

JOSEPH BIEL

Illinois Benedictine College, USA

NAUCZANIE FILOZOFII W CIENIU SOKRATESA

Dla nas, wykształconych w filozoficznej tradycji Zachodu, klasycznym wzorem nauczyciela jest bez wątpienia Sokrates, jakiego znamy z dialogów Platona. Owe dialogi prezentują Sokratesa niezwykle sugestywnie; jednocześnie nie wiemy, jak trudno wskazać takiego drugiego nauczyciela filozofii, który by wzorował się na jego metodzie nauczania za pomocą pytań i odpowiedzi. Choć metafizyka Platona nie znajduje dzisiaj wielu obrońców, to jego dualistyczny podział świata na byt i innybytność doskonale pełni swoją rolę w nauczaniu filozofii w wyższych uczelniach. Dzieje się tak dlatego, że Platonowi udało się zarysować wizerunek idealnego nauczyciela; toteż teraz, ponad dwa tysiące lat później, próby naśladowania tego ideału są nadal często podejmowane. Wykładowca, ufając swojej metodzie, wchodzi do sali wykładowej i z miejsca usiłuje sprostować takiej swojej roli.

Wszelako takie próby prowadzenia dialogu ze studentami w stylu Sokratesa mogą prowadzić do porażki i frustracji, bowiem wykładowca, najczęściej pełen dobrej wiary, spotyka studentów, którzy wolą biernie uczestniczyć w zajęciach i nie angażować się w problem będący przedmiotem dyskusji. Niekiedy są oni słusznie napiętnowani za brak aktywności. Przewidując takie trudności, autorzy programów studiów zwracają uwagę, że aktywność studentów w trakcie zajęć będzie uwzględniana przy wystawianiu ocen końcowych z przedmiotu. Aczkolwiek próby wzbudzenia zainteresowania studentów przedmiotem poprzez odwołanie się do nacisków administracyjnych, nie wydają się zbliżone do uwag samego Platona wyrażonych w *Timajosie*, gdzie twierdzi on, iż „Rozum jednak dominował nad koniecznością do tego stopnia, że ja przekonałem, aby skierowała do dobrego wszystko rzeczy, które powstawały”, nie zaś uwydlać przemocy¹.

W takiej sytuacji opór studentów ma wielorakie przyczyny. Robert G. Shoemaker w swoim artykule *Cave Angst*, który ukazał się w trzecim numerze "Teaching Philosophy", opisuje wiele przykładów takiego oporu studentów podczas prowadzonych przez niego zajęć. Wskazuje na problemy studentów, którzy stykają się z da-

* J. Biel: *Teaching in the Shadow of Socrates*. "Teaching Philosophy" 17: 4, Dec 1994. Przekładu tekstu dokonali studenci w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, uczestnicy translatorium angielskiego w r. akad. 1995-1996, pod kier. W. Mackiewicz, w składzie: Małgorzata Adamkiewicz, Beata Bańka, Anna Dzierżanowska, Maciej Kozłowski, Tadeusz Kwaterka, Małgorzata Maciejewska, Zuzanna Matyjek, Maciej Mrówka, Łukasz Owadowski, Michał Pietrasik, Roman Poterała, Krzysztof Urbanek (red.).

¹ Platon: *Timajos*, 48 A. Warszawa 1986.

niami formułowanymi przez wykładowc . Dociekania filozoficzne prowadzone w sposób otwarty i mało rygorystyczny, mog wszak prowadzi do dezorganizacji i wielu niepo danych wyników: „Młoda osoba rozpoczynaj ca studia filozoficzne mo e, ale nie musi, od razu samookre li si w takich dziedzinach, jak: religia, moralno czy polityka. Jest te rzadko przygotowana do prowadzenia pogł bionych polemik za pomoc argumentów i kontrargumentów, które najcz ciej s wytaczane przeciwko jej czy jego przekonaniom”².

