

EKKEHARD MARTENS

DYDAKTYKA FILOZOFICZNA *

I. ZADANIA DYDAKTYKI FILOZOFICZNEJ

I. 1. O POTRZEBIE DYDAKTYKI

Eksplozja wiedzy (...) zmusza do wyboru według określonych priorytetów; wzrastająca specjalizacja wymaga łączenia poszczególnych dziedzin wiedzy; nowe rodzaje problematyki (np. badania nad pokojem, ekologia) wymagają wprowadzenia nowych kierunków studiów czy nowych przedmiotów w szkole; wreszcie, demokratyzacja społeczeństwa musi przełamać zdogmatyzowanie wartości wiedzy oraz sposoby przekazywania jej i dostępu do niej ¹.

I. 2. DYDAKTYKA PRAKTYCZNA I TEORIA DYDAKTYCZNA

(...) Refleksja o naczelnym założeniu wstępnym praktyki dydaktycznej jeszcze nie wystarczy. Może ona przyczynić się jedynie do lepszej wiedzy o praktyce dydaktycznej, ale nie do lepszych umiejętności w jej realizacji. Jest ona koniecznością, ale nie wystarczającą przesłanką lepszej praktyki. (...) Konieczne jest raczej zapośredniczenie teorii i praktyki. Wymaga to zaś najpierw ponownego wejścia na płaszczyznę teoretyczną i przemyślenia, w jaki sposób zachodzi albo powinno zachodzić to konkretne zapośredniczenie, a ponadto odwołania się do filozoficznej teorii działania i, zwłaszcza, do teorii psychologii nauczania, dynamiki grupowej i interakcji.

Najważniejszą częścią konkretnego zapośredniczenia teorii i praktyki jest jednak opanowanie dydaktycznych umiejętności, czyli tego, w jaki sposób można w danej sytuacji pobudzać, strukturalizować i poprawiać procesy nauczania i uczenia się². (...) Dydaktyka filozofii jako wiedza spe-

* Tekst niniejszy to obszernie fragmenty 6 rozdziału książki *Philosophie. Ein Grundkurs*, pracy zbiorowej pod redakcją Ekkeharda Martensa i Herberta Schnadelbacha, wydanej w serii „Rowohlts enzyklopädie”, Hamburg 1985 (przyp. red.).

¹ Por. P. Heintel: *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung*. Klagenfurt 1978, s. 22—35.

² Por. ibidem, s. 59—79, a także: W. Schulz: *Unterrichtsplanung*. München 1980.

cialistyczna nie może sprzyjać oddzieleniu wiedzy dydaktycznej od umiejętności dydaktycznych, ale powinna być próbą teoretycznego i praktycznego ich łączenia. Tylko w ten sposób można sprostać zadaniu, jakie kryje się w dwoistym również sensie słowa *filozof*: filozof jest naukowcem uprawiającym swoją dyscyplinę — i mędrcom, który ucieleśnia określoną postawę życiową, czyli *praktykę filozoficzną*, jak to czynili np. Sokrates, Kant, Marks, Nietzsche, Kierkegaard czy Wittgenstein.

I. 3. MIEJSCA NAUCZANIA FILOZOFII

Dydaktyka filozofii powinna by nie tylko przeciwdziałać oddzieleniu filozoficznej teorii od praktyki, ale również rozszczępieniu różnych miejsc nauczania filozofii. Jeżeli nie chcemy różnych miejsc, w których naucza się filozofii, wydać na pastwę niekontrolowanej, spontanicznej praktyki dydaktycznej, musimy koniecznie mieć własną teorię dydaktyczną. Tradycyjnym miejscem nauczania filozofii na uniwersytetach i szkołach wyższych jest seminarium filozoficzne. (...) Drugie miejsce nauczania filozofii to gimnazjum. To miejsce nauczania może legitymować się dłuższą tradycją³ w krajach romańskich, niektórych nordyckich oraz w Austrii; w Republice Federalnej wykład filozofii wprowadzono ponownie dopiero w 1972 roku, w trakcie reformy wyższych klas gimnazjalnych mocą rozporządzenia ministra kultury. Od tego czasu, w sposób regulowany odmiennymi przepisami w zależności od poziomu kulturalnego poszczególnych krajów federacji, filozofia stała się pełnoprawnym, wybieranym podczas egzaminów maturalnych, przedmiotem nauczania. Trzecie miejsce nauczania obejmuje szerszy krąg osób niż drugie, a także pierwsze — filozofia w niższych klasach szkolnych i w pozostałych rodzajach szkół, *etyka* (Bawaria, Nadrenia-Palatynat, Hesja, Badenia-Wirtembergia, Zagłębie Saary), *wartości i normy* (Dolna Saksonia) czy *filozofia*, a raczej propedeutyka filozoficzna (Schleswig-Holsztyn), a mianowicie jako obowiązkowa alternatywa dla tych, którzy nie chcą uczęszczać na religię, poczynając już od piątej klasy. Przez sztywne i niemerytoryczne podziały dyscyplinarne toruje sobie drogę czwarte miejsce nauczania o jeszcze szerszym zasięgu: filozofia jako powszechna zasada nauczania. Zgodnie z reformą wyższych klas gimnazjalnych z roku 1972 kwestie filozoficzne — inne, np. socjologiczne czy politologiczne, nie zostały wymienione — *winy być uwzględniane* we wszystkich przedmiotach ewentualnie w tzw. polach zadań. (...) Jeszcze szerszy krąg osób obejmuje piąte miejsce nauczania, tzn. filozofia w oświacie dorosłych: w uniwersytetach powszechnych, w nieakademickiej oświa-

³ O sytuacji i historii nauczania filozofii w Europie informują — E. F e y: *Beiträge zum Philosophieunterricht in europäischen Ländern*. Münster 1978 i na bieżąco artykuły w „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie”. Hannover.

cie dorosłych prowadzonej przez uniwersytety na zasadzie szczególnych uprawnień oraz w trakcie *urlopów kształceniowych*, do których mają prawo urzędnicy i robotnicy w niektórych krajach Republiki Federalnej. W zinstytucjonalizowany system oświaty nie zostało włączone szóste miejsce nauczania, media publiczne, np. trzecie programy radia i telewizji, radio szkolne, felietony i czasopisma, a przecież jako *ukryty wychowawca* ten ośrodek wywiera jak najbardziej wychowawczy lub kształcący wpływ na uczniów, młodzież i dorosłych. Wszystkie wymienione miejsca w liczbie sześciu pozostają w relacji z siódmym, również niezinstytucjonalizowanym: ze *szkołą dnia powszedniego*. Każdy przejmuje i rozwija na podstawie własnych i społeczno-politycznych relacji zachodzących między rodziną, wychowaniem i pracą zawodową, określoną, najczęściej nie eksplikowaną i nie weryfikowaną *filozofię życiową*. (...)

To, że dydaktyczna praktyka filozoficzna wymaga również przemyśleń teoretycznych wynika nie tylko z aktywności wymienionych miejsc nauczania, ale także ze sposobu nauczania i z praktyki przekazywania samej filozofii. Jej autoprezentacja cierpi obecnie szczególnie na *kryzys sensowności*. Pozostaje ona jak nigdy przedtem w niezgodzie sama z sobą, gdy ma określić, czym właściwie jest lub powinna być. (...)

