

TOMASZ MAZUR

Uniwersytet Warszawski

MIEJSCE FILOZOFII WE WSPÓŁCZESNYM POLSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM

Rozważania z zakresu filozofii nauczania filozofii

„Podług filozofii klasycznej cele filozofów są zupełnie odmienne od celu czy celów, do których dążą filozofowie. Filozofia nowożytna pojawia się, gdy cel filozofii zostaje utracony z celem, który może być rzeczywiście poszukiwany przez wszystkich ludzi”¹.

Leo Strauss

1. Filozofia nauczania filozofii. Przyjmijmy istnienie osobnej dyscypliny: *Filozofia nauczania filozofii*. Do jej zakresu przedmiotowego należały przede wszystkim: krytyczna analiza warunków możliwości nauczania filozofii z jednej strony, oraz doboru celów, materiału i metod z drugiej strony. Jako taka, dyscyplina ta nie pokrywa się z pedagogiką, co najwyżej może czerpać z niej inspiracje. Stanowi za to integralną część filozofii z charakterystycznym dla niej roszczeniem do uniwersalności uzyskanych wniosków.

Istnieje kilka faktów, z których zestawienia filozofia nauczania filozofii może wyciągnąć swoje specyficzne wnioski. (1) Pierwszym takim faktem jest, że nie istnieje koncepcja filozofii akceptowana przez wszystkie osoby filozofii w ten czy inny sposób uprawiające. (2) Fakt drugi wynika z tego pierwszego: jeżeli nie istnieje istotowa jedna filozofia, nie może istnieć jedna dobra koncepcja nauczania filozofii. Co, jak i w jakim celu nauczane jest jako filozofia, wynika zawsze ze szczególnego rozumienia filozofii, a także instytucjonalnego i historycznego kontekstu. Kto i jak ma decydować o wyborze metody i treści nauczania?

¹ L. Strauss: *Wysztalcenie liberalne i odpowiedzialność*, w: *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, przeł. P. Maciejko. Warszawa 1998, s. 270.

nia? Jest to jedno z kluczowych pytań, jakie stawiamy sobie w obrębie filozofii nauczania filozofii. Wiele z tych pytań brzmi ono następująco: jakie są najważniejsze kryteria dokonania takiego wyboru?

Pewne światło na to pytanie rzucają kolejne faktybrane pod uwagę przez filozofii nauczania filozofii. (3) Jeden z nich to, że istoty filozofii nigdy nie przyjmuje się apodyktycznie w punkcie wyjścia, lecz że jest ustalana w trakcie. Dociekanie i nauk filozoficznych cechuje stałe otwarcie na istotę tego dociekania, a więc gotowość modyfikacji założeń, postawy, koncepcji racjonalności. (4) Faktem kolejnym jest, że filozofia zawsze pozostaje w sprzeczności ze zmiennymi warunkami historycznymi oraz, do pewnego przynajmniej stopnia, ze stanem wiedzy naukowej - w tym przypadku byłaby to przede wszystkim wiedza psychologiczna na temat procesów poznawczych i rozwojowych człowieka.

Zestawienie i analiza tych faktów w kontekście koncepcji systemu edukacyjnego (w tym: współczesnego systemu edukacyjnego) prowadzi nas do szeregu istotnych wniosków czy hipotez odnośnie do miejsca i roli filozofii w tym systemie, albo raczej: w kontekście tego systemu. Główną tezę, do której wyłożenia bierzemy tu zmierną jest to, że we współczesnym systemie edukacyjnym nie ma miejsca na filozofii w ścisłym tego słowa znaczeniu - musi się ona lokować poza nim, w stałej i dynamicznej w stosunku do niego opozycji.

2. System edukacyjny. W najnowszym projekcie opublikowanym przez Ministerstwo Edukacji: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających*², jako jeden z przedmiotów obowiązkowych umieszczona jest filozofia. Znalazła się ona tam z oczywistych względów, o co zresztą, podaję te względy, polskie środowiska filozoficzne od lat zabiegały. Powodem kluczowym wydaje się ten, że nauczanie filozofii skutecznie realizuje kilka głównych zadań publicznej powszechnej oświaty. Do takich celów, spośród tych podanych w wymienionym dokumencie, należą, między innymi, a) rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i *

² Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (projekt)*. Załącznik nr 3. 2007.

syntetycznego; b) umiejętność skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi; c) poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł; d) rozwijanie dociekliwej, poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie; e) dążenie do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętność godzenia dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolność własną z wolnością innych; f) dążenie do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości; g) kształtowanie w sobie postawy dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów. Jako cel nadrzędny podany jest przy tym wszechstronny rozwój osoby ucznia³.