Platon, ustami Sokratesa, zaproponował wykładowcom filozofii ywy wzór post powania ze studentami, pragn cymi zaangażowa si w wymian argumentów, i pragn cymi zmierzy si z jej problemami pojawiaj cymi si w trakcie dyskusji. Ale Platon nie dostarcza adnych wskazówek, jak post powa z tymi, którzy z ró nych powodów nie chc zabiera głosu. I chocia Platon przestrzega przed niebezpiecze stwem przeistaczania si młodego człowieka we wroga metody dowodzenia, w sytuacji, kiedy taka metoda jest stosowana z nale yt trosk , to jednak niewiele mówi o Ate czykach, którzy woleli trzyma si z dala od nauczaj cego Sokratesa, czy by milczkami i pozostawa na uboczu dyskusji. Czy takich mo na zach ci do wymiany zda , i jak? Na ten temat Platon milczy.

Wykładowcy mog ulec pokusie pomijania studentów uchylaj cych si od uczestnictwa w zaj ciach, i s skłonni kierowa swoj uwag na tych studentów, którzy s przekonani o celowo ci i po ytkach płyn cych z docieka filozoficznych. Albowiem przełamywanie niech ci u studentów nie nale y w gruncie rzeczy do obowi zków wykładowcy filozofii. A mo e przeciwnie? Omawiaj c w swoim artykule ró ne rodzaje „strachu” u studentów i formy jego przewyci ania, Shoemaker sugeruje, e „Co najwy ej mamy wobec studentów obowi zek podj dyskusj : co i do jakiego stopnia pozostaje w obr bie nauczania filozofii”³.

Osobi cie uwa am, e mo na podejmowa jakie kroki, aby opornych studentów zach ci do uczestnictwa w zaj ciach. Chc tu podkre li dwie sprawy: zaproszenie do uczestnictwa w dociekaniach filozoficznych winno by traktowane jako wa ny składnik (a nie jako co wyj tkowego) wst pnego kursu z filozofii, po to, aby si uczy skutecznego prowadzenia takich docieka , jak i po to, aby potem przekroczy Sokratejski paradygmat. Posta Sokratesa mo e stanowi ideał wówczas, kiedy uczestnicy dyskusji s przekonani o celowo ci jej kontynuowania. Aczkolwiek tym, co cz sto jest wówczas po dane, szczególnie na wst pnym etapie nauczania, i co winno by my l przewodni wykładów, to przekonanie wykładowcy o autentycznej warto ci bada filozoficznych. Jak zauwa a Robest S. Brumbaugh w innym numerze "Teaching Philosophy", „Mo e by potem tak, e filozofia, jako przedmiot obligatoryjny, mo e by lubiana i poszukiwana przez studentów. Wszelako tak nie mo e si sta dot d, dopóki nie pojawi si odpowiednie motywacje, uznanie warto ci tego przedmiotu i uznanie jego u yteczno ci w dniu dzisiejszym”⁴.

Je eli wchodzimy do sali wykładowej z koncepcj nauczania filozofii wyra nie ograniczon do cech sokratycznego dialogu, to wówczas niech studentów, o jakiej

² Teaching Philosophy", 1: 3, s. 235.

³ Tam e, s. 236.

⁴ R. S. Brumbaugh: *The Meno in Secondary School Philosophy*. "Teaching Philosophy", 1: 2, s. 107.

była wyjątkowa mowa, może być powodem zagrożeniem. Natomiast jeżeli dysponujemy koncepcją nauczania filozofii, która została wzbogacona przez wiadomości o efektywności takich dialogów, ale osiłek w specjalnych okolicznościach, to wówczas rozpoznanie składowych owego kontekstu i próba wprowadzenia ich do sali wykładowej staje się w tym aspekcie celem nauczania.

