

Adam Grobler

Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom

Analiza i Egzystencja 10, 91-98

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.

ADAM GROBLER

PROJEKT PODSTAWY PROGRAMOWEJ Z FILOZOFII: PRZECIW STEREOTYPOM

Przystępując do prac nad projektem podstawy programowej, stanęliśmy¹ przed podstawowym pytaniem: jaką funkcję w systemie kształcenia ogólnego ma pełnić filozofia w kraju, w którym panuje niedobór inżynierów. Takie bowiem pytanie nieuchronnie pojawi się w debacie publicznej. Na nas zaś będzie spoczywał obowiązek przekonania nie filozofów, ale szeroka publiczność, że nauczanie filozofii w szkole ponadgimnazjalnej jest społecznie pożyteczne. W tej sprawie mamy do pokonania mnóstwo negatywnych

¹ Po raz pierwszy nad podstawą programową pracowaliśmy z Jackiem Wojtysiakiem i Pawłem Kołodzińskim w 2004 r. Po zmianie rządu nasz projekt poszedł do kosza. W lutym 2008 r. Jacek Wojtysiak i ja zostaliśmy ponownie powołani do sformułowania projektu o wiele szerzej zakrojonego (na 240 lekcji, a nie, jak przedtem, na 54). Niemniej potraktowaliśmy nasze zadanie, zresztą na wyraźne życzenie MEN, jako kontynuację poprzedniego. Przez pewien czas uczestniczył w nim również Tomasz Mazur, który od początku kontestował naszą koncepcję i wreszcie wycofał się z zespołu. Niemniej kolejne wersje projektu, od kwietniowej począwszy, realizują niektóre jego pomysły. Końcowa wersja konsumuje ponadto wyniki konsultacji z Andrzejem Kaniowskim (fragmenty dotyczące etyki) oraz niektóre uwagi ze strony recenzentów: Piotra Gutowskiego i Agnieszki Żychskiej. W zakresie estetyki przejęliśmy dorobek autorów koncepcji matury 2009, którym przewodził Jacek Juliusz Jadacki. Poza tym korzystaliśmy z rad wielu innych przyjaciół i nieprzyjaciół, których nie sposób w komplecie wymienić. Wszystkim osobom, które nam pomogły, serdecznie dziękuję. Niestety nasz projekt w listopadzie ub.r. również poszedł do kosza. Jest on dostępny na http://adam_grobler.w.interia.pl w zakładce Dydaktyka filozofii.

stereotypów na temat filozofii. W odróżnieniu od Wielkiej Brytanii, w której studenci Cambridge i Oksfordu masowo studiują filozofię², czy Stanów Zjednoczonych, gdzie studia filozoficzne są najbardziej obiecującym wstępem do kariery prawniczej³, w Polsce na internetowych stronach dyskusyjnych filozofia jest wymieniana jako kierunek do niczego niepotrzebny. Tym bardziej zatem należy się spodziewać oporu przed wprowadzeniem filozofii do szkół jako jeszcze jednego balastu dla uczniów przeciążonych nauką.

Stereotyp numer jeden głosi, że filozofia polega na swobodnym fantazjowaniu, zupełnie zbędnym w świecie zdominowanym przez naukę i technologię. Standardowym argumentem przeciwnym jest, że najbardziej zatwardziały technokrata potrzebuje pewnej dozy wykształcenia humanistycznego. Byłby on wszakże przekonujący, gdyby zacihi humaniści zechcieli masowo uznać, że im z kolei niezbędne jest pewne wykształcenie w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych. Dlatego promując sprawę wprowadzenia filozofii do szkół, wołałbym unikać przyklejania jej łatki dyscypliny humanistycznej, a raczej podkreślać jej uniwersalność, jej znaczenie kulturotwórcze jednakowo istotne dla kultury humanistycznej, jak i matematycznej oraz przyrodniczo-technicznej.

Dlatego w projekcie podstawy znajduje się m.in. zapis o filozoficznej genezie pojęć nauki o atomie i jego strukturze. Sam atomizm antyczny występuje jako rozwiązanie problemu tożsamości i zmiany, osiągnięte nie drogą natchnienia, lecz rozumowania odpierającego trudności Parmenidesa. W materiałach metodycznych, których powstanie zamierzamy zainspirować, byłoby pożądane, aby hipotezę Daltona, historię powstania pojęcia cząstki elementarnej, a następnie kwarka, przedstawić jako kolejne zastosowania pomysłu Demokryta. Podobnie można w (ambitniejszej) szkole prześledzić drogę od Empedoklesowego pojęcia pierwiastka do pojęcia pierwiastka chemicznego. Uczniowie mają stąd wynieść morał, że zaawansowana nauka czerpie swoje pojęcia teoretyczne z filozofii.

