

# Maria Łojek-Kurzętkowska

---

## Wychowanie do nieposłuszeństwa : o roli filozofii i etyki w polskiej szkole

---

Studia Philosophiae Christianae 50/4, 165-190

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MARIA ŁOJEK-KURZĘTKOWSKA

## WYCHOWANIE DO NIEPOŚLUSZEŃSTWA. O ROLI FILOZOFII I ETYKI W POLSKIEJ SZKOLE

**Streszczenie.** Artykuł koncentruje się na kilku istotnych zagadnieniach powiązanych z nauczaniem filozofii i etyki w Polsce. Problematyka obejmuje zarówno określenie celu edukacji filozoficznej, jak i kwestię ideologizacji nauczania w zakresie kształcenia szkolnego. Szczegółowe rozważania dotyczą określenia priorytetów edukacji filozoficznej oraz statusu etyki jako przedmiotu szkolnego. Kwestia ideologizacji nauczania rozważana jest w nawiązaniu do dwóch zasadniczych problemów. Pierwszym z nich jest możliwość wychowania młodego pokolenia w duchu wolności od ideologii. Drugim pytaniem jest to, czy ideologizacja w nauczaniu filozofii musi być z konieczności postrzegana jako niepożądana tendencja w polskim systemie edukacyjnym. Wnioski sformułowane zostają w oparciu o koncepcję Sokratesa oraz teorie filozoficzne takich myślicieli społecznych, jak Pierre Bourdieu i Ernesto Laclau. Chociaż całkowite wyeliminowanie przekazu ideologicznego z procesu edukacyjnego wydaje się niemożliwe, to edukacja filozoficzna umożliwia dostrzeżenie własnych ograniczeń i „przemilczanych” obszarów refleksji. Rolą filozofii i etyki w szkole jest dostarczenie motywacji do samowiedzy i samookreślenia. Dzięki temu możliwy jest rozwój młodego człowieka na poziomie osobistym, społecznym i politycznym.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, ideologia, społeczeństwo, podmiotowość, nauczanie

1. Wprowadzenie. 2. Wychowanie do nieposłuszeństwa. 3. Na styku jednostkowości i zbiorowości. 4. Zakończenie.

## 1. WPROWADZENIE

Zadając sobie pytanie o najważniejszego beneficjenta nauki, Sokratesa, spisanej w formie platońskich dialogów, można dojść do ciekawego wniosku, że jest nim nie tyle bezpośredni rozmówca Sokratesa, ile raczej milczący obserwator lub czytelnik śledzący rozmowę filozofa z poszczególnymi bohaterami *Fedona*, *Kritiasza*, *Menona* oraz pozostałych dialogów<sup>1</sup>. Obserwator dialogów sokratejskich nie potrzebuje bezpośrednich pytań Sokratesa ani nawet komentarzy i wyjaśnień Platona, aby dotrzeć do prawdy zakorzenionej we własnym rozumie. Jedynym niezbędnym czynnikiem prowadzącym do podjęcia przez czytelnika wysiłku samopoznania jest intelektualny impuls, który przyczynia się do rozbudzenia w jego umyśle ciekawości poznawczej. Rozwój poznawczy jednostki rozpoczyna się w momencie przyjęcia postawy otwartości na poszukiwanie prawdy o samym sobie<sup>2</sup>. Proces ten ostatecznie prowadzi do wyjaśnienia istoty relacji pomiędzy samowiedzą a światem zewnętrznym. Celem poczynionych poszukiwań stają się dobro i prawda, powiązane w świecie Sokratesa ideą intelektualizmu etycznego. Szczególnie interesujące wydaje się w tym kontekście pytanie o to, czy i w jakim stopniu dzisiejszy system edukacji w Polsce może skorzystać z cennych nauk starożytnego filozofa.

W niniejszym artykule przedstawionych zostaje kilka ważnych zagadnień powiązanych z edukacją filozoficzną w Polsce. Zasadniczą kwestią poddawaną analizie jest cel związany z kształceniem filozoficznym. Rozważania koncentrują się wokół dwóch istotnych problemów.

- (1) Co stanowi priorytet w nauczaniu filozofii? Czy edukacja filozoficzna służy przede wszystkim nauczaniu czy wychowywaniu młodego człowieka?
- (2) Jaką funkcję w szkole powinna pełnić etyka realizowana jako dodatkowy przedmiot szkolny, funkcjonujący w polskiej szkole jako swoista „alternatywa” wobec nauczania religii?

---

<sup>1</sup> Por. Platon, *Dialogi*, tłum z gr. W. Witwicki, Kęty 2005.

<sup>2</sup> Por. I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 2001, 73–78.

Drugim obszarem rozważań jest problem ideologizacji kształcenia w zakresie nauk filozoficznych. Najważniejszymi obiekcjami w tym obszarze analizy okazują się dwie kwestie szczegółowe. (1) Czy możliwe jest wychowywanie pozbawione elementu ideologizacji? (2) Czy sama ideologizacja jest czymś z natury rzeczy niepożądanym w odniesieniu do nauczania filozofii w polskim systemie edukacyjnym?

Pierwsza część artykułu koncentruje się na rozważaniach dotyczących celu kształcenia oraz na powiązanych z tym problemem zagadnieniach szczegółowych. Druga część artykułu poświęcona jest zagadnieniu ideologizacji w odniesieniu do nauczaniu filozofii i etyki w polskiej szkole. W toku rozważań sformułowane zostaje rozwiązanie problemu w oparciu o założenia filozofii sokratejskiej oraz zagadnienie emancypacji w ujęciu Ernesto Laclau oraz Jacquesa Ranciere'a, a także w nawiązaniu do pedagogiki oporu autorstwa Henry Giroux.

## 2. WYCHOWANIE DO NIEPOŚLUSZEŃSTWA

Większość badaczy myśli i życiorysu Sokratesa przyjmuje, że głównym zastrzeżeniem wobec filozofa nie były sformułowane wprost oskarżenia dotyczące odrzucenia religii publicznej i deprawowania ateńskiej młodzieży, ale raczej samo stworzenie możliwości kwestionowania obowiązujących autorytetów oraz zastanego porządku rzeczy<sup>3</sup>. Wydaje się, że podobną rolę do działalności ateńskiego filozofa może spełniać, przy zastosowaniu określonych warunków i zastrzeżeń, edukacja filozoficzna. Cel ten teoretycznie powinien być możliwy do zrealizowania zarówno podczas regularnych, cyklicznych zajęć z filozofii w wymiarze rozszerzonym, jak i w toku realizacji dodatkowych zajęć z etyki lub podstaw filozofii. Krytyczne i wolne od założeń myślenie, na którym zasadza się filozoficzne dociekanie, z istoty rzeczy powinno bowiem przyjmować formę racjonalnego dyskursu. Oczywiście milczącym założeniem jest realizowanie przez nauczy-

---

<sup>3</sup> Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, tłum. z wł. E. Zieliński, Lublin 2000, 347–349; W. Witwicki, *Wstęp tłumacza*, w: Platon, *Obrona Sokratesa, Krition, Uczta*, Warszawa 2008, 7–20.

ciela rzeczywistej filozofii, a nie jedynie historii idei filozoficznych, etycznych lub religijnych.

