



CO TO JEST PROBLEM FILOZOFICZNY I JAK SOBIE Z NIM RADZIĆ?

**MATERIAŁY
PROMOCYJNE
OLIMPIADY
FILOZOFICZNEJ**

CO TO JEST PROBLEM FILOZOFICZNY I JAK SOBIE Z NIM RADZIĆ?



Polskie Towarzystwo Filozoficzne
Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej

Warszawa 2016

Polskie Towarzystwo Filozoficzne
Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej

ISBN 978-83-945919-0-8

Redaktor
Barbara Kalisz

Adres Redakcji
ul. Nowy Świat 72, 00-330 Warszawa, Pałac Staszica
p. 160, tel. 22-826-52-31 w. 759
tel. 22-657-27-59
e-mail: Olimpiad@ifispan.waw.pl

Realizacja wydawnicza
Pracownia Wydawnicza, Zalesie Górne

Wydanie finansowane z dotacji przyznanej przez

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



SPIS TREŚCI

<i>Barbara A. Markiewicz</i> Wprowadzenie	5
<i>Barbara A. Markiewicz</i> Problem jako przeszkoda w myśleniu	6
Myślenie.....	6
Problemy.....	9
Problem filozoficzny, czyli zagadki i tajemnice.....	11
<i>Tomasz Wiśniewski</i> Czy coś może nie być problemem filozoficznym?	17
<i>Łukasz Malinowski</i> Wyzwania związane z analizą problemów filozoficznych w praktyce edukacyjnej.....	26
<i>Katarzyna Kuś, Marek Pokropski</i> Kognitywistyczne odpowiedzi na filozoficzne pytania	35
Kognitywistyka i problem innych umysłów	39
Dodatek	45
<i>Jan Swianiewicz</i> Problem zadany, problem identyfikowany, problem stawiany. Jak temat eseju s(t)ymuluje myślenie filozoficzne?.....	47
<i>Post vocem</i>	47
Uczenie problemów	48
Temat wypracowania jako maszyna do s(t)ymulacji myślenia.....	51
Pojęcia a problemy i tematy	54
<i>Ad vocem</i>	57
<i>Magdalena Gawin</i> Jak uczyć podejmowania problemów filozoficznych w pracach pisemnych?.....	62
Przykładowe metody	70

WARSZTATY

<i>Jan Molina</i> Problemy filozoficzne w debacie publicznej. Scenariusz zajęć warsztatowych.....	72
Wstęp.....	72
Scenariusz warsztatu	73
Podsumowanie.....	78
Wykaz autorów	80

WPROWADZENIE

Najczęściej zaczynamy się interesować filozofią pod wpływem przeczytanej lektury. Zwykle jest to dzieło literackie, w którym o samej filozofii mowa (jak np. „Świat Zofii” J. Gaardera), lub w którym autor podejmuje filozoficzne refleksje na temat ludzkiej egzystencji (jak w „Dżumie” Camusa), czy w poetycki sposób dociera do istoty naszych wzruszeń i przeżyć (jak np. Leśmian). Kiedy jednak zwabieni zapowiedzią spotkania z czymś niezwykłym, głębokim i interesującym próbujecie się zmierzyć z samą dziedziną naukową, która w uniwersyteckich podziałach stanowi przedmiot nauczania na wydziałach filozoficznych, wielu z Was odczuwa rozczarowanie i czuje się zawiedziona. Intelktualna przygoda zamienia się w konieczność nabycia wiedzy w dużej mierze o charakterze historycznym, faktograficznym i logicznym. Zwykle także pojawia się niepokój, który nie występuje w zetknięciu z innymi dziedzinami nauki, czyli kwestia tego, co tak naprawdę jest przedmiotem filozofii. Ponieważ przedsmak tego daje już udział w Olimpiadzie Filozoficznej, stąd postanowiliśmy tegoroczne seminarium odbywające się w ramach promocji samej OF poświęcić tejże właśnie kwestii. W ten sposób właśnie zajęliśmy się filozoficznymi problemami, bo to one są głównym przedmiotem, który inspiruje, denerwuje i nakręca filozofów.

W trakcie seminarium pt. „Co to jest problem filozoficzny i jak sobie z nim radzić?”, które odbyło się 21 maja br. w Warszawie na UW, tuż po uroczystym zakończeniu XXVIII edycji Olimpiady Filozoficznej, nauczyciele filozofii, edukujący młodzież licealną, starali się dokonać próby analizy tego zagadnienia w różnych jego aspektach zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Temu celowi służyły wygłoszone tam referaty oraz przeprowadzone warsztaty.

Jako zespół przygotowujący i realizujący Olimpiadę Filozoficzną mamy nadzieję, że materiały z tego seminarium, prezentowane w niniejszej broszurze, pozwolą lepiej zrozumieć specyfikę filozofii, a stąd także ułatwią przygotowanie do udziału w Olimpiadzie Filozoficznej.

PROBLEM JAKO PRZESZKODA W MYŚLENIU

Współczesna filozofia, dostosowując się do kanonów naukowego dyskursu, występuje w formie uporządkowanych i wygładzonych wypowiedzi zarówno ustnych (np. wykład), jak i pisemnych. W ten sposób autorzy prezentują prostą drogę od tez do argumentów, od założeń do dowodów, ukrywając intelektualny wysiłek, który łączył się z samym formułowaniem takich tez i poszukiwaniem ich uzasadnień. A przecież to właśnie ten wysiłek stanowi najtrudniejszy element pracy intelektualnej i to w jego trakcie boleśnie odczuwamy, co przeszkadza nam w myśleniu. Ponieważ chciałabym nie tylko opisywać to, co nam w myśleniu przeszkadza, ale także w jakiś sposób przekazać wysiłek pokonywania tych przeszkód, stąd wyróżnione w ramach fragmenty tekstów, które stanowiły dla mnie inspirację, punkt wyjścia do formułowania występujących w tekście twierdzeń albo do poszukiwania ich wyjaśnienia bądź uzasadnień. Normalnie pojawiłyby się one jako cytaty w samym wywodzie lub odnośniki w przypisach. Wyróżnione w ten sposób będą, mam nadzieję, przeszkadzać w lekturze głównego tekstu, budując niejako tekst równoległy. Sięgając do metaforyki górskiej chciałabym je porównać do pozostawionych w ścianie haków czy klamer, które pozwalają innym łatwiej wspinać się na tę samą górę, chociaż sama wspinaczka, jak i wskazane rezultaty pozostają osiągnięciem dla każdego swoistym i indywidualnym.

1. Myślenie

Do tego, co zwie się myśleniem, docieramy, jeśli sami myślimy. Aby taka próba się powiodła, musimy być gotowi uczyć się myśleć. Rozpoczynając naukę, przyznajemy tym samym, że jeszcze myśleć nie potrafimy. Wszelako człowieka słusznie zwie się tym, który może myśleć. Jest on bowiem rozumną istotą żywą. Rozum, ratio, rozwija się

w myśleniu. Jako rozumna istota żywa, człowiek musi móc myśleć, jeśli tylko chce.

M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, tłum. J. Mizera, PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 11.

Aby ustalić, co nam w myśleniu przeszkadza, musimy najpierw zastanowić się, czym jest samo myślenie. Myślenie okazuje się zatem cechą specyficzną ludzką, jak snucie pajęczyny dla pająka – tylko człowiek wysnuwa z siebie nić myślenia i oplata swoim dyskursem przedmioty, które zamienia na myśli. Filozofia zaczynała się od odkrycia myślenia i to zarówno w wymiarze historycznym, jak i systematycznym. Odkrycie myślenia jako uporządkowanej i samozwrotnej działalności umysłu wyznaczyło bowiem równocześnie początek samej filozofii, jak i jej historyczne formy.

Filozofia różni się od nauk przyrodniczych i matematyki. W odróżnieniu od tych pierwszych nie polega na eksperymencie czy obserwacji, a na samym myśleniu. W odróżnieniu od matematyki zaś, nie ma żadnych formalnych metod dowodzenia. Filozofujemy zadając po prostu pytania, argumentując, poddając próbom idee, a także wymyślając możliwe argumenty przeciwko nim, zastanawiając się, jak naprawdę funkcjonują nasze pojęcia.

T. Nagel, *Co to wszystko znaczy? Bardzo krótkie wprowadzenie do filozofii*, tłum. M. Szczubiałka, Wyd. Spacja, Warszawa 1993, s. 6–7.

Pytanie o myślenie nie dotyczy tylko starożytnych Greków. Jak udowodnił Kartezjusz, każdy z nas może je sobie sam postawić. I to właśnie nas ze starożytnymi Grekami łączy, jak zresztą z wszystkimi innymi ludźmi, którzy aktualnie żyją lub żyli obok nas, oraz z tymi, którzy przyjdą po nas. Myślenie jest tym, co nas łączy, gdyż, jak uznali właśnie starożytni, jest naszą cechą gatunkową. Jest zatem wspólne wszystkim ludziom, jako ludziom. Ale jest także tym, co nas różni i dzieli. Każdy z nas myśli dla siebie, w swojej głowie i co więcej może myśleć, co chce. Myślenie ma swoje historyczne formy, które najlepiej zresztą można śledzić, badając historię filozofii. Myślenie ma także swój indywidualny kształt, co także rejestruje filozofia, w której każ-

da koncepcja ma swojego autora, o czym trzeba koniecznie pamiętać przy uczeniu się filozofii, bo to jedna z osobliwości tej dziedziny wiedzy. I chociaż myślenie odsyła nas do czegoś, co wydaje się przekraczać wszelki język, do myślenia w ogóle, do tego, co ogólne, logiczne, to samo słowo „myśleć” jest słowem określonego języka.

Mówić językiem to coś zupełnie innego niż używać języka. Mowa potoczna tylko używa języka. Jej potoczność polega właśnie na takim stosunku do języka. Ponieważ jednak myślenie, a w inny sposób potetyzowanie nie używają wyrażeń, lecz powiadają słowa, skoro więc tylko udajemy się na drogę myślenia, musimy szczególnie zważać na powiadanie słowa.

M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, tłum. J. Mizera, PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 97.

W języku greckim słowo myślenie występowało jako *logos* – słowo, którego wieloznaczność i siła do dzisiaj budzą wśród filozofów podziw i zażarte dyskusje. Heidegger, który podjął rozważania nad tym, „co nazywamy myśleniem”, pytał o niemieckie słowo *denken*, wydobywając z jego historii powiązanie z podziękowaniem (*Dank*) i pamięcią (*Gedächtnis*). Według niego, myślenie – *denken* pierwotnie to powiedzenie i mówienie języka, opowieść, dlatego musi być bliskie poezji. W ten sposób odbudowuje Heidegger most między myśleniem i poezją, myśleniem i literaturą, most zburzony przez nowożytną naukę. A co nam mówi polskie słowo „myśleć”? Według Aleksandra Brücknera (1856–1939), wybitnego językoznawcy i historyka polskiej kultury i literatury, wywodzi się ono z gockiego słowa *maudjan* – myśleć i *mudzić* – zwlekać. Pierwotna, staropolska forma tego słowa to „myślić”. Zarówno Bogumił Linde (1771–1847), twórca pierwszego słownika polskiego języka, jak i Brückner wskazują na pokrewieństwo słowa „myślić” z „myśliwy” i „myślny”. W języku polskim myślenie nabiera zatem aktywnego wymiaru – myśleć to poszukiwać, łowić, łapać, pojąć, czyli pojmować. Jak pisze Linde: „wyteżać myśl na wszelkie sieci i zasadzki”. Spróbujmy się zatem zastanowić, jakie zasadzki nastawiają na myślenie problemy i jak sobie z nimi poradzić.

2. Problemy

Tak właśnie w starożytności nazywano przeszkody, które stają przed nami, jak np. występ skalny uniemożliwiający nam dalszą wędrówkę w górach. W takiej sytuacji możliwe są co najmniej trzy rozwiązania: po pierwsze, możemy się wycofać i wrócić do punktu wyjścia, po drugie, możemy zawrócić z tej drogi i poszukać innej, prowadzącej do tego samego celu i po trzecie, możemy spróbować pokonać samą przeszkodę. Każdy z tych sposobów może się udać, jeśli tylko nie wpadniemy w panikę, i zaczniemy działać w sposób uporządkowany, czyli metodycznie.

Metoda – (gr. *methodos* iść za czymś, wedle czegoś) postępować zgodnie z określonym sposobem, wzorem, który często ma postać sformalizowanych reguł.

Metodyczne działanie to najlepszy sposób na poradzenie sobie z problemami. A ponieważ dzisiaj z problemami mamy do czynienia nie tylko w filozofii, czy w nauce, ale przede wszystkim w życiu, dobrze jest o tym pamiętać. I podobnie jak podczas górskiej wędrówki, chcąc iść dalej, musimy sobie jakoś z tymi przeszkodami na naszej drodze poradzić. Nauka rozwiązuje swoje problemy w sposób teoretyczny lub empiryczny. W życiu radzimy sobie z problemami sami lub korzystając z pomocy innych. Problemy jako przeszkody dla myślenia, rozpoznane i wyartykułowane, ubrane w słowa, stają się często problemami w naszym życiu codziennym. Czy istnieją zatem jakieś specyficzne problemy filozoficzne? Filozofia tym się znowu tutaj wyróżnia, iż nie tyle stara się swoje problemy rozwiązywać, ile raczej nadaje im coraz bardziej wyrafinowaną formę, drąży w głąb. Może dlatego udało jej się także odkryć, iż wobec wielu podstawowych problemów jesteśmy bezradni, próbując je bowiem rozwiązać, popadamy w jeszcze większe kłopoty, które filozofowie określili jako *aporia*.

Aporia – grecki termin określający naszą bezradność w obliczu trudności, jakie napotykamy przy rozwiązywaniu niektórych filozoficznych problemów, kiedy nie potrafimy im sprostać, zdając się

na rozumowanie, czy na posiadaną wiedzę. Zdarza się, iż mimo zastosowania różnego rodzaju metod nie potrafimy wybrnąć z tych trudności. Występuje tak zwłaszcza wówczas, kiedy owe zagadnienia przybierają formę antynomii lub paradoksów. Starożytni filozofowie bardzo lubili je znajdować i konstruować.

Antynomie – sprzeczne rozwiązania tego samego problemu, choć uzyskane na drodze poprawnego rozumowania np. „Wszechświat jest nieskończony” i „Wszechświat ma początek i koniec”.

Paradoks – rozumowanie w wyniku którego, mimo pozornie prawdziwych założeń i poprawnego wnioskowania, otrzymujemy sprzeczność i fałsz. Np. „'Wszyscy Kreteńczycy kłamią', czy w ustach Kreteńczyka jest to prawda?”

Pamiętajmy jednak, że już samo pojawienie się problemu świadczy o tym, że potrafimy przynajmniej rozpoznać kształt tego, co stawia opór naszemu myśleniu lub działaniu. Dlatego, jak twierdził Arystoteles, problem to „zagadnienie przyczyniające się do prawdy i poznania”.

Być może pewne kwestie filozoficzne nie mają rozwiązania. Podejrzewam, że tak właśnie rzecz się ma z najgłębszymi i najstarszymi z nich. Ukazują granice naszego pojmowania. W takim razie możliwie najgłębszy wgląd uzyskamy wtedy, gdy zamiast pozbywać się problemu, zachowamy ostrą jego świadomość i dojdziemy do zrozumienia, na czym polega fiasko każdej kolejnej próby jego rozwiązania – i prób dawniejszych. (Oto dlaczego studiujemy dzieła filozofów takich jak Platon i Berkeley, których poglądów nikt nie uznaje.) Pytania nierozstrzygalne bynajmniej nie dlatego są nierzeczywiste.

Jądrzem filozofii są pewne pytania, które dla myślącego człowieka są w naturalny sposób zagadkowe – bezpośredni namysł nad nimi jest najlepszym początkiem studiów filozoficznych.

Th. Nagel, *Pytania ostateczne*, tłum. A. Romaniuk, Fund. Aletheia, Warszawa 1997, s. 8.

3. Problem filozoficzny, czyli zagadki i tajemnice

W celu uchwycenia specyfiki problemów filozoficznych należy, jak sądzę, raz jeszcze cofnąć się do początków filozofii, czyli do starożytnej Grecji. Uczucie zdziwienia i podziwu wobec świata, uchodzące za początek myślenia, które wraz z filozofią zapoczątkowało ten rodzaj refleksji, z którego narodziła się nowożytna nauka europejska, nie wynikały jedynie tylko z intelektualnej ciekawości, jaka cechowała Greków. Potrzeba myślowego „oswojenia świata” wiązała się także z realnym zagrożeniem, jakim jeszcze w starożytności był dla ludzi świat, w którym żyli: przyroda i konieczność biologicznego przetrwania. Ludzie współcześni rzadko mają do czynienia z tego rodzaju bezpośrednim niebezpieczeństwem, oddzielili się od natury środowiskiem technicznym, ale są także bezradni wobec takich zjawisk, jak gwałtowne huragany, powodzie czy trzęsienia ziemi. W dużej mierze uniezależniliśmy się od klęski neurodzaju czy nieprzebytych przestrzeni. Trudno nam także zrozumieć, jak groźny i tajemniczy był świat dla ludzi jeszcze w starożytności.

Pierwszym sposobem oswojenia świata była mitologia. Poprzez te opowieści starano się wyjaśnić i zrozumieć różne zjawiska naturalne, w tym także, a może przede wszystkim opracować pewne wzorce zachowań, stanowiące ludzką na nie reakcję. Dlatego współcześni psychologowie (psychoanalitycy), a także filozofowie kultury uznają, iż zostały w nich zapisane najbardziej pierwotne, a zatem także uniwersalne, nieświadome ludzkie dążenia i reakcje. Pojawienie się filozofii, a więc próba racjonalnego wyjaśnienia świata i ludzkich zachowań, nie oznaczało wcale, że świat stał się mniej niebezpieczny i zagadkowy, lecz jedynie inny sposób podejścia do tajemniczych i zagadkowych zjawisk. I to właśnie zagadki uznać można za pierwotną formę filozoficznych problemów.

Źródła obdarzają zagadkę nazwą problema, a to zarówno pierwotnie, jak i potem u tragików, oznacza przeszkodę, coś na co ma się natrafić. I rzeczywiście zagadka jest próbą, jest wyzwaniem, jakie bóg rzuca człowiekowi.

G. Colli, *Narodziny filozofii*, tłum. S. Kasprzysiak, Res Publica&Oficina Literacka, Warszawa-Kraków 1991, s. 77.

Pewnie wszyscy znają taką zagadkę: „Co to jest ‘Nie je, nie pije, a chodzi i bije’”? Wszyscy także wiedzą, jaka jest odpowiedź, chociaż współczesne zegary raczej wyświetlają czas, niż chodzą, zaś bicie zegara kojarzy się z hejnałem z wieży Kościoła Mariackiego w Krakowie lub innymi zegarami wieżowymi. To bardzo łatwa zagadka i dzisiaj w ogóle traktuje się zagadki jako niezbyt poważne zajęcie, rodzaj zabawy i to przeznaczonej dla młodszych dzieci. Wypada się z tym zgodzić, z tym jednak zastrzeżeniem, iż do pokoju dzieciennego zagadki trafiły dość późno. Kiedyś królowały w salonach i na królewskich dworach, jako dowód biegłości intelektualnej i dowcipu, w czasach starożytnych bywały przedmiotem intelektualnych pojedynków, w których stawką było miano mędrca, a niekiedy nawet jego życie, jak w przypadku Homera.

...Homer udał się do wyroczni, gdyż chciał wiedzieć, kim byli jego rodzice i gdzie znajduje się jego ojczyzna, a bóg mu odpowiedział w taki sposób: „Ojczyznę twojej matki była wyspa Io, ona też cię, zmarłego, przygarnie. Ale nie ufaj zagadce, jaką ci zadadzą młodzieńcy.” Wkrótce potem przybył na Io. Tutaj, siedząc na skale nadmorskiej zobaczył rybaków dopływających do brzegu i spytał ich, czy coś ze sobą wiozą. Jednakże oni, ponieważ nic nie złowili i tylko wyłapywali na siebie wszy, bo połów się nie powiódł, odpowiedzieli mu: „Co złowiliśmy, to-śmy pozostawili, a czego-śmy nie złowili, to wieziemy ze sobą”, czyniąc w ten zagadkowy sposób aluzję do tego, że wszy złapane zabili i powyrzucali, a nie złapane mają w swoim odzieniu. Homer nie potrafił tej zagadki rozwiązać i umarł z przygnębienia.

Arystoteles, *O poetach*, fr. 8. – s. 61.

Żeby zrozumieć, na czym polegało znaczenie zagadek dla filozofów starożytnych, należy przyjrzeć się bliżej samej konstrukcji zagadki. Spróbujmy zatem dokonać analizy formalnej naszej zagadki o zegarze, zbadać, co czyni z zawartego w niej pytania zagadkę. Po pierwsze, zwróćmy uwagę, iż występujące na początku pytanie „co to jest?” nie jest pytaniem o istotę danego przedmiotu, czyli nie jest to pytanie filozoficzne w sensie platońskim (stanie się takim, kiedy znając rozwiązanie zapytamy z kolei „co to jest zegar”). Tutaj pytamy jedynie o pewien przedmiot, którego nazwa została zaszyfrowana we właściwej części

zagadki. W jaki sposób znaleźć jednak klucz do tego szyfru, inaczej skąd wiemy, że tym przedmiotem jest zegar? W zaszyfrowanym opisie zegara wyróżnić można dwa elementy, które zostały sobie przeciwstawione: 1) „nie je, nie pije”; 2) „a chodzi i bije”. Z naszej wiedzy potocznej wynika, iż odwołując się do zawartej w pierwszej części charakterystyki opisać można jedynie rzeczy martwe, czyli przedmioty. Na pierwszy rzut oka tego rodzaju wiedza nie daje się pogodzić z określeniem przedstawionym w drugiej części. W jaki sposób martwa rzecz mogłaby wykonywać czynności właściwe istotom ożywionym (chodzi i bije)? Kluczem, pozwalającym przezwyciężyć ową sprzeczność, okazuje się tutaj znajomość języka polskiego, ponieważ w zagadce tej wykorzystano wieloznaczność wyrażen języka potocznego.

Według Platona, z zagadką mamy do czynienia wówczas, gdy „*ten, kto to powiedział, nie myślał tak, jak te słowa brzmią*”

(Charmenides)

Bo istota zagadki jest taka, że mówiąc o tym, co rzeczywiście istnieje, łączy niemożliwości.

