

Irena Trzcieniecka-Schneider

O nauczaniu abstrakcyjnych pojęć filozoficznych w aspekcie statycznym i dynamicznym

Analiza i Egzystencja 25, 87-97

2014

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.

CELE KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO

IRENA TRZCIEŃIECKA-SCHNEIDER*

O NAUCZANIU ABSTRAKCYJNYCH POJĘĆ FILOZOFICZNYCH W ASPEKcie STATYCZNYM I DYNAMICZNYM

Słowa kluczowe: dydaktyka filozofii, filozofowanie z dziećmi, pojęcia abstrakcyjne, tworzenie pojęć, aspekt statyczny i dynamiczny nauczania

Keywords: didactics of philosophy, philosophy for children, creation of philosophical concepts, abstract concepts, static knowledge, dynamic knowledge

Od wielu lat filozofowie walczą o wprowadzenie filozofii do programu szkolnego. Przez wszystkie te lata powstawały teksty, często wybitne, dostarczające argumentów za, zazwyczaj jak najszerszą, edukacją filozoficzną. Ogromna większość tych tekstów sytuuje się na dwóch biegunach. Pierwszy to przekonywanie do filozofii. W tym nurcie można natrafić na prace rzadkiej urody, same będące przykładem głębokiej refleksji filozoficznej. Należy tu przypomnieć, że zachęta do uprawiania filozofii towarzyszy jej

* Irena Trzcieniecka-Schneider – adiunkt w Zakładzie Filozofii Przyrody Uniwersytetu Rolniczego im. Hugona Kołłątaja w Krakowie; współredaktor serii wydawniczej Dialogikon, członek Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności. Prace z zakresu dydaktyki logiki i filozofii, logiki języka i komunikacji, metodologii nauk oraz historii logiki i filozofii w wydawnictwach książkowych i czasopiśmie naukowych. E-mail: inkatrz@wp.pl.

Address for correspondence: Irena Trzcieniecka-Schneider, University of Agriculture, Faculty of Forestry, al. 29 Listopada 46, 31-425 Kraków, Poland. E-mail: inkatrz@wp.pl.

od czasów starożytnej Grecji i wydaje się być nieodłączną częścią filozoficznej refleksji. Oto Epikur napomina: „Niechaj młodzieniec nie zaniedbuje filozofii, a i starzec niech się nie czuje niezdolny do dalszego jej studiowania”¹. Uprawianie filozofii prowadzi do szczęścia lub jest ze szczęściem równoznaczne – przekonują starożytni. Jeśli nie szczęście, to przynajmniej pociecha, jakiej w filozofii szuka zarówno osamotniony Cyncero, jak i więziony Boecjusz u progu średniowiecza. Filozofia daje wiedzę i zrozumienie świata – tu właściwie zgodni byli wszyscy filozofowie od Talesa aż po dzień dzisiejszy. Jak się wydaje, w dzisiejszych społeczeństwach ta ostatnia reklama okazuje się nieco chybiona, zakłada bowiem, że człowiek pragnie dogłębnie rozumieć sam mechanizm funkcjonowania rzeczywistości, a nie jedynie jego bezpośrednie skutki w swoim najbliższym otoczeniu.

W owym uzasadnianiu własnej niezbędności filozofia wydaje się być wyjątkiem. Ani chemicy nie uzasadniają niezbędności nauczania chemii, ani poloniści nauczania języka polskiego, co najwyżej regularnie upominają się o zwiększenie liczby godzin swego przedmiotu. Podobnie było za czasów Epikura, kiedy ani matematycy, ani lekarze, o przedstawicielach *techné* nie wspominając, nie namawiali szczególnie do uprawiania własnych dyscyplin, a raczej zniechęcali do nich w obawie przed nadmierną konkurencją. Należy tu zauważyć, że współczesne teksty uzasadniające potrzebę nauczania filozofii nigdy nie spotykają się z żadną kontrargumentacją. Nikt się do nich nie odnosi w żaden sposób, nikt nie twierdzi, że filozofia nie jest potrzebna, nikt z nimi nie polemizuje. Nikt też, poza gronem samych filozofów, nie komentuje ich w żaden sposób. Problem filozofii nie istnieje w przestrzeni życia publicznego w naszym kraju.

