

JAN SZMYD

UZASADNIENIE SPOŁECZNE I PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE NAUCZANIA FILOZOFII W SZKOLE ŚREDNIEJ I WYŻSZEJ *

Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co uzasadnia dydaktykę filozofii w szkole średniej i uczelni wyższej; jakiego rodzaju uzasadnienia tego procesu mogą być przytoczone z punktu widzenia celów społecznych, kształcących, metodologicznych, wychowawczych i innych?

2. Jakie są główne zadania tego niełatwego działania edukacyjnego?

3. Kogo w gruncie rzeczy można skutecznie nauczać filozofii — jakich słuchaczy, o jakim przygotowaniu ogólnym (poziomie i zakresie wiedzy, rodzaju doświadczeń poznawczych i życiowych itp.), w jakim okresie rozwoju osobniczego?

4. Jakiej filozofii powinno się nauczać w naszych warunkach społecznych i kulturowych na średnim i wyższym poziomie edukacji?

5. Jakie są uwarunkowania dydaktyczne tego procesu (sposoby nauczania, pomoce dydaktyczne itp.)?

Spróbujmy na te pytania pokrótce odpowiedzieć. Zacznijmy jednak od próby odpowiedzi na pytanie bardziej podstawowe, a mianowicie: czy filozofia nadaje się w ogóle do nauczania szkolnego i akademickiego? Są tu zdania podzielone — od skrajnie negatywnych do zdecydowanie pozytywnych. Pierwsze z nich reprezentował m. in. jeden z czołowych przedstawicieli filozofii północnoamerykańskiej, George Santayana. Pisał on, że prawdziwy filozof skazany jest na monolog z samym sobą, że *wędruje samotny jak nosorożec*, że jest niezrozumiany nawet w kręgu najgorętszych naśladowców i ludzi darzących go uznaniem, że skoro już musi zarabiać na życie, to lepiej byłoby dla niego polerować soczewki jak Spinoza, lub siedzieć u drzwi jakiegoś muzeum i sprzedawać katalogi, aniżeli nauczać w szkole filozofię. A wówczas, kiedy już nie może być — z takich czy innych powodów — kimś innym niż nauczycielem, to niech

* Referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji nt. *Nauczanie przedmiotów społecznych w szkołach średnich i wyższych* (Kraków 1984).

naucza czegokolwiek, byle nie filozofii, bo to jest trudzenie się niemal daremne

Przykładu odmiennego stanowiska dostarczają czołowi przedstawiciele filozofii polskiej, w szczególności Kazimierz Twardowski, Kazimierz Ajdukiewicz, Władysław Witwicki, Tadeusz Kotarbiński, Roman Ingarden i inni. Wszyscy oni nie tylko wypowiadali się o nauczaniu filozofii jako o czynności społecznie i pedagogicznie nader pożytecznej i możliwej do efektywnego wykonywania, ale swoim osobistym przykładem nauczycielskim przekonywująco poświadczali sensowność i owocność zawodu nauczyciela filozofii. *Taki (...) zawód — pisał Kotarbiński — istnieje niewątpliwie i ma swoje placówki. Są nimi stanowiska i funkcje nauczycieli propedeutyki filozofii w liceach oraz profesorów wykładowców filozofii w szkołach wyższych, a wreszcie — jeśli szerzej ująć pojęcie nauczycielstwa — autorów książek i artykułów filozoficznych*². Przytoczona wypowiedź Tadeusza Kotarbińskiego mówi o fakcie utrwalonego w dziejach szkolnictwa licealnego i uniwersyteckiego zawodu nauczyciela filozofii. Potwierdzają go aktualnie plany studiów większości uniwersytetów i niektórych typów szkół średnich w wielu krajach. Jest to wynikiem uznania dla określonych pożytków społecznych i edukacyjnych tego zawodu i jego skuteczności. A więc głównie argument praktyczny, choć uzasadnień typu teoretycznego tu nie zabraknie (nawiążemy do nich w dalszej części naszych rozważań), rozstrzyga sprawę na korzyść poglądu o celowości i możliwości nauczania filozofii w szkole średniej i wyższej.

Przejdźmy do pytania o cele nauczania filozofii: jakie są rodzaje tych celów i jak się one różnicują w zależności od typu szkolnictwa, tzn. średniego i wyższego? W jednym i drugim typie szkolnictwa celów tych można wyróżnić kilka: metodologiczne, osobowościowe, światopoglądowe i społeczno-wychowawcze. Ale nie do pominięcia są także cele etyczne, życiowe, a nawet myślowo-sprawnościowe. Waga i znaczenie tych celów przedstawia się różnie w zależności od szczebla kształcenia, typu szkoły, kierunku studiów itp. Wszystkie jednak dają się uznać za bardziej lub mniej istotne i zasługujące na realizację w procesie dydaktycznym. Na czym cele te polegają?

Cele kształcące. Przyswajana w szkole lub uczelni wiedza filozoficzna stanowić może znaczące dopełnienie wiedzy naukowej i praktycznej po-

¹ Por.: G. Santayana: *Character and Opinion in the United States. With Reminiscences of William James and Josiah Royce and Academic Life in America*. New York 1920.