Arystoteles, *Poetyka*, 22, 24–26, tłum. H. Podbielski, Warszawa 1988.

To właśnie Arystoteles zwraca uwagę, iż słów występujących w zagadce nie można rozumieć dosłownie, lecz metaforycznie, zaś owa charakterystyczna dla zagadki sprzeczność, jaka pojawia się na poziomie jej dosłownego znaczenia, jeśli uda nam się odkryć jej pozorny charakter, jest to „sprzeczność naprowadzająca na coś rzeczywistego”. Jak już była o tym mowa, rozpoznanie zagadki i znalezienie jej rozwiązania, to w czasach starożytnych było wyzwaniem dla ludzi mądrych, sprawdzian ich mądrości. Podobnie jak zawody sportowe, które ćwiczyły mięśnie i doskonaliły ciało, zagadki pozwalały sprawdzić sprawność intelektualną.

Przy czym zarówno sprawność fizyczna, jak i intelektualna służyć miały tym samym celom – biologicznemu przetrwaniu. Jeśli ludzie nie potrafili znaleźć odpowiedzi na zagadki natury, musieli zginąć. O tym właśnie poucza mit Edypa.

...w górach podmiejskich pojawił się dziwny potwór, który zaczął porywać ludzi i rzucać w przepaście. Nazywał się Sfinks. Miał twarz i piersi kobiety, a resztę ciała lwa, ze skrzydłami jak u ptaka. Powiedział, że dopiero wtedy ustąpi z ziemi tebańskiej, jeśli się znajdzie ktoś, co rozwiąże jego zagadkę. Tej zagadki nauczył się od muz, a sens jej był taki: "Co to za zwierzę, obdarzone głosem, które z rana chodzi na czworakach, w południe na dwóch nogach, a wieczorem na trzech?" Na próżno odbywano wiece, zgromadzenia i narady: nikt nie umiał dać rzetelnej odpowiedzi. Wielka żałoba spadła na miasto, albowiem Sfinks co dzień porywał ludzi. Wówczas Kreon ogłosił, że kto wyjaśni zagadkę, otrzyma królestwo tebańskie i ożeni się z Jokastą, wdową po zamordowanym Lajosie. W tym właśnie dniu przybył do stolicy Edyp. Myślał przez cały dzień o zagadce, a wieczorem położył się spać i miał sen wróżebny, który mu poddał właściwe rozwiązanie. O świcie poszedł do Sfinksa i powiedział: "Człowiek chodzi rano, to jest w dzieciństwie, na czworakach; gdy urośnie, staje się zwierzęciem dwunożnym; a w starości, która jest życia wieczorem, podpira się laską, jakby mu trzecia noga przybyła". Usłyszawszy to Sfinks rzucił się w przepaść.

J. Parandowski, *Mitologia*. <http://biblioteka.kijowski.pl/parandowski%20jan/jan-parandowski-mitologia.pdf>

Zdaniem Hegla, jest to jeden z najważniejszych mitów kultury europejskiej. Jak z niego wynika, Grecy odkryli, że tylko dzięki swojej inteligencji, myśleniu człowiek jest w stanie pokonać zagadki, jakie stawia przed nim przyroda. Edyp nie odniósł nad Sfinksem zwycięstwa w krwawej walce, choć podjął walkę na śmierć i życie. Rozwiązując zagadkę Sfinksa, Edyp wyzwolił siebie i miasto, do którego dostępu bronił Sfinks, od przewagi, jaką nad człowiekiem miała natura. Choć równocześnie zwycięstwo to oznaczało, iż pojawiła się zagadka o wiele bardziej złożona, której nie udało się rozwiązać do dzisiaj, czyli przed zagadką, jaką człowiek stanowi sam dla siebie. Dla starożytnych zagadką był zatem otaczający ich świat, oni sami a także inni ludzie. Przez doświadczenie zagadki i tajemnicy powiązanych z poczuciem śmiertelnego zagrożenia odkrywali powagę, patos, samego poznania. Racjonalizm, który do formułowania i rozwiązywania takich zagadek wprowadziła filozofia, pozwolił przekształcić to poznanie z walki na

śmierć i życie we współzawodnictwo intelektualne. Okazało się, że samo myślenie ma charakter agonistyczny, dlatego z czasem jako zagadkę określano wstępne pytanie otwierające i prowokujące zmagania intelektualne, które zostały sformalizowane w formie dyskusji dialektycznych.

Agonistyka – gr. *agonistikos*, nadający się do walki; kłótlivy, współzawodnictwo w walce, sztuce.

Każdy temat poznawczy mógł stać się wyzwaniem rzuconym przez jednego człowieka drugiemu po to, by uzyskać jego odpowiedź: potem w dyskusji o tej odpowiedzi można było ustalić, który z nich dwóch zdobył poznanie wyższego stopnia... Tak toczono dyskusje stały się kolebką rozumu w ogóle, a zaczątkiem dyscypliny logicznej i wszelkich zawłości dyskursywnych w szczególności.

G. Colli, *Narodziny filozofii*, tłum. S. Kasprzysiak, Res Publica&Oficyna Literacka, Warszawa–Kraków 1991, s. 72 i 74.

W ten sposób nie utracił swej aktualności również termin *problema*, stając się podstawowym pojęciem wykorzystywanym w dyskusjach dialektycznych. Punktem wyjścia dla takich zawodów było pytanie zadawane przez jednego z uczestników w formie alternatywnej, przedstawiające dwa bieguny nierozstrzygniętej sprzeczności. Odpowiadający wybierał jedną z nich, która jako problem stanowiła tezę do dyskusji. Pierwszy pytający miał za zadanie tezę tę podważyć, wykazując, że prawdziwe jest zdanie przeciwstawne, do czego wykorzystywał dowodzenie składające się z serii pytań. W ten sposób odpowiadający za pośrednictwem kolejnych ogni argumentacji sam obalał swoją tezę.

Przyjmując, iż zagadki jako forma intelektualnego pobudzenia stanowiły początkową formę filozofii, nie można zapominać, iż w samej filozofii funkcjonują zagadki, które sprawiają, iż ciągle na nowo podejmujemy trud ich rozwiązania. Już na początku filozofii występują dwie zagadkowe postaci, czyli Heraklit i Sokrates. Heraklit (ok. 540–480 p.n.e), już za życia uchodził za „filozofa ciemnego”, mówiącego zagadkami, co potwierdzają fragmenty jego pism, zrekonstru-

owane przez Hermanna Dielhsa. Natomiast Sokrates (469–399 p.n.e.), chociaż w historii filozofii to postać przełomowa, tak że filozofię starożytną dzieli się na okres przed i po Sokratesie, nadal pozostaje filozoficzną tajemnicą. Nie zostawił po sobie żadnych pism, a to, co o nim, jako o filozofie wiemy, zostało wyinterpretowane przede wszystkim na podstawie pism Platona i ciągle pojawiają się wątpliwości, czy to, o czym pisze Platon, przypisać można Sokratesowi.

Można zatem uznać, iż przeszkody, na jakie w myśleniu natrafia filozofia, w dużej mierze zawdzięcza samej sobie. Myślenie jest bowiem najważniejszym żywiołem filozofii, jest jej pierwszym elementem i zasadą. Podobnie jak król Midas, którego dotyk zamieniał wszystko w złoto, filozofia zamienia wszystko na pojęcia, czyli twory umysłu. Sam zresztą umysł stanowi także jej odkrycie. I chociaż jest tego świadoma, podejmuje od nowa stare problemy, poszukując nowych sposobów na ich rozszyfrowanie.

Ludzie mimo swego całkowitego egzystencjalnego uwarunkowania – czyli mimo ograniczenia do krótkiego odcinka czasu między narodzinami i śmiercią, przymusu pracy dla przeżycia i potrzeby działania, dla zapewnienia sobie miejsca w świecie i wśród innych – są zdolni do umysłowego przekroczenia tych wszystkich uwarunkowań, lecz tylko myślowo, a nigdy realnie, czy choćby poznawczo, i dzięki temu myślowemu przekroczeniu mogą zbadać realność świata i siebie samych. Mogą osądzić pozytywnie lub negatywnie rzeczywistość, w której się urodzili i przez którą są uwarunkowani, mogą chcieć niemożliwego (np. życia wiecznego) i mogą myśleć (czyli spekulować w sposób pełen znaczenia) o nieznanym i niepoznawalnym. A chociaż to nigdy nie zmieni rzeczywistości – istotnie, w naszym świecie nie ma wyrażniejszej opozycji niż opozycja między myśleniem a działaniem – to zasady, wedle których działamy i kryteria, wedle których sądzymy i żyjemy, zależą w ostateczności od życia umysłu.

H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991, s. 113–114.

CZY COŚ MOŻE NIE BYĆ PROBLEMEM FILOZOFICZNYM?

Myślę, że w obecnej¹ sytuacji muszę zacząć od stwierdzenia, iż bardzo trudno zabierać głos na jakikolwiek temat wprost po swoim nauczycielu. W zasadzie, Pani Profesor dokonała wystarczającej, można by powiedzieć, problematyzacji problemu filozoficznego. Jednakże, być może, właśnie dlatego, łatwiej będę mógł zająć się niejako odwrotną stroną zagadnienia, czyli odpowiedzieć na pytanie, czy cokolwiek może nie być, może nie zostać przedstawione jako problem filozoficzny. I tutaj w zasadzie obie możliwe odpowiedzi wydają się na pierwszy rzut oka do przyjęcia. Z jednej bowiem strony możemy podejść do postawionego pytania niejako tradycyjnie i uznać, że tylko szczególne, krytyczne kwestie dotyczące człowieka i jego bycia w świecie stanowią i stanowią mogłyby rzeczywisty problem filozoficzny. Z drugiej zaś strony, pozornie odrobinę, jak to się dziś mówi, subwersywnej, aż się prosi o stwierdzenie, że problemem filozoficznym może być w zasadzie wszystko. Co więcej, w mojej karierze nauczycielskiej miałem właśnie okazję onegdaj sprowokować moich studentów do odpowiedzi na pytanie o zakres przedmiotowy filozoficzności, sugerując jakoby ten ostatni był wysoce ograniczony. Wówczas właśnie, jeden z moich studentów w ciągu krótkiego czasu dostarczył mi niezwykle dojrzały, doskonale uzasadniony i niewątpliwie właśnie filozoficzny tekst, zatytułowany *Filozofia futbolu*. W trakcie jego lektury ostatecznie przekonałem się, że przynajmniej w ramach współczesnego rozumienia filozofii, trudno odnaleźć jakąkolwiek niszę naszej rzeczywistości, której nie można by sprobematyzować w sposób filozoficzny właśnie. Już z tych wstępnych rozważań wynika, jak mniemam, iż interesującym nas zagadnieniem jest w istocie nie tyle pytanie o ewentualne wyłączenie pewnego obszaru ludzkiego istnienia z uprawnionego pola filozo-

¹ Autor wypowiedzi zabierał głos bezpośrednio po uwagach p. prof. B. Markiewicz (*przyj. red.*).

ficznych roszczeń, ile kwestia, w jaki sposób dokonywać filozoficznej problematyzacji. Aby jednak spróbować choćby szkicowo odpowiedzieć na tak przeformułowane pytanie, należałoby, jak sądzę, zająć się kwestią jeszcze bardziej podstawową i spróbować się pochylić nad zagadnieniem, po co ludzie filozofują.

W odróżnieniu od Prof. Markiewicz nie zamierzam w swym wystąpieniu cytować klasyków myśli filozoficznej, jednak pozwolą Państwo, że na wstępie odwołam się tylko do jednego z nich, w pewnym sensie należącego do założycielskich dla naszej kultury, stwierdzenia, które prawdopodobnie znamy wszyscy. W Ewangelii św. Jana czytamy: „Odnajdziesz prawdę, i prawda Cię wyswobodzi”. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że podobna intuicja znajduje się już u autorów starożytnych: Sokratesa, który właściwie cały swój filozoficzny żywot poświęcił właśnie filozoficznemu konceptualizowaniu problemu wolności, czy też jego ucznia Platona, którego dzieło jest w zasadzie w całości poświęcone wyzwoleniu przez filozofię. Nie ma też sensu śledzenie często niezwykle pokrętnych losów owego słynnego ewangelicznego przesłania, które, o ironio, trafiło nawet w tak wątpliwe kulturowo konteksty, jak fronton budynku Centralnej Agencji Wywiadowczej. Bez względu bowiem na wynik ewentualnych, aczkolwiek w dużej mierze jałowych sporów o pierwszeństwo, czy też, niewątpliwie ciekawszych, ale być może z kolei nierozstrzygalnych dysput dotyczących substancjalnego znaczenia słowa wyzwolenie, wydaje się kwestią raczej mało kontrowersyjną, iż lwia część ludzkiego wysiłku filozoficznego została poświęcona na rozwiązanie dylematu, który można sformułować w sposób następujący: w jaki sposób, filozofujący człowiek może, dzięki nieustannym próbom dokonywania aktów samorozpoznania dotrzeć do takiego poziomu samowiedzy, który pozwoli mu spojrzeć na otaczający go świat jako jego świat, w którym może się swobodnie rozwijać, realizować i reprodukować. Jeśli na tego typu prowizoryczną tezę jesteśmy w stanie uzyskać w miarę powszechną zgodę, to pierwszy etap naszych rozważań możemy uznać za zakończony. Człowiek filozofuje, aby poszerzać pole własnej autoekspresji, by zwiększyć moc swej sprawczości, by, wreszcie, czynić świat swój i bliźnich obszarem owocnej, efektywnej współpracy nad nieustanną poprawą naszej wspólnej ludzkiej kondycji. Filozofia jest więc w tej perspektywie

przedsięwzięciem niewątpliwie interesownym, filozof jest bowiem subiektywnie zainteresowany osiągnięciem celu, leżącego poza samą filozofią. Wydaje się, że tylko w sytuacji, w której filozof zdaje sobie z tego sprawę, może w rzeczywistości spełniać się zarówno właśnie jako filozof i jako człowiek, którego myślenie nie jest autoteliczne, lecz nakierowane na pewną, stwierdzaną w prostym oglądzie heteronomię. Dostrzeżenie owej heteronomii jest początkiem filozoficzności.

Cóż jednak wynika z powyższego stwierdzenia w praktyce? Co z niego wynika w szczególności: dla nas, nauczycieli, gdy próbujemy pomagać młodym ludziom w podejmowaniu samodzielnego wysiłku filozoficznego? Wydaje mi się, iż rzeczą absolutnie pierwszorzędną, szczególnie mając na względzie fakt, iż pracujemy z ludźmi stojącymi u progu zdobywania intelektualnej samodzielności, jest wpojenie w naszych podopiecznych przekonania o braku jakichkolwiek oczywistości. Młodzi ludzie, być może szczególnie w dzisiejszych czasach, są częstokroć poddawani olbrzymiemu naciskowi, aby interpretować, odczytywać świat według z góry zaproponowanych klisz. To jest właśnie tajemnica owych licznych kluczy magicznych, algorytmów i przestrzeżeni parametryzacyjnych, które już na starcie starają się do minimum zredukować ewentualność pojawienia się „myśli nieuczesanej”, koncepcji „niekoherentnej”, pomysłu transcendującego zastane *status quo*. Możemy oczywiście w nieskończoność zżymać się na dehumanizujące praktyki dzisiejszego świata, które w największym stopniu odpowiedzialne są za tego typu patologie systemu akulturacji, jednak niewątpliwie również i my sami musimy się w przy tej okazji uderzyć w pierś. Mówiąc wprost – schematy interpretacji, reguły ocen bądź, przepraszam za wyrażenie, ewaluacji, biorą się w dużej mierze również z naszego, nauczycieli lenistwa, niechęci do pochylania się nad każdorazowym wytworem młodego umysłu, z tendencji do posługiwania się prostymi, rzekomo obiektywizującymi kategoriami. Jest rzeczą niewątpliwie prostszą, gdy młody adept filozofii postępuje po drodze wytyczonej przez nas i naszych nauczycieli, jednak intelektualnie jest to zazwyczaj droga donikąd. Każda bowiem wątpliwość, każdy sprzeciw wobec rzekomej oczywistości pewnych przekonań czy układów aksjologicznych jest niewątpliwie znacznie bardziej brzemienny rzeczywistą filozoficznością niż pokorne obracanie się w obrębie pojęć

od dawna zdefiniowanych i ustrukturyzowanych. Jeśli chcemy uczyć filozofii (pod warunkiem, że samo to stwierdzenie nie jest oksymoronom), musimy sami nauczyć się dodawać uczniom odwagi, odwagi do eksperymentu, transgresji, intelektualnego protestu. Każdy ma oczywiście prawo do odnajdowania się na od dawna znanych i ufortyfikowanych rubieżach, ważne jest jednak, aby droga, która go na nie zawiedzie, była jego własną.

Kwestią pokrewną omówionej poprzednio jest zagadnienie tak zwanego zdrowego rozsądku. Bardzo często teksty filozoficzne młodych ludzi aż roją się od wszelkiego typu odwołań do tej jakże kontrowersyjnej, jeśli po prostu nie bałamutnej kategorii. Nasi uczniowie bardzo często najwyraźniej obawiają się autorytetu różnego autoramentu pseudo-Agor, które w rzeczywistości nie są niczym innym niż targowiskiem próżności. Naszym zawodowym obowiązkiem jest – w moim przekonaniu – uczulanie młodych ludzi na to, jak często w historii to właśnie zdrowy rozsądek był największym wrogiem przełomów światopoglądowych, naukowych czy moralnych. Kwestia ta jest o tyle skomplikowana, że o ile w przypadku oczywistościowych toposów kultury dominującej można jeszcze niejednokrotnie zauważyć u uczniów naturalny dla wieku wobec nich opór, o tyle w przypadku „małych prawd” *common sense’u*, ich kontestowanie jest odwrotnie proporcjonalne do postępującego ujednociania się dyskursu dnia powszedniego. W tym przypadku wydaje się rzeczą szczególnie istotną, byśmy z dużą dozą podejrzliwości traktowali własną rzekomą immunizację na tego typu procesy, gdyż nie ma nic chyba groźniejszego u nauczyciela filozofii niż banały rodem z magła czy stadionu piłkarskiego podawane przez niego z pozycji intelektualnego autorytetu. A zatem ważna dla nas wskazówka – im bardziej filozoficzny dyskurs młodego człowieka wydaje nam się zgodny z dyskursem dnia codziennego – tym bardziej podejrzliwie powinniśmy się mu przyjrzeć.

Wróćmy do kwestii filozoficznej problematyzacji określonego zagadnienia. Bardzo częstym błędem w filozoficznych pracach młodych ludzi jest sprowadzanie rozlicznych problematycznych kwestii do prostej konstatacji, iż „ludzie miewają różne przekonania”. Trzeba bardzo jasno podkreślić, że ta skądinąd empirycznie prawdziwa konstatacja nie ma nic wspólnego z dyskursem filozoficznym. W tekście

filozoficznym przytoczone stwierdzenie jest co najwyżej przemilczaną, bo banalną przesłanką, której dopiero konceptualizacja przynieść może realną filozoficzną wartość dodaną. Trzeba nieustannie uczulać naszych podopiecznych, iż każde, nawet drastycznie różniące się od wyznawanego przez nich, przekonanie posiada z pewnością możliwe do zrekonstruowania uzasadnienie, które dopiero w trakcie owego procesu może ujawnić swoją poznawczą bądź aksjologiczną wartość. Enumeracja stanowisk zajmowanych wobec pewnego zagadnienia nie jest więc końcem, ale co najwyżej początkiem pojęciowej pracy, którą w trakcie swych rozważań wykonać musi autor filozoficznego tekstu. Oczywiście nie zawsze, nie w każdej sytuacji, przeprowadzenie tego typu wyczerpujących analiz jest możliwe czy wręcz pożądane, zawsze jednak, gdy z nich rezygnujemy, powinniśmy wyjaśnić motywy skłaniające nas do podjęcia takiej właśnie decyzji.

Proces rekonstrukcji konkretnej strategii argumentacyjnej często bywa utożsamiany przez młodych adeptów filozofii z elegancką i niekontrowersyjną wykładnią danej narracji, zazwyczaj mniej lub bardziej świadomie unikającą wikłania się w bezpośrednią z nimi polemikę. Ten nadmiar szacunku najczęściej owocuje interpretacjami sztampowymi, podręcznikowymi, niejako wyjętymi z odpowiednich rozdziałów rozlicznych encyklopedii czy kompendiów filozoficznych, których autorzy wszakże nigdy nie stawiali przed sobą zadań specyficznie filozoficznych. W rezultacie otrzymujemy teksty nie tylko zwyczajnie nudne (ostatecznie nie każdy tekst filozoficzny musi konkurować swą efektywnością z najnowszymi produktami przemysłu literatury fantastycznej), ale przede wszystkim mało twórcze, takie właśnie, którym niezwykle trudno nadać status tekstu specyficznie filozoficznego. Myślę, że dobrą strategią jest zachęcać uczniów, by w sposób całkowicie bezkompromisowy doszukiwali się (najlepiej na własną rękę) niekoherencji w rekonstruowanych rozumowaniach, logicznych błędów, niekompletności bądź kontrowersyjności przyjmowanych przesłanek, słowem, by traktowali prezentowane stanowiska jako pretekst dla własnej pracy intelektualnej. Nawet, gdy tego typu poszukiwania nie zawsze przywiodą autora do porywająco nowatorskich konkluzji (aczkolwiek akurat właśnie w filozofii nigdy nie można tego wykluczyć), można być niemal pewnym, że całościowy efekt takiego podejścia do

analizowanych zagadnień będzie znacznie bliższy temu, co określamy mianem filozofowania.

