

Maciej Woźniczka

Głos w dyskusji

Analiza i Egzystencja 10, 212-219

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.

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);

– wybór konwencji współczesnego kształcenia filozoficznego (kulturowy czy scjentystyczny standard kształcenia filozoficznego, maksymalistyczna czy minimalistyczna wersja filozofii edukacyjnej, proporcje między przekazem wiedzy a kształtowaniem umiejętności) oraz związanej z nimi orientacji aksjologicznej;

– problem dostosowania kształcenia filozoficznego w Polsce do standardów Unii Europejskiej (nauczanie we Francji, Niemczech; wsparcie Unii dla programu powrotu do powszechnego kształcenia filozoficznego);

– orientacja wobec innych przedmiotów kształcenia filozoficznego: etyka, logika, teoria wiedzy, teoria kultury, antropologia filozoficzna, psychologia filozoficzna, propedeutika filozofii;

– problem „polityczny”: nauczanie filozofii i etyki a nauczanie religii (kwestia „matury z religii”): zakresy komplementarne w jakości doświadczenia egzystencjalnego;

– możliwości wychowawcze w zakresie kształcenia poprzez przedmioty filozoficzne (mądrościowy aspekt filozofii i jej podmiotowa orientacja, przeciwdziałanie negatywnemu oddziaływaniu kultury masowej, ekofilozofia, filozofia polityczna – problem demokracji, etyka jako podstawowy przedmiot wychowawczy).

I.1.B. Kwestie uzupełniające

– status filozofii jako przedmiotu nauczania (fakultatywny czy obowiązkowy, problem korelacji filozofii z innymi przedmiotami nauczania – filozofia samodzielnym czy „skorelowanym” przedmiotem edukacyjnym); potrzebny byłby również ogólniejszy ogląd rzeczywistości edukacyjnej filozofii (np. propedeutika filozofii czy filozofia, rezygnacja z nauczania logiki);

– kryteria wyboru założeń do budowy podstawy programowej z filozofii i etyki (orientacja społeczna, kulturowa, wychowawcza czy scjentystyczna). Filozofia spekulatywna czy filozofia praktyczna; istotna jest tu formacja filozofii stosowanej (*Applied Philosophy*), filozofii praktyki (*Philosophy of Practice*). Od ok. 1980 roku rozwija się na Zachodzie ruch praktyki filozoficznej (*Philosophical Practice*) zbierający doświadczenia mniejszych formacji (*Philosophical Cafés, Philosophical Wines, Socratic Dialogues, Philosophy for Children, Philosophy for Business* – w Polsce

podjęmowano już próby warsztatów filozoficznych dla bezrobotnych czy w zakładach penitencjarnych);

- kwestia matury z filozofii (np. matura międzynarodowa z filozofii, nauczanie filozofii w języku angielskim);

- przygotowanie organizacyjne do powszechnego kształcenia filozoficznego (potrzeba przeprowadzenia pilotażowego kursu filozofii w szkołach, ocena programu z zastosowaniem technik pomiaru dydaktycznego, korekty do podstawy programowej);

- metodyka kształcenia filozoficznego (zróznicowanie technik metodycznych w zależności od poziomu edukacji: konwencja „dociekań filozoficznych”, projekt „Lego-Logos”, ujęcie historyczno-problemowe), środki informatyczne i multimedialne w nauczaniu przedmiotów filozoficznych;

- poziom bazy literaturowej: podręczniki do filozofii i etyki, zeszyty ćwiczeń, konspekty i scenariusze lekcji;

- kształcenie nauczycieli filozofii i etyki (studia kierunkowe i podyplomowe, przygotowanie pedagogiczne), wzorem francuskim: agregacja – prawo do nauczania przedmiotów filozoficznych, współpraca z ośrodkami metodycznymi.

