

Maciej Smolak

Jakiej filozofii uczyć w szkole?

Analiza i Egzystencja 10, 99-110

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.

MACIEJ SMOLAK

JAKIEJ FILOZOFII UCZYĆ W SZKOLE?

Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego zakłada, że filozofia pojawi się na poziomie kształcenia licealnego jako przedmiot do wyboru od roku 2012. Przy czym o ile zdecydowana większość środowiska filozoficznego opowiada się za włączeniem filozofii do szkolnego procesu edukacyjnego, o tyle nie ma już powszechnej zgody co do programu i kształtu edukacji filozoficznej w ogóle. Trudno się temu dziwić, ponieważ status samej filozofii jest niejasny. Na to nakłada się brak konsensusu co do tego, co uczyć, jak to robić i po co. Z jednej strony nie ma więc porozumienia co do natury samego przedmiotu filozofii, z drugiej brakuje jasnych odpowiedzi na trzy podstawowe pytania związane z nauczaniem filozofii: „dlaczego uczyć filozofii?”, „jak uczyć filozofii?”, „czego uczyć na lekcjach filozofii?”.

1. Dlaczego uczyć filozofii?

Pytanie „dlaczego uczyć filozofii?” jest pytaniem o racje i cele jej nauczania¹. Nietrudno na nie wskazać. Gdy chodzi o racje, warto przytoczyć

¹ Arystoteles w *Fizyce* (2.7 198a14-21) pokazuje, że pytanie „dlaczego?” (*dia ti?*) jest pytaniem ogólnym, które pyta się o cztery przyczyny, czyli o przyczynę materialną, formalną, sprawczą i celową. Wskazanie czterech przyczyn dostarcza czterech komplementarnych odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. Innymi słowy: to jedno pytanie odsyła Arystotelesa do czterech różnych typów rzeczy. Pomijam dwie pierwsze przyczyny,

niektóre założenia dotyczące natury człowieka i samego procesu nauczania, które leżą u podstawy nauczania w ogóle². Patrząc od strony natury człowieka, zakłada się, że: i) każdy człowiek jest odrębną i niepowtarzalną istotą³, która dąży do rozwoju; ii) człowiek jest zdolny do brania odpowiedzialności za swoje życie; iii) człowiek jest twórczy. Gdy chodzi o proces nauczania, zakłada się, że: i) uczenie się jest procesem trwającym przez całe życie; ii) uczeń jest zdolny do samokształcenia i może podlegać kształceniu⁴. Oprócz tych ogólnych założeń warto jednak również przytoczyć te, które wiążą się bezpośrednio z edukacją filozoficzną. Gdy chodzi o naturę człowieka, wiążące jest założenie, że człowiek jest uwikłany w filozofię ze względu na stawiane przez siebie pytania⁵. Natomiast gdy chodzi o kształcenie filozoficzne, istotne jest założenie, że: i) filozofia nie jest przedmiotem „egzotycznym”, ale zwyczajnym, tak jak wiele innych przedmiotów nauczanych w szkole; ii) filozofia ze względu na stawiane pytania i poruszane problemy jest przydatna w procesie paideicznym warunkującym m.in. sprawne orientowanie się i poruszanie się w świecie; iii) uczeń może filozofować i zarazem może być uznany za pełnoprawny podmiot filozofujący⁶. Wydaje

bo nie o nie idzie w pytaniu „dlaczego uczyć filozofii?”. Natomiast koncentruję się na dwóch pozostałych, mając na uwadze wskazanie tego, „przez co?” nauczanie filozofii jest zasadne, tzn. jakie racje o tym decydują, oraz wskazanie tego, „po co?” nauczanie filozofii ma się odbywać, tzn. w jakim celu.

² Odrzucenie tych założeń stawia pod znakiem zapytania sensowność edukacji jako takiej.

³ Pod tym względem przydatne może się okazać wprowadzone przez Vernanta (1989) rozróżnienie pomiędzy pojęciem *jednostki* (w przeciwstawieniu do grupy), pojęciem *podmiotu* (jako źródła decyzji i działań) i pojęciem *ja* (które jest świadome siebie na sposób samoświadomości). Meirieu (2003) z kolei podkreśla, że nauczyciel powinien opierać się na założeniu, że drugi człowiek ma w sobie wymiar, który jest niemożliwy do zrozumienia i zmediatyzowania.

