

Aldona Pobjewska

O istotnej kompetencji nauczyciela filozofii etyki

Studia Philosophiae Christianae 50/4, 99-112

2014

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.

ALDONA POBOJEWSKA

O ISTOTNEJ KOMPETENCJI NAUCZYCIELA FILOZOFII I ETYKI

A jednak ze wszystkich stron słyszę pokrzykiwanie: nie myśleć!

I. Kant

Streszczenie. W niniejszym tekście wskazuję na bardzo istotną kompetencję nauczyciela filozofii/etyki, jaką jest umiejętność zdystansowania się w procesie dydaktycznym do własnych poglądów, co w praktyce wyraża się tym, że: po pierwsze – winien on przedstawiać pluralizm koncepcji wiążący się nieodłącznie z filozofią; po drugie – w trakcie realizowania programu winien minimalizować manifestowanie wobec uczniów/studentów swoich sympatii teoretycznych. Powyższe stanowisko formułuję z pozycji osoby uznającej za podstawowy cel edukacji nie przekaz wiedzy, lecz skłonienie ucznia do samodzielnego myślenia i świadomego oraz rozumnego stanowienia o sobie.

Słowa kluczowe: nauczanie filozofii, nauczanie etyki, pluralizm filozofii, asymetryczność relacji uczeń-nauczyciel, wychowanie dogmatyczne i sokratyczne

1. Konieczność pluralistycznego podejścia w nauczaniu filozofii.
2. Konieczność powstrzymania się od manifestowania swoich sympatii teoretycznych.

W niniejszym tekście wskażę na bardzo istotną kompetencję nauczyciela filozofii/etyki¹. Do skoncentrowania się na niej skłoniło mnie stanowisko zaprezentowane przez jednego z prelegentów (adiunkta wyższej uczelni) w plenarnym wystąpieniu konferencji *Jak uczyć?* (Warszawa 2012). Wyjaśniał on, że wobec wielości kierunków i stanowisk filozoficznych, których przedstawienie wywołuje w umysłach uczniów/studentów najpierw zamęt, a później dezintegrację, podejmuje on następującą strategię: początkowy kurs filozofii ogranicza do przedstawienia wyłącznie reprezentowanej przez siebie koncepcji. Obok zachowania ładu światopoglądowego słuchaczy podawał następujące zalety swojego zabiegu: jest to teoria współczesna, uwzględniająca aktualny poziom nauk, ustosunkowująca się do wielu ważnych problemów, dobrze uzasadniona, posiadająca rozbudowaną argumentację, ciekawa dla niego i dla studentów. (Nie wiem, czy jest to stanowisko stworzone przez tego prelegenta, czy też usankcjonowane historycznie, pod którym on się tylko podpisuje, ale ta kwestia nie ma tu znaczenia.)

Mimo że doceniam pewne walory takiego podejścia, np. pozytywne zaangażowanie prowadzącego w materię wykładu, to jestem nim zbulwersowana. Uważam, że w ramach edukacji filozoficznej nie powinno się stosować podobnych praktyk, szczególnie, jeżeli są to zajęcia wprowadzające w tę dyscyplinę.

W artykule przytaczam argumenty na rzecz tezy, że jedną z najistotniejszych kompetencji nauczyciela filozofii/etyki, swoistą dla tej profesji², jest umiejętność zdystansowania się (w trakcie procesu dydaktycznego) do własnych poglądów, co w praktyce skutkuje tym, że po pierw-

¹ Nie dokonuję tu rozdziału między etyką i filozofią, traktuję bowiem tę pierwszą jako jedną z dyscyplin drugiej.

