

TOMASZ MAZUR  
Uniwersytet Warszawski

## NAUCZAJCIE FILOZOFII A RZECZYWISTOŚĆ DUCHOWA STUDENTÓW

„Nie jest sztuką, co daje wynik tylko przypadkiem. Mdroższa jest sztuka: niech się godzi na pewno, niech wybiera takich, którzy istotnie postępują naprzód, niech za porzuca tych, w których zwłóżyła; nie powinna jednak opuszczać ich nazbyt pochopnie (...)”. *Seneka*<sup>1</sup>

1. Nauczanie filozofii jako problem teoretyczny nie doczekało się jeszcze osobnego systematycznego i wyczerpującego opracowania. Podejmowanie problematyki z tego zakresu oznacza więc poruszanie się w głąb i szerokość nie wyodrębnionych wyraźnie problemów i nie zawsze zdefiniowanych obszarów dociekania. Przedmiotem niniejszych rozważań jest jeden z takich obszarów o dość nieostrych konturach. Wstępnie zdefiniujmy go tu jako obszar relacji między treściami i metodami nauczania filozofii a zjawiskami zachodzącymi w obrębie szeroko rozumianej rzeczywistości duchowej studentów.

Co jest tu rozumiane przez treści i metody nauczania filozofii, nie wymaga wyjaśnienia. Do zaznaczenia, że metody i treści są bardzo różnorodne, o ile nie są następstwem specjalnego namysłu, ich wybór zależy w przeważającym stopniu od temperamentu i wykształcenia nauczyciela z jednej strony, oraz tradycji (panującej w danym środowisku akademickim czy szkolnym), w jakiej to kształcenie jest podejmowane, z drugiej. Przez rzeczywistość duchową studentów rozumie się zbiór i kierunek przebiegów mentalnych i emocjonalnych osób uczących się z filozofii, na wszystkich możliwych szczeblach edukacji. Słowo student bieżąco używane w szerokim znaczeniu, tj. w odniesieniu zarówno do uczniów szkół podstawowych, średnich, jak i wyższych. W tym założeniu jest domniemany związek między zajęciami z filozofii a wymienionymi przebiegami.

Powyższe wyjaśnienie nie oznacza jednak, że kategoria duchowości zostaje, z założenia, zredukowana do przebiegów mentalnych i emocjonalnych. Raczej należy to potraktować jako robocze wyodrębnienie narzędzi pojęciowych, które mogłyby następnie wykorzystane do zdefiniowania sfery duchowości czy doprowadzenia na nią, w tym specyficznym do wiadczeniu jakim jest nauczanie filozofii.

Osobną kwestię, wymagającą już na wstępie jakiegoś wyjaśnienia, jest wyodrębnienie, jako osobnego problemu, stosunku między nauczaniem fi-

<sup>1</sup> Seneka: *Listy moralne do Lucylusza*. Warszawa 1988, s. 128.

filozofii a rzeczywistości ci duchów studentów. Czy nie należałoby, znacznie ogólniej i bez większej straty dla wartości heurystycznej sformułowanych wniosków, mówić po prostu o stosunku między nauczaniem a ową rzeczywistością ci duchów osób nauczanych, bez wyróżniania poszczególnych przedmiotów nauczania? Odpowiedź na to pytanie, i jednocześnie założenie, będące podstawą sensu dalszych rozważań tego eseju, brzmi: nauczanie filozofii jako filozofii właściwie nie tworzy bardzo specyficznej relacji między nauczycy- cym a nauczonymi i ta realizacja jest tu przedmiotem namysłu. To prawda, jednakże proces nauczania, niezależnie od przedmiotu, wieści się z sytuacji oddziaływania, wpływania, kształtowania postaw i wiatopoglądów. Jednak nauczanie filozofii jest pod tym względem, w pewnym sensie, takim oddziaływaniem *par excellence*. Celem moich uwag jest próba wyodrębnienia pewnych problemów charakterystycznych dla omawianego obszaru, a także interpretacja wskazująca na pewne możliwości ich rozstrzygnięcia.

2. Problemem nieodłącznym od każdego procesu nauczania, a nawet konstytuującym sam ten proces, jest jego cel. Możemy wyróżnić dwa główne rodzaje celów. Cele szczegółowe, charakterystyczne dla danego przedmiotu, oraz cele ogólne, charakterystyczne dla ogólnej idei nauczania przyjętej w danym systemie edukacyjnym. Nauczyciel czy wykładowca każdego poszczególnego przedmiotu realizuje, bądź powinien realizować, oba te cele. W wielu przypadkach granica między nimi nie jest ostra. Kiedy mówimy o funkcji wychowawczej nauczania, kiedy wyłoni się jasno uchwycić różnicę między tymi funkcjami, a charakterystyczną funkcją szczególną, np. nauczania matematyki. Kiedy jednak mówimy o samym systemie edukacyjnym, co jest dzisiaj czymś zjawiskiem, zakłada się, że nauczanie winno mieć przede wszystkim cel praktyczny, tj. ma służyć zwłaszcza przygotowaniu młodego człowieka do życia w określonych warunkach społeczno-gospodarczych, to w przypadku wielu przedmiotów wpływa to na specyficzne treści nauczania - w ten mianowicie sposób, że dobiera się bądź (lub powinno) takie treści nauczania, które da się zinterpretować w kategoriach tak rozumianej pragmatyki.

