



**OLIMPIADA
FILOZOFICZNA**

logos ethos nomos

CZY MOŻNA I CZY WARTO W NOWOCZESNY SPOSÓB NAUCZAĆ FILOZOFII?

**MATERIAŁY
PROMOCYJNE
OLIMPIADY
FILOZOFICZNEJ**

CZY MOŻNA I CZY WARTO W NOWOCZESNY SPOSÓB NAUCZAĆ FILOZOFII?



Polskie Towarzystwo Filozoficzne
Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej

Warszawa 2017

Polskie Towarzystwo Filozoficzne
Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej

ISBN 978-83-945919-3-9

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> Nowoczesność jako problem w nauczaniu filozofii.....	7
Filozofia i nowoczesność	7
Nowoczesność i jej pole problemowe	11
Nowoczesność jako problem w nauczaniu filozofii	15
<i>Anna Malitowska</i> Co robić, by nauka etyki nie poszła w las? O kompetencjach etycznych absolwenta filozofii.....	21
Kompetencja etyczna	21
Proces dydaktyczny	23
Oczekiwania społeczne	24
Kształcimy do demokracji	25
Kompetencja do rozwiązywania problemów	27
Kompetencje etyczne	30
Co więc robić?	31
Bibliografia	31
<i>Krzysztof Śleziński</i> Rozwijanie potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii	33
Podstawy teoretyczne zasad tutoring w edukacji filozoficznej.....	36
Cztery aspekty problematyki rozwoju potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii	38
Cztery obszary rozwijania potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii	40
Zasady indywidualnego kształcenia filozoficznego	44
Bibliografia	46
<i>Piotr Stankiewicz</i> Ryzyko umemowienia, czyli filozofia na Facebooku	48
Kilka danych wstępnych	48
Dlaczego Facebook jest dogodny do filozofowania?.....	49
Refleksje ogólne.....	50

<i>Anna Jaśkiewicz</i> Kryteria wyboru filozofii jako przedmiotu nauczania na poziomie rozszerzonym w szkołach ponadgimnazjalnych	52
<i>Magdalena Gawin</i> Nowoczesność w nauczaniu filozofii	57
Dlaczego nowoczesność powinna być tematem zajęć filozoficznych?.....	57
Jak można uczyć o/się nowoczesności?	59
Przykład projektu badawczego o nowoczesności.....	60
<i>Jan Molina</i> Filozofia i mity kultury popularnej w rzeczywistości nowych mediów. Zajęcia metodą warsztatów	62
Wstęp.....	62
Wprowadzenie teoretyczne do krytyki mitologicznej	65
Ćwiczenia z zastosowaniem narzędzi analizy mitologicznej w praktyce	71
Mitologie i rzeczywistość cyfrowa.....	74
Mitologia i postprawda.....	76
Wykaz autorów	79

WPROWADZENIE

Od wielu już lat środowisko związane z Polskim Towarzystwem Filozoficznym, a także z Olimpiadą Filozoficzną, przekonuje kolejne władze oświatowe i opinię publiczną o korzyściach, jakie może przynieść wprowadzenie filozofii do programów nauczania w szkołach podstawowych i średnich. Jednak nasze argumenty, poparte zresztą solidnymi badaniami naukowymi, nie znajdują posłuchu. W odpowiedzi na podejmowane przez nas próby dyskusji na ten temat często spotykamy się z reakcją, w której filozofia traktowana jest nie tyle z lekceważeniem, ile raczej ze spojrzeniem, jak na byłą wielką gwiazdę, to znaczy z pytaniem: „Czy ona jeszcze żyje?” Dla ludzi zafascynowanych najnowszymi technologiami, futurystyczna wizją przyszłości rodem z „Gwiezdných wojen”, dla ludzi, którzy uważają się za nowoczesnych, filozofia, jako najstarsza dziedzina nauki, to już eksponat muzealny. A jeśli mają przy tym pozycję, pozwalającą na decydowanie o systemie i programie nauczania, to próbują go dostosować do własnej wizji świata. Brak wykształcenia filozoficznego nie pozwala im dostrzec, iż takiej postawie brakuje solidnego umocowania i w związku z tym zostanie ona podważona przez kolejne jeszcze bardziej nowoczesne poglądy.

Wśród ludzi, którzy mają za sobą filozoficzny trening i potrafią docenić korzyści, które z tego wynikają, tego rodzaju postawa budzi szczególne zdziwienie. Ponieważ zdziwienie, jak wiadomo, stanowi najlepszą filozoficzną inspirację, postanowiliśmy nasze kolejne metodologiczne spotkanie poświęcić właśnie kwestii filozoficznego umocowania nowoczesności i nowoczesnej formie filozofii. Spotkanie pt.: ***Czy można i czy warto w nowoczesny sposób nauczać filozofii?*** odbyło się w Warszawie 7 października 2017 r., pod egidą Zarządu Głównego PTF i Komitetu Głównego OF. Jak zwykle w programie naszych corocznych spotkań metodycznych znalazł się blok tekstów poświęcony problemom *stricte* filozoficznym takich Autorów, jak: prof. Barbara A. Markiewicz (*Nowoczesność jako problem w nauczaniu filozofii*);

dr hab. Anna Malitowska (*Co zrobić, żeby nauka filozofii nie poszła w las*) i prof. Krzysztof Śleziński (*Tutoring jako skuteczne wsparcie w kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia*). Oprócz tego w formie warsztatów zaprezentowane zostały następujące szczególne propozycje dydaktyczne: dr Piotr Stankiewicz (*Ryzyko umemowienia, czyli stoicyzm na Facebooku*); dr Magdalena Gawin (*Nowoczesność w nauczaniu filozofii*) i Jan Molina (*Filozofia i mity kultury popularnej w rzeczywistości nowych mediów*).

*

Kiedy zastanawiamy się, w jaki sposób, zgodny z własnym czasem, czyli nowocześnie, nauczać filozofii, w pierwszym rzędzie przychodzi na myśl dostosowanie się do nowoczesnych metod nauczania w ogóle. Nowoczesność została dzisiaj powiązana przede wszystkim z najnowszymi osiągnięciami techniki. W kontekście nauczania, także filozofii, przekłada się to na wykorzystanie nowych mediów i programów komputerowych. Jednak filozofia jest zobowiązana do namysłu nad samym problemem nowoczesności. Ponieważ to przede wszystkim filozofia jest w stanie uodpornić nasze postawy na gorączkowy pęd za tym, co najnowsze i innowacyjne. Podejmowane przez poszczególne szkoły i pojedynczych nauczycieli, często także społecznie, wysiłki związane z filozoficzną edukacją uczniów dowodzą, iż wpływa ona na rozwój ich abstrakcyjnego myślenia, pomaga w osiągnięciu samowiedzy i dojrzałej tożsamości, wspomaga sprawności prowadzenia dyskusji i doboru właściwych argumentów, umiejętność kształtowania postawy etycznej i jej uzasadniania. To filozofia pozwala na rozpoznanie własnego czasu, a stąd najlepiej przygotowuje do nowoczesności. Przedstawione w tej broszurze teksty oraz niektóre głosy w dyskusji i propozycje rozwiązań dydaktycznych mogą stanowić, naszym zdaniem, materiał użyteczny zarówno w samej dyskusji nad współczesnym miejscem filozofii, także w systemie edukacji, jak i podstawę do rozwijania własnych propozycji unowocześnienia dydaktyki filozofii.

NOWOCZESNOŚĆ JAKO PROBLEM W NAUCZANIU FILOZOFII

1. Filozofia i nowoczesność

Z połączenia filozofii i nowoczesności powstały dwa uznane związki frazeologiczne. To przede wszystkim „filozofia nowoczesna” i mniej popularny, czyli „filozofia nowoczesności”. Ten pierwszy funkcjonuje w obszarze historii filozofii i odnosi się do ostatniego okresu jej rozwoju, utożsamianej z filozofią nowożytną (modern) albo współczesną, ten drugi nabiera znaczenia w kontekście filozofii dziejów. Ponieważ użyta w tytule tego rozdziału koniunkcja pozwala na równorzędne potraktowanie obydwu jej członów, chciałabym rozważyć ich znaczenia niezależnie od siebie. W tym celu spróbuję dotrzeć do klasycznej formy tych pojęć, odwołać się do ich modelu czy inaczej do ich historycznych wzorów¹.

Wydaje się to dość proste w odniesieniu do historycznego wzoru pojęcia ‚filozofia’. Zostało ono stworzone przez samych filozofów, wywodzi się z języka greckiego i właściwie do dzisiaj to greckie znaczenie stanowi jego twarde jądro. W tej swojej greckiej formie samo słowo przetrwało również we wszystkich narodowych językach. Jako pierwszy miał użyć tego pojęcia Pitagoras (ok. 579–497 p.n.e.), wyróżniając tym samym postawę, cechującą się „umiłowaniem mądrości”². Nawią-

¹ Wykorzystuję tutaj pewne elementy koncepcji Waltera B. Galliego, przedstawione w jego pracy *Essentially Contested Concepts* (1955–56, zmieniona wersja 1965), przede wszystkim hipotezę „wyjaśnienia genetycznego”. Według Galliego istnieje historyczny wzór istotnych pojęć (np. demokracja, państwo, itp.), pewien trwały desygnat powstały historycznie, zaś strony sporu zaangażowane w dyskusję na temat ich właściwego znaczenia starają się go właśnie odtworzyć. Spory takie stają się naprawdę gwałtowne, jeśli w te wzory wpisane zostały także systemy wartości.

² Por. Porfiriusz Jamblich Anonim, *Żywot Pitagorasa*, tłum. J. Gajda-Krynicka, Wrocław 1993, s. 58–59.

zali do tego znaczenia Platon i Arystoteles, tym samym utrwalając ten wzór i czyniąc go pojęciem centralnym w dyskursie filozoficznym. Do dzisiaj zatem ‚filozofia‘, czyli gr. *filo-sofia*, znaczy przede wszystkim umiłowanie (*filia*) mądrości (*sofia*). Warto przy tym zwrócić uwagę, że w pojęciu tym zostały ze sobą powiązane dwa dość różne elementy, czyli uczucie, pasja, miłość (*filia*) w kierowaniu się do prawdziwej mądrości, w jej poszukiwaniu oraz umiejętność rozpoznania jej jako prawdziwej mądrości, czyli pewna postawa poznawcza, która przekłada się również na sposób życia. Tym samym filozofowie sami odróżnili się od starożytnych mędrców, zachowując krytyczny dystans w stosunku do ich wiedzy i postawy życiowej. Pojęcie ‚filozofia‘ sygnalizuje zatem pewną aktywność, która prowadzi od uczucia, emocji do racjonalnego poznania. Warto o tym przypominać, bo zbyt często próbuje się filozofię sprowadzić jedynie na poziom działalności czysto intelektualnej.