² Jest oczywiste, że nauczyciel filozofii winien wypełniać również wszystkie wymogi stawiane w zawodzie nauczycielskim bez względu na specjalizację. B. Nawroczyński wymienia w tym kontekście następujące kompetencje: (1) zalety osobiste: takie jak charakter moralny, obywatelskość, uspołecznienie itd.; (2) uzdolnienia pedagogiczne, (3) gruntowną znajomość przedmiotu nauczania; (4) doświadczenie, nabyte drogą praktyki pedagogicznej oraz (5) wiedzę pedagogiczną (Tenże, *Zasady wychowania*, Lwów – Warszawa 1931, 26). Jednak nie one są przedmiotem niniejszego tekstu.

sze – nauczyciel winien przedstawiać pluralizm rozwiązań, wiążący się nieodłącznie z tą dyscypliną; a po drugie – w trakcie realizowania programu winien minimalizować manifestowanie wobec uczniów swoich sympatii teoretycznych³. Wspomniany na początku prelegent złamał obie te zasady. Poniżej uzasadniam konieczność ich respektowania.

1. KONIECZNOŚĆ PLURALISTYCZNEGO PODEJŚCIA W NAUCZANIU FILOZOFII

Jedną z cech odróżniających filozofię od innych dyscyplin jest specyficznie rozumiana nierozstrzygalność wielu stawianych przez nią problemów. Owa nierozstrzygalność nie polega – jak wiemy – ani na tym, że z góry kwestionuje się możliwość znalezienia zadawalającego ich rozwiązania i z tego powodu odrzuca się wszelkie próby poszukiwań; ani na tym, że uzyskano negatywne wyniki w podjętych już wysiłkach znalezienia ich rozwiązania⁴. Nierozstrzygalność ta spowodowana jest „kontrowersyjną naturą filozofii”, w której „wszystko jest sporne”⁵. Efektem tego jest mnogość stanowisk w danej kwestii⁶,

³ Stanowisko to nie jest ani rzadkie ani nowe. Znajduje się ono na przykład w zaleceniach odnośnie do realizacji programu propedeutyki filozofii sformułowanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1937 r.: „Należy podkreślić, że przy tematach z teorii poznania, metafizyki, etyki lub estetyki nie jest zadaniem nauczyciela podawanie jakiegoś rozwiązania odnośnych zagadnień, lecz jedynie zaznajomienie uczniów z danym problemem filozoficznym oraz ewentualnie z najważniejszymi próbami rozwiązań, reprezentowanych w dziejach filozofii”. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Propedeutyka filozofii*, Lwów 1937, 14; cyt. za M. Woźniczka, *Przegląd publikacji związanych z nauczaniem filozofii w szkole średniej (rys historyczny)*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, seria „Filozofia” (1999)1, 131.

⁴ H. Plessner, *Die Frage nach dem Wesen der Philosophie*, w: *Gesammelte Schriften IX, Schriften zur Philosophie*, Frankfurt a/Main 1985, 97–98.

⁵ R. Spaemann, *Die kontroverse Natur der Philosophie*, w: *Philosophische Essays*, Stuttgart 1983, 104–105.

⁶ Podkreślę, że nie chodzi tu o wieloznaczność wywołaną funkcjonowaniem danych terminów w różnych dziedzinach, gdzie w każdej z nich mają one inny sens. Chodzi tu wyłącznie o wieloznaczność, która ma miejsce w obrębie samej filozofii.

nazywana wieloznacznością⁷. Powtórzę, filozofia nie jest jednorodna w swych rozwiązaniach, przeciwnie, cechuje ją daleko idący pluralizm, tj. proponuje wiele uzasadnionych, lecz nieekwiwalentnych rozwiązań danego problemu.

Ograniczenie się w propedeutyce filozofii do omawiania jednego kierunku daje więc fałszywy obraz tej dyscypliny⁸. Tej wypaczonej wizji nie łagodzi fakt, że zostaje przedstawione współczesne stanowisko w danej kwestii. Filozofia pozostaje bowiem w swoistym odniesieniu do własnej przeszłości (tradycji)⁹, innym niż ma to miejsce w przypadku nauk przyrodniczych¹⁰. Te ostatnie „tuszą” pewne etapy swojej historii¹¹, gdyż najnowsze ich osiągnięcia unieważniają wcześniejsze stanowiska i wewnętrzne spory. Pozwala to w ich nauczaniu skoncentrować się wyłącznie na aktualnie akceptowanych zdobyczach danej nauki, abstrahując od jej tradycji (historii)¹². W filozofii natomiast, tak jak w sztuce, nie zachodzi wchłanianie czy dezaktualizowanie dawnych osiągnięć przez nowsze. Ilustruje to prosta sytuacja: zapoznanie się z dwudziestowiecznym postmodernizmem nie mówi nam nic o poglądach Platona, św. Augustyna czy Hegla; podobnie jak ogląd