Widzimy tu pewną narzucającą się specyfikę nauczania filozofii. Da się ją zawrzeć w sformułowaniu: **do istoty nauczania filozofii należy to, że jest ona uprzednia w stosunku do wszelkich celów, gdy te kształtują się dopiero w trakcie procesu nauczania.** Jeżeli ujmijemy rzecz od strony szczegółowych celów nauczania, to widzimy, że kiedy przedmiot posiada charakterystyczne cele wynikające z jego specyfiki i dziedziny, podczas gdy do istoty filozofii należy właściwie nie stałe przekraczanie własnej istoty oraz brak wyraźnie zdefiniowanej dziedziny. W takiej sytuacji filozofia, jako przedmiot, zawsze była szczególnie podatna na cele ogólnie przyjęte w danym systemie edukacyjnym, dostosowując swój przedmiotowy struktur do tych, zazwyczaj bezwiednie przyjętych za oczywiste, celów. Jednakże, jeżeli u-

mierny spraw z tej strony, od razu widzimy, że filozofia nie jest w lepszej, przez sw rze kom „bezcelowo ” czy jak otwarto , sytuacji ni inne przedmioty, lecz wła nie w zasadniczo gorszej, bo wewn trznie sprzecznej. Dochodzimy mianowicie do tej konkluzji u wiadomiwszy sobie, że wspomniane ogólne cele danego systemu edukacyjnego zawsze s , b d opieraj si , na fundamentach o charakterze filozoficznym (nawet je eli autorzy zasad danego systemu edukacyjnego cz sto nie w pełni to sobie u wiadomiamaj ). Widzimy wi c, że filozofia jako przedmiot, który sam w sobie nie ma wyra nie sprecyzowanych celów, opierałaby si w takim przypadku na celach, które z istoty swej s jednak filozoficzne. To jest wła nie sprzeczno , która konstytuuje jeden z kluczowych problemów teorii nauczania filozofii, czy raczej filozofii nauczania filozofii, jakkolwiek to ostatnie sformułowanie, cho ci lejsze, mo e dziwnie brzmi.

Kiedy filozof rozwa a specyficzne i ogólne cele, stoj ce przed nim w procesie nauczania, jest w zgoła odmiennej sytuacji ni nauczyciele innych przedmiotów. Bez podejmowania próby rozwi zania przedstawionej tu sprzeczno ci, powiedzmy e, o ile tamci nauczyciele, jako kryterium swojej rzetelno ci i umiej tno ci, posiadaj mniej lub bardziej wyra n specyfik przedmiotow z jednej strony, oraz idee wła ciwe dla danego systemu edukacyjnego z drugiej strony, to filozof rozlicza si przed własn dusz , Bogiem, absolutem, wi tymi zasadami logiki, czy czymkolwiek innym, co w własnej konfrontacji z prawd ustanowi jako takie kryterium.

3. Powiedzmy nast pnie, i problem celu jest dla ka dego nauczyciela tym bardziej namacalny, że w procesie nauczania realnie do wiadcza on zjawiska oddziaływanie na studentów, a wi c zjawiska kształtowania ich rzeczywiście ci duchowej. Mo na tu sformułowa nast pn tez : **nie istnieje nauczanie, które nie wi załoby si z takim oddziaływaniem.** Aby powy sza teza nabrała pełnego znaczenia, nale y doprecyzowa poj cie oddziaływanie. Nie chodzi tu wył cznie o poj cie jakich ogólnych zmian w obr bie wiedzy o wiecie, a wi c o oddziaływnie czysto intelektualne - ka de takie oddziaływanie, oprócz warstwy intelektualnej, dokonuje si bowiem tak e w warstwie osobowo ciowej i wiatopogl dowej. Chodzi o to, że tego si zwyczajnie nie da unikn .

Taka wiadomo u niektórych nauczycieli wywołuje rodzaj l ku, daj -cego si zawrze w zdaniu: „strach przed oddziaływaniem”, które zreszt autor tego eseju usłyszał, w takim dokładnie kontek cie, z ust jednego z wykładowców filozofii i za jego pozwoleniem je tutaj przytoczył. Oddziaływanie wi e si bowiem z odpowiedzialno ci . Nauczyciele przedmiotów innych ni filozofia mog w du ym stopniu odpowiedzialno przerwuci na specyfik dyscypliny, której nauczaj , b d na system edukacyjny. Otó filozof nie ma

tego komfortu. Musi konfrontować się ze swoją odpowiedzialnością samodzielnie - i czuje się z tej konfrontacji wychodzący.

Pogłębienie omawianego problemu uzyskujemy przez uświadomienie sobie znaczenia omawianego oddziaływania na rzeczywistość duchową studentów. Rzeczywistość duchowa studentów nie istnieje przeciw autonomicznie i w izolacji względem innych sfer rzeczywistości, nie ogranicza się do nawet szeroko rozumianego życia akademickiego. Swoją strukturą emocjonalną, wiedzą i wiatopogląd studentów wykorzystują czy realizują we wszystkich swoich egzystencjalnych odniesieniach, we wszystkich swoich postawach, wyborach, w wymiarze zawodowym, osobistym, ludzkim, politycznym itp. Oddziaływanie na rzeczywistość duchową studenta nauczyciel oddziałuje i zmienia po prostu całą rzeczywistość, uczestniczy aktywnie, czy tego chce, czy nie, w procesie przekształcania tej rzeczywistości, jakkolwiek na tyle całości i w krótkim przedziale czasu nie da się rzecz jasna tego wyrazić.

Ta sokratejsko-platońska w swej istocie prawda, jakkolwiek stara i oczywista, nie „pracuje” obecnie w wielu funkcjonujących systemach edukacyjnych. Proces osłabiania jej znaczenia i mocy sprawczej rozpoczął się właśnie w dobie Oświecenia, które, promując głównie encyklopedyczny charakter nauczania, pominięto jego wymiar aksjologiczny czy egzystencjalny. Oświecenie opierało się na przedmiotowym, a suma wiedzy o świecie wystarczyła do wyrobienia sobie własnego wiatopoglądu, postawy, a nawet osobowości. Wystarczy w sposób bezstronny przyswoić fakty, by być dobrze przygotowanym do samodzielnego i udanego życia. Nauczyciel więc powinien starać się ograniczyć do obiektywnego przekazywania tych informacji.

