

JAN SZMYD

EDUKACJA FILOZOFICZNA W SZKOLE WSPÓŁCZESNEJ — AKTUALNO ZAGADNIENIA

1

Nawet pobieżne wejrzenie w procesy edukacyjne przeprowadzane w przeszłości i obecnie w szkolnictwie wszystkich szczebli, pozwala dostrzec w nich obecność i ważną rolę filozofii. Zakresy, formy i sposoby owej obecności są oczywiście zróżnicowane i zmienne — zależne m. in. od typu i charakteru owych procesów, ich szczebli, ukierunkowania teoretycznych i praktycznych, kontekstów historycznych i kulturowych itp. Filozofia wykazuje jednak trwałą przynależność do tych procesów, jest ściśle i wielorako z nimi powiązana. Z reguły występuje w nich w postaci określonych przesłóg ogólnoteoretycznych, wyjściowych założeń poszczególnych ich składników (np. programów i przedmiotów nauczania, planów wychowawczych), a także jako istotny element postaw wiążących, moralnych, społecznych nauczycieli i podobnie uczniów. Elementy wiedzy filozoficznej występują też w tych procesach w postaci określonych treści nauczania, np. w zakresie przedmiotów humanistycznych czy przyrodniczych.

Jednak nie należy zaznaczać obecności filozofii w szkole współczesnej jest jej nauczanie; nauczanie w zróżnicowanych zakresach i wyborach treści programowych, przeprowadzane — nie we wszystkich jednak, jak dotychczas, systemach edukacyjnych i nie we wszystkich krajach — na różnych poziomach dydaktyki szkolnej: od skromnych zakresów rudymetów wiedzy filozoficznej w ostatnich klasach szkoły średniej, zwłaszcza licealnej, a do wykładu wybranych dyscyplin filozoficznych, np. logiki, estetyki, historii filozofii, antropologii filozoficznej, etyki, aksjologii, filozofii kultury itp. — na uniwersyteckich kierunkach studiów i w niektórych innych wyspecjalizowanych uczelniach, np. pedagogicznych czy teologicznych. (Zagadnienie edukacji filozoficznej na wydziałach filozoficznych uniwersytetów w naszych rozważaniach pomijam.)

Filozofia jako przedmiot celowo organizowanego nauczania w różnych jej zakresach i ustrukturalizowaniach programowych ma, jak wiadomo, bogate i wielowiekowe tradycje: od Sofistów, Sokratesa i Platona począwszy, a do współczesnego szkolnictwa średniego i wyższego (niekiedy także i podstawowego). Istnieje podstawy dla twierdzenia, że edukacja filozoficzna w różnych, częściowo modyfikowanych i doskonalonych swych formach dydaktycznych, nie tylko zachowa, ale prawdopodobnie umocni swe miejsce w przyszłych systemach edukacyjnych.

Dodajmy, że filozofia jako przedmiot odrębnego nauczania szkolnego posiada w Polsce długoletnie i stosunkowo bogate tradycje zawierające zarówno wiele interesujących przemyleń teoretycznych i koncepcji programowych, jak i sporo godnych uwagi propozycji organizacyjnych, kadrowych i metodycznych. Tradycje te wiążą się z bogatymi doświadczeniami dydaktycznymi i wychowawczymi, zasługującymi na krytyczne przyswojenie we współczesnym szkolnictwie, a przynajmniej na potraktowanie ich jako punktu odniesienia dla aktualnych poszukiwań w dziedzinie edukacji filozoficznej. Tradycje te kształtowały się w ścisłym związku z dziejami filozofii i kultury umysłowej w Polsce XIX i XX w., z przemianami społecznymi i politycznymi oraz — i przede wszystkim — z rozwojem systemów i instytucji edukacji narodowej. Twórcą i głównym podmiotem omawianych tradycji był w Polsce środowisko akademickie — ich stowarzyszenia, organizacje i wydawnictwa, grono nauczycieli praktyków, niektóre ugrupowania naukowe i społeczno-kulturalne, czceniowo także centralna administracja oświatowa. Szczególną rolę w kształtowaniu się tych tradycji odegrały czołowe postacie polskiej filozofii i nauki pierwszej połowy XX w., wśród nich: K. Twardowski, T. Kotarbiński, K. Ajdukiewicz, W. Witwicki, W. Tatarkiewicz, T. Czeowski, M. Straszewski, B. Gawęcki, I. Myliński (Halpern), B. Kieszkowski, B. Bornstein, S. Ossowski, B. Zawadzki, W. M. Kozłowski, M. Milbrandt i inni.