⁴ Drugą część założenia należy uzupełnić o wytyczną, która kładzie nacisk na podmiotowe i teleologiczne traktowanie ucznia oraz akcentuje odrzucenie indoktrynacji, charakterystycznej dla autorytatywnych systemów dydaktycznych (Por. *Kodeks etyki nauczycielskiej*, 1995).

⁵ Dobrą ilustracją tego założenia jest formuła, która otwiera *Metafizykę* (980a1) Arystotelesa: wszyscy ludzie pragną z natury wiedzy.

⁶ Zanegowanie założeń leżących u podstawy kształcenia filozoficznego jest milczącą zgodą na podważenie sensowności nauczania innych przedmiotów. Dla przykładu, odrzucenie założenia, że uczeń może filozofować i zarazem może być uznany za podmiot filozofujący daje niedwuznacznie do zrozumienia, że trzeba również zrezygnować

się, że wyróżnione założenia nie są nadzwyczajne. Dlatego ich akceptacja nie powinna budzić zasadniczych trudności. Ale zgoda na nie jest równocześnie potwierdzeniem istnienia stosownego fundamentu dostarczającego racji dla wprowadzenia i usankcjonowania filozofii w szkole.

Pytając się o cele nauczania filozofii, pytamy się o to, po co jej uczyć. Jeżeli zgodzimy się, że celem edukacji jest wychowanie człowieka mądrego⁷, to filozofia jako *umiłowanie mądrości* wydaje się naturalnym środowiskiem, w którym taki cel daje się realizować. Jeżeli też przyjmiamo, że zabiegi edukacyjne mają zmierzać w tym kierunku, by uczeń stał się samodzielnym podmiotem swoich działań i uzyskał dostęp do wolności rozumianej jako możliwość dokonywania odpowiedzialnych wyborów⁸, to filozofowanie wydaje się wchodzić w zakres tych zabiegów już choćby z tego powodu, że uczy odpowiedzialności myślenia. Prócz jednak formacyjnego wymiaru⁹ zasadniczym celem kształcenia filozoficznego jest rozwijanie i doskonalenie umiejętności intelektualnych, interpersonalnych oraz motywacyjnych ucznia. *Notabene* trudno sobie wyobrazić, by wychowywanie mądrego człowieka było możliwe bez równoczesnego kształtowania takich umiejętności. Tym samym podstawowe cele kształcenia filozoficznego pozostają zbieżne z ogólnymi zadaniami edukacyjnymi szkoły, do których można zaliczyć: i) przekazywanie uczniom określonego zasobu wiadomości; ii) wykształce-

z założenia, że uczeń może np. rachować i zarazem może być uznany za podmiot rachujący.

⁷ Na taki cel edukacji wskazuje Szewczyk (1998). Obok rozważań teleologicznych Autor zajmuje się również zagadnieniami normatywnymi. Odwołując się do pierwszych rozważań, formułuje nawet zasadę, która powinna być bezwzględnie przestrzegana przez każdego pedagoga: *Zawsze postępuj tak, aby działania twe przyczyniały się do wychowania człowieka mądrego.*

⁸ Na taki cel wskazuje Meirieu (2003). Autor charakteryzuje proces edukacyjny i działania nauczyciela z perspektywy problematyki etycznej zakładając, że każde oddziaływanie nauczyciela niesie ze sobą pozytywne lub negatywne skutki.

⁹ Warto w tym miejscu przytoczyć interesującą wypowiedź Deweya (1972, s. 71) na temat wychowania: „Proces wychowawczy nie ma innych zewnętrznych w stosunku do siebie celów, jest celem sam w sobie”. W tym sensie wychowanie mądrego człowieka, który zarazem ma być odpowiedzialnym podmiotem swoich działań, nie należy traktować jako celu narzucanego wychowaniu z zewnątrz, lecz jako immanentny cel wychowania. W tak rozumianym wychowaniu akcent pada na wychowywanie ucznia, a nie na jego wychowywanie „do czegoś”. Zatem obranie za cel wychowania kształtowanie człowieka mądrego nie jest przejawem instrumentalizacji wychowania, ale wyrazem prawdziwej troski o wychowanka.