Już jednak w starożytności, za sprawą m.in. Arystotelesa, czy Diogenesa Leartiosa, wzór pojęcia ‚filozofia‘ został rozszerzony i zaczęło ono oznaczać także zasób wiedzy o sposobach poznawania mądrości, kumulowanej poprzez czas³. Taki materiał historyczny stał się podstawą historii filozofii, która opracowana w sposób systematyczny i metodyczny uznana została z czasem za główny przedmiot w nauczaniu filozofii i często jest także z nią utożsamiana.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa ze wzorem pojęcia ‚nowoczesności‘. Jest bowiem znaczenie późniejsze niż pojęcie filozofii, wywodzi się z innego języka, bo z łaciny i odnosi się do innego obszaru problemowego. Samo słowo ‚nowoczesność‘ jest polskim tłumaczeniem łacińskiego słowa *modernitas* i jak wszystkie translacje sygnalizuje pewną zmianę znaczeniową pierwotnego pojęcia, związaną ze zmianą kontekstu jego użycia i historycznym rozwojem danego języka. W swojej łacińskiej wersji ‚*modernitas*‘ jest odmianą (ablativus) słowa *modus*, znaczącego miarę, prawidło, przyjęty sposób postępowania i zwyczaj. Jednak za sprawą źródłowego dla obydwu tych pojęć słowa

³ Arystoteles przedstawił takie historyczne ujęcie filozofii w *Metafizyce* (por.: Arystoteles, *Metafizyka*, Ks. A, I. *Dzieła wszystkie*, Warszawa 1990, t. II). Diogenes Leartios stworzył klasyczną pracę z zakresu historii filozofii (por. Diogenes Leartios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Oprac., przekład I. Krońska, Warszawa 1983).

„modo”, odnoszącego się do tego, co teraz, właśnie, dopiero co, nabierają one specyficznego zabarwienia czasowego. Staje się to wyraźne, kiedy wraz z chrześcijaństwem pojawia się nowe, w stosunku do starożytnego, pojmowanie czasu. Poprzez wyznaczenie początkowego punktu czasu, powiązanego ze stworzeniem świata i jego punktu końcowego, czyli zbawienia, starożytny czas cykliczny przekształcony zostaje w czas liniowy. Ten nowy sposób rozumienia czasu filozoficznie analizuje i nadaje mu pojęciową formę św. Augustyn.

Jednak słowo „modernitas” nabiera pojęciowej formy, stając się elementem dyskursu filozoficznego, dopiero w okresie odrodzenia, kiedy zostaje powiązane z jakością czasu, jego zmianą i nową formą życia. Jako nowocześni (*moderni*), czy raczej nowo-żytni, zostają wówczas określone tacy ludzie, którzy podobnie jak np. Petrarca potrafili zdobyć się na dystans wobec własnego czasu. Staje się to możliwe, dzięki opracowaniu jego określonej miary, którą staje się starożytność, dość szeroko zresztą pojmowana, lecz przede wszystkim jako rzymska tradycja, miary pozwalającej oceniać i określać to, co teraz w odmienny niż dotąd sposób. Wiązało się to bowiem z odrzuceniem wiary/autorytetu jako podstawy poznania i ustanowieniem nowego autorytetu dla poznania, który nie ma już jednak charakteru objawienia, lecz powstaje na zasadzie interpretacji przeszłości. To tacy ludzie właśnie żyją *in humano modo*, wybierając nowy sposób życia, stają się humanistami. Dzięki nim wykształca się także najważniejszy element wzoru pojęcia nowożytności/nowoczesności (*modernitas*), czyli jego epokowy sens. Pojawia się także specyficzna dwuznaczność pojęcia *modernitas*, które w języku polskim rozwinię się w dwa pojęcia, czyli w pojęcie nowożytności i nowoczesności. Związane z tym kłopoty interpretacyjne i translatorskie dadzą o sobie znać szczególnie wraz z pojawieniem się postmodernizmu/ponowoczesności.

Do utrwalenia i rozpowszechnienia tego epokowego wzoru pojęcia *modernitas* przyczynia się przede wszystkim słynna debata prowadzona w XVII w. w ramach Akademii Francuskiej, czyli tzw. *Querelle des anciens et des modernes* – spór starożytników z nowożytnikami⁴. Jak

⁴ Na temat tego sporu por.: S. Pazura, *De gustibus. Rozważania nad dziejami pojęcia smaku estetycznego*, PWN, Warszawa 1981, s. 146–176; B. Markiewicz,

twierdzi znawca tej problematyki Hans R. Jauss: „choć spór dotyczył kwestii smaku, to okazał się sporem o rozumienie własnego czasu”⁵. Wiązało się to z powszechnie wyrażanym przekonaniem, iż wyczerpał się krytyczny potencjał tej miary własnego czasu, jakim była od czasów odrodzenia starożytność. Podważenie normatywnej wartości przeszłości dokonuje się w różnych obszarach. W filozofii uznana zostaje za obszar martwy, obszar pamięci, a tym samym przeciwstawiona poznaniu i staje się, jak uznał Descartes, nieatrakcyjna dla filozofii. Doprowadza to również do powstania nowej koncepcji czasu historycznego. Około XVII w. upowszechnia się nowy sposób jego liczenia. Zarzucono liczenie wieku świata od początku, czyli od jego stworzenia (autorytet Biblii), ale zogniskowano czas historyczny wokół daty narodzin Chrystusa.

Jak słusznie zauważa Krzysztof Pomian, oznaczało to wyrwanie tego wydarzenia z dziejów świętych, powiązanie go z dziejami świeckimi, a tym samym także sekularyzację dziejów⁶. W takiej perspektywie spór nowożytnych ze starożytnymi oznaczał kolejny zwrot w doświadczaniu i określeniu własnego czasu. Ponieważ odrzucono zewnętrzne miary czasu (absolut, starożytność), to poszukiwanie jego nowego kryterium oznaczało konieczność zmierzenia się z własnym czasem, wydobycia go z samego czasu. Dokonuje się w trakcie skomplikowanego procesu poznawania własnego czasu. Element ten obecny jest zarówno w pojęciu nowożytności, jak i nowoczesności. Jednak pojęcie nowożytności, rozumiane jako historyczna epoka, przejęte zostało przez historyków i co ciekawe często odróżnia się go od nowoczesności, jako następnego etapu historycznego. Dla filozofii pozostaje więc głównie nowoczesność, w którym to pojęciu zgodnie ze słownikowymi definicjami wyróżnić dzisiaj można dwa elementy. Pierwszy, w którym zachowane zostaje doświadczenie własnego czasu, czyli no-

U źródeł niemieckiego idealizmu. Pojęcie współczesności a filozofia zjednoczenia, COM SNP, Warszawa 1987, rozdz. I.

⁵ Opinię tę wyraził Jauss we wstępie do reprintu pracy jednego z uczestników sporu Charlesa Perraulta, *Parallèle des anciens et des modernes en ce qui regarde les artes et les sciences*. Por.: H.R.Jauss, *Ästhetischen Normen und Geschichtliche Reflexion in der Querelle des anciens et des modernes*, München 1964, s. 9.

⁶ Por. K. Pomian, *Przeszłość jako przedmiot wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1992.

wczesność rozumiana jest jako terażniejszość (*modo*), która zawsze jest nowym czasem w stosunku do tego, który minął. Oraz to drugie znaczenie, w którym za sprawą oświecenia nowy czas określony został poprzez szczególny system wartości, rozumiejący nowoczesność jako wyższy etap rozwoju w stosunku do tego, co minęło. W ten sposób nowoczesność, nowy czas, stał się synonimem tego, co nowe, lepsze, postępowe.

2. Nowoczesność i jej pole problemowe

Już na podstawie tej dość skrótowej prezentacji historii i znaczenia pojęcia ‚nowoczesności’ można stwierdzić, iż jest to pojęcie rozmyte, którego pole znaczeniowe zmienia się dynamicznie i często pokrywa ze znaczeniem innych pojęć z dyskursu filozoficznego i historycznego. Wynika to przede wszystkim ze struktury czasowej, która konstytuuje to pojęcie, a także z powiązanej z nim, w sposób konieczny, problematyki egzystencjalnej, czyli nowej formy życia. O filozoficznym polu problemowym, które generuje pojęcie ‚nowoczesności’, zadecydowała przede wszystkim powiązana z nim struktura czasowa. Ponieważ jednak jest to bardzo rozległa i wielowątkowa tematyka, w tak krótkim tekście chciałabym się skupić na dwóch aspektach tej problematyki, czyli na jej wymiarze epistemologicznym i ontologicznym. Z konieczności będzie to także bardzo skrótowa prezentacja.

Jak już o tym mówiliśmy, źródłowo pojęcie *modernitas* wywodzi się od *modo*, czyli od tego, ‚co teraz, dopiero, co’. Dlatego także jako synonimy nowoczesności pojawiają się takie pojęcia, jak współczesność (bycie z własnym czasem) i terażniejszość. Od początku filozoficznych rozważań związanych z czasem możliwość poznania ‚tego, co teraz’, a także sposób istnienia terażniejszości stanowiły duże wyzwanie. Przypomnijmy może najbardziej klasyczne próby jego rozwiązania. To przede wszystkim św. Augustyn wskazał na podstawowe problemy filozoficzne, jakie pojawiają się, kiedy podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie, czym jest czas, a szczególnie ten jego wymiar, który określamy jako terażniejszość. Ponieważ św. Augustyn bada czas na podstawie jego wewnętrznego doświadczenia, to terażniejszość ujmuje jako

to, co teraz dla mnie obecne. I tutaj się sprawa komplikuje, ponieważ jeśli obecność jest zawsze przestrzennie zlokalizowana, to z doświadczenia czasu wynika, iż to, co teraz nie da się zlokalizować, ponieważ „nie ma żadnej rozciągłości”. Jak pisze św. Augustyn: „Na pewno czas terażniejszy nie ma żadnej rozciągłości, bo istnieje tylko w samym momencie swego przemijania”⁷. Teraźniejszość sprowadzona na poziom doświadczenia okazuje się zatem jedynie błyskiem, szczeliną, przez którą przyszłość staje się przeszłością i powierzona zostaje przez św. Augustyna uwadze.