Do czego jednak ma prowadzić tego rodzaju kształcenie, jeśli nie do czystej negacji wiedzy obiektywnej lub pozbawionego głębszych uzasadnień buntu jednostki wobec tego, co wobec niej zewnętrzne? W przypadku Sokratesa odpowiedź wydaje się powszechnie znana i zrozumiała. Obudzenie sumień Ateńczyków poprzez samowiedzę oraz odkrycie intersubiektywnej prawdy, miało odmienić los obywateli i przyczynić się do poprawy funkcjonowania polis<sup>4</sup>. W tym miejscu pojawia się zasadnicze pytanie o cel, jaki przyświeca wysiłkom edukacyjnym w dzisiejszej, polskiej rzeczywistości. Na to pytanie sformułowano wiele praktycznych odpowiedzi. Reforma oświatowa, która wdrażana jest w polskich szkołach ponadgimnazjalnych począwszy od 2012 roku, zakłada między innymi realizację takich celów edukacyjnych, jak kształtowanie kompetencji przydatnych na rynku pracy, stymulowanie kreatywności oraz wspieranie specjalizacji wiedzy<sup>5</sup>. Najogólniejszym uzasadnieniem wprowadzanych zmian jest dostosowanie do panujących standardów i czynników społecznych. Racjonalizacją panujących standardów okazuje się natomiast dynamika procesu zmian społecznych. Warto zauważyć obecny w tym rozumowaniu paradoks. Intelktualna twórczość i aktywność młodych ludzi potrzebna jest przede wszystkim jako narzędzie służące dostosowaniu się do panujących relacji i czynników społecznych, a nie do jakichkolwiek realnych przekształceń społecznych<sup>6</sup>. W świetle zarysowanego kontekstu, bliskie starożytnej tradycji filozoficznej rozbudzanie intelektualne młodych obywateli poprzez filozoficzne myślenie, niekoniecznie adekwatnie wpisuje się w obowiązujące priorytety edukacyjne. Istotą

---

<sup>4</sup> G. Reale, dz.cyt., 347.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 4, poz. 17).

<sup>6</sup> M. Łojek-Kurzętkowska, *Konstrukcja podmiotu w procesie edukacyjnym, w: Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Warszawa 2011, 34.

edukacji filozoficznej nie jest wszakże bierne przyjęcie wyznaczonej roli społecznej, ale nieustające kwestionowanie zastanego porządku w imię platońskich idei dobra, piękna i prawdy. Wątpliwością, jaka rodzi się w konsekwencji tak postawionego problemu, jest to, czy w polskiej szkole edukacja filozoficzna może w praktyce realizować swój wewnętrzny cel „budzenia ludzkich sumień”. Rozważenie tej kluczowej wątpliwości poprzedzone zostanie analizą ogólnego celu nauczania w zakresie humanistyki, w odniesieniu do rozważań francuskich myślicieli społecznych.

Jacques Ranciere opisuje w swojej książce pt. *The Ignorant Schoolmaster* niezwykle ciekawą „intelektualną przygodę” (*intellectual adventure*<sup>7</sup>), której doświadczył w 1818 roku wykładowca literatury francuskiej, Joseph Jacotot. Pozbawiony naukowej posady w Dijon i wygnany z kraju rządzonego przez dynastię Bourbonów, znalazł pracę na Uniwersytecie w Louvain. Ku własnemu zaskoczeniu, wykładowca zdał sobie sprawę, że studenci uczęszczający na jego kurs posługiwali się niemal wyłącznie językiem flamandzkim, którego on sam nie znał w stopniu umożliwiającym wzajemną komunikację. Wykładowca postanowił przeprowadzić eksperyment edukacyjny polegający na poleceniu studentom przeczytania francuskiej wersji *Przygód Telemacha* François Fenelona<sup>8</sup> i porównania go z wersją wydaną w Brukseli. Zadaniem podopiecznych było wyrecytowanie całego tekstu książki w języku francuskim. W ramach dodatkowego zadania, Jacotot zlecił studentom napisanie komentarza do przeczytanego testu. Wynik eksperymentu zadziwił wykładowcę. Okazało się, że poziom językowy esejów napisanych przez belgijskich podopiecznych był porównywalny z poziomem przeciętnego studenta z Francji. Studenci nie znający wcześniej języka poradzili sobie z zadaniem bez żadnej po-

---

<sup>7</sup> J. Ranciere, *The Ignorant Schoolmaster*, Stanford 1991, 1.

<sup>8</sup> Książka autorstwa Francois Fenelona *Telemaque* (polskie tłumaczenie: *Przygody Telemacha*) została po raz pierwszy wydana w 1699 roku we Francji. W Polsce wydana została w 1810 roku pod tytułem *Podróże i przypadki Telemaka syna Ulisesowego*, Wydawnictwo „U Wilhelma Bogumiła Korna”, Wrocław. Opolska Biblioteka Cyfrowa: <http://obc.opole.pl/dlibra/docmetadata?id=1429&from=publication&> (dostęp: 15.11.2013).

mocy ze strony Jacotota. Całkowicie samodzielna nauka struktur gramatycznych, słownictwa i stylu pisania w języku francuskim, okazała się możliwa i efektywna<sup>9</sup>. Zasadniczym pytaniem staje się to, czy ten sam wniosek mógłby dotyczyć każdej dziedziny humanistyki, w tym filozofii.

Ranciere reprezentuje stanowisko, iż przekaz wiedzy w ramach systemu edukacyjnego nie służy wyłącznie celom poznawczym. Właściwym priorytetem edukacji okazuje się wdrożenie do określonego systemu relacji społecznych. Interpretacja i wyjaśnianie nieznanych treści studentom jest jedynie przekazywaniem własnego tłumaczenia danego tekstu, a nie zapoznawaniem z jego realną treścią. W ujęciu Ranciere'a, każde tłumaczenie jest zawsze interpretacją, a dostęp do prawdziwego sensu jest z natury rzeczy niemożliwy<sup>10</sup>. Dlaczego więc wyjaśnienie nauczyciela lub wykładowcy jest w jakiś sposób wyróżnione? Konieczność tłumaczenia zjawisk jest według Ranciere'a sposobem na tworzenie i utrzymywanie fikcji dotyczącej konieczności istnienia dwóch wyróżnionych grup społecznych: warstwy tych, którzy posiadają wiedzę, oraz tych, którzy wymagają kierownictwa i „oświecenia” z zewnątrz<sup>11</sup>.

Z rozważań tych wysnuć można interesujący wniosek. Wszelkie uzasadnienia opóźnienia przekazu wiedzy lub ujawnienia fragmentarycznych informacji, które często występują także w praktyce szkolnej, przyczyniają się do realizacji dwóch celów. Po pierwsze, służą uprawomocnieniu władzy wynikającej z posiadanej przez wykładowcę lub nauczyciela wiedzy, po drugie, uzasadniają ideę postępu naukowego i społecznego. Tym, czego w sposób nieuświadomiony uczą się studenci, jest struktura zależności społecznych i podziału władzy<sup>12</sup>. Warto odnieść się w tym miejscu do paradoksu sformułowanego przez Pierre'a Bourdieu: „they are excluded because they don't know why

---

<sup>9</sup> J. Ranciere, dz.cyt., 1–2.

<sup>10</sup> Tamże, 9.

<sup>11</sup> Tamże, xi.

<sup>12</sup> Tamże.

they are excluded; and they don't know why they are excluded because they are excluded"<sup>13</sup>.

Słowa te przetłumaczyć można następująco: „są wykluczeni, ponieważ nie wiedzą, że są wykluczeni; nie wiedzą dlaczego są wykluczeni, ponieważ są wykluczeni”. W ujęciu Bourdieu opisywana sytuacja społeczna dotyczy studentów pochodzących z klasy robotniczej. Funkcją systemu edukacyjnego jest reprodukcja istniejącego podziału społecznego poprzez podkreślanie różnicy pomiędzy klasą pracującą a klasą dominującą. Do obu warstw przypisane są stałe funkcje i zadania, które nie podlegają wymianie i dyskusji. Trwałość systemu zapewnia jego nieuświadomione i nierozpoznane funkcjonowanie<sup>14</sup>.