Czy tak skonstruowany dydaktyczny projekt oświeceniowy poniósł porażkę, na ile i dlaczego był fałszywy, to nie stanowi przedmiotu niniejszych rozważań<sup>2</sup>. Tutaj chcemy tylko podkreślić, że wbrew oświeceniowej hipotezie, nie istnieje czysto intelektualne przekazywanie wiedzy, tak jak nie istnieją tzw. czyste fakty. Nauczyciel zawsze oddziałuje na kilku poziomach. Prawdą jest, że koncentruje się na analizie pojęcia faktu czy bezstronności, przekonuje co prezentuje ostatnio m.in. Alasdair MacIntyre<sup>3</sup>. Od strony czysto aksjologicznej, tj. wykazuje niemożność zajęcia postawy neutralnej aksjologicznie, problem analizuje ostatnio obszernie na przykład Hugh McDonald<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Stanowi to np. przedmiot rozważań J. Kozińskiego (por. J. Koziński: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa 1996).

<sup>3</sup> Por. A. MacIntyre: *Dziedzictwo cnoty: studium z teorii moralności*, przeł. A. Chmielewski. Warszawa 1996.

<sup>4</sup> H. P. McDonald: *Radical Axiology. A First Philosophy of Values*. Amsterdam-New York: Rodopi B. V., 2004 (por. zwłaszcza rozdz. IV).

4. Nauczyciel czy wykładowca znajduje się w takiej sytuacji, że nie tylko nie może, jeżeli chodzi o charakter oddziaływania, jakie wywiera na swoich studentów, złożyć odpowiedzialność na specyfice własnej dyscypliny (bo ta właśnie nie nic nie „specyfikuje”) czy na systemie edukacyjnym, lecz także musi w zasadzie wziąć pewnego rodzaju odpowiedzialność za system, w ramach którego, czy w oparciu o który uczy. Jeżeli bowiem, jak zostało powiedziane, każdy system opiera się na przesłankach filozoficznych, to w procesie nauczania wszystkich innych przedmiotów, aby to nauczanie w ogóle mogło się zacząć, założenia te muszą zostać, co najmniej milcząco, przyjęte. Tymczasem w procesie nauczania filozofii one mogą zostać jedynie podjęte. Podjęcie to oznacza **filozoficzną prezentację i krytykę, której efektem może być zakwestionowanie, nawet radykalne zakwestionowanie, tych przesłanek.**

Taka właśnie sytuacja dotyczy przecież na przykład Fryderyka Nietzschego, który, formułując krytyczne uwagi na temat demokratycznego systemu edukacyjnego, kwestionując jego wartość i sens, sam jednocześnie nie był jeszcze uczniem tego systemu, tj. nauczycielem<sup>5</sup>. Wiemy wprawdzie, że jego dziedziną, jako nauczyciela akademickiego, była filologia klasyczna, ale przecież w przypadku Nietzschego między filologią klasyczną a filozofią jest co najmniej nieostra granica, by nie powiedzieć, że nie ma jej wcale. W podobnie trudnej, czy nawet zasadniczo aporetycznej sytuacji znajduje się dziś w zasadzie każdy nauczyciel filozofii, który, motywowany paradygmatem bezstronnego i obiektywnego przekazywania wiedzy z zakresu filozofii, ma co powiedzieć swoim słuchaczom na przykład o Sokratesie, Platonie, Nietzschem czy Kierkegaardzie. U każdego z tych filozofów nie da się oddzielić treści nauczania od sposobu i kontekstu ich przekazywania - u każdego z nich kontekst masowej ujednoczonej edukacji, jak znamy i przyjmujemy dziś za oczywisty, nie jest tym właśnie, a nawet jest z gruntu sprzeczny z samą ideą przekazywania prawdziwej wiedzy czy do wiadczenia filozoficznego<sup>6</sup>. Jak możemy dzisiaj uczyć o Sokratesie konsekwentnie i sensownie, abstrahując od faktu, że zdaniem samego Sokratesa to, co miał do powiedzenia, było może łatwiejsze do przyswojenia jedynie w bardzo specyficznym kontekście społecznym, który nie jest może łatwiejszy do wygenerowania w dzisiejszym systemie dydaktycznym?

Innymi słowy: mówimy dzisiaj do studentów o Sokratesie, Platonie, Nietzschem czy Kierkegaardzie, nauczyciel filozofii albo w sposób istotny wy-

<sup>5</sup> Por. F. Nietzsche: *Niewczesne rozważania*, przeł. M. Łukasiewicz. Kraków 1996.

<sup>6</sup> W przypadku Platona i uczniostwo Sokratesa por. pod tym względem na przykład Th. Szlezak: *Czytanie Platona*, przeł. P. Domański. Warszawa 1997. W przypadku samego Sokratesa por. przede wszystkim G. Vlastos: *Socrates: ironist and moral philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

pacza sens ich twierdze , przez wtłoczenie ich w niewłaściwy kontekst dydaktyczny, albo podważa wartość i sens tego kontekstu, nie mogą go jednak zmienić. Nawet jeżeli nie jest to oczywista sprzeczność, to co najmniej do niezręcznej dydaktycznej sytuacji.

Abstrahując od tej sprzeczności czy sytuacji i nie podejmując się na razie próby jej rozwiązania, postawmy dwa zasadnicze pytania: **Jak nauczyciel filozofii może czy powinien kontrolować sposób oddziaływania na rzeczywistość duchową studentów?** oraz: **Jak może on czynić owo oddziaływanie przedmiotem rzeczowego namysłu?**

5. Sens postawionych pytań opiera się na założeniu, że sposób oddziaływania, jaki mają dane zajęcia z filozofii nie jest wprost dany, w żadnym wyrażeniu narzucający swój sposób - a zatem w punkcie wyjścia mogą być jedynie domniemywane. Nauczyciel filozofii nigdy nie ma bezpośrednio wglądu w jego wpływ, jaki ma na studentów, tzn. nie potrafi wprost uchwycić związku, jaki zachodzi między wykładanymi treściami i sposobem ich wykładania, a tym wpływem. Człowiekowi nie wiadomo sobie charakteru oddziaływania, wtórnie dopiero pozwala nauczycielowi w pełni o sobie wiedzieć cele czy paradygmaty nauczania filozofii, które bezwiednie przyjął za oczywiste i obowiązujące, a więc bezkrytycznie się ich trzymał. Uświadomienie takie może stanowić zasadniczy przełom w sposobie jego nauczania. Można z powodzeniem twierdzić, że jest to w zasadzie główna teza głównego księcia Allana Blooma *Umysł zamknięty* - dopiero przez analizę duchowych konsekwencji, jakie wywołuje u studentów system nauczania (na który składa się określony dobór treści, wymagań oraz metod) uzyskujemy pełny wgląd w istotę paradygmatów filozoficzno-pedagogicznych, jakie u podstaw tego nauczania leżą, a także wyraźne przesłanki do konieczności przekształcenia tych paradygmatów, jako prowadzących do szkodliwych duchowo, społecznie i politycznie konsekwencji<sup>7</sup>.