²T. Kotarbiński: *Filozof. W: Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wyd. 2, Wrocław—Warszawa—Kraków 1961.

dawanej uczniom i studentom w ramach różnych przedmiotów nauczania lub czerpanej z innych źródeł (np. z lektury, dyskusji, masowych środków przekazu, teatru, kina, muzeów, doświadczeń życiowych, społecznych itp.). Równocześnie wiedza ta, jeśli zostaje dostatecznie głęboko przyswojona, stać się może — i stać się powinna — pożądaną osią integracji fragmentów wiedzy naukowej i praktycznej ucznia lub studenta, a przynajmniej płaszczyzną stwarzającą możliwość dla tego rodzaju integracji. Ten proces scalania wiedzy naukowej i praktycznej w oparciu o podstawowe elementy wiedzy filozoficznej uznać można za niezbędny warunek prawidłowej edukacji na poziomie średnim i wyższym.

Ale cele kształcące nauczania filozofii rozumiane być mogą nieco szerzej, jako przekaz informacji ogólnopoznawczych niezbędnych dla wypełnienia lub zarysowujących się dość często w umysłach młodzieży pomiędzy obszarem wiedzy potocznej a dziedziną wiedzy ściśle naukowej. Również jako dostarczanie nieodzownych dla indywidualnego rozwoju umysłowego inspiracji intelektualnych, pobudzanie i odpowiednie ukierunkowywanie głębszych zainteresowań poznawczych światem i sobą samym, pobudzanie do refleksyjności i autorefleksyjności, bez której proces kształcenia nie uzyskuje właściwej dynamiki i należytego poziomu. Zresztą, kwestia zająłaby się o ważną potrzebę części uczącej się i studiującej młodzieży. Skomplikowana sytuacja społeczno-polityczna i moralna współczesnego świata i kraju, brak stabilizacji w sferze ekonomicznych i kulturowych warunków życia, zmiennaść społecznych uwarunkowań indywidualnych planów życiowych, silne kontrowersje ideowe i światopoglądowe, wielość rozmaitych stanowisk aksjologicznych i etycznych, różnorodne propozycje egzystencjalnych, stymulują i wyostrzają u bardziej wrażliwej intelektualnie i moralnie części młodzieży potrzebę refleksji filozoficznej i etycznej. Potrzeba ta winna być rozwijana nie poprzez przypadkowe oddziaływania zewnętrzne, ale w odpowiednio przygotowany i metodycznie uporządkowany sposób.

Cele metodologiczne. Nauczanie określonych elementów wiedzy filozoficznej, zwłaszcza elementów epistemologii, ogólnej metodologii i logiki wprowadzać może w istotę poznania naukowego, podstawowe jego prawa i zasady, ważniejsze sposoby uprawiania, miejsce i rolę w całości kształcie ludzkiego poznania (np. może ukazywać jego stosunek do poznania naturalnego, potocznego, irracjonalnego itp.). Może przez to przyczyniać się do ukształtowania ogólnego poglądu na naukę i na inne rodzaje ludzkiej wiedzy oraz usposabiać wstępnie młodzież do dojrzałego kontaktu z różnymi dziedzinami nauki i do ewentualnego osobistego twórczego zajmowania się nią. Możliwa jest tu także inna funkcja metodologiczna filozofii: przyswajane jej treści mogą stawać się pewną płaszczyzną scalania

rozproszonej wiedzy przedmiotowej (nauczanej w przedmiotach humanistycznych, przyrodniczych i matematycznych). Nauczanie to może również, zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej, ukazywać różne pola styczne i współzależności filozofii i nauk szczegółowych; współzależności teoretyczne, metodologiczne, językowe itp., których świadomość jest niezbędna z punktu widzenia wymogów pogłębionego wykształcenia kierunkowego (bez względu na taką czy inną specjalizację) oraz możliwości samodzielnego uprawiania nauki (choćby na poziomie pracy seminaryjnej, magisterskiej czy doktorskiej). Cel metodologiczny może być i taki, że efektywne nauczanie określonego kierunku filozoficznego, np. materializmu dialektycznego i historycznego, wyrabiać może umiejętności myślenia kategoriami społecznymi, ideowymi i światopoglądowymi w oparciu o metodologię i horyzont intelektualny kierunku filozoficznego i ideologicznego znajdującego się u przesłań ideowych i aksjologicznych ustroju socjalistycznego.

Cele osobowościowe. Zarówno wiek dorastania (od 12—13 do 17—18 lat) jak i wiek młodzieńczy (od 17—18 do 24—25 lat), a więc te okresy w rozwoju osobniczym jednostki, na które na ogół przypada nauczanie filozofii, charakteryzują głębokie przemiany w sferze osobowości i światopoglądu ludzi młodych. Zachodzą one zwłaszcza w wieku dorastania, ale i w wieku późniejszym tzn. młodzieńczym. Znaczna część tych zmian powoduje nie tylko ożywienie zainteresowań dla zagadnień filozoficznych i światopoglądowych, ale stwarza też znaczne potrzeby typu filozoficznego i światopoglądowego. Pozostawienie młodzieży na drodze wyłącznie żywiołowych lub przypadkowych sposobów zaspokajania potrzeb filozoficzno-swiatopoglądowych oznacza rozwiązanie niekorzystne dla prawidłowego rozwoju jej osobowości. Uwagę tę da się odnieść nie tylko do wieku dorastania, tzn. młodzieży w okresie późnoszkolnym, ale w znacznej mierze do młodzieży w wieku młodzieńczym, pokrywającym się dla pewnej jej części z okresem studiów wyższych. Potrzeby tej młodzieży wymagają odpowiednich, obecnie już na wyższym poziomie merytorycznym, utrzymanych form zaspokojenia.