Zauważmy jednak, że dyskurs społeczny z natury rzeczy podlega ciągłym przekształceniom. W dzisiejszej rzeczywistości szkolnej warstwą podporządkowaną nie jest już uczeń pochodzący z klasy robotniczej. Uzasadnioną wątpliwość wzbudza także binarny podział na rządzących i rządzonych jako zbyt uproszczona struktura wobec ponowoczesnej rzeczywistości. Co jest więc przyczyną, dla której system edukacyjny zachowuje swoją rację istnienia w dzisiejszej rzeczywistości? Gdyby przyrzeć się wynikom naukowym osiąganym w tradycyjny sposób, ich wyniki nie różniłyby się znacznie w stosunku do nauczania indywidualnego. Być może, zastosowanie nowoczesnej technologii i uzupełnienie indywidualnej edukacji o działania w ramach przestrzeni wirtualnej, mogłoby nawet przyczynić się do uzyskiwania znacznie lepszych rezultatów naukowych u osób nauczanych indywidualnie. Brak zakłóceń wynikających z konieczności dostosowania tempa i doboru metod nauczania do grupy, z pewnością wiąże się z efektywnym wykorzystaniem czasu poświęconego na zdobywanie wiedzy. Co jednak pozostałoby na marginesie realizowanej w ten sposób edukacji?

Powróćmy do początku mojego wywodu. Tym, który uczy się najwięcej za pośrednictwem dialogów prowadzonych przez Sokratesa, jest ich obserwator. Kolejnym pytaniem powinno być zatem to, czego

---

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Por. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, tłum. z fr. E. Neyman, Warszawa 2006.



tak naprawdę uczy się ów milczący świadek dialogu. Wydaje się, że obserwatorzy działalności Sokratesa, owa „zdeprawowana” młodzież, to przede wszystkim świadkowie przemian społecznych. Uczeń podlegający zbiorowej edukacji ma szansę uświadomić sobie panujące relacje społeczne, kody kulturowe i odnieść własną sytuację egzystencjalną do wytworzonej w ten sposób interpretacji świata. Najważniejszym celem edukacji staje się umożliwienie młodemu człowiekowi osobistej konfrontacji ze światem, nabranie dystansu do rzeczywistości i wytworzenie własnej podmiotowości. Po stronie nauczyciela leży wytworzenie impulsu, wzbudzenie ciekawości, zachęta do intelektualnego wysiłku. Największym osiągnięciem Jacotota, bohatera książki Ranciere’a, jest zmotywowanie studentów do podjęcia samodzielnego trudu nauczania się obcego języka. Zadaniem nauczyciela filozofii może być subiektywne dzielenie się wrażeniami na temat wartości tej dziedziny wiedzy oraz towarzyszenie uczniom w samodzielnym odkrywaniu jej uroków. Całokształt oddziaływania skierowany jest głównie na kształtowanie postaw, a nie na przekaz konkretnej wiedzy czy określonych kompetencji.

W odróżnieniu od projektu Jacquesa Ranciere’a, stymulowanie twórczego wysiłku i wdrażanie do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie przypomina jednak we współczesnej Polsce realizację zasady innego myśliciela, Jeana Jacquesa Rousseau, według którego władza zwierzchnia wymaga przymusu wolności<sup>15</sup>. Pomysł ten najtrafniej wyrażają słowa Michela Foucault: „A stupid despot may constrain his slaves with iron chains, but a true politician binds them even more strongly by the chains of their own ideas” („Głupi despota może przykuć swoich niewolników żelaznymi łańcuchami, ale prawdziwy polityk zwiąże ich nawet mocniej poprzez łańcuchy ich własnych idei”)<sup>16</sup>.

W relacji edukacyjnej adekwatną ilustracją tego rodzaju założeń jest sytuacja, gdy uczeń przyjmuje niewypowiedziane założenia na-

---

<sup>15</sup> Za: B. Russell, *Dzieje zachodniej filozofii*, tłum. z ang. T. Baszniak, A. Lipszyc, M. Szczubiałka, Warszawa 2012, 793.

<sup>16</sup> M. Foucault, *Discipline and punish. The birth of the prison*, Londyn 1977, 103.

uczyciela, a ściślej reprezentanta systemu edukacyjnego, uznając je za wytwór własnej woli. Nauczenie twórczego i kreatywnego myślenia w powiązaniu z brakiem możliwości realnego wpływu na zmianę pozycji oraz sytuacji społecznej, znajduje swój finał w „reprodukowaniu”<sup>17</sup> istniejących układów społecznych. „Wentylem” dla rozbudzonej potrzeby autokreacji staje się przestrzeń własnego wizerunku, a co się z tym wiąże, przyjęcie postawy konsumpcyjnej<sup>18</sup>. „Mieć” zaczyna ludzkość przypominać postawę autentycznego istnienia<sup>19</sup>. Jest to jednak tylko kolejna społeczna iluzja, której doświadcza współczesny młody człowiek wchodzący na „rynek pracy” po zakończeniu procesu edukacji. Chociaż edukacja filozoficzna w Polsce w swoich założeniach służy rozwojowi myślenia krytycznego i twórczego, w ostateczności prowadzi ona do swoistego zagubienia egzystencjalnego jednostki poddanej procesowi nauczania. Impuls do filozofowania powoduje, że młody człowiek zaczyna zadawać pytania, które stają się „niewygodne” z punktu widzenia trwałości określonego systemu społecznego. Kwestie te pozostają bez odpowiedzi, a uczeń pozostawiony zostaje w sytuacji braku realnej możliwości wpływu na zmiany społeczne. Wyraźnie zauważalny staje się w tym miejscu rozdźwięk pomiędzy rzeczywistym celem filozofowania, a celem edukacji filozoficznej. Być może sposobem rozwiązania problemu jest poszukiwanie alternatywnego spojrzenia na szczegółowe cele, sposób i formę nauczania filozofii.

Ciekawej inspiracji dostarcza lektura książki Davida Gribble pod tytułem *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*. Gribble opisuje i poddaje analizie kilkanaście przykładów szkół realizujących alternatywne modele kształcenia. Rozpoczynając

---

<sup>17</sup> Posługuję się w tym miejscu terminologią używaną przez Bourdieu. P. Bourdieu, J.C. Passeron, dz. cyt.

<sup>18</sup> Por. Z. Bauman, *Wolność*, Kraków 1995.

<sup>19</sup> Jest to nawiązanie do dychotomii występującej w książce Ericha Fromma pt. *Mieć czy być?*, tłum. z ang. J. Karłowski, Poznań 2009. Kategoria autentyczności pochodzi natomiast z filozofii egzystencjalnej. Por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. z niem. B. Baran, Warszawa 1994.

rozważania od pierwszej i najbardziej znanej placówki tego rodzaju, tj. szkoły *Summerhill*, Gribble przedstawia zalety i wady poszczególnych szkół wzorujących się na ideałach wolności i demokratycznego współuczestnictwa. Najbardziej inspirujące okazują się wnioski dotyczące funkcjonowania *Sands*, autorskiej szkoły Davida Gribble założonej w 1987 roku w Ashburton w Wielkiej Brytanii. Autor przytacza własne hasła, które zostały opublikowane w jedynym z pierwszych prospektów reklamujących szkołę we wczesnych latach funkcjonowania:

„Dzieci, którym się ufa, staną się godne zaufania”;

„Dzieci, które się szanuje, nauczą się prawdziwego szacunku dla samych siebie”;

„Dzieci, które się otacza troską, nauczą się troszczyć o innych”<sup>20</sup>.