Należałoby jeszcze wyjaśnić, czy dydaktyka filozofii jest sprawą filozofii czy nauką o wychowaniu. Można by traktować dydaktykę filozofii, podobnie jak traktuje się dydaktyki innych dyscyplin jako pomocniczą dyscyplinę nauki o wychowaniu: zgodnie z ogólnymi zasadami dydaktycznymi dany stan wiedzy zostaje oto przysposobiony dla określonych celów nauczania i przekazywany w trybie lekcyjnym. Tego rodzaju ujęcie pociąga jednak za sobą tę trudność, że wcale nie jest sprawą bezsporną, co właściwie jest filozofią, a co dydaktyką, a przede wszystkim, jak ma się do siebie jedno i drugie. Dydaktyki nie można dodać do filozofii w charakterze zewnętrznego instrumentu, niezależnego od materiału, który ma być przedmiotem obróbki. Pytanie o właściwy jej sposób przekazywania siebie z dawien dawna, poczynając od Platona, należy do filozofii. Dydaktyka filozofii z pewnością nie jest wyłącznie sprawą nauki o wychowaniu, ale również samej filozofii. (...) Podobnie jak każdy zakres przedmiotowy tak i dydaktyka filozofii może stać się dziedziną pracy filozoficznej, a przy odpowiedniej intensywności nauczania i badań, również pomocniczą dyscypliną filozoficzną. Przyporządkowanie merytoryczne i przedmiotowe można by zaś najłatwiej uzyskać w interdyscyplinarnej współpracy filozofii i nauki o wychowaniu.

I. 4. STAN RZECZY I DZIAŁANIA

Wprawdzie filozofowie zajmowali się z dawien dawna problemami związanymi z przekazywaniem swojego przedmiotu czy swoich doktryn, po-

cząwszy od Platona, aż hen po Kanta (...), to jednak o dydaktyce filozofii w sensie ścisłym można u nas mówić dopiero od czasu powołania gimnazjów pruskich w początkach XIX stulecia. Mamy tu na myśli dwie opinie Hegla z 1812 i 1822 roku na temat nauczania filozofii oraz z 1816 roku na temat studiów wyższych. W nowszych dyskusjach, mówiąc ogólnie, można wyróżnić dwie tendencje. Zgodnie z pierwszą tendencją filozoficzną jako dobro kulturalne o samoistnej wartości, z jej wielkimi myślicielami i tekstami, głównym nurtem i podstawowymi problemami, centralnymi pojęciami i stylami myślenia, jak też pomnikami własnej historii ma być przysposobiona dla określonych celów nauczania, a to przy założeniu, że filozofia przy mniej lub bardziej pośrednim nawiązaniu do jej tradycji może przyczynić się do kształcenia postaw i usposobień⁴, do kształtowania tożsamości⁵, do lepszej orientacji⁶, czy rozjaśniania bytu⁷; w niektórych artykułach, podręcznikach czy nowszych planach nauczania wyraża się nadzieję, że filozofia pomoże w ćwiczeniu sprawności umysłowej. Druga podstawowa tendencja opowiada się za filozofowaniem mającym na uwadze i problemy, i uczniów. Nie filozofię w ogóle, nie filozofię gotową i skończoną powinno się transformować schodząc do poziomu uczniowskiego, ale samych uczniów, między innymi z pomocą dialogowych tekstów przekazanych przez tradycję filozoficzną, należy pobudzać do samodzielnego filozofowania i rozwijać u nich tę zdolność⁸. Obydwie te, tylko szkicowo zarysowane tendencje, można odnaleźć również w dydaktyce szkół wyższych, jak pokazuje synopsa planów i programów nauczania ° (...)

⁴ Por. H. Richert: *Die deutsche Bildungsarbeit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung*. Tübingen 1920; Idem: *Weltanschauung. Ein Führer für Suchende* Leipzig 1922; A. Liebert: *Die Philosophie in der Schule*. Berlin 1927.

⁵ Por. W. D. R e h f u s: *Didaktik der Philosophie*. Düsseldorf 1980.

⁶ Por. Th. Ballauff: *Philosophieunterricht in der höheren Schule*. „Zeitschrift für philosophische Forschung”, 10. Jg. 1956, s. 411—422; oraz — Oelmüller, R. Dolle (ed.): *Philosophische Arbeitsbücher*. Paderborn 1977.

⁷ Por. K. Püllen: *Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen*. Düsseldorf 1958; a także — J. Schmucker-Hartmann: *Grundzüge einer Didaktik*. Bonn 1980.

⁸ Por. P. H e i n n t e l: *Fachdidaktik. Philosophie*. „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie” 1979, nr 1, s. 8—15. P. H e i n t e l, Th. Macho: *Noch einmal: Konstitutive Philosophiedidaktik*. „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie” 1983, nr 1, s. 3—10; E. Martens: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover 1979 oraz idem: *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt 1983.

⁹ W. Detel, E. Martens, H. Schnädelbach: *Grob-Synopsen der Studienordnungen und -pläne der Philosophischen Seminare an den Universitäten, Hochschulen der Bundesrepublik*. „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie” 1980, nr 3, s. 176—178.

II. O STOSUNKU FILOZOFII I DYDAKTYKI

II.1. DYDAKTYKA JEST ZBĘDNA

(...) Po pierwsze, każdą dydaktykę można by traktować jako coś zbędnego rozumiejąc ją jako wyłącznie kunszt nauczania (lub jego teorię). Nauczycielem, pedagogiem — mówi się — trzeba się urodzić; bez *wrodzonego talentu pedagogicznego* czy posiadania *czegoś, co się ma w czubkach palców* nie można — mówi się — opanować sztuki uczenia. Obstawanie przy argumentie talentu jako warunku umiejętności dydaktycznych jest bez wątpienia uprawnione; wątpliwość jednak budzi supozycja, że chodzi tu o zdolności wrodzone. Przez umiejętności dydaktyczne rozumiemy zdolność komunikatywnego przekazu językowego, łatwość zbliżania się do innych osób i strukturalizacji procesów uczenia się czy poznawania. (...) Te cechy są jednak dość nieokreślone, w dodatku w dużej mierze zależne od wpływów otoczenia. (...)

Argument uzdolnień powraca w związku z drugą przyczyną, dla której można by dydaktykę filozofii odrzucić jako zbędną. (...) Zgodnie z nią (...) brak uzdolnień filozoficznych nie da się nadrobić na kursach. Albo jest się nie tylko urodzonym dydaktykiem ale i urodzonym filozofem, albo się nie jest. A ponadto najlepszy filozof i dydaktyk — tak brzmi argumentacja prouzdolnieniowa — musiałby rozbić się o niezdolność czy niechęć do filozofowania u swoich uczniów; zakłada się przy tym milcząco, że on sam potrafi. Argument ten jest o tyle słuszny, że filozofowanie wiąże się z umiejętnościami praktycznymi. Analogiczne do pierwszego argumentu sporne jest tutaj twierdzenie o umiejętności wrodzonej, której nie można nabyć drogą uczenia się lub ćwiczeń. (...)

Według trzeciego argumentu (...) suwerenna znajomość przedmiotu po stronie uczącego i rzeczowe zainteresowanie po stronie uczącego się sprawiają, że filozofia z jednej strony staje się tak przejrzysta, jasna i zrozumiała, a z drugiej tak atrakcyjna i pasjonująca, iż wszelka dydaktyka jako pomoc w zrozumieniu i motywowaniu jest niepotrzebna. Ten argument jednakże niweluje tradycyjne rozróżnienie między tym *co jest wcześniejsze z natury* i tym *co jest wcześniejsze dla nas* (Arystoteles: *Fizyka*. T. 1), między *ordo essendi* i *ordo cognoscendi*, czyli między poznaniem jako przedmiotem i jako procesem. U celu chętnie zapominamy o trudach drogi, czy o bezdrożach. W filozofii wszakże ani nie wiadomo, czy ktoś jest u celu, czy ciągle jeszcze w drodze, ani uczący nie są w sposób oczywisty u celu, a być może nawet nie na właściwej drodze. Znajomość przedmiotu i zainteresowanie przedmiotem są wprawdzie warunkiem koniecznym dla uczenia się i nauczania filozofii, ale nie wystarczającym. Praktyka przekazu dydaktycznego nie może i nie powinna zastąpić znajomości rzeczy i zainteresowania, ale z tego nie wynika, by była zbędna.