Kolejną kwestią, która przychodzi na myśl w odniesieniu do filozoficznych poszukiwań podejmowanych przez ludzi młodych, jest zaskakująco bezkrytyczne przyjmowanie przez autorów utrwalonych w myślowej tradycji pojęciowych opozycji. Jest to szczególnie zauważalne u tych uczniów, którzy charakteryzują się dość poważną jak na wiek erudycją filozoficzną i którzy robią wrażenie, jak gdyby reprodukując owe opozycje, zgłaszali akces do filozoficznej dojrzałości. Dwa pierwsze przykłady, które przychodzą mi na myśl, to para wolność – równość oraz „wolność do” – „wolność od”. W obu przypadkach większość autorów przyjmuje za oczywiste, że wymienione terminy są pojęciami opozycyjnymi, antagonistycznymi i rzecz jasna skwapliwie przy tej okazji epatują stosownymi, osadzonymi w filozoficznej tradycji bibliograficznymi źródłami. Można bardzo często odnieść wrażenie, że zarówno dla tekstu, jak i w pierwszym rzędzie dla samego autora, byłoby w tym przypadku rzeczą znacznie korzystniejszą zrezygnować z tego typu niewczesnych aplikacji środowiskowych (na marginesie, niezbyt dobrze świadczących o naszym środowisku) i skoncentrować się na próbie podważenia owych rzekomych opozycji, choćby poprzez pogłębioną refleksję dotyczącą rzeczywistego kulturowego kontekstu, w którym owe pary pojęć się w istocie pojawiają. W przypadku choćby częściowego powodzenia tego typu operacji intelektualnej autor może uzyskać dostęp do znacznie świeższych przestrzeni refleksji, co niewątpliwie bardzo korzystnie odbije się na całości prezentowanego rozumowania oraz pozwoli sformułować choćby jeden oryginalny wniosek, świadczący ze znacznie większą mocą o samodzielności autora niż zmundnie reproduktowane ciągi bibliograficznych adresów, których rzeczywiste źródła zazwyczaj już od dawna tkwią w mroku zbiorowej niepamięci.

Skoro już o bibliografii mowa, warto kilka słów poświęcić kwestii przywoływania tak zwanych filozoficznych autorytetów. Jest rzeczą zrozumiałą, iż szczególnie w przypadku tego typu przedsięwzięcia jak Olimpiada Filozoficzna, każdemu z proponowanych przez nas tematów musi towarzyszyć określona liczba sugerowanych pozycji pochodzących z kanonu filozoficznej literatury. Nie ulega chyba rów-

niez wątpliwości, iż zapoznanie się z proponowanymi lekturami zazwyczaj ułatwia, a nie utrudnia samodzielne określenie przez ucznia swego własnego pola problemowego. Jednocześnie jednak, według mnie, poważnym błędem jest przekonanie, iż tytani filozoficznej tradycji powinni być traktowani przez potencjalnych autorów jako twórcy niepodważalnych, spójnych koncepcji filozoficznych, wobec których pozostaje jedynie zająć stanowisko sprowadzające się bądź do akceptacji, bądź do ich odrzucenia (w obu przypadkach zazwyczaj, nad czym należy ubolewać, ów wybór jest uzasadniany poprzez prostą formułę: „zgadzam się z X, nie zgadzam się z Y”). Bohaterowie filozoficznej tradycji traktowani są najczęściej jak niedostępni maluczkim diadochowie, których epickie zmagania obserwowane są z bezpiecznych, acz nieskończenie odległych galeryjek dla widzów, z których na scenę dobiec mogą co najwyżej wątle brawa bądź stłumione buczenie. Jest rzeczą bardzo istotną, byśmy na każdym kroku przypominali naszym podopiecznym, że jeśli decydują się wejść w szranki filozoficznej dysputy, stają się jej pełnoprawnymi uczestnikami, ze wszystkimi z tego wynikającymi, głównie niezwykle traumatycznymi, konsekwencjami. Jedną z nich jest konieczność każdorazowo samodzielnego mierzenia się z problemami podejmowanymi przez naszych poprzedników. Ich opinie, jakkolwiek utrwalone przez tradycję bądź zabobon, są w ostateczności jedynie osobistymi wypowiedziami aktorów całkiem realnie rozgrywającego się dramatu myśli, w których młodzi adepci zdecydowali się wystąpić bądź co bądź z własnej woli. W tej sytuacji, zarówno Platon, Augustyn, Kant czy Hegel mogą być co najwyżej naszymi partnerami w dyskusji, tym trudniejszymi rzecz jasna, im większy intelektualny kaliber sobą reprezentują, jednak w rezultacie właśnie tylko – rozmówcami. Praca filozofa nie polega bowiem na zgłaszaniu akcesu do tego bądź innego filozoficznego „obozu”, na podobieństwo przywdziewania szalika o określonych klubowych barwach. To filozofowanie we własnym imieniu, filozofowanie odpowiedzialne tylko przed sobą samym, odpowiedzialne za klarowność myśli, przejrzystość argumentacji i możliwy do przewidzenia intelektualny oddźwięk. To ryzyko, które podejmuje się świadomie, to działalność publiczna wreszcie, której rezultaty, zarówno te pozytywne i negatywne będą zapisane jedynie na własne konto autora.

Pamiętajmy jednak, że namawiając uczniów do filozofowania w pierwszej osobie nie możemy tworzyć wrażenia, że filozofia polega jedynie na wygłaszaniu własnego zdania. Bardzo często wszak dobrze filozofa poznaje się po tym, iż rozważywszy wszelkie dostępne mu racje i argumenty nie jest on w stanie sformułować żadnego spójnego stanowiska i ten właśnie fakt obwieszcza nam jako ostateczny wynik swych rozmyślań. Filozofować samodzielnie to więc nie tyle ogłaszać własne stanowisko w określonej kwestii, ile raczej prezentować jak najszerzy wachlarz przeanalizowanych uwarunkowań społeczno-intelektualnych, stanowiących istotny kontekst rozważanego problemu. To w sposób nieuprzedzony podać najlepsze racje stojące w naszym mniemaniu za określonymi rozstrzygnięciami oraz zaproponować czytelnikowi wspólną refleksję nad podejmowanym zagadnieniem. Nie jest bowiem sztuką godną filozofa jak najefektywniej zachwalić produkt własnej imaginacji – tego typu zabiegi zostawmy specjalistom od public relations i politycznego marketingu – naszym zadaniem – zarówno młodszych jak i starszych uczestników filozoficznej dysputy – jest dogłębnie, w miarę możliwości rzetelnie, zaprezentować zarówno problem, jak i możliwe drogi dojścia do jego rozstrzygnięcia. Resztę zmuszeni jesteśmy, czy nam się to podoba czy nie, pozostawić w gestii tych, do których nasz komunikat dotrze.

Wracając do naszego tytułowego zagadnienia, myślę, że możemy stwierdzić, iż pytanie o ewentualną niefilozoficzność konkretnego problemu jest o tyle źle postawione, o ile filozofia, jak się wydaje, nie ma własnego, oddzielnego pola problemowego. Filozofię trudno chyba nawet posądzić o to, iż stanowi rodzaj działania tak zwanego badawczego. Filozofia dotyczy bowiem wszystkiego, to znaczy, wszystkich nas i całej naszej przestrzeni funkcjonowania i reprodukcji. Jest niewątpliwie dyskursem o tej całej rzeczywistości oraz swoistym metadyksursem, którego przedmiotem są wszystkie możliwe dyskursy o rzeczywistości. Jeśli filozoficzna prawda ma nas wyzwolić, to, być może, przede wszystkim powinna nas wyzwolić od wszystkich tych dyskursów, które owe wyzwolenie uniemożliwiają. Owe dyskursy, a może nawet ów jeden zbiorczy dyskurs ma swoją nazwę własną, którą wszyscy znamy doskonale – brzmi ona w języku oryginału: *there is no alternative*. Otóż właśnie fakt, iż stwierdzenie to jest fałszem, powinien być dla

filozofii przedmiotem szczególnej wagi. Pamiętając wszakże, iż ów dominujący dyskurs powinien być przedmiotem naszego szczególnego zainteresowania, nie możemy zapominać, iż nie ma nic łatwiejszego, niż ulokować się w niedostępnych niszach współczesnego świata kultury i stamtąd z zapalem piętnować wybryki dyskursu dominującego. Fakt bowiem, iż jest to właśnie dyskurs dominujący, sprawia, iż dawno przeniknął on już do naszych, pozornie mu się przeciwstawiających, i niepostrzeżenie przechwytuje naszą intencję krytyczną. Jeśli więc chcemy skutecznie prowadzić filozoficzną autokrytykę, jeśli naprawdę chcemy tworzyć teksty filozoficznie świeże, samodzielne, ową krytykę musimy zacząć od nas samych, od naszych własnych toposów, klisz i uproszczeń i jej ostrze skierować przeciw nam samym. Odkrywając prawdę o naszym własnym dyskursywnym zniewoleniu, być może, otworzymy perspektywę tego właśnie wyzwolenia, do którego klucz tkwi w prawdzie, filozoficznej prawdzie.

WYZWANIA ZWIĄZANE Z ANALIZĄ PROBLEMÓW FILOZOFICZNYCH W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ NA TRZECIM ETAPIE EDUKACYJNYM

Problem to określenie, które swymi korzeniami sięga greckiego pojęcia przeszkody, trudności, możemy o nim myśleć też jako o zagadce. Dopowiedzenia te, choć poszerzające nasze rozumienie, zawierają jednak pewną sugestię dotyczącą kierunku. Przeszkodę trzeba pokonać, trudności przezwyciężyć, zagadkę zaś rozwiązać. Styczność z problemami formułowanymi przez filozofię poucza nas jednak, że sam cel nieustannie nam się wymyka, a to, co pozostaje w naszych możliwościach, to oferowanie nowych perspektyw, pytań kluczowych czy też przestrzeni interpretacyjnych. Kluczowe pytania postawione przez Sokratesa czy Arystotelesa pozostają do dziś nierozstrzygnięte – o cel życia ludzkiego, przyczynę istnienia świata czy źródła decyzji moralnych. Historia filozofii to nowe spojrzenia, lecz odpowiedź wymyka się nam niczym podróżnikom zamierzającym dotrzeć do horyzontu.

W tej dwuznaczności – problemu jako kategorii, która domaga się rozwiązania oraz charakteru filozofii jako nauki dopowiadającej, lecz nie odpowiadającej – filozofowie nauczyli się dyskutować. Dziś my – nauczyciele i eksperci – na hasło „problem filozoficzny” wyobrażamy sobie pewne zagadnienie, a jego możliwie najgłębsza ocena stanowi sedno procesu analitycznego. Przystępując do takiej analizy, nauczyciel-ekspert zarysowuje obszar wiedzy merytorycznej niezbędny do zmierzenia się z problemem. Jeśli rzecz dotyczy kwestii etycznych związanych z medycyną, rozumiemy, jaką wiedzą fachową powinniśmy rozporządzać i przed jakimi ograniczeniami z poziomu merytorycznego możemy stanąć.

Drugim krokiem jest postawienie pytań kluczowych i wyznaczenie przestrzeni, w jakiej analiza problemu będzie się rozgrywać. Proces ten zazwyczaj zakłada swoistą destylację konkretnego problemu i przedstawienie go w postaci jakichś alternatyw lub ciągów logicznych, prowadzących do sformułowania kilku wariantów odpowiedzi,

które na tym etapie są albo już nierozstrzygalne, albo ich rozstrzygnięcie zależy od przyjętej pozycji wyjściowej. Jednocześnie, zaprawieni w tego typu analizach i doświadczeni niezliczonymi dyskusjami badającymi różne problemy filozoficzne, już na początku przeczuwamy mnogość rozstrzygnięć i założeń, jakie trzeba poczynić przed rozpoczęciem analizy problemowej.

Kiedy zastanawiamy się nad realizacją dyskusji nad jakimś problemem filozoficznym na wcześniejszych etapach edukacyjnych – w gimnazjum lub szkole ponadgimnazjalnej, wyobrażamy sobie znany nam schemat, zakładający jednocześnie pewien zakres uproszczenia. Różnicę dostrzegamy na poziomie ilościowym, a nie jakościowym. Takie podejście prowadzi jednak do niedostrzeżenia niezwykle istotnych z metodologicznego punktu widzenia problemów w przeprowadzeniu zamierzonej analizy.

Zanim jednak wyszczegółowimy najważniejsze wyzwania, zatrzymajmy się na chwilę nad najczęstszymi obszarami szkolnej refleksji filozoficznej. Ze względu na wymagania programowe, jak też bliskość zagadnień, gros problemów definiowanych jako filozoficzne odwołuje się do zagadnień aksjologicznych lub społecznych: jak postępować, by być w życiu szczęśliwym? Czy wybór bohatera literackiego był słuszny czy też nie? O wiele rzadziej można spotkać rozważania problemowe z obszaru ontologii czy epistemologii. Warto mieć to w pamięci, śledząc możliwe zagrożenia w dyskusji dotyczącej problemów filozoficznych.

Pierwszym chronologicznie wyzwaniem jest poziom wiedzy uczniów, czyli ich merytoryczne przygotowanie do dyskusji. Ponieważ nauczyciele starają się poruszać tematy niebanalne i interesujące, poziom wiedzy uczniów na dany temat mogą uznawać za niewystarczający (prowadząc na przykład dyskusję na temat eutanazji czy też odpowiedzialności człowieka za środowisko naturalne). Aby móc zaangażować w dyskusję jak największą liczbę uczniów, naturalnym krokiem jest dostarczenie uczniom tła merytorycznego, które pozwoli młodym ludziom pełniej uczestniczyć w dyskusji problemowej. Podejście takie wydaje się oczywiste, a jednak prowadzi do poważnego (zarówno dla uczniów, jak i nauczyciela) problemu pozycji w strukturze szkolnej/klasowej.

Kłopot główny, już na tym etapie widoczny, wynika ze specyfiki procesu edukacyjnego obecnego w polskim systemie nauczania. Jedną z jego wyróżniających się cech jest pozycjonowanie ucznia w roli odbiorcy wiedzy, osoby nie będącej równoprawnym partnerem dyskusji. Chciaż kolejne działania Ministerstwa Edukacji Narodowej mają wspierać kreatywne i samodzielne działania uczniów, proces zmiany mentalnej – zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli – jest długotrwały. Nauczyciel wprowadzający zatem uczniów w przestrzeń merytoryczną planowanej dyskusji nieświadomie często podkreśla tę biorną i zarazem bierną rolę dzieci czy młodzieży.

Krok drugi to sformułowanie pytań kluczowych, niejako destylacja problemu wedle opisanej powyżej struktury. Na tym etapie nauczyciel-ekspert chciałby już czynnego udziału uczniów w definiowaniu przestrzeni dyskusji. Dla uczniów jest to nie lada wyzwanie, kiedy z osób pilnie słuchających muszą przedzierzgnąć się w badaczy, przed którymi nagle nauczyciel otwiera równościowe wrota, zachęcając do śmiałych propozycji pytań (wedle słusznej skądinąd zasady, że świeże umysły mogą dostrzec problem w nowym, nawet dla nauczyciela-eksperta świetle). Na tym etapie mogą pojawiać się różne propozycje pytań kluczowych i definicji problemu, co jednak nie zawsze wpisuje się w przewidziany przez nauczyciela tor rozmowy.

Powody mogą być liczne, główne z nich to nieumiejętność stawiania pytań kluczowych i abstrahowania problemów oraz dostrzeganie głównej osi problemowej w innym obszarze, niż pierwotnie nauczyciel zakładał. Pierwszy problem wynika ponownie z systemu edukacyjnego, który skierowany jest na dostarczanie, a nie poszukiwanie wiedzy. Uczniowie mają wielkie trudności z analizą treściową tekstów, hierarchizacją informacji i problematyzowaniem zagadnień. Wynika to też po części z tego, że większość przedmiotów na kolejnych etapach szkolnych nie stwarza przestrzeni dla dociekań i poszukiwań. Historia, przyroda, biologia, geografia czy matematyka przekazują informacje i uczą ich wykorzystania, lecz nie poświęcają wiele uwagi na dociekanie źródeł czy też poszukiwanie problemów, trudności czy rozwiązań alternatywnych. W toku edukacji uznaje się, że nie ma na to wystarczająco dużo czasu, a tego typu dywagacje mogłyby tylko skomplikować świeżo zdobytą wiedzę. Uznaje się więc, że kluczowe jest zdobycie

przez uczniów danej porcji wiedzy, nawet kosztem pewnych uproszczeń i skrótów.

Pojawienie się problemów na tym etapie wprowadzenia do dyskusji analitycznej może spowodować chęć podsunęcia uczniom właściwych pytań. To moment trudny dla nauczyciela, który rozpoczynając lekcję, ma pewną wizję dyskusji, a ona nagle zaczyna się niepokojąco oddalać. Nie dość, że temat wymagał wprowadzenia (czego nauczyciel był świadomy), to na etapie problematyzacji nie udaje się uczniom postawić właściwych pytań. Czas upływa, a właściwa dyskusja jeszcze się nie rozpoczęła. Ta presja i konfrontacja realizacji z planami może skłaniać do podsunęcia i dopowiedzenia pytań za uczniów.

Jeśli tak się stanie, w przeważającej części przypadków dyskusja problemowa po prostu nie dojdzie do skutku. Zdefiniowanie za uczniów przestrzeni zagadnienia pozycjonuje ich już jednoznacznie tylko jako odbiorców dyskusji, którzy, co więcej, oczekują teraz (wedle znanej sobie struktury) odpowiedzi na przedstawiony problem.

Docieramy tu do trzeciego, kluczowego zagadnienia. Jak opisałyśmy na początku, jednym z charakterystycznych dla problemów filozoficznych wyróżników jest nierostrzygalność badanych kwestii. Jako nauczyciele-eksperti zdajemy sobie sprawę, że oczekiwanie odpowiedzi na pytanie o sens życia czy drogę do szczęścia jest absurdalne. Sednem jest drażnienie zagadnienia. Zajęcia szkolne mają jednak strukturę odwrotną. Tu na postawione pytanie oczekuje się jednej (poprawnej) odpowiedzi. Uczniów, którzy niuansują i szukają alternatywnych odpowiedzi, traktuje się jako osoby niechące się uczyć lub postępujące tak, by prowokować nauczyciela (np. poprzez podważanie wielkości poetyckiej Słowackiego lub sugerowanie, że suma kątów w trójkącie może nie równać się 180 stopniom – wypowiedziane po natrafieniu na informacje o geometriach nieeuklidesowych). Przedstawiony więc problem filozoficzny jest postrzegany przez uczniów jako kolejny, na który odpowiedź uzyskają od nauczyciela (tak jak uzyskali wprowadzenie do tematu i pytania, którymi mają się posługiwać).

Kiedy uda się już dotrzeć do momentu otwierającego dyskusję (posiadamy wystarczającą wiedzę i wiemy, o co należy pytać), możemy napotkać trudność wynikającą ze wspomnianej już specyfiki

zagadnień filozoficznych zderzanych ze szkolnym trybem nauki: pytanie-odpowiedź. Zagadnienie filozoficzne wymaga od dyskutanta utrzymywania niejako naraz dwóch lub więcej rozstrzygnięć, dostrzegania problemów i ich formułowania. Dla uczniów jest to niezwykle trudne – nie tylko z racji samej umiejętności, które przypominają nieco grę w szachy samego ze sobą, lecz także ze względu na doświadczenie szkolne. Jeśli w toku nauki pojawiały się jakieś dyskusje, przybierały one z reguły charakter rozprawy sądowej, gdzie pewna grupa przedstawiała argumenty za, druga przeciw i wokół tego sporu toczyły się zajęcia. Jak wiemy, analiza filozoficzna nie powinna przybrać takiej formuły, lecz uczniowie mogą mieć trudności ze zrozumieniem tej różnicy. Może pojawić się w nich chęć, by szybko udzielić odpowiedzi, nawet kosztem wielu uproszczeń.

Dla uczniów może być trudne oddzielenie sporu od dyskusji i zrozumienie, że celem wymiany zdań nie jest zwycięstwo w debacie, lecz pogłębienie swojej wiedzy. Taka otwartość na głos Innego – niezwykle cenna w procesie wychowawczym – jest jednym z największych wyzwań pedagogicznych w szkole.

Kolejny problem związany z pokusą udzielenia szybkiej odpowiedzi to posługiwanie się stereotypami czy też opiniami i poglądami ogólnikowymi, nieprawdziwymi lub manipulującymi odbiorcą. Ponieważ struktura szkolna w małym stopniu uczy krytycyzmu w podejściu do przyjmowanych treści, uczniowie mogą często nie wiedzieć, że wypowiedane przez nich zdania mogą zmanipulować dyskusję. Nagminnie zdarza się też w takich przypadkach stosowanie wielkich kwantyfikatorów czy też popełnianie błędu opierającego się na wyciąganiu ogólnych wniosków na podstawie jednostkowych doświadczeń.

Nauczyciel prowadzący dyskusję często stara się zapełnić powstające luki, podsuwając uczniom nowe tropy i próbując utrzymywać przeciwwagę dla skłonności do zbyt szybkich rozstrzygnięć. Może to jednak prowadzić do zniechęcenia uczniów, skonsternowanych (nawet nieświadomie) sytuacją, w której stawia się pytanie, jednocześnie nie chcąc jakoby na nie odpowiedzieć. Brak rozstrzygnięć może rodzić frustrację uczniów, nienawykłych do tego typu dyskusji. Czy można

zatem jakoś przeciwdziałać tego typu sytuacjom i zagrożeniom dla naszych planów dyskusyjnych?

Możliwych rozwiązań jest kilka, nie ma niestety jednego, doskonałego i uniwersalnego. To, co możemy zrobić, koncentruje się wokół kilku głównych działań, które powinny być dostosowane do potrzeb grupy. Spróbuję pokrótce przedstawić te możliwości, wskazując jednocześnie na ich potencjalne minusy.

Po pierwsze, możemy uczniom zaproponować rozmowę na znany im temat – na przykład kłamstwa, ściągania, przyjaźni itp. Taki wybór bliskiego uczniom tematu pozwala uniknąć problemów związanych z brakami merytorycznymi młodych ludzi. Znane im z codziennego doświadczenia zagadnienie umożliwia bezpośrednie przejście do fazy stawiania pytań i dyskusji. Niestety wiąże się to z ryzykiem szybkiego znudzenia uczniów, którzy, być może, już wcześniej, na godzinach wychowawczych lub innych przedmiotach, prowadzili taką dyskusję. Jeśli wybierzemy temat dla uczniów już dobrze znany (lub postrzegany przez nich jako prosty), szybko może się okazać, że nie mają oni ochoty zgłębiać postawionego przez nas problemu, uznając, że już wielokrotnie wypowiedali się na ten temat i mają wyrobiony pogląd w danej kwestii.

Nauczyciel może przeciwdziałać w takiej sytuacji proponując, aby uczniowie sami wybrali temat dyskusji. Może to pozwolić uniknąć deficytu merytorycznego, jak też, przynajmniej w założeniu, powinno zapewnić zainteresowanie uczniów (wszak temat został zaproponowany przez nich). Uczniowie mogą jednak zgłosić kilka konkurencyjnych tematów, przy czym wybór jednego z nich może sprawić, że występujący z innymi propozycjami uznają się za wyłączone z dyskusji. Zdarzają się przypadki propozycji, których autorzy – myląc problematyczność z kontrowersyjnością – proponują je w przekonaniu o ich wielkiej atrakcyjności dyskusyjnej. Występowanie tu nauczyciela w roli sędziego i ocenianie, czy dany temat nadaje się do dyskusji czy też nie, rodzi z kolei w uczniach przekonanie o pozorności decyzyjności, jaką mają (idąc za słowami Henry'ego Forda o dostępności samochodu w każdym kolorze, pod warunkiem, że będzie to kolor czarny).