Po latach, Gribble wycofuje się z obmyślanych z taką pieczołowitością haseł. Jako właściwą dewizę szkoły proponuje trzy inne stwierdzenia:

„Dzieci są godne zaufania, chyba że się im nie ufa”;

„Dzieci szanują siebie, o ile inni je szanują”;

„Dzieci troszczą się o innych, chyba że o nie się nie troszczono”<sup>21</sup>.

Różnica pomiędzy przytoczonymi zdaniem jest niebagatelna. Uczeń nie jest jedynie biernym odbiorcą działań edukacyjnych i materiałem, wobec którego realizowane są złożone cele edukacyjne z obszaru nauczania i wychowania. Uczeń posiada w sobie potencjał do bycia dobrym i urzeczywistnia go sam z siebie, o ile nie spotyka się z negatywnym oddziaływaniem ze strony innych osób. Troska, zaufanie i szacunek są wartościami, które powinny objawiać się w codziennej sferze wypowiedzi i zachowań zarówno osób dorosłych, jak i młodzieży, a nie zaprojektowanymi przez świat dorosłych celami procesu edukacyjnego. Podobnie interesująco przedstawia się profil absolwenta opisany przez Davida Gribble: „Idealny absolwent szkoły powinien umieć czytać i pisać, to jasne, lecz poza tym powinien być człowiekiem szczęśliwym, otwartym na potrzeby innych, uczciwym, pełnym entuzjazmu, tolerancyjnym, pewnym siebie, wszechstronnie poinformowa-

---

<sup>20</sup> D. Gribble, *Edukacja w wolności*, tłum. z ang. Z. Grudzińska, Kraków 2005, 342.

<sup>21</sup> Tamże, 342.

nym, umiejącym się wysłowić, mającym wyrobiony zmysł praktyczny, zdolnym do współpracy z innymi i elastycznym w postępowaniu, twórczym, zdeterminowanym i świadomym swej indywidualności, człowiekiem, który zna swoje uzdolnienia i zainteresowania, znajduje przyjemność w ich rozwijaniu i pogłębianiu oraz zamierza robić z nich dobry użytek. Powinien to być ktoś, kto troszczy się o dobro innych ludzi, ponieważ o jego dobro równie starannie się troszczono<sup>22</sup>.

Zdecydowana większość cech opisanych przez Gribble dotyczy sfery postaw moralnych i społecznych. Znajomość świata, wszechstronna wiedza oraz szczegółowe informacje z zakresu obszaru własnej specjalizacji czy zainteresowań pojawiają się na zasadzie „podwójnego efektu” działań edukacyjnych. Zasadniczą kwestią staje się pytanie o rolę, jaką odgrywa w opisywanym procesie nauczyciel, w sytuacji, gdy wymienione cechy charakteru i wartości uznawane przez absolwenta są już potencjalnie zakorzenione w każdym uczniu przyjmowanym do szkoły.

W dzisiejszym świecie dostęp do wiedzy z wielu dziedzin nauki nie jest zarezerwowany dla elit. Niejednokrotnie zadziwia łatwość, z jaką młodzi ludzie pozyskują informacje niegdyś ograniczone do osób specjalnie przeszkolonych w celu ich przekazywania. Wydaje się, że rzeczywistym problemem, który dotyczy dzisiejszego świata, jest dostęp do wiedzy specjalistycznej oraz umiejętność selekcjonowania i uporządkowania informacji. Sytuacja ta okazuje się szczególnie zauważalna w przypadku nauk humanistycznych. Nauczanie filozofii oparte na przekazywaniu określonego zakresu wiadomości oraz konkretnych sposobów przetwarzania w ten sposób nabytej wiedzy, nie może stanowić priorytetu współczesnej edukacji. Zapotrzebowanie na tego rodzaju przekaz nie jest tak znaczące jak w czasach, gdy istniały technologiczne, polityczne lub społeczne przyczyny ograniczenia dostępu do rzetelnej wiedzy. Współczesność stawia przed nauczycielami przedmiotów filozoficznych zupełnie inne wyzwania.

Podkreślenia wymagają dwa adekwatne do dzisiejszych czasów priorytety edukacji filozoficznej. Po pierwsze, uświadamianie kodów i relacji społecznych funkcjonujących w otaczającej młodzież rzeczy-

---

<sup>22</sup> Tamże, 348.

wistości. Przybliżenie uczniom i uczennicom sposobu, w jaki funkcjonuje społeczny dyskurs, może przyczynić się do kilku pozytywnych zmian. Z jednej strony, konsekwencją jest zrozumienie własnej sytuacji egzystencjalnej i społecznej, a co się z tym bezpośrednio wiąże, przyjęcie przez młodego człowieka adekwatnej strategii działania w świecie. Na wstępie rozdziału pojawiło się twierdzenie, według którego system edukacyjny ma tendencję do „reprodukowania” obowiązujących relacji władzy. W rzeczywistości, w której „egalitarna”, masowa i „niepoważana” wiedza oderwana jest całkowicie od specjalistycznej, prestiżowej wiedzy „elitarniej” uprawianej przez szanowanych i dobrze opłacanych ekspertów, świadomość własnych uwarunkowań społecznych i kulturowych ma niebagatelne znaczenie w kwestii dostępu do realnie przydatnej wiedzy. Z drugiej strony, kształtowanie własnej podmiotowości, działanie w oparciu o zasadę „być”, wymaga rozumienia wzajemnej relacji pomiędzy tym, co zewnętrzne, a własnym „ja”. Pierwszym celem edukacji filozoficznej jest zatem nadawanie impulsu dla pozyskiwania samoświadomości. Oczywiście proces ten nie powinien przebiegać jednostronnie. Wydaje się, że wiedza na temat społecznego dyskursu wymaga intelektualnego i wolicjonalnego zaangażowania wszystkich stron procesu nauczania.

Drugim celem edukacji filozoficznej jest z pewnością stymulowanie zainteresowań młodzieży. W zasadzie najlepiej byłoby realizować ten proces dwukierunkowo. Z jednej strony, pokazując pozytywne wzorce, a z drugiej, eliminując ograniczenia stojące na przeszkodzie w realizowaniu samodzielnie wybranych przez uczniów pasji i zainteresowań. Przyczyną pozostaje ten sam rozdźwięk pomiędzy realnym sprawstwem a dyskursem, wykluczającym lub faworyzującym określone grupy odbiorców kodów społecznych. Świadomość własnej indywidualności, realne osadzenie w rzeczywistości i poczucie wpływu na własne życie mogą realnie przyczynić się do lepszego funkcjonowania młodych ludzi w otaczającej ich rzeczywistości. Przyczyną, dla której filozofia może w szczególny sposób spełnić opisywaną rolę, jest jej krytyczny, „niepokorny” charakter oraz ogólny ogląd, jakim zmierzyć może wzajemne relacje na styku działania jednostki i społeczeństwa.

Oczywiście pytaniem, jakie pojawia się w następstwie poczynionych wniosków, jest to, czy tego rodzaju proces wychowawczy może pozostać ideologicznie neutralny. Pytanie to powraca w drugiej części artykułu. W tym miejscu wypada wspomnieć jeszcze o roli i znaczeniu nauczania etyki w polskiej szkole.