⁷ O. Marquard, *Ueber der Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften*, w: Tenże, *Apologie des Zufaelligen. Philosophische Studien*, Stuttgart 1987, 107–110.

⁸ Por. M. Woźniczka, *Problem niestabilności kształcenia filozoficznego w Polsce w XX wieku*, w: *Filozofia w szkole. Filozofia polska XX w.*, red. B. Bulikowski, W. Rechlewicz, Kielce 2008, 100.

⁹ Pisałam o tym w artykule *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, w: *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 września 2004 roku*, red. R. Ziemińska, I. Ziemiński, Szczecin 2005, 249–256.

¹⁰ Por. L. Kołakowski, *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*, w: Tenże, *Kultura i fetysze*, Warszawa 2000, 40–41.

¹¹ M. J. Siemek, *O przedmiocie filozofii*, w: Tenże, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, Warszawa 1982, 13.

¹² Również z tego powodu dzisiejszy przyrodnik może z powodzeniem rozwijać daną dziedzinę, nie znając jej dziejów. Mówiąc ściślej, nie musi znać na przykład fizyki Arystotelesa obalonej przez Newtona, jednak nie może się obejść bez znajomości tej ostatniej, mimo że została stworzona w XVII wieku, gdyż do dzisiaj pozostaje ona aktualna (akceptowana).

dzieł Picassa nie mówi nic o twórczości Rembrandta¹³. W filozofii nie można uznać żadnego rozwiązania za całkowicie przebrzmiałe czy też ostateczne¹⁴. Poznanie historii filozofii jest więc konieczne jej adeptowi, gdyż umożliwia mu uchwycenie specyfiki tej dyscypliny, ale też zmiany sensów poszczególnych kategorii i problemów oraz ich wzajemne relacje.

Monistyczne podejście w dydaktyce filozofii nie tylko fałszuje wizerunek tej dyscypliny i nie pozwala na pełne zrozumienie nawet tego jednego, wykładanego stanowiska, ale – co ważniejsze – uniemożliwia uzyskanie doniosłych efektów wychowawczych płynących z jej nauczania. Rola wychowawcza filozofii wiąże się z jej „oświeceniowym charakterem”¹⁵. Polega on na tym, że dana jednostka gromadzi wiedzę, a ponadto jej elementy oraz płynące z niej wnioski uwzględnia (internalizuje) przy budowaniu własnej wizji siebie i świata. „Pewna erudycja filozoficzna, staje się więc tylko punktem wyjścia do ważnych procesów świadomościowych, które mają zająć u adepta tej wiedzy”¹⁶. Poniżej wymieniam najważniejsze „oświeceniowe” konsekwencje wynikające z zetknięcia się z wieloznacznością (pluralizmem) filozofii.

A. Znajomość wielu odmiennych, często wykluczających się, rozwiązań tych samych kwestii, może wywoływać w umysłach słuchaczy zamęt. Stanowi to jednak niezbędny etap w doniosłym procesie załamania się poczucia oczywistości (tj. przeświadczenia, że wiadomo „jak jest”), które towarzyszy zdroworozsądkowemu odniesieniu do świata.

¹³ Nie oznacza to, że owe dzieła sztuki czy poglądy filozoficzne mogą powstać bez odniesienia do tradycji. Przeciwnie, nowe bazuje na starym zarówno wtedy, kiedy kontynuujemy jakiś nurt, jak również wtedy, gdy się od niego odcinamy. Twórcom, tak filozofowi, jak i artyście, chcącym dokonać innowacji w swojej dyscyplinie jest zatem absolutnie niezbędna znajomość jej historii.