Zgodnie z argumentem czwartym i ostatnim sama filozofia stanowi własną dydaktykę. (..) Jest ona nie tylko wiedzą o każdej innej wiedzy, ale również wiedzą o samej sobie. (...) Argument o quasi transcendentally-dydaktycznym usposobieniu filozofii ma jednak status normatywny, a nie dydaktyczny. Z *powinien* wynika *jest* — byłaby to normatywna błędna konkluzja, jeśli tak można rzec w analogii do naturalistycznej błędnej konkluzji (gdy z bytu wnioskuje się o powinności). (...)

II. 2. DYDAKTYKA JEST WNOSZONA EX POST, CZYM SZKODLIWA

Z krytyki argumentów o zbędności można wydedukować drugie określenie stosunku filozofii i dydaktyki, zgodnie z którym dydaktyka może dołączyć się do filozofii w drugim posunięciu, kiedy wchodzi w grę faktyczne problemy uczenia się. (...) Filozofia wymagałaby pewnego przysposobienia jedynie z uwagi na prezentowanie jej na zewnątrz: znajomości psychologii uczenia i motywowania, retoryki, technologii wykładowej (skarbczyk magicznych *chwytów*), treningu w komunikowaniu i zachowaniu się. Zgodnie z dydaktycznym schematem dedukacji poszczególne dyscypliny, a więc i filozofia, oddają do dyspozycji wiedzę rzeczową, ogólna dydaktyka dostarcza technik przekazu, a dydaktyka przedmiotu dostosowuje tę wiedzę do nauczania przedmiotu. Nawet jeżeli dydaktyka nie zostaje zredukowana do techniki przekazu, ale obejmuje również cele i wybór treści nauczania, to i tak przy tym określeniu wzajemnego stosunku nie wychodzi się poza dodatkowo przydatne pośrednictwo. (...)

Wymogi dydaktyczne mogą być dla filozofii nawet szkodliwe — brzmi trzecie określenie tego stosunku. Chwyty mogą okazać się chwytami kiepskimi; coś się dla kogoś *zdrabnia*, symplifikuje, fałszuje się jakieś treści, jakąś *rzecz*. Z teoretycznej miłości do ludzi dydaktyk-popularyzator bierze pod uwagę zdolność recepcji i myślenia u osoby uczącej się, akceptuje jej faktyczne zainteresowanie oraz faktyczny stan świadomości i artykulacji tego, co jest filozoficznie ważne i słuszne. *Dydaktyczne branie pod uwagę*¹⁰ powołujące się na rzekome umiłowanie ludzi, idzie często w parze z poglądami, że filozofia jest dla większości ludzi zbyt trudna, a ponadto nie dla wszystkich ważna. Od biedy można by im przyznać jakąś *propedeutyką filozofii*, jakiś wstępny stopień filozofii. Miłość do człowieka objawia się tutaj w gruncie rzeczy jako pogarda dla ludzi. Rzekomo uwzględniając możliwości uczących się, nie traktuje się ich poważnie i nie pomaga w dalszym rozwoju. W tym sensie dydaktyka jest rzeczywiście szkodliwa dla filozofii. Należałoby jednak sobie wyjaśnić, czy wymogi dydaktyczne zawsze muszą być szkodliwe dla filozofii, jako że dla więk-

¹⁰ Por. F. Kambartel: *Thesen zur „didaktischen Rücksichtnahme“*. „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie” 1979, nr 1, s. 15—17.

szóści ludzi jest ona za trudna lub jest i będzie niezrozumiała, bądź też, czy przy tego rodzaju stanowisku nie mamy do czynienia z dwiema faktycznymi, konfrontowanymi ze sobą bez zapośredniczenia normami — dla uczących się w ich powszednio-filozoficznym przedrozumieniu i dla uczących w ich fachowo-filozoficznym przedrozumieniu — czy więc obydwie strony, egzoteryka i ezoteryka, nie roz mijają się mówiąc niby to do siebie.

Zarzut, że dydaktyka musi być dla filozofii szkodliwa gdyż jest tylko zewnętrzną wobec niej techniką sprzedaży czy kiepską retoryką, można prześledzić wstecz aż po kontrowersję między platońskim Sokratesem i sofistami. W odniesieniu do naszej konkretnej sytuacji społecznej najdokładniej został przedyskutowany u Adorna¹¹.

II. 3. DYDAKTYKA JEST MOMENTEM KONSTITUTYWNYM

(...) W tezie o zbędności dydaktyki jest rozumiana z jednej strony jako naturalny talent lub wrodzona praktyczna umiejętność, której nie może zastąpić metodyka, z drugiej strony jako wiedza teoretyczna czyli przemyślenie celów, treści i metod, którego filozofia i tak już dokonuje. (...)

W przypadku drugiej tezy, zgodnie z którą dydaktyka zawsze jest czymś, co jest wnoszone *ex post*, dydaktyka zostaje zredukowana do metodyki; ale także dydaktyka rozszerzona o przemyślenie celów i wybór treści wydaje się być tylko zastosowaniem z góry danych, immanentnych filozoficznych treści i określeń celów. Nadal niejasne jest, podobnie jak w pierwszej tezie, w jakim stosunku do praktycznych umiejętności pozostają metodyka i refleksja.

Ale także w tezie o szkodliwości dydaktyki zarówno filozofia i dydaktyka, jak teoria dydaktyczna i refleksja oraz praktyka dydaktyczna traktowane są każda z osobna. Wszystkie trzy tezy wychodzą przy tym ze wspólnego założenia, że chodzi tu o stosunek wzoru i odbicia. Filozofię jako wzór, *rzecz samą* lub *prawdę* należy odtworzyć w procesach dydaktycznych. Ze przy tym odbicie nigdy nie może nadążyć za wzorem jest sprawą oczywistą. Leżące tu u podstaw rozumienie filozofii, kierując refleksją na przedmiot, usuwa z pola widzenia refleksję o podmiotach dokonujących refleksji i w analizie argumentów nie uwzględnia argumentujących. Dydaktyka staje się wyłącznie dydaktyką *odbiciową*.

Przy uwzględnieniu dokonujących refleksji, argumentujących podmiotów, przedmiotowa i argumentacyjna płaszczyzna filozofii jako gotowego produktu zostaje z powrotem powiązana z konkretnymi procesami reflek-

¹¹ Th. W. Adorno: *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main 1966, s. 49 i nast.; oraz Idem: *Tabus über den Lehrerberuf*. W: Idem: *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main 1969.

sji i argumentacji. Refleksję i argumentację, jako teoretyczny i praktyczny proces uczenia się i nauczania, można nazwać dydaktyką, jeżeli chce się uniknąć zdogmatyzowania tej ostatniej i zredukowania jej do samej tylko metodyki i aplikacyjnego zastosowania z góry danej wiedzy. Podobnie też filozofia jako gotowa wiedza o uprzednio danych strukturach byłaby dogmatyczna, gdyby nie uwzględniła swych subiektywnych uwarunkowań, swego rozwoju. Filozofia określa siebie dopiero w procesie dydaktycznym. Filozofia i dydaktyka — tak brzmi czwarta definicja ich wzajemnego stosunku — pozostają ze sobą w relacji wzajemnego określania się, są wzajemnie konstytuowane jako dydaktyka filozofii (*Philosophiedidaktik*). Dydaktyka byłaby faktycznie zbędna dla filozofii dopiero wtedy, gdyby odniesienie podmiotowe filozofii praktykowano konkretnie, a nie doczepiano do niej *ex post* czy nawet w sposób ją zafałszowujący.