Wiele zestawów lektur dla studentów początkowych kursów filozofii zawiera fragmenty Platona skierowane do Eutyfrona, dialogu o cnocie i po prostu o cni. Pracując nad tym dialogiem na zajęciach łatwo jest przeoczyć fakt, że Sokrates nie podchodził do Eutyfrona jako do obcego, jak to często, niestety, dzieje się na naszych zajęciach. Eutyfron znał Sokratesa i go szanował. Sokrates był niezwykle postacią i opłacało się z nim rozmawiać. Przeciwnie — osobowo współczesnego wykładowcy jest z reguły tajemniczy. Natomiast istnienie osobistej więzi między Eutyfronem a Sokratesem dostarczało określonych ram, w których ów dialog mógł się toczyć. Zatem zaczynamy się zastanawiać: Czy rzeczywisty dialog sokratyczny miałby szansę zaistnienia poza takim kontekstem?

Szerokim tłem, w obrębie którego Sokrates realizował swoje dialogi, były demokratyczne Ateny, społeczność, której członkowie byli zjednoczeni obowiązkiem uczestniczenia w otwartej dyskusji, mającej na celu rozwiązywanie wspólnych problemów. Zatem oni wszyscy — czy przynajmniej większość — byli świadomi mocy słowa mówionego. Jakimi warunkami dysponowała ta społeczność, aby podtrzymać taką formę dyskusji? W jaki sposób wartości takich procedur potwierdzała się w czasach niepokoju społecznych?

Być może, na te pytania można odpowiedzieć, patrząc niejako spoza dokonania Sokratesa i badając tradycję, którą Platon czy sto opisuje jako wielkiego „współzawodnika” filozofii, mianowicie tradycję retoryki (wymowy). Szczególnie interesujący byłby rodzaj wymowy zwanej jako „popisowa”: był to język zachwalania i ganienia⁵. Otu znajdujemy tam język używany nie do formułowania bezstronnych pouczeń czy dowodzenia jakichś racji, ale raczej w celu wyrażenia podziwu odnośnie do osoby, przedmiotu czy stylu życia. W dyskursie popisowym, jak to wyjątkowo Ch. Perelman i L. Olbrechts-Tyteca, „mówca usiłuje ustalić sens zjednoczenia wokół określonych wartości”⁶. I od tego momentu jest to wartości dociekania filozoficznego, które zwykle winno być krzewione już na początkowych kursach filozofii, co tak może okazać się pomocne w ukazaniu warunków nauczania filozofii i problemów tam obecnych — w świetle teorii wymowy i strategii, nie bezkrytyczne przyswajanie języka ukierunkowanego psychologicznie oraz instrumentów budujących w modzie, a służących do dyskusowania rozwiązań z zakresu

⁵ „Musz być zatem również trzy rodzaje wymowy: rodzaj doradczy (polityczny), sądowy, i popisowy” (Arystoteles: *Retoryka*. Warszawa 1988, s. 76). Nieco dalej Arystoteles wyraża: „Z wymowy popisowej związany jest (...) czas teraniejszy, gdy wszyscy zazwyczaj chwali lub gani to, co aktualnie istnieje, niekiedy jednak korzystając z przypomnienia przeszłości i z przypuszczenia na temat przyszłości” (Tamże). Punkt 9 księgi I szczególnie jest poświęcony mowie popisowej: „Z kolei rozważamy problem cnoty i wady oraz tego, co moralnie piękne i brzydkie. Taki jest bowiem punkt widzenia ka dej pochwały i nagany” (Tamże, s. 103).

⁶ Ch. Perelman i L. Olbrechts-Tyteca: *The New Rhetoric: A Treatise of Argumentation*. Notre Dame, Indiana 1968, s. 51.