Można podawać wiele przyczyn takiego stanu rzeczy, ale wydaje się, że jedna z nich jest przyczyną pierwotną, natomiast inne jedynie jej konsekwencjami. Zauważyć należy, że w filozofii splecione są niezwykle silnie dwa jej aspekty – dynamiczny i statyczny. W swoim aspekcie dynamicznym filozofia jest podróżą, samodzielnym poznawaniem i tworzeniem, stawianiem pytań i ciekawością odpowiedzi, zachwytem nad pięknem i złożonością świata, człowieka, a także języka oraz innych efektów intelektualnych, jak również artystycznych ludzkiej działalności. Nawet jeśli w tej podróży podążamy śladami naszych wielkich poprzedników, to i tak w ramach wyznaczone-

¹ Epikur, *List do Menoikeusa*, cyt. za: Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, ks. X.122, tłum. K. Leśniak, Warszawa: PWN 1984.

go przez nich kierunku wydeptujemy własną ścieżkę – ścieżkę naszych twórczych wyborów i interpretacji. Aspekt statyczny to wiedza. Zarówno ogromny skarbiec poglądów dawniejszych i współczesnych filozofów, jak i wiedza z zakresu wielu nauk szczegółowych, na bazie której rozkwitają nowe dziedziny filozoficzne, wartościujące i interpretujące wyniki owych nauk bądź przerzucające mosty między różnymi dziedzinami.

Czynniki – statyczny i dynamiczny – składające się na całość dziedziny zwanej filozofią, są zasadniczo nieseparowalne, tymczasem w praktyce edukacyjnej nie spotykają się niemal nigdy. W przypadku filozofowania z dziećmi, zwłaszcza małymi, ograniczenie rozważań do sfery twórczości filozoficznej jest zrozumiałe. Materia filozofowania z dziećmi to rzeczywistość codziennego otoczenia. Dzieci nie boją się banału, bo go nie znają, nie boją się, że nie wypadną dostatecznie inteligentnie i kreatywnie, ponieważ nie ma to dla nich znaczenia. Raz zaangażowane głęboko w dyskusję, nieświadomie potrafią sięgać wyżyn myśli mędrców starożytności. Dyskusje dziecięce zapisywane na gorąco przez filozofów moderatorów zachwycają świeżością, głębią i kreatywnością². Problem zaczyna się, kiedy tę samą formułę chcemy zastosować w pracy z uczniami licealnymi, którzy wcześniej nie podlegali takiemu treningowi, bądź z dorosłymi. Nieprzypadkowo Matthew Lipman stworzył program filozofowania z dziećmi (do lat szesnastu), choć skłoniło go do tego zauważenie deficytu umiejętności myślenia u przychodzących na uniwersytet studentów³. W wyjątkowych wypadkach szczególnie utalentowani, wrażliwi i doświadczeni moderatorzy potrafią wyzwolić w ludziach dorosłych cząstkę kreatywności porównywalną do dziecięcej, a zwłaszcza, co znacznie trudniejsze, wyposażyć ich w umiejętność rzetelnej oceny tego waloru w odniesieniu do własnych przemyśleń i wniosków.

Niestety, często przystosowana do wieku dziecięcego forma warsztatów filozoficznych przenoszona jest automatycznie na zajęcia ze starszą młodzieżą i z dorosłymi. Tu właśnie mieści się drugi biegun twórczości związanej z filozoficzną edukacją. Pojawia się wiele wydawnictw zawierających gotowe scenariusze lekcji czy też szczegółowe opisy pewnych technik

² Por. m.in. G.B. Matthews, *Dialogues with Children*, Cambridge: Harvard University Press 1984.

³ Pisze o tym np. Robert Fisher. Por. R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, tłum. K. Kruszeński, Warszawa: WSiP 1999; M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press 1980 (polskie wydanie: *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: CODN 1997).

warsztatowych oraz materiały do ćwiczeń i dyskusji. Wydawnictwa te są chętnie przyjmowane przez nauczycieli, zwłaszcza tych, dla których sens działalności edukacyjnej sprowadza się w całości do pytania, **jak** uczyć, przy całkowitym zaniedbaniu prób refleksji **kogo, z jakiego powodu i w jakim celu** chcemy nauczać filozofii. Zazwyczaj w tak właśnie pojętym nauczaniu pozostaje wyłącznie aspekt dynamiczny przy nieobecności lub znacznym ograniczeniu porcji wiedzy, uważanej tu za niepotrzebny balast i zbędne utrudnienie w dyskusji. Jako patrona takiego podejścia przywołuje się Lipmana⁴, zapominając o zasadniczej odmienności sposobu rozumowania i rozwiązywania problemów dzieci i dorosłych.