Cele światopoglądowe. Właściwości rozwoju psychicznego wieku dorastania i młodzieńczego wskazują także na możliwość, a nawet niezbędność wypełniania przez nauczanie filozofii określonych celów światopoglądowych. Chodzi tu nie tylko o to, ażeby określonymi elementami wiedzy filozoficznej zaspokajać naturalne we wspomnianych fazach rozwoju zainteresowania filozoficzno-swiatopoglądowe, ale także o to, by wiedzą tą przyczyniać się do scalania w spójne struktury rozproszonych treści wiedzy naukowej, stwarzania dla nich wspólnej kanwy, mogącej stać się pod-

stawą dla poznawczej warstwy światopoglądu filozoficzno-naukowego w tym okresie życia. Idzie też o to, aby określonymi pierwiastkami wiedzy i kultury filozoficznej odpowiednio kształtować, pogłębiać i umacniać normatywną i zachowaniową warstwę światopoglądu przejawiającą się w postawach moralnych, życiowych, społecznych itp. i integrować je wokół pewnej osi aksjologicznej czy pewnego porządku wartości, a przez to wpływać na rzecz rozwijanego i krystalizującego się ogólnoteoretycznego i wartościującego poglądu na świat i jego behawioralnych konsekwencji.

Daje się zauważyć, że wobec ogromu zróżnicowanych stanowisk w naszym społeczeństwie w sprawach światopoglądowych, ideologicznych, politycznych i etycznych młodzież dość często czuje się zagubiona w tych kwestiach, pozostawiona na rozdrożach różnych pozaszkolnych wpływów, na których próbuje dokonywać własnych spontanicznych i nie zawsze dojrzałych wyborów światopoglądowych i ideowych. Programowe nauczanie filozofii może dostarczyć wartościowych przesłanek poznawczych i aksjologicznych dla dojrzałych wyborów i ułatwić tym samym racjonalną drogę wyjścia z zagubienia czy nawet „kryzysu” światopoglądowego.

Cele społeczno-wychowawcze i etyczno-życiowe. Wiek dorastania i młodzieńczy to także okres kształtowania postaw społecznych i moralnych, poszukiwania własnej drogi życiowej i określania się wobec świata, w wymiarze społecznym, moralnym, ideowym i kulturowym. To okres, mówiąc najogólniej, żywego dialogu intelektualnego i emocjonalnego młodzieży ze współczesnością, okres formowania się własnej koncepcji życia w społeczeństwie i osobistych planów życiowych. Niestety, szkoła średnia, a tym bardziej wyższa nie wychodzą — jak dotąd — skutecznie naprzeciw tym zasadniczym z wychowawczego punktu widzenia procesom i poszukiwaniom, pozostawiając młodzież z jej problemami w znacznej mierze samej sobie albo oddając ją w sferę oddziaływania pozaszkolnych czynników wychowawczych. W każdym razie młodzież ta w wielu przypadkach nie jest dobrze przygotowana do aktywnego życia w społeczeństwie socjalistycznym i do dojrzałego kreowania własnych postaw społecznych i życiowych. Dotyczy to zwłaszcza młodzieży „wchodzącej w życie” po ukończeniu szkoły średniej. *I nikt inny* — pisze wybitny filozof i znawca szkoły Jan Legowicz — *jak sama młodzież stwierdza, że wkracza w to życie po szkole średniej z pewnymi zasobami wiedzy i ze szkół średnich zawodowych z określonym przysposobieniem profesjonalnym, ale że prawie nagminnie (jest ona — J. Sz.) uboga i mało uświadomiona w tym, co zwykło się nazywać „wiedzą życia” czyli głębiej sprecyzowanej znajomości spraw związanych z człowiekiem jako człowiekiem i członkiem spo-*

leczeństwa, spraw nie tylko kulturalnego spożywania życia, ale i jego kulturalnego podłoża, spraw ideologicznych, moralnych i światopoglądowych. A zagadnień nurtujących młodzież w jej życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym, w jej byciu (...) odczuwa się brak czegoś od swego osobowościowego wnętrza, co przy całej fachowości daje o sobie znać życiowo i sobą w życiowej codzienności niepokoju³. Otóż efektywne nauczanie odpowiednich działów filozofii (w tym wypadku głównie wybranych zagadnień filozofii społecznej, filozofii człowieka i etyki) w szkole średniej i „kursowej filozofii” w szkole wyższej, mogłoby przyczyniać się do tego obywatelskiego i życiowego przygotowania młodzieży. Mając na uwadze tę właśnie możliwość i zarazem niezbędną do dydaktycznego uprawiania filozofii w szkolnictwie, Jan Legowicz pisze dalej: *należy się zastanawiać już nie nad potrzebą samą przez się nabrzmiałą, ale szczegółowo przeanalizować i urealnić możliwości wprowadzenia prepedeutyki filozofii do szkół średnich i upatrywać w tym przedmiocie dziedzinę opłacalną życiowo co najmniej na równi z opłacalnością ekonomiczną i techniczno-przemysłową*⁴. Z perspektywą szerszego wprowadzenia tego przedmiotu w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły średniej wiązać też daje się możliwość uefektywnienia wysiłku pedagogicznego na rzecz kształtowania uwrażliwienia młodzieży na przejawy zła, zaangażowania w sprawy ogółu, nastawień do walki o realizację ideałów społecznych, przy racjonalnej afirmacji intensywnych w tym wieku dążeń do prawdy i uczeniu się odpowiedzialności za wypowiedane poglądy i oceny.