¹⁴ R. Brague, *Historia filozofii jako wyzwolenie*, tłum. z niem. A. Przyłębski, w: *Filozofia europejska XX wieku*, red. A. Przyłębski, Poznań 1999, 46.

¹⁵ Por. E. Martens, H. Schnaedelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii*, tłum. z niem. K. Krzemieniowa, w: *Filozofia. Podstawowe pytania*, red. E. Martens, H. Schnaedelbach, Warszawa 1995, 52–56.

¹⁶ A. Pobjowska, *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, art. cyt.

Natomiast świadomość problematyczności potocznego obrazu rzeczy stanowi warunek konieczny podjęcia refleksji w danych sprawach¹⁷.

B. Uświadomienie sobie istnienia i nieusuwalności mnogości punktów widzenia pozwala zrozumieć specyfikę ludzkiego poznania (i jakiegokolwiek myślenia), mianowicie jego założeniowość, czy inaczej, perspektywiczność¹⁸. Wiedza o tym sprzyja odejściu od postawy dogmatyzmu, tj. od przekonania, że tylko ja mam rację. Owo odejście może skutkować nabywaniem wrażliwości intelektualnej i przyjęciem postawy tolerancji, rozumianej nie jako dopuszczenie inności, lecz jako postrzeganie w odmienności pozytywnej wartości kulturowej. Tolerancja prowadzi zaś do – jak twierdzi Marquard¹⁹ – możliwości uniknięcia wojen interpretacyjnych, w których przeciwnicy zabijają się w imię jedynie ważnej wykładni jakiejś księgi, teorii czy zjawiska.

C. Świadomość istnienia sankcjonowanej w filozofii różnozałożeniowości sprzyja też rozwojowi samozwrotnego myślenia typu kry-

¹⁷Zależność tę zna już Sokrates, poddając potencjalnego adepta filozofii fazie ironii (elenktycznej), której celem jest zburzenie u rozmówcy przekonania o pewności posiadanej przez niego wiedzy. Dopiero po uzyskaniu tego efektu Mistrz przechodzi do fazy „położniczej” (maieutycznej) i z pomocą pytań pomaga uczniowi samodzielnie dojść do nowego stanowiska (również niepewnego) w wyjściowej kwestii. Platon przyrównuje Sokratesa „(...) do morskiej ryby zwanej drętwikiem, gdyż jej dotknięcie powoduje odrętwienie. Podobnie po rozmowie z Sokratesem czują się mentalnie odrętwiali jego uczniowie. Tracą bowiem pewność w sprawach natury zarówno intelektualnej, jak i moralnej, które uprzednio uważali za oczywiste. (Platon, *Menon*, tłum. z gr. P. Siwek, w: Platon, *Gorgiasz, Menon*, Warszawa, 1991, 80 A-B). Jednak owo obudzenie się wątpliwości przynosi korzyści w perspektywie dalszego procesu poznawania. Osoby te zyskują bowiem świadomość, że żywiona przez nich wcześniej pewność w danej kwestii wynikała z ich niewiedzy. O ile – kiedy byli przekonani, że wiedzą – nie odczuwali potrzeby zastanawiania się nad danym zagadnieniem, o tyle pojawienie się wątpliwości staje się u nich impulsem do poszukiwania prawdy (Tamże 84 B-C)”. A. Pobjewska, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria 83(2012)3, 359.

¹⁸Por. A. Pobjewska, *Początek filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, w: *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, red. A. Pobjewska, Warszawa 2012, 21.