Przewidywana na rok szkolny 1994/95 zmiana programów kształcenia w polskim szkolnictwie miała otworzyć nowy etap w historii nauczania filozofii w tym szkolnictwie. Po raz pierwszy w historii polskiego szkolnictwa ponadpodstawowego zamierzano nauczać to uczyniło poniekąd powszechnym. Uznano mianowicie za celowe nauczanie filozofii w liceach ogólnokształcących, liceach zawodowych i technikumach w wymiarze jednego semestru (2 godz. tygodniowo w niektórych klasach tych szkół), oraz w wymiarze dwóch semestrów (także 2 godz. tygodniowo) dla młodzieży przygotowującej się do egzaminu maturalnego w ramach tzw. powszechnego kształcenia ogólnego w ostatnich klasach wszystkich szkół średnich. Powołane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej specjalne zespoły przygotowały tzw. minimum programowe w zakresie każdego przedmiotu nauczania, w tym — minimum programowe w zakresie filozofii¹. Na podstawie owych minimum programowych opracowano szczegółowsze programy nauczania dla każdego przedmiotu, w tym także i dla filozofii.

Zespół opracowujący minimum programowe z filozofii orzekł, że w programie maturalnych egzaminów powinien znajdować się do wyboru egzamin z filozofii. Wyróżnił również niepogłębłą, ale z filozofii winny prowadzić osoby, które są do tego profesjonalnie przygotowane. Władze oświatowe podjęły decyzję o wprowadzeniu do szkół katechezy religijnej oraz etyki. W zakresie programów z etyki — nauczanie tego przedmiotu zaczyna się już od klasy 4 szkoły podstawowej — zawarte są stosunkowo liczne zagadnienia filozoficzne².

¹ Por. *Minimum programowe w zakresie filozofii. Projekt*. Warszawa, styczeń 1992.

² Por. J. Stanisławek: *Program zajęć z etyki dla szkoły podstawowej*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa, wrzesień 1992.

Jednak e w toku przygotowa do nowego etapu nauczania filozofii w polskim szkolnictwie rednim trzeba podj dalsze prace nad programami z zakresu etyki i filozofii, które pozwol na przewyci enie ró nych jednostronno ci i słabszych stron obecnych „minimów programowych” i opartych na nich programów, zarówno w doborze tre ci kształcenia jak i w horyzoncie zakładanych celów³. Od tego uzale nione b dzie w znacznej mierze to, czy propedeutyka filozofii uzyska, zgodnie z najlepszymi jej koncepcjami i do wiadzeniami w polskich i europejskich tradycjach edukacyjnych, wielostronny i nowoczesny swój kształt, oraz mo liwie optymalne szanse wypełnienia swych doniosłych funkcji kształc cych i osobowo-ciowotwórczych. Chodzi o to, aby odnowa w polskim szkolnictwie edukacji filozoficznej dokonała si na zasadzie krytycznej, ale i twórczej kontynuacji dotychczasowego dorobku teoretycznego i całego bogactwa praktycznych do wiadcze tego integralnie powi zanego z kształceniem i wychowaniem szkolnym procesu.