Także w ujęciu Nietzschego terażniejszość utożsamiona zostaje z obecnością, rozumianą już jednak inaczej niż u św. Augustyna. Według niego, obecność musi zostać poświadczona przez innych, będących w tym samym czasie. Dopiero w ten sposób konstytuująca terażniejszość obecność staje się rzeczywistością oraz współczesnością. Ponieważ Nietzsche nie akceptuje swoich współczesnych, szczególnie tych, którzy uznawali się za ludzi oświeconych, traktując ich jako pozbawionych ducha, siły i niewiarygodnych, sama terażniejszość, będąca ich tworem, jawi mu się jako pozbawiony znaczenia pstrokaty obraz. Żeby podkreślić jego niebezpieczny i groźny charakter, przywołuje Nietzsche dość szczególną metaforę. Teraźniejszość/rzeczywistość przedstawiona jest jako: „na wpół uchylone wrota, u których czuwają grabarze”⁸. Przeciskając się przez te wrota przeszłość uprzedmiotawia się, staje się martwa i podpada pod władzę czyhających na nią grabarzy/naukowców. Za ich sprawą zostaje pogrzebana w archiwach, a stąd nie ma szans, aby rozwinąć się w żywą przyszłość. Tej wizji swojej współczesności/teraźniejszości przeciwstawia Nietzsche koncepcję czasu cyklicznego, w której „teraz” staje się powracającą „chwilą”. Wyraża ją także sięgając do metafory bramy, jednak traktowanej już nie jako śmiertelna pułapka, lecz jako możliwość „wejścia i wyjścia”. Oznacza to, jak twierdzi Nietzsche, że: „Dwie drogi zbiegają się tutaj, nikt jeszcze dróg tych do końca nie zszedł. Ta długa droga wstecz: po wieczność ciągnie się ona. Owa zaś droga przed się – to druga jest

⁷ Św. Augustyn, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Warszawa 1987, ks. 11, s. 240.

⁸ Por. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, tłum. W. Berent, Warszawa-Kraków 1913, s. 166.

wieczność. Przeczą sobie te drogi; zderzają się one ze sobą głowami: – i tu oto przy tej bramie zbiegają się ze sobą. Imię podbramia stoi oto wypisane: „Chwila”. „Spójrzj...na tę chwilę! Od tego podbramia chwili bieży długa wieczna droga wstecz: poza nami leży wieczność”⁹. Ktoś, kto staje przy tej bramie, sam staje się „teraz”. Idea wiecznego powrotu wiąże bowiem wieczność z „teraz”, które jest zawsze „chwila”, w której ciągle na nowo dochodzi do zderzenia przeszłości i przyszłości¹⁰.

Warto, jak sądzę, przywołać jeszcze jedną propozycję filozoficznego poznania ‚teraz‘, którą zaproponowała Hannah Arendt. Rozważa ona tę kwestię w kontekście myślącego ego, czy raczej zastanawiając się nad miejscem i czasem samego myślenia. W tym celu wykorzystwała jeden z aforyzmów Kafki zatytułowany „ON”. Jak zauważa Arendt, w sytuacji myślenia, gdy jesteśmy świadomi swojego myślenia, przeszłość i przyszłość są obecne w taki sam sposób, czyli „jednakowo nieobecne dla naszych zmysłów”¹¹. Przemieniają się w antagonistyczne siły, które mogą się ujawnić, co przedstawia właśnie Kafka, tylko dlatego, że człowiek (On) znajduje się między nimi. W swoim komentarzu Arendt pisze: „...*continuum* czasowe, wieczna zmiana zostaje teraz rozłamane na przeszłość, terażniejszość i przyszłość, zostaje zantagonizowane przez wprowadzenie relacji pomiędzy „już nie” i „jeszcze nie” tylko ze względu na obecność człowieka, który posiada swój „początek”, swe narodziny, i swój koniec, swą śmierć, i tym samym znajduje się w określonym momencie pomiędzy nimi; to „pomiędzy” jest właśnie terażniejszością”¹².

Jednak kwestia nowoczesności, rozumianej w sensie terażniejszości, pojawiła się w filozofii także jako możliwość uchwycenia swistości własnego czasu. Ten typ refleksji Michel Foucault zaliczył do „otologii terażniejszości”, zaś za jej twórcę uznał Kanta¹³. Wiązało się to

⁹ Tamże, s. 219–220.

¹⁰ Analizę tej metafory przeprowadził M. Heidegger w swoich wykładach o filozofii Nietzschego. Por. M. Heidegger, *Nietzsche*, tłum. A. Gniazdowski, PWN, Warszawa 1998, t. I.

¹¹ Por. H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1991, s. 272 i n.

¹² Tamże, s. 273–274.

¹³ Por. M. Foucault, *Aufklärung i rewolucja*, tłum. L. Wyczański, „Colloquia Communia”, nr 4–5, 1986.

z udziałem Kanta w dyskusji, jaką na łamach „Berlinische Monatsschrift”¹⁴ zainicjował w roku 1783 pastor Johann Friedrich Zöllner. W swoim artykule na temat ślubów cywilnych wyraził zdziwienie, że wszyscy odwołują się do idei oświecenia, jednak nikt nie próbował zastanowić się, co to jest oświecenie¹⁵. Odpowiedzi na to pytanie podjęli się stali współpracownicy „Berlinische Monatsschrift”, Moses Mendelssohn i Immanuel Kant. Z punktu widzenia interesującej nas tutaj problematyki bardziej znacząca okazała się odpowiedź Kanta, który zajął się bezpośrednio samym oświeceniem, co zaznaczył już w tytule swojego artykułu¹⁶.

Jeśli zatem we wcześniejszej filozofii ontologiczny wymiar terażniejszości uwzględniany był jedynie jako określona sytuacja, kontekst podejmowanych rozważań, czy ich uzasadnienie, to za sprawą Kanta sam stał się przedmiotem filozoficznego namysłu. Stało się to możliwe, gdy pojawiło się pytanie o oświecenie, rozumiane jako określenie własnego czasu, charakterystyka terażniejszości. W ten właśnie sposób możliwe stało się odkrycie horyzontu, w którym sytuują się pytania o własną tożsamość, której warunkiem możliwości okazuje się czas naszego życia. Zdaniem M. Foucaulta odkrycie to od Kanta przybiera postać pytania: „Czymże więc jest ta terażniejszość (*present*), do której należę?”¹⁷. Jest to zatem pytanie o warunek tego wszystkiego, co właśnie się dzieje, o warunek możliwości określenia sensu naszego bycia poprzez jego czas. Wydobywając go można dopiero ująć to, co się dzieje jako będące „jednego czasu”, „tego czasu”, czy „obecnej epoki”, czyli czasu, który czyni nas współ-czesnymi. Kant, nadając pytaniu o swą terażniejszość wartość filozoficzną, otworzył tym samym możliwość filozoficznego namysłu nad współczesnością. Powiązał go bowiem równocześnie z problemem miary, kryteriów, którymi mierzona terażniejszość ujawnić może swój współczesny sens. Miarą tą staje się dla

¹⁴ Gazetę tę wydawano w latach 1783–1796 i była najbardziej znana wśród czasopism popularyzujących ideę oświecenia.

¹⁵ Por. E. Bahr, wyd., *Was ist Aufklärung. Thesen und Definitionen*, Stuttgart, 1974, s. 3.

¹⁶ I. Kant, *Co to jest oświecenie?*, tłum. A. Landman, w: I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Wyd. Comer, Toruń 1995.

¹⁷ M. Foucault, *Aufklärung i rewolucja*, dz. cyt.

Kanta zdolność człowieka do „samodzielnego posługiwania się swym własnym rozumem”.

Ten kantowski model ujmowania terażniejszości jako współczesności został ostatecznie powiązany w ogóle z nowożytnością/nowoczesnością czyli ‚modernitas’. Został także zanegowany przez tych, którzy raz jeszcze podjęli próbę poszukiwania własnej intelektualnej tożsamości poprzez swój czas i uznali, iż najlepiej określić ją w opozycji do nowożytności/nowoczesności, modernizmu, czyli jako ponowoczesność (postmodernizm).

3. Nowoczesność jako problem w nauczaniu filozofii

Zarysowując pole problemowe, które generuje filozoficzny namysł nad nowoczesnością, chodziło mi głównie o zwrócenie uwagi na skalę trudności, które się z tym wiążą. Wynikają one, po pierwsze, z zamętu pojęciowego i wielości znaczeń, którymi obrosło to pojęcie. A także, po drugie, z utrwalonego w powszechnym odczuciu utożsamienia nowoczesności ze szczególnym systemem wartości, czyli z rozwojem i postępem. Trudno zatem oczekiwać, iż nowoczesność jako problem filozoficzny zostanie bezpośrednio włączona do programu nauczania filozofii w szkole średniej. Wymagałoby to przede wszystkim bardzo doświadczonego nauczyciela filozofii, wprawionego w analityczną obróbkę pojęć i dającego sobie radę ze stereotypami i myślowymi nawykami swoich uczniów.

Wbrew tym wątpliwościom chciałabym jednak tutaj zaproponować pewien sposób podejścia do tej problematyki, który, jak mi się wydaje, dałoby się zaadoptować w ramach szkolnego nauczania. Jestem bowiem przekonana, że właśnie kwestia nowoczesności, w ujęciu filozoficznym, może być istotnym elementem filozoficznej edukacji związanej z kształtowaniem tożsamości i samowiedzy uczniów oraz ich wrażliwości etycznej i otwartości na zmieniającą się rzeczywistość. A poza tym od wielu już lat spotykam wspaniałych nauczycieli filozofii, którzy potrafią bez trudu, jak sędzę, opracować ten materiał od strony dydaktycznej.

Pojawia się tutaj jednak pewien zasadniczy problem: czy można i w jaki sposób uczynić z kwestii nowoczesności wiedzę, czyli materiał, który daje się przekazać i sprawdzać, a więc nauczać? Czy możliwa jest uporządkowana i usystematyzowana wiedza o nowoczesności? Jak starałam się bowiem pokazać, pojęcie ‚nowoczesności’ z racji swojego czasowego charakteru wymyka się systematyzacji. Słowa *system* i *systematyka*, czyli *sztuka* podziału danego materiału zgodnie z rzeczywistym i logicznym powiązaniem, wywodzą się od greckiego słowa *sini-staíai*, które znaczyło zarówno czynność łączenia, zestawiania czegoś razem, zgodnie z pewnym, z góry danym porządkiem, jak i wynik tej czynności, czyli to, co zostało złączone, zestawione, a także sam ów porządek, układ, plan. Od czasów nowożytnych, kiedy system w znaczeniu z góry przyjmowanego porządku, staje się koniecznym warunkiem istnienia nauki, dominuje to drugie jego rozumienie. Zgodnie ze standardem naukowym usystematyzować można zatem to, co już zostało nagromadzone, np., jak już o tym była mowa, właśnie filozofię w formie akumulowanego w czasie zasobu wiedzy historycznej. Dzisiaj takim zasobem wiedzy w odniesieniu do nowoczesności, w znaczeniu czasu historycznego, stała się filozofia postmodernistyczna i związane z nią dyskusje, dlatego jej prezentacja może być dobrym wprowadzeniem do nauczania o samej nowoczesności.

