

Katarzyna Kuczyńska

O kłopotach z dydaktyką filozofii

Analiza i Egzystencja 10, 141-146

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.

KATARZYNA KUCZYŃSKA

O KŁOPOTACH Z DYDAKTYKĄ FILOZOFII

Filozofii na ziemiach polskich naucza się od średniowiecza¹. Może zatem budzić zdziwienie fakt, że w ożywionej, w wyniku procesów transformacyjnych, debacie nad miejscem filozofii w modernizowanym systemie edukacji pojawiło się, i poniekąd stało się dominującym, **pytanie o możliwość nauczania filozofii** – „o czym świadczą charakterystycznie zapytujące tytuły licznych prac poświęconych edukacji filozoficznej: *Czy filozofii można nauczać? Czy nauczanie filozofii jest w ogóle możliwe? Po co studiować filozofię? Elitarność filozofii? Czy nauczanie filozofii jest potrzebne?*”². W tradycji klasycznej uprawianie i nauczanie filozofii były nieodłączne, ich związek uległ sproblematyzowaniu wraz z instytucjonalizacją edukacji. Przywołane wątpliwości dotyczą także współczesnego kryzysu rozumienia samej filozofii.

Filozofia jako „przedmiot nauczania” zyskuje specyficzny charakter poprzez kontekst, jaki stanowi szkoła wraz z jawnymi i ukrytymi regułami, które nią rządzą. Do najważniejszych z nich, z perspektywy omawianej problematyki, należy podział wiedzy ze względu na przedmiot i metodę badań, na poszczególne dyscypliny naukowe, czego pochodną ma być podział na przedmioty nauczania szkolnego. Wśród wyodrębnionych obszarów pozna-

¹ Zob. J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3/4 (1982), s. 79–106.

² W. Ostrowski, *Uwagi o kształceniu filozoficznym oraz dydaktyce filozofii*, s. 1 (tekst niepublikowany).

nia znajduje się **dydaktyka – podejmująca wielość kwestii dotyczących samego kształcenia**. „Dydaktyka [ogólna] bada rzeczywistość, w której działają z jednej strony nauczyciel kierujący procesem uczenia się, zaś z drugiej strony – uczniowie aktywnie przyswajający materiał nauczania. Na rzeczywistość tę składają się odpowiednio treści kształcenia, zasady, metody i środki dydaktyczne, za pomocą których dąży się do realizacji w określonych formach organizacyjnych celów kształcenia. Można więc przyjąć, że dydaktyka zajmuje się analizą wszystkich czynności składających się na proces nauczania–uczenia się, rozumiany jako zbiór czynności, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu”³. Konkretnymi i swoistymi cechami nauczania poszczególnych przedmiotów zajmują się dydaktyki przedmiotowe (metodyki). Zatem wszelki **namysł nad celem i odpowiadającymi środkami realizacji edukacji filozoficznej wchodzi w zakres dydaktyki filozofii**. Jednakowoż status refleksji o nauczaniu filozofii w zinstytucjonalizowanym systemie edukacji powszechnej nie jest oczywisty, co najdotkliwiej odczuwają, jak się wydaje, ci, którzy ją uprawiają⁴. Z jednej strony, nie wpisuje się ona w tradycyjnie pojmowaną dydaktykę; z drugiej, jej związki z filozofią są również złożone. Zagadnienie edukacji filozoficznej kumuluje wiele, zdawałoby się różnorodnych, kwestii.

Wskazywanie celu nauczania filozofii, podobnie jak jej uprawiania, może mieć **charakter zarówno filozoficzny, jak i pozafilozoficzny**. Aporia obecna we wszelkich „zachętach do filozofii”, od klasycznej autorstwa Arystotelesa do treści obecnych w aktualnych biuletynach instytutów filozofii, przygotowywanych w ramach prezentacji oferty edukacyjnej, ukazuje wzajemne przeplatanie się tezy o autoteliczności namysłu filozoficznego z prezentacją społecznej doniosłości kompetencji filozoficznych. W szerszym niż gremium filozofów gronie podejmującym kwestię sensu nauczania filozofii zazwyczaj zamiast aporii występuje konflikt racji. Z jednej strony, reprezentowana przez jej najbardziej radykalnych przedstawicieli, wiara w absolutną wartość filozofii, której mogłyby patronować słowa Sokratesa:

³ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: Impuls 2001, s. 18. Stąd pochodzi także dalsze charakterystyka dydaktyki przedmiotowej (s. 16–17).

⁴ „(...) kwestia sensowności pojęcia *dydaktyka filozofii*. Spory toczone w obrębie refleksji poświęconej nauczaniu filozofii wskazują, że nie można traktować tego pojęcia jako oczywistego w tej mierze, w jakiej ma to miejsce w przypadku innych dziedzin wiedzy obecnych w procesach kształcenia” – W. Ostrowski, *Uwagi...*, s. 1.