¹⁹O. Marquard, art. cyt., 107–110.

tycznego²⁰. Dzięki niemu podmiot może odsłonić i określić swoje założenia/uwarunkowania (nie chodzi tu o zafałszowania, dające się usunąć, jak to jest na poziomie metodologii), ustala zakres i granice ich obowiązywania. Ponadto czyniąc użytek z uzyskanej wiedzy, podejmuje kwestię własnego odniesienia do rzeczywistości. Są to działania specyficzne dla filozofii i nie mogą być przejęte przez inny rodzaj refleksji. W tego rodzaju analizach filozofia przeciwstawia się pewnego rodzaju dogmatyzmowi²¹, który przejawia myślenie naukowe. Uczony traktuje bowiem przedmiot swoich badań jako istniejący autonomicznie w stosunku do aktu poznawczego i możliwy do obiektywnego poznania²². Nauka nie posiada środków ani narzędzi, aby wyjść poza ten pułap refleksji²³. Penetruje swój przedmiot, ujmowany jako świat obiektów psychicznych lub fizycznych, nie pytając o warunki istnienia tego przedmiotu, lecz traktując go jako dany. Nie rozważa również własnych przesłanek ani własnego statusu i odniesienia do rzeczywistości. Za Kołakowskim można powiedzieć: „Ptaszek śpiewa, ale ptaszek nie zajmuje się ornitologią”²⁴, natomiast filozof postępuje jak ptaszek, który by śpiewał i był zarazem ornitologiem, bowiem filozofuje i stara się określić wszelakie uwarunkowania filozofowania i jego efektu.

D. Wiedza o pluralizmie w filozofii, a w związku z nim o „chronicznym deficycie konsensusu”, może skutkować „umiejętnością życia z otwartymi aporiami i naddatkami rozbieżnych sensów”²⁵. Pozwala godzić się z tym, że nie wszystkie problemy da się racjonalnie rozwiązać i spójnie ze sobą pogodzić.

²⁰ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. z niem. R. Ingarden, Warszawa 1957, A. XII.

²¹ R. Eisler, *Eislers Handwoerterbuch der Philosophie*, hasło: *Kritizismus*, Berlin 1922, 530.

²² A. Pobojevska, *Czy naturalizm jest prawomocny?*, *Roczniki Filozoficzne* 51(2003)3, 184–185.

²³ M. Heidegger, *Nauka i namysł*, tłum. z niem. M. J. Siemek, w: M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977, 278.

²⁴ L. Kołakowski, art. cyt., 18.

²⁵ O. Marquard, art. cyt., 113.

E. Poznanie wielu alternatywnych sposobów ujęcia jakiegokolwiek zagadnienia, czy pojęcia filozoficznego, ułatwia zrozumienie zarówno jego złożoności, jak też ujęcia go w sposób ogólny (to drugie łączy się z ćwiczeniem myślenia abstrakcyjnego). Dopiero znajomość ogólności pozwala uchwycić specyfikę każdego poszczególnego rozwiązania, również własnego²⁶.

Kończąc kwestię oświeceniowego efektu filozofii mogącego nastąpić po zapoznaniu ucznia/studenta z jej różnorodnością (wieloznacznością, kontrowersyjnością), podkreślę, że w początkowej fazie edukacji filozoficznej efekt wychowawczy uważam za istotniejszy od erudycyjnego. Ten pierwszy posiada bowiem charakter fundamentalny, ponieważ tworzy bazę dla istotnych zmian osobowościowych i światopoglądowych. Nie jest to myśl ani oryginalna, ani nowa²⁷, wielu autorów szkolnych podręczników filozofii zajmuje takie stanowisko²⁸. Wyrwanie się z „niewolnictwa” oczywistości, przyjęcie postawy refleksyjnej i krytycznej, świadomość niekonkluzywności rozwiązań humanistyki oraz tolerancja światopoglądowa, ponadto samodzielności intelektualna (i moralna) zbliżają jednostkę do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, jak to określa tradycja europejska. Obok tego autotelicznego wymiaru, kształtowanie u ucznia wyżej wymienionych cech posiada również wymiar instrumentalny, tj. wpisuje się w proces wychowania obywatelskiego. Cnoty te są bowiem niezmiernie doniosłe dla członka społeczeństwa demokratycznego, w którym obecnie żyjemy, gdyż uodparniają jednostkę na manipulację i redukują przypadkowość podejmowanych przez nią decyzji, które w tym ustroju należy nieustannie podejmować. Żadnego z tych efektów nie można uzyskać przy monistycznym wykładzie filozofii, ograniczonym do prezentacji jednej koncepcji filozoficznej.

