

Iweta Baranowska

Między mitem a logosem : na sokratejskich antypodach wiedzy szkolnej

Miscellanea Anthropologica et Sociologica 12, 191-200

2011

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.

Iweta Baranowska

Między mitem a logosem – na sokratejskich antypodach wiedzy szkolnej

„Obyś cudze dzieci uczył” – mówi jedno z ludowych porzekadeł, akcentując ciężar nauki i nauczania w zdecydowanie pejoratywny sposób. Nie jest bynajmniej ambicją tego eseju dociekanie źródła owej przysłowiowej niechęci do nauki i nauczania w ludzkiej psychice, czy historii oświaty, niemniej autorka poczytuje sobie wzmiankowane porzekadło za przyczynek do rozważań nad sytuacją, w jakiej znajduje się obecnie filozofia jako przedmiot nauczania w szkole średniej. Refleksje odnoszą się do kilkuletniej praktyki w zawodzie nauczyciela filozofii i z tejże perspektywy wydają się dopuszczalne.

Gdzież indziej rozum historyczny nakazuje szukać źródeł wiedzy, jeśli nie w micie? Wszelkie mity o stworzeniu świata, a zatem mity kosmogoniczne, ukazują nam, że wiedza o świecie, w którym żyjemy, jest nam dana „z góry”¹. Bogowie, dostrzegając poznawczą potencję człowieka, obdarzyli go zaufaniem zarezerwowanym dla siebie samych, czego dowodem choćby tak znamieny dla tradycji europejskiej mit o Prometeuszu (jak się okazało, człowiek zrazu potrafił się Bogom przeciwstawić i nadwyrężyć boskie zaufanie). Ludzka ciekawość, a w ślad za nią potrzeba zaspokojenia owej ciekawości potrafiły nieraz zagonić rozum na antypody poznawcze, toteż zawarty w mitach ładunek epistemologiczny przez wieki ilustrował niezmienny kierunek, w którym podąża ludzki umysł w poszukiwaniu wiedzy. Wiedza dana „z góry”, w swoisty sposób zakonserwowana w mitach – nośnikach wiedzy, dzięki którym mogła być skutecznie przenoszona i utrwalana przez następujące po sobie pokolenia. Nie potrzebowała ona żadnego zapośredniczenia, poza ludzkim umysłem i słowem. Można domniemywać, że właśnie dlatego Sokrates, jeden z najwybitniejszych filozofów starożytnych, nie spisywał swoich nauk, uznając przekaz ustny – praktykowany przez tysiąclecia – za skuteczniejszy niż ten

¹ Por. *Struktura mitu*, [w:] C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna I*, przekł. K. Pomian, KR, Warszawa 2000.

materialnie zakonserwowany, a zatem niepotrzebujący niezbędnego utrwalenia w tradycji i pamięci zbiorowej.

Trudno sobie dzisiaj wyobrazić sytuację, w jakiej znajdował się Sokrates wolny od troski o trwałość swojej nauki. Nauka, zdobywanie wiedzy, wysiłek poznawczy bez stosów zapisanych i przeczytanych stron do wtórnego przetworzenia wydają się dzisiaj czymś niewyobrażalnym. Szkoła i przestrzeń poznawcza szkoły w pewnym sensie odwzorowują mityczną sytuację zdobywania wiedzy poprzez zwrócenie się do przedstawiciela innego porządku, porządku wiedzy. Przecież pomimo niekwestionowanego postępu w dziedzinie wszelkich nauk, jaki nastąpił od czasu, gdy tradycja ustna umożliwiała dzielenie się wiedzą zawartą w mitach, na zajęciach matematyki nikt nie wymaga od nas dowodzenia, dlaczego równanie $2 + 2 = 4$ jest prawdziwe, a na zajęciach geografii nikt nie kwestionuje krągłości kuli ziemskiej. Pierwsze zdanie jest zresztą aksjomatem, a więc z definicji czymś, co nie wymaga dowodu. Nauczyciel dba o to, aby przekazać uczniom wiedzę zgodnie z obowiązującym kanonem i, rzecz jasna, programem nauczania. Można rzec, że przedstawia on pewien program, zawierający określone treści nauczania, odnoszące się do aktualnie obowiązującego w danej dziedzinie stanu wiedzy. Jednakże miast wikłać się w doktrynalne spory, dotyczące statusu powszechnie obowiązującej wiedzy o świecie i możliwości jej zgłębienia, chciałabym powrócić do Sokratesa, który jest *spiritus movens* owych rozmyślań.