I.2. Poziom akademicki

I.2.1. Filozofia na niefilozoficznych kierunkach studiów

- uwzględnienie specyfiki kierunku: studia medyczne, społeczne (prawo, politologia, socjologia, pedagogika, dziennikarstwo), artystyczne;

- kwestia nauczania etyki na kierunkach zawodowych (etyka stosowana poszczególnych profesji);

- metodyka akademickiego kształcenia filozoficznego (dotychczas sprawa niemal prywatna profesorów, łącznie z kwestiami organizacyjnymi: współcześnie np. nauczanie filozofii on-line);

- kwestia organizacji dydaktyki kształcenia filozoficznego (np. jak określić relacje między wzmocnianiem samodzielnych struktur filozoficznych w uczelniach a potrzebą kształcenia filozoficznego w niefilozoficznych jednostkach organizacyjnych);

- problem finansowania kształcenia w zakresie przedmiotów filozoficznych (np. obecna redukcja godzin z przedmiotów filozoficznych w imię tzw. „minimów programowych”).

I.2.2. Filozofia jako przedmiot nauczania kierunkowego

- konwencja akademickiego kształcenia filozoficznego: model społeczny (Francja) czy analityczny (Niemcy, Anglia) – echa współczesnego sporu filozofii kontynentalnej z filozofią anglosaską;
- udział edukacji filozoficznej w całości edukacji kulturowej w ogóle;
- problem profilu filozofii jako przedmiotu kierunkowego (ministerialne standardy kształcenia);
- proporcje między nauczaniem historii filozofii a nauczaniem filozofii współczesnej;
- teoretyczny a praktyczny wymiar studiów filozoficznych (filozofia „czysta” a filozofia specjalnościowa, np. filozofia społeczna, filozofia medycyny, filozofia prawa);
- polskie kształcenie filozoficzne a polska filozofia (dominacja logiki – szkoła lwowsko-warszawska, filozofii społecznej – tradycja dziejowa, teologii – konteksty kulturowe).

I.3. Inne

- funkcjonowanie filozofów we współczesnym społeczeństwie i jego kulturze (świadome i zaangażowane współtworzenie przez filozofów kultury jako elementu propedeutycznego dla kształcenia filozoficznego – propozycja Henryka Elzenberga: wytwarzanie potrzeby filozofowania);
- uwikłania polityczne kształcenia filozoficznego (nieustający spór przedstawicieli środowiska filozoficznego z decydentami, demokracja a elitarność w edukacji filozoficznej);
- standardy kształcenia filozoficznego w Polsce i poza nią (dyskusja profili filozofii dydaktycznej);
- możliwość lepszego wykorzystania historii polskiego kształcenia filozoficznego (dziejowa korespondencja ze standardami kulturowymi narodu).

II. Podstawowe zagrożenia dla procesu wprowadzenia powszechnego programu kształcenia filozoficznego

Obecnie najistotniejsze zagrożenia łączące się z wprowadzaniem filozofii do szkół mają charakter społeczny. Są one naturalną konsekwencją

zniknięcia deformacji ideologicznych (okres 1947–1989). Dyskusja nad funkcjonowaniem filozofii w szkole stanowi swoisty powrót do propozycji formułowanych w Polsce w okresie międzywojennym (jednak bezpośrednio nawiązanie do przedstawianych wówczas projektów nie jest możliwe), jak i wcześniejszym (np. w okresie zaborów w Galicji prowadzony był kurs propedeutyki filozofii). Współczesny problem funkcjonowania filozofii w szkole osadzony jest między postulatami środowiska filozoficznego (i otoczenia edukacyjnego z nim związanego) a możliwościami administracyjnymi (decyzjami władz edukacyjnych). Ten charakter trudności zdaje się wskazywać na potrzebę wykorzystania adekwatnych do niego narzędzi ich przezwyciężenia. Kwestia zasadności, oceny wartości przedstawianych projektów i organizacji kształcenia filozoficznego ma pewną tradycję. W analizie zagrożeń należałoby wymienić zagrożenia bezpośrednie oraz pośrednie (mające charakter długotrwałych prawidłowości). Podstawowe zagrożenia związane są z wyżej wymienionymi problemami, dodatkowe przedstawiam poniżej.