Z podobnego powodu w projekcie jest mowa o zakładzie Pascala, a nie – jak w sylabusie matury 2002 – o „myślącej trzcinie”. Zakład Pasca-

² Na poziomie *undergraduate*, na którym zazwyczaj studiuje się dwa kierunki.

³ W USA studia prawnicze podejmuje się po uzyskaniu tytułu *bachelor*, odpowiednika naszego licencjatu. Najwyższe wyniki testów wstępnych na prawo uzyskują absolwenci z *major* z filozofii, tj. głównego z dwóch kierunków studiowanych na studiach pierwszego stopnia.

la jest świetną ilustracją zastosowania rachunku prawdopodobieństwa do zagadnień humanistycznych, w tym przypadku do kwestii wyboru wiary w Boga, zastosowanie, które łatwo daje się uogólnić na problem wyboru racjonalnej decyzji. Inne punkty podstawy wiążą się z problemami metody naukowej – kwestią prawomocności rozumowania indukcyjnego, metodą hipotetyczno-dedukcyjną, kontrowersją realizm–instrumentalizm. Mają one pouczyć ucznia, że filozofia oferuje zmierzającą do zrozumienia refleksję nad istotą nauki, podobnie jak nad istotą innych ludzkich praktyk. Okazję do przedstawienia łączności filozofii z nauką stwarza również zapis na temat współczesnej filozofii umysłu. Jest to ta dziedzina, która w tej chwili stanowi bodaj najpoważniejszy styk ze współczesną nauką: kognitywistyką oraz zagadnieniami sztucznej inteligencji z jej zastosowaniami w informatyce i robotyce.

Kolejny stereotyp na temat filozofii przedstawia ją jako dyscyplinę zgoła niepraktyczną. Tymczasem nie ma nic bardziej niepraktycznego, jak uczyć się rzeczy ściśle praktycznych. Treści praktyczne szybko się dezaktualizują ze względu na postęp naukowo-techniczny, za którym żadna szkoła, ani ponadpodstawowa, ani wyższa, nie są w stanie nadążyć. Dlatego w edukacji w ogóle należy położyć nacisk na umiejętności o tzw. szerokim transferze, tj. umiejętności, które łatwo przenoszą się z jednych sytuacji na inne, umożliwiają szybkie przystosowanie się do zmienionych okoliczności. Akurat filozofia takie umiejętności kształci, czego dowodzą sukcesy absolwentów odnoszone w najrozmaitszych dziedzinach⁴. Są to umiejętności stawiania problemów (dostrzegania ich tam, gdzie inni nie dostrzegają), rozwiązywania problemów, argumentacji uwzględniającej różne aspekty problemu.

Wymienione umiejętności zostały zapisane w wymaganiach ogólnych podstawy jako cele kształcenia. Są one zresztą w pełni zgodne z ogólnym celem reformy programowej – odejściem od kształcenia erudycyjnego na rzecz kształcenia umiejętności. Podstawa programowa z filozofii jest więc fragmentem szeroko zakrojonej reformy edukacji. Ma to swoje odzwierciedlenie w sformułowaniu wymagań szczegółowych. Zostały one rozpisane przeważnie⁵ według schematu: sformułowanie problemu, przykla-

⁴ Zob. <http://adam-grobler.w.interia.pl/Dlaczego%20warto.htm>.

⁵ W toku prac nad projektem nie uświadomialiśmy sobie tego schematu, w związku z czym nie każdy punkt wymagań szczegółowych jest dokładnie tak samo ustruktury-

dowe rozwiązania (co najmniej dwa), argumenty za i przeciw, porównania przykładowych rozwiązań, zastosowania do innych problemów, niekiedy w innych dziedzinach (poza filozofią). W niektórych punktach dochodzą jeszcze rozróżnienia pojęciowe. Uczeń ma zatem stosować zdobytą wiedzę filozoficzną m.in. do odróżniania nauki od pseudonauki, argumentów epistemicznych od pragmatycznych (czyli racji opartych na rozpoznaniu i racji praktycznych), wydawania ocen moralnych i politycznych, rozwiązywania dylematów społecznych i osobistych. Umiejętności logiczne zostały zapisane w osobnym punkcie, ale z zaleceniem, ażeby je kształcić w kontekście materiału z innych punktów.