Jednak z punktu widzenia kształtowania filozoficznego wymiaru tożsamości i samowiedzy uczniów najważniejszym elementem problematyki nowoczesności jest powiązanie jej z własnym czasem. Warto zatem rozpocząć od pytania, które za Kantem powtórzył M. Foucault: „Czymże więc jest ta terażniejszość, do której należę?”¹⁸. Tylko w ten sposób można uruchomić refleksję dotyczącą jakości naszego czasu i czasowości naszej egzystencji. Na etapie wstępnym, przy odkrywaniu obydwu tych wymiarów, warto wykorzystać potoczną wiedzę uczniów, ich własny sposób rozumienia nowoczesności. Należy zatem przypuszczać, iż na plan pierwszy wysunie się jej aspekt technologiczny, w tym nowe technologie, sprzęt komputerowy, internet, nowe media itp.

Jednak przy próbie wydobywania sensu nowoczesności nie powinno się zapominać, że chodzi tutaj o terażniejszość, która jako współ-

¹⁸ M. Foucault, *Aufklärung i rewolucja*, dz. cyt.

czesność musi być poświadczona przez obecność innych. Jak już była o tym mowa, współczesność to teraźniejszość dokumentowana obecnością wszystkich, którzy żyją w danej chwili oraz przez system relacji, który z tej obecności i związanych z nią działań wynika. Wysiłek refleksji nad tak rozumianą współczesnością nie może się zatem ograniczyć do doświadczenia jednostkowego, czy próby uogólnienia porządku faktycznego, do którego należą nowe technologie. Kiedy pojawia się problem współczesności, to zadaniem filozofii, od czasów Kanta, staje się próba dotarcia do zjawisk, poprzez które ujawnia się ogólna tendencja dziejów. Ponieważ jednak dzisiejsza filozofia odrzuciła taki sposób myślenia zaliczając go do refleksji totalizującej i metanarracji, wizje dziejów stały się domeną socjologów i futurologów. Poszukując jakiegoś punktu wyjścia dla zakreslenia ram, pozwalających scharakteryzować współczesność, a poprzez nią nas samych, pozostaje zatem wykorzystanie jednej z zaproponowanych przez nich koncepcji. Z tego punktu widzenia najbardziej interesujący wydaje mi się obraz współczesności, jaki już pod koniec XX w. zarysował Don Tapscott (1947), kanadyjski ekonomista i światowy autorytet w zakresie strategii biznesowych, badacz wpływu nowych technologii informacyjnych na naszą rzeczywistość¹⁹. Inaczej niż tacy myśliciele, jak Paul Virillo (1932), Manuel Castels (1942) czy Alfredo Marcus (1985) nie obawia się on nowych technologii i nie rysuje czarnych scenariuszy.

Według Tapscotta, nasz czas, który czyni nas współczesnymi, został określony przez nowe technologie i ich wpływ na gospodarkę. Według niego:

1. Jest to gospodarka wiedzy, czyli jej najcenniejszym zasobem są zasoby i wartości intelektualne, przede wszystkim zaś świadomi, wykształceni pracownicy.

¹⁹ Don Tapscott urodził się w Toronto, studiował psychologię i statystykę oraz specjalizował się w metodologii. Jest uznawany za najbardziej znaczącego badacza nowych mediów od czasu Marshalla McLuchana, pracuje obecnie jako wykładowca w Katedrze Zarządzania na Joseph L. Rotman School of Management, University of Toronto. Autor i współautor wielu książek, m.in. *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation* (1997), *Gospodarka cyfrowa* (1995, wyd. pol. 1998), *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko* (2006, wyd. pol. 2008).

2. Jej podstawą jest technologia cyfrowa, czyli możliwość sprrowadzenia wszelkiej informacji, w tym także ekonomicznej, do formy zerojedynkowej.
3. Działa w warunkach rzeczywistości wirtualnej, która wypiera rzeczywistość analogową, co przekłada się na nowy typ relacji w gospodarce, które przekształcają się w relacje partnerskie i nowy typ prowadzenia działalności gospodarczej.
4. Pojawia się w niej mocna tendencja do „molekularyzacji” gospodarki, wynikająca z dezintegracji dawnych dużych przedsiębiorstw.
5. Praca w sieci jako nowa technologiczna możliwość wprowadza zasadnicze zmiany w charakterze i sposobie organizowania, a stąd funkcjonowania przedsiębiorstw i ich wzajemnych relacji.
6. Cyfrowe sieci informacyjne podważają sens istnienia pośredników i funkcji pośrednich.
7. Poprzez korelację różnych obszarów gospodarki dokonuje się zespolenie trzech obszarów: techniki obliczeniowej (computing), transmisji danych (communications) i rzeczywistych wartości oferowanych klientom (content industris).
8. Podstawą wszelkiej wartości staje się ludzka kreatywność i geniusz, które przejawiają się w formie innowacyjności.
9. Zanika klasyczny podział na konsumentów i producentów, co oznacza odchodzenie od produkcji masowej na rzecz masowej personalizacji oraz wpływ konsumenta na powstawanie produktu i jego formę.
10. Obniża się cykl życia produktów, np.: cykl życia wyrobów z branży elektroniki użytkowej nie przekracza 2 miesięcy.
11. Nowa gospodarka ma charakter globalny²⁰.

W ujęciu Tapscotta globalizacja to swoisty samonapędzający się mechanizm, ponieważ nowe technologie, umożliwiające funkcjonowanie ponad dotychczasowymi granicami, stanowią zarówno siłę spraw-

²⁰ Na podstawie: Don Tapscott, *The Digital Economy Growing*, Publisher: McGraw-Hill, 1994.

czą, jak i same są efektem globalnej gospodarki²¹. Jednak także Tapscott dostrzega niebezpieczeństwa i zagrożenia, jakie dla współczesności generuje rozwój nowej gospodarki i nowego globalnego świata. Towarzyszą temu bowiem gwałtowne zmiany w sferze społecznej, co sprawia, że nieprzewidywalne stają się zarówno reakcje jednostek, jak i całych grup społecznych. Teraźniejszość okazuje się czasem niepokoju i zawirowań, które wstrząsają dotychczasowym systemem instytucji i formami organizacyjnymi, traktowanymi dotąd jako oczywiste. Stare normy tracą siłę autorytetu, brak punktów oparcia, pojawiają się nowe obyczaje i systemy wartości. To przede wszystkim te zjawiska czyni się odpowiedzialnymi za kryzys dotychczasowych modeli tożsamości. Anthony Giddens, badając ten kryzys, wskazuje równocześnie, w jaki sposób tworzy się nowa tożsamość, odpowiadająca nowej rzeczywistości, czyli tożsamość nowoczesna. Według Giddensa: tożsamość nie jest już dzisiaj czymś naturalnym, jest to konstrukcja, która musi być tworzona refleksyjnie, najważniejszą zaś rolę odgrywają w niej pojęcie „ryzyka i „zaufania”. I co znamienne ma wymiar globalny²².

Jeśli dla Kanta synonimem oświecenia, czyli jego własnej terażniejszości, było „posługiwanie się własnym rozumem”, to dzisiaj nasz własny rozum jest tylko jednym z elementów inteligentnej rzeczywi-

²¹ Warto może przypomnieć, że słowo: *to globalize* zostało wprowadzone do dyskursu politycznego w latach 40. XX w. przez Olivera Reisera i Blodwena Daviesa, dla których globalizacja znaczyła rozprzestrzenianie się pewnych rzeczy i doświadczeń życiowych wśród wszystkich ludów na Ziemi. Obecnie globalizację w różnych zresztą obszarach (od gospodarki po kulturę) charakteryzuje się wskazując na następujące zjawiska: współzależność, złożoność, sieciowość, zmienność, nieprzewidywalność, szybkość (płynność), ahierarchiczność, wieloaspektowość.

²² Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2007.

Podobny temat podejmuje w swym internetowym wykładzie Don Tapscott wskazując zresztą jego jaśniejsze strony. Według niego, tożsamość najmłodszego pokolenia jest uwarunkowana tym, że jest ono od urodzenia zanurzone w technologii, która pozwala nam się łączyć. „Rezultatem tego jest przeobrażenie świata w kierunku otwartości i przejrzystości.” Pozwala to mieć nadzieję na to, że za sprawą tego pokolenia powstanie nowy, otwarty świat, być może, o wiele lepszy od naszego. Por.: Don Tapscott, *Cztery zasady dla otwartego świata*. https://www.ted.com/talks/don_tapscott_four_principles_for_the_open_world_1?language=pl

stości. W nowych technologiach znajduje kognitywne wsparcie, ale także musi się podporządkować określonym regułom, jakie narzuca współpraca z komputerem i działanie w sieci²³. Przy badaniu tej zależności pojawić się mogą kwestie etyczne związane z autonomią naszego myślenia, wolnością, swobodą w kreowaniu własnego wizerunku, sposobem istnienia wirtualnej rzeczywistości i w końcu wartości samej rzeczywistości i naszej za nią odpowiedzialności. Dlatego warto, moim zdaniem, na lekcjach z filozofii podjąć temat nowoczesności.

²³ Na ten temat por. K. Kelly, *Nieuniknione. Jak inteligentne technologie zmienią naszą przyszłość*, tłum. P. Cypriański, Poltext, Warszawa 2017.

CO ROBIĆ, BY NAUKA ETYKI NIE POSZŁA W LAS? O KOMPETENCJACH ETYCZNYCH ABSOLWENTA FILOZOFII

Aby etyka nie poszła w las, a jej nauczanie na marne, należy za pomocą narzędzi filozoficzno-moralnych kształcić wrażliwego i refleksyjnego obywatela w demokracji i dla demokracji. Oznacza to w szczególności kształcenie kompetencji do rozwiązywania problemów. Podkreślając jej wagę, wskażę na konieczne odniesienia każdej kompetencji etycznej, tj. jej związek z wiedzą etyczną, oczekiwaniami społecznymi oraz – co w naszym kontekście problemowym będzie najistotniejsze – z intuicjami moralnymi.