2

Uzna to mo na za istotn szans polskiego szkolnictwa. Wszak nowoczesne teorie edukacji szkolnej i przoduj ce na wiecie systemy edukacyjne nie tylko zakładaj i potwierdzaj wa kie miejsca tre ci filozoficznych w nauczaniu i wychowaniu szkolnym oraz niezbywaln w nich ich rol , ale—o czym powiemy nieco wi cej na dalszym miejscu tego artykułu — obraz ich funkcji stale wzbogacaj . Szczególnie mocno uwyra niaj si te funkcje przy zagadnieniu podmiotowo ci ucznia, nieskr powanego i mo liwie pełnego rozwoju jego osobowo ci, jego obecno ci i aktywno ci w szkole według nowoczesnych, nierzadko alternatywnych do wielu zastanych stereotypów my lenia pedagogicznego i ju zu ytych modeli funkcjonowania szkoły teorii.

Rozpatrywana tu edukacyjna funkcja filozofii w szkole współczesnej pozostaje te w cisłym zwi zku z tymi nastawieniami i d no ciami pedagogicznymi, które obj mo na hasłem: „Mi dzy wolno ci a przymusem. W poszukiwaniu złotego rodka w edukacji”.

Przejd my do próby uzasadnienia wysuni tych wy ej tez. Wyjd my od stwierdzenia, jak si wydaje oczywistej i realnej, ale jednak nie zawsze w kr gach nauczycielskich i o wiatowo-decyzyjnych nale ycie rozumianej i docenianej mo liwo ci, i filozofia jako przedmiot nauczania, dziedzina dyskusji, refleksji i wymiany pogl dów, mo e spełnia —rzecz jasna w przypadku kompetentnego i umiej t- nego jej dydaktyczno-wychowawczego spo ytkowania—nie tylko odpowiednie, wła ciwe dla tej specyficznej sfery ludzkiego my lenia, poznania i warto ciowania, funkcje kształc ce i sprawno ciowo intelektualne, ale tak e i okre lone funkcje osobowo ciowotwórcze, kulturowe a nawet podmiotowokreatywne i emancypacyjne. Mówi c nieco szczegółowiej, mo e ona np. — na co gdzie indziej ju wcze niej wskazałem⁴ — przyczynia si do scalania w szersze cało ci rozproszonej wiedzy

³ Por. A. Potocki z Zespołem: *Etyka. Program nauczania w liceach ogólnokształc cych*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, wrzesie 1992; J. Hołówka, M. roda: *Projekt minimum etycznego dla szkół ponadpodstawowych*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa, wrzesie 1992.

⁴ Por. J. Szmyd: *Uzasadnienie społeczne i pedagogiczno-psychologiczne nauczania filozofii w szkole redniej i wy szej*. W: *Dydaktyka nauk społecznych w szkole redniej i wy szej*. Praca zbiorowa pod red. E. Stawowy i J. Szmyda. Warszawa 1987, s. 26-43; ten e: *Psychologiczne uwarunkowania procesu nauczania filozofii w szkole redniej*. „Wychowanie Obywatelskie” 9-10, R. XXI, XI-XII 1989, s. 711-714.

przedmiotowej ucznia nabywanej w ramach przedmiotów humanistycznych, przyrodniczych i matematycznych; stawa się po niej osi integracji elementów wiedzy naukowej i praktycznej, może ukazywać różne typy i sposoby poznawczej aktywności człowieka i jego rozumienie tego kontaktu z otaczającym go światem, np. związki i odmiennie do poznania naturalnego (potocznego), naukowego, filozoficznego, symboliczno-mitycznego, religijnego itp. I dalej — poprawne i umiejętne nauczanie filozofii, zwłaszcza elementów logiki, epistemologii i metodologii ogólnej przyczynia się nie tylko do wyrabiania sprawności myślenia, np. umiejętności w zyklowo-logicznych: prawidłowych rozumowania, logicznego dowodzenia i argumentowania, zasad poprawnego dyskusowania, cisłości wyrażania myśli, do kształtowania myślenia racjonalnego, krytycyzmu itp. Filozofia w szkole spełnia te — je —li —oczywiście —zaistnieją —po temu odpowiednie warunki organizacyjne, programowe i personalne — tak —e —doniosłe funkcje innej —zgoła —natury, tzn. funkcje osobowościowe, kulturowe i wolnościowo-emancypacyjne. Z grubsza rzecz biorąc chodzi tu m.in. o to, —e —filozofia wychodzi naprzeciw określonych i na ogół bardzo —wycich —zainteresowań —dzieci i —młodzie —y —zainteresowań —z natury —swej —filozoficznych —oraz —zaspakaja —pewien —krąg —specyficznych —potrzeb, —potrzeb —metafizycznych. —Je —li —czyni —to —ona —na —terenie —szkoły —a —istotnie —mo —e —to —czyni —, —jak —wykazują —badania —i —obserwacje —nowoczesnych —systemów —edukacyjnych — —wówczas —spełnia —w —n —funkcj —osobowościowych . —Podobną —funkcję —spełnia —tak —e —wtedy, —kiedy —dostarcza —dla —indywidualnego —rozwoju —umysłowego —młodych —inspiracji —intelektualnych, —pobudza —w —nich —gł —bsze —zainteresowania —poznawcze —światem —i —sob — —samym, —skłania —do —refleksyjności —i —autorefleksyjności, —bez —których —proces —kształcenia —nie —mo —e —uzyska — —pogł —bionych —rezultatów.