Przedmiot etyka funkcjonuje w polskiej szkole w formie zajęć organizowanych dla uczniów, których rodzice zadeklarowali potrzebę uczestnictwa w tego rodzaju lekcjach. W praktyce, uczestnikami zajęć z etyki są przeważnie uczniowie i uczennice, których rodzice nie wyrazili zgody na udział podopiecznych w lekcjach religii. Chociaż status obu przedmiotów w polskim prawie jest ten sam, tj. oba są przedmiotami dodatkowymi ustanawianymi w oparciu o deklarację woli rodziców lub pełnoletnich uczniów, w praktyce etyka traktowana jest nadal jako opcja zarezerwowana dla młodzieży nie korzystającej z katechezy. Pomijając negatywne konsekwencje wynikające ze względów organizacyjnych, zasadniczym problemem w praktyce szkolnej jest negatywne zestawienie obu przedmiotów i uczynienie ich alternatywnymi możliwościami. Niekiedy w dyskusjach na temat funkcjonowania etyki w szkole pojawia się pomysł, aby zastąpić przedmiot etyka lekcjami z zakresu religioznawstwa. W tym ujęciu religioznawstwo miałooby spełniać podobną funkcję do przedmiotu religia, tyle że dla osób niezdeklarowanych jeśli chodzi o wyznanie religijne. Pomysł ten wynika jednak z błędnego określenia celu związanego z nauczaniem etyki.

W poprzedniej części artykułu wskazane zostały dwa cele, jakie powinny towarzyszyć nauczaniu przedmiotów filozoficznych w szkole. Etyka jest niezmiernie ważną dyscypliną filozoficzną. Praktyczne odniesienie etyki oraz jej szczególna rola polegająca na rekonstruowaniu oraz formułowaniu norm i zasad moralnych, czyni z niej dziedzinę szczególnie istotną z perspektywy funkcjonowania polskiej szkoły. Religioznawstwo dostarczyć może jedynie konkretnej, szczegółowej wiedzy na temat wybranych nurtów myślowych i praktyk religijnych. To zorientowanie na czysto poznawczy aspekt nauczania nie powinno przysłonić celów, które przyświecają nauczaniu etyki. Po pierwsze, religioznawstwo nie wyczerpuje całego spektrum idei i nurtów myśle-

nia, które pojawiły się na przestrzeni refleksji moralnej. Wyłączenie całokształtu świeckiej tradycji z nauczania byłoby ogromnym błędem i wyrazem braku obiektywizmu.

Po drugie, etyka w swoich założeniach jest przede wszystkim nastawiona na praktykę i działanie, a nie na czysto teoretyczny przekaz określonej wiedzy i umiejętności. W toku dotychczasowych rozważań okazało się, że edukacja filozoficzna powinna umożliwiać samookreślenie młodego człowieka na tle zbiorowości oraz dostarczać mu samowiedzy, niezbędnej do podejmowania zmian w różnych obszarach egzystencji. Nieco inaczej pojmowany być może cel nauczania etyki. Wydaje się, że ta praktyczna dziedzina filozofii powinna koncentrować się przede wszystkim na samowychowaniu. Na poparcie tej tezy warto odnieść się do rozważań twórcy pojęcia etyki, Arystotelesa. Według starożytnego filozofa, na pierwszym etapie prowadzącym do osiągnięcia szczęścia znajduje się znajomość własnych możliwości i ograniczeń, a także umiejętność wyznaczania celów własnych działań. Kolejnym krokiem jest proces samowychowania, polegający na podjęciu wysiłku zmiany własnych negatywnych przyzwyczajzeń, a także zaangażowanie w działalność na rzecz *polis*. Nie istnieje przy tym uniwersalna zasada doboru celów. Dopiero znajomość samego siebie umożliwia adekwatne przyjęcie osobistych celów oraz indywidualnych zasad postępowania<sup>23</sup>. W pewnym uproszczeniu kształcenie etyczne przebiegać powinno według schematu: od samowiedzy do samowychowania. Uczestnictwo w zajęciach z etyki powinno dostarczać młodzieży narzędzi służących wyznaczaniu celów życiowych, selekcjonowaniu i hierarchizowaniu wartości oraz interpretowaniu i formułowaniu własnych zasad postępowania. Co bardzo istotne, większość z tych priorytetów możliwa jest do osiągnięcia jedynie na drodze porównania i skonfrontowania własnych przekonań z opiniami panującymi w danej zbiorowości. Dopiero zetknięcie z poglądami innych osób, a także z doktrynami szkół etycznych oraz obowiązującymi stereotypami społecznymi, daje możliwość wyrażenia osobistego buntu wobec rzeczy-

---

<sup>23</sup> G. Reale, dz.cyt., 476–483.

wistości. Podmiotowość moralna wytwarza się na styku dyskursu społecznego i posiadanych przez jednostkę intuicji światopoglądowych.

Na zakończenie tej części wyводу powróćmy raz jeszcze do wizji szkoły proponowanej przez Davida Gribble. Jedna z dziewcząt przedstawia najważniejsze korzyści płynące z uczęszczania do szkoły *Sands* w następujących słowach: „Teraz kiedy chodzę do *Sands*, zorientowałam się, że regulamin obowiązujący w mojej poprzedniej szkole średniej wykluczał oryginalność, własne »ja« i że to prawdziwa hańba, bo dzieciaki, którym się tę szansę odbiera, dopiero dużo później zaczną odkrywać, kim są (...). Tutaj panuje równowaga i zdobywamy bogate doświadczenie życiowe; uczymy się życia. Mamy więcej okazji dowiedzieć się, jakie problemy mają inni ludzie<sup>24</sup>”.

Wymiana doświadczeń życiowych oraz wspólne poszukiwanie zasad etycznych są niezmiernie ważne w życiu młodego człowieka. Czysto poznawczy przekaz nie wypełni tej luki. Młodzi ludzie żyją w świecie przepelnionym iluzją, w świecie, w którym granice pomiędzy dobrem i złem ulegają zatarciu. Rozwiązaniem problemu nie jest tworzenie kolejnej obiektywistycznej pedagogicznej narracji ani, tym bardziej, skrajnie relatywistyczne pozostawienie spraw własnemu biegowi. Wychowywanie możliwe jest poprzez zachęcanie do poszukiwania odpowiedzi we własnym wnętrzu oraz powiązanie osobistego doświadczenia z przeżyciami i przekonaniem innych osób. Ideał ten stanowi wyraźne nawiązanie do założeń greckiej *paidei*<sup>25</sup>. Grecka sztuka wychowania osadzona była w konkretnej rzeczywistości społecznej i politycznej. W związku z tym pojawia się pytanie, czy zarysowany w niniejszym opracowaniu model wychowania możliwy jest do realizacji w oderwaniu od politycznych ideologii. Być może wpisuje się on jedynie w paradygmat społeczeństwa demokratycznego. Kolejna część niniejszego artykułu dotyczy powiązanych z przytoczoną kwestią zagadnień.

---

<sup>24</sup> D. Gribble, dz.cyt., 333.

<sup>25</sup> Por. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, tłum. z ang. K. Bielawski, Bydgoszcz 2002, 98–102.