1. Kompetencja etyczna

Odpowiadając na pytanie, kim powinien być absolwent lekcji etyki, należałoby przede wszystkim go widzieć jako dysponenta wiedzy etycznej, którą potrafi stosować w sytuacjach praktycznych. Etyka jest wyspecjalizowaną dziedziną filozofii i ma wystarczająco długą i bogatą tradycję, by móc zaoferować wiele rozwiązań relewantnych dla praktyki moralnej. Analizując dowolną koncepcję etyczną, można przeprowadzić dowód, że antycypuje ona podstawowe, a przynajmniej ważne sytuacje moralne i próbuje dostarczyć wskazówek, jak w tych sytuacjach powinno się zachować. Dobrze rokuje zatem dla absolwenta etyki jako dysponenta wiedzy etycznej to, że zachodzi **relatywny związek między wiedzą z zakresu etyki i praktyką**, w skrócie: między etyką i moralnością.

Ponieważ etyka (teoria) stale konfrontuje się z moralnością (praktyką), możemy zatem wnosić, iż podmiotowe intuicje moralne pokrywać się będą w mniejszym lub większym stopniu z tym, co proponują koncepcje etyczne. Georg Lind przekonuje, że nasze moralne intuicje są zasadniczo uwsplnione, problemem jest raczej ich reali-

zacja [Lind, 2009]. Z kolei Jürgen Habermas twierdzi, że na poziomie intuicji moralnych żywnionych w świecie życia przyjmujemy, że w momencie nieporozumień i konfliktów odnośnie do tych intuicji, zawsze możliwe jest uzyskanie w tej materii konsensusu¹. Krótko mówiąc, idąc tym tropem, możemy wnosić o **relatywnym związku intuicji moralnych i teorii etycznych**.

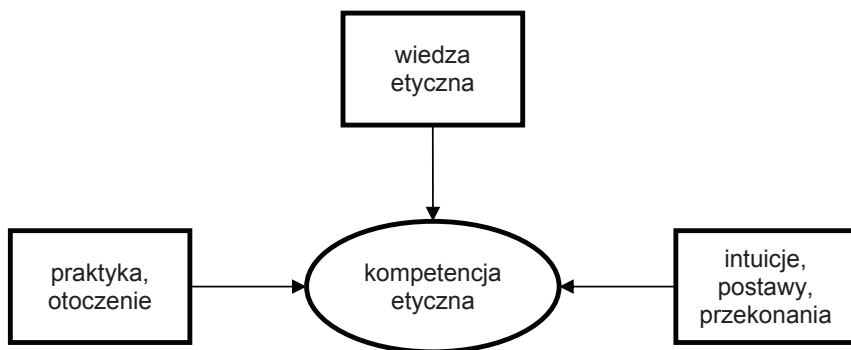
O intuicjach moralnych możemy mówić w kontekście wiedzy ukrytej w rozumieniu Michaela Polanyi'ego, a więc wiedzy ściśle związanej z konkretną osobą, ucieleśnionej w jej zdolnościach i nawykach, wypracowanej przez nią w praktyce i wynikającej z jej doświadczenia [Polanyi, 1966]. Na intuicyjną wiedzę etyczną składają się faktycznie praktykowane przez nas reguły i wartości, nawyki i przyzwyczajenia, nieuświadomione zdolności dokonywania wyborów, silnie zakorzenione w nas postawy moralne i przyswojone schematy oceniania siebie i innych ludzi. Stanowi ona dużą część naszych przekonań i kompetencji, które choć z powodzeniem stosowane w praktyce, nie zawsze mogą zostać w sposób jasny i wyraźny zakomunikowane innym. Tym samym wiedza ukryta różni się od wiedzy jawnej, deklaratywnej, na którą składają się opisy wartości, maksymy i normy postępowania, spisane kodeksy etyczne, wyraźnie sformułowane oceny i argumenty.

Ostatecznie, o naszych uczniach musimy myśleć jako o jednostkach, których podmiotowe intuicje, przekonania i postawy nigdy nie kształtują się w izolacji, ale w interakcji z otoczeniem społecznym i przyrodniczym. Posiadamy przekonania i pragnienia o tyle, o ile mają one związek z naszymi działaniami, a więc o tyle, o ile są związane ze światem doświadczenia. Struktura naszych przekonań rodzi się wskutek oddziaływania otoczenia, które weryfikuje nasze zapatrywania na rzeczywistość, generuje problemy, które musimy rozwiązać, modyfikując podmiotowe wyobrażenie rzeczywistości. Mamy zatem do czynienia z **relatywnym związkiem obszaru praktyki i podmiotowych intuicji lub przekonań**.

¹ Kwestia ta omawiana jest w pracach: J. Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main 1983 oraz J. Habermas, *Rekonstruierende versus rozumiejące nauki społeczne*, 1986.

Wniosek z powyższego jest taki, że indywidualne przekonania, sytuacje praktyczne oraz twierdzenia i rozwiązania etyczne (w skrócie: wiedza etyczna) są współzależne. Kompetencje absolwenta etyki muszą tę współzależność wyrażać.

Zaproponujmy schemat kompetencji etycznej:



Rysunek 1. Schemat kompetencji etycznej (opracowanie własne).

2. Proces dydaktyczny

Dlaczego eksponujemy przekonania i intuicje? Otóż w pragmatycznym modelu uczenia się kluczową rolę przypisuje się psychologicznej zasadzie apercepcji, która mówi, że „przyswajamy sobie nowy materiał za pomocą tego, cośmy przetrawili i zachowali z poprzednich doświadczeń” [Dewey, 1988, s. 241]. Oznacza to, że komunikowany przez nauczyciela materiał musi nawiązywać do problemu, by generować w ogóle refleksję. Innymi słowy, „przekazywany materiał musi wchodzić w skład jakiegoś już istniejącego systemu czy organizacji doświadczenia” [s. 241], a więc powinien nawiązywać do aktualnego i zastanego systemu przekonań, nawyków i intuicji ucznia. Nowe treści przekazywane przez nauczyciela powinny nawiązywać i „tworzyć się z tego, co uczący się wywiedzie z bardziej bezpośrednich form swego własnego doświadczenia” [Dewey, 1988, s. 241].

„Materiał dostarczany w drodze przekazywania wiadomości powinien odnieść się do zagadnień żywotnych, należących do własnego doświadczenia uczącego się” [Dewey, 1988, s. 241]. Zagadnienia żywotne pojawiają się jednak tylko tam, gdzie mają związek z praktyką. A więc w tym punkcie nasze intuicje, mniej lub bardziej otwarcie, konfrontują się z wymogami praktyki. Mówiąc krótko, nigdy nie posiadamy intuicji i przekonań, które nie wynikałyby z doświadczenia, z praktycznego obchodzenia się z otoczeniem społecznym i przyrodniczym. Cytowany John Dewey, amerykański filozof, psycholog i pedagog, sugeruje, że lekcja i szkoła nie mają tworzyć świata odrębnego w stosunku do świata życia [s. 242]: nawiązując do doświadczeń ucznia, mamy gwarancję, że komunikowana wiedza będzie się również odnosiła do świata, gdyż świat kształtuje oczekiwania i system doświadczeń ucznia.

Wynika z tego następujący wniosek, że jeśli omawiane przez nauczyciela treści etyczne (wiedza etyczna) trafią w intuicje, najprawdopodobniej dotkną także żywotnych kwestii praktycznych. W zastosowaniu edukacyjnym zasada apercpcji oznacza, że te i tylko te informacje mogą zostać efektywnie przyswojone przez ucznia, które nawiązują do jego minionych doświadczeń. Jeśli zatem zalecenia płynące z etyki (teorii i koncepcji etycznych) nie będą się zgadzać z mniej lub bardziej uświadamianymi intuicjami ucznia, nie będą mogły zostać przyswojone i pozostaną jedynie abstrakcyjne.

3. Oczekiwania społeczne

Pojęcie „oczekiwań społecznych” w odniesieniu do edukacji etycznej pozwala zrozumieć, dlaczego wiedza etyczna jest trzecim elementem określającym, czym miałyby być kompetencja etyczna. Oczekiwania społeczne wiążą się mniej lub bardziej wyraźnie z pojęciem dobra społecznego. Stanowią wyraz społecznego zapotrzebowania na pewne rozwiązania, których celem jest poprawa jakości życia. Oczekiwania społeczne ogniskują się zatem dokładnie w punkcie przecięcia (1) warunków praktyki, (2) wiedzy etycznej oraz (3) potocznych intuicji, gdyż:

- 1) warunki praktyki generują problemy, które należy rozwiązać;
- 2) wiedza etyczna pociąga za sobą pewne dyrektywy służące rozwiązaniu tych problemów;
- 3) intuicje i potoczne przekonania kształtują się w toku konfrontacji z rzeczywistością praktyki czy obszarem doświadczenia.

Punkt wspólny tych trzech obszarów to właśnie kompetencja etyczna. W tym kontekście sama wiedza etyczna stanowi wyraz społecznych oczekiwań, które dotyczą rozwiązania określonych problemów. Można mieć zastrzeżenia dotyczące tego, czy wiedza etyczna faktycznie wyraża oczekiwania społeczne lub czy teorie etyczne powinny je wyrażać w tej czy innej formie. Mimo to, istotną funkcją tejże wiedzy, relewantną dla edukacji, jest wyrażanie oczekiwań społecznych w najogólniejszym sensie.

4. Kształcimy do demokracji

Tłumacząc się ze sformułowanego w pierwszym akapicie tekstu nakazu kształcenia refleksyjnego i wrażliwego obywatela, obywatela w demokracji i dla demokracji, warto przywołać słowa wspomnianego już Deweya, który stwierdził, że „demokracja jest czymś więcej niż formą rządów. Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń” [Dewey, 1972, s. 121].

Jeśli tak jest, to oznacza, że proces kształcenia powinniśmy projektować ze świadomością, iż projektujemy zarazem pewien sposób demokratycznego życia. Oznacza to też, że program edukacji demokratycznej powinien polegać nie tylko na poszerzaniu teoretycznej wiedzy odnośnie do instytucji i reguł, jakimi rządzi się system demokracji, ale przede wszystkim na kształceniu, rozwijaniu i wzmacnianiu pewnych kompetencji u dzieci i młodzieży, a mianowicie kompetencji demokratycznych właśnie. Co się pod tym określeniem kryje?