Zbli on —do —powy —szych —ról, —a —wi —c —ról —osobowościowych, —odgrywa —filozofia —równie —i —wówczas, —kiedy —stymuluje —u —bardziej —wra —żliwej —intelektualnie —i —moralnie —młodzie —y —potrzeb —refleksji —etycznej —i —egzystencjalnej, —dostarcza —przesłanek —poznawczych —i —aksjologicznych —dla —dojrzałych —wyborów —w —wiedzie —wartości —i —stylów —ycia.

Poprzez —ułatwienie —rozumienia —świata —rzeczy —i —kultury —oraz —siebie —samego, —rozwijanie —samodzielnego —i —krytycznego —myślenia, —filozofia —wyzwała —mo —e —jednostki —ludzkie —od —ró —żnych —form —ciasnego —dogmatyzmu, —uproszczonych —form —myślenia —i —postrzegania —rzeczywistości, —a —przez —to —uwalnia — —j — —od —ró —żnych —postaci —alienacji —duchowych —i —od —takiej —czy —innej —jednowymiarowości, —czyli —przyczynia —się —do —rozszerzenia —sfery —jej —immanentnej —wolności —i —niezawisłości, —do — —jak —to —kto —niedawno —uj —ł — „bycia —człowiekiem”, —do — „ycia —yciem —ludzkim”⁵.

3

Cz — —z —wymienionych —wy —ej —funkcji —edukacyjnych —i —osobowokreacyjnych —wy —pełnianych —by —mo —e —ju — —na —poziomie —tzw. —„filozofii —dla —dzieci” —lub —„filozofowania —z —dzieci”. —Ta —zapoczątkowana —kilkadziesiąt —lat —temu —przez —amerykańskich —filozofów —i —pedagogów —inicjatywa —dydaktyczna, —ci —le —związana —ze —współczesnymi

⁵ Por. Ks. Arcybiskup M. Jaworski: *O potrzebie nauczania filozofii*, „Tygodnik Powszechny” nr 45, 10 listopada 1991.

tendencjami reformatorskimi w dziedzinie myśli i praktyki pedagogicznej, uzyskuje coraz więcej zwolenników w krajach europejskich, zwłaszcza w Niemczech, Holandii i Szwajcarii, ujawniając się w stosunkowo licznej literaturze, w eksperymentach i dyskusjach pedagogiczno-dydaktycznych, a także i w pewnych zinstytucjonalizowanych formach⁶. W ostatnich latach cieszy się ona też zainteresowaniem w naszym kraju, co znajduje wyraz m. in. w próbach jej zastosowania w szkole, głównie w szkole społecznej⁷.

Przypomnijmy główne założenia i idee tej inicjatywy, której czołowym reprezentantem jest Profesor Matthew Lipman z Montclair State College (USA), Gary Mathews i Roland Reed z innych ośrodków naukowych USA, a głównie zwolennikami na gruncie europejskim m. in. dr Berrie Heesen z Uniwersytetu Amsterdamskiego, E. Zoller z Zurichu, Barbara Brüning z Niemiec i inni.