### 3. NA STYKU JEDNOSTKOWOŚCI I ZBIOROWOŚCI

Jednym z najciekawszych fragmentów znajdujących się w książce Katarzyny Jabłońskiej pt. *Szału nie ma, jest rak* jest wypowiedź księdza Jana Kaczkowskiego, prezesa Puckiego Hospicjum pw. św. Ojca Pio, na temat „narodzin” jego własnej świadomości moralnej<sup>26</sup>. Ksiądz Jan Kaczkowski opisuje wspomnienie z dzieciństwa, w którym zmuszony został wraz z innym uczniem do wystąpienia na środku sali podczas szkolnego apelu z powodu nieodpowiedniego stroju. Wychowawczynie, szydząc z chłopca w zniszczonej kurtce, zadała retoryczne pytanie o to, czy „tak wyglądają uczniowie?”. Ksiądz Kaczkowski wspomina, że w momencie, gdy padło pytanie nauczycielki, chłopcu wypadł na podłogę zdezelowany samochodzik. Reakcja nauczycielki oraz śmiech zgromadzonych na apelu dzieci wywołały pierwsze poczucie buntu i niezgody na krzywdę czynioną wobec drugiego człowieka<sup>27</sup>. Wiele osób ma z pewnością podobne wspomnienia. Sytuacja oporu wobec niesprawiedliwości bardzo często staje się zarzewiem zmian i początkiem rozwoju samoświadomości moralnej. Niekiedy jednak doświadczenia tego rodzaju pozostawiają trwałe ślady w psychice zaangażowanych osób.

W 1968 roku Jane Elliott, amerykańska nauczycielka pracująca w szkole podstawowej, przeprowadziła warsztat *Niebieskoocy/brązowoocy*, mający na celu uświadomienie jego uczestnikom, na czym polega zjawisko dyskryminacji rasowej. Uczniowie trzeciej klasy szkoły podstawowej zostali podzieleni na dwie grupy w zależności od koloru oczu. Jedna z grup stanowiła zespół uprzywilejowany, wobec drugiej stosować można było różnego rodzaju mechanizmy wykluczenia oraz dyskryminacji<sup>28</sup>. Ćwiczenie wielokrotnie powtarzano w różnego rodzaju instytucjach, szkołach oraz korporacjach. Podczas trwania warsztatów każdorazowo okazywało się, że osoby należące do grupy

---

<sup>26</sup> K. Jabłońska, *Szału nie ma, jest rak*, Warszawa 2013, 10–11.

<sup>27</sup> Tamże, 11.

<sup>28</sup> N. Lester, *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, Warszawa 2009, 17.

podporządkowanej, odczuwały wielokrotnie podczas półtoragodzinnej sesji smutek, strach i wstyd. Takie techniki społecznej kontroli jak podawanie niejednoznacznych komunikatów, niekorzystne rozmieszczenie przestrzenne, stosowanie infantylnych określeń w stosunku do poszczególnych osób czy też różnicowanie tempa wypowiedzi w zależności od odbiorcy, skutkowały realnym odczuciem dyskomfortu oraz utratą wiary we własne możliwości i umiejętności u poddanych takiemu oddziaływaniu osób. Elliott pytana o cel eksperymentu zaznaczała, że dopiero osobiste doświadczenie dyskryminacji może przyczynić się do powstrzymania się od stosowania tego rodzaju nieuświadomionych komunikatów wobec osób doświadczających wykluczenia w realnym świecie<sup>29</sup>.

Niejednokrotnie mechanizmy wykluczenia pozostają nieuświadomione i rozproszone. Łatwo przychodzi człowiekowi bagatelizowanie doświadczeń osób dyskryminowanych w sytuacji, gdy przeżycia te nie obejmują dosłownie rozumianej presji psychicznej lub agresji i przemocy fizycznej. Czy niezgoda na czynione zło pojawiła się u wszystkich osób zgromadzonych i biernie uczestniczących w apelu, który wspomina ksiądz Jan Kaczkowski? Czy będąc jedynie świadkami nieoczywistych i niejasnych sytuacji wykluczania reprezentantów określonych grup ludzi pozostajemy na nie w jakikolwiek sposób wrażliwi? Wydaje się, że odpowiedź jest negatywna. Dopiero osobiste doświadczenie lub adekwatny przykład podany i zilustrowany przez pedagoga, może na tego rodzaju sytuacje społeczne trwale uwrażliwić. Samowiedza i samowychowanie rodzą się w konfrontacji ze światem, są próbą rozszyfrowania społecznych kodów oraz nadania im określonej, osobistej rangi aksjologicznej. Czy jednak mówiąc o wykluczeniu, nie wchodzimy w sposób nieunikniony na grunt określonej ideologii społecznej?

Ideologia z natury rzeczy towarzyszy funkcjonowaniu systemu edukacyjnego. Określenie podstawy programowej, akceptacja określonych podręczników, a nawet sformułowanie celów i założeń edukacji w danym kraju są ściśle powiązane z polityką. W podręczniku do etyki

---

<sup>29</sup> Tamże, 18–21.

Magdaleny Środy, wydanym po raz pierwszy w 1994 roku, pojawiają się nawiązania do homoseksualizmu jako przyjętej normy obyczajowej w starożytnej Grecji<sup>30</sup>. Podręcznik do etyki autorstwa Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego z 2012 roku (pierwsze wyd. 2009), koncentruje się na zupełnie innych aspektach obyczajowości greckiej, w tym na zagadnieniu odwagi i miłości jako siły rozwijającej człowieka<sup>31</sup>. Przykłady można by mnożyć. W zależności od dominujących wzorców społecznych przekaz edukacyjny uwydatnia lub eliminuje określone treści.

W świetle poruszanej w tym miejscu tematyki, zdecydowanie najbardziej interesujący wydaje się przekaz ukierunkowany na „reprodukcję” dominujących relacji społecznych. Przykładem może być fragment podręcznika Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka pt. *Edukacja filozoficzna*, ujawniający to, w jaki sposób utrwalane są wzorce kobiecości i męskości w polskim społeczeństwie. Przykładami ilustrującymi nazwy nieostre są „zdolny uczeń”, „dobry nauczyciel” i „ładna dziewczyna”<sup>32</sup>. W podanych przykładach bardzo wyraźnie ujawniają się stereotypowe przekonania na temat płci, takie jak przypisywanie mężczyznom większych zdolności intelektualnych czy ocenianie kobiet z perspektywy ich fizycznej atrakcyjności. W tym samym podręczniku, w indeksie osób zawierającym około 120 nazwisk autorów i autorek, nazwiska kobiet pojawiają się zaledwie pięciokrotnie<sup>33</sup>. Jednym z fragmentów dotyczących twórczości filozoficznej kobiet jest rozdział poświęcony twórczości Edyty Stein. W porównaniu z obszernym opisem filozofii Edmunda Husserla i Romana Ingardena prezentuje się on jednak jedynie jako krótka wzmianka na temat twór-

---

<sup>30</sup> M. Środa, *Etyka dla myślących*, Warszawa 2011, 22. Ze względu na problem z dostępnością źródła, posługuję się tutaj nowym wydaniem, składającym się z dawnych dwóch tomów wcześniejszego podręcznika oraz dodatkowych treści nie ujętych w poprzednim wydaniu.

<sup>31</sup> J. Kapiszewski, P. Kołodziński, *Etyka. Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2012, 149–151.

<sup>32</sup> M. Gajewska, K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna*, Gdynia 2009, 240.

<sup>33</sup> Tamże, 261.

czości filozofki<sup>34</sup>. W podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego w indeksie osób pojawia się tylko jedna postać kobieca, a mianowicie Maria Ossowska<sup>35</sup>.