Wybór propozycji dokonywany przez uczniów może też być nieskuteczny ze względu na preferencje uczniów. Mogą oni proponować tematy, na które mają wyrobione zdanie, przerażając w ten sposób analizę problemową w spór, którego celem jest pokonanie oponenta, a nie pogłębienie danego zagadnienia. Podobnie rzecz się ma z dyskusjami na tzw. tematy szkolne – tu uczniowie mogą kierować się niezwykle subiektywnymi ocenami, a nauczyciel, starający się równoważyć poglądy podopiecznych, może niechętnie wpisywać się w strukturalną opozycję uczeń – nauczyciel.

Ta diagnoza wymaga jeszcze jednego komentarza do często pojawiającej się dyskusji wśród nas, uczących w szkołach. To pytanie konferencyjne, dla którego trudno znaleźć ostateczne rozstrzygnięcie, jednak powyższa analiza może być pewnym dopowiedzeniem do jednego z argumentów. Pytanie konferencyjne brzmi: czy nauczyciel-ekspert powinien wyrazić swój osąd danego problemu czy też pozostać wartościująco neutralny? Większość nauczycieli, jakich znam, wybiera wariant drugi (ew. w wariacie bycia zawsze w kontrze do uczniów). Uznając, że należy podzielić się własnymi poglądami z uczniami (tak jak to czynili klasycy), wpisujemy się w głęboki nurt relacji mistrz – uczeń, na którym oparta jest nasza tradycja filozoficzna. Można by rzec, że postawa taka czyni z nas bardziej filozofów (co jest bardziej pochlebne?) niż nauczycieli. Czy jednak postawa taka nie może jeszcze silniej hamować otwartość i próbę dostrzeżenia problemu przez uczniów, którzy słusznie chyba mogą domniemywać, że ostatecznym celem jest „właściwa” odpowiedź. Może skłaniać ich do „strzelania” odpowiedziami – tak albo nie niż do prowadzenia „jałowej” dyskusji, która zapewne i tak nie zakończy się dojściem (jak w dowodzie matematycznym) do rozwiązania.

Podsumowanie

Filozofia to dziedzina, której źródła sięgają istoty procesu dochodzenia do prawdy, a nie jej objawieniu. Filozofia nie jest zamkniętym zbiorem wiedzy, lecz powtarzającym się odkrywaniem przestrzeni problemu.

Jednocześnie jest to dziedzina, która chyba najmocniej, niemal perwersyjnie, delektuje się konstatacją, że potrafimy (jako ludzie) zadać pytania, na które nie umiemy odpowiedzieć. Przyjemność ta podobna jest nieco do tej, jaką sprawia uczniom mierzenie się z fenomenem nieskończoności (na przykład w postaci pytania-żartu, czy Bóg może stworzyć kamień, którego nie potrafi podnieść?). Wydaje się, że nasz umysł delektuje się, stojąc na progu odpowiedzi, która migocze w niemożliwości zaistnienia.

Wniosek (nie nowy przecież) powinien zatem odsyłać nas do koncentracji na procesie dochodzenia do formułowania i mierzenia się z problemami filozoficznymi, nawet jeśli miałyby się to odbywać bez możliwości dotarcia do nich. Dawałoby to jednak nadzieję, że po kilku miesiącach, latach pracy rzetelność analizy problemowej osiągnie poziom satysfakcjonujący dla eksperta. Używając metafory wędkarskiej – lekcje łowienia ryb należy poprzedzić długim procesem konstruowania przez uczniów wędki i przyjęciu, że proces ten w zasadzie sprawi, że zbędne stanie się łowienie, ponieważ ryby same do nas przyłyną. I wówczas będziemy mogli przejść na wyższy poziom analizy – czy podarować im życie, czy też zaspokoić swój głód.

O tym jednak, że taki proces przygotowawczy byłby potrzebny, niekoniecznie możemy być jako nauczyciele-eksperci przekonani. Nasze przecież doświadczenie wyglądało podobnie jak naszych podopiecznych. Nie uczono nas w szkole podstawowej (a przecież 1 i 2 klasa gimnazjum to dawna 7 i 8 klasa szkoły podstawowej) tego skupienia na procesie, powolnego dochodzenia do formułowania pytań kluczowych i wyznaczania przestrzeni problemowej. Kiedyś, jak sądzę, podobnie jak dziś ciężar edukacyjny spoczywał na osiągnięciu biegłości merytorycznej. Za nią (w domyśle) miała pojawić się dociekliwość i umiejętność podejścia eksperckiego.

Dyskutując tu dzisiaj w Instytucie Filozofii, na sali mamy studentów, a kolejne roczniki (z którymi dyskusja bywa głębsza lub płytsza, ale zazwyczaj się pojawia) kończą wydziały filozofii, może przez analogię uznajemy, że ów nacisk na proces, poświęcenie czasu na cierpliwe pozwolenie uczniom na naukę rozpoznania i zdefiniowania problemów filozoficznych, nie jest niezbędny, skoro nie był taki dla nas samych. Ponieważ (jak możemy odczuć) dorośliśmy w pewnym momencie do

umiejętności zadawania właściwych pytań, dostrzegania problemów i powstrzymywania się od sądów – możemy uznać, że nie jest to tak ważne, jak przed chwilą starałem się to przedstawić. Być może, lepiej od razu wskoczyć na głęboką wodę, nawet jeśli z pływaniem nie będzie to miało wiele wspólnego. Ostatecznie pozwoli nam to szybciej nauczyć się pływać.

KOGNITYWISTYCZNE ODPOWIEDZI NA FILOZOFICZNE PYTANIA

Na pozór można stworzyć definicję kognitywistyki jako nauki, podobną do definicji tak uznanych nauk jak: biologia, psychologia czy historia – należałoby po prostu podać jej przedmiot zainteresowania. I rzeczywiście, można powiedzieć, że kognitywistyka zajmuje się problemami umysłu i poznania, poświęcając przy tym dużo uwagi kwestii języka jako tej ludzkiej zdolności, która w szczególny sposób pozwala nam zajrzeć w mechanizmy poznania ludzkiego. Taka definicja od razu rodzi jednak pewien problem: przecież mamy już inne nauki, które zajmują się tymi zagadnieniami, np. filozofię, psychologię, lingwistykę, neurobiologię (czy ogólniej neuronauki), informatykę czy antropologię. Również te dziedziny za pomocą często diametralnie różnych metod starają się odpowiedzieć na pytania dotyczące istotny poznania ludzkiego.

Nie będziemy tu rozstrzygać, czy w takim razie kognitywistyka jest osobną nauką, czy też po prostu jest zbiorczą nazwą na prowadzone w obrębie wielu nauk badania, które łączy wspólny przedmiot dociekań. Przyjmijmy na nasze potrzeby definicję, która wskazuje jedynie na integracyjny aspekt kognitywistyki:

Kognitywistyka [*cognitive science*] jest nauką łączącą metody badawcze i podejścia teoretyczne dziedzin zajmujących się problemami umysłu, poznania i języka, takich jak filozofia, psychologia, neuronauki, lingwistyka, informatyka i antropologia.

Wymieniliśmy tu tylko kilka dziedzin, wiadomo jednak, że znacznie więcej nauk na różne sposoby zajmuje się badaniem, na czym polega poznanie. Warto też sobie uświadomić, że to, że pewna dziedzina wliczana jest do nauk kognitywistycznych, nie oznacza jeszcze, że wszystkie badania z jej zakresu mają od razu charakter kognity-

naśladowałby system ludzki. Co musielibyśmy wiedzieć o poznaniu ludzkim, żeby to zrobić? Niewątpliwie odpowiedź na to pytanie to wielopunktowa lista ludzkich zdolności, wymieńmy choć kilka rzeczy, które się na niej znajdują: powinniśmy rozumieć, na czym polegają procesy myślenia, na przykład, jak przeprowadzamy rozumowania i jak się to zmienia w zależności od stresu i emocji, w jaki sposób człowiek uczy się języka, a potem się nim posługuje, jak działa percepcja ludzka i na czym polegają jej zaburzenia (np. dlaczego czasem mamy iluzje lub halucynujemy), jak działa pamięć i wyobraźnia oraz jak przebiegają procesy podejmowania decyzji. W gruncie rzeczy nawet nie wiemy, czy lista, którą stworzymy, jest kompletna i czy czegoś nie pomijamy, wymieniając po prostu poszczególne zdolności tak, jak je sobie wyobrażamy i jak o nich mówimy w języku potocznym.

Wskazanie poszczególnych zdolności to i tak dopiero początek. Pomyślmy nad samą umiejętnością przeprowadzania rozumowań. Powiedzmy, że chcemy stworzyć zespół naukowców, który będzie zajmował się tylko tym zagadnieniem. Kogo byśmy przyjęli do niego, jakich potrzebujemy naukowców? Co musimy wiedzieć, by stworzyć sztuczny system, który będzie pod tym względem naśladował ludzki? Na pewno w zrozumieniu tego aspektu myślenia pomaga nam filozoficzna refleksja nad naturą rozumowań i ich rolę w poznaniu czy wytwarzaniu wiedzy – potrzebujemy więc filozofa. Przydatna byłaby nam też wiedza o zachowaniu, i ludzi, i zwierząt, podczas gdy myślą czy też przeprowadzają pewne rozumowania. Wydaje się, że badanie zwierząt byłoby tu szczególnie istotne – zrozumienie prostych procesów zazwyczaj pomaga w uchwyceniu własności ich bardziej skomplikowanych odpowiedników. Do zespołu rekrutujemy więc etologów, psychologów i antropologów. Musielibyśmy też poznać biologiczne podłoże zjawisk psychicznych związanych z przeprowadzaniem rozumowań, czyli potrzeba nam kogoś, kto będzie prowadził badania nad mózgiem i systemem nerwowym. Przyjmujemy neuronaukowców. W przypadku ludzi przeprowadzanie rozumowań mocno łączy się z posiadaniem języka, szukamy więc też kogoś, kto zna się na neurologicznych i psychologicznych podstawach funkcjonowania języka. Wreszcie, zwłaszcza jeśli mamy stworzyć sztuczny system, potrzebujemy specjalistów, którzy będą umieli tworzyć odpowiednie modele matematyczne, oraz inży-

nierów, którzy opierając się na pracy pozostałych członków zespołu, będą tworzyć system, który będzie dzielił pewne własności z ludzkim systemem poznawczym. Stworzyliśmy naprawdę duży zespół!

Zespół ten ma wspólny cel: chcemy wyjaśnić zjawiska związane z pewnym aspektem funkcjonowania poznawczego człowieka. Osiągniemy nasz cel, jeśli podamy model lub modele mechanizmu przeprowadzania rozumowań (opisywany w terminach reprezentacji i procedur obliczeniowych), a następnie zbudujemy robota zaprogramowanego do symulowania ludzkich rozumowań. Mamy do dyspozycji metody uznawane w różnych dziedzinach kognitywistycznych: obrazowanie mózgu, metody neurobiologiczne, eksperymenty behawioralne charakterystyczne dla psychologii poznawczej, metody etnografii (w tym obserwację uczestniczącą, wywiady, badania terenowe), możemy tworzyć symulacje komputerowe, modele obliczeniowe. Nasze metody pozwalają nam wyjaśniać umiejętność rozumowania na bardzo różnych poziomach. Z pewnością dodatkowym zadaniem naszego zespołu będzie próba integracji tych różnych poziomów i zrozumienie zależności między nimi.

Jak widzieliśmy, bardzo wielu naukowców może nosić miano kognitywisty. Jeśli się jednak przyjrzymy, gdzie w Polsce można kognitywistykę studiować, szybko się przekonamy, że u nas w kraju jest ona szczególnie silnie związana z filozofią. Łatwo to wyjaśnić i zrozumieć, przypominając sobie rolę filozofii i jej nacisk na precyzję formułowania problemów oraz wgłębiając się w katalog zagadnień, którymi kognitywiści się zajmują.

Po pierwsze, filozofia bardzo mocno związana jest z ogólną refleksją metodologiczną, która w wypadku łączenia w kognitywistyce tak wielu różnych dziedzin, jest niezwykle potrzebna. Wyjątkowe zadanie filozofa w zespole kognitywistycznym polega zwłaszcza na refleksji metodologicznej i ontologicznej. Filozofowie są szczególnie wrażliwi na wydawałoby się tak proste kwestie, jak to czy wszyscy w naszym zespole badamy to samo, lecz innymi metodami, czy zgadzamy się co do sensu używanych przez nas pojęć lub jakie przyjmujemy przy tym założenia. Z pewnością nasz filozof szybko by nam uświadomił, że zanim w ogóle przejdziemy do badań, musimy bardzo precyzyjnie ustalić, co w ogóle rozumiemy pod pojęciem rozumowania. Przepró-

wadzenie rozumowań to zbiorcza nazwa na wiele różnych procesów poznawczych, a jeśli w ogóle mamy coś osiągnąć, to do badania powinniśmy na początek wybrać tylko jeden dobrze określony aspekt prowadzenia rozumowań.

Po drugie, wiele ogólnie określonych zagadnień kognitywistycznych od wieków, niekiedy nawet od Arystotelesa, pozostaje w kręgu zainteresowania filozofii. Choć do ich rozwiązania używała właściwych sobie metod, głównie o charakterze apriorycznym, to wypracowała wiele pojęć i narzędzi, które mogą być przydatne, gdy zaczniemy szukać odpowiedzi na te problemy za pomocą nauk empirycznych i społecznych. Kwestie tego, czym jest myślenie, na czym polega poznanie, jak działa ludzki umysł, a w szczególności język, są w samym centrum filozofii. W tym kontekście do nauk kognitywnych warto wliczać filozofię umysłu, filozofię języka, epistemologię (zwłaszcza w paradygmacie znaturalizowanym), logikę jako ogólną teorię rozumowań oraz ogólną i szczegółową metodologię nauk.

Kognitywistyka i problem innych umysłów

Zobaczmy, jak w praktyce badania z zakresu kognitywistyki mogą pomóc nam w odpowiedzi na pewne problemy filozoficzne. Próby rozwiązywania filozoficznych problemów za pomocą metod i teorii występujących w kognitywistyce dobrze obrazuje dyskusja na temat poznania społecznego, która porusza zagadnienia należące do jednego z klasycznych problemów filozofii umysłu, mianowicie problemu innych umysłów.

Źródłem problemu innych umysłów można doszukiwać się w filozofii Kartezjusza, który uznając umysł za substancję niematerialną i nierozciąglą, sprawił, że stał się on zarazem niedostępny bezpośredniemu poznaniu przez innych¹. Skoro nie możemy wprost zaobserwować stanów umysłowych innych, to rodzi się pytanie, na jakiej podstawie możemy cokolwiek o nich wiedzieć. Mówiąc ogólnie,

¹ Zob. historyczne omówienie problemu w: A. Avramides, *Other Minds*, Routledge 2001.

problem innych umysłów dotyczy dwóch spraw: i) czy w ogóle i w jaki sposób istnieją inne umysły? oraz ii) skąd możemy wiedzieć, co inni myślą i czują (lub, mówiąc jeszcze inaczej, jak poznajemy stany umysłowe innych). Pierwsze pytanie wyraża ontologiczny problem innych umysłów, drugie problem epistemologiczny. Niektórzy, odwołując się do filozofii Ludwika Wittgensteina, wyróżniają jeszcze problem conceptualny związany z możliwością posiadania uniwersalnych pojęć stanów umysłowych, które moglibyśmy przypisywać zarówno sobie jak i innym².

Zgodnie z głównym założeniem problemu epistemologicznego stany umysłowe mają charakter prywatny i nie mogą być postrzegane z zewnątrz. Posiadamy co prawda bezpośredni dostęp (np. introspekcyjny) do własnych stanów umysłowych, ale nie do stanów umysłowych innych, które wobec tego muszą być poznawane w sposób pośredni. Od czasów Kartezjusza sformułowano kilka różnych odpowiedzi, z których większość odwoływała się do procesów inferencyjnych. Na przykład John Locke w *Rozważaniach dotyczących rozumu ludzkiego* rozwiązania upatrywał w języku, a dokładniej w językowych wyrazach stanów wewnętrznych. Na tej podstawie możemy wnioskować, jakie idee inny ma na myśli, choć, jak sam Locke przyznaje, wiedza ta nie jest pewna i ma raczej charakter przypuszczenia. Z kolei John S. Mill zaproponował bardzo wpływowy argument z analogii, którego zwolennikiem w XX wieku był m.in. A. J. Ayer: „kiedy więc obserwuję, że ktoś dotknięty podobną dolegliwością zachowuje się w podobny sposób, mogę stąd wywnioskować, że tym objawom towarzyszy też podobne uczucie, chyba że okoliczności zawierają coś, co mogłoby taki związek zaburzyć”³. Według zwolenników takiego podejścia poznajemy stany umysłowe innych przez wnioskowanie z analogii do własnych stanów wewnętrznych. Zasadniczym problemem takiego stanowiska jest wyjaśnienie kryterium podobieństwa zachodzącego między własnymi doświadczeniami a obserwacją innego. Gallagher i Zahavi przypomi-

² L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2011.

³ A. J. Ayer, *Problem poznania*, przeł. E. König-Chwedeńczuk, PWN, Warszawa 1965, s. 280.

nają też krytykę Maxa Schelera, który twierdził, że argument z analogii zakłada to, co ma dowieść: żeby przypisać innemu analogiczny stan umysłowy, musimy już założyć, że inny jest innym umysłem posiadającym jakiegokolwiek stany umysłowe wyrażające się w zachowaniu⁴.

Wraz z rozwojem nauk kognitywnych w XX wieku do dyskusji włączyli się psychologowie i neuronaukowcy. W toczącej się od kilku dekad debacie na temat poznania społecznego sformułowano stanowiska teoretyczne, które posiłkują się wynikami badań z zakresu neuronauk, psychologii poznawczej i rozwojowej. Omówimy krótko trzy najważniejsze z nich, zwracając uwagę na różny charakter formułowanych wyjaśnień. Będą to: teoria teorii, teoria symulacji oraz teoria interakcji.

Według *teorii teorii* poznajemy, co inni myślą i czują, na podstawie wnioskowania opartego na obserwacji zachowania innych oraz zdroworozsądkowej teorii psychologicznej (tzw. psychologii potocznej)⁵. Psychologię potoczną można rozumieć przynajmniej na dwa sposoby: albo jako zespół umiejętności „czytania w umysłach innych” (*mindreading*), czyli umiejętności przypisywania innym stanów umysłowych oraz przewidywania ich zachowań, albo jako zbiór komunałów lub generalizacji dotyczących życia psychicznego i związków przyczynowych zachodzących między stanami umysłowymi oraz zachowaniem. Takim przykładowym komunałem może być stwierdzenie, że jeśli ktoś płacze, to jest smutny. Zwolennicy teorii teorii starają się jednocześnie zachować ontologiczną neutralność w stosunku do zjawisk, do których pojęcia stanów umysłowych się odnoszą. Pojęcia takie, jak smutek, ból czy przekonanie, są jedynie pojęciami teoretycznymi, które mają służyć wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowania innych, natomiast nie rozstrzygają, czy coś takiego, jak smutek, ból czy przekonanie istnieje w rzeczywistości i jest na przykład tożsame z procesami neuronalnymi. Wyjaśnienie proponowane przez teorię teorii ma charakter funk-

⁴ S. Gallagher, D. Zahavi, *Fenomenologiczny umysł*, przeł. M. Pokropski, PWN, Warszawa 2015.

⁵ Zob. np.: S. Baron-Cohen, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, MIT Press 1995; S. Stich, *From Folk Psychology to Cognitive Science*, MIT Press 1983.

cjonalistyczny, tzn. odwołuje się do przyczynowej roli, którą w systemie poznawczym odgrywają postulowane stany umysłowe.

Zwolennicy teorii teorii odwołują się również do badań psychologii rozwojowej, m.in. do testu fałszywych przekonań⁶. W teście tym przedstawiamy badanym dzieciom historyjkę, w której jeden z bohaterów chowa swoją ulubioną zabawkę, a drugi pod jego nieobecność przenosi ją w inne miejsce. Pytanie, na które badane dziecko ma odpowiedzieć, brzmi, gdzie po powrocie pierwszy z bohaterów będzie szukał swojej zabawki, czy tam, gdzie ją schował, czy tam, gdzie została ona przełożona. Okazało się, że dzieci poniżej 4 roku życia mają trudność z poprawną odpowiedzią i wskazują błędną lokalizację. Według zwolenników teorii teorii dzieci udzielające błędnej odpowiedzi nie posiadają jeszcze w pełni rozwiniętej teorii psychologicznej i nie potrafią przypisać bohaterowi historyjki fałszywego przekonania.

Inną interpretację testu fałszywych przekonań proponuje *teoria symulacji*, według której poznajemy stany umysłowe innych na drodze wewnętrznej symulacji⁷. Gdy widzimy czyjeś zachowanie, to wyobrażamy sobie, jak by to było znaleźć się w położeniu innego. Następnie przypisujemy wynik takiego procesu symulacji obserwowanej osobie. Cały ten proces nie musi być nawet świadomy. Według zwolennika niejawnego symulacji Vittorio Gallese, może to być nieświadomy proces neuronalny⁸. W swojej koncepcji Gallese odwołuje się do odkrycia tzw. neuronów lustrzanych, które aktywują się zarówno, kiedy badany podmiot wykonuje jakąś czynność, jak i wtedy, gdy obserwuje taką samą czynność wykonywaną przez innego. Neurony lustrzane miałyby stanowić neuronalny mechanizm realizujący w sposób niejawny (nieuświadomiony) proces symulacji, w wyniku którego poznawalibyśmy wewnętrzny stan (np. intencję, przekonanie) innej osoby.

Wyjaśnienie symulacjonistyczne w wersji niejawnego różni się od wyjaśnienia teorii teorii odwołującego się do inferencji przy użyciu

⁶ Baron-Cohen, *op. cit.*

⁷ Zob. np.: A. Goldman, *Simulating Minds. The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*, Oxford Univ. Press 2006.

