

Andrzej Kucner

Dialogicznie ku myśleniu filozoficznemu

Humanistyka i Przyrodoznawstwo 9, 217-221

2003

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

DIALOGICZNIE KU MYŚLENIU FILOZOFICZNEMU

Beata Zielewska: *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002, ss. 191.

Problem, czy edukować filozoficzne współczesne pokolenia wychowane na tzw. popkulturze obrazu i towarzyszących jej cywilizacyjnych wynalazkach, właściwie nie istnieje. Istotną kwestią wydaje się jedynie to, jaką drogę edukacji wybrać, jakich metod i narzędzi użyć, by skutecznie i autentycznie kształtować świadomość obecnych nastolatków. Przekonanie o swoistej dewaluacji współczesnej kultury słowa nie wymaga głębszego uzasadnienia – zdaje się być szeroko uznawanym faktem. Jednym z wielu skutków tego stanu rzeczy jest stopniowe odchodzenie od myślenia abstrakcyjnego, czystego, skupionego na wyidealizowanym przedmiocie poznania, traktowanego przy okazji jako trudne, oderwane od rzeczywistości, niepraktyczne czy wręcz bezprzedmiotowe.

Naiwne byłoby przekonanie, że filozofia może się skutecznie przeciwstawić wymienianym tu przejawom współczesności, może jednak kształtować i upowszechniać alternatywny wzorzec myślenia, służący poznawaniu wartości, wyrobieniu umiejętności krytyki i dystansu, umiejętności uzasadniania sądów i ocen czy samej sztuki rozumienia. Wielość i równoczesność tych celów (choć nie wymieniono wszystkich możliwych) pozwala pokazać, jak istotne pozostaje kształcenie filozoficzne. Świadomość tego znaczenia wielokrotnie w swej pracy podkreśla także Beata Zielewska. Jak zauważa we wstępie, współczesna edukacja filozoficzna powinna koncentrować się na człowieku i wartościach, na antropologii i etyce, wyznaczających najistotniejsze aktualnie obszary pytań i dociekań (s. 7, 11). W tym kontekście dialog jawi się nie tylko jako skuteczne i głęboko osadzone w tradycji filozoficznej narzędzie w procesie edukacji, lecz sam staje się nośnikiem licznych, pozytywnych wartości lub do tych wartości bezpośrednio prowadzi, np. do prawdy, wolności czy odpowiedzialności (s. 10).

Zamierzeniem autorki jest rozpoznanie roli i znaczenia dialogu we współczesnej edukacji filozoficznej. Istotność tego zagadnienia wynika nie tylko z powodów ogólnoludzkich, lecz także praktycznych – zamiysł wprowadzenia w polskich szkołach nauczania filozofii wymaga uprzedniego określenia jej

przedmiotu, teoretycznych i praktycznych zadań, oczekiwanych rezultatów, możliwości zapewnienia kształcenia na odpowiednim poziomie. We wszystkich tych kwestiach zdani jesteśmy na poszukiwanie rozwiązań przystających do współczesności (uwzględniających te zjawiska, które należy wykorzystać, oraz te, którym należy się przeciwstawić). Z jednej strony, możemy się odwoływać do bogatej przedwojennej tradycji i doświadczeń logiczno-psychologicznego modelu kształcenia w zakresie filozofii, z drugiej jednak należy rozważyć, czy jest to właściwy współcześnie kierunek edukacji¹.

Dialog... składa się z pięciu rozdziałów. Część pierwsza ukazuje historyczną tradycję dialogu filozoficznego, zawiera pogłębioną analizę jego przemian, charakteru i celów. Punktami zwrotnymi w jego ewolucji byli w antyku: Sokrates, Platon, Arystoteles; w wiekach średnich: Alkuin, Eriugena, Abelard czy Eryk z Auxerre. Warto w tym miejscu podkreślić uклон autorki w stronę późnośredniowiecznej polskiej tradycji filozoficznej na Uniwersytecie Jagiellońskim (s. 34–35). Tradycję nowożytną inicjował – według niej – dopiero J.G. Fichte, przeciwstawiając się pokartezjańskiej (subiektywistycznej) tradycji monologicznej, a za nim L. Feuerbach (s. 42 in.)².