Ale Allan Bloom znajduje się już w tej sytuacji, że oddziaływanie całego ugruntowanego filozoficznie systemu nauczania, w tym przedmiotów filozoficznych, było tak długotrwałe i głębokie, i obejmujący całość stosunków społecznych, stało się bardzo łatwe do uchwycenia i poddania krytycznej analizie. My natomiast jesteśmy w tej sytuacji, że chcemy analizować to oddziaływanie już niejako w zamyśleniach, by już na tym wczesnym etapie móc analizować dalsze konsekwencje, i to tak, by w oparciu o te prognozy ewentualnie lepiej rozumieć i modelować przyjęty paradygmat czy cele nauczania filozofii w kontekście całego systemu.

Dojdemy tu do sformułowania tezy, że charakter omawianego oddziaływania, nawet jeżeli jest wyraźny już w zamyśleniu, dla nauczyciela filozofii, w za-

<sup>7</sup> A. Bloom: *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wysze zawiadło demokracją i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Biedro. Poznań 1997.

sadzie ka tego nauczyciela, jest przeważnie trudny do uchwycenia metodami zwykłej obserwacji czy rozmowy. Powodem jest w przeważającej mierze struktura systemu edukacyjnego, przede wszystkim za duża i liczebno grup wiczeniowych (klasowych) i wykładowych z jednej strony, oraz cały czas dominacja koncepcji bierności studenta w procesie przyswajania wiedzy. Oto przykład ilustrujący tę tezę z doświadczenia autora niniejszego eseju.

Początkowo wicony spór Sokratesa z sofistami czy wywidywała się dyskusja na temat relatywizmu i obiektywizmu moralnego. Studenci zazwyczaj okazywali się zdecydowanymi oponentami Sokratesa i krytykowali jego stanowisko z punktu widzenia potocznie pojmowanego relatywizmu, a nawet nihilizmu, który najwyraźniej aprobowali. Dyskusja czy była wywidywana i toczyła się między grupami nihilistycznie nastawionych studentów a prowadzącym zajęcia, który próbował jako obrońca stanowisko Sokratesa, skoro widział, że znajdowało się ono w defensywie. Okazało się jednak, że zostało dopiero później stwierdzone i to właśnie nie innymi niż obserwacja i rozmowa metodami, że większość studentów zgadza się z Sokratesem, ale boi się, z różnych powodów, zabierać głos. Za to nihilistów i relatywistów (wiadomych swego relatywizmu i nihilizmu) zawsze jest zdecydowana mniejszość, jednak to oni bardzo często są najgłośniejsi. Sytuacja ta konstruuje przebieg zajęć w oparciu o nieprawdziwe przesłanki. Chodzi o to, że może celem zajęć nie powinno być w tej sytuacji dążenie do uczynienia stanowiska bardziej wiarygodnym, a co najmniej tak samo wiarygodnym jak sofistów.

W powyższym przykładzie, jeżeli rzecz biorąc jego konkluzji, użyta jest kategoria „wiarygodności”, która sama w sobie może się okazać bardzo nieadekwatna w przypadku opisu celów edukacji filozoficznej. Studenci oczekują bowiem bardzo często, prawie zawsze, że filozofia okaże się skutecznym narzędziem rozwiązywania „filozoficznych” problemów, podczas gdy w trakcie zajęć okazuje się, że filozofia jedynie odsłania, że różne stanowiska są równie wiarygodne, w zależności od przyjętych założeń. Nauczyciel filozofii, będąc w ujęciu historycznym, będąc problemowym, dąży zazwyczaj przede wszystkim do obiektywnej i bezstronnej prezentacji różnych stanowisk - jest to paradygmat, któremu autor niniejszych słów był bezwiednie wierny przez wiele lat swojego doświadczenia dydaktycznego. Do czasu, dopóki nie poddał krytycznej ocenie sposobu oddziaływania na życie duchowe studentów, z jakim ten paradygmat się wiąże.

Ocena ta opierała się głównie na ankietach przeprowadzonych na studentach. Dlatego przejdziemy teraz do omówienia tych ankiet.

6. Przedstawiona niżej ankieta nie rości sobie pretensji do roli wzorca. Chodzi tu tylko o zademonstrowanie, na przykładzie ankiety, z którą pracował autor niniejszego eseju, samej idei i możliwego sposobu przemyslenia omawianego tu oddziaływania tego aspektu relacji dydaktycznej w nauczaniu fi-

lozofii. By mo e s lepsze metody, lepsze ankiety, by mo e ta przedstawiona ni ej ma powa ne wady - adna z tych ewentualno ci nie umniejsza znaczenia wniosków, które na podstawie tego przykładu zostaną sformułowane. adna z nich nie kwestionuje te przy tej tu tezy, e nale y próbowa podda krytycznej analizie odziaływanie jakie ma miejsce w procesie przekazywania wiedzy filozoficznej (przyjmijmy chwilowo, e chodzi o wiedz ).