W dyskusji filozoficznej z dziećmi nie zachodzi na ogół konieczność definiowania i precyzowania terminów wyjściowych. Na tworzenie ścisłych definicji nie pozwalają ograniczone środki językowe, z konieczności dostosowane do wieku dyskutantów, natomiast precyzacja terminologiczna stanowi w tym przypadku istotną część dyskursu filozoficznego. Wiele warsztatów filozoficznych, a nawet ćwiczeń na wyższych uczelniach, powiela ten wzorzec, ponieważ prowadzący wierzą, że doprecyzowanie na wstępie kluczowych pojęć okaże się zbyt „formalne” i zniechęci słuchaczy do filozofii jako dziedziny stawiającej zbyt wysokie wymagania. Tymczasem spośród ponad trzydziestu osobnych umiejętności składających się według Matthew Lipmana na sprawne myślenie, podstawowa to dokładne formułowanie pojęć⁵. Starszy o pokolenie Kazimierz Ajdukiewicz przestrzegał: „Najczęstszym i najdotkliwszym w skutkach wykroczeniem przeciwko logicznej poprawności jest brak rzeczowej precyzji myśli i mowy”⁶. Nadmierna troska o to, aby nie zniechęcać trudnościami, powoduje, że uczestnicy takich zajęć uważają filozofię za mętne dywagowanie o sprawach oczywistych i nikogo nie interesujących. Tymczasem precyzacja pojęć filozoficznych musi zostać dokonana na podstawie określonej wiedzy, której wcześniej należy dostarczyć. Bez odpowiedniej wiedzy, zrozumianej i przetworzonej przez uczestników, dowolny problem filozoficzny sformułowany ogólnie, na przykład w postaci pytania: „Dlaczego istnieje raczej coś niż nic?” ludzie

⁴ A także prof. Roberta Piłata, którego ogromne zasługi w przeszczepianiu systemu Lipmana na polski grunt zasługują na szacunek i uznanie, niemniej, jak się okazuje, wszystko można wypaczyć.

⁵ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom*, dz. cyt.

⁶ K. Ajdukiewicz, *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej*, [w:] tegoż, *Język i poznanie*, t. II, Warszawa: PWN 1985, s. 323.

dorośli, stykający się po raz pierwszy z filozofią, uznają za beużyteczne brednie. Podobna „radosna twórczość warsztatowa” prowadzi trzeźwo myślących uczestników do konkluzji, że filozofem wprawdzie może być każdy, ale jest to dziedzina zasadniczo beużyteczna.