Rozdział drugi zawiera obszerną analizę współczesnej filozofii dialogu. B. Zielewska podkreśla w niej charakterystyczną przemianę, polegającą na zaniku czysto instrumentalnego pojmowania dialogu na rzecz traktowania go w wymiarze antropologiczno-etycznym. Zgodnie z tym, dialog staje się drogą ku podmiotowemu poznaniu drugiego człowieka oraz określeniu formy i istoty relacji, w jakiej do niego się odnosimy (s. 50). Wśród współczesnych poglądów i stanowisk autorka analizuje filozofię dialogu M. Bubera i E. Levinasa, dialogiczny wymiar współczesnej hermeneutyki (m.in. H. Gadamera, P. Ricoeura czy W. Diltheya). Dialog analizowany jest tutaj jako „[...] dyskusja nad wieloznacznością rozumienia i interpretacji; [...] jako relacja między dziełem sztuki a człowiekiem; [...] jako komunikacja międzyludzka na gruncie językowym” (s. 63). Analogicznie jak w części o średniowiecznej tradycji dialogu, również w analizach filozofii współczesnej B. Zielewska przedstawia polski wkład w rozwój tego nurtu i sposobu uprawiania filozofii (antropologia K. Wojtyły i J. Tischnera).

¹ Problematyczność próby odtwarzania dotychczasowych wzorców uzasadniają współczesne wzorce i formy kultury, szczególnie rozumiana w szerokiej formule ponowoczesność oraz wynikająca z niej potrzeba poszukiwania zupełnie nowych sposobów tłumaczenia znaczeń i sensów zjawisk społecznych, aktów twórczych i sfery aksjologicznej. Rację trzeba przyznać tym, którzy postulują osadzenie tradycji filozoficznej we współczesnej kulturze, jej kryteriach aksjologicznych, unikać zaś prób tworzenia „zabsolutyzowanego”, statycznego oblicza myślenia filozoficznego.

² Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pewne nieścisłości. Opierając się na ocenach M. Szulakiewicza, autorka zauważa, iż nowożytna filozofia dialogu bierze swój początek w ideach Fichtego, a później Feuerbacha, tymczasem zupełnie pomija dialog i jego rolę w filozofii m.in. Erazma z Rotterdamu (*Rozmowy*, 1969), G. Berkeleya (*Traktat o zasadach poznania ludzkiego. Trzy dialogi między Hylasem i Filonusem*, Warszawa 1956) Voltaire'a (*Pogawędki i dialogi filozoficzne*, Warszawa 1954) czy D. Hume'a (*Dialogi o religii naturalnej*, Warszawa 1962).

Trzeci rozdział pracy traktuje o roli dialogu w edukacji filozoficznej. Autorka omawia w nim argumenty na rzecz propedeutyki filozofii w szkolnych programach kształcenia. Oprócz też i koncepcji z okresu międzywojnia (m.in. S. Igła, K. Twardowskiego, S. Ossowskiego, R. Rajchman-Ettingerowej czy B. Gaweckiego), przedstawia współczesną propozycję propedeutyki filozofii. Według niej, przedmiot powinien służyć czterem celom: teoretyczno-poznawczemu w zakresie wiedzy filozoficznej, logiczno-metodologicznemu (umiejętności krytyki, argumentacji i analizy), wychowawczemu (kształtowaniu postaw moralnych, wrażliwości i edukacji aksjologicznej) oraz motywacyjnemu (w kierunku samodzielnych dociekań nad kwestiami filozoficznymi). Jednym z trudniejszych zagadnień, jakie należy rozstrzygnąć w sytuacji kształcenia filozoficznego, jest wybór metody nauczania. Jednostronność tradycyjnego toku podającego skłania autorkę do argumentacji na rzecz metody dialogicznej, która w edukacji filozoficznej przybiera postać dyskusji. Za E. Martensem wskazuje na jej podstawowe wyróżniki: otwartość, interpretację przekonań własnych i cudzych, problematyzację i porządkowanie treści, identyfikację z nimi (s. 97).

Kolejnym zagadnieniem jest kształt i rola historii filozofii w szkole. Kontrowersyjność tego kierunku edukacji filozoficznej skłania autorkę do postulatu, by właściwą propedeutykę filozofii oraz jej historię traktować komplementarnie, nie zaś jednostronnie. Ani historia filozofii, ani oderwana od niej propedeutyka nie będą skuteczne i ciekawe, gdyż w pierwszym przypadku ukazą filozofię jako pomnik przeszłości, w drugim zaś niemal całkowicie oderwą ją od tradycji, decydującej w dużej mierze o obliczu współczesnego myślenia filozoficznego. To kompromisowe rozwiązanie (celowe i słuszne w założeniu) wymaga jednak selekcji wiedzy historyczno-filozoficznej, poprzedzonej ustaleniem możliwie precyzyjnych kryteriów wyboru. O ile autorka wykazuje głęboką świadomość licznych trudności związanych z kształceniem w zakresie historii filozofii³, to jednak unika próby samodzielnego wskazania kryteriów – choćby jako własnej propozycji – według których można by było dokonać doboru treści kształcenia.

