

Wanda Kamińska

W dobrym tonie jest być „na nie”?

Analiza i Egzystencja 10, 207-212

2009

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

kację filozoficzną – wykorzystać w celu odwrócenia tych alarmujących trendów.

WANDA KAMIŃSKA

W DOBRYM TONIE JEST BYĆ „NA NIE”?

Wygląda na to, że pogubiliśmy się z ideą nauczania filozofii. Pogubiliśmy się w chwili, gdy potrzebna jest nam jedność, dzięki której filozofia mogłaby wzmacniać swój status naukowy, kumulować swoją tradycję w kulturze, przeistaczać i zmieniać kierunek recepcji na mocy dyskursu dydaktycznego. Animozje w środowisku filozoficznym, uruchamiające się po wszystkich administracyjnych ustaleniach, odsłaniają słabości naszego środowiska: atomizację, niechęć do wspólnej pracy, brak umiejętności wsłuchiwania się w argumentację adwersarza¹. Tzw. krytyczne myślenie wspiera cynizm wobec tych, którzy wypracowywali poprzednie zapisy podstawy. W dobrym tonie jest być „na nie” wobec „dydaktycznego” i „społecznego” myślenia na gruncie filozofii, być „na nie” wobec poczynań decydentów. Jesteśmy tak niechętni do zobiektywizowania własnej dydaktyki, że na każdy inny niż nasz model nauczania patrzymy podejrzliwie. To już nie jest profesjonalny indywidualizm, to zawodowa kapryśność każe nam myśleć wedle opinii uświęconych ośrodków akademickich. Można odnieść wrażenie, że to zawodowe wydelikacenie powoduje minimalizm oraz rozproszenie w filozofii. Nadal chcemy uczyć *swojej* (środowiskowej lub prywatnej) filozofii, a nie widzimy dyscypliny, która powinna być uformowana w przekaz wiedzy, z celami, metodami i ewaluacją. Jak to zrobić, jeśli nie widzimy dyscypliny wiedzy w odniesieniu do innych dyscyplin, a filozofią nazywamy tylko swoje badania, tematy, granty, podręczniki, konferencje? Czyżbyśmy już tylko chcieli pisać „dla swoich”? Może dlatego tych ostatnich jest coraz mniej...

¹ Rozumiem, że są to cechy większości grup zawodowych w Polsce, ale czy my musimy je powielać?

Aktualnie filozofowie (osoby uprawiające ten zawód) dzielą się na aprobujących i nieaprobujących idei wprowadzenia filozofii do szkół. Pośród tych pierwszych rozgrywa się nadal walka o realizację tej idei. (Można nawet powiedzieć: idea częściej ich dzieli niż łączy). Pośród negujących można wyróżnić:

- teoretyków indywidualistów oddanych pracom badawczym, zaczynających myślenie o filozofii wraz z uzyskaniem doktoratem; do tego poziomu edukacja filozoficzna mieści się w modułach wiedzy innej niż filozofia; w opinii tej grupy osób edukacja systemowa i matura są zbędne, ponieważ Olimpiada Filozoficzna wystarczy, by popularyzować wśród licealistów ten typ wiedzy;
- teoretyków i praktyków społecznych, którzy sceptycznie odnoszą się do wszelkich prób obiektywizowania wiedzy filozoficznej zgodnie z rozpowszechnionym poglądem, że wszystko, co ważne w filozofii mieści się, jeśli nie poza szkołą, to na pewno poza słowami – głoszą nieuchwytność celów nauczania;
- akademicy urażeni, skrytykują każdą inną niż własną koncepcję nauczania filozofii, nie zauważając wysiłku oraz wyników pracy „przeciwników”.