Tak więc sztuczne odseparowanie czynności filozofowania od wiedzy stanowiącej jego podstawę słyca i wyjaławia tę dziedzinę. Począwszy od pewnego poziomu rozważań, przed rozpoczęciem jakiegokolwiek dyskusji należy dostarczyć uczestnikom odpowiednią porcję wiedzy stanowiącej materię dyskursu. Dla jakości dyskursu nie jest przy tym obojętne nie tylko, jaka jest to wiedza, ale także w jakiej formie zostanie dostarczona. W tym miejscu na ogół prowadzący staje przed wyborem: ujęcie historyczne czy problemowe. Oba te ujęcia mają zarówno zalety, jak i wady, których omówienie wykraczałoby znacznie poza tematykę i ramy tej pracy. W przypadku każdego z nich jednak istnieje niebezpieczeństwo poprzestania na samej wiedzy i pozbawienia filozofii z kolei jej aspektu dynamicznego, czyli twórczej dyskusji. Łatwiej o to, co prawda, w ujęciu historycznym (co chętnie podkreślają zwolennicy ujęcia problemowego), w którym filozofia sprowadzona do encyklopedycznego przeglądu nazwisk, dat i poglądów ludzi dawno zmarłych i nikogo dziś nieobchodzących, traktowana jest jako przedmiot „na trzy zet – zakuć, zdać, zapomnieć”. Nie inaczej może zostać potraktowany wykład filozofii w ujęciu problemowym, w którym spójne systemy filozoficzne muszą zostać podzielone na części w zależności od omawianej problematyki. Pozbawiony dynamizującej wiedzę dyskusji staje się podobnym przeglądem stanowisk do zapamiętania, tylko nieco bardziej chaotycznym. Należy podkreślić, że polecenie takie jak: „Porównaj poglądy Platona i Arystotelesa na naturę bytu” tylko w wyjątkowo rozmiłowanej w filozofii grupie może stanowić punkt wyjścia do interesującej dyskusji. Twórcy programów i podręczników często uważają, że już samo porównanie stanowisk różnych filozofów wyposaża wiedzę podawaną w ściśle odmierzonych i identycznie podanych porcjach w aspekt dynamiczny w stopniu całkowicie wystarczającym, tymczasem dla ucznia lub studenta wykonanie polecenia takiego jak powyżej sprowadza się najczęściej do przytoczenia poglądów najpierw jednego, a potem drugiego filozofa. Na uwagę, że nie na tym polega porównanie, słuchacze przyzwyczajeni do ujęcia statycznego (przeważającego w praktyce szkolnej) reagują niebotycznym zdziwieniem. Ograniczenie nauczania filozofii wyłącznie do podawania statycznej wiedzy rodzi przekonanie, że wprawdzie filozofowie stworzyli wiele różnych kon-

cepcji, ale było to dawno temu i dziś do niczego się nie przyda, a na dodatek jest w znacznej części niezrozumiałe dla przeciętnego człowieka⁷.

Co zatem należy zrobić, aby aspekty statyczny i dynamiczny nauczania, harmonijnie splecione, wzajemnie się uzupełniały? Sądzę, że w chwili obecnej najważniejsza jest analiza przeszkód na drodze faktycznego zrozumienia i przyswojenia – czyli uczynienia własnymi – pojęć i wiedzy filozoficznej. Bez dogłębnego zrozumienia pojęć nie można prowadzić owocnego dyskursu, podobnie jak nie można prowadzić swobodnej rozmowy w nieznanym języku. Dla zrealizowania tego celu konieczny jest rozwój dydaktyki filozofii jako specyficznej, odrębnej dyscypliny. Szczególnie potrzebny jest rozwój badań i rozważań usytuowanych na poziomie pośrednim – pomiędzy zachętą do filozofowania a szczegółowymi scenariuszami lekcji czy warsztatów, tym bardziej że nawet najlepszy scenariusz pozostawia szeroki margines popełniania błędów uniemożliwiających osiągnięcie celów scenariusza. Budowanie dydaktyki filozofii jako odrębnej dyscypliny naukowej, a zarazem filozoficznej, równoprawnej, na przykład, z estetyką czy filozofią dialogu nie jest bynajmniej łatwe. W nauczaniu filozofii zarówno brak umiejętności dydaktycznych, jak i błędy dydaktyczne na ogół pozostają niezauważone, ponieważ na wyższych poziomach kształcenia, na przykład w starszych klasach liceum bądź na wyższych studiach słuchacze potrafią skutecznie zapobiegać ich ujawnieniu. W tej sytuacji należy, moim zdaniem, sięgnąć do dorobku innych dydaktyk szczegółowych, zwłaszcza dydaktyki historii, literatury i matematyki, aby sprawdzić, czy podobne problemy dydaktyczne nie pojawiają się w nauczaniu filozofii. Dydaktyka wszystkich tych dziedzin jest kształtowana i rozwijana od wielu lat, dysponuje zatem obserwacjami i przemyśleniami, które dydaktykom filozofii, gdyby mieli przejść samodzielnie tę samą drogę, również zabrałyby lata. Szczególnie wysokim statusem cieszy się dydaktyka matematyki, która dzięki staraniom prof. Zofii Krygowskiej w 1958 roku została wyodrębniona spośród dyscy-