⁸ V. Gallese, *Ucieleśniona symulacja: od neuronów po doświadczenie fenomenologiczne*, przeł. M. Trzcińska, w: *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne*, tom 2, red. A. Klawiter, Warszawa 2009.

teoretycznych pojęć stanów umysłowych, ponieważ opisuje hipotetyczny mechanizm neuronalny, który realizuje poznanie innych umysłów. Jednak hipoteza o istnieniu mechanizmu lustrzanego nie została jak dotąd potwierdzona u ludzi. Co więcej, nawet jeśli taki mechanizm istnieje w naszym mózgu, to możliwe, że realizuje on inną funkcję niż symulacja. Takiego zdania jest Shaun Gallagher twórca konkurencyjnej *teorii interakcji*. Jego zdaniem, nie ma wystarczających dowodów, żeby uznać, iż neuronalny mechanizm lustrzany realizuje proces symulacji odrębny od percepcji⁹. Wręcz przeciwnie, dane neuroobrazowania wskazują, że raczej mamy do czynienia z jednym zintegrowanym systemem percepcji-działania, którego częścią jest spostrzeżenie intencji w zachowaniu innych.

Według Gallaghera zarówno teoria teorii, jak i teoria symulacji błędnie zakładają, że poznanie intersubiektywne dotyczy poznania „wewnętrznych” stanów innych podmiotów, do których nie mamy bezpośredniego dostępu. Zdaniem Gallaghera, w większości sytuacji obcowania z innymi jest to nieprawda. W codziennych kontaktach i interakcji z innymi osobami nie doświadczamy zazwyczaj ani wewnętrznego symulowania ich położenia, ani też nie teoretyzujemy na ich temat. Poziom refleksji, czy to wnioskowania, czy wyobrażania sobie, jak to jest, pojawia się dopiero, gdy czyjeś zachowanie jest dla nas niezrozumiałe lub gdy nie dysponujemy wystarczającą informacją percepcyjną. Jak pisze Gallagher: „w większości sytuacji intersubiektywnych mamy bezpośrednie zrozumienie intencji drugiej osoby, ponieważ jej intencje wyrażane są wprost w cielesnym działaniu, które jest odbiciem naszych własnych możliwości działania”¹⁰.

Na poparcie swojej tezy Gallagher odwołuje się do licznych badań z zakresu psychologii poznawczej i rozwojowej¹¹. Te ostatnie zdają się dowodzić, że dzieci dużo młodsze niż 4 lata (granica rozumienia in-

⁹ S. Gallagher, *Simulation trouble*, „Social Neuroscience” nr 2/3–4 2007, s. 353–65.

¹⁰ S. Gallagher, *How the Body Shapes the Mind*, Oxford University Press 2005, s. 224.

¹¹ Np.: A. N. Meltzoff, M. K. Moore, *Explaining Facial Imitation: A Theoretical Model*, „Early Development and Parenting”, Vol. 6, 179–192 (1997).; C. Trevarthen, *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersu-*

nych postulowana przez teorię teorii) potrafią wchodzić w społeczne interakcje. Jego zdaniem, najlepszym wyjaśnieniem tych zjawisk nie jest ani przypisywanie noworodkom posiadania wrodzonej teorii psychologicznej, ani postulowanie mechanizmu symulacji, tylko stwierdzenie, że system percepcji ma charakter intermodalny i przekłada dane percepcyjne (np. wizualne) na system motoryczny, a wszystko to w celu cielesnej interakcji z innymi i praktycznego działania w środowisku. Intermodalny system percepcyjny, którego część może stanowić hipotetyczny mechanizm lustrzany, stanowi podstawowy prerefleksyjny sposób rozumienia zachowania innych. Umożliwia również adekwatną odpowiedź motoryczną w celu podjęcia interakcji. Teoria interakcji odrzuca więc wywodzące się jeszcze z filozofii Kartezjusza założenie o niemożliwości bezpośredniego postrzegania stanów umysłowych innych i uznaje, że możemy postrzegać intencje działania i stany emocjonalne.

Jak widzieliśmy, przedstawione stanowiska wobec problemu poznania społecznego, czy mówiąc inaczej epistemologicznego problemu innych umysłów, odwołują się do różnych badań kognitywistycznych i proponują różne wyjaśnienia. Teoria teorii uznaje, że poznanie innych umysłów ma charakter pośredni i zachodzi na podstawie wniosku z użyciem terminów teoretycznych pochodzących ze słownika potocznej teorii psychologicznej. Takie wyjaśnienie zbieżne jest z modularnymi teoriami umysłu. Zdolność do rozumienia innych stanowiłaby odrębny moduł w architekturze umysłu powiązany z modułami percepcji i pamięci długotrwałej. Z podejściem modułowym zgodna jest również odpowiedź symulacjonistów uznających istnienie odrębnego funkcjonalnie procesu symulacji, w którego wyniku przypisujemy stany umysłowe innym podmiotom. Jest to, tak samo jak teoria teorii, koncepcja poznania pośredniego. Co więcej, niektórzy neuronaukowcy starają się wskazać konkretny mechanizm neuronalny, który proces symulacji by realizował. W opozycji do tych stanowisk lokuje się teoria interakcji czerpiąca najwięcej z psychologii rozwojowej, fenomenologii i enaktywizmu. Teoria ta odrzuca za-

bjectivity, w: Bullowa M. (red.), *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*, Cambridge University Press 1979.

łożenie o pośrednim charakterze poznania innych umysłów i uznaje, że możliwe jest, przynajmniej w niektórych warunkach, bezpośrednie ujmowanie intencji i stanów emocjonalnych innych. Kwestionuje się również istnienie funkcjonalnie odrębnego modułu „czytania w umysłach innych”, stwierdzając, że zdolność ta jest częścią jednego systemu percepcji-działania.

Proponowane w obrębie kognitywistyki odpowiedzi na epistemologiczny problem innych umysłów nie są z pewnością rozstrzygające. Jest wręcz wysoce prawdopodobne, że wszystkie wymienione stanowiska są błędne, a najbardziej adekwatnym ujęciem jest jakiś rodzaj teorii hybrydowej łączącej zalety różnych wyjaśnień. Wydaje się jednak oczywiste, że rozwój nauk kognitywnych przyczynia się do rozwoju filozoficznych dyskusji i stymuluje do stawiania filozoficznych pytań i formułowania nowych odpowiedzi.

Dodatek

Warto się jeszcze krótko przyjrzyć niektórym zagadnieniom ostatnich edycji Olimpiady Filozoficznej. Od kilku lat dbamy, by co roku pojawiał się „temat kognitywistyczny”, który, podobnie do problemu innych umysłów, wymagałby połączenia wiedzy z różnych dziedzin filozofii i który mógłby zainteresować nie tylko uczniów pasjonujących się filozofią, lecz także tych, którym bliżej do nauk formalnych i przyrodniczych oraz podejmowanych przez nich prób wyjaśnienia pewnych aspektów naszego umysłu, a były to tematy następujące:

- rok szkolny 2011/2012: **Co to znaczy poprawnie myśleć?** (*logika, metodologia, filozofia umysłu i języka, również np. informatyka i psychologia*)
- rok szkolny 2012/2013: **Przedstaw swoją wizję relacji między logiką formalną a językiem codziennym** (*logika, metodologia, filozofia umysłu i języka, również np. matematyka i językoznawstwo*)
- rok szkolny 2013/2014: **W jaki sposób kognitywistyka ujmuje problem poznania?** (*filozofia umysłu, epistemologia, logika, metodologia*)

- rok szkolny 2014/2015: **Czy omylny umysł może badać swoje własne błędy?** (*filozofia umysłu, epistemologia, logika, metodologia, również np. neuronauki, antropologia i psychologia*)
- rok szkolny 2015/2016: **Zwierzęta, ludzie i maszyny: co to znaczy myśleć?** (*filozofia umysłu, epistemologia, również np. informatyka, cybernetyka, robotyka czy neuronauki*)
- rok szkolny 2016/2017: **Leibniziański alfabet ludzkich myśli: czy istnieje język uniwersalny dla wszystkich kultur?** (*filozofia umysłu, filozofia języka, również np. neuronauki, psychologia i antropologia*).

Tematy takie wymagają zarówno łączenia wiedzy z różnych dziedzin, jak i głębokiej refleksji metodologicznej i umiejętności analitycznej. Pozwalają odkrywać i kształcić przyszłych kognitywistów, czyli tych, którzy niezależnie od wybranej przez siebie dziedziny będą umieli pracować w interdyscyplinarnym zespole, rozumiejąc, na czym polega i jak trudna bywa integracja wiedzy.

**PROBLEM ZADANY, PROBLEM IDENTYFIKOWANY,
PROBLEM STAWIANY.
JAK TEMAT ESEJU S(T)YMULUJE MYŚLENIE
FILOZOFICZNE?**

Post vocem

Poniższy tekst zdecydowałem się utrzymać w formie nawiązującej do wypowiedzi, którą miałem przyjemność wygłosić na seminarium Polskiego Towarzystwa Filozoficznego oraz Komitetu Głównego Olimpiady Filozoficznej pt. „Co to jest problem filozoficzny i jak sobie z nim radzić?”. W tym celu musiałem dokonać w nim pewnych modyfikacji. Moim zamiarem było stworzenie przestrzeni do zapisania w formie „korespondencyjnej” moich reakcji na wypowiedzi pozostałych prelegentów. Dlatego też po głównym tekście staram się w paru zdaniach odnieść się do tychże wystąpień. Kierował mną również szacunek dla czytelnika zainteresowanego praktycznym, pedagogicznym kontekstem moich refleksji nad instytucją „zadanego tematu wypracowania”. Praca ta poświęcona jest właśnie zagadnieniu relacji między „tematem wypracowania z filozofii” a „problemem filozoficznym”. Przyglądam się dwóm – we współczesnej praktyce edukacji filozoficznej podstawowym – formom tematu: tematowi maturalnemu i tematowi olimpijskiemu. Interpretuję je posługując się pojęciami G. Deleuze’a i F. Guattariego jako dwie różne „maszyny do myślenia”, które za swą przesłankę mają różne „obrazy myśli”. Ramę interpretacyjną, która pozwala mi próbować użyć trudnych pomysłów tych francuskich autorów, w całości zawdzięczam Michałowi Hererowi – autorowi pierwszej i wciąż najlepszej polskiej monografii twórczości Deleuze’a: *Gilles Deleuze. Struktury – Maszyny – Kreacje*, Universitas, Kraków 2006. Chcąc ograniczyć liczbę przypisów, odesłania do tej książki zamieszczam w nawiasach w tekście.

Uczenie problemów

Nie ludźmy się – to, że pytanie: „Co to jest problem filozoficzny?” – stawiane tutaj w kontekście dydaktyki szkolnej oraz pewnego szczególnego przedsięwzięcia edukacyjno-popularyzatorskiego, jakim jest Olimpiada Filozoficzna, nie umożliwi i nie usprawiedliwi próby uniknięcia konfrontacji z pytaniami, do których to wyjściowe zagadnienie natychmiast koniecznie odsyła, a mianowicie o to, czym jest filozofia, czym myślenie w ogóle i jak mają się one do swej historii. Jest tak przede wszystkim dlatego, że nawet węższa od pedagogicznej perspektywa dydaktyczna, choć koncentruje się na procesach nauczania i uczenia się, uzależnia przecież swe wnioski od tego, czego się naucza i uczy.

Po drugie, na to, że „praktyczny” kontekst pytania o specyfikę problemu filozoficznego nie pozwala uciec od decydującej kwestii: „Co to znaczy myśleć?” wskazuje również zawarte w tytule naszego seminarium, „praktyczne” właśnie, pytanie uzupełniające o to, jak sobie z problemem filozoficznym „radzić”. W tejszy praktyce nie chodzi przecież o to, że postawieni przed problemem filozoficznym nie potrafimy go rozwiązać albo nawet „baraniejemy”, nie rozumiejąc, czego problem ów dotyczy, skąd się wziął i na czym polega. To się oczywiście zdarza – ludzie pytani w ramach sondy ulicznej: „Co istnieje?” za pewne najczęściej wzruszaliby ramionami. Jednak fakt, że do tego akurat zagadnienia licealiści w sali szkolnej zabierają się raczej energicznie, świadczy, jak sądzę, o tym, że pokonanie takiego oporu przed problemami filozoficznymi jest kwestią odpowiedniego nastawienia. Praktyczna trudność w „radzeniu sobie” z problemem filozoficznym w kontekście edukacji polega natomiast raczej na tym, że uczniowie nie dostrzegają owych problemów w otaczającej rzeczywistości, nie formułują ich samodzielnie. Pisząc esej na zadany temat przejawiają skłonność do wylizywania wszystkich jakoś kojarzących się doktryn z szacownej historii idei, zamiast określać i analizować swoje pytanie, najlepiej jako „swoje” właśnie, czyli z pewnym zaangażowaniem, świadczącym o rozpoznaniu czegoś, co faktycznie „daje do myślenia”. Krótko mówiąc, idzie nie tyle o samą znajomość różnych problemów filozoficznych i zrozumienie ich specyficznej natury, ile o logicznie wcześniejszą sztukę problematyzacji, czyli właśnie umiejętność myślenia filozoficznego.

Ta obserwacja prowadzi do trzeciej przyczyny ze względu, na którą edukacyjny kontekst nie zezwala na choćby częściowe rozładowanie teoretycznego ładunku pytania o naturę problemu filozoficznego. Otóż nasze zadanie byłoby niewątpliwie łatwiejsze, gdyby myślenie filozoficzne pojmować – jak się to często czyni – w odniesieniu do historycznego procesu ciągłego powracania do tych samych „odwiecznych pytań”, dających się grupować w jakieś bloki problemowe, porządkować w epoki ze względu na kolejność ich zadawania, przypisywaną im wagę, charakter udzielanych odpowiedzi itd. Wówczas moglibyśmy się zastanawiać nad ogólnym charakterem tego, mniej lub bardziej danego, katalogu problemów filozoficznych. W dalszej kolejności zaś zapewne spierać się o to, jak uczyć radzenia sobie z uniwersalnością i abstrakcyjnością tych zagadnień, na przykład czy „sprzedawca” je jako mające znaczenie praktyczne, czy raczej właśnie podkreślać wartość umiejętności poruszania się w żywiole tego, co ogólne. Jeśli jednak zgodzimy się, że wyzwanie „radzenia sobie” z problemem filozoficznym, zwłaszcza w kontekście edukacji, polega nie na przekazaniu umiejętności rozpoznawania filozoficznych pytań i odpowiedniego ich adresowania czy stosowania, ale zdolności filozoficznego zapytywania, to wyjść musimy od zasadniczo innej koncepcji tego, czym w ogóle jest myślenie. W tej perspektywie, którą nazwać można by immanentną, gdyż neguje istnienie transcendentnego nieba problemów czekających na myśliciela, filozofowanie polega na wymyślaniu i formułowaniu problemów nowych, a w jakiś sposób nawet własnych.

Tym samym dokonałem właśnie dyskusyjnego i ledwie śladowo uzasadnionego rozstrzygnięcia w sporze o to, czym jest filozofia. A przecież, by dodać cokolwiek do naszego właściwego zagadnienia natury problemu filozoficznego oraz wyzwań, jakie stawia ona przed nauczycielem i uczniem, trzeba powiedzieć o wiele więcej! Jeśli myślenie stawia raczej problemy własne niż podejmuje pytania „odwieczne”, to skąd te problemy się właściwie biorą? Czy zostają rozpoznane w rzeczywistości, gdzie już wcześniej były, ale nikt ich nie dostrzegł czy też rodzą się dopiero w jakiejś konfrontacji bądź zmaganiu ze światem? Czy myślenie zaczyna się od sformułowania problemu, który staje się „przedmiotem namysłu”, czy też problem jest wytworem albo nawet finalnym owocem myślenia, które toczyło się już wcześniej? Jeśli istotą

filozofowania byłoby stawianie problemów, to, czy istotne jest w ogóle ich rozwiązywanie? W jaki sposób filozof spotyka innego filozofa, artystę, naukowca? Czy jego zagadnienia tworzone są w jakimkolwiek nawiązaniu do tych wcześniejszych myśli, czy też dialog jest w ogóle możliwy dopiero po narodzinach własnej problematyki filozofa, na jej gruncie?

Z niechęcią stawiam te pytania. W dziełach filozofów przeszłości znajdujemy znacznie mniej bezpośrednich prób wyjaśnienia, co to jest filozofia niż można by się spodziewać, być może, dlatego że, jak pisali Deleuze i Guattari, jest to pytanie, które postawić można, gdy „nadchodzi starość” albo „w stanie powstrzymanego, nieznacznego pobudzenia, o północy, gdy nie mamy już o co pytać”¹. Nie jest jeszcze tak późno, a ja niestety nie jestem jeszcze tak stary (stoicy uczyli, że żyć należy tak, jakby było się starcem...²). Uznając te ograniczenia mojej osoby i obecnej chwili, zamierzam przyjąć – niejako na próbę i bez zobowiązań – konkretną, sformułowaną właśnie przez Deleuze’a, koncepcję filozofii i rozważyć, jak w jej świetle jawi się pewien szczególny element edukacji filozoficznej, jakim jest zadawany temat eseju w dwóch jego różnych formułach, które w obecnej polskiej praktyce szkolnej wydają mi się podstawowe.

Jeśli chodzi o inspirację Deleuzjańską, to gwoli uczciwości zaznaczyć wypada, że nie podążę za nią zbyt daleko, a nawet potraktuję ją naskórkowo i to nie tylko ze względu na wielość bardzo oryginalnych pojęć, którymi myśliciel ten się posługiwał w sposób mocno zawikłany. Rzecz raczej w samej rozwijanej przez Deleuze’a wizji filozofii jako określonego typu twórczości, mającej w dodatku charakter eksperymentu, który nosząc pewne znamiona szaleństwa czy wykroczenia, rozregulowuje percepcję i umożliwia ustanawianie w jej obrębie nowych połączeń (MH: 185–189, 224–225). Otóż, znów będąc uczciwym, przyznać trzeba, że koncepcja ta wydaje się wręcz skrajnie nieadekwatna do warunków szkolnych. Jakkolwiek postępowi chcielibyśmy

¹ G. Deleuze, F. Guattari, *Co to jest filozofia?*, tłum. P. Pieniążek, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000, s. 7.

² Por. M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu*, tłum. M. Herer, PWN, Warszawa 2012, s. 115–120.

być w swoich metodach dydaktycznych, pomysł uczenia tworzenia czegoś prawdziwie nowego na drodze radykalnych eksperymentów na sobie samym pozostaje paradoksalnym; a może i „nieodpowiedzialnym”?

Temat wypracowania jako maszyna do s(t)ymulacji myślenia

Co się jednak tyczy tego elementu edukacji filozoficznej, jakim jest temat eseju, to perspektywa i terminologia Deleuze’a pozwalają od razu odkryć w nim konkretne sprzeczności. Podstawowa z nich polega po prostu na tym, że wraz z tematem problem filozoficzny zdaje się być zadany, „podany na tacy”. Należy go rozwiązać, rozważyć czy omówić, ale nie trzeba go przecież samemu stawiać. Zdaniem Deleuze’a zaś, podstawową przeszkodą, jaką napotyka myślenie, nie jest zewnętrzny problem, ale niezdolność do problematyzacji. Wypracowanie na zadany temat byłoby więc zapewne jednym z rytuałów społecznych, w których zakorzenia się skłonność do anulowania problemu w jego rozwiązaniach³ (MH: 230). Istotę tego typu konwenansów Deleuze objaśniał pisząc, że opierają się na „przesądzie społecznym – leżącym w oczywistym interesie tych, którzy chcą, byśmy pozostali dziećmi – skłaniającym nas zawsze do rozwiązywania problemów, które pochodzą skądinąd, a także uspokajającym nas lub rozpraszającym, bo mówiący nam, że jeśli potrafimy odpowiedzieć, to wygraliśmy: problem jako przeszkoda, odpowiadający jako Herkules. Takie jest źródło groteskowego obrazu kultury, jaki odnajdujemy w testach, w rozkazach rządu, w gazetowych konkursach (...)”⁴. Właściwa umiejętność filozoficznej problematyzacji zdaje się zanikać wtłoczona w schemat pytanie–dziecie i odpowiedź–reakcja. Trudno nie zauważyć, że filozofowie rze-

³ „Przekonuje się nas (...), że problemy są dane jako gotowe i że znikają w odpowiedziach czy też rozwiązaniach; z obu powodów mogą być już tylko widmami” (G. Deleuze, *Różnica i powtórzenie*, tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, Wydawnictwo KR, Warszawa 1997, s. 230).

⁴ Tamże.

czywiście zazwyczaj nie filozofowali na zadany temat. Są jednak przecieź i wyjątki takie, jak odpowiedź Rousseau na konkursowe pytanie „Czy odnowienie sztuk i nauk przyczyniło się do odnowienia obyczajów?” albo ta, którą Kant udzielił wielobnemu Johannowi Friedrichowi Zöllnerowi w kwestii tego, czym jest Oświecenie. Daje to chyba pewną nadzieję formule wypracowania na zadany temat, której przecieź nie daje się pomyśleć całkowicie poza modelem pobudzenia czy inspiracji do rozważań. Być może chodzi o to, by uniknąć traktowania tego schematu w zbyt behawioralny czy naturalistyczny sposób.

Przyjrzyjmy się więc bliżej temu, w jaki sposób tematy wypracowań stymulują myślenie, na jakie reakcje są obliczone. Przyjmując znów perspektywę Deleuzjańską, chodziłoby o to, by ustalić, jaki „obraz myśli” zakładają tak a nie inaczej sformułowane tematy i kryteria oceny esejów, będących odpowiedzią na nie. Dla Deleuze’a kwestia: „co to znaczy myśleć?” albo „co to jest filozofia?” jest kwestią krytycznego badania często nieświadomych mechanizmów, wytwarzających różne i zmieniające się wraz z historią „obrazy myśli”. Przy czym ów „obraz myśli” nie jest metodą, ale czymś „jak przesłanka w filozofii, coś co ją [myśl] poprzedza”. Chodzi o „zawsze już założony, (...) system współrzędnych, dynamizmów, ukierunkowań”, który pozwala „orientować się w myśleniu”⁵; coś, co niezależnie od konkretnych treści tez czy odpowiedzi, sprawia, że myślenie funkcjonuje w określony sposób, a zarazem, że takie właśnie, a nie inne funkcjonowanie, jest uznawane za myślenie. Temat wypracowania jest maszyną zaprogramowaną nie tyle, by stymulować do pisemnych rozważań, ile by symulować filozofowanie w określonym kształcie. Jak już mówiłem, we współczesnym systemie edukacji filozoficznej dostrzegam dwa podstawowe typy tego rodzaju tematów-urządzeń-do-myślenia.

