

Aldona Pobjewska

Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze

Analiza i Egzystencja 10, 219-226

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.

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**

kwestii, poczynając od takich, które określają ją jako „najogólniejszą naukę o rzeczywistości”; a kończąc na tych, które ujmują ją jako próbę wyrazu niepowtarzalności losu ludzkiego indywiduum.

Spór między filozofami na temat dyscypliny, którą się zajmują, dotyczy nie tylko tego, czym ona jest, ale też **różnej oceny procesu filozofowania i jego efektu – wiedzy (*episteme*)**. Jedni przenoszą punkt ciężkości na **samo filozofowanie, czyli na drogę prowadzącą do wiedzy** (kontekst odkrycia). Patrzą więc na filozofię w porządku jednostki, indywidualnego procesu dochodzenia do niej. Do tej opcji nawiązuje etymologia terminu *filozofia*, który oznaczał „(u)miłowanie mądrości”. Czy (u)miłowanie mądrości jest równoznaczne z jej posiadaniem? Nie! Sygnalizuje tylko, że ktoś ją miłuje, ceni i ewentualnie dąży do niej. W tej tradycji rozumie się filozofię przede wszystkim jako filozofowanie, czyli czynność podejmowaną przez poszczególnych ludzi („Filozofia nie jest teorią, lecz działalnością” – Wittgenstein). Jest to więc „podróż”, którą można odbywać wyłącznie osobiście i która wymaga specyficznych kompetencji, wskazywanych już w starożytności. Składa się na nie wiele umiejętności i postaw, takich jak ciekawość, zaangażowanie i dociekliwość poznawcza; z jednej strony – świadomość własnej niewiedzy i pokora, a z drugiej – wiara we własne możliwości oraz samodzielność intelektualna i moralna; zdolność dostrzegania problemów w sprawach na pozór oczywistych i umiejętność formowania poznawczo ciekawych pytań; sztuka podejmowania różnych typów myślenia: krytycznego, abstrakcyjnego, kreatywnego, analitycznego czy syntetycznego, sztuka uczestnictwa w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, która obejmuje uważne słuchanie oraz rozpoznawanie poznawczej wartości argumentów oponenta, ponadto zdolność precyzyjnego formułowania sądów i ich uzasadniania, a także posługiwanie się podstawowymi operacjami logicznymi itp. Powyższa lista nie pretenduje do pełni. Pozwala jednak zorientować się o różnorodności i trudności wymaganych kwalifikacji. Jedne z nich warunkują otwarcie adepta filozofii na jej problematykę, inne decydują o motywacjach do podjęcia i kontynuowania stosownego namysłu, a jeszcze inne są narzędziami umożliwiającymi ten namysł oraz jego postęp. Kwalifikacje te można krótko nazwać **sztuką myślenia i dialogu**.

Zdecydowana większość filozofów utożsamia jednak swoją dyscyplinę wyłącznie z uznanymi i historycznie utrwalonymi rezultatami indywidualnego (i zbiorowego) namysłu – z wiedzą (kontekst uzasadnienia), a drogę prowadzącą do nich traktują tylko jako środek do uzyskania tego

celu i nie przyznają filozofowaniu samoistnej wartości. W konsekwencji, filozofię ujmuje się jako **dążenie do mądrości** lub jako **zbiór systemów, stanowisk i kierunków**.

Różnice w kwestii przyznania podstawowej wartości: czy to przede wszystkim filozofowaniu, czy to wiedzy filozoficznej, stanowią podstawę konfliktu w kwestii określenia **głównego celu edukacji filozoficznej**: czy ma być nim **zdobywanie umiejętności**, czy **wiedzy**. Jak łatwo przewidzieć, adherenci poglądu, że filozofia to głównie proces indywidualnego dążenia do rozwiązania określonych zagadnień natury filozoficznej, kładą nacisk na **kształtowanie u jej adeptów kompetencji, o których była mowa powyżej**. Natomiast zwolennicy rozumienia filozofii jako wiedzy teoretycznej podkreślają, że jej nauczanie winno przede wszystkim służyć **uzyskaniu episteme**, tj. opanowaniu kanonu problemów, kierunków i tekstów filozofii europejskiej (czy to w trybie historycznym, czy problemowym).