Więc teraz, Ateńczycy, jestem daleki od tego, żebym miał przemawiać w obronie siebie samego, jak by się komuś zdawać mogło, ale raczej w obronie was, żebyście czasem nie obrazili boga za to, że was obdarował, jeżeli na mnie wyrok śmierci wydacie.

Z drugiej – waloryzacja zajęć filozoficznych z perspektywy zdrowego rozsądku, którą jako jedna z pierwszych wyraziła służąca z Miletu:

Ty, Talesie, nie mogąc dostrzec tego, co jest pod nogami, chciałbyś poznać to, co jest na niebie!

Przytoczone stanowiska oddają spór, który toczy się także w samym filozofującym: „niewątpliwie bowiem pierwszą osobą świadomą wszystkich zastrzeżeń, jakie zdrowy rozsądek ma przeciw filozofii, jest sam filozof”; „zdrowy rozsądek filozofa, jego istnienie jako «człowieka jak ja i ty», jest tym, co mu uświadamia, że jest on «nie w porządku», gdy oddaje się myśleniu. Nie jest immunizowany na potoczną opinię, należy mimo wszystko do «powszechności» ludzkiej i to jego własne poczucie realności czyni go podejrzliwym wobec czynności myślenia”⁵. Nie powinno zatem dziwić **przenikanie się argumentów filozoficznych i zdroworozsądkowych** w protreptycznych manifestach, gdzie zdrowy rozsądek został przekonany, ale nie pokonany. Nie powinna także budzić kontrowersji obecność uzasadnień drugiego rodzaju – kiedy filozofia stara się wkroczyć w przestrzeń heteronomiczną ze swoimi własnymi celami (jak np. zmierzanie do obiektywnego poznania), musi się wytłumaczyć z tej interwencji. Szkoła jest przestrzenią o wyjątkowo dużym zbiorze zadań do realizacji – gdyby edukacja filozoficzna prowadziła wyłącznie do rozbudzania pasji filozoficznej, wprowadzenie jej do powszechnego nauczania byłoby luksusem, na który społeczeństwo pozbawione niewolnictwa nie może i nie powinno sobie pozwolić. Jednakowoż szerokie spectrum „działań ubocznych” **filozofii** sprawia, że jej (odpowiednie) **nauczanie przynosi pożytek w życiu osobistym i społecznym**⁶.

Filozoficzna topografia kultury jest nie tylko złożona, ale także zmienna. O ile supremacja filozofii, ogłoszona w chwili jej narodzin, w toku

⁵ H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik 1991, s. 125–127.

⁶ Zob. J.A. Miller, *Po co studiować filozofię?*, tłum. A. Chomiak i inni, „Edukacja Filozoficzna” 35 (2003), s. 127–147.

dziejów wiązała się z uprzywilejowaną pozycją w kulturze, dziś ukazuje inne oblicze. Zmieniły się mechanizmy kulturotwórcze – powszechnie słychać hasła o „końcu filozofii”, a „prawdziwi filozofowie” przywoływani są w toposie *ubi sunt*. Mury akademii stały się ostatnim bastionem powagi filozofii, a ci, którzy decydują się je przekraczać na rzecz jakkolwiek pojętej misji, narażają się na pogardę ze strony tych, których opuszczają, jak też owych, do których przychodzą⁷. „Uprawiamy sztukę dla sztuki, pielimy i nawozimy ogród, do którego nikt nie zagląda poza ogrodnikami”⁸. Ten, noszący znamiona resentymetu, izolacjonizm przejawia się także w kwestii społecznego kształcenia kompetencji filozoficznych. W tej sytuacji podporządkowanie szkolnego nauczania filozofii regułom dydaktyki, jako czemuś „zewnętrznemu” wobec samej filozofii⁹, nie zyskuje aprobaty, konieczne staje się ukonstytuowanie „metafilozofii”, czy „metadydaktyki”¹⁰, jako właściwego kontekstu dla namysłu nad filozoficznym kształceniem.

Nie podzielają takiej potrzeby zaznaczania linii demarkacyjnych pedagodzy – w różnych jej subdyscyplinach nie brak uczonych, którzy uprawiają pedagogikę świadomą swojego humanistycznego rodowodu, przez co gotową przyswajać i przenosić na własny grunt rodzące się u źródeł humanistyki (tj. w filozofii) problemy, sposoby stawiania pytań i sposoby myślenia¹¹. Jakkolwiek wielkie projekty filozoficzne przestały generować wielkie projekty edukacyjne, to jednak **w kwestiach dotyczących wychowania myślenie filozoficzne jest nieodzowne, to ono wskazuje nowe cele**

⁷ Przykładem może być budząca kontrowersję działalność w przestrzeni publicznej profesora Magdaleny Środy – w trakcie ustaleń dotyczących wyboru programu nauczania etyki w gimnazjum w jednej ze szkół wrocławskich dyrekcja z góry, bez szczegółowej znajomości treści dokumentu, skądinąd w zupełności spełniającego wszelkie wymogi stawiane przez MEN, odrzuciła projekt autorstwa M. Środy z powodów wyżej wymienionych.