Najpierw zajmę się tematem maturalnym w jego kolejnej „nowej”, obowiązującej bodajże od dwóch lat, formule. Jej specyfika zasadza się na tym, że – mówię to również z własnego doświadczenia egzaminatora maturalnego i twórcy arkuszy – problem jest nie tylko zadany, ale również w wersji modelowej sformułowany jako pytanie, na które od-

⁵ G. Deleuze, *Negocjacje 1972 – 1990*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 154.

powiedzieć można „Tak” lub „Nie”. Oto przykład zaczerpnięty z „Informatora o egzaminie maturalnym...”: Nietzsche napisał w *Antychryście: wazono się nazwać litość cnotą, w każdej dostojnej moralności uchodzi ona za słabość. Czy litość i współczucie to objawy słabości duchowej czy siły?*⁶. W praktyce problem, przed którym stawia się maturzystę, nie zawsze przybiera postać zero-jedynkowego pytania. Taki jednak jest ideał, o czym jasno świadczą kryteria oceny wypracowania, podług których punktuje się najpierw „jasne sformułowanie stanowiska (...), które lokuje się w problematyce pracy” (problematyka jest już więc obecna, nie trzeba jej wytwarzać), a następnie uzasadnienie tego stanowiska, które winno być „adekwatne”, „trafne”, „pogłębione”, „krytyczne” oraz nawiązujące do innych dziedzin kultury⁷. Jest chyba jasne, że to, co wydziela z siebie mózg zorganizowany przez taką maszynę, leży na antypodach tego, co Deleuze uważa za filozoficzny problem. Można tylko dodać, że zakładany przez taką formułę tematu „obraz myśli” opisywał on jako taki, w którym „myślenie sprowadza się do hasła: *podyskutujmy trochę*”⁸ i postrzegający filozofię jako „przyjemny handel duchowy, który znalazł w pojęciu właściwy sobie towar, (...) z punktu widzenia bezinteresownej i karmiącej się demokratycznym, zachodnim dialogiem towarzyskości, zdolnej zrodzić konsens opinii i dostarczyć komunikacji etykę, tak jak sztuka dostarcza jej estetykę”⁹. Jeśli rolą edukacji filozoficznej jest uczestniczenie w procesie „upodmiotowienia” członków społeczeństwa obywatelskiego – a tak przecież chyba jest – to myślenie symulowane przez maturalny typ tematu rozprawki jest w istocie pożądane. Mimo iż problem filozoficzny rzeczywiście nie jest w tym kontekście czymś wytwarzanym, ale zewnętrzną przeszkodą, którą pokonuje się osiągając konsensus.

Drugą formę tematu eseju spotykamy właśnie na Olimpiadzie Filozoficznej. Najbardziej wyrazistym jej wariantem są proponowane uczestnikom na etapie okręgowym cytaty z klasycznych dzieł, które

⁶ *Informator o egzaminie maturalnym z filozofii od roku szkolnego 2014/2015*, CKE, Warszawa 2013, s. 44.

⁷ Tamże, s. 13–14.

⁸ G. Deleuze, *Negocjacje 1972 – 1990*, wyd. cyt., s. 155.

⁹ G. Deleuze, F. Guattari, *Co to jest filozofia?*, wyd. cyt., s. 112.

należy zinterpretować i jakoś rozwinąć. Sądzę zresztą, że tematy prac etapu szkolnego funkcjonują w gruncie rzeczy podobnie. „Obraz myśli” stanowiący ukrytą przesłankę tej olimpijskiej maszyny-dającej-do-myślenia jest o wiele bardziej niejednoznaczny. Potraktuję ją najpierw niesprawiedliwie, a w każdym razie zbyt surowo, dopatrując się w tej formule tematu takiej wizji tego, czym jest myślenie, która jest właściwym celem ataków Deleuze’a jako dogmat już nie rozgadanego zdrowego rozsądku, ale filozofii samej. Chodzi o krytykę tak zwanej filozofii przedstawienia lub reprezentacji (MH: 190–205). Nawiązując do deskryptorów, którymi posługujemy się oceniając olimpijski esej, powiedzielibyśmy, że myślenie, które uruchamia cytaty przytoczone jako temat, polega w pierwszej kolejności na identyfikacji problemu w nim zawartego. Problem należy w cytacie rozpoznać w wielości jego wymiarów, odpowiednio zaklasyfikować jako kwestię na przykład etyczną bądź epistemologiczną, określić związki implikacyjne wpisujące go w to pole problemowe i odnoszące do innych problemów oraz podporządkowujące pewnemu katalogowi możliwych stanowisk filozoficznych. Po dokonaniu takiej identyfikacji można znów przejść do dyskusji, czyli zajęcia stanowiska własnego i uargumentowania go. W takim ujęciu mielibyśmy tu do czynienia z klasycznym – a zdaniem Deleuze’a – dogmatycznym modelem filozofowania, w którym myśleć znaczy rozpoznawać bądź identyfikować jakiś obiekt jako ten właśnie przedmiot, wyposażony w takie a nie inne właściwości. Problem filozoficzny znów nie jest tu produktem myślenia, ale czymś, co należy dostrzec na drodze subsumpcji albo „podciągania” pod coraz bardziej ogólne i uniwersalne kategorie (MH: 192), o których autorzy wypracowań całkiem zasadnie lubią pisać, że „filozofowie głowili się nad nimi już od czasów starożytnych”.

Pojęcia a problemy i tematy

Na zakończenie spróbuję nawiązać do pozytywnego programu Deleuze’a i dokonać pewnej rehabilitacji tych dwóch form tematów rozprawki filozoficznej, które poddałem uprzednio krytyce zbyt surowej, choćby, dlatego że przeczytawszy wiele takich wypracowań,

wiem, że problematyzujące myślenie, nieoparte na schemacie przedyskutowania lub rozpoznawania, faktycznie się w nich zdarza i nie dzieje się to raczej przez przypadek. Na pytanie, co to jest filozofia, Deleuze i Guattari udzielają, jak wiadomo, odpowiedzi wyjściowo bardzo zwięzłej: filozofia jest tworzeniem pojęć¹⁰. Pojęcia te nie są uniwersaliami, które pozwalają na poznanie przez generalizację lub abstrakcję, albo dają się wykorzystać do wydania sądu. Przeciwnie, są zawsze osobliwościami (*singularités*) i „sygnowanym” wydarzeniami: „substancja Arystotelesa, *cogito* Kartezjusza, monada Leibniza, warunek Kanta, potencja Schellinga, trwanie Bergsona...”¹¹. (Warto tu odnotować w nawiasie pewną diagnozę, którą Deleuze stawia współczesności, a która świetnie daje się cynicznie i opacznie wykorzystywać do promowania edukacji filozoficznej. Otóż filozofia zawsze napotykała zuchwałych rywali i przedrzeźniaczy. Sokrates walczył z sofistami, Platon pisał o „pretendentach”, Zaratustra miał swoją małpę i błązna. Dziś wyjątkowo skutecznie pod filozoficzne „tworzenie pojęć” podszyciwa się marketing i reklama, które powiadają: „to my jesteśmy kreatywne, jesteśmy twórcami pojęć!”¹². Tak więc: uczcie się, dzieci, filozofii, a dostaniecie dobrze płatne posady w agencjach reklamowych). Jeśli jednak myślenie polega na wynajdowaniu nowych pojęć, to skąd biorą się filozoficzne problemy, bez których pojęcia te nie miałyby w ogóle żadnego sensu?

Wskażę tu tylko na dwa elementy odpowiedzi Deleuze’a na to pytanie. Po pierwsze, problem, który jest przedmiotem pojęcia, jest jego własnym wytworem, a to dzięki temu, że pojęcie nigdy nie jest proste, lecz złożone z wielości składników. Najprostszy przykład, którym ilustrują Deleuze i Guattari tę tezę, jest kartezjańskie *Cogito*¹³, które ma trzy składniki: wątpić, myśleć, być. Problem powstaje tu jako możliwość ruchu między tymi elementami („ja, który wątpię, myślę, jestem, jestem rzeczą, która myśli”), przemieszczania się między nimi

¹⁰ W ramach tej koncepcji myślenia jako takiego, tak jak filozofia tworzy pojęcia, tak nauka tworzy funkcje (lub prospekty), a sztuka – percepty i afekty.

¹¹ G. Deleuze, F. Guattari, *Co to jest filozofia?*, wyd. cyt., s. 15.

¹² G. Deleuze, *Negocjacje 1972 – 1990*, wyd. cyt., s. 144. Por. G. Deleuze, F. Guattari, *Co to jest filozofia?*, wyd. cyt., s. 17–18, 112–113.

¹³ Por. G. Deleuze, F. Guattari, *Co to jest filozofia?*, wyd. cyt., s. 32–37.

z prędkością światła. Modelem myślenia nie jest podmiot kontemplantujący określony przedmiot, ale mózg, który wydziela idee ustanawiając nowe połączenia między neuronami. Po drugie, akt problematyzacji przy użyciu tworzonych pojęć, nie jest reakcją na jakiś zewnętrzny „bodziec”, ale próbą ingerencji w rzeczywiste procesy stawania się, których częścią jest stawanie się myśli. Problem i pojęcie filozoficzne są próbą ustanowienia nowych połączeń między tymi stawaniem się (między stawaniem się myśli, a zmysłowymi stawaniem się). „Nie odczuwamy braku komunikacji – powiadają Deleuze i Guattari – przeciwnie, mamy jej nadmiar, ale cierpimy na brak tworzenia. Brak nam oporu wobec teraźniejszości”, która oferuje „haniebnie” mało „możliwości życia”¹⁴ i myślenia (MH: 226–228).

Czy uzyskujemy zatem jakieś wskazówki dla piszących wypracowania i tych, którzy próbują uczyć je pisać? W kontekście edukacji szkolnej rad takich jest zapewne niewiele i dość banalnych, choć Deleuze twierdzi, że rozwija właśnie „pedagogikę pojęcia”¹⁵ filozoficznego. Sądzę jednak, że zaletą nawet najbardziej ograniczających „zadanych tematów” jest to, że pojawiają się w nich pojęcia. Koncentrujemy się na nich. Starajmy się zatem najpierw zidentyfikować pojęcia właśnie i problemy, które one stworzyły, a dopiero potem odnośmy się do pytania, którego celem jest wymusić określoną reakcję. Po drugie, pisząc wypracowanie, zamiast pogrążyć się w historii filozofii, próbujemy „przeszczepiać Platona na grunt problemów, które nie są już platońskie”¹⁶, ale teraźniejsze. Nie sposób przekroczyć prawdziwie filozoficznych pojęć – rozstrzygnięcia, których w nich dokonano, są ostateczne. Natomiast, jeśli chcemy, by zadany temat wywołał w naszych mózgach jakąś symulację ruchu tworzenia nowych pojęć, możemy próbować użyć ich wbrew pierwotnemu przeznaczeniu w sposób, który sprblematyzuje dane nam aktualnie możliwości życia i myślenia.

¹⁴ G. Deleuze, F. Guattari, *Co to jest filozofia?*, wyd. cyt., s. 122.

¹⁵ Tamże, s. 20.

¹⁶ G. Deleuze, *Negocjacje 1972 – 1990*, wyd. cyt., s. 156.

Ad vocem

Profesor Barbara Markiewicz w zagadnienie problemu filozoficznego wprowadziła nas poprzez jego klasyczny, grecki kontekst. Etymologicznie *problemata* to występ skalny, a więc przeszkoda, którą pokonać można obierając odpowiednią *methodos*, czyli drogę. Ze względu zaś na upodobania Starożytnych problem przybiera przede wszystkim strukturę zagadki takiej, jaką Sfinks zadał Edypowi czy Homerowi rybacy z wyspy Ios. Zagadka cechuje się tym, że rozwiązanie jest w niej zawarte. Profesor Markiewicz, przywołując Platona, zwróciła jednak również uwagę na polityczny wymiar tej struktury – zagadka pojawia się, kiedy człowiek nie myśli tak, jak mówi, co utrudnia podejmowanie jednogłośnych decyzji, wymaganych przez antyczną formę demokracji. Mamy tu, jak się zdaje, niemal wszystko, czemu Deleuze przeciwstawia się w swej krytyce „dogmatycznego obrazu myśli”: problem jako gotowa, zewnętrzna przeszkoda, czekająca na siłacza, który ją pokona; problem jako zagadka, która znika w swym rozwiązaniu; problem jako trudność w komunikacji, wymagająca przewyciężenia na drodze racjonalnej dyskusji. Sprawa nie przedstawia się jednak tak łatwo. Po pierwsze, również Deleuze (i również nawiązując do Platona¹⁷) stara się badając istotę myślenia zacząć od określenia zewnętrznej przeszkody, jaką ono napotyka, a mianowicie odróżnić „rzeczy, które myśl pozostawiają w spokoju, i te (...), które *zmuszają* do myślenia”¹⁸. Twierdzi jednak, że „to, co daje do myślenia”, nigdy nie jest przedmiotem rozpoznania, ale spotkanie, które jest niespodziewane, wprawia w zakłopotanie i pierwotnie daje się tylko odczuć. Być może, więc istotę problemu filozoficznego lepiej niż metafora zagadki oddaje metafora tajemnicy, którą prof. Markiewicz również przywoływała jako klasycz-

¹⁷ Analizie Deleuze poddaje fragment z *Państwa*, rozpoczynający się następującą wymianą zdań: „Więc ja pokazuję (...), jeżeli widzisz, jak to pośród spostrzeżeń jedno nie woła rozumu do kontroli, jakby zmysły same już należycie rzecz oceniały, a drugie ze wszech miar wymaga kontroli ze strony rozumu, bo zmysły same nie poradzą i robią zawód. – Jasna rzecz (...), że ty mówisz o widzeniu rzeczy z odległości i o rzeczach rysowanych w perspektywie. – Niezupełnie trafiłeś w to, co mam na myśli” (Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1958, t. I, VII, 523B).

¹⁸ G. Deleuze, *Różnica i powtórzenie*, wyd. cyt., s. 205.

nie grecką? Po drugie, problem, jak go widzi Deleuze, rzeczywiście zawiera w sobie swoje rozwiązanie, jak zagadka. Rzecz w tym, że to nie rozwiązania są prawdziwe albo fałszywe, ale same problemy: „Rozwiązanie posiada zawsze prawdę, na jaką zasługuje niezależnie od problemu, na jaki odpowiada; a problem ma rozwiązanie, na jakie zasługuje zgodnie ze swą własną prawdziwością lub fałszywością, czyli zgodnie ze swym sensem”¹⁹. Tak też, odpowiedź, jaką Edyp dał Sfinksowi – „To człowiek” – stała się znakiem antropologicznego zwrotu w myśleniu, zaś rozwiązanie, którego rybacy oczekiwali od Homera – „To wszy” – pozostaje symbolem złośliwości i głupoty, która zabiła nie mędrca, ale poetę. Po trzecie, kwestia komunikacji. Deleuze ma na pewno rację, że mamy jej aż za dużo, wiemy jednak, że problemem jest nie ilość, ale jakość współczesnej debaty publicznej. Analizując tematy wypracowań jako maszyny symulujące określone typy myślenia, nie chciałem potępić tych typów jako niefilozoficznych. Głupotą byłoby sądzić, że celem edukacji filozoficznej jest wychowanie filozofów. Wątpię by dało się nauczyć „tworzenia pojęć”, daje się jednak, być może, przekazać pewne „obrazy myśli”, które od wieków towarzyszą filozofii. Myślenie nakierowane na konsensus osiągnany przez komunikację regulowaną określonym zestawem intersubiektywnych reguł argumentacji – takie, które symuluje maszyna naturalnej rozprawki – jest niewątpliwie cenne. Czy Deleuzjańska koncepcja filozofii jako tworzenia pojęć czy problemów własnych i osobliwych sugeruje jakiś jeszcze typ myślenia, który można by próbować włączyć w praktykę edukacyjną? Warto tu przypomnieć o antycznych cynikach, którzy ponad poznanie przyczyn zjawisk stawiali poznanie relacyjne, które każe skupiać się na relacjach między owymi zjawiskami a sobą samym. Umiejętność adekwatnego „wzięcia czegoś do siebie” jest zapewne elementem sztuki filozoficznej problematyzacji, który warto szerzyć, choćby ze względu na etyczną wartość zdolności do modyfikowania i przekształcania sposobu bycia jednostki²⁰.

Dr hab. Tomasz Wiśniewski podniósł dwa wątki, które nie były centralne w jego wystąpieniu, ale wzbudziły zainteresowanie uczest-

¹⁹ G. Deleuze, *Różnica i powtórzenie*, wyd. cyt., s. 231.

²⁰ Por. M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu*, wyd. cyt., s. 230–235.

ników seminarium i warto spróbować nawiązać do nich w przyjętej przeze mnie Deleuzjańskiej perspektywie. Po pierwsze, w rozmowie z jednym z tegorocznych laureatów Olimpiady, pojawiło się pytanie, jak myśliciel, zwłaszcza młody i początkujący, odnosić się powinien do swych wielkich poprzedników. Dr Wiśniewski radził, aby nie wybierać między Platonem a Arystotelesem i obroną jednego z uświęconych stanowisk przeciw drugiemu, ale raczej szukać jakiejś prawdy pomiędzy nimi. Deleuze swoją refleksję nad „wielkimi filozofami” nazywał „ćwiczeniami z admiracji”. Zalecał poszukiwać u nich tego, co rozstrzygnęli raz na zawsze i do czego zatem nie ma już sensu wracać. Nie po to, więc by uznać konieczność myślenia w stylu Platona czy Arystotelesa, ale by móc próbować użyć ich pojęć do problemów, które nie są już greckimi. Na takiej drodze, zdaniem Deleuze’a, w filozofii rzeczywiście dokonuje się pewien rodzaj postępu. Po drugie, dr Wiśniewski zwrócił uwagę na zgubność mody na „logomachię”. Objawia się ona – jeśli dobrze rozumiałem – nadmiernym zamiłowaniem niektórych filozofów współczesnych do stosowania obfitości trudnych terminów, a u młodych adeptów filozofii pokusą symulowania myślenia filozoficznego przez zbyt pochopne używanie świeżo poznanej terminologii. Nie wiem, czy filozofia rozumiana jako tworzenie pojęć nie jest na taką „logomachię” w jakimś stopniu skazana. Chciałbym jednak podkreślić, że jeśli próba przyjęcia takiej strategii filozoficznego myślenia sugeruje konieczność położenia w edukacji filozoficznej większego nacisku na same pojęcia, to nie chodzi tu wcale o często pojawiającą się w różnorodnych programach kształcenia i kryteriach ocenę „umiejętność poprawnego operowania terminologią filozoficzną”. Termin jest czymś innym niż pojęcie, a także niż słowo i kategoria. Znajmy swój słownik! Uczmy się definicji w nim zawartych. Pojęcia, o które chodzi myśleniu – i na które można próbować położyć nacisk w edukacji filozoficznej – nie mają jednak właśnie jednoznacznych definicji, dlatego że umożliwiają ciągły ruch myśli między pewną wielością elementów.

Jan Molina obudził we mnie nadzieję, że, być może, taka wychodząca od pojęć edukacja filozoficzna nie jest tylko spekulatywną mrzonką. Przedstawił mianowicie bardzo konkretny plan trzyczęściowych warsztatów filozoficzno-politologicznych, poświęconych problemowi wolności. Program ten odwraca zwyczajowy porządek zajęć

i konfrontuje uczniów z tekstem „wielkiego filozofa” (w tym przypadku J. S. Milla) dopiero na końcu. Zaczyna się zaś właśnie od analizy wieloznaczności pojęcia „wolności” (i „woli”) oraz różnych jego możliwych zastosowań. Następnie, wyposażone już w taki zarys swojej teorii, pojęcie osadza się w medialnym kontekście „aktualnego” sporu (konflikt wokół prawa muzułmańskich dziewcząt do noszenia tradycyjnych chust w szkole). Dopiero po wykonaniu takiej pracy klasyczne pojęcie wolności J. S. Milla, które w naszych liberalnych społeczeństwach jawi się zrazu i zwykle jako trywialne, ukazuje swe nieoczywistości, a konieczność przeszczepienia go na grunt problemów, które nie są naszymi, a też nie millowskimi, jest właśnie wysiłkiem myślenia.

Łukasz Malinowski opowiadając o problemach, jakie natura zagadnienia filozoficznego nastrocza w uczeniu na poziomie gimnazjalnym, uczynił znaczną część mojego późniejszego wystąpienia zbyteczną. Mówił bowiem konkretnie i w odniesieniu do praktyki dydaktycznej o trudnościach, jakie gimnazjalistom sprawia przejście od modelu problemu-zagadki, która zanika w swym (jednym słusznym) rozwiązaniu do modelu problemu filozoficznego, który nie tylko nie posiada jednoznacznego rozwiązania, ale wymaga samodzielnego postawienia. Wróciłbym tutaj do przytoczonego wcześniej stwierdzenia Deleuze’a, że podtrzymywanie „przesądu społecznego (...) skłaniającego nas zawsze do rozwiązywania problemów, które pochodząc skądinąd”, leży „w oczywistym interesie tych, którzy chcą, byśmy pozostali dziećmi”. W opiniach filozofów przynajmniej od czasów Oświecenia dziecinność (rozumiana jako niedojrzałość) była niemal jednogłośnie wartościowana negatywnie. W pedagogice daje się jednak od czasu do czasu słyszeć, że ucząc należy jednak „pozwolić dzieciom być dziećmi”. Jednak „dziecinność”, o której pisze Deleuze, polega nie tylko na przekonaniu, że prawdziwość naszych odpowiedzi określana jest przez oceniające je autorytety, ale na wcześniejszej niezdolności do samodzielnego stawiania pytań i przeświadczeniu, że i one są zadane przez autorytety jako gotowe. Kantowska zależność od „przewodnictwa innych” w „posługiwaniu się własnym rozumem” dotyczy formułowanych przez ten rozum problemów, a dopiero wtórnie dokonywanych przezeń rozstrzygnięć. Dlatego może za przyczyny „niedojrzałości” filozof z Królewca uważa nie tylko „tchórzliwość”, ale przede wszyst-

kim „gnuśność”. Umysł bojaźliwy akceptuje propagowane rozwiązania, ale niechęć do „robienia problemów” wynika chyba raczej z lenistwa. Czy w całej tej filozoficznej metaforyce niedojrzałości „dziecko” jest synonimem „ucznia”? Czy każde dziecko jest (np. ze względu na swą zależność od „dorosłych”) zawsze uczniem? Czy celem wychowania i edukacji od początku jest dojrzałość, czy też staje się nim dopiero od pewnego wieku? Warto chyba takie pytania mieć na uwadze w nowej przecież sytuacji historycznej, gdy pojawia się z rzadka możliwość konfrontowania z filozoficznym problematyzowaniem życia już gimnazjalistów.