Ankieta została przeprowadzona ze studentami (w liczbie ok. 100) uczyszczaj cymi na wykłady z filozofii (60 godz.) na I roku zaocznych studiów licencjackich, kierunku: Politologia. Studenci wypełnili ankiet dwukrotnie, na pierwszych i ostatnich zaj ciach. Wyniki podane s w procentach. Liczby w nawiasie oznaczaj wyniki ankiety przeprowadzonej na pierwszych zaj ciach. Porównanie wyników pozwala uchwyci zmian statystycznego wiatopogl du grupy. Ró nice do pi ciu procent nale y traktowa w zasadzie jako mieszcz ce si w granicach bł du statystycznego. Nie jest oczywiste, a jedynie prawdopodobne (w przypadku wielu czysto filozoficznych pyta nawet bardzo prawdopodobne), czy zmiana tego wiatopogl du ma swe ró dło przede wszystkim w tre ciach dydaktycznych realizowanych na wykładach z filozofii.

#### Ankieta:

1. Rzeczywisto ma charakter:
  - a) był cznie materialny; 4 (8)
  - b) był cznie niematerialny (materia jest iluzj ); 0 (8)
  - c) składa si z elementu materialnego i niematerialnego; 40 (36)
  - d) materia i duch (element niematerialny) stanowi nierozzerwaln cało . 52 (48)
2. Wolno w wiecie:
  - a) nie istnieje, gdy wszystko jest ci le zdeterminowane; 16 (32)
  - b) istnieje, ale przysługuje był cznie ludziom; 12 (4)
  - c) istnieje, ale przysługuje był cznie Bogu; 12 (8)
  - d) przysługuje wszystkim istotom obdarzonym dusz , w tym zwierz tom; 44 (48)
  - e) nie wiem, nie mam zdania. 8 (8)
3. Czy wiat realny ma struktur hierarchiczn (rzeczy i istoty dziel si na lepsze i gorsze, bardziej i mniej warto ciowe lub wysze i niesz)?
  - a) tak, i hierarchia ta ma charakter jako ciowy; 50 (62)
  - b) tak, ale hierarchia ta nie ma charakteru jako ciowego (jest uło ona np. ze wzgl du na poziom komplikacji danego układu albo logicznie); 14 (16)
  - c) nie; 4 (12)



- d) pierwotnie nie, ale finalnie tak (taki jest na przykład cel ewolucji wiata). 24 (10)
4. Jaka jest geneza wiata?
- a) wielki wybuch - wydarzenie o charakterze materialnym; 20 (24)
- b) wiat nie ma żadnej genezy czy początku, zawsze istniał w tej materialnej czy duchowo-materialnej formie, którą znamy; 16 (12)
- c) Bóg stworzył wiat; 26 (48)
- d) istnieje wieczny powrót tego samego: wiat powstaje i ginie w nieskończonym cyklu identycznych albo bardzo podobnych powrotów; 18 (12)
- e) nie wiem, nie mam zdania. 12 (4)
5. Która z dziedzin wiedzy czy „parawiedzy” najlepiej opisuje rzeczywistość ?
- a) fizyka; 29 (30)
- b) teologia; 9 (10)
- c) astrologia; 6 (8)
- d) mistyka; 5 (2)
- e) psychologia; 8 (19)
- f) filozofia; 26 (12)
- g) sztuka. 9 (13)
6. Religia i prawda.
- a) tylko jedna religia jest prawdziwa; 4 (14)
- b) każda z wielkich wiatowych religii jest w pewnym stopniu prawdziwa; 20 (40)
- c) wszystkie religie są fałszywe; 8 (4)
- d) tylko jedna r. jest prawdziwa, ale tylko nieliczni ją poprawnie rozumieją ; 4 (8)
- e) w każdej religii jest prawda, ale jej zrozumienie zależy od dojrzałości duchowej człowieka, co ma miejsce tylko u części ludzi. 56 (34)
7. śmierć :
- a) jest naturalnym końcem życia; 8 (20)
- b) jest jedynie przejściem do innego rodzaju egzystencji; 32 (16)
- c) kończy pewien etap, po którym następuje kolejne wcielenie; 6 (8)
- d) jest tajemniczą, tj. nie wiemy, co po niej następuje; 50 (56)
8. Filozofia:
- a) nie rozwija żadnych ważnych problemów życiowych i jest tylko przyjemnością, lub nie, sztuką dla sztuki; 12 (32)
- b) nie rozwija żadnych ważnych problemów życiowych, ale i tak jest istotnym składnikiem życia, bo jej wartość polega na czym innym; 46 (42)
- c) pomaga w codziennym życiu; 34 (22)

- d) jest nie tylko całkowicie nieprzydatna, ale także szkodliwa; 0 (0)
9. Które z pytań filozoficznych jest najważniejsze?
- a) jaki jest sens życia człowieka? 32 (40)
- b) co możemy wiedzieć na pewno? 19 (14)
- c) jakie są moje powinności etyczne? 12 (5)
- d) czego możemy się spodziewać, jeżeli będą spełniały te powinności? 2 (2)
- e) kim jest człowiek? 12 (15)
- f) jak zbudowany jest świat? 4 (15)
- g) czy człowiek jest istotą wolną czy zdeterminowaną? 10 (9)
10. Który z działów filozofii jest najważniejszy?
- a) metafizyka; 14 (8)
- b) teoria poznania; 16 (24)
- c) etyka; 12 (7)
- d) estetyka (nauka o pięknie) 0 (0)
- e) antropologia (nauka o człowieku); 2 (2)
- f) logika; 48 (22)
- g) wszystkie są równoważne; 8 (24)
- h) nie mam zdania. 0 (12)
11. Granice poznania człowieka.
- a) człowiek może mieć całkowitą pewność, co jest prawdą, a co nie; 42 (16)
- b) człowiek może mieć pewność swojego poznania tylko w ograniczonej sferze (np. tego, co materialne); 16 (16)
- c) człowiek może osiągnąć pewne (albo wystarczająco pewne) poznanie w zakresie wszystkich najważniejszych aspektów rzeczywistości; 0 (12)
- d) nie da się jednoznacznie rozstrzygnąć granic możliwości poznawczych człowieka, dlatego na przykład, może to być człowiek cały czas rozwija i bada. 42 (56)
12. Czy człowiek może w sposób pewny (lub wystarczająco pewny) odpowiedzieć na wszystkie równoważne pytania?
- a) tak; 4 (8)
- b) nie; 56 (40)
- c) raczej tak; 8 (16)
- d) raczej nie 32 (36)
13. Jaka władza/sfera człowieka odgrywa kluczową rolę w poznaniu i rozumieniu rzeczywistości?
- a) rozum; 34 (48)
- b) zmysły (do wiadomości zmysłowej); 16 (13)
- c) intuicja; 18 (8)
- d) wiara; 8 (8)