⁷ Do dziś pamiętam wypowiedź jednej ze studentek pierwszego roku, kiedy wiele lat temu próbowałam ją skłonić do spojrzenia własnymi oczami na koncepcję Berkeleya. Na prośbę, żeby nie przytaczała cudzych opinii, ale powiedziała, co ona sama, prywatnie, sądzi na ten temat, odpowiedziała szczerze: „Ten Berkeley to był chyba nienormalny”. Podejrzewam, że po cichu jej zdanie podziela znaczna rzesza osób rzucanych na głębie teorii filozoficznych bez wcześniejszego przygotowania.

plin pedagogicznych i uznana za dyscyplinę matematyczną⁸. Rzecz jasna, należy rozwijać badania i refleksję dydaktyczną swoistą dla dydaktyki filozofii, nie należy obawiać się jednak także pewnych zapożyczeń.

Problemem, w rozwiązywaniu którego dydaktyka filozofii może wykorzystać pewne wyniki dydaktyki matematyki, jest metoda wprowadzania pojęć abstrakcyjnych. Niemal wszystkie koncepcje filozoficzne budowane są na bazie pojęć abstrakcyjnych. Abstrakcyjne są nie tylko idee Platona czy uniwersalia, ale także kategorie Kanta, teoria u Poppera czy pojęcie pracy u Kotarbińskiego. Termin „myślenie abstrakcyjne” wiązany jest na ogół z nazwiskiem wybitnego psychologa Jeana Piageta. W jednej ze swoich prac tak opisuje on mechanizm abstrakcji: „Poczynając od operacji na operacjach zmienia się stopniowo i coraz głębiej rola przedmiotów. Uwzględniając fakt, że mogą się one nie zmieniać w sensie fizycznym, ale być po prostu przedstawiane w innych formach, trzeba w tym przypadku rozróżnić następujące etapy: na pewnym poziomie n przedmioty stanowią treść pierwszej formy, którą podmiot do nich stosuje, ale na następnym poziomie ($n + 1$) ta właśnie forma staje się treścią formy wyższego typu, podczas gdy przedmioty stanowią już tylko treść tej treści”⁹. Piaget wyznaczył poziom przechodzenia ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych, po osiągnięciu którego możliwe jest rozumowanie abstrakcyjne. Człowiek, który nie osiągnął tego stadium, nie jest w stanie w pełni rozumieć nie tylko pojęć abstrakcyjnych, ale także symboli i zapisu formalnego. Dalej Piaget pisze: „Na poziomie ($n + 2$) ta forma ($n + 1$) zostaje włączona do nowej formy, jako jej treść, stanowiąc już jednocześnie formę formy, podczas gdy przedmioty tracą coraz bardziej swą funkcję znaczeniową itd. Widać zatem, dlaczego prędzej lub później staje się łatwe dla podmiotu zastąpienie konkretnego przedmiotu przez przedmioty symboliczne i wejście na drogę, która ostatecznie będzie prowadziła do myślenia formalnego”¹⁰.

⁸ Amerykańskie Towarzystwo Matematyczne publikuje klasyfikację gałęzi matematyki, w których prowadzone są aktywne badania naukowe, co jakiś czas uaktualnianą. Lista liczy ok. 5000 szczegółowych dziedzin matematyki i z matematyką związanych – każda ma przypisany pięciodziankowy kod. Edukacja matematyczna należy do działu „Matematyka stosowana” i ma kod 97-xx. Ciekawe, ile szczegółowych dziedzin aktywnych naukowo dałoby się wyróżnić w filozofii?

⁹ J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa: PWN 1981.

¹⁰ Tamże.

Obserwujemy obecnie, zwłaszcza w tzw. naukach miękkich, odwrót od formalizacji. Zgodnie z poglądem, że nauka ma być lekka, łatwa i przyjemna, zdecydowanie unika się w nauczaniu symboli i formalizmów. Zapisanie na tablicy paru symboli zwykle wywołuje panikę u studentów, także studentów filozofii. Jak głębokie mogą być konsekwencje tego stanu rzeczy można zauważyć, wyliczając cele, w jakich stosujemy operacje na symbolach:

- aby nie powtarzać wielokrotnie operacji tego samego typu dokonywanych na różnych obiektach,
- aby wyodrębnić cechy istotne zaniehbując akcydentalne, także w sztuce,
- aby zauważyć i wyodrębnić relacje niewidoczne na pierwszy rzut oka – tak w rzeczywistości, jak i w języku zwracamy uwagę przede wszystkim na cechy przedmiotów, a nie na relacje między nimi – i wiele innych.