II.1. Zagrożenia bezpośrednie

- brak stabilnej procedury w zakresie określania podstaw kształcenia filozoficznego:
 - brak ośrodka decyzyjnego (inspiracje MEN, *ad hoc* wyodrębniane zespoły ekspertów i zasady ich powoływania, stowarzyszenia filozoficzne, środowisko nauczycieli filozofii);
 - brak stałego zespołu koordynującego prace w zakresie kształcenia filozoficznego, silna orientacja na propozycje autorskie;
 - słabe porozumienie między nauczycielami akademickimi a nauczycielami szkolnymi i oczekiwaniami szkolnego środowiska edukacyjnego;
 - brak sposobów i kryteriów rozstrzygania podstawowych trudności, np. w sporze o standard (kanon) kształcenia filozoficznego (np. wariant scjentyistyczny czy kulturowy);
 - nieskuteczność środowiska filozoficznego (próby wprowadzenia na stałe matury z filozofii, apele kolejnych zjazdów filozoficznych (Toruń, Szczecin), propozycje zmian w publikowanym piśmiennictwie edukacyjnym);

- duży wpływ bezpośrednich oddziaływań politycznych i wręcz agresywne warunkowania polityczne stosowane wobec kształcenia filozoficznego (działania kolejnych ministrów edukacji – nauczanie filozofii bardziej kwestią światopoglądową niż kulturową?);
- doraźność działań (często wymuszany przez instytucje administracyjne pośpiech i dorywczość) i pomijanie sukcesywnie uzyskiwanych osiągnięć;
- słabe wsparcie metodyczne (wykładnia wychowawcza, propozycje programowe, konspekty, scenariusze lekcji).

II.2. Zagrożenia pośrednie – mające charakter długotrwałych zaległości

- specyficzny dla refleksji filozoficznej stan świadomości kulturowej:
 - niska potrzeba filozofowania (Polskę trzeba pobudzić filozoficznie – postulat Henryka Elzenberga);
 - niska konkurencyjność społeczna (w zestawieniu np. z maturą z wiedzy o tańcu);
 - poważne zapóźnienia kulturowe (nauczanie filozofii jako konsekwencja relacji danej formacji kulturowej do filozofii w ogóle);
 - brak stabilizacji instytucjonalnej kształcenia filozoficznego w szkole (ścieżka edukacyjna, przedmiot do wyboru, przedmiot objęty maturą; łącznie ze szczegółowymi procedurami typu: wliczanie oceny z filozofii i etyki do średniej ocen);
 - niejednoznaczność modelu edukacyjnego nauczanej filozofii (kontrowersje wokół podstawy programowej, odmienne wizje wynikające z: olimpiady filozoficznej, matury 2002, propozycji autorskich);
 - uwikłanie w przemiany edukacyjne teraźniejszości (konceptcja ścieżek edukacyjnych, nauczania blokowego, modułowa);
 - kontrowersje dotyczące kształcenia moralnego w szkole (przedmiot religia/etyka – merytoryczna absurdalność administracyjnie nakazanego przeciwstawienia);
 - trudności w instytucjonalnej reprezentacji środowiska nauczycieli filozofii (związek, stowarzyszenie);
 - słaba współpraca dydaktyków filozofii z dydaktykami innych przedmiotów nauczania;

– brak administracyjnego nakazu publikacji podręczników dla przedmiotów do wyboru (niepokój i zażenowanie: dlaczego w kraju tak bogatym w problemy moralne nie jest prowadzona dystrybucja elementarnych materiałów edukacyjnych z filozofii i etyki? – w polskich księgarniach nie można kupić żadnego podręcznika do etyki dla poziomu szkolnego!).

Za podstawowe źródła przedstawionych zagrożeń należałoby uznać kwestie kulturowo-instytucjonalne. Wiele z pojawiających się propozycji zmian ma wysoce postulatywny, deklaracyjny charakter. Ich wprowadzenie napotyka na poważne trudności o charakterze zarówno środowiskowym, jak i administracyjno-organizacyjnym. Wprowadzenie filozofii do szkół na większą skalę niż dotychczas wymaga znacznie poważniejszych działań niż obecnie stosowane.