- e) instynkty; 6 (2)  
 f) uczucia; 2 (10)  
 g) nie mam zdania. 16 (0)
14. Która z władz jest najważniejsza w radzeniu sobie w życiu (w skutecznym działaniu)?
- a) rozum; 66 (69)  
 b) zmysły (do wiadomości zmysłowej); 0 (5)  
 c) intuicja; 18 (15)  
 d) wiara; 4 (7)  
 e) instynkty; 0 (1)  
 f) uczucia; 0 (8)  
 g) nie mam zdania. 12 (0)
15. Czy istnieją wartości obiektywne i moralne?
- a) tak; 20 (24)  
 b) nie; 20 (8)  
 c) człowiek nie może mieć takiej pewności; 16 (24)  
 d) tak, ale człowiek może je poznać tylko dzięki osiągnięciom kultury. 40 (36)
16. Jaki jest człowiek z natury?
- a) dobry; 32 (48)  
 b) zły; 8 (0)  
 c) ani dobry, ani zły; 40 (32)  
 d) nie wiadomo. 20 (20)
17. Czy istnieją obiektywne kryteria pozwalające ustalić, które dzieło sztuki jest piękne, a które nie?
- a) nie; 68 (24)  
 b) tak 0 (10)  
 c) tylko bardzo przybliżone; 4 (26)  
 d) rozpoznajemy to dzięki intuicji, a nie kryteriom; 16 (40)  
 e) nie mam zdania. 12 (0)
18. Jaki jest podstawowy sens życia ludzkiego?
- a) nie ma sensu; 4 (0)  
 b) każdy człowiek ma swój sens; 64 (56)  
 c) doskonalenie duchowe; 8 (17)  
 d) zbawienie; 8 (9)  
 e) poznanie Boga; 0 (1)  
 f) przedłużenie gatunku; 6 (11)  
 g) przyjemność; 2 (0)  
 h) nie mam zdania. 8 (6)
19. Co daje nam prawdziwe szczęście?
- a) spełnienie duchowe, fizyczne, materialne; 17 (28)

- b) miło ; 3 (15)  
 c) spełnienie marze ; 0 (9)  
 d) przyjemno , zadowolenie; 4 (8)  
 e) spokój sumienia; 4 (8)  
 f) prawdziwe szcz cie nie istnieje; 6 (4)  
 g) u ka dego jest z tym inaczej; 6 (4)  
 h) posiadanie celu w yciu. 6 (4)
20. Czy prawdziwe jest twierdzenie, e kiedy dwóch mówi to samo, to nie zawsze mówi to samo?  
 a) tak; 60 (66)  
 b) nie; 0 (12)  
 c) w niektórych przypadkach tak; 40 (22)  
 d) nie wiem. 0 (0)
21. Czy mamy prawo ocenia innych ludzi?  
 a) tak; 24 (32)  
 b) nie; 32 (28)  
 c) czasami; 32 (28)  
 d) nie wiem. 12 (12)
22. Pytanie dla osób, które w powy szym punkcie zakre liły odpowied (b). Czy negatywna odpowied na powy sze pytanie sama nie jest ju ocen ?  
W odpowiedziach stosunkowo wi ksza wiadomo tej sprzeczno ci, ale akceptacja tego stanowiska pomimo tej sprzeczno ci w oparciu o zasad „wyj tku potwierdzaj cego reguła ” czy po prostu „pomimo”.
23. Czy istniej rzeczy nie daj ce si opisa ?  
 a) tak; 72 (64)  
 b) nie; 4 (12)  
 c) raczej tak; 8 (16)  
 d) raczej nie; 12 (8)  
 e) nie wiem. 4 (0)
24. Czy szcz cie jest wrodzon dyspozycj , czy wyuczono umiej tno ci ?  
 a) dyspozycj , ludzie si po prostu z tym rodz ; 24 (38)  
 b) umiej tno ci , b otego trzeba si dopiero nauczy ; 32 (24)  
 c) dla niektórych to dyspozycja, a dla innych umiej tno ; 4 (6)  
 d) ani tym, ani tym - aden człowiek nie jest naprawd szcz liwy; 4 (8)  
 e) ani dyspozycj , ani umiej tno ci , lecz darem od Boga; 12 (14)  
 f) nie wiem. 24 (4)
25. Czy człowiek sam wie, co jest dla niego dobre?  
 a) tak; 12 (16)  
 b) nie; 16 (12)  
 c) zazwyczaj tak; 52 (58)  
 d) zazwyczaj nie; 12 (14)