To ostatnie stanowisko bywa wzmocniane wskazaniem na **autoteliczny, a więc dysfunkcyjny charakter filozofii**. Rzeczywiście, w jej ujęciu tradycyjnym, zapoczątkowanym przez starożytnych, wiedza filozoficzna służy wyłącznie zaspokojeniu potrzeby rozumienia świata. Wymaga to jednak rozwinięcia. Nie ma wątpliwości, że cele namysłu filozoficznego i operacyjnego (swoistego dla myślenia potocznego i pewnych poziomów nauki) różnią się. Refleksję operacyjną cechuje nastawienie praktyczne, chce ona zdobyć wiedzę, aby jej użyć, tj. wiedza stanowi środek do realizacji celu zewnętrznego w stosunku do niej. Myślenie filozoficzne usiłuje natomiast coś rozumieć dla samego tylko rozumienia i nie troszczy się o jakiegokolwiek zastosowanie zdobytej wiedzy.

Tak jednak wygląda sprawa wyłącznie w planie nastawionym bezpośrednio na ogląd rezultatów namysłu filozoficznego (kontekst uzasadnienia). Natomiast przy podejściu szerszym, biorącym pod uwagę nie samą tylko wiedzę filozoficzną, ale również drogę dochodzenia do niej wraz z niezbędnymi do tego kompetencjami jednostki, jak również sposób rozwiązywania przez tę jednostkę zadań po przebytej edukacji filozoficznej, okazuje się, że **wykształcenie filozoficzne ma również praktyczne konsekwencje**. Świadczą o tym badania, które wskazują, że – statystycznie rzecz biorąc – specjaliści różnych dziedzin, dysponujący kulturą filozoficzną, lepiej sobie radzą w rozwiązywaniu problemów zawodowych, a jeśli staną wobec takiej konieczności, to łatwiej się przekwalifikują, niż ich niemający tej kultury koledzy. Mało tego – absolwenci filozofii, po krótkim przysposo-

bieniu w danym fachu, efektywniej pracują na stanowiskach menedżerskich niż specjalnie w tym kształceni zawodowcy³. Można zatem zaryzykować wniosek, że wykształcenie filozoficzne podnosi skuteczność różnorodnej aktywności operacyjnej poszczególnych osób.

Daje się to prosto wytłumaczyć tym, że dzięki właściwemu nauczaniu filozofii osiąga się nie tylko samą wiedzę filozoficzną i jej rozumienie, ale także (a może nawet przede wszystkim) rozwija ono „przy okazji” kompetencje jednostki, które niekoniecznie łączone są z filozofią – ową **sztukę myślenia i dialogu**. Innymi słowy, **odpowiednio poprowadzona edukacja filozoficzna wspomaga u jej adepta rozwój szeroko rozumianej samodzielności i dojrzałości intelektualnej oraz interpersonalnej**.

Reasumując, mnogość niesprowadzalnych do siebie, prawomocnych i funkcjonujących równocześnie stanowisk w różnych kwestiach (w tym: *czym jest ona sama*, jak i *co jest ważniejsze: proces filozofowania czy jego efekt*)) stanowi jedno z niezbywalnych znamion filozofii. Marquard nazywa to wieloznacznością. Sytuacja ta stanowi źródło bogactwa nurtów i kierunków filozoficznych, ale również sporów i polemik.

W perspektywie edukacji wieloznaczność filozofii sprawia, że jakkolwiek rozumiane **jednostronne jej nauczanie jest z wielu powodów niekorzystne**. Otóż ograniczenie się do prezentacji jednej, choćby najwartościowszej, jej opcji (chrześcijańskiej, scjentystycznej, postmodernistycznej itp.) **falszuje obraz tej dyscypliny** (starsze pokolenie zna to, ponieważ uczono je wyłącznie tzw. filozofii marksistowskiej). Ponadto **uniemożliwia osiągnięcie celów głównych edukacji filozoficznej**, gdyż nie pozwala zrozumieć głębi wielu zagadnień filozoficznych. Znajomość bowiem **odmiennych rozwiązań** takich kwestii, jak czym są: wiedza, prawda, dobro, piękno, człowiek, świat itd., staje się punktem wyjścia do ważnych procesów świadomościowych, które mają zajść u adepta tej wiedzy. Na przykład, orientacja, jak ujmuje się różne pojęcia, rozpoznanie tego, co jest im wspólne i co je różni, sprzyja dostrzeżeniu ogólności danych kategorii, a dopiero ona pozwala uświadomić sobie specyfikę każdego poszczególnego rozwiązania (szczegół rozumie-

³ Wiele instytucji, np. banków, grup konsultingowych, doradców biznesowych i personalnych, poszukuje pracowników myślących „w poprzek dyscyplin”, posiadających m.in. umiejętności komunikacji interpersonalnej, myślących analitycznie i plastycznie, ciekawych świata, umięjących podejmować decyzje (por. *Die Wirtschaft will Quendenker*, „Frankfurter Allgemeine – Hochschulanzeiger”, Mai 2008, s. 22–23).

my przez ogół). *Ergo* – należy zaznajamiać młodzież z wieloma nurtami i stanowiskami filozoficznymi.