JAK UCZYĆ PODEJMOWANIA PROBLEMÓW FILOZOFICZNYCH W PRACACH PISEMNYCH?

Na początku muszę zaznaczyć, że nie jestem w stanie udzielić wyczerpującej odpowiedzi na zadane w tytule pytanie. Przede wszystkim z powodu zbytnej złożoności i rozległości tematu oraz własnych ograniczeń. Co prawda, filozofii uczę od jedenastu lat i w tym czasie ludzie, których miałam przyjemność edukować, osiągnęli rozmaite sukcesy, zarówno na maturze jak i Olimpiadzie Filozoficznej. Niemniej nigdy szczególnie nie zajmowałam się teoretycznym aspektem nauczania. Nie specjalizuję się także w filozofii edukacji czy dydaktyce, więc mój warsztat ściśle naukowy jest w tym obszarze dość ograniczony. Dlaczego zatem zdecydowałam się napisać ten tekst? Otóż pomimo wspomnianych ograniczeń wyrobiłam sobie dość wyraziste zdanie na temat tego, w jaki sposób powinno się uczyć pisania prac filozoficznych i chciałabym przedstawić własne stanowisko oraz kilka pomysłów na ćwiczenia, licząc na to, że nawet przy krytycznej refleksji czytelników na ten temat może ono stanowić dla nich jakąś wartość.

Piszemy, ponieważ chcemy, ponieważ musimy lub uważamy, że powinniśmy. Niezależnie od intencji, które, co oczywiste, bywają różne, nauczanie pisania wiąże się z motywowaniem, zadawaniem i modelowaniem.

Nie każdy odczuwa potrzebę pisania. Większości młodzieży pisanie sprawia trudność. Podejrzewam nawet, że szczególnie w przypadku tekstów filozoficznych, nie ma człowieka, który by je pisał z łatwością. Dlatego pisanie, to droga przez mękę. A uczenie się i nauczanie pisania, to już istna gehenna. Są wprawdzie osoby, które już w liceum mają tak poukładane w głowach, że wiedzą, iż chcą się męczyć poprzez pisanie. W większości przypadków jednak nauczanie wiąże się z koniecznością zachęcenia do podjęcia tego wysiłku. Nauczyciele stosują różne metody. Wielu pomija problem motywacji po prostu wymuszając pisanie. Staram się unikać tej praktyki, choć jej nie krytykuję jako z zasady błędnej. Tworzenie tekstów może uruchomić mechanizmy

lękowe – wyrażając coś wystawiamy się bądź co bądź. Stąd są osoby, które stawiają taki opór, kiedy przychodzi do pisania, że zastosowanie choćby lekkiego przymusu stanowi niezmiernie kuszącą opcję w repertuarze każdego belfra. Problem pojawia się wtedy, kiedy na przymusie się zaczyna i kończy. Dlatego warto rozważyć powody, dla których warto pisać prace filozoficzne.

Powody kształtujące lub wzmacniające motywację do pisania można mnożyć. Nowoczesne społeczeństwa, co pokazali filozofowie ze Szkoły Frankfurckiej, a w szczególności Max Horkheimer, funkcjonują zgodnie z logiką rozumu instrumentalnego. Można i zapewne trzeba rozważyć kwestię zakresu oraz dalszych kierunków rozwoju nowoczesnych społeczeństw, a zatem i ograniczeń perspektywy frankfurtczyków. Niemniej, nawet przy uznaniu ograniczonej wartości tej perspektywy, należy przyznać, że myślenie zgodne z logiką zwiększania efektywności w zakresie doboru odpowiednich środków do obranych celów, jest jedną z kluczowych matryc działania, a przynajmniej sposobów uzasadniania dla podejmowanych działań. Często wyjaśniamy, dlaczego coś zrobiliśmy lub chcemy zrobić poprzez odpowiedź na pytanie: po co? Również od innych oczekujemy takiego sposobu uzasadniania, tj. określenia własnych celów wraz ze wskazaniem wiodących do nich środków. Kryteria pozwalające ocenić zarówno cele jak i środki z kolei związane są tropami obecnymi w kulturze. Ten temat jest niezwykle złożony i nie będę go tutaj zgłębiać, wspomnę tylko o tropie w postaci mitu opłacalności. Zakładamy, że wszystko albo prawie wszystko (w tym aspekcie dostrzec można wielość aporii) powinno mieć jakiś ekwiwalent. Wysiłek jest sensowny, jeżeli przynosi coś w zamian. Coś co zarazem byłoby uznane za wartościowe przez otoczenie. Na przykład z tej perspektywy włożenie wysiłku w nauczanie się pisania jest sensowne o tyle, o ile potem można się pochwalić posiadaniem umiejętności cenionej na rynku pracy. Naturalnie to rozumowanie działa tylko w przypadku osób, które chcą w przyszłości wykonywać zawody wymagające takich umiejętności.

Zgodnie z powyższą logiką generować można wiele argumentów uzasadniających wartość wynikającą z umiejętności pisania tekstów filozoficznych. Nie twierdzę, że uzasadnienia tego rodzaju są z założenia błędne bądź szkodliwe. Byłyby to przejaw hipokryzji. Jesteśmy czę-

ścią świata, który obecnie działa w taki a nie inny sposób, i zostaliśmy ukształtowani między innymi przez tego rodzaju tropy. Oznacza to, że nie tylko często myślimy zgodnie z logiką ekwiwalentu, ale zdolność do przynajmniej częściowego przyjęcia tej optyki pozwala zarówno zrozumieć niektóre ruchy we współczesnych społeczeństwach, jak i działać w ramach tej przestrzeni. Z tej perspektywy nie wydaje mi się jakimś skandalem, że młodzi ludzie niejednokrotnie widzą w filozofii i zdobywaniu umiejętności związanych z filozofowaniem wartości przekładalne na język wolnego rynku. Nie uważam też, że motywowanie uczniów poprzez odwoływanie się do tego typu argumentów jest niezgodne z etosem nauczania. Wszak szkoła niesie kaganek/kaganiec kultury, takiej jaka ona jest. Problem tkwi tylko w tym, że to nie wystarczy. Filozofia bowiem przekracza, a w każdym razie usilnie próbuje przekroczyć to, co zastane. Filozofowanie wymaga umiejętności zdobycia krytycznego dystansu, tzn. np. zdolności do zidentyfikowania tropu ekwiwalencji oraz wskazania jego uwarunkowań, ograniczeń, konsekwencji itd. Innymi słowy, filozofia wymaga, przynajmniej częściowego, wyzwolenia się od otaczających nas norm. To jest z jeden z powodów, dla których jest ona zarówno ekscytująca, jak i niepokojąca. Ekscytująca między innymi wtedy, kiedy natrafiamy na coś, do czego mamy dystans. Zyskujemy bowiem fantastyczne narzędzia krytyki. Niepokojąca, ponieważ zgłębiając filozofię w końcu natrafiamy na coś, co sami przyjmujemy na wiarę i co zarazem jest dla nas niezwykle ważne. Zdobywanie dystansu wówczas bywa bolesne i pozostawia trwałe ślady. Filozofia balansuje na granicy pomiędzy tym, co zastane i akceptowane (nawet jeżeli jest to akceptacja bezrefleksyjna), a tym, co zdaje się przekraczać ten porządek. Nawet jeżeli tym samym zmierza w kierunku szaleństwa czy potworności. Filozofowanie wymaga pewnej wytrzymałości i śmiałości i zachęcając do podjęcia tego wysiłku nie należy pomijać tego aspektu.

Pisanie prac filozoficznych jest szczególnym przypadkiem filozofowania. Pisanie zdecydowanie pogłębia samowiedzę. Zgodnie ze schematem Heglowskim, aby coś pojąć, musimy stworzyć antytezę. W tym wypadku oznacza to tworzenie pewnego obrazu myśli na piśmie, który, dzięki temu, że zewnętrzny wobec nas, może pomóc nam lepiej zrozumieć myśl, którą chcieliśmy zapisać. Przy czym nadanie

formy myśli właściwie tę myśl wytwarza. Nie oznacza to, że bez zapisu, myśli w sensie ścisłym nie ma. Chodzi tylko o to, że napisanie pracy nie jest jedynie odtworzeniem, ale też wytworzeniem. Podobnie jak intensywnie o czymś myśląc, wytwarzamy pewną formę własnych myśli, a więc i same myśli. Sądzę, że zrozumienie tego mechanizmu tworzy właściwą motywację do pisania oraz ustawia ten proces na odpowiednich torach, tj. takich, które bazują na tworzeniu, a nie zaś na biernym odtworzeniu jakiegoś schematu.

Z powyższych uwag wynika, że proces motywowania ucznia do pisania pracy jest złożony. Nie polega na wyłożeniu prostych argumentów, ale w gruncie rzeczy wymaga ukształtowania w nim pewnej postawy. Na to zaś potrzebne jest jego przyzwolenie. Dlatego też nie da się uciec w procesie nauczania od pytań ściśle etycznych.

Uczenie pisania wymaga także zadawania tematów i modelowania wypowiedzi. Z pewnego punktu widzenia optymalna jest sytuacja, w której uczeń sam wybiera temat. Dokładnie taki, jaki go interesuje. Ponieważ właściwa pomoc ze strony nauczyciela związana jest z procesem modelowania wypowiedzi, wybór tematu nie wydaje się aż tak istotny. Jednakże warto wspomnieć o dwóch powodach, które czynią ten moment bardzo ważny. Po pierwsze, uczymy w ramach pewnej podstawy programowej. Jej znajomość jest ważna, tak jak ważna jest znajomość kultury, której jest się częścią. Ponadto, aby móc oceniać, potrzebna jest pewna wspólna podstawa, zbiór tropów, które będą dla autorów i czytelników wypowiedzi zrozumiałe. Oczywiście można i należy spierać się o zakres podstawy i jej charakter (historyczny czy problemowy). Jednakże wydaje się, że jest ona niezbędna, nawet gdyby miała wyglądać inaczej niż obecnie. Przyznam, że sama preferuję model modułowy, pozostawiający większą swobodę nauczycielom w zakresie doboru szczegółowych treści nauczania i nie wymuszający zapoznania się ucznia z historią filozofii od jończyków po filozofię współczesną. Wówczas łatwiej o dobór takich tematów, które zainteresują młodzież.

Drugim powodem, dla którego zadawanie tematów jest niezmiernie ważne, odnosi się do konfrontowania z pytaniami zadawanymi przez innych. Z różnych względów wolę myśleć o filozofii jako o zbiorze przykładów filozofowania. Zadawanie tematu jest zapo-

znawaniem z tym, o co niegdyś czyjś umysł się zahaczył, w efekcie produkując siatkę pojęć, racji oraz jakąś metodologię. Czy problemy filozoficzne są ahistoryczne, w tym sensie, że od momentu ich odkrycia zajmujemy się tymi samymi problemami, jest pytaniem, jak sądzę, źle postawionym. To oczywiste, że nie wiemy dokładnie, co myślał Platon w kwestii pytania o istotę istnienia. W tym sensie czytając dialogi Platona i uznane analizy jego pism poniekąd jego stanowisko tworzymy. Ale coż to za przygoda – próbować zrozumieć, co tak rozruszało jego myślenie, do jakich wniosków doszedł, prześledzić, jak konstruował pojęcia, struktury argumentacyjne. Próbując coś zrekonstruować, zarazem tworzymy to, co rekonstruowane. Dlatego myśl Platona i innych klasycznych filozofów nie jest jedynie historią, przeciwnie to są perspektywy wciąż żywe właśnie dlatego, że zgłębiając je tworzymy. Umiejętne zadawanie tematów z tego punktu widzenia jest kluczowe. Rzecz w tym, aby temat – zarówno przez formę jak i treść – wywołał ruch myśli. Ucząc staram się być tak otwarta, jak to tylko możliwe. Najchętniej omawiam z uczniem jakieś zagadnienie, np. opierające się na kilku tekstach, a następnie albo uczeń sam tworzy temat wokół zagadnienia, którym już jest zainteresowany, albo wspólnie tworzymy temat. Tworzenie tematu jest samo w sobie całkiem rozwijające, więc im bardziej osoba uaktywni się na tym etapie, tym więcej z niego wyniesie.

Modelowanie związane jest z pracą nad tworzeniem i ulepszaniem tekstu. To jest, rzecz jasna, najważniejszy moment uczenia. Od razu zaznaczę, że w moim przekonaniu modelowanie nie ma nic wspólnego z uzgadnianiem wypowiedzi z jakimś określonym schematem. Przygotowując do matury czy olimpiady trudno pomijać obowiązujące kryteria oceniania. Jednak cała sztuka polega na tym, aby wykorzystać te kryteria do nauczania ucznia większej samodzielności i dania mu większej kontroli w zakresie świadomości i umiejętności pisania w taki sposób, żeby był w stanie wpisać wypowiedź w wymagane stylizacje. Czym innym jest wślaczać w schemat np. rozprawki, a czym innym pomóc w zrozumieniu, czym jest proces konstruowania tekstu, w tym rozprawki.

Cały szkopuł tkwi w tym, że każdy autor wytwarza swój własny sposób konstruowania tekstów. Nie ma ujednoliconego i zbadanego

procesu pisania/tworzenia. Każdy w zasadzie musi przeprowadzić badania skrojone na swoją własną miarę. Oczywiście inni mogą być jakąś inspiracją. Nie tworzymy w próżni. Co więcej, choć to banalne, używamy tekstów do komunikacji z innymi, musimy zatem wiedzieć, jak należy to robić.

Pomoc nauczyciela jest w tym kontekście przydatna na kilku poziomach. Przede wszystkim do oceny efektu końcowego. Jeżeli młody człowiek chce przygotować się do matury, olimpiady czy po prostu napisać tekst filozoficzny, nauczyciel może mu pomóc ocenić jego pracę, np. czy spełnia ona obowiązujące kryteria. To jednak jest tylko informacja zwrotna i nie stanowi, w moim przekonaniu, przykładu nauczania w sensie ścisłym. Gdyby praca nauczyciela ograniczała się do sprawdzania prac i komunikowania, czy spełnia ona pewne wymagania, czy też nie, to nauczyciel właściwie by nie uczył. Nie twierdzę, że w każdym przypadku większe zaangażowanie ze strony nauczyciela przynosi dobry efekt. Są uczniowie, którzy nie cenią współpracy z nauczycielem i oczekują jedynie bezosobowej usługi w postaci udzielenia informacji.

Uczenie zatem powinno opierać się na pomaganiu w trakcie procesu tworzenia pracy. Takie twierdzenie może kolidować z tym, co zostało powiedziane wcześniej. Jeżeli każdy, kto chce nauczyć się pisać prace filozoficzne, musi wypracować sobie metodę pracy z samym sobą oraz samodzielnie uporządkować swój własny sposób konstruowania wypowiedzi, to czy pomoc osoby trzeciej – nauczyciela – udzielana w trakcie tego procesu, w istocie nie jest nieuprawnioną ingerencją i jako taka może być wręcz szkodliwa? Z całą pewnością zawsze w pracy z ludźmi należy uważać. Sądzę jednak, że przy odpowiednim podejściu większe zaangażowanie może być bardzo pomocne. Przynajmniej dla niektórych. Na czym konkretnie powinno ono polegać? Po pierwsze, na wspólnym omówieniu tematu. Po wtóre, na omówieniu strategii realizacji tematu. Po trzecie wreszcie, na wspólnej pracy nad samym tekstem. Pozwolę sobie pokrótce omówić te poszczególne momenty.

Omówienie tematu ma pomóc w uporządkowaniu refleksji dotyczących danego zagadnienia bądź stymulowaniu pojawienia się takowych, aby następnie je uporządkować. Żeby zasiać do pisania

i być w stanie podjąć temat oraz zająć wobec niego jakieś stanowisko, ważne jest, aby zrozumieć znaczenie i perspektywy kryjące się za jakimś pytaniem. Dopiero wtedy może pojawić się filozoficzny namysł. Np. jeżeli mierzymy się z Heglowskim twierdzeniem, że wszystko, co rzeczywiste, jest rozumne, to musimy zdać sobie sprawę z mocy tego stanowiska oraz jego konsekwencji. To jest kluczowe, żeby umysł niejako zahaczył się o temat. Rola nauczyciela polega na tym, aby dokonać swoistej translacji z języka charakterystycznego dla danej tradycji filozoficznej na słownik bliższy uczniowi. Oczywiście jest to potrzebne o tyle, o ile i w takim zakresie, w jakim dana osoba nie jest zaznajomiona z danym zagadnieniem.

Po uświadomieniu sobie znaczenia tematu oraz określenia własnego stanowiska, niezbędny jest namysł nad konstrukcją pracy. Nie chodzi tu jedynie o wyjaśnienie, jakie są teoretyczne wymagania konstrukcyjne. W gruncie rzeczy są to rozważania nad konstrukcją samej myśli i dopiero potem nad tym, jak uczynić ją zgodną z formalnymi wymogami. Myśl o czymś to nie proste twierdzenie. Myśl rozgrywa się w czasie, a kiedy jest spisywana, musi przedrzeć się przez materię słowa pisanego. Już sama próba wyrażenia własnych przemyśleń na dany temat w formie pisanej jest nie lada wyzwaniem konstrukcyjnym właśnie. Próba wdrożenia myśli w schemat, w którym ma być wyrażona, jest rozpoczęciem od niewłaściwej strony. Najpierw należy rozważyć myśl, którą uczeń ma na zadany temat – jej założenia, powody, dla których ją przyjmuje i konsekwencje, które przewiduje. Rozważając w ten sposób budujemy konstrukcję myśli. Zarazem, nie da się ukryć, wdramy w pewien charakterystyczny dla naszej kultury reżim myślenia. I jeżeli uda nam się przy okazji pokazać jego przemocowy wymiar, będzie bardzo dobrze.

Nauczyciel powinien służyć wiedzą i techniką dotyczącą tego, w jaki sposób szukać założeń, powodów i konsekwencji. Nie chodzi tu jednak o wdrożenie w z góry zadany reżim wynikający z historii filozofii, na zasadzie: skoro zajmujesz takie stanowisko, to przyjmujesz takie założenia i koniec. Przeciwnie, chodzi raczej o pomoc w znalezieniu/wytworzeniu założeń, racji i konsekwencji. Historia filozofii jest tu zbiorem możliwości i inspiracji, a nie zbiorem klatek. Dlatego tak ważna jest otwartość, wyczucie i empatia nauczyciela. Nauczyciel

jest tu pomocnikiem, a nie żadnym mistrzem. Rzecz cała w tym, żeby w trakcie tego procesu „zapodać” uczniowi takie treści, które będą stanowiły karmę dla umysłu. Taką, której szukał i która go zainspiruje do myślenia. Nie jest to proces nazywania własnego stanowiska, tylko jego tworzenia w „przestrzeni werbalnej”.

Kolejnym krokiem jest pomoc w określeniu racji, które nie tyle przekonują nas samych, ale mogłyby przekonać innych. Tu wkraczamy w namysł nad odpowiednią strategią prezentacji wytworzonej wcześniej konceptualnej konstrukcji myśli. Można pominąć postać czytelnika i napisać zwyczajnie o powodach, dla których zajmuje się takie a nie inne stanowisko. Niekiedy nie jest to nawet zła strategia, z powodów czysto pragmatycznych. Niemniej wydaje się ważne, aby do namysłu nad własną myślą wprowadzić innego. Innego-życzliwego i otwartego oraz innego-adwersarza. To pomaga między innymi dlatego, że stymuluje wyobraźnię rozumianą jako zdolność wyobrażenia sobie odmiennego punktu widzenia. To samo w sobie jest niezwykle rozwijające. Poza tym pozwala lepiej zrozumieć własną myśl poprzez odniesienie jej do wzorców i schematów myślenia dominujących w przestrzeni publicznej. I na tym etapie wsparcie może być nieoceanione. Włączając do procesu myślenia innych ryzykujemy. Obawa o to, że zostanie się ujarzmionym przez osąd innych, nie jest wyimaginowana, lecz raczej boleśnie realna. Stąd ważne, żeby raczej stawiać wyzwania poprzez innych, a nie po to, żeby wymusić uległość względem „człowieka publicznego”.

Ostatni wymiar właściwy modelowaniu wypowiedzi związany jest z pracą nad samym tekstem. Opór materii pisma sprawia, że to, co zostało wcześniej wypracowane, może ulec istotnym modyfikacjom. Tak po prostu jest i należy się z tym pogodzić. Nie unieważnia to bynajmniej wcześniejszych momentów, sprawia tylko, że pisanie jest aktywnością twórczą ze względu na samo myślenie, a nie jedynie odtwórczą. Realizując wcześniejszy namysł niejednokrotnie uświadamiamy sobie braki w rozumowaniu, odkrywamy nowe wymiary myśli. Ważne jest, żeby nauczyć się wyłapywać te momenty i je wykorzystywać. Na czym tu polega pomoc nauczyciela? Na ingerowaniu w sam tekst pracy. Sądzę, że w większości przypadków nie należy dawać ogólnych uwag do pracy, ale wnikać w jej poszczególne fragmenty. Najchętniej za-

mieszczam uwagi dotyczące poszczególnych punktów. Mogą one mieć formę pytań, próśb o uściślenie, skonfrontowanie ze stanowiskiem innego myśliciela czy wskazanie błędu. Przyznam, że niejednokrotnie zamieszczam przykład dotyczący wizji tego, jak dany fragment powinien zostać wykonany (oczywiście nie do zamieszczenia w pracy, ale do przetworzenia przez ucznia). Nie chodzi bowiem o wykonywanie za ucznia jego pracy, tylko o pokazanie przykładu. Otóż uczymy się naśladować, a więc poprzez przykłady. Zarazem nie ma nic bardziej stymulującego do wzięcia się do roboty, kiedy ktoś próbuje majstrować przy naszym tekście. Prawdę mówiąc, to praktyczna część jest chyba najmocniejsza i uczeń potencjalnie może skorzystać z niej najwięcej. Dodam tylko, że przykład nie musi obliżować, ponieważ można go odrzucić lub zdekonstruować. Aby zdobyć się na ulepszenie napisanego już tekstu, trzeba się do niego zdystansować. To jest zajęcie pewnej postawy, która wymusza potraktowanie pracy jakby była obcym wytworem. Jakby była dokładnie tym, czym jest, to znaczy nie nami. Ten proces niesie ze sobą wiele wymiarów filozoficznych, egzystencjalnych czy psychologicznych, których nie będę tu omawiać. Chciałabym zwrócić uwagę, że jest to jeden z najważniejszych momentów procesu pisania tekstu. Najważniejszym i zarazem najwrażliwszym, gdyż stawką jest tu zbudowanie innego sposobu wartościowania samego siebie.