Cele myślowo-sprawnościowe. Poprawne i umiejętne nauczanie filozofii, zwłaszcza elementów logiki, epistemologii i metodologii ogólnej, przyczyniać się też może do wyrabiania sprawności myślenia, zwłaszcza myślenia racjonalnego i umiejętności językowo-logicznych, szczególnie samodzielności myślenia, krytycyzmu, prawidłowych rozumowań, logicznego dowodzenia i argumentowania, zasad poprawnego dyskusowania, ścisłości wyrażania myśli, jednoznaczności i precyzji wypowiedzi, poprawności językowej itp. W związku z przerostem postaw irracjonalnych w naszym społeczeństwie, łatwym uleganiu pozaracjonalnym formom myślenia i odczuwania, zbyt dużym nasyceniem społecznej i jednostkowej świadomości różnymi odmianami irracjonalizmu i łatwym przystawianiem na nieuprawnione logicznie dowolności i błędy myślowe i językowe oraz na różne nierealistyczne sposoby ujmowania rzeczywistości, siebie samego i życia, „trening” logiczno-językowy i ogólnometodologiczny filozofii uznać

³ J. Legowicz: *Refleksje i uwagi na temat potrzeby i możliwości wprowadzenia „prepedeutyki filozofii” do nauczania w szkołach średnich*. 1984 (maszynopis).

⁴ Ibidem.

należy w naszych warunkach społeczno-kulturowych za wyjątkowo pożądaną i niezbędną w narodowej edukacji.

Po rozważeniu ważniejszych celów nauczania filozofii w szkole średniej i częściowo także wyższej⁵, przejdźmy obecnie do próby odpowiedzi na kolejne z naszych pytań, mianowicie: jakiej przede wszystkim filozofii powinno się nauczać w szkole średniej i wyższej? Najogólniej rzecz biorąc, chodzi o taką filozofię, która byłaby w stanie spełniać możliwie najlepiej wymienione wyżej cele kształcące, wychowawcze i osobowościotwórcze. To zaś uzależnione jest w znacznej mierze od charakteru tej filozofii oraz sposobów jej nauczania.

Jeśli chodzi o charakter tej filozofii, to wydaje się, że najbardziej niejako usposobioną do wypełniania omówionych wyżej funkcji byłaby ta jej odmiana, która znajduje się w tradycji filozofii racjonalistycznej i unaukowanej, w tradycji realizmu materialistycznego i optymizmu poznawczego, która otwarta jest zarówno na problemy przyrody jak i ludzkiego społeczeństwa; zwrócona tak ku światu zewnętrznemu, przedmiotowemu, jak ku wewnętrznemu, podmiotowemu; która sięga zarówno do źródeł poznania naturalnego jak i naukowego, która wyrasta zarówno z najwartyściowszego teoretycznego dorobku poznawczego człowieka, jak i z jego praktyki życiowej i społecznej, która nastawiona jest nie tylko na poznanie rzeczywistości społecznej, przyrodniczej i świata kultury, jak i na nieustanne jej przekształcanie. *Jest sprawą bezsporną — pisze Jan L e - gowicz — że winna to być filozofia racjonalizmu a zarazem pochodna z praktyki „filozofii życia”, filozofia wyrastająca z życia i przed wszystkimi innymi najbardziej podniosłymi celami, to bezwzględnie przeznaczona dla życia, które młodzież zastaje, które winna podejmować, je dalej tworzyć, utrzymywać i wzbogacać. Życie przez naszą młodzież zastawane to życie w społeczeństwie socjalistycznym, dlatego i jej „filozofia życia” winna do niej przychodzić z filozoficznego, teoretycznego i praktycznego trzonu socjalistycznego (...). Szkolna propedeutyka filozofii ukazana jako propedeutyka istnienia, myślenia i działania w państwie socjalistycznym i w socjalistycznej Ojczyźnie. I nie nadużywając nazwy „marksizmu”, uczynić go w tej propedeutyce nie tylko hasłem, a przewodnim wskaźnikiem i miernikiem, jej symbolem i jej obliczem⁶. Zwolennikom „czystej”, społecznie niezaangażowanej filozofii w dydaktyce filozofii przypomnieć*

⁵ Szerzej o funkcjach kształcących i wychowawczych filozofii oraz innych przedmiotów społecznych w szkole wyższej traktuje praca piszącego te słowa pt. *Teoretyczne i praktyczne aspekty zagadnienia funkcji kształcących i wychowawczych przedmiotów społecznych w uczelni pedagogicznej*. W: *Problemy wychowania w szkole wyższej*. Kraków 1979, s. 27—33.

⁶ Ibidem.

można, że mimo wysokiej ogólności i abstrakcyjności filozofii, nie ma takiej jej odmiany, która byłaby „filozofią w ogóle”. Każda filozofia jest w pewien sposób ukierunkowana, jest filozofią społecznie, kulturowo, historycznie i podmiotowo uwarunkowaną i bezpośrednio czy choćby pośrednio światopoglądowo i ideowo nastawioną, nie uwolnioną od określonych teoretycznych i praktycznych intencjonalności a nawet tendencyjności.