III. Propozycje rozwiązania trudności

W świetle przedstawionych uwag propozycje zmian w zakresie kształcenia filozoficznego wymagają znacznych, poważniejszych środków i działań. Przede wszystkim modyfikacji wymaga społeczna wizja filozofii. Potrzebny jest program wytworzenia potrzeby filozofowania. Stając się powszechnym przedmiotem edukacyjnym, winna ulec wzmocnieniu praktyczna część filozofii. Najlepszy byłby plan maksymalistyczny, zawierający:

– organizację projektu (ze wspomaganiami np. z Unii Europejskiej) wprowadzenia w Polsce powszechnego kształcenia filozoficznego (rozumiany jako celowa zmiana kulturowa w kraju). Celem nadrzędnym projektu winno być określenie podstawowych trudności we wprowadzaniu powszechnego kształcenia filozoficznego i ich stopniowe rozwiązywanie;

– powołanie stałego zespołu ds. kształcenia filozoficznego, posiadającego wysokie umocowanie instytucjonalne, monitorującego poszczególne etapy wprowadzania powszechnego kształcenia filozoficznego;

– wieloetapowy i długodystansowy projekt modyfikacji kulturowej w Polsce, zawierający badania pilotażowe i diagnostykę poszczególnych etapów wprowadzania programu kształcenia filozoficznego.

Propozycje rozwiązywania szczegółowych trudności będą wynikały z przyjmowanych założeń i rozwiązań o charakterze podstawowym. Wskazana też byłaby diagnoza stanu kulturowego Polski, uwzględniająca potrzeby edukacyjne (w tym i filozoficzne). Być może stanowiłaby ona jedno z kryteriów pozwalających na uniknięcie „wiru jałowych sporów

metafilozoficznych”. Właściwy dla filozofii spór nie może się przekładać na brak jednoznaczności przyjmowanych rozwiązań praktycznych. Koncepcje filozofii uprawianej w Polsce (wariant scjentyistyczny, kulturowy, klasyczny czy synkretyczny) winny znaleźć odzwierciedlenie w przedstawianych, szczegółowych konwencjach kształcenia filozoficznego. Za podstawowe dla tych uwag należy jednak przyjąć kryterium antropologiczne – ludzkiej potrzeby lepszego rozumienia i doświadczania rzeczywistości.

ALDONA POBOJEWSKA

EDUKACJA FILOZOFICZNA – NIEKTÓRE DYLEMATY I ŚRODKI ZARADCZE

W dyskusjach prowadzonych na temat kształtu podstaw programowych z filozofii dla szkół ponadgimnazjalnych splata się wiele problemów. Jeżeli ich jasno nie wyartykułujemy i nie będziemy współpracowali przy ich rozstrzygnięciu, to trudno będzie stworzyć sensowną wizję edukacji filozoficznej. Poniżej wskazuję kilka, istotnych w tym kontekście, zagadnień. Najpierw zajmuję się wpływem przyjętej koncepcji filozofii na preferowany kształt edukacji filozoficznej. Następnie wyciągając wnioski z poprzednich rozważań, nakreślę schemat kształcenia w zakresie filozofii.

Wizja filozofii a kształt edukacji filozoficznej

Toczący się spór o to, czego winna się uczyć młodzież na lekcjach filozofii, nie ma charakteru „kolejnej kłótni między decydentami”, uwarunkowanej ich doraźnymi interesami, lecz posiada o wiele poważniejsze podłoże. Jego przyczyny sięgają samych początków i podstaw filozofii. Otóż – jak wiadomo – od momentu jej powstania do dnia dzisiejszego filozofowie nie są zgodni w odpowiedzi na pytanie: **czym jest filozofia?** Polemiki na ten temat toczą się już około trzydziestu wieków i nie doprowadziły do konsensusu. Uznaje się obecnie, że istnieje **wiele prawomocnych odpowiedzi w tej**