Sokrates miał zwyczaj powtarzać, że cnota jest wiedzą². Czy oznaczało to, że by osiąść wiedzę, wystarczy być człowiekiem cnotliwym, czy też, że by osiągnąć cnotę, najwyższą zaletę, trzeba zgłębić tajniki wiedzy? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, sam Sokrates często unikał mówienia o swoich przekonaniach wprost, nigdy również ściśle nie określił, w sensie definicyjnym, tego, czym jest wiedza. Pewną wskazówką może być tu sokratejski intelektualizm etyczny, nad nim chciałabym przez chwilę się zastanowić. Otóż stanowisko sokratejskie w kwestii dobra i zła, a więc w kwestii *sensu stricto* moralnej, zakorzenionej w praktyce codziennej, związanej ze sferą decyzyjności, poczynszy od wyborów pragmatycznych (pracować czy nie pracować?) po metafizyczne (wierzyć czy nie wierzyć?), wyraźnie mówi, że do odróżnienia dobra od zła potrzebne są nie odgórne nakazy i zakazy (religia), a wiedza. Umiejętność odróżnienia dobra od zła czyni człowieka przedmiotem rozważań etycznych i podmiotem działań moralnych. Jednakże ta umiejętność nie jest nam wrodzona, a warunkowana jest procesem nabywania wszelakich kompetencji, wpisujących człowieka w kontekst kulturowy i umożliwiających egzystencję w społeczeństwie. Skąd mamy nabyć ową wiedzę odnośnie do dobra i zła, skoro stare definicje, definicje dane przez Bogów, przestały obowiązywać? Czy oznacza to, że sami mamy utworzyć nowe definicje podstawowych kategorii moralnych, że dopuszczalna jest dowolność i przypadkowość? Znowu Sokrates nie mówi wprost, nie nakazuje bezwzględnie odciąć się od panującej tradycji, a akcent odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy i wybory moralne przesuwają z dyktatu boskiego na dyktat logosu.

² Por. Arystoteles, *Etyka eudemejska*, przekł. W. Wróblewski, PWN, Warszawa 1977.

Odczarowuje tym samym mit jako probierz wiedzy jedynej i niepodważalnej, skutkiem czego naraża się panującej władzy, która oskarża go o burzenie porządku społecznego i psucie młodzieży³. Niektórzy badacze starożytności ową zmianę kierunku myślenia, przejście od *mythosu* do *logosu* postrzegają za czynnik, który ugruntował rozwój filozofii i cywilizacji zachodniej w jej obecnym kształcie. Istotnie, jest w tym sokratejskim przewrocie zamysł iście rewolucyjny, by człowiekowi powierzyć władzę nad własnym życiem i rozumem. Poznaj samego siebie, mówi przewrotnie Sokrates, przywołując słowa delfickiej wyroczni, a poznasz wszechświat cały i Bogów. Zdaj się na własną, mówiąc językiem Kanta, władzę sądenia, a poznasz wszystko, co jest ci potrzebne, by móc żyć zgodnie z własną wolą.

Wysiłek poznawczy skierowany do wewnątrz, a nie poszukiwanie w prawach przyrody czy doktrynie religijnej zasady świata, było przełomowym krokiem w dziejach europejskiej myśli. Sokrates, swoim filozoficznym gestem uczynienia z człowieka poznawczego centrum, postawił znak równości między człowiekiem, jego zdolnościami poznawczymi a nadrzędnym porządkiem boskim, utrwalanym przez mity i religię. Nietrudno się dziś dziwić, że „nauka” Sokratesa była solą w oku ówczesnej władzy w Atenach, a sam Sokrates postrzegany było jako niebezpieczny obywatel, wróg demokracji ateńskiej. Dziwić natomiast może fakt, że w ustroju demokratycznym tak szerokim echem odbiły się nauki podstarzałego filozofa, nakłaniającego do kierowania się swoim rozumem i sądenia podług jego wyroków. Można by owo zdziwienie zaprząć w szerszą refleksję na temat tego, jak daleko sięga wolność obywatelska i wolność słowa w demokracji, analizując ponadczasowe mechanizmy sprawowania władzy i kontroli.