Nasuwa się kolejne pytanie, mianowicie jakich uczniów i jakich studentów można skutecznie nauczać filozofii, o jakich predyspozycjach umysłowych, o jakim przygotowaniu ogólnym, w jakim okresie życia? Nie każdy uczący się i studiujący młody człowiek jest jednakowo pojętym słuchaczem nauczyciela filozofii. I nie każdy z nich nawet chce nim być. Nauczyciel filozofii może liczyć na tych, którzy posiadają pewne minimum określonych predyspozycji intelektualnych i osobowościowych, takich jak pewien stopień wrażliwości intelektualnej i refleksyjności, otwartości umysłu i rozbudzonej ciekawości świata i siebie samego, dociekliwości intelektualnej i poszukiwań poznawczych, czy też pewien poziom uzdolnień w zakresie abstrakcyjnego myślenia, krytycyzmu i samodzielności osądu. Nie bez znaczenia są tu także rozbudzone potrzeby czytelnicze w literaturze pięknej, naukowej, popularno-naukowej, społecznej, światopoglądowej, pewien poziom wiedzy ogólnej, zainteresowania kulturą, jej historią i współczesnością, zrozumienie dla wartości intelektualnych i osobiste ambicje na polu ich osiągnięcia. Trzeba tu od razu wyjaśnić, że większość wspomnianych umiejętności i predyspozycji osobowościowych jednostki nauczanej filozofii lub podejmującej wysiłki samokształceniowe w tej dziedzinie, nie mają charakteru wrodzonego (nikt przecież nie rodzi się z gotową postawą wobec filozofii). Są one nabywane i kształtowane w toku wychowania domowego, środowiskowego, w procesie edukacji szkolnej i społecznej. W zależności więc od jakości i efektywności owego wychowania i owej edukacji nauczyciel filozofii pozyskuje szersze lub węższe grono słuchaczy zainteresowanych jego wiedzą i oczekujących tej wiedzy..

W jakim wieku uczeń a następnie student może być skutecznie nauczany filozofii lub przyswajając sobie samodzielnie treści omawianej tu dziedziny umysłowej? Sprawę tę można rozpatrywać co najmniej z dwóch punktów widzenia.

Po pierwsze — z punktu widzenia okresów w rozwoju psychicznym jednostki, w którym pojawiają się określone skłonności do myślenia filozoficznego i pewne jego formy zainteresowania dla problematyki filozoficznej i światopoglądowej oraz osobowościowe możliwości recepcji wiedzy filozoficznej.

Po drugie — z punktu widzenia osiągnięcia przez jednostkę w jej rozwoju osobniczym niezbędnego dla efektywnego uczenia się i rozumie-

nia filozofii, poziomu dojrzałości umysłowej i osobowości oraz stopnia i zakresu wiedzy ogólnej.

Problem kształcenia i samokształcenia w zakresie filozofii dostrzegany równocześnie z obydwu wyróżnionych wyżej punktów widzenia jawi się jednak jako problem wewnętrznie sprzeczny. Sprzeczność ta polega, najogólniej mówiąc, na tym, że wcześniej pojawiają się w rozwoju psychicznym jednostki zainteresowania filozoficzne, łącznie z wczesnymi zainteresowaniami typu światopoglądowego, oraz pewne potrzeby poznawcze i wewnętrzne o charakterze ogólnofilozoficznym i światopoglądowym, aniżeli jednostka ta uzyskuje odpowiedni poziom dojrzałości osobowościowej i intelektualnej dla uprawiania refleksji filozoficznej i zadowalającego uczenia się filozofii lub samokształcenia się w jej zakresie. Jednakże jest to sprzeczność możliwa do stopniowego przezwyciężenia — głównie poprzez zmianę poglądów na proces kształcenia i samokształcenia filozoficznego, wypracowanie nowoczesnej koncepcji pedagogiczno-psychologicznej tego procesu oraz przez lepsze rozpoznanie, głównie w oparciu o psychologię rozwojową i wychowawczą, cech specyficznych i właściwości kolejnych faz w rozwoju osobniczym jednostki z punktu widzenia możliwości i wymogów edukacji lub samoedukacji filozoficznej.

Tytułem wstępnej próby i przykładu (problem ten wymaga odrębnego i szczegółowego omówienia) wskażmy na niektóre sprawy wymagające odnowionego spojrzenia w kontekście omawianego zagadnienia. Przede wszystkim zaniechać należy mylnego, choć dość często żywionego jeszcze poglądu, jakoby za wcześnie jest na nauczanie filozofii w wieku szkolnym (od 7—8 do 11—13 lat) a za późno — w wieku młodzieńczym (od 17—18 do 24—25 lat), że jedynie można coś tu zrobić w wieku dorastania (od 12—13 do 17—18 lat)⁷. Na przekór tym zapatrywaniom daje się stwierdzić, że już w wieku szkolnym, charakteryzującym się m. in. znacznym rozwojem zdolności krytycznych dziecka i możliwością odbioru sporej ilości informacji, charakteryzującym się otwartością świadomości na autorytety i wzory zachowań osób znaczących — w tym nauczycieli i wychowawców, zwrotem od właściwych dla okresu przedszkolnego (od 3 do 7 lat) form myślenia fantazyjno-antropomorficznego i magicznego w kierunku realizmu poznawczego, obiektywnej i realistycznej wizji świata, a więc charakteryzującym się dość głęboką przemianą w sposobie myślenia i poznawczego odbioru świata oraz w sferze podstawowych odczuć moralnych, powstają pewne możliwości dla edukacji światopoglądowo-filozoficznej i moralnej. Jak dotąd możliwości te docenione są nie tyle przez szkołę co przez instytucje religijne, które w tym właśnie okresie uprawiają

⁷ Podają ten podział okresów rozwoju psychicznego za: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (pod red. M. Zebrowskiej). Warszawa 1975.