Jest prawdą, że filozofia ujęta historycznie, tj. jako jakaś suma głoszonych na jej obszarze koncepcji, wszystkie wymienione wyżej zadania dydaktyczne, a także wiele innych, pozwalała realizować. W przedstawionym powyżej szczególnym zestawieniu występują one, ujęwszy rzecz w dużym przybliżeniu, przede wszystkim w tradycji filozofii renesansowej i oświeceniowej. Oznacza to, że filozofia jako przedmiot nauczania we współczesnym systemie edukacyjnym znajduje się w tym szczególnym położeniu, i treści i metody przez nią przyjęte opierają się na paradygmacie i ideale człowieka właściwym dla określonej tradycji filozoficznej. Wynika z tego kilka doniosłych konsekwencji.

Po pierwsze oznacza to, że filozofia nauczana w szkole czy na uniwersytecie na przykład w porządku historycznym jest traktowana instrumentalnie, tj. jako narzędzie realizacji czy prezentacji wyżej przedstawionego ideału. Po drugie znaczy to też, że ideał ten, jako założenie całego systemu nauczania, nie jest poddawany krytycznej ewaluacji. Czy oznacza to, że filozofia jako przedmiot staje się ostatecznie narzędziem szlachetnej wprawdzie, ale indoktrynacji? Po trzecie w końcu oznacza to, że filozofia po prostu jest tu z góry w zawieszony i zafałszowany sposób, tj. jako dyscyplina, która może służyć realizacji tego ideału człowieka, zatem która jest istotowo względem tego ideału adekwatna. Ale przecież filozofia nie posiada ustalonej istoty (i to jest jej istota) - nie może więc

³ J. w., s. 1-2.

by ostatecznie adekwatna wzgl dem jakiego apriorycznie przyj tego ideału człowieka. To wła nie ustalanie wa no ci i obowi zywania okre lonych ideałów jest jednym z jej głównych zada . Po trzecie, poniewa zakłada si , e proces edukacji ma charakter i cele sko czone, to samo automatycznie b dzie si tu przypisywa filozofii, podczas gdy, jak ujmuje to na przykład Leo Strauss, „filozofia jest w znacznie wi kszym stopniu poszukiwaniem m dro ci ni jej posiadaniem, kształcenie filozofa nie ko czy si , póki on yje; jest to kształcenie dorosłych *par excellence*”⁴.

3. Heteronomia filozofii. aden przedmiot umieszczony w systemie powszechnego systemu kształcenia nie jest w pełni autonomiczny, gdy jest przyj ty niejako cel sam w sobie, lecz, co najmniej cz ciowo, tak e jako rodek do uzyskania okre lonych celów pedagogicznych. Najogólniej rzecz bior c, cele te dziel si dzisiaj na trzy aspekty: indywidualny (harmonijny rozwój osobowo ci wychowanka), społeczno-obywatelski (przystosowanie to harmonijnego współ ycia na łonie danego współczesnego społecze stwa i instytucji pa stwowych), zawodowy (przygotowanie do odnalezienia si na rynku pracy). Mo e wi c filozofia, znajduj ca si w takim samym poło eniu, co inne przedmioty, nie powinna jako taka specjalnie narzeka - yjemy w ko cu w czasach kompromisów i trzeba si dostosowa do istniej cych warunków?

Ale na to mamy klasyczn odpowied kartezyjsk : do istoty wszystkich dyscyplin, oprócz filozofii, nale y wła nie ich heteronomia. Ka da z nich opiera si na przesłankach o charakterze filozoficznym. Wniosek z tego wyci gn mo emy ten, e przyj cie w systemie nauczania heteronomicznego charakteru filozofii podwa a nie tylko jej sens, ale tak e mo liwo ugruntowania albo poszukiwania ugruntowania całej wiedzy. Uczniowie bowiem maj w ten sposób przekazywany (w samej strukturze systemu nauczania) obraz wiata, w którym wszystko jest ugruntowane na przyj tych arbitralnie (politycznie, cywilizacyjnie, kulturowo, społecznie) przesłankach, nie istnieje natomiast adna autonomiczna dziedzina funduj ca.