Przypominam filozofię Sokratesa poniekąd jako metaforę odnoszącą się do ciągle aktualnej sytuacji w przestrzeni poznawczej, w szczególności mam tu na myśli sytuację, jaką zastaje nauczyciel filozofii w szkole, gdzie pragnąc zaszczerpić w młodych umysłach ciekawość i pęd poznawczy, często zderza się z maszyną biurokracji i tzw. wymagań programowych. I odwrotnie – gdzie głodny wiedzy uczeń obserwuje nierówną walkę nauczyciela z systemem nauczania. Filozofia jako systematyczna refleksja nad rzeczywistością zmierza się z pytaniem, w jaki sposób poznajemy, co możemy poznać, a co poznawczo jest nieosiągalne. Przytaczanie stanowisk epistemologicznych, jakie przez wieki wypracowała filozofia, wydaje się w tym miejscu zbyteczne, jednak ich świadomość pozostaje bynajmniej nie bez pożytku dla człowieka, któremu nieobca jest dociekliwość poznawcza. Wszak w ciągu całego naszego żywota budujemy obraz świata, w którym żyjemy, tworząc tym samym pojęcie tego, co nazywamy umysłem i umysłowością. Średniowieczna tradycja scholastyczna dbała o to, by swoich adeptów wyposażyć w kanon wiedzy aktualnej, zgodnej, rzecz jasna, z nauką Kościoła. Owa tradycja chrześcijańskiej *scholae* dała wzór dla oświeceniowej szkoły, w której uczeń zaznajamia się z elementarną wiedzą z poszczególnych dyscyplin naukowych. Obowiązująca wiedza, bazująca na średniowiecznym *trivium* i *quadrivium*, przyporządkowana poszczególnym

³ Por. Platon, *Obrona Sokratesa*, przekł. W. Witwicki, Zielona Sowa, Kraków 2004.

dyscyplinom naukowym, stała się przedmiotem zajęć szkolnych – i tak utrwalony schemat działa bez mała od ponad trzech wieków w szkolnictwie. Pierre Bourdieu w *Krytyce scholastycznego rozumu* zauważa, że „(...) od społecznej historii instytucji nauczania (w gruncie rzeczy banalnej i nieobecnej w historii myśli filozoficznej i innych idei) i od (zapomnianej lub wypartej) historii naszego szczególnego stosunku do tych instytucji możemy oczekiwać odkryć dotyczących obiektywnych i subiektywnych struktur (klasyfikacji, hierarchii, problematyki itp.), które wbrew naszej woli zawsze kierują naszymi myślami”⁴. Status filozofii i jej zasadność jako przedmiotu nauczania jest kwestią osobną, warto jednak zastanowić się, jakie miejsce zajmuje w dzisiejszej szkole „filozofia bez filozofii” oraz kwestia rozbudzania świadomości filozoficznej. Zdaje się, że i dzisiaj nie mniej uzasadniony jest wysiłek sokratejskiego odczarowania mitu – w tym wypadku szkoły jako przestrzeni, w której uczy się, jak autonomicznie i krytycznie myśleć i robić pożytek ze zdobytej wiedzy.

Prawdopodobnie każdemu filozofowi wydaje się co najmniej uzasadnione stanowisko, że filozofia jest potrzebna i warto się jej uczyć, warto rozbudzać filozoficzne zaciekawienie światem. Jednakże owo zadanie wydaje się tylko pozornie łatwe i możliwe, dlatego że wcale do łatwych nie należy. Przez wiele lat filozofia była w szkole nieobecna. Można zaryzykować tezę, że borykamy się z niską kulturą filozoficzną w szkole, co może być wynikiem tendencji dążenia do jak największej specjalizacji w procesie kształcenia⁵. Filozofia jako nauka o niesprecyzowanej, jak się może wydawać, dziedzinie, nastrocza negatywnych konotacji i podejrzewana jest o niepraktyczny stosunek do świata. Dlaczego poznawanie czegoś, co wydaje się niepraktyczne, zgoła nieprzynoszące żadnych korzyści w życiu, miałyby być uważane za coś interesującego – mógłby zapytać niejeden. Jest więc filozofia w szkole (jeśli jest) rarytatem dla tych, którzy mają do niej zacięcie lub/i będą laureatami olimpiady filozoficznej.