intensywną i na ogół skuteczną katechezę; katechezę opartą o odpowiednie założenia psychologiczno-pedagogiczne i teoretyczno-dydaktyczne⁸. Natomiast brakuje świeckiej koncepcji edukacji światopoglądowo-filozoficznej i moralnej — nie mówiąc już o braku jakiegokolwiek systematycznej i skoordynowanej praktyki dydaktycznej na tym odcinku działalności oświatowej. Opracowanie takiej koncepcji — jak wykazują wstępne próby i eksperymenty podejmowane w ramach rozwiniętych systemów oświatowych, niektórych krajów — nie jest rzeczą łatwą. Chodzi wszak o przemyślany i oszczędny dobór treści nauczania (niektóre z najprostszych pojęć i zagadnień filozoficznych, światopoglądowych, logicznych i etycznych dostosowanych odpowiednio do potrzeb i umysłowości dziecka) i o bardzo swoiste metody ich podawania dzieciom. Ale jest to zadanie dyktowane wymogami nowoczesnego kształcenia i wychowania dziecka.

A teraz kilka uwag o wieku dorastania (od 12—13 do 17—18 lat), wieku, w którym występują — jak już była o tym mowa — najlepsze warunki podmiotowe do recepcji elementarnej wiedzy filozoficznej, zwłaszcza wiedzy ontologicznej, antropologicznej i etycznej, a równocześnie pojawia się największa potrzeba tego rodzaju wiedzy. Wynika to ze specyfiki tego okresu w rozwoju osobniczym jednostki. Wiek dorastania charakteryzuje się, jak wiadomo, wielkimi zmianami w strukturze fizycznej i psychicznej dziecka. Te ostatnie prowadzą do zasadniczych przeobrażeń w sferze myślenia, poznania, emocji, motywacji, ekspresji i zachowania. W rezultacie zmienia się światopogląd, moralność, działanie dorastającego człowieka. Z rozważanego tu punktu widzenia na uwagę zasługują takie zwłaszcza właściwości psychiczne tego okresu jak: sprzeczności w postawach i doznaniach dojrzewającego człowieka, zaburzenia we wcześniej ukształtowanych orientacjach poznawczych i światopoglądowych, postawach życiowych i moralnych, „kryzysy” światopoglądowe i religijne. Zmiany te powodują wzrost zainteresowań dla wiedzy ogólnej i problematyki światopoglądowej, w tym także filozoficznej. Jedną z dalszych właściwości stanu umysłowości człowieka dorastającego jest nabywanie zdolności do przekraczania granic konkretności, co stwarza dogodną płaszczyznę dla myślenia filozoficznego. Właściwie dla omawianego okresu są także pewne poczucie zagubienia i dezorientacji, mniejsze lub większe konfuzje w sferze własnej świadomości i osobistych przeżyć. Otwiera to umysłowość na problematykę typowo filozoficzną: przyczyn istnienia rzeczy i zjawisk, ich genezy i znaczenia, istoty i natury itp. Występująca zaś rewizja elementów wiedzy wcześniej ukształtowanej, łącznie z rewizją — jak w

⁸ Por. m. in.: Cz. Wałęsa: *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy*. W: *Psychologia religii* (pod red. ks. Z. Chlewickiego). Lublin 1983.

przypadku osób religijnie wychowanych — wielu treści religijnych, przy dużej podatności na oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze, stwarza dogodną sytuację dla propozycji wiedzy światopoglądowej i częściowo także filozoficznej, potrzebnej dla scalenia w pewne sensowne struktury rozproszonych treści wiedzy naukowej, dla integrowania rozbieżnych postaw życiowych i moralnych, dla wprowadzania pewnego ładu w skonfundowany obraz świata i człowieka. Jednym słowem — specyfika okresu dorastania szczególnie sprzyja nauczaniu filozofii, co więcej — nauczanie to wydaje się być w tym okresie niezbędne ze względu na potrzeby procesu edukacyjnego i prawidłowy rozwój osobowości uczniów. Oczywiście, winno ono być — zarówno w treściach programowych jak i w swych metodach — dostosowane do mentalności i stanu psychicznego młodzieży owianego okresu.

Tak rzecz się ma z teoretycznego punktu widzenia. W praktyce oświatowej naszego kraju nie wykorzystuje się należycie omówionej wyżej możliwości i nie zaspakaja się rzeczowych potrzeb osobowościowych i edukacyjnych: propedeutyka filozofii jako przedmiot nauczania w szkole średniej ciągle pozostaje w sferze zamierzeń, a nauczanie filozofii w szkole wyższej wykazuje wiele niedostatków.

Przejdźmy do możliwości edukacji filozoficznej w wieku młodzieżowym (od 17—18 do 24—25 roku życia) przypadającego na okres studiów wyższych. Wbrew sceptycznym zapatrywaniom na te możliwości niektórych przedstawicieli nauki i praktyki akademickiej (zapatrywania te wynikają z przesłanek pozanaukowych i praktycznych), daje się potwierdzić znaczne możliwości edukacji filozoficznej i światopoglądowej także i w tym okresie, a równocześnie ewidentną potrzebę tej edukacji. Na te możliwości i na ową potrzebę wskazują, z jednej strony, określone właściwości rozwoju osobowego w tym przedziale wiekowym, z drugiej strony — niewygasła dynamika i tendencja rozwojowa światopoglądu młodzieży znajdującej się w tym wieku. Dla rozwoju osobowego i psychicznego tego okresu właściwa jest, między innymi, skłonność do tworzenia całościowych konstrukcji teoretycznych i normatywnych często niezgodnych z konkretną rzeczywistością, swoista postawa znana pod nazwą idealizmu młodzieńczego (która nie jest identyczna z postawą romantyczną), intencjonalność adaptacyjna czyli dążność do wyjaśnienia swej roli i swego miejsca w świecie, poszukiwanie porządku wartości i sensu istnienia, pewne skłonności metafizyczne i wyostrowana wrażliwość moralna i jakby „ocenańniczy stosunek do wszystkiego”, zainteresowanie wszystkim łączone niekiedy z gotowością zaangażowania we wszystko, potrzeba czegoś moralnie czystego, liczne konflikty religijne o podłożu intelektualnym, motywacyjnym i uczuciowym (ponad połowa wszystkich przejść na pozycje ateizmu zachodzi w tym właśnie okresie), silna potrzeba kontaktu, zawie-