Nauczyciele i teoretycy filozofii aprobujący jej *szkolny wymiar* są również podzieleni. Nie tylko koncepcyjnie (dominuje tutaj kontrowersyjne, bo nie za bardzo uprawomocnione napięcie: w warunkach polskich: Piłat–Grobler, historia filozofii – problem), ale i znaczeniowo:

- pragmatycy zgadzają się na wprowadzenie filozofii ze względu na godziny²;
- akademicy, którzy widzą jeden model dydaktyki filozofii, z mocną misją wykorzenienia jej innych typów – przywoływany jest często argument z czystości poprawnej recepcji filozofii w Polsce;
- filozofowie aprobujący wszelkie zmiany – tzw. nieprzeszkadzający – nawet nie będący stroną w sporze;

² Ten motyw, silnie oddziałujący na lewicującą część naszych światopoglądów, jest w gruncie rzeczy nie do przyjęcia. Jeśli mamy wprowadzać filozofię tylko dla godzin naszych absolwentów, to, przy braku pedagogizacji i dydaktyki szczegółowej, nie warto, ponieważ szybko okaże się, że „król jest nagi”. Trudno jest z pozycji kiepskich praktyków wprowadzać systemowe zmiany. Ten argument zresztą odsłania cynizm naszego środowiska, które znowu chce coś „ugrać dla siebie” lub dla tzw. filozofii.

- nauczyciele „podtablicowi”, zostawieni sami sobie, niejednokrotnie bezradni z powodu niekompetencji „akademików”, niejednokrotnie geniusze nauczania;
- tzw. chętni, wyłącznie z postawą, mniej lub bardziej zainteresowani współpracą na rzecz wprowadzenia filozofii do szkół, niezależnie od poglądu na sprawę.

Te „podziały” są pogładowym, a nie merytorycznym, zapisem obserwacji i rozmów środowiskowych. Odzwierciedlają jednak stan opinii, z którymi mamy do czynienia w postawach wobec dydaktyki filozofii.

Snują te rozważania, aby pokazać, że problem dydaktyki filozofii ma wymiar środowiskowy. Jest bowiem pochodną koncentracji środowiska wokół idei filozofii, a nie wokół pytania o koncepcję czy model nauczania. Najpierw musimy stworzyć przedmiot w kontekście refleksji nad dyscypliną wiedzy zwaną filozofią, a później dopiero obserwować osadzenie tego przedmiotu we współczesnym kształceniu, zmieniać rozkład akcentów itd. Na razie wydaje się, że mówimy językiem „ofiar systemu”. Wskazujemy, że przedmiot jest obcy współczesnej młodzieży, że dyscyplina nauki nie jest wkomponowana w kulturę, że dyrektorzy szkół nie lubią filozofii. Przypomina się baletnica, której przeszkadza rąbek u spódnicy.

A gdyby tak jednak pomyśleć o teorii dydaktyki filozofii? Jest ona niezbędna przy wszystkich celach nauczania tego przedmiotu, na wszystkich poziomach kształcenia filozofii. Tam, gdzie nie potrafimy rozeznaczyć się w stanie wiedzy *naszych* nauczycieli, tam, gdzie wyłącznie deklaratywnie traktujemy wiadomości *naszych* uczniów, tam, gdzie mamy do czynienia z błędną dydaktyką, niszczącą tożsamość ucznia, jego dociekliwość, jedność jego myśli, odczuwania, jego rozumienia, tam, jest potrzebna dyscyplina metaprzedmiotowa. Jakże łatwo jest „brylować” filozofom pośród młodych adeptów sztuki dociekania, manipulować ich naturalną tendencją do egotyzmu, kierować neurotyzm młodzieży *naszych* czasów w stronę solipsyzmu. Wydaje się, że aporetycznym charakterem filozofii wyłącznie inspirujemy uczniów, a nie uczymy. Próbuje pokazać im wielkość pytań, ale nie wymagamy odpowiedzi. Nikt, kto ma choć trochę żywego światła umysłu nie będzie wierzył w rozwiązania, które łączy aporia. Nie należy się chyba dziwić, że skończył się pozytywny czas dla filozofii. Kiedy ktoś kiepsko uczy, miesza w głowach wielu „wyzwolonych” od rzeczywistości uczniów. Niewytłumaczony odpowiednio wielogłos w filozofii uczy relatywizacji wielu dyskursów i jeśli ktoś nadal chce dociekać słuszności i prawdy, musi