²⁶ Nie można zrozumieć szczegółu (konkretu) przez szczegół, lecz daje się go zrozumieć wyłącznie przez ogół (pojęcie).

²⁷ Problem tzw. wykształcenia formalnego i materialnego dotyczy nie tylko filozofii, lecz generalnie całej edukacji. Był przedmiotem dyskusji już w drugiej połowie XVI wieku. Por. B. Nawroczyński, dz. cyt., 52nn.

²⁸ Por. M. Woźniczka, *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, w: *Polskie Ethos i Logos*, red. J. Skoczyński, Kraków 2008.

2. KONIECZNOŚĆ POWSTRZYMANIA SIĘ OD MANIFESTOWANIA SWOICH SYMPATII TEORETYCZNYCH

Opisane negatywne konsekwencje monistycznego nauczania filozofii zostają wzmocnione w sytuacji, kiedy prezentowane przez nauczyciela na zajęciach stanowisko jest jego własnym i ujawnia on uczniom ten fakt. Świadomość słuchaczy, że zapoznają się z poglądami ich wykładowcy (szczególnie gdy go lubią i cenią) wzmacnia u nich proces bezkrytycznego przyjęcia wygłaszanych z katedry opinii. Uznają je, jeżeli nie za powszechnie obowiązujące, to za najlepsze z możliwych²⁹.

Przyczyna opisanego stanu rzeczy tkwi w specyfice sytuacji edukacyjnej, którą cechuje asymetria pozycji ucznia i nauczyciela. Ten ostatni obdarzony jest instytucjonalną władzą zwierzchnika, gdyż do niego należy wymaganie, opiniowanie, ocenianie, nagradzanie i karanie podopiecznych. Na lekcjach przypada mu również rola eksperta w zakresie organizacji przebiegu zajęć, stosowaniu odpowiednich narzędzi oraz środków dydaktycznych³⁰. Ponadto w polskiej szkole obowiązuje uznanie autorytetu nauczyciela opartego na wiedzy, tzn. przyjmuje się, że nauczyciel wie i głoszone przez niego kwestie są obowiązujące³¹.

Zatem nauczyciel prezentując uczniom własne poglądy podbudowuje je mocą swojego utrwalonego w społecznej świadomości prestiżu. Powoduje to, że słuchacze odnoszą się do jego stanowiska w sposób szczególny: mianowicie często akceptują je nijako automatycznie, traktując jako oczywiste rozwiązanie analizowanego zagadnienia³².

Podsumowując: chcąc osłabić u uczniów bezkrytyczną akceptację prezentowanych przez siebie poglądów (która klóci się z przesłaniem

²⁹ Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. z ang. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1997, 102.

³⁰ Tamże 61.

³¹ A. Pobjewska, *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, *Edukacja Filozoficzna* 52(2011), 133; Tenże, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm*, art. cyt., 356.

³² Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, dz. cyt., 102.

filozofii i pożądanymi efektami jej edukacji) nauczyciel winien wyłożyć wiele historycznie uprawomocnionych punktów widzenia danej kwestii i traktować je równoprawnie, tzn. unikając ocen³³, przedstawiać ich założenia, uwarunkowania, słabe i mocne strony.