Wedle jeszcze innego stereotypu filozofia polega na ciągłym ponawianiu pytań bez żadnego postępu w uzyskiwanych odpowiedziach. Że pytania filozoficzne są zawsze otwarte, a odpowiedzi nigdy ostateczne, nie znaczy bynajmniej, że odpowiedzi późniejsze nie są bardziej wyrafinowane, nie uwzględniają coraz to nowych aspektów problemu, nie są mocniej uzasadnione od wcześniejszych. Pod tym względem filozofia nie różni się zasadniczo od nauk szczegółowych, które uchodzą za konkluzywne dlatego, że w szkole podkreśla się ich dokonania, na ogół sprzed pół wieku, które przetrwały próbę czasu, a pomniejsza się element dyskusji m.in. przez pisanie historii nauki przez pryzmat dzisiejszej wiedzy.

Dla zaznaczenia postępowości filozofii rozwiązania historyczne, najbardziej charakterystyczne dla danego problemu, są w wymaganiach szczegółowych zestawione z rozwiązaniami bardziej współczesnymi. Na przykład klasyczne rozwiązania problemu psychofizycznego w ujęciu kartezjańskim są skonfrontowane ze współczesnymi problemami fizykalizmu we współczesnej filozofii umysłu. Spór między natywizmem a empiryzmem genetycznym jest podsumowany hipotezami Poppera, zwłaszcza powszechnie dziś akceptowaną tezą o uteoretyzowaniu obserwacji (organizacją doświadczenia przez hipotezę). Do klasycznej, platońskiej koncepcji miłości nawiązuje koncepcja psychoanalityczna, a starożytne definicje sztuki są zestawione z alternatywną definicją Tatarakiewicza.

Projekt jest zapisany w ujęciu problemowym, a nie – ulubionym przez wielu nauczycieli – historycznym, w celu zerwania ze stereotypem panującym już nie wśród szerokiej publiczności, lecz w nauczaniu filozofii.

zowany. Jeśli będzie nam dane pracować nad kolejnymi wersjami, pewnie postaramy się o większą konsekwencję w tym względzie.

Na praktyce uniwersyteckiego kształcenia filozoficznego ogromne piętno wycisnęła *Historia filozofii* Tatarakiewicza, która w swoim czasie była jedynym dostępnym podręcznikiem wolnym od marksistowskich przypraw. Zachowanie dzięki niemu autonomii polskiej myśli filozoficznej w czasach opresji zostało okupione upowszechnieniem wzorca nauczyciela jako przewodnika po targowisku, na którym każdy filozof wystawia własny kramik. Wzorec ten dodatkowo interferuje z wyniesionym ze szkoły modelem kształcenia humanistycznego, którego karykaturą są projekty lekcji sporządzane przez studentów odpornych na przeciwną indoktrynację z mojej strony. Oto jak taki kandydat na nauczyciela planuje lekcję o Platonie. Na początek, życiorys Platona przez 15 minut. Reszta lekcji – kompletne dzieło Platona, od teorii idei, przez teorię państwa, do estetyki. Na zadanie domowe – przedstawić znaczenie filozofii Platona dla człowieka współczesnego. Co z tego uczeń ma? Ano dowiaduje się, że taki żył i wielkim filozofem był. A na zadanie przepisze parę banałów z Internetu.

Taki sposób nauczania filozofii grozi odarciem jej z najistotniejszych cech, cechy konstytutywnej dla kultury Zachodu w ogóle: że jest dyskursem budującym kolejne osiągnięcia na krytyce poprzednich, przystosowywaniem tradycji do nowych wyzwań, a nie jej ślepym konserwowaniem. Zapis w układzie problemowym ma zniechęcić nauczycieli do powielania niedobrych wzorców, nakierować ich uwagę na związki merytoryczne i funkcjonalne między poszczególnymi treściami. Krytycy takiego ujęcia podkreślają większe niż w innych dziedzinach zakorzenienie filozofii w jej historii i wynikającą z tego potrzebę podkreślania kontekstów historycznych. Nie negują tej potrzeby. Twierdzą natomiast, że nauczyciel o tradycyjnym wykształceniu historyczno-filozoficznym świetnie da sobie radę sam ze związkami historycznymi, natomiast związki merytoryczne trzeba mu podpowiedzieć. To samo mieli na uwadze autorzy podstawy programowej z historii sztuki i historii muzyki, którzy niezależnie od nas zrezygnowali z ujęcia historycznego na rzecz problemowego. Jeżeli, z uwagi na ogólne cele reformy programowej, wybrano taką koncepcję nauczania przedmiotów, które mają w tytule słowo „historia”, to tym bardziej nadaje się ona do zastosowania w nauczaniu filozofii.