Postulowana konkretna realizacja konstytutywnego momentu dydaktycznego filozofii musi być dokonywana na płaszczyźnie teoretycznej i praktycznej. Z jednej strony należy dokładniej zbadać argumentację przemawiającą za tezą o konstytutywnej dydaktyce filozoficznej, z drugiej strony trzeba mieć możliwość ustanowienia relacji między teorią i praktyką dydaktyczną.

Po pierwsze — filozofowanie jako proces uczenia się i nauczania można uzasadnić przyjmując za punkt wyjścia tezę o argumentatywnym charakterze filozofii. (...) Filozofia nie wychodzi od *danych*, utrwalonych diagnoz, pojęć czy propozycji, ale właśnie poddaje je krytycznemu zbadaniu, aby w ten sposób uzyskać wiedzę lepszą, choć przecież nie ostateczną. Ta ulepszona wiedza nie polega na jednostronnym nakłanianiu, ale na wzajemnym przekonywaniu, na wnikliwym uczeniu się. Co do tego krytyczno-argumentatywnego momentu, sokratycznego *zdawania sobie sprawy* jako podstawowej normy (europejskiej) filozofii, panuje wśród różnych kierunków filozofii daleko idąca zgodność.

Po drugie — proces argumentacji obejmuje nie tylko argumenty, ale również argumentujących, o ile w ogóle rozumieją oni konieczność wnikliwego zbadania przyjętych przez siebie opinii i zgłaszają gotowość poddania się takiemu badaniu. Badanie argumentów obejmuje jednocześnie argumentujących zarówno w momencie początkowych rozstrzygnięć, jak też w każdym poszczególnym kroku filozofowania, toteż nie można strony podmiotowej traktować jako czysto zewnętrznego momentu filozofii. Ruch, motywacja filozoficznych podmiotów należy do istoty samej filozofii. Odniesienia do uczniów czy adresatów nie można zatem traktować jako izolowanej kwestii metodyczno-dydaktycznej, wynika ono bowiem z definicji samej filozofii. (...)

Trzeciego powodu przemawiającego za tezą o konstytutywności dostarcza historia nauki. W przeciwstawieniu do tradycyjnej obiektywistycz-

nej teorii wiedzy, która bierze za punkt wyjścia immanentną spójną całość przedmiotów poznania jako przedmiotów procesu poznawczego, w ostatnich czasach historyczny charakter przedmiotów poznania podkreślał przede wszystkim Th. S. Kuhn¹². Teoria wiedzy jest w jego ujęciu zarazem historią wiedzy. W obrębie *normalnej* fazy badań każda dyscyplina czy kierunek badawczy wychodzi od ustalonego, często nie definiowanego ściśle ani świadomie przyjmowanego paradygmatu, wpojonego w trybie nauczania zespołu podstawowych założeń, metod, przykładów dydaktycznych i wzorców objaśniania. Ten paradygmat określa jako wiodąca norma poszczególne działania badawcze i z góry definiuje, co jest przedmiotem badawczym i w jaki sposób należy do niego podchodzić. W rewolucyjnych fazach badań dochodzi do *zmiany paradygmatu*, która sprawia, że cały proces badawczy przebiega inaczej. Naukę należy pojmować jako konkretny proces rozwiązywania problemów przez wspólnotę naukową, która jest częścią ogólnego społeczeństwa. To ujęcie nauki można odnaleźć już w tradycji filozofii marksistowskiej i pragmatycznej. Jak każda nauka, tak i filozofia byłaby zatem normatywnie odniesiona do każdorazowej konkretnej sytuacji, jednakże z konstytutywnie znamionnym wymogiem radykalnego *zdawania* sprawy z własnych założeń. Nie rozstrzyga to jednak problemu, w jakich granicach historia filozofii jako wspólny proces rozwiązywania problemów powinien i może być praktykowana również w konkretnych grupach uczących się.

Tezę o konstytutywności można wyprowadzić nie tylko z teorii wiedzy jako historii wiedzy, ale po czwarte — i w ścisłym z tym związku — uzasadniać wewnątrz samej filozofii przez odwołanie do napięcia między *rozumem i historią*. Problem historyzmu stanął przed filozofią od czasu, kiedy D i l t h e y zinterpretował Kantowskie ponadczasowe *a priori*, czyli podmiot filozofii i wszelkiego poznania — a więc dużo wcześniej niż historyzm Kuhna. Nie tylko poszczególne formy tego, co zwykle się uważa za rozumne, ale również sama rozumność musi się dopiero okazać i usprawiedliwić w toku procesu historycznego¹³. Również tradycyjny paradygmat filozofii jako radykalne, argumentatywne *zdawanie* sobie sprawy nie może więc dłużej przypisywać sobie bezsprzecznie obowiązującej ważności, ale musi być uzasadniony, np. wobec raczej medytacyjnego filozofowania typu chińskiego czy hinduskiego; myślenie *wschodnie* i *zachodnie* stają więc naprzeciw siebie jako równouprawnione, podstawowe formy filozofii. Przy ocenianiu obydwu form z trudem moglibyśmy (my

¹² Th. Kuhn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main 1967.

¹³ H. S c h n ä d e l b a c h: *Vber historische Aufklärung*. „Allgemeine Zeitschrift für Philosophie" 1979, nr 2, s. 17—36.

Europejczy?) obyć się jednak bez środków argumentacji, bez *zdawania sobie sprawy*, nawet gdybyśmy zrezygnowali z przyjętych z góry kryteriów rozumności.

Z tych czterech wątków uzasadniających tezę o konstytutywności wynikają pewne fundamentalne maksymy dydaktyczne:

a) Z cechy *zdawania sobie sprawy* wywodzi się postulat powiązania w jeden kontekst argumentacyjny wszystkich pojęć, pozycji i danych historycznych.

b) Z odniesienia podmiotowego wyniku odniesienie do uczniów i adresatów, osobiste zaangażowanie (*Betroffenheit*) dyskutujących.

c) Z argumentu historyczności nauki wynika konieczność przekazywania filozofii jako tworu historycznego i praktykowania jej jako konkretnej historii uczenia się.

d) Usytuowanie historyczne wymaga wreszcie, aby w procesie uczenia się nie zakładać nieopatrznie postulatu samej rozumności i jej poszczególnych form, ale poważnie potraktować emocjonalne opory jako możliwe zwiastuny myślenia czy filozofowania alternatywnego i nie odrzucać ich z góry jako *pseudofilozofii*¹⁴.

Wszystkie cztery powody przemawiające za tezą o konstytutywności sprawiają, że *odbiciowa* dydaktyka filozofii (jak i każdej nauki) traci wszelkie racje bytu. (...)

II. 4. W SPRAWIE MOŻLIWOŚCI NAUCZENIA SIĘ I NAUCZANIA FILOZOFII

(...) Dydaktyka filozofii zredukowana jest często do nauczania lub informowania o pojęciach, argumentach i danych z zakresu historii filozofii (o tym, co kto myślał lub raczej: co powiedział), nie dlatego, że to właśnie zwykło się uważać za dobrą dydaktykę filozofii, ale z tej racji, że nie można jej inaczej praktykować. Właściwe filozofowanie natomiast to rozmowa profesjonalistów. Dlatego pierwszy zarzut brzmi: filozofię można przekazywać co najwyżej powierzchownie i dlatego lepiej jest tego zaniechać. Bez wątpienia wiedza o faktach jest częścią filozofowania, nie tylko z powodów kontrolno-technicznych, ale też dlatego, że zapoznanie się z nimi i odtwarzanie tego, co już zostało pomyślane, ułatwia bądź może ułatwiać myślenie samodzielne. (...) Ale oczywiście, filozoficzne nauczanie i uczenie się nie może na tym poprzestać, chyba że traktujemy filozofię wyłącznie jako doksografię lub analizę pojęciowo-argumentacyjną. Sokrates wysyłał swoich uczniów najpierw do sofisty Prodikosa (Platon: *Teajtet* 151b) i sam też znał się na analizie, ale tylko jako stopniu przygotowawczym do *dialektyki*.