nie u uczniów różnych umiejętności; iii) wykształcenie u uczniów określonych postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. By pokazać, że rzeczywiście zachodzi koincydencja pomiędzy celami kształcenia ogólnego i kształcenia filozoficznego, ograniczę się do wymienienia niektórych celów podpadających pod drugą kategorię. Za najważniejsze umiejętności, jakie uczeń powinien uzyskać i rozwinąć w procesie edukacji szkolnej, uważa się: i) umiejętność czytania, która pozostaje w bezpośrednim związku z umiejętnością rozumienia, przedstawiania, wykorzystywania i przetwarzania czytanego tekstu; ii) umiejętność myślenia matematyczno-logicznego; iii) umiejętność myślenia naukowego rozumianego jako umiejętność wykorzystywania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikacji i rozwiązywania problemów w oparciu o empirię; iv) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji; v) umiejętność komunikowania się. W myśl wytycznych podstawy programowej z filozofii uczeń powinien m.in. zdobyć i rozwinąć w toku edukacji filozoficznej: i) umiejętność werbalizowania problemów; ii) umiejętność przedstawiania różnych rozwiązań problemu i zrekonstruowania ich argumentacji; iii) umiejętność porównywania przykładowych rozwiązań problemu; iv) umiejętność wykrywania związków z innymi problemami. Edukacja filozoficzna umożliwia więc uczniowi zdobywanie i rozwijanie różnych umiejętności intelektualnych, np.: wyciągania wniosków i argumentowania prezentowanego stanowiska, poszukiwania uzasadnień, uwzględniania alternatywnych rozwiązań problemów, dokonywania klasyfikacji i rozróżnień, łączenia zespołów twierdzeń w całości problemowe. Niewątpliwie wyróżnione umiejętności pozostają w bezpośrednim związku z tymi umiejętnościami, o jakich wypowiada się nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Już choćby na tej podstawie można przyjąć, że nauczanie filozofii wpisuje się w nowoczesne spojrzenie na edukację szkolną i równocześnie w nim znajduje swoje umocowanie.

2. Jak uczyć filozofii?

Z perspektywy odpowiedzi na pytanie „dlaczego uczyć filozofii?” pokazuje się, że nauczanie filozofii w szkole jest potrzebne. Dlatego palące staje się zarysowanie odpowiedzi na drugie pytanie, tzn. „jak uczyć filozofii?”. Wydaje się, że efektywność kształcenia zależy od możliwości

znalezienia przepisu, który zastosowany w danej sytuacji dydaktycznej pozwala na wyzwolenie zaangażowania i potencjału twórczego ucznia oraz daje szansę na stworzenie pozytywnego klimatu, by kontakt z wiedzą i jej przewodnikiem był czymś, co przynosi radość. Podkreśla to jedna z zasad heurystycznych zwana zasadą ludyczności¹⁰. Zastosowanie jej na gruncie rzeczywistości szkolnej oznacza, że edukacja ma stać się działalnością przyjemną, która dostarcza samoistnych nagród. To pokazuje, że edukacja ma upodobnić się do działania autotelicznego, a więc takiego, które jest wykonywane ze względu na nie samo. Co prawda jest to tylko pożądaný ideał, ale koncentracja na stanach idealnych dostarcza sposobności do opracowania czegoś zbliżonego do ideału, co w konsekwencji skutkuje ulepszeniem stanu aktualnego. Nauczyciel, wychodząc od takiego ideału, zaproponowanego na drodze myślenia życzeniowego, stoi przed zadaniem przybliżenia go do realnej rzeczywistości. Zadanie nie jest łatwe, ponieważ by wyzwolić w wychowanku tkwiącą w nim moc, entuzjazm oraz potrzebę twórczych zmian, trzeba rozpoznać jego potrzeby, dostarczyć mu bodźców i usunąć przeszkody. Ale to oznacza, że nauczyciel staje przed koniecznością wykroczenia poza nauczanie tradycyjne, które od strony metodologicznej bazuje na tzw. podejściu podającym, skoncentrowanym przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy¹¹. Oznacza to również, że nauczyciel staje przed koniecznością ograniczenia swojej aktywności w procesie edukacyjnym na rzecz aktywności uczniów.

Alternatywne dla nauczania tradycyjnego jest nauczanie nowoczesne. Jego głównym zadaniem jest doprowadzenie do stworzenia takich warunków, dzięki którym uczeń będzie nie tylko odkrywał informacje, ale również świadomie przeżywał drogę dochodzenia do nich. Z własnego doświadczenia

¹⁰ Nęcka (1994) wyróżnia sześć zasad heurystycznych, które znajdują swoje zastosowanie w kontekście twórczego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów. Obok zasady ludyczności Autor wymienia zasadę różnorodności, zasadę odroczonego wartościowania, zasadę racjonalnej irracjonalności, zasadę kompetentnej niekompetencji i zasadę aktualności. Wydaje się, że zaproponowane zasady heurystyczne mogą być wykorzystane i włączone do reguł porządkujących i organizujących nauczanie filozofii.