Zastosowań jest wiele, w zależności od stopnia abstrakcji. Najprostsza jest abstrakcja bezpośrednia, czyli empiryczna – kształt, kolor itp. Abstrakcja refleksyjna (*l'abstraction reflexive*), to ta z opisywanego wyżej przez Piageta poziomu $n + 1$ i wyższych, możliwa do utworzenia dopiero po osiągnięciu abstrakcji niższego poziomu. Niestety, o czym rzadko się przypomina, już Piaget uważał, że nie wszyscy są w stanie osiągnąć wyższe poziomy abstrakcji, a wiele osób, zasadniczo do tego zdolnych, nie osiągnie ich samodzielnie, bez pomocy nauczyciela. Wspominana już prof. Zofia Krygowska, światowej sławy dydaktyk matematyki, uważała, że początek to przechodzenie pod kontrolą nauczyciela od poziomu „czynność–rezultat” do poziomu „przesłanka–wniosek”, na którym przedmioty konkretne bądź ich wyobrażenia są zastępowane przez wyrażenia językowe. Chcąc lepiej uświadomić różnicę między przedmiotem a symbolem, w jednej ze swych książek Zofia Krygowska zamieściła obok siebie dwa rysunki. Pod jednym podpis głosił: „To nie jest kot – to jest rysunek kota”, pod drugim: „To nie jest prostokąt – to jest rysunek prostokąta”. Przykład ten jest znacznie bogatszy filozoficznie niż matematycznie. O ile dydaktyka matematyki interesuje jedynie, żeby uczeń nie utożsamiał figury geometrycznej z jej rysunkiem, o tyle dla dydaktyka filozofii jest to dobry punkt wyjścia do dyskusji nad różnicą statusu ontycznego realnego zwierzęcia i obiektu matematycznego, a co za tym idzie, różnicy poziomu abstrakcji obu rysunków.

Nauczyciel powinien inicjować i kontrolować rozwój myślenia abstrakcyjnego, nie może jednak wykonać tej pracy za ucznia. Ponieważ

kolejne szczeble abstrakcji każdy pokonuje sam, przy pewnej dojrzałości intelektualnej odbiorcy można ułatwić mu tę drogę, pokazując funkcjonowanie mechanizmu abstrahowania. W ten sposób uczeń bądź student nie jest skazany wyłącznie na ufanie intuicjom, które bywają zawodne. Dla logika pokazanie mechanizmu tworzenia pojęć abstrakcyjnych jest proste.

Wystarczy podać:

- definicję iloczynu kartezjańskiego,
- definicję relacji jako podzbioru iloczynu kartezjańskiego,
- listę własności relacji binarnych (zwrotność, symetria itd.),
- definicję relacji równoważnościowej,
- definicję klasy abstrakcji,
- zasadę abstrakcji.

Wszystko to oczywiście w odpowiednim zapisie symbolicznym. Łatwo zauważyć, że tradycja dydaktyki logiki dyktuje tu drogę odwrotną niż naturalna kolejność opisana przez Piageta. Zaczyna się od formalizmów, które powinny być efektem końcowym tej drogi. Student, jeśli będzie musiał, oczywiście się tego nauczy, ale wątpliwe, aby zastosował to gdziekolwiek poza logiką czy teorią mnogości. **Tymczasem celem nauczania filozofii ludzi, którzy nie mają zamiaru zostać zawodowymi filozofami, jest wdrożenie ich do określonego typu rozumowań oraz przetwarzania informacji tak, aby sięgali do nich spontanicznie w celu rozwiązywania problemów codziennych, bądź z innych dziedzin wiedzy.** Jak zatem pokazać ten mechanizm? Jedną z metod zaczyna się od propozycji, aby obecni zamknęli oczy i wyobrazili sobie np. zieleń. Następnie prosimy o zdradzenie, co sobie wyobrazili. Pada wiele różnych odpowiedzi, a przecież zadanie było to samo dla wszystkich. Nawet jeśli ktoś wyobraził sobie zieloną plamę, to zawsze jest to plama, która **jest** zielona, a nie zieleń jako taka. Słuchacze najczęściej sami dochodzą do wniosku, że zieleni nie można sobie wyobrazić, bo jest cechą abstrakcyjną. Skąd zatem wiemy, co to jest zieleń? Kluczową rolę odgrywa tu język – używanie tego samego terminu „zielony” w odniesieniu do przedmiotów różniących się od siebie zwraca uwagę na istnienie cechy wspólnej. Nasz umysł dokonuje abstrakcji, czyli wymazuje (tak jak gumką) wszystkie cechy, którymi owe przedmioty się różnią, pozostawiając tę jedyną, ze względu na którą są równoważne, już jako cechą abstrakcyjną, oderwaną od jakiegokolwiek nośnika. Po takich ćwiczeniach można wrócić do formalizmów.