⁸ J. Mizińska, *Filozofować bez alibi*, [w:] *Dylematy filozofii*, red. D. Probučka, Kraków: Aureus 1999, s. 25.

⁹ Zob. E. Martens, *Dydaktyka filozoficzna*, tłum. K. Krzemieniowa, „Edukacja Filozoficzna” 6 (1988), s. 223.

¹⁰ J. Wojtyśiak, *Koncepcje nauczania filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 21 (1996), s. 133–143.

¹¹ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo DSW 2007, s. 13.

pedagogice¹², **poddaje refleksji obowiązujące**. Skoro więc fundowanie sensu jest domeną filozofii, w kwestii środków winna raczej zwrócić się w stronę dyscyplin w większym stopniu korzystających z racjonalności instrumentalnej. **Dydaktyka** – jako systematyczne poszukiwanie optymalnych form przekazywania wiedzy i nabywania umiejętności a także kształtowania postaw, jak też rezerwuwar pojęć porządkujących sytuację nauczania i uczenia się – **stanowi potencjalnego sojusznika w nauczaniu filozofii**. To niewłaściwe rozpoznanie celów edukacji filozoficznej jest dla niej niebezpieczne, kiedy dokonuje się go wyłącznie z perspektywy pozafilozoficznej lub też z perspektywy filozoficznej, która jednak nie czyni swoim przedmiotem przestrzeni kulturowej, do przemierzania której należy w ramach edukacji przygotowywać. Uprawianie/nauczanie filozofii zawsze było dialektycznie związane z pozostałymi dziedzinami kultury – w jakiejś mierze kształtowało ich oblicza, a w jakiejś stanowiło odpowiedź na generowane przez nie potrzeby i pytania. Historia tego związku jest historią filozofii – manifestująca się periodyzacją podejmowanych przez nią problemów. Odzegnnywanie się współcześnie od tych zależności nie wpłynie na poprawę kondycji filozofii – „akademizm, współczesna postać scholastyki, izoluje nas szczelnie od życia – rozlewnego, nieogarnionego, fantastycznie ciekawego”¹³.

Bogactwo i różnorodność tego, co można dziś w sposób prawomocny rozumieć przez „filozoficzny”, z trudem poddaje się systematyzacji: „filozofia, która tradycyjnie określana jest jako «umiłowanie mądrości», rozpada się na wiele dość luźno ze sobą powiązanych działów, zaś działy te nie każdemu w sposób oczywisty wydawać się będą synonimami mądrości”¹⁴. Skoro zatem samo pojęcie „filozofii” jest dziś problematyczne, nie inaczej rzecz się ma z pojęciem „dydaktyki filozofii”, jeśli sposób nauczania filozofii

¹² F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, s. 19. Tamże (s. 9): „Z założeń nowej szkoły wynika generalny postulat, odnoszący się do współczesnej szkoły – postulat respektowanie naczelną zasady podmiotowości ucznia w procesie kształcenia. (...) Do rangi podstawowego zadania edukacji urasta przygotowanie każdej jednostki do kreatywnego uczestniczenia w kulturze i informacyjnej cywilizacji”.

¹³ J. Mizińska, *Filozofować bez alibi*, s. 25.

¹⁴ W. Słomski, *Czy nauczanie filozofii jest możliwe?*, [w:] *Filozofia w szkole. Materiały konferencji naukowej Kielce, 10–11 września 1999*, red. B. Bulikowski, W. Słomski, Kielce–Warszawa 2000, s. 159–176.

„jest w prostej linii pochodną sposobu jej pojmowania”¹⁵. Z perspektywy przyjętego powyżej założenia – o ścisłym związku (nauczania) filozofii i kultury – rozwiązanie dylematu nie jest zbyt trudne. **Ponowoczesność** jest efektem symultanicznej różnorodności poszczególnych działów/nurtów filozofii – z bogactwa zrodzona **domaga się edukacji przygotowującej do egzystowania w świecie złożonego pluralizmu, zatem edukacji umożliwiającej dostęp do wielu paradygmatów/modeli/konwencji kształcenia, w tym także filozoficznego**. Ponadto filozofia musi zachować właściwą sobie „czujność” – „trzeba rozpoczynać ciągle od nowa”, „poszukiwać tego, co jeszcze pozostało nie pomyślane, chociaż było już myślane”¹⁶ – między innymi w kwestii celów edukacji i własnego miejsca w świecie ludzkim. Wyróżnione czynniki decydują o tym, że **rozważając problem paradygmatu dydaktyki filozofii, nie sposób uzyskać projekt skończony**.

¹⁵ J. Mizińska, *Filozofowanie: pasja czy misja?*, [w:] *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, pr. zbior., Częstochowa: WSP 2001, s. 16.

¹⁶ J.-F. Lyotard, *Pismo w sprawie nauczania filozofii*, [w:] J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci*, tłum. J. Migasiński, Warszawa: Aletheia 1998, s. 133–134.