pedagogiki. Słynnym przykładem dyskursu popisowego jest mowa pogrzebowa, jak wygłosił Perykles ku czci poległych ate skich ołnierzy, którzy oddali ycie w wojnie peloponeskiej. W przemówieniu, jak to opisał Tukidydes, Perykles odwraca uwag słuchaczy od tego wydarzenia i proponuje: „(...) zanim jednak przejd do pochwały poległych, pragn wyja ni , dzi ki jakim wysiłkom doszli my do tej pot gi oraz dzi ki jakim reformom ustrojowym i jakim cechom charakteru nasze pa stwo stało si wielkie”⁷. Tak oto stał si on wyrazicielem społeczno ci, której członkowie byli w stanie zaduma si nad warto ciami, w obronie których wojownicy zło yli ofiar ze swojego ycia, i dla których ci, którzy prze yli, pragn y nadal. W tym wła nie tonie chwalił on ate ski styl ycia budowany na mo liwo ci uczestniczenia w otwartych dyskusjach i debatach: „U nas ci sami ludzie, którzy zajmuj si sprawami pa stwa, zajmuj si tak e swymi osobistymi, a ci, którzy ograniczaj si tylko do swego rzemiosła, znaj si tak e na polityce. Jeste my jedynym narodem, który jednostk nie interesuj c si yciem pa stwa uwa a nie za biern , ale za nieu yteczn . Zawsze sami oceniamy wypadki i staramy si wyrobi sobie trafny s d; nie stoimy na stanowisku, e słowa szkodz czynom, lecz e najpierw trzeba si da pouczy słowom, zanim si do czynów przyst pi”⁸.

J zyk u ywany przez Peryklesa zasadniczo ró ni si od tego, jakiego u ywa si w polemikach. Podczas gdy celem polemiki jest sprowadzenie przedmiotu kontrowersji do pomy lnego rozstrzygni cia, to mowa Peryklesa, przeciwnie, mo e by uznana za retoryczn prowokacj . Oto mówca nawołuje członków społeczno ci do potwierdzenia swojego sposobu ycia, tego sposobu ycia, który stanowił szerokie tło dla Sokratejskich dialogów. W interakcji mi dzy mówc i audytorium, na nowo odbudowuje si poczucie wi zi, za outsiderzy s wci gani w wir wydarze . Był to wi c raczej j zyk „poruszaj cy wewn trznie” ni „przekonywajmy”.

W mowie popisowej „mówca zamienia si w wychowawc ”⁹. Czy taki rodzaj dyskursu nie ofiarowuje nam u ytecznego modelu, przynajmniej dla niektórych problemów podejmowanych przez wykładowców na wst pnym poziomie nauczania?

Dociekanie filozoficzne, jak je uwidacznia dialog Sokratejski, jest wspólnym przedsi wzi ciem, a wst pny kurs jest zorientowany, przynajmniej cz ciowo, na potwierdzenie warto ci takiego przedsi wzi cia i zaproszenie nowych uczestników do wzi cia w nim udziału. I chocia dociekanie filozoficzne jest zwykle prowadzone w j zyku polemicznym, to j zyk takiej polemiki nie mo e dostarczy wszystkich rodków do rozbudowania tej, wspomnianej wy ej, oferty, poniewa sama warto dowodzenia ju ni jest Aby jednak takie zaproszenie rozwin , konieczne jest, aby nauczyciel zaryzykował przyj cie opcji „mówcy popisowego” i wykorzystał w filozofii zalety j zyka chwał cego. W aden sposób nie jest to w takiej sytuacji niewła ciwe czy przypadkowe, skoro taki wykład ma na celu „wzbudzenie u słuchacza odpowiedniego nastawienia”¹⁰.

⁷ Tukidydes: *Wojna peloponeska*. Warszawa 1953, s. 107.

⁸ Tam e, s. 108-110.

⁹ Perelman i Olbrechts-Tyteca, op. cit., s. 51.

¹⁰ Tam e, s. 54.