Idea kształcenia ogólnego boryka się dzisiaj z wszechobecnym prymatem wyspecjalizowania w konkretnej dyscyplinie, gdyż tacy właśnie, wysoko wyspecjalizowani pracownicy są najwyżej cenieni na rynku pracy. Trudno więc dziwić się, że zainteresowanie filozofią jest wciąż zainteresowaniem niszowym, że ciągle filozofię postrzega się jako rodzaj kuli u nogi, jeśli już przydarza się jej uczyć. Pozwolę sobie jednak przewrotnie zachować wzmiankowane zdziwienie w kontekście omawianej kwestii, po trosze z filozoficznej przekory. Dlaczego miałyby nie dziwić brak filozofii w szkole albo niska kultura filozoficzna, brak zacięcia do zadawania pytań, które zadawali przed nami wielcy i późniejsi filozofowie? Dlaczego nie założyć sytuacji odwrotnej, w której obecność filozofii w procesie kształcenia już na poziomie podstawowym dawałaby całkiem wymierne korzyści, a przede wszystkim pozwalałaby na zharmonizowany intelektualny rozwój młodego człowieka? Mogłabym,

⁴ P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 19.

⁵ Por. Ł. Henel, *Jak nauczać filozofii, aby filozofia mogła być nauczana*, „Hybris”, Internetowy magazyn filozoficzny, nr 11.

jako praktyk z filozoficznym wykształceniem, w nieskończoność mnożyć zyski owego założenia dla zdobywania wiedzy rzetelnej, inspirującej do refleksji, czy wreszcie praktycznej. W tym miejscu zacytuję Stefana Wołoszyna: „Jeżeli najistotniejszą rzeczą jest nie głoszenie dogmatów, które jakże często są fałszywe lub opierają się na nieporozumieniu, lecz poszukiwanie prawdy (wiedzy powszechnie obowiązującej), która z kolei leży u podstaw cnotliwego postępowania – a tak można by określić ogólne stanowisko filozoficzne Sokratesa – to najdonioślejszym zajęciem filozoficznym i dydaktycznym staje się dociekanie kryterium prawdziwej wiedzy i uczenie innych, jak do takiej wiedzy dochodzić”⁶. Powstaje zatem pytanie, czy współczesna szkoła w wystarczającym stopniu umożliwia realizowanie sokratejskiej metody dochodzenia do wiedzy pewnej, samodzielności w myśleniu, czy raczej podtrzymuje tradycję – w pewnym sensie scholastycznego – kształcenia przyszłych absolwentów, mogących pochwalić się świadectwem uzyskania określonych kompetencji objętych programem nauczania w szkole.

W praktyce zawodowej miałam możliwość zetknięcia się również z innym programem nauczania, niż polski, z programem matury międzynarodowej, *International Baccalaureate Diploma*. Program ten realizowany jest w niektórych polskich placówkach oświatowych prawie od 20 lat, oferuje on możliwość kształcenia ogólnego z wyraźnym dążeniem do specjalizacji – uczniowie mają do wyboru tak „niepopularne” przedmioty, jak filozofia czy antropologia społeczna. Obowiązującym dodatkiem do kształcenia na wszystkich poziomach jest interdyscyplinarny, pomyślany na wzór akademickiego, kurs teorii wiedzy (*Theory of Knowledge*). Chciałabym pokrótce na nim się zatrzymać. Konstrukcja kursu opiera się na podziale na dwa obszary poznawcze – rodzaje poznania (*Ways of Knowing*): zmysły, umysł, wiara, emocje, i dyscypliny poznawcze (*Areas of Knowledge*): fizyka, matematyka, biologia, etyka, sztuka, historia. Pomyślany jest sferycznie, to znaczy, że w centrum stawia człowieka i jego zdolności poznawcze, które odnosi do przedmiotu poznania. Uczeń od początku uwrażliwiony jest na interdyscyplinarny charakter przedmiotu, uczy się w trakcie zajęć, jak meandrować między poszczególnymi dyscyplinami wiedzy w odniesieniu do konkretnego problemu, i – co ważne – robi to tak, by wyciągnąć wnioski uwzględniające perspektywę tychże innych dyscyplin. Powszechnie wiadomo, że w trakcie procesu uczenia się każdy odkrywa zacięcie do jakiegoś przedmiotu, czy grupy przedmiotów, do innych jednocześnie nabywa stosunku, który niekiedy można określić uprzedzeniem, a nawet niechęcią. Kurs teorii wiedzy projektuje w pewnym sensie nową, niespotykaną na innych przedmiotach sytuację poznawczą; uczeń nabywa nawyku nieoceniań problemu z punktu widzenia własnych upodobań poznawczych, a stara się uwzględnić różne konteksty poznawcze poruszanej problematyki. By nieco bardziej przybliżyć kwestię, zilustruję ją przykładem. Przy omawianiu tematu tolerancji i różnych systemów wartości, można dokonać w trakcie zajęć symulacji, podczas której podzielony na grupy zespół klasowy opracowuje