Drugi zarzut brzmi: zastosowania tego, co ogólne, do tego, co szcze-

¹⁴ Por. E. Martens: *Was ist und soll Pseudophilosophie?* Wien 1984.

gólów, pojęcia do poszczególnego przypadku, maksymy postępowania do konkretnej sytuacji, jak też drogi odwrotnej, odnajdywania tego, co ogólne, w tym, co szczegółowe, nie da się zademonstrować lub nauczyć poprzez informowanie. Obcowanie z pojęciami, argumentami czy zasadami postępowania wymaga władzy sądenia. Tę można nabyć tylko przez praktykę, przez ćwiczenia. To wszakże nie znaczy, że nauczanie i uczenie się filozofii natrafia na granice, ale że uczenie się i nauczanie teoretyczne rozszerzane jest o praktyczne. Przejście od wiedzy teoretycznej do praktycznych umiejętności filozoficznych wymaga, według Platońskiego *curriculum* w siódmej księdze *Państwa*, długiego czasu sięgającego aż po pięćdziesiąty rok życia.

Jako trzeci zarzut słyszymy często: oceniać, rozumieć, wglądać — w sensie czynności kognitywnych — musi każdy sam; tego nie można nikogo pozbawić, ani w filozofii, ani przy każdym innym uczeniu się. Ten fakt z zakresu uczenia się nie może jednak służyć jako zarzut przeciwko uczeniu się filozofii (i przeciwko uczeniu się w ogóle). Samodzielnego myślenia nikt nie może zabronić, może je jednak przygotować i pobudzić. Nie czyni to zbędnym ani informowania (1) ani przyswajania drogą ćwiczeń (2), nie jest też całkowicie spontanicznym, tajemniczym aktem, jak to się wyczytuje często z *VII listu* Platona. *Nagle olśnienie* czy *plodny moment* w *procesie kształcenia* (według tytułu książki Friedricka Copeis z 1930 r.) wymaga również w filozofii przygotowania i jest włączony w proces uczenia się i nauczania.

Czwartym zarzutem byłby następujący: nie można zmuszać nikogo, by radykalnie zdawał sobie sprawę z siebie, własnych założeń i odpowiednio do tego działał. W istocie praktyka filozoficzna zakłada swobodę decyzji w myśleniu i czynieniu oraz wymaga wszechstronnego moralnego wysiłku by *znieść* swoją subiektywność na korzyść teoretycznego i praktycznego stanowiska ogólnego. (...)

Ostatni zarzut przeciwko możliwości nauczania filozofii pada ze strony filozofii absolutu: w absolut, najwyższy punkt w filozofii, czyli we *właściwą filozofię* może ona wejrzeć tylko sama, ponieważ absolut spoczywa sam w sobie. Ten zarzut przypomina zarzut 3, o ile również tutaj mówi się o poznaniu intuicyjnym. Skoro jednak można o absolutcie — w różnych wersjach — mówić, choćby to było *via negationis*, to można także uczyć się lub nauczać. U Platona np. poznawanie idei i *idei dobra* jest sprawą wieloletniej praktyki dialogowej i refleksji teoretycznej, a więc w żadnym razie nie jest czymś wyłączone z sfery komunikowalności¹⁵.

¹⁵ W sprawie dydaktyki filozoficznej Platona por. E. Martens: *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt 1983.

III. SIEĆ HISTORII UCZENIA SIĘ

III.1. CELE I TREŚCI

Zgodnie ze szkicowaną tutaj koncepcją konstytutywności dydaktyki filozoficznej¹⁶ cele, treści, a także metody wspólnego filozofowania w ostatecznej, idealnej instancji dają się uprawomocnić tylko w każdorazowym procesie oświeceniowym konkretnej, a także w jej kontyngencji niemożliwej do całkowitego zaplanowania, grupie uczących się. (...)

Ruch myślowy platońskiej metafory jaskini w *Państwie* mógłby służyć za model wskazujący, w jaki sposób można by strukturalizować proces *posuwania myśli dalej* według treści. (...) W przeniesieniu na metaforę jaskini następstwo dialogów Platona pozwala wyodrębnić cztery okresy treściowe:

— wprowadzenie w zasadę *posuwania myśli dalej* w sytuacji przełomowej lub kryzysowej (początek uwalniania się z więzów);

— wiedza jako uzasadnienie i uprawomocnienie twierdzeń teoretycznych i praktycznych (wydostawanie się z jaskini), odwrócenie jako myślenie o myśleniu;

— nauka w naukowo-technicznym środowisku życiowym (*Lebenswelt*), sposoby poznania i główne sfery zainteresowania nauk ewentualnie przedmiotów szkolnych (dalsze wydostawanie się z jaskini aż do zrozumienia idei dobra);

— ludzkie współzycie w grupach, społeczeństwie i państwie (zejście do jaskini, filozofia praktyczna i praktykowana). Wiodącym celem procesu oświeceniowego byłoby *zdawanie sobie sprawy* z podstawowych założeń, którymi kierujemy się w działaniu, takie wszakże, które nie traci z pola widzenia filozofii *teoretycznej*. Orientacja w działaniu możliwa do kontrolowania jest wprawdzie celem filozofii praktycznej, nie można jej jednak określić bez pomocy filozofii teoretycznej (teoria poznania, teoria argumentacji itp.).

III.2. METODY, MEDIA

Jeżeli będziemy pojmować filozofię jako proces oświeceniowy, to metodzie przyznamy prymat przed celami i treściami, choć nie monopol procesu filozofowania zawsze łączy się tutaj z określonymi celami i treściami, (...) indywidualna historia uczenia się poszczególnej grupy czy jednostki nie może zaczynać się od punktu zerowego, lecz zostaje włączona w sieć miejsc uczenia się czy historii uczenia się. Tradycja filozoficzna i stan profesjonalnej dyskusji wywierają na ucznia stopnia licealnego lub studenta wpływ najmniejszy; przejmuje on natomiast określone ujęcia

¹⁶ Patrz — ibidem; a także idem: *Dialogisch...*, op. cit.

z języka codziennego w różnych jego zakresach (dom rodziny, grupy przyjaciół, życie publiczne itp.) oraz z języka poszczególnych przedmiotów nauczania (ewentualnie nauk), choć nie zawsze świadomie i refleksyjnie. *Sokratejska metoda*, jako *ponowne przypomnienie* albo opracowanie indywidualnej historii uczenia się, musiałaby zatem uwzględniać nawiązanie do szerszej historii uczenia się¹⁷. Konkretnie: należy eksplikować wiedzę poprzedzającą (związaną z życiem codziennym, wykształceniem i znajomością języka), ustrukturalizować ją, zbadać pod kątem występowania sprzeczności, luk i niejasności (katalog pytań i problemów) i odnieść do kolektywnego stanu wiedzy w obrębie tradycji lub specjalności. Metoda sokratejska, czyli dialogowa, polegałaby na trójkroku: otwartego dialogu (eksplikacja), wysłuchania ekspertów (teksty, referaty itp.), odniesienia przyswojonej wiedzy do własnych pytań wyjściowych (realizacja oferty dialogowej ekspertów). W tym trójkroku, który możemy również określić jako dialektykę tezy, antytezy i syntezy zachowujemy pełne napięcie między filozofią egzoteryczną i ezoteryczną nie ulegając zdominowaniu ani przez perspektywę nauczania ani uczenia się.

(...) Gdy przychodzi do konkretnej realizacji, pojawiają się poważne problemy, czy powinno się uwzględniać w praktyce bardziej stronę *odtworzenia* czy samodzielnego myślenia. Jeżeli jednak chcemy poważnie podchodzić do filozofii jako procesu oświeceniowego, to przede wszystkim powinno zależeć nam na samodzielnym myśleniu jednostki. Osiągnięty wgląd w elementy i związki tradycji filozoficznej czy wiedzy specjalistycznej stanowi tylko środek do celu, a nie cel sam w sobie. (...)