¹¹ Nie oznacza to, że należy w zupełności zrezygnować z nauczania tradycyjnego. Podawanie i przekazywanie wiedzy może odbywać się na różne sposoby i za pomocą takich metod, które skutkują wzbudzeniem zainteresowania uczniów i utrzymaniem ich uwagi na takim poziomie, który motywuje ich do przyjęcia, zrozumienia i pogłębienia dostarczanej wiedzy. Wystarczy wspomnieć o multimedialnych środkach, które coraz częściej wykorzystuje się w celu uatrakcyjnienia przekazu wiedzy.

wiemy, że lepiej zapamiętujemy i rozumiemy oraz bardziej cenimy to, do czego dochodzimy sami, aniżeli to, co zostaje nam przekazane przez osoby trzecie. To sugeruje, że nauczanie przez przeżywanie jest skuteczniejsze i daje lepsze wyniki¹². Nie powinno więc dziwić, że podstawowym atrybutem nauczania nowoczesnego jest podejście aktywizujące, przy pomocy którego dąży się do zaangażowania ucznia w proces edukacyjny i wykorzystania jego potencjału twórczego. Takie podejście stwarza więc sprzyjające warunki do kształcenia opartego na doświadczeniach własnych ucznia i umożliwia podejmowanie poszukiwań, a także konstruowanie rozwiązań problemów poprzez przeżywanie i odgrywanie ról. Nauczanie nowoczesne, z racji swojej koncentracji na uwolnieniu energii twórczej uczniów, sprzyja również rozwojowi myślenia, ponieważ myślenie jest aktywnością, którą można trenować. Założenie, że myślenie poddaje się trenowaniu jest w pełni uzasadnione, ponieważ myślenie jest aktywnością naturalną, na którą składają się typowe czynności (np. przejawianie ciekawości poznawczej, potrzeba naprawiania, zadawanie pytań, wydawanie sądów, przeprowadzanie wnioskowań dedukcyjnych i indukcyjnych, dokonywanie skojarzeń, metafor i transformacji) i jak wiele innych czynności można je skutecznie rozwijać i poddawać doskonaleniu, zwłaszcza że owe czynności z różnych powodów ulegają często zahamowaniu. Do tego jednak, by myślenie mogło być rozwijane, potrzebny jest odpowiedni trening, który dzięki zastosowaniu właściwego doboru interaktywnych metod nauczania i zestawu ćwiczeń stwarza szansę podniesienia jego sprawności i w konsekwencji formy intelektualnej ucznia¹³. Trening wymaga jednak aktywnego uczestnictwa i zaangażowania trenowanego. Nauczanie nowoczesne, dążąc do aktywizacji ucznia w procesie edukacyjnym, podkreśla więc konieczność ograniczenia autorytarnej pozycji nauczyciela i przyznaje mu rolę menedżera, który inspiruje, animuje i jest przewodnikiem w sukcesach osobistych i zespołowych.

Zaznaczona różnica pomiędzy nauczaniem tradycyjnym i nowoczesnym nie oznacza, że nauczyciel stoi przed wyborem jednej ze strategii. Oba podejścia, choć różne, można łączyć i przeplatać w procesie edukacyjnym. By pokazać, że jest to możliwe, odwołam się do czterech modelowych stylów pracy, wyodrębnionych pod kątem zorientowania na przyswajanie

¹² Niewątpliwie lepiej i więcej zapamiętujemy przeżywając coś, aniżeli tylko słuchając.

¹³ Por. Nęcka (1992, 1994), Joyce, Calhoun, Hopkins (1999).

wiedzy lub rozwijanie myślenia, i skorelowanych z nimi czterema typami nauczyciela: wykładowcą, mentorem, promotorem i trenerem¹⁴.

Wykładowca jest zorientowany na przekaz wiedzy i opanowanie materiału przez uczniów. Jego działania są maksymalnie skoncentrowane na podawaniu wiedzy i jej weryfikowaniu, natomiast w minimalnym stopniu zależy mu na kształtowaniu i rozwijaniu myślenia.