⁶ S. Wołoszyn, *Logiczna i dydaktyczna analiza metody Sokratesa*, „Rozprawy Filozoficzne” 1969, nr 21(2), Towarzystwo Naukowe w Toruniu, s. 425.

różne systemy wartości podług określonych zasad. Jedna grupa opracowuje taki system zakładając, że jest grupą mieszkańców Bombaju, druga – Zanzibaru, trzecia – Pekinu, czwarta – Berlina itp. Powyższa symulacja natychmiast uruchamia konieczność myślenia wykraczającego poza jedną dyscyplinę, uczeń może wykorzystać wiedzę geograficzną, socjologiczną (wos), etyczną (filozofia), biologiczną itd. Jest to znakomita okazja, aby wprowadzić jedno z ważniejszych zagadnień XX-wiecznej humanistyki – etnocentryzm. Inny przykład, który ilustruje, w jaki sposób można zwiększyć wrażliwość na to, jakie władze poznawcze angażujemy w odniesieniu do konkretnego problemu, to kwestia kulistości Ziemi. Klasę można podzielić na tych, którzy są w stanie udowodnić kulistość Ziemi, i na tych, którzy „tylko” wierzą, że tak rzeczywiście jest. Obydwie grupy starają się przytoczyć argumenty. Koniec końców efekt tego może być taki, że grupa racjonalistów dojdzie do wniosku, że ich dowody, co prawda naukowe, są także wyuczone, nie są sprawdzone przez nich empirycznie, a więc w pewnym sensie, ucząc się o kulistości Ziemi na lekcji geografii, po trosze przyjmują ów fakt „na wiarę”. To może rodzić dyskusję na temat tego, skąd bierzemy pewność i czy w ogóle istnieje wiedza pewna i niepodważalna, czy człowiek dysponuje takimi zdolnościami poznawczymi? Otwiera się zatem przestrzeń, o którą chodzi podczas zajęć – rozbudzenie ciekawości poznawczej oraz chęć stawiania pytań oraz twórczego poszukiwania rozwiązań.

Wnioski płynące z takiego ćwiczenia, jakie może wyciągnąć uczeń, kierują uwagę nie na jednoznaczne rozstrzygnięcie, czy tolerancja jest zjawiskiem dobrym, czy nie, a na systemy wartości, lepsze czy gorsze. Uczeń może dostrzec, że określone systemy wartości to dalece bardziej złożony konglomerat norm i przekonań, niż się może potocznie wydawać, że składają się nań określone czynniki, na przykład kontekst kulturowy, położenie geograficzne i warunki klimatyczne, wierzenia, status społeczny, płeć.

Podczas zajęć z teorii wiedzy istotne jest tworzenie takiej przestrzeni poznawczej, w której uczeń może samodzielnie rozwijać myślenie krytyczne, z równoczesnym uwzględnieniem zarówno jego aspektu analitycznego (argumentacja), jak i syntetycznego (wyciąganie wniosków)⁷. Zamysłem towarzyszącym kreowaniu tego przedmiotu było przede wszystkim pokazanie, że każdy podmiot poznający ma do dyspozycji ten sam zestaw dyspozycji poznawczych w odniesieniu do przedmiotu poznania. Ów zabieg z filozoficznego punktu widzenia wydaje się czymś oczywistym, jednakże, wobec słabo rozwiniętej kultury filozoficznej na poziomie szkolnym, zbyt słabo uświadamianym. Kurs teorii wiedzy ma w uczniu rozbudzić taką świadomość, by był on zdolny do samodzielnego myślenia nie tylko w określonych dziedzinach wiedzy (zwłaszcza tych przez siebie preferowanych), ale przede wszystkim, by nie bał się refleksji dotyczącej problemów wymagających ujęcia interdyscyplinarnego, wykraczających poza ujęcia czysto szkolne, a często wyraźających prosto z doświadczenia życiowego (choćby problemy natury etycznej).

⁷ *Diploma Programme, Theory of Knowledge Guide*, International Baccalaureate Organization, Cardiff 2006.