Spór: odtwarzanie contra samodzielne myślenie (...) jest również wyrazem różnych historii uczenia się. Kto od dzieciństwa był raczej nastawiony na słuchanie niż na pytanie, (...) kto nie był pobudzany do rozwoju przez wytyczne pytania słuchających, ten miał niewiele okazji, by doświadczyć procesu wspólnego pytania i odpowiadania. Następstwem jest albo to, że człowiek słucha tylko czegoś obcego i praktykuje autorytarne odtwarzanie tak woli uczącego się, jak uczącego, albo to, że w ograniczonym egoistycznym myśleniu kieruje się tylko własnymi interesami i pomysłami. Ten tylko też, kto we właściwym czasie hauczy się i doświadczy zachowania dialogowego (koniecznego nie tylko w filozofii), może później zmniejszać rozmiar obydwu monologicznych zniekształceń. Dlatego i praktyka *filozofii dla dzieci* na bazie dialogu i orientacji problemowej, jaką np. rozwinął Matthew Lipman z *Institute for the Advancement of Philo-*

¹⁷ G. Heckman dostarcza (w: G. H e c k m a n: *Das sokratische Gespräch*. Hannover 1981) użytecznych pomocy dydaktycznych. Jednakże jego koncepcja bezczasowego, treściowo z góry uformowanego rozumu nie może sprostać historii uczenia się również w zakresie poglądów filozoficznych.

sophy for Children (Upper Montclair, New Jersey)¹⁸, są ważnymi przesłankami filozofii jako procesu oświeceniowego. (...)

III. 3. BIOGRAFIA MOTYWUJĄCA

(...) Nauczyciel uważa siebie programowo z reguły za realizatora obowiązującego planu nauczania lub reprezentanta takiej filozofii, jakiej nauczył się i jaką przeżył w toku seminarium filozoficznego, bądź w takim duchu działa faktycznie. Opracowując własną biografię motywującą (...) nauczyciel może łatwiej (...) przeciwdziałać temu, *aby los uczącego się nauczyciela stawał się nieuchronnie losem uczniów*¹⁹. Jednakże nauczyciel nie może (bez samoiluzji) wyłączyć całkowicie własnej historii uczenia się i ograniczyć do neutralnego podawania treści, może jednak przekształcić ślepy los w świadomą historię uczenia się. (...) Opracowanie każdorazowej historii uczenia się powinno należeć do programu kształcenia nauczycieli, (...) chociaż sprobematyzowanie teoretyczne własnej, najczęściej implicytywnej *filozofii życia* i odkrycie jej genezy dydaktycznej jest sprawą niełatwą. (...)

(...) *Czynnik subiektywny*, interes badawczy nauczających zostaje z reguły ukryty pod płaszczykiem obiektywnego charakteru *samej rzeczy*. Utrudniają oni przez to uczącym się nie tylko ujawnienie własnego *czynnika subiektywnego*, ale również dotarcie do *samej rzeczy*. Uczący się muszą często dokonać podwójnego zerwania: przechodząc z życia codziennego jako miejsca nauczania do szkoły studenci muszą zapomnieć o motywacjach czerpanych z codzienności i dostosować się do *kultury ekspertów*, aby następnie w szkole jako miejscu nauczania zderzyć się z brakiem zainteresowania uczniów z filozofią przyrządzoną w ten sposób.

IV. MYŚLENIE SAMODZIELNE I ODTWARZANE

IV. 1. HISTORIA DYDAKTYKI FILOZOFICZNEJ: KANT I HEGEL

Cel wspólnego *zdawania sobie sprawy* z podstawowych założeń, którymi kierujemy się w działaniu, niózna w historii filozofii ujmowanej jako historia dydaktyki filozoficznej prześledzić wstecz w jego zmiennych kształtach²⁰, formowanych również przez czynniki społeczno-polityczne i to aż

¹⁸ Patrz: zeszyt tematyczny *Filozofia dla dzieci*. „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie” 1984, nr 1.

¹⁹ H. v. Henting: *Die Wiederherstellung der Politik*. Stuttgart — München 1973, s. 196.

²⁰ Dla okresu od 1800 do 1979 roku patrz przede wszystkim — J. Vogel, P. Stiegler (ed.): *Bibliographisches Handbuch zum Philosophie — unterricht*. Duisburg 1980.

po czasy Sokratesa. Można by przy tym pokazać, w jaki sposób ten cel oświeceniowy popada w konflikt z innym celem, tzn. przekazywania i umacniania ścisłych wzorców myślenia i zachowań. (...)

Kant postępując zgodnie z tradycją Platońskiego Sokratesa, na którego powołuje się w pierwszym rozdziale o *przejsciu* w *Uzasadnieniu metafizyki moralności* (BA 21) jako na wzór, jak też (krytycznie) reagując na współczesną sobie *filozofią popularną*, przede wszystkim Christiana Garvego, podjął próbę połączenia ze sobą produktu i procesu wiedzy. (...) W efekcie swego zwrotu *kopernikańskiego* transcendencję z góry danego kosmosu idei sprowadził do transcendentálnych warunków poznania znamionujących powszechny ludzki rozum, pojmowany jednak jako niezależny od czasu i interpretowany apriorycznie. (...) Z filozoficznego punktu widzenia wiedzę nie można było już rozporządzać jako oderwanym wytworem, stała się ona natomiast dostępna jako metoda. Dlatego zamykając swoje główne dzieło Kant poświęcił tyle uwagi *nauce o metodzie*. W zakończeniu *Krytyki czystego rozumu* odróżnia on naturalistyczną metodę pospolitego rozumu obywatelskiego się bez nauki od metody scjentyistycznej, która postępuje systematycznie. W przypadku metody scjentyistycznej odrzuca *dogmatyczny* wariant Wolfa i *sceptyczny* Hume'a, dla niego bowiem *jedynie droga krytyczna stoi otworem* (*Krytyka czystego rozumu* A 856/B 884). Swoją metodę krytyczną definiuje Kant nie tylko filozoficznie jako wychodzenie od warunków możliwości poznania i zarazem jego przedmiotów — temat *Krytyki czystego rozumu* — ale rozwija ją również konkretnie pod względem dydaktyczno-metodycznym, włącznie z kwestią mediów. Jego przemyślenia i propozycje jeszcze dzisiaj wnoszą do sprawy wiele jasności.

W swojej *Informacji o wykładach w semestrze zimowym 1765/1766* zwraca się Kant przeciwko zwyczajowi nazbyt ciasnego ukierunkowania na zalecany podręcznik. Wprawdzie bierze za podstawę swoich wykładów o metafizyce i etyce (zgodnie z przepisami) podręcznik Baumgartena, a jako podstawę wykładu logiki podręcznik Meiera, ale przestrzega przed tym, by media nie zachęcały do biernej recepcji i tylko wykładu. (...) Nie *uczyć filozofii*, ale *uczyć filozofowania* brzmi imperatyw dydaktyczny Kanta, w zgodzie z jego oświeceniowym imperatywem: miej odwagę posługiwania się własnym rozsądkiem! (...) Filozofia jako nauka, zdaniem Kanta, jeszcze nie istnieje. A nawet gdyby nią była (czego Kant, jak podkreśla w zakończeniu *Krytyki czystego rozumu*, wyraźnie się spodziewa), można być uczyć się jej tylko historycznie, a więc powierzchownie. Jako nauka o pierwszych zasadach naszego poznania i działania, które poczynają się w rozumie ludzkim, musi być też realizowana przez samego filozofującego; inaczej wychodziłby on z uprzednio danego przedmiotu.