rzenia i zaufania, żywotność postaw niekonformistycznych i tendencji samowychowawczych, dochodzenie do dojrzałości społecznej, emocjonalnej i poznawczej — chociaż nierzadkie są w tym czasie pewne zaburzenia osobowości i kryzysy wewnętrzne ⁹.

Jeśli zaś chodzi o dynamikę światopoglądu młodzieży w tym okresie, zwłaszcza młodzieży akademickiej, to jak wykazują nowsze badania tego procesu jest to dynamika dość intensywna i znacząca ¹⁰. Światopogląd ulega w tym okresie w różnych grupach młodzieży znacznym zmianom i przekształceniom ¹¹, choć nie są to zmiany wyraźne i tak radykalne jak to się często sądzi. Podstawowe elementy światopoglądu młodzieży kształtują się wcześniej: w dzieciństwie i w okresie szkolnym. W większości przypadków młodzież podejmująca studia wyższe ma już ukształtowane zręby własnego światopoglądu (w obecnych warunkach społeczno-kulturowych naszego kraju — jest to najczęściej światopogląd religijny). W okresie studiów światopogląd ten bogaci się o dodatkowe treści: naukowe, ideologiczne, aksjologiczne itp., wolniej lub szybciej „dojrzewa” i rozwija się na linii bardzo zróżnicowanych jego odmian: religijnego, laickiego, unaukowanego, „mieszanego”, czyli religijno-naukowego, a nawet religijno-laickiego (występują różne postacie niejednorodnych światopoglądów). W okresie studiów te różne odmiany światopoglądu młodzieży ugruntowują się w swoistym typie, pogłębiają się w swoim rodzaju (ta tendencja przeważa), albo przekształcają się z jednego typu w drugi, np. z religijnego w laicki czy z laickiego w religijny (ta tendencja jest rzadsza). Warto zaznaczyć, że w strukturze światopoglądów przed studiami nie dość uformowanych, słabo wewnętrznie ukonstytuowanych, wewnętrznie sprzecznych i konfliktowych, proces ten krystalizuje się dość często na linii laickiego czy ateistycznego światopoglądu. W omawianym okresie organizowane jest w naszym kraju, podobnie zresztą jak w wielu innych krajach, kursowe nauczanie filozofii młodzieży studenckiej na większości pozafilozoficznych kierunków studiów. Nauczanie to ma istotne uzasadnienie poznawcze, wychowawcze, osobowościowe, kulturowe itp. Dlatego za słuszne uznać należy to, że dokonywane jest ono na szeroką skalę: objęci są nim studenci niemal wszystkich kierunków studiów. Prowadzi się je wysiłkiem dydaktycznym licznych wykładowców filozofii i młodszych pracowników naukowych w oparciu o opracowane przez zespoły specjalistów pro-

⁹ Por. m. in.: M. Przetacznikową: *Podstawy psychologiczne rozwoju dzieci i młodzieży*. Warszawa 1973.

¹⁰ Por. m. in.: J. Szmyd, T. Mądrzycki: *Z badań nad światopoglądem i postawami wobec religii młodzieży akademickiej*. Kraków 1984.

¹¹ Por. także: T. Jerschina: *Przemiany światopoglądu młodzieży akademickiej Krakowa*. Wrocław 1979 oraz D. Markowski, S. Marczuk: *Światopogląd, postawy religijne i laickie młodzieży akademickiej Rzeszowa*. Rzeszów 1980.

gramy nauczania i niezbędne pomoce naukowo-dydaktyczne. Jednakże wyniki tego nauczania ciągle budzą wiele uzasadnionych zastrzeżeń. Jedną z istotnych przyczyn niezadowolających rezultatów tego wysiłku dydaktycznego tkwi, moim zdaniem, w niedostatku jego zaplecza teoretyczno-metodycznego, czego wymownym potwierdzeniem jest między innymi to, że bogata w tradycje praktyka nauczania filozofii w szkole wyższej nie zaowocowała dotąd dydaktyką filozofii, dydaktyką rozumianą jako specjalizacja naukowa dostarczająca podstaw teoretycznych dla tej praktyki. Dalszych przyczyn tego stanu rzeczy doszukiwać się można w niedostatecznym rozpoznaniu złożonych uwarunkowań procesu nauczania filozofii w szkole wyższej, w tym uwarunkowań psychologicznych związanych z przedstawioną wyżej specyfiką rozwoju psychicznego młodzieży w okresie przypadającym na lata studiów.