Oto u podstaw myślowych tej inicjatywy tkwi przekonanie, wsparte wynikami poznawczymi współczesnej psychologii rozwojowej (Katz, Wellman, W. Stern), oraz licznymi doświadczeniami pedagogicznymi (M. Lipman, B. Heesen, K. van der Leeuw), o możliwości i potrzebie różnych form dialogu filozoficznego z dziećmi — począwszy od wieku wczesnoszkolnego, a nawet przedszkolnego; dialogu podejmowanego w toku rozmów rodziców z dziećmi, zabaw, opowiadania bajki, a zwłaszcza w toku swoistego (opartego o specjalne programy, pomoce dydaktyczne i metody) nauczania elementów filozofii w szkole. Wbrew stanowisku J. Piageta, według którego dzieci poniżej dwunastego roku życia nie są w stanie myśleć filozoficznie, ponieważ brak im niezbędnych umiejętności do formalnego myślenia, czy podobnemu stanowisku niektórych filozofów (Arystoteles, Schopenhauer), zakłada się tutaj, że dzieci są jak gdyby „urodzonymi filozofami”, że wyposażone są w pewien „zmysł metafizyczny”, że właściwa jest im charakterystyczna „dziecięca dociekliwość” o zabarwieniu filozoficznym, e ujawniają one, jak ka dy dorosły człowiek, pewne przejawy „metafizycznej potrzeby” i myślenia mitycznego, e klasa szkolna może być „społecznie dociekająca”, e w ogóle filozofia wiele zawdzięcza dzieciom i młodzieży doświadczeniom i pytaniom typu metafizycznego. W związku z tym wszystkim należy — w interesie prawidłowego i pełniejszego rozwoju osobo-

⁶ Chodzi m. in. o kierowany przez M. Lipmana Institute for the Advancement of Philosophy for Children w Montclair State College, Stany Zjednoczone A. P., oraz o Centre for Children's Philosophy — jednostkę organizacyjną funkcjonującą przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Amsterdamie. Oto kilka nowszych prac autorów europejskich poświęconych zagadnieniu filozofii dla dzieci: B. Heesen: *Filosofieren met kinderen op de basisschool: een complexe activiteit*. Instituut voor Leerplanontwikkeling. Enschede 1990; E. Martens: *Sich im Denken Orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Schroedel Schulbuch Verlag. Hannover, 1990; H. L. Freese: *Kinder sind Philosophen*. „Quadriga”. Berlin 1990; E. Zoller: *Die Kleinen Philosophen*. Orell Füssli. Zurich 1991; K. van der Leeuw: *Filosofieren Is Een Soort Wereldverkenning*. Zwijssen. Tilburg 1991; J. de Bruijn: *Children's Philosophy in Europe*. „Teaching Philosophy” 15: 3, Sept. 1992 (tłum. na j. polski: Jak się w Europie naucza dzieci filozofii, z angielskiego przetłumaczył W. Mackiewicz, „Edukacja Filozoficzna”, vol. 15, 1993, s. 131-138); P. Costello: *Indoktrynacja a filozofia dla dzieci*. „Edukacja Filozoficzna”, vol. 5, 1988; D. G. Camhy, G. Iberer: *Nauczanie „Filozofii dla dzieci”. Badania nad umysłowym i osobowo-ciowym rozwojem uczniów*. „Prakseologia” 1-2, 1990; R. Piłat: *Filozofia dla dzieci*. „Edukacja i Dialog”, 7, 1992; J. Machacz: *Filozofowanie z dziećmi*, „Przegląd Powszechny” 2, 1992 i inne.