Błędem byłoby jednak obarczanie odpowiedzialnością za tę sytuację wyłącznie autorów wspomnianych podręczników. Już sama podstawa programowa z filozofii nie przewiduje analizy twórczości kobiet oraz systemów filozoficznych wykraczających poza tradycyjny kanon filozofii Zachodu. Fakt ten nie pozostaje bez znaczenia. Uczennica poznająca dorobek filozoficzny cywilizacji europejskiej, w zasadzie nie ma możliwości utożsamienia się z przekazem w nim zawartym. W sferze merytorycznej, doświadczenia kobiet są całkowicie eliminowane z przekazu edukacyjnego. Filozofia jako domena ludzkiego rozumu sklasyfikowana zostaje jako dziedzina tworzona i zarezerwowana dla mężczyzn. W podobny sposób na gruncie edukacyjnym postrzega tę kwestię Kamila Raczyńska, autorka artykułu *Wychowanie dziewcząt, czyli jak polska szkoła przygotowuje do bycia kobietą*<sup>36</sup>. Raczyńska twierdzi, że konsekwencją pomijania dziewcząt jako odbiorczyń przekazu treści płynących z podręczników są trudności w przyswajaniu przekazywanej wiedzy oraz zmniejszona aktywność uczennic podczas zajęć lekcyjnych. Nie będąc adresatkami komunikatów płynących z publikacji edukacyjnych oraz wypowiedzi prowadzących zajęcia nauczycieli, dziewczęta nie odnoszą treści w tak znacznym stopniu jak chłopcy do własnego życia i własnych doświadczeń.

Rozpoznanie tej sytuacji stwarza jednak bardzo istotną możliwość zmiany. Analizowanie przyczyn sytuacji symbolicznego wykluczenia kobiet z dorobku filozoficznego Europy, a także towarzysząca edukacji filozoficznej polemika z poglądami twórców określonych teorii, stwarzają dziewczętom możliwość samookreślenia. Na gruncie fizyki, matematyki czy jakiegokolwiek innej szczegółowej dziedziny nauki, tego rodzaju konstatacja wykraczałaby poza przyjęte ramy danej dyscy-

---

<sup>34</sup> Tamże, 182–184.

<sup>35</sup> J. Kapiszewski, P. Kołodziński, dz.cyt., 322.

<sup>36</sup> K. Raczyńska, *Wychowanie dziewcząt, czyli jak polska szkoła przygotowuje do bycia kobietą*, Być dla innych. Kwartalnik o wychowaniu 44(2011)1, 16.

pliny wiedzy. Jak twierdzi psycholog społeczny, Gordon Moskowitz, realnym problemem większości ludzi w odniesieniu do stereotypów jest stosowanie ich w sposób nietrafny i nieuświadomiony<sup>37</sup>. Choć stereotypy pełnią ważną funkcję poznawczą i bywają w naszym życiu przydatne, mogą stawać się znacznym niebezpieczeństwem dla osób przynależących do grup szczególnie podatnych na dyskryminację. Stereotyp może być przecież krzywdzący dla osób, które nie podpadają w żaden sposób pod jego treść, a także przekształcić się w uprzedzenie i tym samym przysparzać znacznych cierpień innym jednostkom ludzkim. Z tej perspektywy szczególnie istotne jest ujawnianie i uświadamianie stereotypów rządzących naszym myśleniem oraz weryfikowanie błędnych przekonań na temat osób oraz całych grup społecznych poddanych dyskryminacji. Głównym celem analizy dotyczącej stereotypów płci staje się więc próba oddzielenia faktów od fałszywych poglądów, które mogą przyczyniać się do krzywdy określonych osób, a także zwrócenie uwagi na istotną rolę transmisji stereotypów płci poprzez działania edukacyjne.

O szczególnej roli filozofii w procesie „uodpornienia” na ideologizację pisze Stanisław Judycki w artykule *Czy edukacja bez filozofii prowadzi do istotnej ułomności intelektualnej i duchowej?*<sup>38</sup>. Według Judyckiego, czynnikiem odróżniającym filozofię od innych dziedzin nauki jest między innymi kształtowanie „umiejętności ponaddziedzinowych”<sup>39</sup>, polegających na dostrzeganiu problemów z pogranicza różnych dyscyplin wiedzy, a także na dokonywaniu syntezy szczegółowych wniosków płynących ze specjalistycznych gałęzi wiedzy. Według autora artykułu, przyczynia się to do zwiększenia odporności odbiorcy treści na ideologiczną manipulację. Inną charakterystyczną właściwością filozofii, która mogłaby pełnić podobną rolę, jest „wspoma-

---

<sup>37</sup> G. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, tłum. z ang. A. Sawicka-Chrapkiewicz, J. Suchecki, Gdańsk 2009, 558.

<sup>38</sup> S. Judycki, *Czy edukacja bez filozofii prowadzi do istotnej ułomności intelektualnej i duchowej?*, *Znak* 5(2005), 79–88.

<sup>39</sup> Tamże, 85.

ganie rozwoju poprawnych metod badania i analizy<sup>40</sup>. Ucząc, w jaki sposób oddzielić czynniki mniej istotne w rozumowaniu od kluczowych kwestii, edukacja filozoficzna wytwarza narzędzie pozwalające w niej samej dostrzec ułomności określonych teorii i wnioskowań. Odnosząc tę kwestię do stereotypów płci zawartych w treściach edukacji filozoficznej dla szkoły ponadgimnazjalnej, można zauważyć, że filozofia sama w sobie pozostawia możliwość „przepracowania” i krytycznego odniesienia do poznawanych treści i schematów myślowych. Cały proces krytycznego odniesienia nie byłby jednak możliwy, gdyby nie jeszcze jeden istotny czynnik sprawczy.

Samopoznanie wymaga odniesienia do rzeczywistości. Wytworzenie podmiotowości staje się możliwe dopiero w sytuacji zaistnienia oporu, który, jak zauważył Henry Giroux, tym różni się od pojęcia buntu, że wytwarza zupełnie nową jakość dyskursywną<sup>41</sup>. W przeciwieństwie do buntu, który wpisuje się w system społeczny będąc prostym przeciwieństwem jakiegoś szczegółowego elementu, opór stanowi działanie opozycyjne wobec funkcjonowania całego systemu społecznego. Bunt jest przewidywalny i konieczny, poprzez jego istnienie umacnia się system binarnych opozycji władzy i podporządkowania. Opór jest czymś więcej. Najbardziej adekwatnym pojęciem jest koncepcja emancypacji lub wyzwolenia. Wydaje się, że filozofia ma w sobie tego rodzaju potencjał. Filozofia zajmuje zewnętrzną pozycję wobec szczegółowych zagadnień innych dziedzin nauki i kultury. Poprzez ciągłą dyskusję i krytyczną analizę dotyczącą istniejącego stanu rzeczy i jego dominującej interpretacji, sytuuje się poza jakimkolwiek binarnym systemem odniesień. Co więcej, dopóki opór wyrażany poprzez ciągłe kwestionowanie tego, co powszechnie uznawane, nie przyjmuje formy działania dla konkretnego celu i nie służy realizacji określonych interesów poszczególnych grup społecznych, działalność tego rodzaju może pozostać neutralna ideologicznie.

---

<sup>40</sup> Tamże, 85.

<sup>41</sup> H. Giroux, *Reprodukcja, opór i akomodacja*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, 13–37.