Pojawia się zatem pytanie, czy tego rodzaju przestrzeń poznawcza jest nieosiągalna podczas lekcji filozofii lub etyki, która niekiedy jest namiastką filozofii w szkole. Niewątpliwie interdyscyplinarność kursu teorii wiedzy każe szukać bliższego spowinowacenia z filozofią, zwłaszcza z epistemologią. Zdaje się jednak, że autorom kursu owo spowinowacenie wydawało się zbyt oczywiste, stąd nie chcąc dublować kursu filozofii, jaki przecież funkcjonuje w systemie kształcenia IB, postanowili stworzyć przedmiot, który będzie czymś w rodzaju filozofii dla nie-filozofów. Istotne jest to, że kurs ma charakter obligatoryjny i wlicza się do końcowego wyniku dyplomowego. Zatem okazuje się, że można stworzyć przedmiot, który będzie uczył wielu perspektyw poznawczych, nie wartościując tychże, będzie pokazywał, jak różne aspekty postępów i odkryć naukowych wpływały na rozwój społeczny, w jaki sposób nauki przyrodnicze (*Natural Sciences*) wpływają na nauki społeczne (*Social Sciences*), i odwrotnie – jak się ma problem wiary do kwestii rozumu, i wiele innych. Nie bez znaczenia jest fakt, że u podłoża stworzenia programu matury międzynarodowej znalazła się zupełnie nowa sytuacja społeczna, z jaką zaczął się borykać świat w ponowoczesnej rzeczywistości, mianowicie społeczeństwo wielokulturowe. Wymagania edukacyjne społeczeństwa zróżnicowanego etnicznie i kulturowo zdają się być zgoła odmienne od wymagań społeczeństwa kulturowo niezróżnicowanego. Procesy globalizacyjne zweryfikowały scholastyczne podejście do nabywania wiedzy w sposób bezkrytyczny i autorytarny, wszechobecność mass mediów wzmocniła zaś obraz szkoły jako projektu przestarzałego, niespełniającego oczekiwań poznawczych w świecie opisywanym przez prof. Baumaną jako płynna nowoczesność, w świecie bez granic przestrzennych i mentalnych⁸. O ile trudno dyskutować z matematycznymi aksjomatami, czy na zajęciach z fizyki podnosić kwestie metafizyczne (choć to od czasu do czasu mogłoby, skromnym zdaniem autorki, podnieść atrakcyjność fizyki dla nie-fizyków, poprzez pokazanie jej i filozofii punktów stycznych), o tyle zajęcia filozofii wydają się być doskonałym miejscem na tego rodzaju przemyślenia, gdyby odejść od li tylko programowo referowanej historii myśli filozoficznej, by przestać uczyć filozofii, a zacząć uczyć filozofowania.

Wydaje się jednak, że rozbudzanie poznawcze inne, niż to przewidziane w ramach podstawy programowej, jest ciągle zbyt mało atrakcyjne, by zaczęto szukać dla niego przestrzeni w szkole. Być może wygodnie jest zachować szkolnictwu pozór, że problemy globalizacyjne go nie dotyczą. Tymczasem od wielu lat w świecie coraz głośniej mówi się o edukacji globalnej, uwzględniającej potrzeby współczesnego, żyjącego w pędzie informacyjnym, i przestrzennym, społeczeństwa. Sądząc jednak po tym, jak bardzo zmieniła się w ciągu ostatnich 20 lat tak newralgiczna kwestia, z punktu widzenia socjologii codzienności, jaką jest kultura spędzania wolnego czasu wśród młodzieży, z dużym prawdopodobieństwem należałoby założyć, że również bardzo zmieniły się oczekiwania wobec szkoły, która jest tylko częściowym „wypełniaczem” czasu. Zmiana oczekiwań, prawo do wyboru kierunku kształcenia z możliwie bogatej oferty edukacyjnej, rozbudzanie poznawcze

⁸ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków 2006.

wydają się istotnymi czynnikami wzrostu poziomu kapitału społecznego i społeczności obywatelskiej, przez niektórych socjologów uważane za wskaźniki rozwoju społecznego. Tym bardziej martwi ciągle mało elastyczna struktura szkolnictwa, która nie proponuje przedmiotu o charakterze interdyscyplinarnym, jak choćby wzorowanego na wzmiankowanym IB-owskim kursie teorii wiedzy. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że budowanie już na poziomie szkoły podstawowej takiej struktury, która uwzględniałaby interdyscyplinarność myślenia, przy jednoczesnym podkreśleniu, że różne dyscypliny wiedzy wypływają z jednego źródła, pozwoliłoby na uniknięcie wielu błędów w procesie nauczania, które skutkują przypisywaniem stereotypów wobec określonych nauk i grup naukowców, okrojeniu horyzontów poznawczych i nietolerancji, czy w skrajnych przypadkach – nawet megalomanii. Krótko mówiąc, taki przedmiot stwarzałby szansę, by każdy autentyczny i samodzielny wysiłek poznawczy uznawany był za wartościowy.