⁷ J. de Bruijn: *Jak się w Europie naucza dzieci filozofii*, op. cit., s. 134.

wo ci dziecka — odpowiednio piel gnowa i rozwija pierwiastki filozoficzno ci dzieci cej. Za wprowadzenie filozofii do szkół szczebla podstawowego uzasadnia si m. in. tym, e: „Filozofia mo e w dobie przedsiorczy i nieustannej pogoni za zyskiem, znacznie wzbogaci osobowo uczniów. Poszerza horyzonty ich mylenia i pomaga w podejmowaniu racjonalnych decyzji. Ponadto przyczynia si do tego, e uczniowie lepiej sobie radz z innymi przedmiotami, a potem z problemami dorosłego ycia. Dzieci odnosz tak e i t korzy — pisze jeden ze zwolenników omawianej tu inicjatywy edukacyjnej— e zyskuj dodatkowy czas na przemylenie tego, czego ucz si w szkole i maj prawo otwarcie o tym dyskutowa, a poza tym — fascynuje je nietypowe podej cie do ró nych zagadnie ⁸.

Oczywi cie, to filozofowanie z dzieckiem czy nauczanie dziecka filozofii wymaga szczególnie du ych umiej tno ci ze strony rodziców i nauczycieli, odpowiedniego ich przygotowania, specjalnych metod i programów nauczania, nietypowych pomocy dydaktycznych itp. I ruch na rzecz filozofii dziecka dysponuje ju nie tylko okre lonymi koncepcjami i przemyleniami w tym zakresie, ale i konkretnymi i bardzo interesuj cymi, cho w wielu wypadkach ci gle eksperymentalnymi, próbnymi i dyskusyjnymi rozwi zaniami metodycznymi i przedmiotowo-dydaktycznymi (np. specjalnymi podr cznikami, poradnikami, programami, opracowaniami itp.)⁹.

Pomijamy w tym miejscu t kwestie . Rezygnujemy te z odniesienia krytycznego do szeregu spornych koncepcji tego teoretycznie zło onego a praktycznie nader trudnego zagadnienia „Filozofii dla dzieci”. Na zako czenie tej, z konieczno ci skrótowej i fragmentarycznej, jego prezentacji, pragniemy zauwa y, i mimo całej zło ono ci, trudno ci i kontrowersyjno ci omawianego tu zagadnienia mamy w jego przypadku do czynienia z bardzo miał i niew tpliwie nowatorsk ide i d no ci edukacyjn , zwi zan ci le z szerszym nurtem reformatorskim we współczesnej wiatowej myli pedagogicznej. Z tego te głównie wzgl du zasługuje ona na nasz uwag , za aktualne inicjatywy zmierzaj ce w kierunku jej zaszczerpienia na gruncie polskiej myli i praktyki edukacyjnej godne s uznania i aktywnego wsparcia—tak e ze strony akademickiego rodowiska nauczycielskiego. Ale istnieje i inny powód dla zainteresowania si , a mo e i nawet zaanga owania si w spraw filozofii dla dzieci. Chodzi mianowicie o to, e w jej kontek cie programowo jest podejmowane i interesuj co wy wietlone aktualne zagadnienie pedagogiczne, tzn. problem złotego rodka w edukacji. I na linii: mi dzy wolno ci a przymusem w edukacji dzieci, proponowane rozwi zania zwolenników filozofii dla małychletnich sytuuj si bli ej wolno ci, ani eli przymusu; bli ej autonomiczno ci podmiotowo ci dziecka ni uprzedmiotawiaj cych go zabiegów rodziców, ludzi starszych i nauczycieli. Profesor Matthew Lipman — współtwórca koncepcji „Filozofii dla dzieci” — formuluje ci gle aktualn przestroga : „Nauczyciele powinni zawsze pami ta o tym, jak mało odporni s młodzi ludzie i jak łatwo jest im wpoi czyje pogl dy w sposób bezrefleksyjny”¹⁰.

8

J. de Bruijn: *Jak si w Europie naucza dzieci filozofii*, op. cit, s. 134.

⁹ Por. K. Gutowska: *Kurs „Filozofii dla dzieci”*. „Edukacja Filozoficzna”, vol. 15, 1993, s. 139-141.

¹⁰ Cytuj za K. Gutowska: *Kurs „Filozofii dla dzieci”*, op. cit., s. 139.