Otóż powiada się, że jeśli jednym z celów wychowania jest wykształcenie kompetencji demokratycznych, to trzeba kultywować od lat wczesnoszkolnych logiczne myślenie oraz zmysł wspólnotowy. Po pierwsze więc, podkreśla się związek między racjonalnością i demokracją, po drugie zaś uważa się, że w ramach edukacji – w ramach

wspólnoty szkolnej czy klasowej – powinno się ćwiczyć cechy charakteru, sposoby zachowania i postawy, które przygotowują do życia wspólnotowego również poza szkołą i poza klasą [Leśniewska, 2009]. Zwolennik Deweya w tej mierze, Matthew Lipman, optował za przekształceniem klas szkolnych w tzw. wspólnoty badaczy (*communities of inquiry*), które rozwijać będą refleksję krytyczną, twórczą oraz tzw. *caring thinging*, czyli myślenie zatroskane, wrażliwe, współodczuwające i zaangażowane [Lipman, 1991]. To by znaczyło, że pod określeniem „kompetencje demokratyczne” kryją się szczegółowe umiejętności, począwszy od zdolności samodzielnego myślenia i sądzenia, a skończywszy na zdolności działania i współdziałania.

Przy okazji, kompetencje te są pożądane na rynku pracy, co dodatkowo przemawia za tym, że kształcimy do życia w demokracji. Dla przykładu, spójrzmy na zestawienie 10 najważniejszych kwalifikacji zawodowych przyszłości, które przygotował portal MonsterPolska.pl. pod hasłem: na kogo będzie czekać praca w 2020 roku². Oto na pierwszym miejscu uplasowało się, ale i niezmiennie od wielu lat plasuje, kompleksowe rozwiązywanie problemów jako umiejętność analizowania wielu danych i informacji, podejmowania decyzji i wdrażania rozwiązań. Zaraz za nim kolejno: krytyczne myślenie (umiejętność logicznego rozumowania i analizy) i myślenie kreatywne. Na kolejnych pozycjach zarządzanie ludźmi, współpraca z ludźmi, inteligencja emocjonalna, wnioskowanie i podejmowanie decyzji, bycie frontem do klienta, negocjacje, elastyczność poznawcza. Wyjaśniając ich znaczenie, podkreśla się, że pracodawcy będą potrzebować osób empatycznych i umiejących jasno komunikować się z ludźmi, umiejących rozpoznawać emocje swoje i innych, a tym samym rozwiązywać konflikty, godząc różne poglądy i stanowiska.

² <https://www.monsterpolska.pl/poradnik/arttykul/praca-w-2020-roku-ranking-kwalifikacji-przyszlosci>, data wejścia: 16. 12. 2017.

5. Kompetencja do rozwiązywania problemów

Zwracam uwagę na kompetencję do rozwiązywania problemów z dwóch podstawowych względów:

Po pierwsze, jest to kompetencja złożona, która obejmuje poszczególne kompetencje wymienione powyżej, a my je wyszczególnimy jako umiejętność diagnozy, jako rozumienie i komunikację, kreatywność, refleksyjne planowanie, argumentację i stosowanie reguł oraz myślenie społeczne.

Po drugie, aby pokazać, że nasze nauczanie ma dwie cechy czy też funkcje: jest uświadamianiem i korygowaniem. Albo ma funkcję uświadamiającą i istotnie korygującą wiedzę naszych wychowanków. Nie tylko zresztą o nich tu chodzi. W tej samej mierze co od naszych uczniów, wymaga się tego od nas, byśmy sobie pewne rzeczy uświadamiali, a pewne korygowali, a to znaczy, że kształcenie jest zarazem samokształceniem.

Jakie to rzeczy musimy sobie uświadamiać i co korygować? Ano właśnie intuicje, wiedzę ukrytą, nieuświadamianą, ale pilotującą nasze działania kompetencje. Jeśli nawet nasi uczniowie nie odbyli jeszcze żadnych zajęć z etyki ani nie słyszeli o Arystotelesie, Kancie czy Millu, to i tak na co dzień podejmują decyzje moralne, dysponując moralnymi intuicjami i nawykami. Podobnie my, nauczyciele, kwestie natury etycznej rozważamy najczęściej spontanicznie, opierając się na własnych przyzwyczajeniach. Podejmując decyzje, w znakomitej większości przypadków *wiemy, jak* się zachować. Ta etyczna wiedza ukryta podpowiadająca nam, jak działać, ujawnia się chociażby w tym, jak reagujemy w określonych sytuacjach. Dyskryminujące uwagi czy sexistowskie żarty, które ktoś usłyszy w szkole czy miejscu pracy, mogą powodować niepokój, wywoływać negatywne emocje, a nawet budzić dezaprobatę i – w konsekwencji – wyzwać odpowiednią reakcję zaangażowanych w sytuację osób. Wszystko to dzieje się jednak, zanim wyraźnie stwierdzimy, z jakich powodów takie zachowanie budzi nasz sprzeciw. Wiemy, że należy protestować, nawet jeśli nie potrafimy od razu jasno wytłumaczyć, dlaczego.

W tym kontekście można postawić pytanie, jak się to ma do tego, co na co dzień robimy, do tego, co na temat własnego postę-

powania otwarcie mówimy. Wszak częstokroć faktyczne działania rozmiągają się z jawnymi deklaracjami dotyczącymi wartości i przekonania, z otwarcie komunikowanymi zasadami. I nie zawsze chodzi po prostu o zjawisko hipokryzji, gdy próbuje się „wybielać” i maskować nieetyczne postępowanie odpowiednio dobranymi „pięknymi” słowami. W wielu przypadkach powodem tego rozdzwiewku jest raczej brak wiedzy, że ogólne reguły dobrego wychowania czy postanowienia kodeksu etyki obowiązują w kontekście konkretnego procesu decyzyjnego. Rozbieżność występuje nie tylko wówczas, gdy dochodzi do świadomego pogwałcenia jakiś standardów, ale przede wszystkim w sytuacjach, w których aktorom podejmującym decyzje zabrakło kompetencji do zastosowania pewnych norm w konkretnym przypadku. Wyzwaniem edukacyjnym jest budowanie pomostu nad przepaścią dzielącą wiedzę deklaratywną od faktycznych sposobów postępowania. Konfrontacja praktyki i deklaracji wymaga jednak, żeby uczynić ukrytą wiedzę etyczną tematem dialogu i komunikacji.

O tym, jak się zachowywać, zazwyczaj instruuje nas obyczaj, wychowanie, kultura. Intuicje i postawy, które rzutują na sposób naszego postępowania, kształtują się w toku licznych, powtarzających się interakcji społecznych. Wynosimy je z domu rodzinnego, przejmujemy od wychowawców. Niepostrzeżenie czerpiemy z tradycji, w której przekazywane były one z pokolenia na pokolenie. Tak ukształtowana pierwotna socjalizacja poddawana jest następnie naciskom ze strony otoczenia. Jesteśmy podatni na wpływy innych jednostek, solidaryzujemy się z grupami rówieśniczymi, nierzadko zmuszeni jesteśmy dopasować się do zwyczajów panujących w miejscu pracy.

Jednak, jak wiadomo, nie wszystkie intuicje są trafne, tak jak nie każdy nawyk jest czymś pożądanym. Problem z włączeniem się w grupę rówieśniczą czy konieczność „dopasowywania” się do zwyczajów współpracowników bierze się właśnie stąd, że to, co dotąd uchodziło, np. w domu, to w szkole albo w miejscu pracy spotkać się może z brakiem akceptacji, a nawet wywoływać nieporozumienia i konflikty. I też o tym, że nasze intuicje, nawyki, ukryte kompetencje są niewłaściwe czy nieefektywne, przekonujemy się najczęściej w konkretnej sytuacji problemowej. Dlaczego nasi uczniowie nie mogą porozumieć się z no-

wym kolegą, cudzoziemcem, mimo że zachowują się „jak zostali nauczeni”, i „co dotąd się sprawdzało”?

Doświadczając problemu, jesteśmy w stanie poddać pod rozważenie i podać w wątpliwość wartości, przekonania, intuicje, które przyjmowaliśmy do tej pory za oczywiste. To wartość edukacyjna sytuacji problemowej – jak powiedziałaby Dewey – umożliwia nam przejście od działań nawykowych do inteligentnych, jako że odwołujących się już do przekonań świadomie przyjmowanych i jawnie deklarowanych³.

Podaję przykład z uczniem-cudzoziemcem, bo też, gdy dochodzi do wymiany międzynarodowej czy międzykulturowej, prawdopodobieństwo konfliktu etycznych kompetencji i postaw jest największe, a potrzeba uwzględnienia punktu widzenia innych jednostek – jeszcze bardziej paląca. Może okazać się, że podporządkowanie się zwyczajowym regułom i normom prowadzi do naruszeń wartości czy interesów innych jednostek. A oni też posiadają ukrytą wiedzę etyczną i wejście w problematyczną sytuację wygląda z ich perspektywy tak samo jak z naszej: ich intuicje i kompetencje nie wystarczają, konieczna jest refleksja nad własnymi postawami. Problemy, w których rolę odgrywają kwestie moralne i pedagogiczne, są w większości przypadków problemami społecznymi, w których obcujemy z innymi ludźmi, ich obrazami świata i wartościowaniami.

W sytuacjach problemowych angażujących nie tylko nas, ale i innych, problem jest w większości przypadków problemem odczuwalnym dla wszystkich zainteresowanych osób. Istotą tego problemu potrafimy uchwycić jednak nie tylko z własnego punktu widzenia. Jesteśmy bowiem w stanie niejako „wczuć się” w innych i rozpatrzeć sytuację zgodnie z ich zapatrywaniami. Słowem, analizując problem, wiemy, jakie nasze interesy stoją w tym momencie pod znakiem zapytania, ale równolegle wiemy też, co inni mogą wygrać lub zyskać w tej sytuacji. Widzimy nie tylko wartości własne, ale i wartości innych

³ Koncepcja „przekształcania sytuacji problemowych”, stanowiąca rdzeń Deweyowskiej teorii poznania i wiedzy, została szczegółowo wyłożona przez niego w pracy *Logic. The Theory of Inquiry* [Dewey, 1938]. Jeśli chodzi o źródła dostępne w języku polskim, zastosowanie tej koncepcji w teorii edukacji przedstawia Dewey w pracy *Jak myślimy?* [Dewey, 1988]. Por. też [Malitowska, 2017].

jednostek. George H. Mead [1975], amerykański psycholog i socjolog, określił to zjawisko mianem „przyjmowania ról” (*role-taking*). Psycholodzy zaobserwowali ten proces już we wczesnych etapach rozwoju dziecka, gdy w trakcie zabawy próbuje się ono wcielić w role innych, odgrywając – przykładowo – zwyczajowe role osób dorosłych. Przyjmowanie ról pozwala przyswajać wiedzę na temat tego, jak wygląda świat z punktu widzenia innych osób, włączając w to także wiedzę na temat ich wartościowań i przekonań moralnych.