Na koniec chciałabym jeszcze na moment powrócić do Sokratesa i jego intelektualizmu etycznego, którego doniosłość postrzegam jako coś na miarę Kantowskiego przewrotu kopernikańskiego. Trawestując niejako mityczną sytuację (sytuację z raju) rozpoznania dobra i zła, Sokrates w pewnym sensie staje się logocentrycznym Prometeuszem myśli europejskiej. Podobnie jak Prometeusz wykrada Bogom ogień, oszukując samego Zeusa, i daje tym samym możliwość zachowania kultury jako ciągłości nie tylko biologicznej, ale i społecznej (o ogień wszak trzeba dbać, by nie wygasł, ogień także symbolizuje światło, a stąd prosta droga do oświecenia, czyli wiedzy)⁹, tak Sokrates obnaża boski rozum – *logos*, czyniąc go dostępnym ludziom i zapoczątkowując nową tradycję uprawiania kultury, tradycję filozoficzną. Należałoby w tym miejscu zapytać, na ile ów pożytek płynący z Sokratejskiego „odkrycia” jest aktualny? Wydaje się, że jeśli odczytać naukę Sokratesa jako zachętę do tego, by wiedzę zdobytą dzięki dążeniu do rzetelności, spójności i samodzielności w myśleniu, nazywać pewną, to jest ona jak najbardziej aktualna. Jeśli przyjmiemy sokratejski krytyczny punkt widzenia co do wiedzy uświęconej przez doktryny religijne, będącej na usługach tejsze, to naturalne się wydaje, że w opozycji doń stanąć może samodzielny wysiłek poznawczy i odkrywanie świata na własny rozum, który to wysiłek z pewnością do najłatwiejszych nie należy. Odnosząc się do współczesnego, wyświechtanego już nieco jako kategoria opisująca kondycję świata zachodniego, kryzysu wartości, tym bardziej zauważamy analogię do sytuacji poznawczej wykreowanej przez Sokratesa. Jak tu bowiem zignorować fakt, że pewne wartości się starzeją, zastępowane są innymi, a pytanie o dobro i zło, prawdę, wiedzę się nie starzeją. Jak tego nie zauważyć, mając na uwadze młody, chłonny umysł, stworzony do tego, by poznawać i odkrywać świat? Być może popularność Sokratesa wśród młodych ludzi, pokazuje – parafrazując Umberto Eco – że każda epoka ma swój postmodernizm.

⁹ Por. H.G. Gadamer, *Prometeusz i tragedia kultury*, [w:] *idem, Rozum, słowo, dzieje*, przekł. M. Łukasiewicz i K. Michalski, PIW, Warszawa 2000.

Margaret Mead w pierwszej połowie XX wieku pisała, że transfer wartości kulturowych i tego, co nazywamy potocznie wiedzą w rozwiniętych społeczeństwach zachodnich (kultura prefiguratywna i kofiguratywna), najskuteczniej odbywa się w grupie rówieśniczej, a nie jak w społeczeństwach tradycyjnych – z pokolenia na pokolenie¹⁰. Dzieci, odkąd zaczynają chodzić do przedszkola i szkoły, identyfikują się przede wszystkim z własną grupą (spędzają w końcu większość czasu na zajęciach), uczą się od siebie nawzajem. To zarazem odczarowuje mit wszechmogącego rodzicielstwa i przewagę wiedzą starszych nad młodszymi, a nawet ewoluuje w kierunku nauczania starych przez młodych, zwłaszcza w zakresie nowych technologii. Oznacza to, że współcześnie, budując nasze postrzeganie rzeczywistości, narażeni jesteśmy na metabolizowanie papki informacji, często pochodzących od wielu, niekiedy anonimowych (mass media) nadawców, a dawno temu ogłoszony, w ślad za upadkiem wartości, zmierzch autorytetów niczego nam nie ułatwia, ani w zakresie uczenia, ani nabywania wiedzy.