Sprawdzenie, czy uczeń bądź student osiągnął pożądaną poziom myślenia abstrakcyjnego jest trudne, ponieważ niedostatki w tej dziedzinie łatwo ukryć. Często, mimo dużej sprawności językowej, pod terminy abstrakcyjne podkładane są pojęcia konkretne. Można to wychwycić, ponieważ operacja przechodzenia od konkretnego do abstraktu nie jest wtedy odwracalna. Piaget pisze, że przejście na poziom wyższy jest powodowane jedynie przez sprzeczności na poziomach przedoperacyjnych, co zmusza do konstruowania nowych struktur operacyjnych. Na przykład pojęcie dobra tworzone przez abstrakcję jest wieloznaczne, powinna zatem powstać struktura „sklejająca” różne znaczenia, aby możliwe było dojście do poziomu dobra – absolutu. Jeśli po jakimś czasie student wymienia przykłady związane tylko z jednym znaczeniem terminu „dobry”, to znaczy, że do owego „sklejenia” nie doszło.

Brak umiejętności tworzenia pojęć abstrakcyjnych może być jedną z przyczyn braku równowagi między aspektem statycznym a dynamicznym w nauczaniu filozofii. Wiedza filozoficzna jest w znacznym stopniu abstrakcyjna, zatem brak umiejętności myślenia abstrakcyjnego uniemożliwia zarówno poprawne rozumienie tej wiedzy, jak i własne dociekania. Wypełnienie tej luki musi być dokonane samodzielnie przez ucznia, jednak zarówno zainicjowanie tego procesu (np. przez uświadomienie uczniowi jej istnienia), jak i sterowanie nim jest rolą nauczyciela. Parafrazując słowa Zofii Krygowskiej odnoszące się do dydaktyki matematyki, można powiedzieć, że nauczanie filozofii to – ze strony nauczyciela – organizowanie aktywnego i świadomego procesu uczenia się filozofii przez ucznia, kierowanie jego prawidłowym przebiegiem i kontrolowanie jego wyników. Tak więc **nauczanie** filozofii to sterowanie procesem **filozofowania** dokonywanym przez ucznia. Przy tak pojmowanym procesie dydaktycznym oba aspekty – statyczny i dynamiczny – pozostają w równowadze.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej*, [w:] tegoż, *Język i poznanie*, t. II, Warszawa: PWN 1985.
- Epikur, *List do Menoikeusa*, za: Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, ks. X.122, tłum. K. Leśniak, Warszawa: PWN 1984.
- Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP 1999.

Lipman M., Sharp A.M., Oscanyon F.S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press 1980 (polskie wydanie: *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: CODN 1997).

Matthews G.B., *Dialogues with Children*, Cambridge: Harvard University Press 1984.

Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa: PWN 1981.

THE TEACHING OF ABSTRACT PHILOSOPHICAL CONCEPTS IN STATIC AND DYNAMIC TERMS

Summary

The paper addresses the problem of the need of balance between the static aspect (knowledge) and dynamic aspect (philosophizing) in the teaching of philosophy. The author indicates significant differences in teaching philosophy to adolescents and adults. The multitude of teaching issues specific to philosophy teaching, i. e. helping students in the creation of abstract philosophical concepts, requires the development of didactics of philosophy as an independent philosophical discipline.