6. Kompetencje etyczne

W sytuacjach problemowych okazuje się, ile tak naprawdę znamy z tego, co się do nas mówi, czy z tego, co zawarto w rozmaitych kodeksach – od dekalogu po regulamin szkolny czy kodeks zawodowych wartości. Tutaj dowiadujemy się, dokąd prowadzą nas moralne intuicje. W obliczu problemów zauważamy, ile są warte w praktyce nasze moralne przekonania. Wyłaniające się trudności są okazją, żeby odpowiedzieć sobie na pytania: *W co faktycznie wierzymy? W co wierzą inni?* W ten sposób precyzujemy i korygujemy naszą deklaratywną wiedzę etyczną. Napotkane trudności wymagają bowiem wyraźnego zdefiniowania problemu, komunikacji z otoczeniem i projektowania optymalnych rozwiązań. Tego typu wspólne analizowanie problemów, poszukiwanie i implementowanie rozwiązań, angażuje cały szereg kompetencji, a mianowicie:

- 1) Diagnozy** jako umiejętności rozpoznania natury doświadczanego problemu, który zmusza nas do przeanalizowania dotychczasowych schematów działania.
- 2) Rozumienia i komunikacji**, czyli umiejętności rozumienia stanowiska innych osób zaangażowanych w sytuację problemową, a także kompetencji komunikowania się na tematy etyczne i inne.
- 3) Kreatywności i refleksyjnego planowania**, czyli poszukiwania i projektowania rozwiązań uwzględniających złożoności otoczenia oraz kontekstu społecznego, rozważania reguł i skutków działań.

- 4) **Argumentacji i stosowania reguł**, czyli zdolności uzasadniania decyzji i działań.
- 5) **Myślenia społecznego (*social thinking*)**, czyli rozpoznawania i uwzględniania oczekiwań szerokich kręgów interesariuszy, których dotkną nasze rozwiązania.

7. Co więc robić?

Jako nauczyciele powinniśmy wykorzystywać każdą sytuację i możliwość, by stawiać dzieci (i siebie) przed problemami. Wykorzystywać realne problemy, jak i tworzyć wychowankom quasirealne sytuacje, w której będą mogli przeciwiczyć działania, snuć refleksje nad własnymi nawykami i postawami oraz konfrontować się z własnymi emocjami. Stąd waga działań projektowych, w które angażują się dzieci i młodzież, z jednej strony, oraz waga eksperymentów myślowych, z drugiej. Kreując sztuczne warunki, w jakich uczniowie mają wykonywać określone działania, podejmować decyzje czy prezentować postawy, stwarzamy swoisty poligon doświadczalny dla kształtowania się kompetencji społecznych i kompetencji etycznych.

Gdybym miała odpowiedzieć jednym zdaniem na pytanie, jak kształcić refleksyjnego i wrażliwego obywatela, odpowiedziałabym – uczynimy życie uczniów problematycznym, bo jeśli nauczą się rozwiązywać problemy, wtedy nasze wspólne życie stanie się łatwiejsze.

Bibliografia

Dewey J., *Logic. The Theory of Inquiry*, Henry Colt & Company, New York 1938.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław 1972.

Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastegnówna, PWN, Warszawa 1988.

Habermas J., *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1983.

- Habermas J., *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, tłum. A. M. Kaniowski, „Kultura i społeczeństwo”, 4, 1986.
- Leśniewska A., *Kształcenie przez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*, w: K. M. Cern, P. W. Juchacz, E. Nowak, „Edukacja demokratyczna”, s. 111–125, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2009.
- Lind G., „Jak uczyć studentów wypowiedzania się i słuchania innych? Wzmacnianie kompetencji moralno-demokratycznych”, tłum. E. Nowak, w: K. M. Cern, P. W. Juchacz, E. Nowak, *Edukacja demokratyczna*, s. 19–38, Poznań 2009.
- Lipman M., *Thinking in Education*, University Press, Cambridge 1991.
- Malitowska A., *Mistrz, mentor, coach: jak możemy uczyć się filozofowania?*, „Olimpiada Filozoficzna”, 48, 2017, s. 6–13.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.
- Polanyi M., *The Tacit Dimension*, Routledge, London 1966.
- Polanyi M., *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 2015.

ROZWIJANIE POTENCJAŁU KRYTYCZNEGO MYŚLENIA I UCZENIA SIĘ FILOZOFII

Wprowadzaniu do szkół edukacji filozoficznej powinna równolegle towarzyszyć refleksja metodyczna dotycząca tego, jak zainteresować młodzież problematyką filozoficzną, jakie podejmować działania metodyczne, jak nauczać krytycznego i samodzielnego myślenia, argumentowania, uczestniczenia w dialogu i komunikacji społecznej. W niniejszym opracowaniu przedstawiam problematykę rozwijania potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii.

Pojęcie krytycznego myślenia dotyczy nabywania licznych kompetencji i doskonalenia umiejętności z szeroko rozumianej kultury logicznej przez właściwe operowanie słowem i zasadami pośredniego uzasadniania przekonań lub przypuszczeń, rozróżniania relacji między dziedziną znaków języka a dziedziną myśli i denotatów oraz przez zdobywanie wiedzy z zakresu zasad retoryki, umiejętnego prowadzenia i uczestniczenia w dyskusji lub sporze filozoficznym, opanowania wiedzy metodologicznej.

Jako nauczyciel filozofii zdaję sobie sprawę z ważności ciągłego doskonalenia przez ucznia umiejętności krytycznego myślenia, które nie sprowadza się tylko do przyjęcia postawy bycia sceptykiem. Umiejętności, które są związane z doskonaleniem krytycznego myślenia, sprowadzają się m.in. do:

- wyjaśniania znaczenia podstawowych terminów filozoficznych i podawania przykładów ich użycia w różnych systemach filozoficznych
- wyróżniania podstawowych dyscyplin filozoficznych
- formułowania podstawowych problemów filozoficznych (np. co to jest szczęście? co jest przyczyną rzeczywistości?) i proponowania ich rozwiązania wraz z dokonaniem ich oceny w sytuacjach typowych dla danego systemu filozoficznego oraz w sytuacjach problemowych wynikających z życia codziennego

- przedstawiania i podawania przykładów odnoszących się do kwestii „jedności w wielości” systemów filozoficznych
- formułowania pytań filozoficznych i nefilozoficznych
- odnajdywania i proponowania rozwiązania dowolnego, fundamentalnego problemu filozoficznego w zakresie nauk szczegółowych, religii, sztuki, literatury, światopoglądu i ideologii
- odróżniania analizy filozoficznej danego problemu od literackiej
- wskazywania szczególnego miejsca filozofii oraz literatury w poszukiwaniu i doświadczaniu prawdy
- formułowania argumentów i dobierania przykładów dla filozoficznego wymiaru abstrakcji, racjonalności czy ogólności oraz literackiego wymiaru konkretności, przeżycia estetycznego i nieoczywistości
- wyjaśniania, na czym polega tożsamość filozofii europejskiej
- rozumienia znaczenia logiki w poprawnym myśleniu i wyrażaniu myśli
- rozumienia i definiowania podstawowych terminów np.: semantyka, semiotyka, pragmatyka, znak, oznaka, nazwa, zdanie, funktor, kwantyfikator, pojęcie, sąd, desygnat, zakres nazwy, predykat, weryfikacja, falsyfikacja oraz relacje: znaczenia, oznaczania, denotowania, wyrażania
- rozpoznawania relacji między zakresami nazw
- opanowania wiedzy z zakresu logiki formalnej, sylogistyki i logiki nieklasycznej oraz podstawowych problemów z zakresu metalogiki
- odróżniania zdania w sensie gramatycznym od zdania w sensie logicznym
- posiadania wiedzy dotyczącej najczęstszych źródeł nieporozumień i proponowania sposobów ich przezwyciężania
- posiadania wiedzy dotyczącej różnych rodzajów definiowania i unikanie błędów w definiowaniu
- wskazywania warunków poprawności podziału logicznego, podawania przykładów podziału logicznego i klasyfikacji
- wyróżniania podstawowych funktorów prawdziwościowych i odnajdywania ich odpowiedników w mowie potocznej

- stosowania metody zerojedynkowej do rozstrzygnięcia prostych schematów formuł zdaniowych
- opanowania zasad prowadzenia dyskusji
- odróżniania tezy od przyjmowanych założeń
- unikania błędów kategorialnych
- posługiwania się podstawowymi rodzajami rozumowań, różniczenia rozumowań redukcyjnych od dedukcyjnych oraz stosowania uzasadnień pośrednich do celów argumentacyjnych w dyskusji
- formułowania tematu własnej wypowiedzi i opanowania umiejętności właściwego przygotowania się do wygłoszenia mowy
- formułowania planu pracy pisemnej oraz wypowiedzi ustnej (zgodnie z zasadami retoryki)
- przeprowadzania rozumowania wolnego od błędów logicznych, m.in.: ekwiwokacji, regresu w nieskończoność, błędnego koła itp.
- powoływania się na stanowiska i argumenty filozoficzne zbieżne oraz niezgodne z prezentacją własnych rozstrzygnięć filozoficznych
- opanowania zasad metodologicznych, logicznych i retorycznych w samodzielnym opracowywaniu poszczególnych problemów filozoficznych.

Uczestniczenie ucznia w procesie komunikacji społecznej jest dobrym sprawdzianem jego umiejętności łączenia różnych treści kształcenia z własnym doświadczeniem. Kreatywne budowanie relacji społecznych jest uzależnione od zdobytej świadomości współodpowiedzialności uczestniczenia w życiu środowiska lokalnego, wspólnoty narodowej oraz międzynarodowej. Ważne pytanie, które nieustannie należy sobie zadawać, dotyczy przyjmowanych standardów kształcenia, odzwierciedlających współczesne wyzwania, jakie stawia się przed pokoleniem ludzi młodych. Podstawowe pytanie pozostaje nadal, a mianowicie: na ile zdobyte nowe kompetencje i opanowane umiejętności przyczynią się do oczekiwanych przez młodzież sukcesów życiowych? Nie będę poddawać pod dyskusję obecnego stanu obowiązujących standardów kształcenia, ani przyczyn powszechnej

nieobecności edukacji filozoficznej w szkole, nie to jest przedmiotem obecnej analizy, lecz chcę omówić kilka elementów wspierających rozwój potencjału krytycznego myślenia, a więc i uczenia się. Pragnę skoncentrować się na zasadniczym problemie edukacyjnym, jakim jest chęć uczenia się i płynącej z tego satysfakcji, nie można bowiem zaniedbywać tego problemu. Na podstawie zdobytych doświadczeń dydaktycznych można zauważyć, iż skuteczne rozwijanie umiejętności i zdobywanie nowych kompetencji przez ucznia jest możliwe, jeśli on będzie lepiej poznawał jednocześnie samego siebie oraz otaczającą go rzeczywistość, a to z kolei jest zależne od poziomu zdobywanej przez niego wiedzy. Ważne jest zatem ciągle stawianie pytań: w jakie kompetencje wyposażyć młodego człowieka i przygotować go do uczenia się przez całe życie, jaką wiedzę mu dostarczyć, co tak naprawdę będzie potrzebował młody człowiek, gdy zakończy edukację szkolną, techniczną lub akademicką? Odpowiedzi na te pytania są wyznacznikami opracowywanych programów kształcenia adekwatnych do potrzeb człowieka i społeczeństwa.