Powstaje pytanie, czy mimo chęci i wysiłków nauczyciel jest w stanie w kontaktach z uczniami w pełni ukryć własne preferencje teoretyczne i przekonania wartościujące. Otóż nie, są one bowiem zawarte w każdej jego edukacyjnej aktywności³⁴, tj. w wyborze materiału realizowanego w programie i metodach jego prezentacji, w podawanych przykładach, doborze słów i w informacjach pozawerbalnych, jak gestykulacja, intonacja głosu czy sposób odnoszenia się do wypowiedzi ucznia itp. Wszystko powyższe opiera się na przyjętych świadomie, jak też w sposób nieuświadomiony, opcjach (założeniach), które nasycają działania pedagoga. Komunikowanie przez niego w pozawerbalny sposób systemu wartości pełni ważną rolę wychowawczą, gdyż między innymi ukazuje/przekazuje wychowankom stosunek nauczyciela do pełnionego przez niego zawodu, do jego podopiecznych i ich zachowań³⁵.

Jak zatem wybrnąć z sytuacji, w której na nauczyciela nakłada się: z jednej strony – obowiązek aksjologicznie neutralnego przedstawienia wielu stanowisk filozoficznych, z drugiej strony zaś, stwierdza się niemożliwość pełnego zawieszenia przez niego własnych ocen i przekonań. Widzę następujące rozwiązanie tej kwestii: wykładowca filozofii winien poinformować słuchaczy, do której z prezentowanych koncepcji się skłania i uczulić ich, aby szczególnie krytycznie (czujnie) podchodzili do jego wypowiedzi na jej temat.

³³ Zagadnienie głoszenia przez nauczyciela akademickiego ocen rozważa w swoim tekście I. Lazari-Pawłowska. Zob. Tenże, *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, w: Tenże, *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław 1992, 92–96. Autorka polemizuje ze stanowiskiem M. Webera, który utrzymuje kategorycznie, że wykładowca podczas swoich czynności zawodowych nie powinien ujawniać własnych przekonań wartościujących.

³⁴ Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, dz. cyt., 102.

³⁵ Por. A. Pobjewska, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm*, art. cyt., 355.

Powyższą opinię formułuję z pozycji osoby uznającej za podstawowy cel edukacji nie przekaz wiedzy, lecz skłonienie ucznia do samodzielnego myślenia i rozumnego stanowienia o sobie. Jest to stanowisko sformułowane w jednym ze starych³⁶ i fundamentalnych sporów dotyczących refleksji nad wychowaniem, mianowicie w sporze między dogmatykiem a sokratykiem³⁷. Obaj oni chcą wyrzucić wpływ na wychowanka, jednak czynią to w innym celu i inaczej. Dogmatyk planuje uzyskać jednostkę o ściśle określonych poglądach i urobić ją według społecznych standardów, zatem narzuca jej swoje sądy i poucza. Sokratyk pragnąc rozwijać ucznia w kierunku rozumnego samostanowienia³⁸, usiłuje w różny sposób wzmocnić jego odwagę, wiarę w siebie i pobudzić umysł do samodzielności. Zabiegiem przeciwnym przy realizacji tego zadania jest manifestowanie przez nauczyciela swoich preferencji teoretycznych i instruowanie, jak należy „myśleć cudzymi myślami”. Opowiadam się za postulatem autora motta do tego tekstu: „Miej odwagę posługiwać się swym własnym rozumem”.

BIBLIOGRAFIA

- Brague R., *Historia filozofii jako wyzwolenie*, tłum. z niem. A. Przyłębski, w: *Filozofia europejska XX wieku*, red. A. Przyłębski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999, 41–48.
- Eisler R., *Eislers Handwoerterbuch der Philosophie*, hasło: *Kritizismus*, Mittler&Sohn, Berlin 1922.

³⁶ Problem sygnalizuje już Sokrates, a na początku nowożytności stawiają go Locke (*Myśli o wychowaniu*) i Rousseau (*Emil*). Odstępowali oni od zaproponowanego przez Komeńskiego encyklopedycznego (pansofijskiego) modelu kształcenia, na rzecz rozwijania umysłu i kształtowania charakteru. S. Wołoszyn, *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, t. 1, 111–119.

³⁷ L. Nelson, *Die sokratische Methode*, w: *Das sokratische Gespraech*, red. D. Birnbacher, D. Krohn, Stuttgart 2002, 21–72.