uciec z filozofii. Nie jest wcale rzadkim przypadkiem traktowanie (najpierw przez nauczycieli, a potem przez uczniów) wielkich filozofów „po partnersku”. Studenci, wykluczeni z uczestnictwa w popkulturze, przychodzą na zajęcia jak po terapię lub – przekonani o swojej wielkości – przychodzą dokonać przełomu na miarę Tomasza lub Kanta. Jedni i drudzy przeżywają potężny kryzys na III roku, gdy uświadamiają sobie pozór swoich pierwszych motywów podjęcia studiów. Ktoś im wmówił, że wszelkie teksty kultury są do połknięcia w każdym wieku i natychmiast. Nauczenie ich szacunku dla filozofii, która otwiera przestrzeń rozumienia idei oraz rozeznania w rzeczywistości, otwiera i powoduje progres, jest w tych warunkach ogromną sztuką, wymagającą kunsztu pedagogicznego na najwyższym poziomie.

Myślenie stereotypowo akademickie na ogół nie dostrzega aspektu dydaktycznego, problemowego. Może dlatego koncepcja kształcenia systemowego, zawierającego etap propedeutyczny, interdyscyplinarny, z podstawami logiki i myślenia normatywnego (dla wielu jest to nadal myślenie ideologiczne), jest tak trudny do zaakceptowania. Na gruncie teorii dydaktyki stawiam za Brunerem pytanie o modelowanie wiedzy na poziomie ucznia szkoły podstawowej, gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej. Pytam też – przy wyborze programu nauczania – jak daleko wiedzy ucznia i licealisty do myślenia naukowego, akademickiego i czy absolwent liceum po trzyletnim kursie z filozofii w szkole ma możliwość w dalszej edukacji na uniwersytecie osiągnięcie poziomu współczesnej wiedzy w filozofii. Tak, to pytanie o status wiedzy filozoficznej z punktu widzenia środowisk akademickich. To one wszak mają sprawować mecenat nad podstawą programową z filozofii, one też mają udowodnić, że matura z filozofii nie jest do selekcji „swoich”, że może sprawdzać umiejętności ucznia niezbędne przy wyborze innych kierunków studiów. Tu się koło zamyka. Filozofia spotyka się z niefilozofią poprzez korytarze wiedzy...

Istnieje niebezpieczeństwo, że „spontaniczną” praktyką bez teorii będziemy na lekcjach filozofii unifikowali jakąś postać wiedzy „powszechnie przyjętej”, wiedzy doksalnej, która skutecznie blokuje granicę *episteme*. O jaki typ wiedzy filozoficznej chodzi? O taki, który w oparciu o wiedzę zapamiętaną i zrozumianą pozwoli na generowanie odpowiednich umiejętności filozoficznych. Droga do ich uformowania jest co najmniej tak daleka jak i w innych dyscyplinach wiedzy. Tak jak matematycy są przekonani, że pracują na rzecz umiejętności matematycznych swoich uczniów i studentów, tak jak adepci sztuki są wprowadzani w arkana niezbędnych sprawności,

tak też filozofowie mogą uczynić swoją dziedzinę przedmiotem namysłu dydaktycznego. Czy jednak nie zgubiliśmy się z powodu utraty przekonania, że filozofia jest sztuką? Chyba tak, skoro mówimy już wyłącznie językiem historii filozofii...

Na pewno *ratio* filozofii jest płaszczyzną odniesienia dla rodzącego się do refleksyjności umysłu młodego człowieka. Obok sztuki i matematyki jest miejsce na filozofię, która nie tylko ma uczyć rozpoznawania granicy prawdy i fałszu, ale uczyć łączenia swoich przekonań z absolutnym horyzontem tkwiącym w pojęciach oraz w relacjach między nimi. Pojęcia filozoficzne mają swoje immanentne korytarze w ludzkiej wiedzy – przekonują nas Guattari i Deleuze. Dlaczego nie mielibyśmy wypracować ich obecności na wydziałach nauk społecznych, medycynie, na terenie humanistyki? Dlaczego nie mielibyśmy *rzucić wyzwania* pojęciom matematycznym? Mam tutaj na myśli istotowy związek filozofii z niefilozofią w ramach różnych typów abstrakcji, aby wszelkie sfery ludzkiej myśli mogły się wzajemnie dopełniać.