Mo e lepiej mo emy rozwa y te konsekwencje na przykładzie współczesnych publikacji z zakresu dydaktyki filozofii. Za przykład

⁴L. Strauss. *Wykształcenie liberalne...*, op. cit., s. 263.

we my tutaj ksi k Krzysztofa lezi skiego *Zarys dydaktyki filozofii*⁵ . Jej lektura pozwala doj do przekonania, e autor, jako dydaktyk, bł dnie uto samia zało enia systemu edukacyjnego z fundamentem samej filozofii. W rozdziale, w którym rozwa ane s przez niego zało enia nauczania filozofii w szkole pisze on:

„Od nauczyciela oczekuje si , aby umiej tnie d ył do zapewnienia wychowankowi harmonijnego, cało ciowego rozwoju przy jednoczesnym uwzgl dnieniu jego indywidualno ci i odmiennie ci od innych osób. W sposób zdecydowany nale y odchodzi od ukierunkowanego, jednostronnego rozwoju intelektualnego bytu ludzkiego i d y do realizowania si człowieka tak e na innych płaszczyznach jego aktywno ci”⁶.

Nast pnie autor pracy podaje neurologiczne przesłanki takiego podej cia, pisz c, e „d enia do zrównowa onego i harmonijnego rozwoju bytu ludzkiego maj solidne uzasadnienie w badaniach neurologicznych”⁷. Szczegóły tych bada s tu wyliczone. Na nast pnych stronach Krzysztof lezi ski pisze te o „poszukiwaniu warto ci prawdy, dobra i pi kna w powi zaniu z odpowiedzialno ci i tolerancj ”⁸, oraz o tym, e:

„Nauczyciel przez sw autentyczn postaw wychowawcy powinien bezwarunkowo zaakceptowa osob wychowanka. W takich warunkach pracy w klasie ucze mo e podj decyzj o zmianie postawy biernej na aktywn , twórcz , kreatywn i otwart ”⁹.

W ten sposób ugruntowana zostaje instrumentalna rola filozofii jako narz dzia w procesie realizacji przyj tego w systemie edukacji publicznej ideału człowieka i to ideału opartego na przesłankach niefilozoficznych, lecz na przykład neurologicznych. W ten sposób na przykład neurologia staje si podstaw filozofii. Filozofia nauczania filozofii ka e nam w tym miejscu postawi fundamentalne pytanie: Je eli odkryjemy na przykład (lub chocia powa nie potraktujemy tak hipotez), e po-

⁵ K. lezi ski: *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków 2000.

⁶ J. w., s. 22-23.

⁷ J. w., s. 23.

⁸ J. w., s. 27.

⁹ J. w., s. 28.

znanie i kontemplacja prawdy jako cel filozofii wymaga od nas faworyzowania rozwoju jednostronnego, a tak e cz ciowo aspołecznego, to co to znaczy dla procesu nauczania filozofii w istniej cym systemie edukacyjnym?

4. Rebelia filozoficzna. Do istoty filozofii zawsze nale ał jej krytyczny stosunek do istniej cych instytucji czy standardów edukacyjnych. Apostoł filozofii, Sokrates, zgin ł co najmniej cz ciowo z tego powodu. D ył do radykalnego przeformułowania istoty edukacji i roli filozofii w tej edukacji. Współcześnie, amerykański filozof Christopher Phillips, doszedł do przekonania, e duch Sokratesa zmusza nas, eby my po raz kolejny zbuntowali si przeciw istniej cym instytucjom edukacyjnym i wyprowadzili filozofii poza nie, na ulic , do ludzi. Na podstawie tego wezwania zapoczątkował on ruch o nazwie *Socrates Cafe* - ruch ten opiera si na organizacji filozoficznych klubów dyskusyjnych (dyskusja prowadzana jest przy zastosowaniu metody sokratycznej). Inicjatywa ta odniosła olbrzymi sukces w Stanach Zjednoczonych i przeniosła si następnie (aczkolwiek z różnym powodzeniem) do innych krajów. Opisując ten ruch w swojej bestsellerowej książce, Christopher Phillips zdaje si formułować do radykalną tezę, e do istoty filozofii nale y jej nieinstytucjonalność¹⁰. Filozofia to dla niego, innymi słowami, stała gotowo do dyskusji nad fundamentalnymi pytaniami, w nowych wyłaniających si kontekstach cywilizacyjnych i historycznych, ale poza jakimikolwiek ramami, które narzucałyby, b d cho tylko sugerowały tej dyskusji jakie ramy czy konieczność zmieszczenia si w określonych standardach i realizacji z góry wytyczonych celów.

