu obowiązkowego: monitorowanie procesu, ewaluacja, analiza efektywności, korekta założeń programowych i metodycznych, itd.

Atrakcyjna wydaje się propozycja indywidualizacji programu filozofii w zależności od typu szkoły. Podstawa programowa winna być na tyle elastyczna, by mogły być na jej podstawie tworzone programy, adekwatne do potrzeb danej szkoły oraz do preferencji nauczycieli prowadzących lekcje z filozofii i etyki. Jednym z możliwych wariantów realizacji projektu jest wprowadzenie kroków pośrednich: na początek filozofia jako przedmiot obowiązkowy (a nie tylko do wyboru) w bloku przedmiotów humanistycznych (czyli w ilości 240 godz.). Jak zwykle w takich przypadkach wprowadzania przedmiotu na szerszą skalę do edukacji niezbędne jest wykształcenie kadry (typu podyplomowe studia metodyczne z dydaktyki filozofii) oraz wydanie odpowiednich materiałów edukacyjnych.

Uwagi końcowe

Tekst powstał jako wyraz protestu przeciw bezradności i niemocy środowiska filozoficznego wobec przyjmowanych przez ostatnie ćwierć wieku – niestety – rozwiązań politycznych⁴², dotyczących edukacji filozoficznej. Jak dotychczas, rola i miejsce kształcenia filozoficznego osądzane jest w kategoriach politycznych. W Polsce, już od ćwierćwiecza, ukształtowała się tradycja, zgodnie z którą stanowisko ministra (zarówno w zakresie szkolnictwa przedakademickiego, jak i akademickiego) powierzane jest przedstawicielom tej formacji politycznej, która wygrała wybory. Oznacza to, że koncepcje edukacyjne podporządkowane są wpływowi politycznym. Tymczasem filozofia jako samodzielny dział kultury nie potrzebuje do swojego funkcjonowania „sterowania politycznego”. Filozofowie dobrze wiedzą, czym jest filozofia i jaka jest jej rola w edukacji i w funkcjonowaniu kultury narodowej. Powstaje naturalny spór między filozofami a politykami. Obecny jego kształt budzi niepokój. Nie jest możliwy znaczący rozwój filozofii w Polsce, bowiem jest ona, na mocy decyzji politycznych, umieszczona na marginesie systemu edukacji. Przykładem nonszalancji władzy wobec kulturowego doświadczenia Europy jest instytucjonalne traktowanie etyki jako przedmiotu alternatywnego wobec religii – przedmiot religia/etyka jest prowadzony przez 12

⁴² Dyskusja tych niedociągnięć ma już swoją tradycję, por. choćby: *Bezradność filozofów wobec polityki? (Uwagi w związku z XXXIII Tygodniem Filozoficznym KUL „Moralność a polityka”)*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 34, 1991, nr 3-4, s. 134-138.

lat doświadczenia szkolnego (zarówno w sensie kulturowym, jak i naukowym, etyka nie jest ani alternatywą dla religii, ani jej negacją). Jak mają postępować filozofowie wobec stawiania przed nimi barier o charakterze politycznym? Czy rzeczywiście środowisko filozoficzne jest tak bezradne, czy naprawdę jego idee i jego praca mają charakter nieszkodliwej, marginalnej działalności idealistów i pasjonatów? Czy postulat uwolnienia nauczania przedmiotów światopoglądowych (konkurencja/współdziałanie przeświadczeń religii i filozofii) jest zbyt ambitny?

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

Maciej Woźniczka

Philosophy as a Compulsory Subject To Be Taught at Schools – An Attempt at Defining the Issue

Abstract

This paper analyses the conditions related to the introduction of philosophy as a compulsory subject at Polish schools. The following main conditions are discussed in the paper: the importance of philosophy for intellectual culture; the need for the return to the European tradition and for more active participation in its cultural transformation; the need to continue social and educational transformation (which was triggered by the political transformation in 1989). It seems important to consider the impact of the political conditions on the common philosophical education in Poland and analyse the political impact on the education system as a whole. The participation of the Catholic Church in the education system and the influence of worldview orientations on philosophical education is also considered.

The second part of this paper discusses a project aimed at introducing common philosophical education at schools in Poland. Three stages were discussed: (1) development of theoretical assumptions concerning the concept of common philosophical education, (2) discussion of the assumptions of the project, (3) comments concerning the execution of the project. This paper proposes a summary of the options and the attempts at introducing common philosophical education in view of the twenty-five years of ideological and philosophical freedom in Poland.

Keywords: introduction of philosophy, Polish schools, philosophy education in Poland.