- e) nie wiem. 8 (0)
26. Człowiek w państwie powinien przede wszystkim (państwo powinno być skonstruowane w oparciu o te zasady):
- a) móc wszystko, o ile nie ogranicza wolności innych obywateli; 33 (14)
  - b) przestrzegać określonych norm moralnych; 41 (54)
  - c) poczuwać się do odpowiedzialności (ekonomicznej, i moralnej) za innych obywateli; 9 (26)
  - d) utożsamiać się z państwem; 9 (4)
  - e) nie wiem. 8 (2)
27. Państwo a warto ci.
- a) państwo powinno troszczyć się o morale obywateli; 20
- (40)
- b) państwo pełni wyłącznie rolę administracyjną i sfera wartości i religii wykracza poza jego kompetencje; 50 (40)
  - c) państwo powinno popierać (instytucjonalnie i finansowo) najpopularniejszy w społeczeństwie religijny, jako gwarancję wysokiej jakości życia ludzi; 12 (10)
  - d) obywatele moralnie i prawnie zdyskredytowani powinni mieć ograniczone prawa wyborcze; 6 (10)
  - e) nie mam zdania. 12 (0)
28. Władze państwa mają prawo oszukiwać swoich obywateli jeżeli:
- (można na każde pytanie dać jedną odpowiedź)
- a) słuszy to interesom państwa; 0 (22)
  - b) słuszy to dobru ogółu; 16 (12)
  - c) ocaliliby to aparat państwowy przed kompromitacją; 0 (0)
  - d) nie ma takiego prawa; 76 (66)
  - e) nie mam zdania. 8 (0)
29. Czy ta ankieta jest zrozumiała?
- a) tak; 60 (48)
  - b) raczej tak; 32 (52)
  - c) raczej nie; 4 (0)
  - d) nie. 0 (0)

7. W poszczególnych punktach tej ankiety (tj. w jej wynikach) dają się zauważyć mniej lub bardziej wyraźne zmiany. Czemu z nich jest trudna do jednoznacznego wyjaśnienia. Jeden jednak do ogólny wniosek narzuca się bardzo silnie. Wygląda mianowicie na to, że zajęcia z filozofii zwikszyły wśród studentów indywidualizm, agnostycyzm, relatywizm, może nawet nihilizm, choćowo pewien irracjonalizm, a także pesymizm. Mimo tego czemu z nich wykazała wzrost zainteresowania filozofią, choć samodzielniego

podejmowania pyta filozoficznych i przekonanie, e to ma jaki zwi zek z ich rozwojem duchowym.

Dla prowadz cego zaj cia tego rodzaju wyniki i wynikaj ce z nich wnioski były jednak pewnym zaskoczeniem, tym bardziej, e w zasadzie potwierdziły je jeszcze wyniki analogicznych ankiet przeprowadzonych na innych grupach studentów, a tak e rozmowy ze studentami odbyte po sko czonym kursie i egzaminach. Do łatwo było nast pnie doj do wniosku, e przedstawione wy ej wyniki maj cisły zwi zek z przyj tym przez prowadz cego zaj cia paradygmatem nauczania filozofii le cym u podstaw doboru tre ci nauczania i sposobu ich prezentacji. Paradygmat ten da si *zawrze w* formule: nauczanie filozofii polega na obiektywnym i bezstronnym przekazywaniu wiedzy z zakresu filozofii w porz dku b d problemowym, b d historycznym. Wa n konsekwencj jest tu zało enie, e nauczyciel ma za zadanie przedstawi ka de stanowisko i ka dego my liciela w mo liwie najmocniejszej wersji, dodaj c nawet pewne mo liwe argumenty na rzecz tego stanowiska z punktu widzenia dalszego rozwoju filozofii, a które to argumenty nie były jeszcze znany w momencie formułowania tego stanowiska.

W efekcie student uczestniczy w prezentacji okre lonych stanowisk filozoficznych w taki sposób, e wiele z nich, wi kszo , albo nawet wszystkie (w zale no ci od doboru tre ci nauczania i zdolno ci intelektualnych i pedagogicznych prowadz cego zaj cia), przedstawiaj si jako równie usprawiedliwione, wiarygodne, warto ciowe. Mo na powiedzie , e filozofia pokazuje jedynie pewne mo liwo ci my lenia i ycia, pewne intelektualne czy duchowe narz dzia wraz z ich wszechstronn instrukcj obsługi - to od studenta zale y, czy i jak je wykorzysta (tak nauczał Władysław Tatarkiewicz - red.).

Jeden z mo liwych wniosków, do których skłania zestawienie tego paradygmatu z przedstawionymi wy ej wynikami jego stosowania, jest taki, e studenci w zasadzie nie potrafi wywi za si z roli przypisanej im w ramach tego paradygmatu. Raczej pełni on w ich przypadku rol elenktycznej fazy nauczania w duchu sokratejskim. Wszystkie wiadectwa wskazuj na to, e zdaniem samego Sokratesa elenktyka to tylko wprowadzenie do wła ciwego nauczania, które b dzie miało charakter konstruktywny, np. majeutyczny<sup>8</sup>. Mo emy oczywi cie odpowiedzie , e Sokrates formułował swoj koncepcj nauczania w zupełnie innym kontek cie społecznym, kulturowym i dydaktycznym - nas dzisiaj sta jedynie na tak elenktyk . Stosuj c jakkolwiek inn metod b dziemy po prostu anachroniczni, banalni, mo e nawet niepoprawni politycznie. Po pierwsze jednak, wszystkie tego rodzaju argu-

<sup>8</sup> Por. W. K. Ch. Guthrie: *Sokrates*, przeł. K. Łapi ski i S. ulawski. Warszawa 2000. Przytaczany ju wcze niej G. Vlastos nie zgadza si jednak z przypisywaniem majeutyki Sokratesowi, stawiaj c na ironi jako charakterystyczn dla Sokratesa dalsz faz nauczania (por. G. Vlastos: *Socrates: ironist and...*, op. cit., zwł. r. I i V).

menty nie powinny absorbować filozofa, po drugie zaś, i najważniejsze, argumenty jakie mógłby przytoczyć Sokrates na poparcie swojego stanowiska są właśnie nie szczególnie aktualne i poważne dzisiaj. Zwróćmy więc teraz uwagę na takie prawdopodobne w tym kontekście argumenty Sokratesa.