Propedeutyka filozofii w szkołach średnich, otwarta na łączenie całości wiedzy w granicach „duszy i ciała” nastoletniego człowieka, wymaga innej dydaktyki akademickiej, zorientowanej w ramach specjalności nauczycielskiej na umiejętności gwarantujące realizację celów nauczania. Nauczyciel filozofii w szkole średniej, operujący zakresem wiedzy licealisty, może generować pojęcia filozoficzne, które mają siłę wznoszenia. Brak tych pojęć (prawo, przestrzeń, determinizm, prawda, kanony, normy, fałsz, wartość, celowość, powinność, jedność, sens, znaczenie, istota, cechy opisu) w edukacji powszechnej dotkliwie odczuwamy w obowiązującej nas kulturze. Pomyślmy, jak bardzo zmieniłyby się status akademickiej filozofii, gdybyśmy te pojęcia wprowadzili do *personal knowledge* uczniów szkoły średniej.

Jesteśmy przed pierwszą maturą z filozofii, przed pierwszą jej ewaluacją. Jeśli już dzisiaj wiadomo, że zmieniają się proporcje wiadomości i umiejętności w następnej podstawie, to co powiemy we wrześniu nauczycielom, którzy będą przymuszeni do kolejnej zmiany koncepcji nauczania „pod maturę”? Co powiemy egzaminatorom, ekspertom, studentom? Czy nie jest lepiej poobserwować przebieg matur w makroskali, poprawić błędy, posłuchać „podtablicowych” przed kolejnymi zmianami? Obecny tryb analityczny w oparciu o wiedzę historyczno-filozoficzną wymaga erudycji słownikowej, uporządkowanej, ukierunkowanej metaprzedmietowo. Wiedza historyczno-filozoficzna oraz umiejętności polegające na analizie

porównawczej głównych stanowisk filozoficznych są dzisiaj podstawą oceny sprawności filozoficznych ucznia. Taki zatem typ nauczania powinien wybrać nauczyciel, który pragnie skutecznie przygotować swoich podopiecznych do egzaminu maturalnego.

MACIEJ WOŹNICZKA

GŁOS W DYSKUSJI

Problem modelu edukacji filozoficznej w Polsce na początku XXI wieku może być rozpatrywany w różnych aspektach. Już najbardziej elementarne zagadnienia mogą odnosić się do kwestii społecznych i dotyczyć podstaw funkcjonowania kultury narodu. Najpoważniejsza kwestia dotyczy potrzeby i możliwości regeneracji kształcenia filozoficznego na poziomie przedakademickim. Zapóźnienia kulturowe i destrukcja tego obszaru kształcenia przez systemy totalitarne są tu tak poważne, że właściwie należałoby zapytać o jego sens, jego status edukacyjno-kulturowy w okresie współczesnych, dynamicznych przemian cywilizacyjnych. Do propozycji przedstawianych przed drugą wojną światową nie można już bezpośrednio nawiązywać, a kryteria rozwiązania dylematu: do jakiego stopnia korzystać z rozwiązań innych krajów, a do jakiego wypracowywać własny model powszechnej edukacji filozoficznej (a tu: na jakich racjach oprzeć się najpoważniej) – pozostają nader niejasne.

I. Aktualne problemy kształcenia filozoficznego w Polsce

I.1. Poziom przedakademicki

I.1.A. Kwestie podstawowe

– możliwość wykorzystania dotychczasowych doświadczeń w kształceniu filozoficznym (odrębny przedmiot – szkoły elitarne, matura z filozofii w 2002 roku, olimpiada filozoficzna, ścieżki międzyprzedmiotowe, nauczanie blokowe oraz oddzielnie: nauczanie etyki jako odrębnego przedmiotu edukacyjnego);