³⁸ Por. I. Kant, *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?*, w: *Berlinische Monatsschrift* 1784, Dezember-Heft, 481–494.

- Heidegger M., *Nauka i namysł*, tłum. z niem. M.J. Siemek, w: M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1977, 256–283.
- Kant I., *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?*, Berlinische Monatsschrift 1784, Dezember-Heft, 481–494, <http://www.uni-potsdam.de/u/philosophie/texte/kant/aufklaer.htm>
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, tłum. z niem. R. Ingarden, PWN, Warszawa 1957.
- Kołąkowski L., *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*, w: Tenże, *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, 15–44.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. z ang. H. Ostromecka, PWN, Warszawa 1968.
- Lazari-Pawłowska I., *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, w: Tenże, *Etyka. Pisma wybrane*, Ossolineum, Wrocław 1992, 92–96.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*, tłum. z ang. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997.
- Marquard O., *Ueber der Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften*, w: Tenże, *Apologie des Zufaelligen. Philosophische Studien*, Philipp Reclam jun., Stuttgart 1997, 98–116.
- Martens E., Schnaedelbach H., *O aktualnej sytuacji filozofii*, tłum. z niem. K. Krzemieniowa, w: *Filozofia. Podstawowe pytania*, red. E. Martens, H. Schnaedelbach, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995, 33–56.
- Nawroczyński B., *Zasady wychowania*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1931.
- Nelson L., *Die sokratische Methode*, w: *Das sokratische Gespraech*, red. D. Birnbacher, D. Krohn, Philipp Reclam jun., Stuttgart 2002, 21–72.
- Platon, *Menon*, tłum. z gr. P. Siwek, w: Platon, *Gorgiasz, Menon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, 143–193.
- Plessner H., *Die Frage nach dem Wesen der Philosophie* (1934), w: Tenże, *Gesammelte Schriften IX, Schriften zur Philosophie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a/Main 1985, 96–121.

- Pobojewska A., *Czy naturalizm jest prawomocny?*, Roczniki Filozoficzne 51(2003)3, 173–185.
- Pobojewska A., *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, Edukacja Filozoficzna 52(2011), 124–136.
- Pobojewska A., *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, w: *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 września 2004 roku*, red. R. Ziemińska, I. Ziemiński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, 249–256.
- Pobojewska A., *Początek filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, w: *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, red. A. Pobojewska, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2012, 5–36.
- Pobojewska A., *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria 21(2012)3, 351–363.
- Siemek M.J., *O przedmiocie filozofii*, w: Tenże, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982, 7–22.
- Spaemann R., *Die kontroverse Natur der Philosophie*, w: Tenże, *Philosophische Essays*, Reclam, Stuttgart 1983, 104–129.
- Wołoszyn S., *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1, 74–182.
- Woźniczka M., *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, w: *Polskie Ethos i Logos*, red. J. Skoczyński, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, 93–106.
- Woźniczka M., *Problem niestabilności kształcenia filozoficznego w Polsce w XX wieku*, w: *Filozofia w szkole. Filozofia polska XX w.*, red. B. Burlikowski, W. Rechlewicz, PTF i UJK, Kielce 2008, t. 8, 82–102.
- Woźniczka M., *Przegląd publikacji związanych z nauczaniem filozofii w szkole średniej (rys historyczny)*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, seria „Filozofia” (1999)1, 115–132.

ON A SIGNIFICANT COMPETENCE OF A PHILOSOPHY AND ETHICS TEACHER

Abstract. In this text I point out a very important competence of philosophy/ethics teachers, which is their ability to distance themselves from their own views. In practice this is being expressed by, firstly, representing pluralism inherent in philosophy and, secondly, minimizing the manifestation of the teachers's own theoretical preferences in class. I formulate the above approach as a person declaring that the primary purpose of education is not knowledge transfer, but encouraging students to engage in independent thinking and conscious rational self-determination.

Keywords: teaching philosophy/ethics, pluralism of philosophy, the asymmetry of the relationship student – teacher, dogmatic and Socratic education.