Duchem filozofii jest, cz ciowo co najmniej, zasadnicza niepokorność, krótkość i rebelia. Czy za spełnianie te trzy kryteria nie musimy uznać tezy cytowanego wcześniej Straussa, e „wykształcenie liberalne (...) okazuje si przygotowaniem do uprawiania filozofii”¹¹. To nie filozofia, jego zdaniem, jest cz ci systemu edukacyjnego słu cego jakimś celom pozafilozoficznym, to sama filozofia winna by tym celem, do którego osiągnięcia system edukacyjny (przynajmniej w specy-

¹⁰ Ch. Phillips: *Socrates Cafe. Wie y smak filozofii*, przeł. M. Lipszyc. Warszawa 2005.

¹¹ L. Strauss: *Wykształcenie liberalne...*, op. cit., s. 263.

ficznie przez niego rozumianej edukacji liberalnej) ma być rodzkiem. Bo filozofia jest dla Straussa właściwym celem czy sensem życia.

Rozważmy więc ponownie przytoczone wyżej zadania publicznej oświaty. Czy traktując je powa nie nauczyciel filozofii może jednocześnie nauczać o cynikach, epikurejczykach, nawet Platonie, sceptykach, Kierkegaardzie, Nietzsche i wielu, wielu innych? Starożytni cynicy w sposób ewidentny na przykład propagowali ideał życia sprzeczny z wyliczonymi celami. To samo w dużym stopniu dotyczy epikurejczyków i sceptyków. Platon był zwolennikiem edukacji jeżeli nie elitarnej, to na pewno wybiórczej, Nietzsche może prowokować postawy niespołeczne i nietolerancję, a już na pewno nie da się z jego filozofii pogodzić wymienionego wyżej postulatu „bezwartunkowej akceptacji osoby wychowanka”.

Wielu współczesnych filozofów zarzuca aktualnym systemom edukacyjnym, zwłaszcza ciwiłskiego systemu, państwowo-produkcyjnego, i nie, w związku z tym, mniej lub bardziej jawnie w istocie swej słuch temu systemowi, czy temu spektaklowi, a nie konkretnemu człowiekowi, nie przemycają ukryte założenia i oczekiwania, które mają uczynić z ucznia element wielkiej, dzisiaj już globalnej maszyny. Są to filozofowie nawołujący do buntu i istotą tego buntu jest określenie filozofia człowieka. Za reprezentatywnych przedstawicieli takiego myślenia możemy uznać na przykład Herberta Marcuse¹² i Guya Deborda¹³. Z tej perspektywy istotnym zadaniem filozofii jest przede wszystkim krytyka współczesności, tj. gwarantowanie całkowicie autonomicznej dyskusji nad charakterem i zagrożeniami współczesnej epoki. Współczesne systemy edukacyjne, z ich specyficznymi oczekiwaniami i założeniami, nie gwarantują takiej autonomii.

5. Nawias. Być może jednym z najbardziej doniosłych zadań filozofii współczesnej nie jest poszukiwanie i ugruntowywanie zasad racjonalności, które od ponad wieku przeżywają poważny kryzys. Takie jest stanowisko na przykład współczesnego niemieckiego filozofa, Jürgena Ha-

¹² Por. H. Marcuse: *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwoju tego społeczeństwa przemysłowego*, przeł. S. Konopacki. Warszawa 1991.

¹³ Por. G. Debord: *Spółczesne stwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, przeł. M. Kwaterko. Warszawa 2006.

bermasa¹⁴ Aby takie przedsięwzięcie skutecznie podjęć, nie możemy z góry przyjmować oczywistego żadnego celu kształcenia filozoficznego. Dlatego, i racjonalnie takich celów ustalana jest właśnie dopiero w procesie komunikacji, negocjacji różnych „roszczeńwa no ciowych”. W toku kształcenia filozoficznego zatem sam jego cel i sens muszą być w zasadzie nieustannie weryfikowane i uczniowie muszą posiadać wiadomość i moc uczestnictwa w tej weryfikacji.

Nie oznacza to, że należy usunąć filozofię ze szkół i programów nauczania. Musimy jedynie pamiętać, że zawsze do pewnego stopnia przedmiot **filozofia** jest w ogólnym systemie nauczania ciałem obcym. Nauczyciel filozofii, wchodząc na scenę, musi wziąć w nawias cele systemu edukacyjnego, tj. przyjmuje tylko hipotetycznie. Zarówno on, jak i jego uczniowie muszą być świadomi, że konsekwencje wspólnej pracy mogą być wnioski i postawy sprzeczne z założeniami i wytycznymi tego systemu, a nawet sprzeczne z oczekiwaniami osób w tym przedsięwzięciu zaangażowanych.