Jednak **skoncentrowanie edukacji filozoficznej wyłącznie na aspekcie erudycyjnym**, a pominięcie, czy zbyt pobieżne potraktowanie, indywidualnego procesu zdobywania tej wiedzy, a wraz z nim charakterystycznych dla niego kompetencji, **pociąga za sobą negatywne konsekwencje**. Po pierwsze – **utrudnia** (uniemożliwia?) osiągnięcie podstawowych celów erudycyjnego nauczania filozofii (czyli samo **rozumienie** przez uczniów problemów filozoficznych i swoistości ich odmiennych rozwiązań, gdyż brak im do tego odpowiednich narzędzi). Po drugie – **szkodzi edukacji filozoficznej** jako takiej, ponieważ filozofia sprowadzona do przekazu puli tez, stanowisk i nazwisk staje się udreką dla przeciążonego informacjami i filozoficznie nieprzygotowanego ucznia polskiej szkoły. Pierwszy kontakt z filozofią od strony teorii rodzi często w uczniach trwale **zniechęcenie do tej dyscypliny**. Małe są też korzyści z ewentualnie wyuczonych w takim trybie wiadomości z jej zakresu, gdyż nie ma powodu, aby nie dzieliły one losu wiedzy z innych przedmiotów, tzn. jak pokazują badania, zdolny uczeń po roku jest w stanie reprodukować 50% wyuczonych informacji, a po dwu latach już jedynie ich 30–20%. Po trzecie – **nie wspomaga realizacji wielorakich zadań stawianych przed edukacją jako taką**. Kompetencje niezbędne do rozumienia problematyki filozoficznej zawierają się bowiem w zbiorze pożądanых cech absolwenta polskiej szkoły, gdyż kształtowanie postaw i wyrabianie umiejętności warunkujących samodzielność intelektualną i moralną, jak też umiejętności komunikacji interpersonalnej, stawia się aktualnie, jeżeli nie przed, to na pewno na równi z preferowanym do niedawna wpajaniem treści merytorycznych.

Na podstawie powyższych rozważań uprawniony staje się wniosek, że **edukacja filozoficzna winna być wielostronna** (wieloaspektowa) w szerokim znaczeniu tego słowa. Winna zapoznawać uczniów z odmiennymi stanowiskami filozoficznymi oraz **kłaść nacisk zarówno na przekaz wiedzy, jak też na wyrabianie umiejętności i kształtowanie postaw poznawczych oraz społecznych**, umożliwiających rozumienie specyfiki filozofii oraz podejmowanie samodzielnych prób rozwiązywania kwestii filozoficznych.

Kształcenie incydentalne czy procesualne?

Zanim przejdę do naszkicowania propozycji schematu wielostronnej edukacji filozoficznej, zacznę od truizmu, że **nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu szkolnego nie jest aktem, lecz procesem i trwa zazwyczaj długo**, rozkłada się go na fazy, ustala ich kolejność oraz stopień trudności. Przykładowo, kształcenie matematyczne zaczyna się od arytmetyki, a nie od trygonometrii i uczeń musi zdobyć wiele umiejętności oraz wiedzę, zanim zacznie działania na trójkątach. Atoli na wiadomościach zdobytych w szkole średniej nie kończy się wtajemniczenie w arkana matematyki. Studenci różnych kierunków zapoznają się z jej wybranymi działami, a studenci matematyki, w zależności od specjalizacji, opanowują różnie zakresły, szeroki wybór jej subdyscyplin.