Stosowanie się do powyższych wskazań ma jedną podstawową cechę, otóż wymaga niemałego czasu i uwagi poświęconej uczniowi. Sposób organizacji pracy jest w tym kontekście poważnym problemem.

Przykładowe metody

Zapewne każdy nauczyciel ma swój zestaw metod. Wspomnę tu tylko o dwóch metodach stosowanych przeze mnie, przy czym jedna nie jest mojego autorstwa, ale opiera się na praktyce nauczania Michała Kossa – niezwykle doświadczonego nauczyciela z III LO w Gdyni. Mam nadzieję, że będą one ciekawym uzupełnieniem wcześniejszych uwag, które także zawierały rozmaite pomysły na uczenie sztuki pisania.

Najchętniej rozpoczynam od problematyzacji tematu. Mogę zastosować temat stworzony na wzór tematów olimpijskich lub maturalnych, przy czym preferuję model olimpijski, gdyż daje większe możliwości. Problematyzacja polega na tym, że wspólnie, tzn. w grupie, omawiamy temat oraz rozważamy możliwe strategie jego realizacji. Omówienie polega, zgodnie z tym, co zostało wcześniej powiedziane, na wskazaniu znaczenia danego zagadnienia wraz z próbą określenia własnego stanowiska. Zaletą pracy w grupie jest to, że pojawiają się rozmaite sposoby ujęcia tematu. W trakcie dyskusji powstaje swoista siatka pojęć, racji i strategii, które rozrysowuję na tablicy. To objawia nieoczywistość tematu i tworzy przestrzeń do zajęcia własnego stanowiska. Zwieńczeniem tego ćwiczenia jest napisanie przez każdego wstępu do pracy, w którym problem zostanie ustawiony podobnie jak własne stanowisko. To ćwiczenie od razu wtłacza w problem konstrukcji, wymusza tego rodzaju namysł.

Stosując drugą metodę zaczynam podobnie, tzn. od przedstawienia tematu oraz krótkiej dyskusji na jego temat. Uczniowie dostają do wykonania pracę polegającą na napisaniu wokół danego zagadnienia pytań, które wydają im się ciekawe lub ważne oraz wskazanie występujących między nimi zależności. To ćwiczenie ma kilka zalet. Przede wszystkim uczy, że są rozmaite możliwości realizacji tematu, że realizacja zależy od pomysłów autora, których może być wiele, ale także wdraża w pewien styl pracy posługujący się analizą problemową.

WARSZTATY

Jan Molina

PROBLEMY FILOZOFICZNE W DEBACIE PUBLICZNEJ. SCENARIUSZ ZAJĘĆ WARSZTATOWYCH

1. Wstęp

Praca metodą warsztatową stanowi ciekawe urozmaicenie tradycyjnych zajęć dydaktycznych poświęconych nauczaniu filozofii. Oczywiście, zwłaszcza w warunkach szkolnych, warsztaty nie zastąpią regularnych lekcji, których cykl podporządkowany jest konieczności zrealizowania materiału określonego w podstawie programowej. Niemniej zajęcia oparte na modelu pracy warsztatowej – kładącej szczególny nacisk na aktywne zaangażowanie uczniów – okazują się przydatnym narzędziem dydaktycznym, pozwalającym na przełamanie tradycyjnego, nie zawsze sprzyjającego twórczemu filozofowaniu modelu lekcji.

Wydaje się, że w odniesieniu do nauczania filozofii zajęcia warsztatowe mogą być szczególnie pomocne w kontekście budowania świadomości związków zachodzących między zagadnieniami rozważanymi w klasycznych tekstach filozoficznych, a zdecydowanie bliższymi uczniom pytaniami związanymi ze współczesnymi dylematami światopoglądowymi i etycznymi. Nie ulega wątpliwości, że przekonujące ukazanie zależności łączącej współczesne, dyskutowane w dyskursie publicznym dylematy i kontrowersje światopoglądowe z klasycznymi problemami filozoficznymi, wyrażanymi zazwyczaj w historycznym języku odpowiadającym bardziej stylowi klasycznych autorów niż wrażliwości dzisiejszej młodzieży, stanowi zarówno konieczny element budowania autentycznego zaangażowania i zainteresowania filozofią, jak i jedną z większych trudności dydaktycznych – zwłaszcza w przypadku lekcji prowadzonych dla uczniów nie posiadających wcześniejszego przygotowania filozoficznego.

Uczestnicy tegorocznego seminarium metodycznego „Co to jest problem filozoficzny i jak sobie z nim radzić”, poza wysłuchaniem licznych wykładów, wzięli także udział w zajęciach warsztatowych, poświęconych kwestii poszukiwania problemów filozoficznych w dyskursie publicznym. Zaprezentowany podczas seminarium model pracy dydaktycznej metodą warsztatową stanowi próbę odpowiedzi na zarysowane wcześniej wyzwanie. Celem seminaryjnych warsztatów było zarówno zaprezentowanie – w skróconej formie wymuszonej ograniczonym czasem trwania seminarium – sprawdzonego scenariusza zajęć, jak i sprowokowanie wśród zgromadzonych dydaktyków i uczniów dyskusji na temat zalet oraz ewentualnych ograniczeń zastosowania przedstawionej formy pracy warsztatowej według proponowanego modelu.

Scenariusz zajęć warsztatowych przedstawiony uczestnikom seminarium metodycznego warto potraktować jako inspirację, a nie prezentację zamkniętego konspektu lub planu zajęć. Zarysowany niżej scenariusz może być swobodnie modyfikowany i dostosowany do poziomu wiedzy uczniów, ich zdolności do samodzielnej pracy filozoficznej, a także konieczności programowych, oraz – co stanowi chyba największe wyzwanie – ilości czasu lekcyjnego, który można przeznaczyć na pracę metodą warsztatów. Zresztą uczestnicy seminarium tak właśnie odebrali proponowaną formę zajęć warsztatowych i w dyskusji podsumowującej spotkanie proponowali liczne możliwe modyfikacje, uwzględniające zróżnicowane potrzeby dydaktyczne zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

2. Scenariusz warsztatu

Proponowany scenariusz zajęć opiera się na koncepcji cyklu warsztatów opracowanych w 2015 roku przez Jana Molinę i Teresę Teleżyńską, przeznaczonych do pracy z młodzieżą licealną. Warsztat składa się z trzech części. Pierwsza stanowi teoretyczne wprowadzenie do rozważania wybranego zagadnienia filozoficznego i ma na celu wstępne zarysowanie podstawowej problematyki, sformułowanie pytań filozoficznych oraz – co szczególnie istotne – podjęcie próby

zbudowania wspólnej siatki pojęciowej mogącej służyć za podstawę do dalszej pracy. Część druga polega na analizie, opartej na wypracowanych wcześniej narzędziach interpretacyjnych, wybranych głosach z debaty publicznej dotyczących ważnego, społecznie dyskutowanego zagadnienia. Celem tej części warsztatów jest próba odnalezienia zarysowanych wcześniej problemów teoretycznych w bieżącym dyskursie publicznym, a tym samym powiązanie istotnych pytań filozoficznych z aktualnymi wydarzeniami i wyzwaniem. Zajęcia kończą się dyskusją, stanowiącą trzecią, podsumowującą część omawianego scenariusza, w której uczestnicy starają się wypracować możliwie wspólne, kompromisowe rozwiązanie zarysowanych problemów opartych na analizie klasycznych tekstów i teorii filozoficznych.

W trakcie warsztatu przeprowadzonego w ramach warszawskiego seminarium metodycznego, z uwagi na istotne ograniczenia czasowe, zarówno omawiane zagadnienie filozoficzne, jak i wybrane wydarzenie, a także analizowane głosy z dyskursu publicznego i dyskutowane klasyczne teksty filozoficzne zostały uczestnikom warsztatu przedstawione przez prowadzącego. Wydaje się jednak, że – w miarę możliwości czasowych i kompetencji uczniów do samodzielnej pracy – wskazane jest, aby zarówno poszukiwania opinii wyrażanych w dyskursie publicznym, jak i wyboru klasycznych tekstów filozoficznych korespondujących z omawianym zagadnieniem, uczniowie dokonywali samodzielnie, w formie pracy domowej lub dodatkowego przygotowania do zajęć. Taka metoda pracy wymaga jednak rozbicia warsztatów na cykl dwóch lub trzech spotkań, a także aktywnej pomocy nauczyciela, który wskazuje możliwe źródła i pomaga w wyborze adekwatnych tekstów filozoficznych.

Warsztaty zrealizowane podczas seminarium metodycznego nie były, w sposób oczywisty, poprzedzone podobnym przygotowaniem, dlatego ich uczestnicy z konieczności dyskutowali na temat i o tekstach zaproponowanych przez prowadzącego. Temat warsztatów stanowiły filozoficzne dylematy związane z odmiennymi tradycjami rozumienia pojęcia „wolności”. Przedmiotem szczegółowej analizy stały się głosy w dyskursie publicznym sprowokowane wprowadzeniem w 2003 roku we Francji zakazem manifestowania symboli religijnych, w tym charakterystycznych chust noszonych przez muzułmanki, na

terenie państwowych placówek oświatowych. W ostatniej części zajęć uczestnicy seminarium starali się szukać możliwie kompromisowego rozwiązania opierając się na koncepcjach klasyka myśli liberalnej, Johna Stuarta Milla sformułowanych na kartach traktatu *O wolności*.

Warsztat rozpoczął się od „burzy mózgów”, podczas której zadaniem uczestników było zaproponowanie jak największej liczby możliwych sposobów rozumienia pojęcia wolności, jej typów i rodzajów. Wymieniano między innymi: wolność słowa, wolność sumienia, wolność gospodarczą, wolność zgromadzeń, wolność finansową, wolności obywatelskie, wolność rozumianą jako suwerenność i wiele, wiele innych. Wszystkie propozycje były notowane na tablicy, przy czym dyskutowano, czy nie są one synonimami już wcześniej zapisanych pojęć.

Następnie, sporządzoną w ten sposób listę sposobów rozumienia oraz rodzajów wolności, uczestnicy warsztatów starali się uporządkować według zaproponowanych przez prowadzącego kategorii: sformułowanego przez Isaiaha Berlina podziału na wolność pozytywną i negatywną oraz zaczerpniętego z *Traktatu o wolności* Ryszarda Legutki rozszerzenia tej klasyfikacji o kolejny rodzaj wolności, wolność wewnętrzną utożsamianą z prymatem określonych elementów wewnętrznej konstytucji podmiotu. Podsumowaniem tej części było zaproponowanie, wprowadzonego przez amerykańskiego filozofa prawa Geralda MacCalluma, modelu analizy rozmaitych koncepcji wolności poprzez próbę opisania ich za pomocą następującego schematu interpretacyjnego: „X jest(nie jest) wolny od Y do czynienia (nie czynienia, stania się lub nie stania się) Z”¹. Następnie rozważano przydatność tej koncepcji, starając się na jej podstawie zanalizować kilka przykładów reprezentujących różne rodzaje wolności. Następnie prowadzący przedstawił pobieżne porównanie zanotowanych przez uczestników skojarzeń i rodzajów wolności z analogicznym badaniem przeprowadzonym wśród polskich internautów, niestety – trzeba to jasno powiedzieć – na relatywnie małej próbie. Podsumowując, pierwsza część warsztatu zakończona została opracowaniem zarysu siatki pojęciowej akceptowanej przez uczestników dyskusji, oraz ustaleniem narzędzia

¹ G.C. MacCallum, Jr., *Negative and Positive Freedom*, „The Philosophical Review”, nr 3, 1967, s. 314.

interpretacyjnego – według schematu MacCalluma – które chociaż budziło wątpliwości merytoryczne jako autonomiczna teoria filozoficzna, to jako instrument porządkowania dyskursu okazało się skuteczne i przydatne.

Druga część warsztatów poświęcona była zastosowaniu ustalonej wcześniej siatki pojęciowej do badania konkretnego zagadnienia szeroko diskutowanego w przestrzeni publicznej. Omawianym wydarzeniem, wybranym przez prowadzącego, była kontrowersja towarzysząca wprowadzeniu w 2003 roku zakazu manifestowania symboli religijnych we francuskich szkołach publicznych, które to prawo wymierzone było bezpośrednio przede wszystkim w charakterystyczne chusty noszone tradycyjnie przez muzułmanki. Bezpośrednim obiektem analizy – ze względu na ograniczony czas warsztatu – badaniu poddany został tylko jeden tekst: artykuł Marka Rapackiego pt. *Chusta i naród republikański* opublikowany w *Magazynie Gazety Wyborczej* 23 stycznia 2004 roku. Artykuł ten stanowi względnie szczegółową rekonstrukcję najważniejszych głosów pojawiających się we francuskiej debacie towarzyszącej wprowadzaniu omawianego prawa i prezentuje całe spektrum stanowisk: od opinii filozofów, w tym Luca Ferry’ego i André Glucksmanna, przez wyniki prac komisji politologów i socjologów, aż po argumentację formułowaną przez środowiska religijne, republikańskie i feministyczne. Dodatkowo, w dyskusji, powoływano się na późniejsze wystąpienia dotyczące tej samej kontrowersji, w tym m.in. stanowisko studentów prestiżowej uczelni Science Po, którzy zorganizowali „dzień chusty” oraz działalność radykalnych grup feministycznych walczących zarówno z opresją religijną, jak i z odgórnymi regulacjami ograniczającymi wolność kobiet do swobodnego wyboru ubioru.

Uczestnicy warsztatów, analizując wspomniany tekst, starali się zidentyfikować jak największą liczbę wzmiankowanych w nim głosów z francuskiej debaty publicznej, które w swojej argumentacji odwołują się do odmiennych interpretacji pojęcia wolności. Obok wypracowanej wcześniej siatki pojęciowej, pomocnym narzędziem okazała się tabela, w której uczestnicy warsztatów notowali poszczególne typy i interpretacje pojęcia wolności oraz korespondujący z nimi fragment artykułu. W trakcie warsztatów zidentyfikowano m.in. sta-

nowiska akcentujące wolność od ingerencji państwa do publicznego używania symboli religijnych, wolność od regulacji państwowych do wyrażania tożsamości etnicznej i kulturowej, wolność obywateli (zagrożoną szczególnie w odniesieniu do kobiet) do decydowania o własnym ubiorze, a z drugiej strony wolność od indoktrynacji społecznej i opresji religijnej do podejmowania wolnych i kompetentnych decyzji, a także wolność wspólnoty (narodu) do decydowania o prawach, obowiązujących wszystkich obywateli przebywających na terenie danego państwa (republiki), w tym także członków grup mniejszościowych, aspirujących – zdaniem niektórych przywoływanych analityków – do uzyskania rozbijających jedność wspólnoty przywilejów.

W ostatniej części warsztatu, stanowiącej podsumowanie zajęć, uczestnicy zostali zaproszeni do krótkiej dyskusji poświęconej próbie szukania możliwie kompromisowego porozumienia między zrekonstruowanymi wcześniej stanowiskami obecnymi w debacie publicznej i odwołującymi się do odmiennego rozumienia pojęcia wolności. Podstawą do podjęcia próby pogodzenia sprzecznych poglądów był postulat oparcia poszukiwanego rozważania na stanowiącym podstawę liberalnego modelu społeczeństwa otwartego, zasady i wartości sformułowane przez Johna Stuarta Milla w słynnym traktacie *O wolności*. Bezpośredni punkt odniesienia dla warsztatowej debaty stanowiły dwa krótkie fragmenty traktatu pochodzące z rozdziału I² i rozdziału IV³. W pierwszym fragmencie Mill formułuje zasadę głoszącą, że „jedynym celem usprawiedliwiającym ograniczenie przez ludzkość, indywidualnie lub zbiorowo, swobody działania jakiegokolwiek człowieka jest samoobrona, że jedynym celem, dla osiągnięcia którego ma się prawo sprawować władzę nad członkiem cywilizowanej społeczności wbrew jego woli, jest zapobieżenie krzywdzie innym”⁴. Natomiast w drugim z przywołanych fragmentów Mill rozważa kwestię zakresu tolerancji w stosunku do praktykowanej przez mormonów poligamii, którą uważał za obyczaj skutkujący rażąco dyskryminacją kobiet. Tym samym –

² J. S. Mill, *O wolności*, przekł. A. Kurlandzka, Wydawnictwo AKME, Warszawa 2002, s. 25-26.

³ Tamże, s. 108-110.

⁴ Tamże, s. 25.

jak się wydaje – mamy tu do czynienia z problemem strukturalnie podobnym do omawianego zagadnienia ewentualnego zakazu noszenia muzułmańskich chust w szkołach publicznych. Niestety, konieczność uwzględnienia wymagań organizacyjnych i czasowych warszawskiego seminarium metodycznego, którego uczestnicy cały dzień brali udział w uroczystościach związanych z uroczystym zakończeniem XXVIII Olimpiady Filozoficznej, oraz słuchali licznych wykładów i dyskusji, istotnie ograniczyły możliwość przeprowadzenia dłuższej debaty podczas warsztatów kończących cały cykl seminaryjny. Niemniej na podstawie przeprowadzonej dyskusji można sformułować przekonanie, że nawet opierając się na wspólnych założeniach i ogólnych wytycznych odnośnie do zasad projektowania ładu społecznego, szukanie kompromisu wymaga stanowienia coraz to kolejnych pytań. Ponadto filozofia – przynajmniej ta, uprawiana w perspektywie zagadnień społecznych – zamiast próbować dawać gotowe recepty, może stanowić zaproszenie do dalszej, pogłębionej dyskusji, zapewniając jednakże względnie precyzyjne narzędzia identyfikujące konkretne problemy, zagadnienia i ukryte założenia leżące u podstaw współczesnych dylematów i konfliktów światopoglądowych diskutowanych w debacie publicznej.

3. Podsumowanie

Idea leżąca u podstaw prezentowanego planu warsztatu opiera się na próbie odwrócenia tradycyjnego modelu lekcji filozofii. Klasyczny model nauczania filozofii, jak się wydaje, opiera się na schemacie dydaktycznym, w którym najpierw uczniowie konfrontują się z klasycznym tekstem filozoficznym, a następnie oczekuje się od nich, że na podstawie analizy tego tekstu rozpoznają i zrekonstruują określone, zazwyczaj abstrakcyjne problemy filozoficzne. W dalszej kolejności – jeżeli wystarczy na to czasu – zakłada się, że będą potrafili odnieść te, sformułowane w zupełnie innym kontekście społecznym, historycznym i kulturowym, rozważania do ważnych dla nich, współczesnych zagadnień światopoglądowych.

W proponowanym planie warsztatów ta kolejność zostaje odwrócona. Po sformułowaniu abstrakcyjnego problemu, a raczej po wypra-

cowaniu wspólnego zarysu siatki pojęciowej, punktem wyjścia staje się analiza konkretnego, współczesnego dylematu diskutowanego w przestrzeni publicznej. Teksty filozoficzne używane są nie tyle do formułowania wyjściowych zagadnień, ile do wskazania na złożoność i niejednoznaczność proponowanych rozwiązań, a także do identyfikowania stojących za nimi ukrytych założeń. Innymi słowy, od uczestników zajęć nie oczekuje się bynajmniej, że problemy starożytnych Greków lub dziewiętnastowiecznych, londyńskich gentelmanów zostaną rozpoznane przez nich jako ciągle żywe, ile raczej że rozwiązania proponowane w aktualnych dyskusjach światopoglądowych zostaną przeanalizowane w oparciu o klasyczne teorie filozoficzne.

W krótkiej dyskusji, która odbyła się bezpośrednio po zakończeniu właściwego warsztatu, uczestnicy seminarium metodycznego, zarówno dydaktycy, jak i uczniowie, oceniali przydatność proponowanej metody warstwowej w odniesieniu do nauczania filozofii. Zasadniczo większość opinii była pozytywna, chociaż formułowano wiele sugestii dotyczących możliwych modyfikacji wyjściowej propozycji scenariusza zajęć. Wśród najważniejszych propozycji należy wymienić powtarzający się postulat zwiększenia aktywnej roli uczniów w dokonywaniu wyboru klasycznych tekstów filozoficznych korespondujących z problematyką omawianą podczas warsztatów. Ponadto, w dyskusji pojawiła się wątpliwość, czy proponowane zajęcia nie są zbyt interdyscyplinarne i czy przedstawiony scenariusz warsztatów nadaje się do pracy z uczniami posiadającymi bardziej zaawansowaną wiedzę i kompetencje filozoficzne, szczególnie jeśli już przyswoili sobie podstawowe wytyczne teorii krytycznej i dekonstrukcji. Niewątpliwie wszystkie powyższe uwagi wskazują na istotne wyzwania i związaną z nimi konieczność modyfikacji wyjściowego planu warsztatów z uwzględnieniem konkretnych okoliczności. Należy jednak podkreślić, że podstawowy cel przedstawionego programu polegał na wzbudzaniu zainteresowania filozofią wśród uczniów nie posiadających rozbudowanej znajomości ani historii tej dyscypliny, ani współczesnych prądów filozoficznych, a arbitralny wybór analizowanych tekstów wynikał przede wszystkim z ograniczenia czasowego warsztatów przeprowadzanych podczas seminarium metodycznego.

WYKAZ AUTORÓW

Magdalena Gawin – dr, sekretarz KGOF

Katarzyna Kuś – dr, IF UW

Łukasz Malinowski – dr, nauczyciel gimnazjum nr 5 w Warszawie

Barbara A. Markiewicz – prof.dr hab. IF UW, przewodnicząca KGOF

Jan Molina – doktorant IF UW

Marek Pokropski – dr, IF UW

Jan Swianiewicz – dr, IF UW

Tomasz Wiśniewski – dr hab., IF UW



POLSKIE TOWARZYSTWO FILOZOFICZNE

ISBN 978-83-945919-0-8