W tym miejscu warto odnieść się do koncepcji Ernesto Laclau. W świetle teorii emancypacji społecznej tego filozofa, mediacja pomiędzy tym, co uniwersalne, a tym, co partykularne, modyfikuje obie sfery oddziaływania. Zmienia się więc nie tylko jednostkowa podmiotowość, ale także sfera znaczeń uniwersalnych. Zmiana rzeczywistości społecznej wymaga więc ciągłej konfrontacji jednostki z tym, co uniwersalnie przyjęte<sup>42</sup>. Laclau jest zwolennikiem poglądu, według którego trwałość systemu demokratycznego zależy od istnienia „pustego znaczącego”<sup>43</sup>, czyli kategorii, która symbolicznie odpowiada idei nadającej spójność politycznej wspólnoty. Pustość idei wynika z faktu, że poszczególne grupy interesu narzucając własną wolę większości, jednocześnie zatracają symboliczną hegemonię. Sens danej rzeczy wymaga istnienia tego, co od niej różne. To, co rodzi się w opozycji do woli większości, nie jest jedynie przeciwieństwem dotychczasowych idei, ale wnosi zupełnie nową jakość. Ciągła zmienność relacji społecznych uniemożliwia określenie wspólnej, uniwersalnej idei spajającej to, co partykularne. W pewnym sensie kwestionowanie tego, co obowiązujące, konserwuje więc system demokratyczny<sup>44</sup>. Jeżeli za pojęcie ideologizacji uznalibyśmy najogólniej rozumiane wspieranie demokracji liberalnej, projekt nauczania oparty na idei samopoznania i samowychowania byłby w tym jedynym aspekcie w ideologię uwikłany. Czy to jednak czyni go nieprzydatnym i niegodnym?

Filozofia zrodziła się w konkretnym miejscu i czasie historycznym. Koncepcja Sokratesa, chociaż indywidualistyczna i niewykłana politycznie, posiadała już u swych załączków bardzo konkretny aspekt ideologiczny, charakterystyczny dla ateńskiej demokracji. Krytykując demokrację, Sokrates niewątpliwie korzystał z uroków tego systemu politycznego. Całkowite oderwanie od jakiegokolwiek formy ideologii wydaje się założeniem utopijnym. Fakt istnienia struktur społecznych narzuca już niejako istnienie jakiejś dominującej interpretacji i idei spajającej ludzkie jednostki. Walorem filozofii nie jest jej całkowita

---

<sup>42</sup> E. Laclau, *Emancypacje*, tłum. z ang. A. Sypniewska, Wrocław 1996, 76–78.

<sup>43</sup> Tamże, 67.

<sup>44</sup> Tamże, 78.

odporność na ideologię, ale wewnętrzna dynamika pozwalająca krytycznie odnosić się do własnych założeń.

#### 4. ZAKOŃCZENIE

Blaise Pascal określił cel filozofii znamienitymi słowami: „Drwić sobie z filozofii, znaczy naprawdę filozofować”<sup>45</sup>. Zdanie to dobrze oddaje najważniejszą myśl zawartą w podjętych rozważaniach. W toku analizy okazało się bowiem, że zasadniczym celem edukacji filozoficznej powinno być wychowywanie młodych ludzi do pewnej specyficznej formy nieposłuszeństwa obywatelskiego. Udało się także wykazać, że niemożliwe jest całkowite wyeliminowanie przekazu ideologicznego z procesu edukacyjnego, ponieważ zachodzi on już na poziomie przekazu kodów społecznych określających podział i zakres dystrybucji władzy w społeczeństwie. Z drugiej strony, edukacja filozoficzna dzięki swojej krytycznej naturze umożliwia dostrzeżenie własnych ograniczeń i „przemilczanych” obszarów refleksji. Rolą filozofii i etyki w szkole powinno być dostarczanie impulsu do samowiedzy i samookreślenia. Dzięki tym dwóm umiejętnościom młody człowiek będzie mógł podejmować wysiłek zmiany i rozwoju na poziomie osobistym, społecznym i politycznym.

Na zakończenie warto przypomnieć postać Sokratesa. Ten najlepiej rozumiejący mechanizmy demokracji filozof, był jednocześnie surowym krytykiem demagogii. Chociaż swoim działaniem rozwijał u młodych ludzi cnoty przydatne w *polis* oraz osobiście ucierpiał w wyniku zastosowania demokratycznych procedur osądu jego winy, zdołał zaszczerpić w odbiorcach własnej filozofii ziarno wątpliwości co do systemu, w którym przyszło mu żyć.

---

<sup>45</sup> B. Pascal, *Mysli*, tłum. z fr. T. Boy-Żeleński, wyd. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań–Warszawa 1921, 11. <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/mysli.html> (dostęp: 02.11.2014).



**BIBLIOGRAFIA**

- Bauman Z., *Wolność*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja*, tłum. z fr. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006.
- Foucault M., *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*, Penguin Books Ltd., Londyn 1977.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. z ang. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2009.
- Gajewska M., Sobczak K., *Edukacja filozoficzna*, Operon, Gdynia 2009.
- Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tłum. z ang. Z. Grudzińska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. z niem. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Jabłońska K., *Szału nie ma, jest rak*, Towarzystwo Więź, Warszawa 2013.
- Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, tłum. z ang. K. Bielawski, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002.
- Judycki S., *Czy edukacja bez filozofii prowadzi do istotnej ułomności intelektualnej i duchowej?*, Znak 5(2005), 79–88.
- Kapiszewski J., Kołodziński P., *Etyka. Odkrywamy na nowo*, Operon, Gdynia 2012.
- Krońska I., *Sokrates*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.
- Laclau E., *Emancypacje*, tłum. z ang. A. Sypniewska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 1996.
- Lester N., *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, Fundacja Autonomia, Warszawa 2009.
- Łojek-Kurzętkowska M., *Konstrukcja podmiotu w procesie edukacyjnym*, w: *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, 34–38.

- Moskowitz G., *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, tłum. z ang. A. Sawicka-Chrapkiewicz, J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Pascal B., *Mysli*, tłum. z fr. Tadeusz Boy-Żeleński, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań – Warszawa 1921, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/mysli.html>.
- Platon, *Dialogi*, tłum. z gr. W. Witwicki, „Antyk”, Kęty 2005.
- Platon, *Obrona Sokratesa, Krition, Uczta*, tłum. z gr. W. Witwicki, Warszawa 2008.
- Raczyńska K., *Wychowanie dziewcząt, czyli jak polska szkoła przygotowuje do bycia kobietą*, Być dla innych. Kwartalnik o wychowaniu 44(2011), 14–20.
- Ranciere J., *The Ignorant Schoolmaster*, Stanford University Press, Stanford 1991.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, tłum. z wł. E. Zieliński, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 4, poz. 17).
- Russell B., *Dzieje zachodniej filozofii*, tłum. z ang. T. Baszniak, A. Lipszyc, M. Szczubiałka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012.
- Środa M., *Etyka dla myślących*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.

### EDUCATING IN DISOBEDIENCE.

#### THE ROLE OF PHILOSOPHY AND ETHICS IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM

**Abstract.** This paper concentrates on several issues, which relate to philosophical and ethical education in Poland. The article focuses both on objectives connected with philosophical education in Poland, as well as the issue of ideology in educational process. Particularly, the analysis concerns the priorities in philosophical education and the question of status of ethics in the Polish school. The idea of ideology in education is discussed in accordance

with two crucial issues. The first of these is the sole possibility of education without the element of ideology. The second is the question of the impact of ideology on the educational process. Is the idea of ideology in philosophical education inadequate? The conclusion is formulated in accordance with the Socratic approach to philosophy, as well as the philosophical ideas of such social researchers as Pierre Bourdieu and Ernesto Laclau. Though the complete exclusion of the ideological context from the educational process seems impossible, philosophical education enables us to see the limitations of human nature and the unrevealed areas of human knowledge. The role of philosophy and ethics in school education is to inspire and to motivate, to increase self-knowledge and to create self-identity. As a result, students are able to develop in individual, social and political spheres of life.

**Keywords:** upbringing, ideology, society, subjectivity, education