Instytucjonalnie zorganizowana edukacja filozoficzna również nie powinna się ani rozpoczynać, ani kończyć na szkole średniej, lecz winno się ją inicjować wcześniej i kontynuować później (studia). Nie należy jej planować jednofazowo i to w kształcie jednoznacznie erudycyjnym, jak w proponowanych projektach podstaw programowych z filozofii dla szkół ponadgimnazjalnych. Pamiętajmy, że znajomość i rozumienie stanowisk filozoficznych stanowi dopiero zwieńczenie całego procesu nauczania, a do właściwego odbioru tej problematyki niezbędne są uczniowi określone kompetencje. Zazwyczaj pomija się kwestię tych kwalifikacji i umieszcza filozofię w programach ostatnich klas szkół średnich, podejmując jej encyklopedyczne nauczanie. Zakłada się zapewne, że wszystkie wymogi wyjściowe są już wtedy spełnione. Nie jest to jednak oczywiste, gdyż sztuka myślenia i dialogu nie rozwija się u młodego człowieka samoistnie, szczególnie przy stosowaniu podających metod dydaktycznych, używanych jeszcze w dużej mierze w naszym szkolnictwie. Metody te, wymagając od ucznia – jak wiemy – odtwarzania materiału przekazywanego przez nauczyciela, wyrabiają wprawdzie zdolność recepcji oraz pamięć, ale też pasywność intelektualną wychowanków. Natomiast do filozofowania konieczna jest przede wszystkim samodzielność myślenia. Uzasadniony zdaje się więc wniosek, że **polscy uczniowie (nawet szkół średnich) w zdecydowanej większości nie są przygotowani do podjęcia edukacji filozoficznej w jej erudycyjnym wymiarze, gdyż nie dysponują odpowiednimi narzędziami do jej rozumienia**.

Z przedstawionych powyżej powodów naukę filozofii należy zaczynać nie od przekazu materiału merytorycznego (którym programy jej nauczania można naszpikować ponad wszelką miarę), lecz od przygotowania uczniów do zajmowania się tą dziedziną, czyli od wyrabiania u nich określonych kwalifikacji umożliwiających interioryzację proponowanych przez nią treści. W kontekście pytania o strategię nauczania filozofii prowadzi to do wniosku, że należy wyróżnić **przynajmniej dwie zasadnicze fazy edukacji filozoficznej: wstępną, kompetencyjną** – nastawioną na kształtowanie u adeptów filozofii kwalifikacji koniecznych do zajmowania się tą dyscypliną oraz **fazę merytoryczną** – zorientowaną na zapoznanie ucznia (czy to w układzie historycznym, czy problemowym) z klasycznymi filozoficznymi kwestiami i ich proponowanymi przez tradycję rozwiązaniami. Oba te etapy są niezmiernie ważne i **żadnego z nich nie można wyeliminować z jakiegokolwiek sensownie pomyślanej edukacji filozoficznej**⁴.

Zaproponowany powyżej tryb edukacji filozoficznej ma wiele zalet. Pozwala na systematyczne nauczanie filozofii, które możliwości psycho-intelektualne **uczniów** koreluje ze skalą trudności stawianych przed nimi zadań. Pozwala **ujrzeć i przeżyć wychowankom sens uczenia się filozofii** i zachęcić do jego kontynuacji, gdyż „łatwiej przejść od własnych prób filozofowania do zainteresowania się, jak inni rozwiązywali problemy”, które i ja uznaję za ważne, niż od znajomości systemów filozoficznych do podjęcia indywidualnych wysiłków refleksji filozoficznej. Umożliwia **ukazanie specyfiki filozofii**, jaką stanowi jej wieloznaczność – zarówno odnosząca się do jej samorozumienia, jak i rozwiązywania stawianych przed nią problemów. **Wspomaga pozafilozoficzne cele edukacji** przez kształtowanie u uczniów pożądanых postaw społecznych i poznawczych oraz wyrabianie odpowiednich umiejętności. Wychodzi **naprzeciw potrzebom młodzieży**, takim jak potrzeby rozumienia świata, intelektualnej aktywności czy wyrażania własnego zdania. **Zapobiega patologiom szkolnego życia społecznego**,

⁴ W całościowo i długofalowo pomyślanej edukacji filozoficznej (co obecnie jest nie-realne) należy opracować – w ramach dwu faz głównych – etapy pomniejszych. Mogłyby one wyglądać następująco. Etap pierwszy (szkoła podstawowa) – **lekcje filozofowania**; etap drugi (gimnazjum) – **wskazywanie wątków filozoficznych w kulturze europejskiej**; etap trzeci (szkoła średnia) – propedeutyka filozofii ujęta jako **zapoznanie z wyborem podstawowych problemów i kierunków filozoficznych**; etap czwarty (drugi rok licencjatu) – **historia filozofii**, etap piąty (studia magisterskie) – **metodologia nauk**.

gdyż lekcje nastawione na wyrabianie umiejętności i kształtowanie postaw w zdecydowanej mierze należy prowadzić metodami interaktywnymi⁵. Może warto by spróbować?

⁵ Najnowsze badania (z 2008 r.) łódzkich socjologów wykazały, że w klasach, gdzie prowadzono lekcje metodami interaktywnymi, poziom przejawianej przez uczniów agresji jest dużo niższy niż w klasach, w których naucza się metodami podającymi.