Mentor skupia się na doskonaleniu umiejętności myślenia i rozwijaniu pomysłowości. Przekaz wiedzy ma w jego przypadku jedynie charakter uboczny. Mentorowi zależy przede wszystkim na wymyślaniu oryginalnych sposobów rozwiązywania problemów i tego wymaga od swoich uczniów.

Z kolei promotor koncentruje się równocześnie na wiedzy i myśleniu, przy czym wiedza służy przede wszystkim za układ odniesienia, na bazie którego uczniowie rozwijają umiejętność krytycznego myślenia i samodzielności twórczej. Promotorowi zależy więc na twórczym użyciu wiedzy i temu celowi podporządkowuje swój wysiłek edukacyjny.

Trener nastawiony jest na rozwój dynamiki grupowej. Nie stara się ani przekazywać wiedzy, ani nie nakłania do samodzielnego myślenia. Zależy mu natomiast na wykształceniu u członków grupy zmysłu współpracy, otwartości na innych i współodpowiedzialności za wspólnie podjęte przedsięwzięcie.

Ze względu na różnorodne cele kształcenia filozoficznego proponowane w nowej podstawie programowej wydaje się, że optymalnym sposobem ich realizacji jest łączenie wyróżnionych stylów pracy. Z tego punktu widzenia nauczyciel filozofii powinien więc wyznawać zasadę złotego środka i być jednocześnie wykładowcą, mentorem, promotorem i trenerem. W konsekwencji nauczyciel filozofii powinien umieć łączyć nauczanie tradycyjne, skupione w głównej mierze na przekazie wiedzy, oraz nauczanie nowoczesne, szczególnie nadające się do kształtowania i rozwijania szeroko rozumianych umiejętności intelektualnych, interpersonalnych i motywacyjnych, a także do wypracowywania różnych postaw. Realizowanie procesu edukacyjnego według takiej strategii wymusza jednak znajomość szerokiego wachlarza nowoczesnych narzędzi dydaktycznych i metod nauczania oraz zakłada posiadanie umiejętności ich skutecznego stosowania.

¹⁴ Por. Kostera, Rosiak (2005).

3. Czego uczyć na lekcjach filozofii?

Ogólnie rzecz ujmując, zadaniem nauczyciela filozofii jest przekazanie *odpowiednich* treści merytorycznych, kształtowanie *odpowiednich* umiejętności oraz kształtowanie *odpowiednich* postaw. Ale tak sformułowana odpowiedź na pytanie „czego uczyć na lekcjach filozofii?” jest niedookreślona ze względu na pojawiającą się zmienną „odpowiednie”. Pod zmienną „odpowiednie” dla formuły „kształtowanie odpowiednich umiejętności” można wstawić „intelektualne, interpersonalne, motywacyjne”, czyli takie umiejętności, których rozwój stwarza szansę uzyskania kompetencji filozoficznych. W przypadku zmiennej „odpowiednie” dla formuły „kształtowanie odpowiednich postaw” chodziłoby o takie jej wypełnienie, dzięki czemu możliwe byłoby uzyskanie rezultatu, który świadczyłby o tym, że uczeń potrafi podejmować przemyślane, świadome, swobodne i odpowiedzialne działania. Rzecz jasna zaproponowane wypełnienia są niewystarczająco informatywne, ale to nie wyklucza możliwości ich dalszego doprecyzowywania¹⁵. Wydaje się jednak, że najtrudniejszym zadaniem jest dookreślenie zmiennej „odpowiednie” z formuły „przekazanie odpowiednich treści merytorycznych”, ponieważ z jednej strony treści te powinny tworzyć spójną całość, a z drugiej ich dobór powinien stymulująco wpływać na rozwój umiejętności i postaw objętych kształceniem. Przy czym same treści merytoryczne mogą być uporządkowane co najmniej na trzy sposoby, tzn. według układu historycznego, systematycznego i problemowego.