Zatem jakie rodki nale y wykorzysta , aby na zaj ciach z filozofii uzyska takie po dane nastawienie? Shoemaker sugeruje, e wykładowcy winni studentom zaprezentowa swoje osobiste preferencje w zakresie filozofii. „To, co sugeruj , to tyle, aby my w procesie nauczania brali pod uwag swoje osobiste nastawienie. To znaczy, e winni my by zdolni do przekonania, szczególnie studentów pierwszych lat, e w uprawianiu filozofii osi gamy satysfakcj , i w jakim zakresie do tej sprawy sami przywi zujemy wag ”. Albo znowu: „My l , e najwa niejsz rzecz , jak dla studentów mo e zrobi wykładowca, szczególnie nauczaj cy filozofii, jest to, aby od czasu do czasu po wi ci jej czy jemu nieco uwagi i wejrze w ich drog intelektualn ”¹¹. Wykładowca winien sformułowa jak interesuj c ofert . Tego tyczy uwaga Arystotelesa sformułowana w *Retoryce*, kiedy rozwa a on perswazyjn moc etosu i osobowo ci mówcy. Czytamy tam: „(...) charakter mówcy daje najwi ksz wiarygodno (jego argumentom)”¹².

Z przykro ci trzeba zauwa y , e wykładowcy filozofii niewiele wiedz o tajnikach nauczania filozofii, czemu sami regularnie daj wiadectwo. Bez w tpienia dla wykładowców po yteczne jest zastanawianie si i dyskutowanie nad technikami nauczania, w celu osi gania lepszych wyników. Ale techniczne i wymierne aspekty nauczania nie wyczerpuj tego, co znaczy by nauczycielem filozofii. Celem tego eseju jest to, aby zakwestionowa pogl d, i istnieje jaki sposób nauczania mo liwy do jasnego okre lenia. To, o co mi chodzi, to pomysl celu, który jest wystarczaj co szeroki, aby poj istot wykładu jako, w bardzo istotnym sensie, czego zasługuj cego na zaprezentowanie w trakcie zaj z filozofii. Tote nie forsuj tu pogl du, e wła nie metody Sokratesa czy technika polemiki jest tym, o co wła nie chodzi. Mój pogl d jest raczej taki, e potwierdzenie warto ci docieka filozoficznych winno by uznane za wa ny składnik nauczania, zwłaszcza na pocz tkowym etapie. Je li mam racj , to dyskusja na temat nauczania filozofii winna by prowadzona w takim horyzoncie, który umo liwi uchwycenie tej wa no ci. Ja tylko sugeruj , e klasyczna teoria wymowy (retoryki) mo e dostarczy pewnych u ytecznych poj i pomysłów dla poszerzenia horyzontów takiego dyskursu.

To, co powiedziałem na temat doniosło ci przekazywania studentom sensu i warto ci docieka filozoficznych na wst pnym etapie nauczania, winno by w jakim stopniu, jak s dz , mo liwe do przyj cia przez wi kszo wykładowców. Jednak e słowa, jakich tu u yłem: pochwała, zaproszenie, warto — cz sto w ród wykładowców wywołuj zakłopotanie. W naszych czasach, nastawionych na forsowanie jasnych rozwi za w zakresie znaczenia i działania, w terminologii czerpanej z psychologii zachowa , wymiar nauczania rozpatrywanego w tym artykule byby zredukowany do opozycji: nauczanie oparte na sferze emocjonalnej, albo na racjonalnej. Ka da warto bezsprzecznie jest sprowadzana do obszaru emocji, a mistrzostwo w nauczaniu staje si spraw drugorz dnej wagi, je li w ogóle jest brane pod uwag . J zyk, jakim posługujemy si w dyskursie na temat istoty nauczania, w gruncie rzeczy nie ma wi kszego znaczenia. Ale tropienie fałszywego pojmowania

¹¹ Shoemaker, op. cit, s. 240.

¹² Arystoteles: *Retoryka*.. Op. cit., s. 68. Dodaje tak e: „Wiarygodno uzale nion od nastawienia słuchaczy osi ga si wówczas, gdy mowa powoduje ich wzruszenie”.

profesjonalizmu i bezkrytycznego stosowania popularnego, ale niewłaściwego horyzontu dyskursu, może zaowocować osignięciem wyników w nich dla poruszanej tu sprawy, tj. sprawy wstępnego poziomu nauczania filozofii. Wyniki te mogłyby uczynić zbadany tymczasowy wysiłek, podejmowany przez osoby zainteresowane problemem.