Oczywiście z takich założeń wynika zasadnicza trudność, w jaki sposób można uczyć autonomii czyli ją heteronomicznie przekazywać. Jako pomoc w samopomocy proponuje Kant w swojej *Informacji* uszeregowanie stopni uczenia się zgodnie z *naturalnym postępem ludzkiego poznania*, a mianowicie tak, że *najpierw kształci się rozsądek, poprzez doświadczenie dochodząc do oglądowych sądów, a poprzez nie pojęć, aby z kolei rozum mógł rozpoznać te pojęcia w zestawieniu z ich przyczynami i następstwami i wreszcie, za pośrednictwem nauk, w dobrze uporządkowanej całości*. Poznanie nie wynika wprawdzie z doświadczenia, ale od niego się zaczyna, czego wywód przedstawia Kant w *Krytyce czystego rozumu*. Dzięki metodzie indukcyjnej, odwołującej się do doświadczenia, można pobudzać myślenie samodzielne, chociaż nie można go przekazać ani automatycznie, ani poprzez demonstrowanie.

W *nauce metody* na zakończenie *Krytyki praktycznego rozumu* radzi Kant *wychowawcom młodzieży*, aby dla ćwiczenia władzy sądenia sięgali nie tylko *po sam moralny katechizm*, ale przede wszystkim po przykłady działania wynikającego z poczucia obowiązku, np. do biografii. W ten sposób *mój młodociany słuchacz wzniesie się stopniowo od samej jedynie aprobaty do podziwu, stąd do zdumienia, a wreszcie aż do największej czci i gorącego pragnienia, by sam mógł być takim człowiekiem*²¹. W dziedzinie filozofii praktycznej Kant rozszerza zatem uczenie się na podstawie doświadczenia o uczenie się efektywne, emocjonalne. W *etycznej teorii metody* w *Uzasadnieniu metafizyki moralności* dodaje Kant *jako eksperymentalny (techniczny) środek kształtowania cnoty* własny dobry przykład nauczającego — tutaj zatem drogowskaz sam musi iść drogą, a nie tylko wskazywać ją innym (według późniejszego obrazu Maxa Schellera, który w ten właśnie sposób chciał zilustrować niechęć do służenia własnym przykładem). (...)

Kantowska dydaktyka samodzielnego myślenia bywa często przeciwstawiana Heglowskiej dydaktyce odtwarzania²². W istocie Hegel będąc nauczycielem gimnazjalnym w Norymberdze (1808—1815) przyjmował za punkt wyjścia streszczenie swego systemu filozoficznego, ujęte w *Philosophische Propädeutik*, które, jako pomoc naukową, przekazywał metodą wykładu. Ta praktyka dydaktyczna i trzy zasady metodyczne, które przedstawił w ekspertyzie dotyczącej nauczania filozofii w 1812 roku, w pewnej mierze przemawiają za przeciwstawianiem sobie Kanta i Hegla.

²¹ J. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu* (przeł. J. Gałęcki). Warszawa 1972, s. 247.

²² Por. na przykład — G. Klemm: *Geschichte des deutschen Philosophieunterrichts*. W: E. Fey: *Beiträge zum Philosophieunterricht in europäischen Ländern*. Münster 1978, s. 65 i nast.

Po pierwsze — II e g e 1 odrzuca (...) wymianę procesu za produkt wiedzy: *Zgodnie z nowoczesnymi dążeniami, zwłaszcza w pedagogice, nie należy uczyć się treści filozoficznych, jak gdyby powinno się uczyć filozofii bez filozofii: to znaczy mniej więcej tyle co: należy podróżować, wciąż podróżować nie poznając przy tym miast, rzek, krajów, ludzi itp.*²³.

Po drugie — II e g e 1 zwraca się przeciw fałszywej opinii, że koniecznym następstwem zniknięcia podręcznikowej wiedzy, *Wolffowskich scenj-cji*, jest bezwartościowe, *niesystematyczne filozofowanie*.

Po trzecie — wskazuje na to, że odtwarzanie nie musi wykluczać myślenia samodzielnego, np. gdy ktoś uczy się twierdzenia Pitagorasa.

We wszystkich trzech punktach, jak widać po dokładniejszym rozpatrzeniu, nie pojawia się żadna zasadnicza różnica z poglądami Kanta, dla którego również punktem wyjścia jest wiedza o zasadach przyjętych w danym systemie. System ten oczywiście nie jest tylko mechanicznie przyswajany, ale wymaga od każdego filozofującego, by go przemyślał. Z drugiej strony II e g e 1 podkreśla silniej niż Kant nawiązywanie do już wypracowanej wiedzy filozoficznej: *Choć studia filozoficzne same w sobie są w ogromnej mierze pracą samodzielną, w tej samej są uczeniem się — przyswajaniem już istniejącej, rozwiniętej nauki. Ta jest skarbnicą nabytej, wytworzonej, ukształtowanej treści; to istniejące dziedzictwo powinna jednostka zdobywać, tj. uczyć się go. Nauczyciel je posiada, demonstrować myślowo, a uczniowie zastanawiają się nad nim*²⁴. Dlatego u Hegla w konkretnej praktyce nauczycielskiej przeważa odtwarzanie: *Dyktował paragrafy i wyjaśniał je, wyraziście, wnikliwie, ale bez większego zewnętrznego ożywienia. (...) Uczniowie musieli jeszcze przepisać na czysto podyktowany tekst. A ponadto próbowali objaśnienia ustnie ująć również w formie pisemnej*²⁵. (...)

IV. 2. RUCH DIALOGOWY: ROZMOWA — TEKST — ARGUMENTACJA

(...) Filozofowanie bardziej otwarte wcale nie musi prowadzić do filozofowania niesystematycznego, odwrotnie, zajmowanie się tradycją filozoficzną i jej projektami systemowymi wymaga dyskusji dialogowych i problemowych.

Nauczanie filozofii jako zapośredniczenie ezoteryki i egzoteryki, filozofii profesjonalisty i filozofii przeciętnego człowieka wyklucza zarówno wyłączne odtwarzanie wiedzy uprzednio podanej, jak też wyłączną reprodukcję wyjściowej (nie)wiedzy uczestniczących. Obydwu skrajności może uniknąć dialog jako metoda i medium, jeżeli, jak już zaznaczono, praktykujemy go jako jedność trzech momentów, którymi są:

²⁴ Ibidem: s. 412.

²⁵ K. Rosenkranz: *Hegels Leben*. Berlin 1844, s. 249.

- a) otwarta lekcja-rozmowa służąca wyjaśnieniu własnych zainteresowań i wstępnych przekonań;
- b) przyciąganie dalszych partnerów dialogu poprzez przysłuchiwanie się, ewentualnie czytanie tekstów, wreszcie
- c) realizacja uzyskanych w ten sposób ofert dialogowych przez pytania zwrotne, problematyzowanie i włączanie w odpowiedni kontekst własnych pytań wyjściowych.

Ten trójkrok jako dialogowy, czy, w szerszym sensie, dialektyczny ruch spiralny, nie jest z zasady zamknięty i nie ma żadnego uchwytneho początku. Ruch rozpoczyna się w każdej sytuacji inaczej, słuchanie wykładu czy lektura jakiegoś tekstu mogą pobudzać własne myślenie, sprawić, że ujawnią się zainteresowania i wstępne stanowiska, zaś otwarta rozmowa bądź może nastąpić bezpośrednio potem, bądź w niektórych fazach nie pojawić się w ogóle. (...) Trójkrok może przede wszystkim pomóc w unikaniu paru pozornych przeciwieństw, jak praca nad tekstem contra otwarta rozmowa, teksty całe contra wyciągi z tekstów, odtwarzanie contra samodzielne myślenie. (...)