Wobec braku skutecznego narzędzia, które pozwoliłoby na przyswojenie wiedzy o świecie bez intelektualnego czy moralnego uszczerbku, narażeni jesteśmy na pozyskiwanie tejże z przypadkowych i niepewnych źródeł. Wydaje się zatem, że współcześnie człowiek daleko bardziej ma problem z wiedzą, którą ma w swoim zasięgu, niż z tą, której nie może zdobyć. Szkoła czy jakikolwiek projekt edukacyjny, który ignoruje potrzebę i pożytek płynący z wyrabiania takiej kultury myślenia, która niczym szczepionka pozwalałaby na uodpornienie się na wiedzę przypadkową czy niepewną, bo opartą na stereotypach bądź odziedziczoną po przodkach, a uświęconą przez tradycję, nawet tą naukową, kwestionuje zasadność nauki Sokratesa. Stwarza tym samym przestrzeń, w której jest ciągle żywa średniowieczna tradycja scholastyczna popadająca w sprzeczność z samą sobą; jak zauważa Bourdieu: „(...) scholastyczny »automat«, będący wytworem wcielenia (a wskutek tego zapomnienia) ograniczeń wynikających z kondycji scholastycznej, stanowi występującą stale przyczynę błędów – błędów w dziedzinie poznania (lub nauki), w dziedzinie etyki (lub prawa i polityki) i w dziedzinie estetyki, czyli w trzech dziedzinach praktyki, które ukształtowały się, tworząc pola poprzez wyzwolenie się z ograniczeń świata praktyki i odrywając się od filozofii”¹¹.

Słowa kluczowe

mit, logos, intelektualizm etyczny, percepcja, edukacja, etyka, *Theory of Knowledge*, globalizacja, scholastyka, Sokrates

¹⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000.

¹¹ P. Bourdieu, *op. cit.*, s. 74.

Streszczenie

Artykuł jest próbą zarysowania głównych problemów przestrzeni poznawczej, jakie napotykałyśmy we współczesnym polskim szkolnictwie, skontrastowaną przykładem kursu teorii wiedzy w systemie nauczania IB. Punktem wyjścia rozważań jest filozofia Sokratesa, wyrażająca przejście od mitu do logosu, kładąca nacisk na konieczność samodzielnych poszukiwań wiedzy pewnej, a oczarowująca mit wiedzy obiektywnej, danej z góry.

Postawione zostają pytania o aktualność Sokratejskiego zalecenia, by kierować się swoim rozumem, dokonywać niezawisłych wyborów: Czy szkoła stwarza przestrzeń, by kształtować powyższe nawyki poznawcze? Czy wszechobecny w społeczeństwie informacyjnym pęd do pozyskiwania wiedzy użytecznej i „lekkostrawnej” jest w stanie zaspokoić apetyt poznawczy współczesnego człowieka? Czy tak podana wiedza wystarczy, by móc określić ją jako pewną. Pojawia się także pytanie o zasadność i kondycję filozofii w szkole, istotne zwłaszcza w kontekście dość niskiej kultury filozoficznej we współczesnym społeczeństwie polskim.

Rozważania kończy próba zachęcenia do refleksji, czy mimo wymogów edukacyjnych społeczeństwa globalizacyjnego, szkoła nie jest obszarem przekazywania nawyków poznawczych, które utrwalają i odtwarzają scholastyczną tradycję wiedzy traktowanej dogmatycznie, mającej problem z uwzględnieniem dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Between Myth and Logos – through Socrates’ Antipodes of School Knowledge
(Abstract)

This article describes the main problem of knowledge in the contemporary Polish school system through a contrast with the theory of knowledge course in the IB education model. It starts with Socrates’ philosophy, which expresses the transition from myth to logos, and emphasises the need of individual searching for certain knowledge – gained from particular experience, rather than from authority. Is Socrates’ advice to search only for knowledge that is based on everyone’s reason and make independent decisions still applicable? Does the school offer appropriate conditions to create the cognitive habits mentioned above? Can the omnipresent rush in information society be useful with regard to the process of gaining knowledge? Is so called „easy to gain knowledge” able to satisfy the appetite of modern human cognition? The question on this form of philosophy as a subject of tutoring is also addressed – is this of greatest importance when we recognise a low level of philosophical culture in the Polish education system, or, in contemporary Polish society in general?

In summary, the above reflections are an attempt to answer the following question: is contemporary education able to respect the conditions of a globalised society? Or does it continue to replay those cognitive habits which are based on scholastic, dogmatic knowledge? Does the contemporary education policy recognise problems of knowledge in a social reality which is perceived to be changing dynamically?