Nauczanie filozofii w oparciu o układ historyczny opiera się na założeniu, że nie da się filozofować w sposób zadowalający, pomijając dorobek myślowy poprzednich pokoleń. Układ historyczny umożliwi chronologiczne uporządkowanie treści merytorycznych oraz rekonstrukcję ewolucji myślenia filozoficznego i sposobów rozwiązywania problemów filozoficznych na tle dziejów samej filozofii. Jego zasadniczą wadą jest nieuchronność wprowadzenia obszernego materiału treściowego. To z kolei stwarza groźbę przerostu informacyjnego i ugruntowania dysfunkcji tradycyjnego

¹⁵ W dookreślaniu różnych umiejętności i postaw można iść dalej. Dla przykładu, w kontekście kształtowania umiejętności intelektualnych można wskazać na takie, których rozwój podnosi ogólną sprawność myślenia. Chodziłoby więc m.in. o rozwój typowych czynności intelektualnych – abstrahowania, dokonywania skojarzeń, przeprowadzania wnioskowań dedukcyjnych i indukcyjnych, metaforyzowania, transformowania – które są wykorzystywane w twórczym myśleniu i twórczym rozwiązywaniu problemów.

modelu edukacji. Dodatkowo rodzi niebezpieczeństwo niedostosowania skali trudności treści kształcenia do poziomu uczniów i zwiększa ryzyko niezastosowania bądź zastosowania w zminimalizowanym stopniu nauczania nowoczesnego w procesie edukacyjnym.

Układ systematyczny pozwala na wyróżnienie podstawowych dyscyplin filozoficznych i uporządkowanie skorelowanych z nimi problemów. Dla uproszczenia można wyróżnić trzy podstawowe działy filozofii: i) filozofię spekulatywną, czyli ontologię, której przewodnim pytaniem jest pytanie „co jest?”; ii) filozofię praktyczną, czyli etykę, której przewodnim pytaniem jest pytanie „jak żyć?”; iii) filozofię krytyczną, czyli epistemologię, której przewodnim pytaniem jest pytanie „jak poznawać?”. Niewątpliwie takie usystematyzowanie przedmiotu filozofii wprowadza ład i przejrzystość do treści kształcenia. Umożliwia również wyodrębnienie problemów i ich skonkretyzowanie na tle wyróżnionych działów. Ale równocześnie niesie ze sobą niebezpieczeństwo sztucznego rozczłonkowania samej tematyki filozoficznej¹⁶. Idzie o to, że przynajmniej niektóre zasadnicze problemy filozoficzne są równocześnie problemami ontologicznymi, epistemologicznymi i etycznymi¹⁷. Poza tym określenia wybrane na oznaczenie poszczególnych działów filozofii same są niejednoznaczne i różnie rozumiane przez filozofów¹⁸.

¹⁶ Dla przykładu, traktowanie etyki jako wyodrębnionej dziedziny filozoficznej staje się przedsięwzięciem paradoksalnym na tle filozofii, która świadomie i odpowiedzialnie podnosi problem człowieka i sposobu jego bycia. W tym sensie pytanie „czym jest człowiek?”, na pierwszy rzut oka *stricte* ontologiczne, jest równocześnie pytaniem etycznym. (Na marginesie, podejście systematyczne może stwarzać problem w związku z nieuregulowanym statusem lekcji etyki w szkole.)

¹⁷ Za przykład może posłużyć zagadnienie zła, do którego filozofia podchodzi „interdyscyplinarnie”. Dzieje się tak dlatego, że „zło” rozpatrywane jest w powiązaniu z problematyką dobra, niedoskonałości, celowości, wartości, powinności itd. Z punktu widzenia filozofii spekulatywnej problematyka zła wiąże się przede wszystkim z zagadnieniem całości i racjonalności bytu, modalności bytu, skończoności i doskonałości, stosunków egzystencjalnych w czasie i przestrzeni, istnienia i atrybutów Boga. Natomiast z punktu widzenia filozofii praktycznej kwestia zła pojawia się przy zagadnieniach fundamentalnych dotyczących natury człowieka, jego woli i sprawczości, wolności i odpowiedzialności.

¹⁸ Za przykład może posłużyć termin *ontologia*, który wywodzi się od greckiego słówka *on*, z punktu widzenia gramatyki będącego imiesłowem, a pochodzącego od słówka „być” (*einai*). Ów imiesłów może występować w dwóch funkcjach: jako rzeczownik opisujący to, co jest (to, co będące) oraz jako przymiotnik odczasownikowy wskazujący na bycie