Odrębnym problemem badanym przez B. Zielewską jest edukacja moralna przez filozofię, a ściślej przez filozofię moralną. Przy tej okazji wskazuje

³ Por. np. podrozdziały: 3.2.1. Prawda na lekcjach filozofii; 3.2.2. Dialog w historii filozofii; czy 3.2.3. Dyskusja o przeszłości (s. 101–109). Przy okazji warto zwrócić uwagę na może nieco zbyt ekspresyjne wypowiedzi autorki piszącej np. o nauczaniu historii filozofii i czytających przy tym **zagrożeniach** (s. 107) czy o nauczaniu etyki **narażonym na wiele niebezpieczeństw** (s. 111). Uwikłanie filozofii i etyki w spory światopoglądowe sprawia, że wcześniej czy później problem zachowania bezstronności w stosunku do przedstawianych, diskutowanych i ocenianych stanowisk filozoficznych i etycznych musi się pojawić, daleki byłbym jednak od uznawania tego stanu rzeczy za zagrożenie czy niebezpieczeństwo, a raczej za sytuację wymagającą delikatności i dystansu, tak by uniknąć prób urabiania uczniów czy wręcz narzucania im „pożądanych” przekonań i postaw. Zresztą autorka, nawiązując do sugestii R. Wiśniewskiego, postuluje dążenie w edukacji etycznej przede wszystkim do rozumienia określonych zasad, postaw, norm, ocen i wartości moralnych, a nie narzucania ich uczniom jakimikolwiek metodami (s. 112–113).

ona na zasadniczą różnicę między etyką a religią, by w rezultacie odejść od potocznego, zdecydowanie zafałszowanego, alternatywnego traktowania tych pojęć. Prowadzi ono do przeciwstawienia religii etyce, tzn. określonego sposobu wartościowania i działania, opartego na objawieniu – wiedzy o moralnym wymiarze ludzkiej egzystencji. Wśród prezentowanych zagadnień autorka zwraca m.in. uwagę na kierunek i formę nauczania etyki. I w tej kwestii konsekwentnie postuluje metodę dialogiczną, w której urzeczywistnia się możliwość samodzielnego myślenia ucznia, jednak z pewnym zastrzeżeniem, by chronić go przed zbyt łatwym sceptycyzmem czy całkowitą dowolnością interpretacyjną. Świadomość tej sytuacji wymaga precyzyjnego określenia roli i pozycji nauczyciela – czy ma on być moralistą, autorytetem, czy doradcą? Autorka sprzeciwia się postawie moralizatorskiej nauczyciela, choć dodaje, że podczas lekcji jest on rzecznikiem własnych przekonań (s. 121). Autorytatywność powinna się stać wynikiem aktu uznania ze strony uczniów jako konsekwencja wiedzy w określonej dziedzinie, trwałości własnych poglądów, lecz jednocześnie otwartości, tolerancji i partnerstwa. Trzecia postawa – nauczyciela-doradcy – stwarza w przekonaniu autorki największe szanse na urzeczywistnienie takich nawyków i wartości, jak: podmiotowe traktowanie stron dialogu, tolerancja, otwartość, odpowiedzialność za słowo, rozbudzanie wrażliwości moralnej i ciekawości poznawczej, umiejętność formułowania i uzasadniania własnych ocen i przekonań. Akceptacja tej ostatniej postawy jest także znakiem naszych czasów – dialog staje się w nich nie tylko instrumentem w komunikacji społecznej, lecz sam „obrasta” pozytywnymi wartościami.

W trzecim rozdziale pracy B. Zielewska analizuje etyczny wymiar dialogu. Bada go m.in. pod kątem życzliwości wobec siebie i innych. Osadza tę kwestię w tradycji filozoficznej, przywołując G.W. Leibniza, M. Schelera, I. Kanta, R. Spaemanna, Arystotelesa. Wymieniam ich tu w kolejności za autorką, gdyż niejasna wydaje się zasada, według której zostali ze sobą zestawieni. Podobna niejasność odnosi się do sformułowania, jakoby egoizm Nietzscheański przeciwstawiał się koncepcji altruizmu w filozofii M. Schelera i etyce buddyjskiej. O ile rzeczywiście w poglądach Nietzschego można odnaleźć polemiki z ideami buddyjskimi, o tyle dziwne jest przeciwstawianie Nietzschego Schelerowi (s. 130). To raczej ten drugi był wnikliwym czytelnikiem i krytykiem idei filozoficznych autora *Poza dobrem i złem*⁴.