Te trzy momenty dialogu — bynajmniej nie jako sztywne następstwo — rozpatrujemy nieco bliżej. Otwarta rozmowa podczas zajęć (a) może mieć różne powody: może odbyć się na początku planowania kursu semestralnego, przy czym poszczególni uczestnicy lub grupy zbierają propozycje do wykładu, opracowują je i dyskutują plenarnie, uwzględniając też szersze informacje (artykuły, książki); może wprowadzić nowy krąg tematyczny lub stanowić początek wykładu, przy czym formułuje się i określa zainteresowania oraz wstępne stanowiska; może też wywiązać się spontanicznie, w chwili *filozoficznego wytchnienia*, kiedy to nacisk planowanych wykładów lub prac klauzurowych nie przydusza inwencji. Oczywiście, otwarta rozmowa w czasie zajęć zależy w dużym stopniu od dobrej woli, spontaniczności i kreatywności wszystkich uczestników i w instytucji szkolnej natrafia na wyraźne granice, nie jest wszakże utopią, w szkole jest na nią miejsce. (...) Budząca tyle obaw nauczycielskich *dowolność* otwartej rozmowy lekcyjnej, która z odwrotnym znakiem, ale pod ciśnieniem tego samego obowiązku realizacji programu powraca wśród uczniów jako *laba*, jest momentem procesu samoodnajdywania się lub, mówiąc historycznie, sokratycznego samopoznania. Zapobiega ona niebezpieczeństwu dopuszczania do głosu tylko *mowy filozoficznych ideałów* i tylko *myśli rozsądnych*. Kant mówi o *odwadze* posługiwania się własnym rozsądkiem. Tej odwagi nie powinno się uczniom odbierać przez zobowiązywanie ich do zdyscyplinowania myślowego i językowego właściwego wykształconym akademicko nauczycielom. Inaczej istniejąca już bez wątpienia obawa przed radykalizowaniem własnych myśli i wyobrażeń zostałaaby tylko wzmocniona. Dlatego pełnemu fantazji graniu możliwościami myślowymi i swobodnemu

mówieniu trzeba zapewnić stałe miejsce w nauczaniu filozofii. W ten sposób można najłatwiej urzeczywistnić jedność metody dialogowej i dialogu jako medium wspólnego samorozumienia.

Miejsca, w którym powinno dokonywać się przejście od otwartej rozmowy lekcyjnej do odtwarzania wcześniej podanego toku myślowego, w formie lektury tekstu lub wysłuchania referatu (b), nie sposób z góry wyznaczyć. Z każdorazowej sytuacji dydaktycznej winno wynikać stwierdzenie, kiedy wystarczająco określono i przedyskutowano wszystkie idee i argumenty grupy uczących się tak, że rozszerzenie kręgu dialogowego, zasięganie rady ekspertów mogłoby się okazać sensowne. Z uwagi na przejście od fazy do fazy należy pewne stanowiska problemowe grupy uczących się zachować w pamięci, aby powiązać ze sobą dwie pierwsze fazy i aby w trzeciej fazie umożliwić krytyczną konfrontację.

Po stopniu recepcji monologu, której efektem jest już *dialog wewnętrzny* duszy słuchaczy (Platon: *Sofista* 263e), następuje skontrolowane odtwarzanie ciągów myślowych jako realizacja oferty dialogowej (c). Obcowanie z (mówionymi lub napisanymi) tekstami musi mieć formę rozmowy argumentującej. (...)

Dzięki takiemu podejściu do tekstu można rozwiązać pozorny problem, czy podczas nauczania filozofii w gimnazjum należy raczej czytać pisma w całości czy też wyciągi z tekstów. (...) Jeżeli chcemy w opisany wyżej sposób uprawiać problemowe filozofowanie dialogowe, to tekst może być tylko środkiem pomocniczym. Wobec tego należy zastanowić się głębiej, co rozumiemy przez *tekst całościowy*. Całościowości tekstu nie powinno się określać pozytywnie jako całości danego tekstu autorskiego (nie wyszłyby na tym dobrze *fragmenty przedsokratyków*). Zresztą ów rzekomo *całościowy* tekst ma również liczne odniesienia do innych pism tego samego autora lub też tekstów innych autorów i bardzo często wcale nie jest dobrze zaokrągloną całością. Raczej należałoby w zależności od kontekstu czy argumentacji włączyć tekst w nową *całość*. (...) Każdy przyszły nauczyciel powinien już w czasie studiów gromadzić sobie zbiór tekstów, który wyrasta z doświadczenia jego własnych lektur i praktyki pedagogicznej i który, oczywiście, w miarę upływu czasu należy zmieniać.

IV. 3. WSPÓLMYŚLENIE I WSPÓLTWORZENIE

Kategorie współmyślenia i współtworzenia można opisać jako zapośredniczenie między samodzielnym myśleniem i odtwarzaniem, rozumianych jako skrajne odniesienia do podmiotu i do przedmiotu. Samodzielne myślenie w sensie totalnej spontaniczności, czyli oryginalności trzeba ograniczać nie tylko z uwagi na psychologię uczenia się i powody transcendentno-filozoficzne (myślenie jest zawsze myśleniem samodzielnym, rozumieniem; myślenie samodzielne jako postulat jest więc postulatem try-

wialnym), ale również przez wzgląd na ekonomię czasu (oszczędzanie niekoniecznych błędnych dróg i bezdroży dzięki odwołaniu się do już istniejących przemyśleń i wyników), z uwagi na *różnice talentu* (nie każdy dysponuje takimi możliwościami myślowymi jak *wielcy myśliciele*). Decydującym powodem jest wszakże tradycja dialogowa, w obrębie której mówiąc i myśląc pozostajemy od początku (nikt nie zaczyna z punktu zeroowego, ale uczy się określonego, historycznie ukształtowanego sposobu myślenia i mówienia).

Wymienione tu względy wywołują wrażenie, że teza o konstytuowaniu się odchodzi teraz od strony podmiotowej raczej ku stronie przedmiotowej, zbliżając się do dydaktyki odbiciowej. Mimo odniesienia podmiotowego filozofii i każdego procesu myślowego, moment obiektywny wydaje się mieć przewagę. Mimo to silniejsze akcentowanie strony podmiotowej wydaje się pożądane w zapośredniczeniu, rozumianym jako wniknięcie w motywacje uczestniczących, jako proces myślowy możliwie najbardziej samodzielny, chociaż inspirowany, jak też jako krytyczne wyluszczenie, czyli próbne omówienie możliwości (dia — log). (...) Jeżeli ponadto przyjmujemy za punkt wyjścia, że każdy musi być nie tylko — w sformułowaniu Kantowskim — środkiem, ale i celem w sobie, osobą, to trzeba go zachęcić i uzdolnić do rozumnego samookreślenia. (...)

IV. 4. CZAS KONTEMPLATYWNY I INSTYTUCJA

W odróżnieniu od swobodnego kontemplatywnego czasu (*Musse*) filozofów, np. w *Teajtecie* Platona (172 c nn), uniwersytecki i gimnazjalny czas nauczania filozofii podlega różnym rygorom. (...) Ogólnie biorąc, szkoła jako miejsce nauczania przypomina raczej opisane przez Platona a skrępowanie mówcy sądowego niż *czas kontemplatywny* czyli ową *schóle*, którą ze szkołą łączy tylko etymologia. To miejsce nauczania uległo treściowemu wynaturzeniu w miejsce, dokąd *trzeba chodzić*. Nauczyciel, który nie chce być poskramiaczem, wpada często w rolę animatora, który swoim uczniom przyprawia i osładza materiał, by mimo wszystko uzyskać pożądane cele. W pozycji ról poskramiacza i animatora powraca wielokrotnie dyskutowane przeciwstawienie odtwarzania i samodzielnego myślenia, które właśnie należy przewycięzać nie ignorując przy tym nawiśnie istnienia rygorów instytucjonalnych. (...)

Thumaczyła:
Krystyna Krzemieniowa