Jednocześnie nie czymś po danym wydaje się organizacja, poza oficjalnymi strukturami edukacyjnymi, alternatywnych projektów kształcenia filozoficznego, takich jak wspomniany *Sokrates Cafe*, które pozwalają w zupełnie inny sposób badać filozofię, samego siebie, współcześnie, prowadząc przez to uczestników, by mimo to, do zgoda odmiennych rezultatów. Autor tego eseju ma wielką przyjemność prowadzić od pół roku spotkania *Sokrates Cafe* w jednej z warszawskich kawiarni. Podczas jednego ze spotkań uczestnicy zdecydowali, że będzie tego dnia dyskusja na temat: *Co nam po Sokrates Cafe?*¹⁵. Efekt dyskusji był zaskakujący dla wszystkich uczestników: okazało się, że istnieje co najmniej 17 różnych i w zasadzie niesprowadzalnych do siebie powodów czy warto ci się skłaniać do przychodzenia na te spotkania i filozofowania w duchu sokratycznym. Oto one: nauka pokory, wiczenie umiejętności dyskusji, podniesienie poziomu samowiedzy, rozrywka

¹⁴ Por. J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I-II, przeł. A. M. Kaniowski. Warszawa 2002.

¹⁵ Zgodnie z zaleceniami autora ruchu, spotkania *Socrates Cafe* opierają się na zasadzie demokratycznej, w myli której to uczestnicy zgłaszają, a następnie przez głosowanie wybierają temat dyskusji.

intelektualna, umieją artikulacji własnych poglądów, względnie towarzyskie, „strona duchowa”, nerwica (szaleństwo, chaos) - dekonstrukcja, nauka tolerancji, terapia niezdrowej pewności siebie, praca nad własnymi emocjami, poligon wiatopogłody, snobizm, nauka słuchania innych, nauka dyscypliny logicznej, praca nad kulturą dyskusji, poczucie wspólnoty dyskusji. Ogromną wartość tych ustaleń polega na tym, że uczestnicy doszli do nich sami i całkowicie spontanicznie - nic nie zostało z góry przyjęte ani ustalone, a za jeden z celów, sensów czy efektów dyskusji filozoficznej uznano (przyjeto) powołanie nie tak mo liwo) pogromienie się w chaosie i „szaleństwie”.

Filozofia, oprócz wszystkich zalet, ma i te bygro na, kwestionującą, dekonstruującą - czego konsekwencji w historii doświadczyliśmy a nadto. Rzecz w tym, że w toku dyskusji nie można odwracać się od tej ewentualności, kwestionowania jej realności - trzeba się z nią liczyć.

Dlatego rozważania niniejsze zakończymy nawiązaniem do Leszka Kołakowskiego, który w jednym ze swoich esejów zwrócił uwagę, że cechy konstytutywnej kultury europejskiej, a nawet jej zasadniczą siłę czy wartość, jest cię gotowo do kwestionowania samej siebie. Jak to ujmuje Kołakowski:

„umieją samokwestionowania, umieją wyzbycia się - na przekór silnemu oporowi, rzecz jasna - pewności siebie, samozadowolenia, leży u ród Europejskiej jako siły duchowej; (...). Ta zdolność określiła naszą kulturę, zdefiniowała jej niepowtarzalną wartość. Ostatecznie można powiedzieć, że europejska indentycznie kulturalna utwierdza się w odmowie przyjęcia jakiegokolwiek identyfikacji jakozonej, więc niepokojem”¹⁶.

Jeżeli taka diagnoza jest prawdziwa, a Kołakowski przytacza na jej poparcie poważne argumenty, to wydaje się, że spośród przedmiotów szkolnych i akademickich to właśnie filozofia jest najlepszym przedstawicielem i gwarantem tego aspektu, a właśnie cię rdzenia kultury europejskiej. Aby jednak to zadanie mogła spełniać, ona jedna musi się cieszyć większą niż inne przedmioty autonomią zarówno w zakresie pro-

¹⁶ L. Kołakowski: *Szukanie barbarzyńcy*, w: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kaza*. Kraków 2006, s. 16.

gramu, jak i metod nauczania. Musi być więc swego rodzaju stał i kontrolowan rebeli .

Summary

The author presents questions and problems characteristic of the field of Philosophy of Teaching of Philosophy. One of the problems is the situation of the Philosophy as the subject within a system of education. The specific context for rising this issue is Polish Education System. We confront main goal of this system and specific goals teacher of Philosophy is supposed to adopt within this system with some philosophical tradition and its specific goals of teaching Philosophy. The thesis we propose here is that Philosophy as much is structurally incompatible with this system.