Nauczanie to mogło być o wiele bardziej efektywne, gdyby udało się rozwinąć podstawy naukowe (wspomnianą wcześniej dydaktykę filozofii oraz systematyczne badania socjo-psychologiczne osobowości i postaw młodzieży studiującej oraz uwarunkowań społeczno-psychologicznych procesu nauczania nauk społecznych, łącznie z filozofią, na poziomie akademickim). Niemalże też znaczenie miałoby tu stałe i intensywne doskonalenie umiejętności pedagogicznych i metodycznych kadry nauczającej filozofię oraz zdecydowana poprawa stanu pomocy dydaktycznych (zwłaszcza podręczników i technicznych środków nauczania). Od częściowego choćby wypełnienia tych warunków uzależniony jest postęp w dziedzinie efektywnego nauczania filozofii w szkolnictwie wyższym — nauczania wielorako uzasadnionego i niezbędnego z punktu widzenia wymogów nowoczesnie i wszechstronnie pojętej edukacji na poziomie wyższym.

Przejdźmy na koniec do ostatniego pytania: w jaki sposób i w oparciu o jakie metody można w miarę skutecznie nauczać młodzież filozofii? Pytanie to odnosimy głównie do młodzieży starszych klas szkoły średniej (sposoby nauczania filozofii młodzieży akademickiej wymagają odrębnego omówienia). A więc rzecz dotyczy przede wszystkim metodyki propedeutyki filozofii. Nasze uwagi na jej temat mogą mieć jedynie charakter wstępny, a przy tym głównie postulatywny. Wynika to stąd, że — jak była o tym mowa wcześniej — takiej specjalizacji metodycznej nasza myśl i praktyka pedagogiczno-dydaktyczna jak dotąd nie wpracowały. Dysponujemy zaledwie pewnymi wnioskami i pomysłami wyprowadzonymi z eksperymentalnego nauczania filozofii w ostatnich latach w niektórych liceach oraz doświadczeniami nauczycielskimi związanymi z nauczaniem filozofii w szkole wyższej. Pewne pouczenia i wskazówki z dziedziny rzeczowej specjalizacji i umiejętności, wysunąć też się dają z bogatej tradycji nauczania propedeutyki filozofii w naszym szkolnictwie licealnym z ok-

resu międzywojennego i wcześniejszego. Wszystko to jednak nie układa się w jakiś rozwinięty i uporządkowany system zasad i dyrektyw metodycznych, ale jedynie w pewien zespół uwag i wskazań wyjściowych ukierunkowanych w stronę takiego systemu. Oto niektóre z nich:

1. Nauczanie filozofii winno być ściśle skorelowane z uczeniem innych przedmiotów, zwłaszcza takich jak fizyka, biologia, język polski, historia, propedeutyka nauki o społeczeństwie itp., a w szkolnictwie wyższym z tzw. przedmiotami kierunkowymi.

2. Nauczanie to powinno być wsparte znawstwem rozwoju osobniczego młodzieży w wieku szkolnym i późniejszym, zwłaszcza znawstwem psychologicznych właściwości okresu dojrzewania i młodzieńczego i ich konsekwencji dla procesu kształtowania osobowości, postaw i światopoglądu, stanu ich zainteresowań naukowych, społecznych, ideowych, moralnych, kulturalnych, estetycznych i innych oraz potrzeb osobowościowych i rozwojowych.

3. Zajęcia winno się zaczynać nie od ogólnych i nader abstrakcyjnych rozważań ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych itp., ale od konkretnej problematyki filozoficznej, antropologicznej i psychologicznej i formułować ją w języku dostępnym dla młodzieży.

4. Przy artykulacji treści programowych winno się redukować do niezbędnego minimum ujęcia formalne, abstrakcyjno-pojęciowe, itp., natomiast uprzywilejowywać się winno konkretno-przykładowe ich formułowanie, praktyczno-życiowe traktowanie i wyświechtanie, wiązanie ich z faktami aktualnego życia społecznego, z kulturą młodzieżową, z problemami społeczno-moralnymi i światopoglądowymi autentycznie żywionymi w świadomości i odczuciach młodzieży.

5. W związku z tym także i metody nauczania omawianego przedmiotu winny być maksymalnie odformalizowane i odpowiednio zróżnicowane (bogate). Poza elementami żywego i atrakcyjnego dla młodzieży wykładu przewidywać należy dydaktycznie przygotowane dyskusje, rozmowy i samodzielne wystąpienia młodzieży¹².

6. Punkt ciężkości we wszystkich formach zajęć powinien spoczywać nie tylko na przyswajaniu sposobów filozoficznego rozwiązywania podejmowanych problemów, lecz także — a może przede wszystkim — na samodzielnym ustosunkowaniu się do nich lub — co byłoby jeszcze bardziej pożądane — na samodzielnym rozstrzygnięciu stawianych zagadnień

¹² Rozważać można stosowanie następujących form lekcyjnych: wykład wprowadzający nauczyciela połączony ze swobodną dyskusją, wprowadzenie do tematu przygotowanego przez ucznia oraz dyskusja nad tematem kierowana przez uczącego, dyskusja nad tematem przygotowanym przez wszystkich uczniów, kierowana przez ucznia pod opieką nauczyciela oraz inne formy nauczania lekcyjnego.

i wyprowadzaniu z nich myślowych konsekwencji w stosunku do realnej rzeczywistości i życia praktycznego.

Tak realizowane zajęcia dawałyby uczniom i studentom z jednej strony określoną wiedzę filozoficzną jako niezbędny element gruntownego wykształcenia i kultury indywidualnej, z drugiej zaś strony pomagałyby w rozpoznawaniu problemów, z jakimi styka się ona we współczesnym świecie i w rozwijaniu samodzielnego myślenia, a tym samym przyczyniałyby się do lepszego przygotowania jej do życia i do właściwego spełniania ról zawodowych i obywatelskich w społeczeństwie socjalistycznym.