8. Sokrates prawdopodobnie powiedziałby, że poprzestawanie w nauczaniu filozofii jedynie na etapie elenktycznym zrównuje nas z sofistami. Sam ten zarzut może nie zmartwiłby wielu filozofów, ale istotny jest jego kontekst polityczny. Jedną z głównych, szeroko znanych tez Sokratesa, a potem także Platona, w jego polemice z sofistami jest taka, że ich koncepcja nauczania prowadzi do niebezpiecznych moralnie, a także politycznie konsekwencji. W zasadzie jest to ta sama teza, którą głosili Alexis de Tocqueville, Allan Bloom i wielu innych współczesnych neokonserwatystów (do wspomnienia jeszcze R. Scrutona czy D. Bella). Społeczeństwo demokratyczne tylko wtedy ma szansę przetrwać, nie popadając w terroryzujące go patologie, które przewidział już Tocqueville<sup>9</sup>, jeżeli będzie opierało się na określonym, powszechnie lub chociaż w miarę powszechnie przyjętym systemie aksjologicznym. I to właśnie, jak przekonuje Allan Bloom, od nauczycieli filozofii i przedmiotów z filozofii pokrewnych zależy, czy to się uda osiągnąć.

Może na chyba, bardzo ogólnie, powiedzieliśmy już o słynnym eseju Isaiaha Berlina na temat dwu koncepcji wolności<sup>10</sup>, że we współczesnych dyskusjach z zakresu filozofii polityki rywalizują ze sobą dwa typy liberalizmu. Analogicznie do wolności negatywnej i pozytywnej w ujęciu Berlina możemy powiedzieć, że jest to właśnie liberalizm negatywny i pozytywny. Pierwszy, którego zwolennikami byłoby przede wszystkim współczesne neo-liberaliści, do których, oprócz Berlina, zaliczymy np. Karla Raimunda Poppera, Ludwiga von Hayka czy Roberta Nozicka, można zawrzeć w formule: „Ludzie mogą spełniać swoje potrzeby jedynie w społeczeństwie o otwartej strukturze, w której różnorodność jest nie tylko tolerowana, lecz wręcz mile widziana i popierana. Najwszechstronniejszy rozwój ludzkich możliwości dokonuje się nie tylko w społeczeństwach, w których istnieje szerokie spektrum opinii (...pamiętaj, gdzie panuje wolność myśli i słowa, a opinie i poglądy cierają sobie samych”<sup>11</sup>. Zakłada się tu wiele alternatywnych wartości i wiele poglądów. Oprócz poglądu wyrażonego w powyższym cytacie, wszystkie inne powinny się ciec. Paradygmat obiektywnego i bezstronnego przekazywania treści filozoficznych dobrze współgra z wizją neoliberalistów, bo przygotowuje studentów do swobodnej wymiany myśli, tolerancji, postawy liberalnej („liberalna ironistka”) w duchu Richarda Rorty’ego<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Por. A. de Tocqueville: *O demokracji w Ameryce*, przeł. B. Janicka i M. Król Kraków-Warszawa 1996.

<sup>10</sup> Por. I. Berlin: *Dwie koncepcje wolności*, w: *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, przeł. H. Bartoszewicz. Warszawa 1991.

<sup>11</sup> I. Berlin: *Pokrzywione drzewo człowiecze stwa*. Warszawa 2004, s. 40-41.

Jednak liberalizm pozytywny, który można przypisać wymienianym już neokonserwatystom, zakłada u swych podstaw antyczną, sokratejsko-platonowską wizję demokracji. Wolno mi być owszem, ale prawda i mądrość mają i tak tylko jeden kształt, co stanowi esencjalne założenie motto do tego eseju - jeżeli edukacja nie polega na przybliżeniu studentów do tego wzorca, ponosi porażkę, nie tylko w wymiarze pedagogicznym, ale przede wszystkim kulturowym i politycznym, co stanowi przeciw główny wniosek Blooma badający tego kondycję współczesnego amerykańskiego systemu edukacyjnego.

Jak to bywa zazwyczaj w filozofii, jedna z przedstawionych wizji liberalizmu nie jest samooczywista. Trzeba przyjąć określone arbitralne założenia, aby któraś z nich głosiła, mimo to, że dziś powszechnie utrzymuje się, że tylko liberalizm pozytywny tego wymaga. Liberalizm negatywny rzekomo broni się sam. Ale to oczywiście nie jest prawda, co stara się konsekwentnie wykazać inny autor dający się zaliczyć do tradycji neokonserwatywnej, cytowany wcześniej Alasdair MacIntyre<sup>13</sup>. Zamiast więc konkluzji, wypada zamknąć niniejsze rozważania pytaniem (do czytelnika należy rozstrzygnąć, czy jest ono jedynie retoryczne): jeżeli filozof osobiście (tj. w wyniku osobistej konfrontacji z prawdą) stoi na stanowisku liberalizmu pozytywnego, to czy nie powinien przyjąć tego spójnego z tym stanowiskiem paradygmatu dydaktycznego, który polegałby na tym, że zdecydowanie preferowałby w swoim nauczaniu określone wizje aksjologiczne?

**9. Zakonczenie.** Przedstawiona tutaj metoda analizowania relacji między sposobem nauczania, zawartym w nim paradygmatem a rzeczywistością duchową studentów, stanowi raczej rodzaj propozycji, a nawet jedynie osobliwego sposobu prezentacji określonej tezy. Zgodnie z tym też w całym systemie edukacyjnym to właśnie do roli filozofii, jako części tego systemu, należy zadanie podjęcia analitycznego wysiłku zrozumienia, ogarnięcia, w końcu próby zmiany paradygmatu nauczania, tj. zarówno jej własnego paradygmatu, jak i paradygmatu leżącego u podstaw całego systemu, który w zasadzie ten jest jej. Sposób, w jaki wywiódł się z tej specyficznej roli, gdzie miał bezpośrednio przebiegać nie tylko na jakoś i efekt całego procesu kształcenia, ale także na jakoś współzycia ludzi we wspólnocie społecznej (społeczństwie), w której ten proces przebiega.

<sup>13</sup> Por. R. Rorty: *Przygodno, ironia, solidarność*, przeł. W. J. Popowski. Warszawa 1996.

<sup>14</sup> A. MacIntyre: *Dziedzictwo cnoty*, op. cit.