Na początku prac nad podstawą zostaliśmy usytuowani jako podzespół zespołu nauk o kulturze, razem z językiem polskim, łaciną i kulturą antyczną, wiedzą o kulturze, historią sztuki i historią muzyki. Obawiając się jednoznacznego skojarzenia „kultury” z kulturą typowo humanistyczną,

przeciwstawioną matematycznej i przyrodniczej, postaraliśmy się o przeniesienie nas do zespołu nauk społecznych, z historią, wiedzą o społeczeństwie i przedsiębiorczością. W takim sąsiedztwie nasza dbałość o równowagę motywów humanistycznych – zagadnień filozofii człowieka, etyki, filozofii polityki i estetyki – i „naukowych” – zagadnień epistemologii, filozofii nauki i logiki – nie budziła u nikogo zdziwienia. Innym, prócz wspomnianego wyżej zakładu Pascala, przykładem naszej dbałości o łączność między tymi dwoma odmiennymi, w potocznym odbiorze, żywiołami, jest zapis na temat kwestii istnienia przedmiotów abstrakcyjnych – przedmiotów matematycznych z jednej strony i wartości moralnych z drugiej. Albo zawarty między wierszami związek między hipotetyzmem Poppera a jego koncepcją społeczeństwa otwartego.

Mimo nowatorskiego podejścia, dobór treści niewiele odbiega od wartości typowych podręczników ze wstępu do filozofii, w szczególności od projektu matury 2002. Naszym najbardziej niestandardowym pomysłem jest wprowadzenie tematyki miłości. Zdecydowaliśmy się na to ze względu na jej bezpośrednie zastosowanie w życiu osobistym uczniów, zarówno w latach szkolnych, jak i później, w wieku dojrzałym. Na lekcjach języka polskiego dominuje romantyczny wzorzec miłości, mało co przystający do autentycznych wyzwań, przed którymi staje człowiek w różnych stadiach swojego życia. Dla przeciwwagi proponujemy koncepcję neopsychoanalityczną, łączącą miłość z zadaniem rozwoju osobowego. Inną swoistą cechą naszego projektu jest spolonizowanie współczesnej estetyki, usprawiedliwione większą jasnością polskiej niż obcej myśli w tej dziedzinie.

Tradycyjne zagadnienie powszechników zastąpiliśmy zagadnieniem przedmiotów abstrakcyjnych. Kierowaliśmy się tym, że – po pierwsze – zagadnienie powszechników będzie w ten sposób i tak skonsumowane (każdy powszechnik jest bowiem przedmiotem abstrakcyjnym). Po drugie zaś zagadnienie przedmiotów abstrakcyjnych łatwiej ująć w zastosowaniach. Na przykład, o ile uczeń łatwo zrozumie, że liczba wymierna jest powszechnikiem egzemplifikowanym przez ułamki, to już Fregego-Russella ujęcie liczby naturalnej jako powszechnika jest dla ucznia zdecydowanie za trudne. W zupełności wystarczy, jeśli uczeń dowie się, że liczba jest przedmiotem abstrakcyjnym i nie musi przy tym odróżniać realizmu skrajnego od umiarkowanego. Podobnie w zastosowaniu do filozofii polityki, o ile społeczeństwo jest powszechnikiem, to jego egzemplifikacją jest na przykład społeczeństwo polskie, zaś samo społeczeństwo polskie jest również

przedmiotem abstrakcyjnym, ale już nie powszechnikiem. Zatem gdy staje problem, co jest dobrem wspólnym czy społecznym, w odróżnieniu od dobra poszczególnych osób, łatwiej go postawić w kontekście problemu istnienia przedmiotów abstrakcyjnych niż powszechników.

Parę słów usprawiedliwienia wymagają może inne, prócz powszechników, nieobecności. Nie ma na przykład epistemologii Kanta. Zaufaliśmy opinii Ajdukiewicza⁶, popartej naszym własnym doświadczeniem akademickim, że jest ona dla ucznia za trudna. Natomiast świetną jego namiastką, łatwo przyswajalną przez uczniów, jest bardziej współczesny hipotetyzm Poppera. Hipoteza, według niego, organizuje doświadczenie tak, jak formy zmysłowości u Kanta, z tym że hipotezy są wymienne, a formy aprioryczne. Hipotezy są genetycznie *a priori*, a tylko metodologicznie empiryczne. Popper realizuje przewrót kopernikański sloganem „hipoteza poprzedza eksperyment” tak, jak Kant maksymą „pojęcie poprzedza doświadczenie”. U Poppera znajdujemy nawet transcendentálny warunek poznania, jakim jest założenie, że w świecie występuje co najmniej jedna prawidłowość.