Kolejnymi badanymi wartościami są: zaufanie, nadzieja, a szczególnie tolerancja, wolność i odpowiedzialność. Ich wzajemne związki B. Zielewska bada z perspektywy filozofii E. Levinasa, J. Tischnera, J.P. Sartre'a czy E. Fromma.

Ostatnią część pracy autorka poświęciła analizie programów nauczania i podręczników filozofii przeznaczonych dla dzieci oraz młodzieży szkół śred-

⁴ Warto podkreślić, że przywoływany tekst Schelera *Istota i forma sympatii* ukazał się w oryginale (*Wesen und Formen der Sympathie*) dokładnie ćwierć wieku po śmierci Nietzschego – w 1925 r.

nich (m.in. program M. Lippmana *Filozofia dla dzieci*, podręczniki L.L. Gratelupe'a *Wędrówki po filozofii*, C. Wodzińskiego *Filozofia jako sztuka myślenia. Zachęta dla licealistów*, J. Galarowicza, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, T. Płuzańskiego, *Przyjaciel mądrości* oraz J. Gaardera *Cudowna podróż w głąb historii filozofii. Świat Zofii*). Przegląd wymienionych publikacji autorka zakończyła krytycznymi uwagami o pracach J. Teichman i K. Evans, *Filozofia. Przewodnik dla początkujących* oraz R. Popkina i A. Strolla, *Filozofia*. Zabrakło jednak na zakończenie próby całościowej oceny dostępnych na rynku publikacji propedeutycznych, szczególnie pod kątem proponowanej przez B. Zielewską metody dialogicznej w edukacji filozoficznej.

Dialog stał się jednym z istotniejszych wyróżników współczesnej komunikacji społecznej. Jak słusznie zauważa B. Zielewska, nie jest wynikiem mody, lecz wynikiem rozwoju samego myślenia (s. 177). Obszar filozofii jest na tym tle szczególnie – wiedza filozoficzna może się rodzić bądź w wyniku dialogu z samym sobą, bądź z Drugim, lecz jednocześnie dialog staje się skuteczną i atrakcyjną metodą popularyzacji filozofii. Nie jest wyłącznie instrumentem w komunikacji, lecz nośnikiem licznych wartości (etycznych, ogólnoludzkich). Oprócz pozytywów należy także rozważyć negatywne strony dialogu. Problematyczną kwestią jest autentyczność partnerstwa jako relacji między nauczycielem i uczniem, a także obustronna otwartość. Rozważenia wymaga również problem dysproporcji wiedzy obu stron dialogu. W jak dużym stopniu uczeń pozbawiony szeregu informacji może być stroną w dyskusji? Te i inne kwestie wymagają jeszcze analiz. Pracę B. Zielewskiej należy postrzegać jako kolejny głos w sporze o metodę nauczania, o zasadnicze zadania i formę edukacji filozoficznej, jak również o ogólny model kształcenia.

Warto na koniec zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt. Publikacja pracy B. Zielewskiej jest kolejnym dowodem istotności problemu edukacji filozoficzno-etycznej młodego pokolenia⁵. Na tle współczesnego kryzysu wychowawczego szkoły i rodziny, kryzysu tradycyjnych wartości religijnych czy moralnych, edukacja filozoficzna na szczeblu szkolnictwa średniego staje się jeszcze jednym narzędziem w kształtowaniu świadomości nastolatków, narzędziem ważnym, gdyż – jak sądzę – odwołującym się głównie do racjonalności, wymagającym przede wszystkim sztuki rozumienia, a nie np. powielania tradycyjnych schematów, narzędziem kładącym nacisk na myślenie samodzielne, a nie ślepe akceptację autorytetów. Jeśli w świadomości decydentów dostatecznie rozwinię się wizja kształcenia przez dialog, rozumienia, krytyczności, umiejętności uzasadniania własnych przekonań i postaw, a przy okazji tolerancji oraz otwartości i właściwie pojętego partnerstwa, przed filozofią (stale) rysuje się obiecująca perspektywa.

Andrzej Kucner

⁵ Warto wspomnieć ponadto o cyklicznej konferencji *Filozofia w szkole* i kolejnych pokonferencyjnych wydawnictwach.