Z kolei zastosowanie układu problemowego pozwala na ułożenie treści merytorycznych według głównych problemów filozoficznych. To stwarza z jednej strony okazję do w miarę swobodnego, w granicach danego problemu, poruszania się po dziejach filozofii, z drugiej strony pozwala na całościowe traktowanie filozofii bez wyraźnego i z góry narzuconego dzielenia jej na poszczególne działy. Z tego punktu widzenia jest on najmniej restrykcyjny, ponieważ nie narzuca ram chronologicznych i przedmiotowych. Poza tym tworzy dogodne warunki dla wykorzystania w procesie edukacyjnym nauczania nowoczesnego i skorelowanego z nim podejścia aktywizującego. W tym sensie porządkowanie treści kształcenia według układu problemowego w naturalny sposób pozostaje w harmonii z ideą kształcenia filozoficznego. W konsekwencji pozwala na efektywne kształtowanie kompetencji filozoficznych, rozwijanie umiejętności samodzielnego filozofowania, uzyskiwanie samowiedzy i samorealizacji. Jednak z punktu widzenia metodologicznego konstruktor, który ma dobrać i uporządkować treści kształcenia według układu problemowego, znajduje się w trudnym położeniu, ponieważ nie dysponuje jasnym kluczem, który by w punkcie wyjścia wskazywał na sposób doboru i porządkowania treści merytorycznych. Takim kluczem dysponuje konstruktor wykorzystujący układ historyczny (chronologia) i konstruktor odwołujący się do układu systematycznego (działy filozofii). Co prawda konstruktor posługujący się układem problemowym dysponuje ogólną dyrektywą, w myśl której na treści kształcenia mają się składać reprezentatywne problemy filozoficzne dające się uporządkować w spójną strukturę, ale według tej samej dyrektywy powinni pracować konstruktorzy porządkujący treści kształcenia według

tego, co jest, czyli na sposób, w jaki to, co jest, jest. Dwuznaczność terminu *on* daje powód do dwojakiego rozumienia ontologii jako takiej. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w dziejach ontologii europejskiej. Jej klasyczna wersja zajmuje się problematyką bytu jako takiego, natomiast jej współczesna wersja koncentruje się na problematyce bycia jako takiego (powszechnie się uważa, że twórcą ontologii współczesnej jest Heidegger). Oczywiście dla uproszczenia można zrezygnować z wykładania ontologii jako nauki dotyczącej problematyki bycia jako takiego i ograniczyć się do przedstawiania jej w jej wersji klasycznej. Przemawiać za tym może fakt, że skala trudności filozofii Heideggera wykracza poza treści kształcenia, które mogą być ujęte w podstawie programowej z filozofii. Jednak to nie zmienia faktu, że uproszczenie zachodzi dwukrotnie: raz w kontekście rozumienia ontologii, drugi raz w kontekście doboru problemów rozważanych w obrębie ontologii i ich sposobów rozwiązywania.

układu historycznego i układu systematycznego, o ile kształcenie filozoficzne ma w ogóle spełniać stawiane przed nim zadania.

Nie przesądzając, który układ jest najlepszy, nie ulega wątpliwości, że na treści merytoryczne powinny składać się konkretne problemy filozoficzne wzajemnie ze sobą powiązane i osadzone na fundamencie wiedzy filozoficznej.

Zakończenie

Ponieważ wprowadzenie filozofii do szkoły jest praktycznie przesądzone, środowisko filozoficzne staje przed zadaniem sformułowania przejrzystej odpowiedzi na pytanie: jakiej filozofii uczyć w szkole, tzn. czego uczyć i jak to robić? Palącym problemem staje się też opracowanie podręczników dostosowanych do powstającej podstawy programowej z filozofii i przygotowanie w pełni wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Realizacja takiego przedsięwzięcia wymaga jednak konsolidacji i poczucia odpowiedzialności środowiska filozoficznego, zwłaszcza że filozofia będzie miała status przedmiotu do wyboru.

Literatura

- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Wrocław: Książka i Wiedza.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP.
- Kodeks etyki nauczycielskiej* (1995), Warszawa.
- Kostera M., Rosiak A. (2005), *Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk: GWP.
- Meirieu P. (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, tłum. T. Grzegorzek, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Nęcka E. (1992), *Trening twórczości*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Nęcka E. (1994), *TROp... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków: Impuls.
- Ross W.D. (1928), *Aristotle: Metaphysics*, A revised Text with Introduction and Commentary, Oxford: Clarendon Press.

Ross W.D. (1955), *Aristotle's Physics*, Oxford: Clarendon Press.

Szewczyk K. (1998), *Wychowywać człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa: PWN.

Vernant J.P. (1989), *L'individu, la Mort, l'Amour: Soi-même et Autre en Grèce Ancienne*, Paris: Gallimard.