Kant niewątpliwie był jednym z największych filozofów. Niemniej bez wprowadzania w dalsze losy jego dziedzictwa – na przykład historię neokantyzmu czy pojęcia analityczności – i w oderwaniu od krytyki jego stanowiska m.in. pod wpływem powstania geometrii nieeuklidesowych, o których programy szkolne milczą, trudne do zrozumienia wiadomości o jego epistemologii nie mają żadnego zastosowania, nie przekładają się na żadne umiejętności. Natomiast wielkość Kanta uczeń wystarczająco mocno odczuje na przykładzie imperatywu kategorycznego, który z reguły zapiera dech w studenckich piersiach.

Kierując się podobnymi względami – przystępności, możliwościami zastosowań do ćwiczenia umiejętności intelektualnych lub bezpośrednich zastosowań w życiu – pominęliśmy fenomenologię (zostawiając jej zastosowanie w Ingardena teorii dzieła literackiego i, ewentualnie, Schelera etyce wartości) i hermeneutykę. Opuściliśmy teorię umowy społecznej Locke’a uznając, że przeciwstawienie Hobbesa i Rousseau wystarczająco dobrze oddaje główne jej problemy, zaś teoria Locke’a mogłaby nieco myląco interferować z liberalizmem. Zastanawialiśmy się nad uzupełnieniem filozofii polityki o Rawlsa jako współczesnej wersji liberalizmu nadbudowanej nad socjalistyczną ideą sprawiedliwości. Zrezygnowaliśmy z tego z obawy

⁶ Wyrażonej w *Zagadnieniach i kierunkach filozofii*.

spowodowania trudności nauczycielom: jego stosunkowo świeżej daty dzieła nie są jeszcze dobrze opisane w podręcznikach, a ich przekład na język polski jest niestety niedobry. Zignorowaliśmy postmodernizm z jego krytyką „dotychczasowego paradygmatu filozofii” uznając, że uczeń (a i sam nauczyciel) ma małe szanse rozpoznać, na czym ten rzekomo zmurszały paradygmat polega i co właściwie postmodernizm z niego odrzuca.

Z pewnością można nam wytknąć wiele innych opuszczeń. Ale i tak w opinii wielu osób nasz projekt zawiera zbyt wiele treści, jak na 240 lekcji w liceum⁷. Z naszej strony dołożyliśmy wielu starań, aby tak nie było. Po pierwsze, przyjęliśmy, że materiał do przedstawienia w ciągu 45 minut wykładu akademickiego w szkole zajmie średnio 6 lekcji (wliczając ćwiczenia, pracę z tekstem, powtórki, klasówki). Wydaje się, że ten przelicznik jest stosunkowo bezpieczny, a nasza ocena oparta na własnych doświadczeniach akademickich dość realistyczna. Zwłaszcza że mamy doświadczenie z różnych uczelni z różnych regionów kraju, nie tylko tych, które słyną z liceów produkujących laureatów olimpiad. Po drugie, konsultowaliśmy się z kilkoma nauczycielami. Dwoje z nich recenzowało nasz projekt⁸, dwoje innych ułożyło do niego tzw. rozkład materiału⁹. Po trzecie, niektóre treści są zapisane jako „wybrane”, co znaczy, że nauczyciel może niektóre pominąć. Na tej podstawie można zaryzykować tezę, że treści podstawy nadają się do zrealizowania nawet w bardzo przeciętnym liceum, a w lepszych liceach nauczycielom zostanie trochę czasu na wprowadzenie własnych pomysłów. Takie jest też założenie podstawy programowej: określa ona końcowy efekt kształcenia i wymagania maturalne. Natomiast nie krępuje nauczycieli w kwestii organizacji materiału ani wprowadzania treści własnego pomysłu, jeżeli starczy im na to czasu.

⁷ Projekt przyjęty przez MEN zawiera ok. 50% więcej treści.

⁸ Maciej Kozuszek i Agnieszka Żychska. Ich opinie bardzo nas podtrzymały na duchu. Serdecznie dziękuję.

⁹ Renata Skorczyńska i Marcin Szymański. Przy okazji serdecznie dziękuję.