1. Podstawy teoretyczne zasad tutoringingu w edukacji filozoficznej

Obecnie mocno sformalizowane metody nauczania i uczenia się, połączone z weryfikowaniem i certyfikowaniem, wywołują stres i kształtują negatywne postawy młodych ludzi. Uczeń nie zadowolona się biernym uczestnictwem i słuchaniem przedstawianych mu treści kształcenia. Często nie rozumiejąc ważności poszczególnych zakresów wiedzy na określonych etapach edukacyjnych, chce jednak sam decydować o tym czego, jak i kiedy ma się uczyć. Chce mieć możliwość wyboru swej ścieżki edukacyjnej. Chce, aby nauka była ciekawa, aby można było uczestniczyć w dialogu. Są to naturalne potrzeby każdego człowieka wynikające ze zdobywanej świadomości posiadanej wolności, dlatego uczeń domaga się uszanowania jego wolności w podejmowaniu wyborów dotyczących jego rozwoju. Od nauczyciela uczeń oczekuje zatem nieszablonowości, kreatywności wyrażającej się umiejętnością doboru właściwych metod kształcenia do indywidualnego

stylu jego pracy, łączenia teorii z praktyką, podpowiedzi, jak sobie radzić z pojawiającymi się trudnościami w rozumieniu otaczającej go rzeczywistości. Dlatego dobrym i wręcz koniecznym uzupełnieniem kształcenia zbiorowego, klasowego jest kształcenie tutoringowe.

Zanim omówię obszary naturalnych zdolności krytycznego myślenia i uczenia się ucznia, podam kilka kwestii, które – w moim przekonaniu – usprawiedliwiają konieczność wprowadzania do szkół nauczania indywidualnego opartego na zasadach tutoringów. Ten typ kształcenia nie może być jednak obligatoryjny dla wszystkich uczniów, ale każdy powinien mieć możliwość jego wyboru. Mówiąc o możliwościach rozwijania potencjału krytycznego myślenia na tutorialach, ale i nie tylko, pragnę wskazać na takie założenia, które są pomocne w opracowaniu dydaktyki kształcenia tutoringowego. We wstępnym opracowaniu tej problematyki skorzystam z teorii kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia, opartego na tzw. teorii składników wiedzy (tabela 1)¹.

Tabela 1. Teoria składników wiedzy

Cztery główne składniki wiedzy		
Zdania wyrażające składniki wiedzy	Sposoby uczenia się	Toki kształcenia
opisujące wyjaśniające oceniające normatywne	przyswajanie odkrywanie przeżywanie działanie	podający problemowy eksponujący praktyczny

W opracowaniu problematyki rozwoju potencjału krytycznego myślenia i zdobywania wiedzy filozoficznej na tutorialach korzystałem także z taksonomii celów motywacyjnych, praktycznych i poznawczych opracowanych przez Bolesława Niemierko² oraz z koncepcji *Building Learning Power* opracowanej przez Guy Claxtona, pomocnej

¹ Teoria składników wiedzy posłużyła mi wcześniej do opracowania dydaktyki filozofii. Zob.: K. Śleziński, *Zarys dydaktyki filozofii*, Impuls, Kraków 2000.

² B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 33–40.

w opracowywaniu zasad kształcenia tutoringowego³. Koncepcja rozwoju potencjału krytycznego myślenia i zdobywania wiedzy odwołuje się do praktycznych działań edukacyjnych wspierających emocjonalną i poznawczą aktywność ucznia oraz do wiedzy z zakresu antropologii przyrodniczej.

Z doświadczeń dydaktycznych wiemy, że na zajęciach uczniowie lepiej pracują w atmosferze wolności, kiedy robią coś z własnej nieprzymuszonej woli. Edukacja filozoficzna powinna być prowadzona w atmosferze, która zachęca do poszukiwań, pozwala na realizowanie własnych zainteresowań, wspiera i motywuje do samodzielności w myśleniu. Dlatego problematyka rozwoju krytycznego myślenia i uczenia się filozofii powinna być analizowana w co najmniej czterech aspektach: emocjonalnym, kognitywnym, strategicznym i społecznym.

Pierwszy z nich nie ma tak podstawowego znaczenia dla rozwoju krytycznego myślenia jak pozostałe trzy wymienione aspekty, ale pełni ważną funkcję właściwego ukierunkowania emocji i samodeterminacji woli do wysiłku związanego ze zdobywaniem wiedzy.

2. Cztery aspekty problematyki rozwoju potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii

Aspekt emocjonalny uczenia się filozofii dotyczy samomotywacji, angażowania się w zdobywanie wiedzy filozoficznej, umiejętnego przeżywania ujawnianych wartości ukrytych w proponowanych treściach filozoficznych, umiejętności koncentracji uwagi i panowania

³ Z koncepcją *Building Learning Power* można zapoznać się w: G. Claxton, *Building Learning Power – helping young people become better learners*, TLO Limited, Bristol 2002; oraz: G. Claxton, *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*, tłum. L. Wollman, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Przedszkolnej, Katowice 2013, s. 12–104; S. Gornall, M. Chambers, G. Claxton, *Rozwijanie potencjału uczenia się w praktyce*, tłum. L. Wollman, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Przedszkolnej, Katowice 2013, s. 105–157; L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Przedszkolnej, Katowice 2013. Ponadto na stronie internetowej: www.buildinglearningpower.co.uk

nad zakłóceniami w uczeniu się. Każde skojarzenie przeżyć z poznawanymi przez uczniów treściami filozoficznymi wpływa na trwałe ich zapamiętywanie oraz przyczynia się do samodzielnego formowania własnych postaw społeczno-moralnych. Ważna jest również umiejętność opanowywania przez ucznia emocji w dyskusji czy radzenia sobie z porażkami wynikającymi z zapoznawania się z trudnymi tematami. W zakresie emocjonalnego aspektu uczenia się ważne jest umiejętne rozwijanie woli przez przymuszanie się do pokonywania trudności i kształtowanie postawy wytrwałości.

Aspekt kognitywny obejmuje główne umiejętności poznawcze ucznia. Dotyczy rozwijania m.in.: pasji poszukiwania prawdy, rozwijania umiejętności stawiania pytań oraz doskonalenia umiejętności poznawcze ucznia, jak: dociekliwość, krytycyzm, zapamiętywanie, umiejętność łączenia z sobą różnorodnych treści, dostrzegania różnic i podobieństw między stanowiskami filozoficznymi, umiejętność gromadzenia informacji i budowania własnego systemu wiedzy. W zakresie poznawczym uczeń opanowuje wiedzę deklaratywną – wiedzę o czymś, oraz wiedzę proceduralną – wiedzę, jak coś wykonać. Ważna w tym zakresie jest znajomość zasad retoryki, prowadzenia dialogu, sporu filozoficznego, debaty tematycznej oraz umiejętność stosowania ich w praktyce.

Aspekt strategiczny obejmuje samoocenę zdobytej wiedzy, opanowanych umiejętności i posiadanych kompetencji. Aspekt ten dotyczy zwracania uwagi przez ucznia na planowanie i monitorowanie własnego „systemu” wiedzy filozoficznej oraz elastyczne i krytyczne wprowadzanie zmian do tego „systemu”. W aspekcie strategicznym uczeń dochodzi do pełnej samodzielności uczenia się. Opanowuje i doskonalenia umiejętność krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, a nawet ich odkrywania. Zaspokaja własną ciekawość przez doskonalenie umiejętności formułowania własnych odpowiedzi na pytania, samodzielnego rozwiązywania problemów filozoficznych, ale także budowania własnych koncepcji lub teorii dzięki poszukiwaniu odpowiedzi na pytania typu: „dlaczego?”, „a co, jeśli?”. W zakresie strategicznego aspektu krytycznego uczenia się, uczeń posiadający wiedzę o tym, jak wykonać poszczególne czynności wiedzotwórcze: definiowanie, rozumowanie, dowodzenie, wyjaśnianie, tłumaczenie,

uzasadnianie i inne, oraz jak konstruować wypowiedzi ustne i pisemne, opanowuje umiejętność optymalizacji rozwiązywania problemów oraz łączenia teorii z praktyką.

Aspekt społeczny krytycznego myślenia i uczenia się filozofii obejmuje umiejętności argumentacyjne prowadzenia dyskusji, zachowania otwartości i tolerancji w sporach filozoficznych. Uczeń zdobywa kompetencje społeczne, takie jak: umiejętność pracy w zespole, empatia, współpraca, dzielenie się pomysłami, słuchanie i dostrzeganie różnych stron omawianych kwestii. W toku społecznej wymiany myśli uczeń uczy się konfrontować własne sądy i przekonania z poglądami i opiniami innych ludzi. Sytuacja ta zmusza go do opanowania umiejętności posługiwania się rzeczowymi argumentami, rozwijania krytycznego rozważania pojawiających się wątpliwości i wartościowania wypowiedzianych opinii i twierdzeń.

3. Cztery obszary rozwijania potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii

Rozwój krytycznego myślenia i uczenia się filozofii uwzględniający cztery wymienione powyżej aspekty powinien obowiązywać zarówno w kształceniu klasowym, jak i tutorialnym. Aspekty te pozwalają na wyodrębnienie czterech obszarów rozwijania potencjału krytycznego myślenia i uczenia się ucznia: motywacji, zaradności, refleksyjności i komunikacji społecznej (tabela 2). Każdy z tych obszarów stanowi właściwe ukierunkowanie naturalnych zdolności krytycznego myślenia i uczenia się ucznia w zakresie rozwoju emocji i woli, intelektu, działania oraz współdziałania.

Czterem obszarom odpowiadają główne dyspozycje i zdolności ucznia, które prowadzą do opanowania niezbędnych kompetencji pozwalających radzić sobie z krytycznym uczeniem się i zdobywaniem wiedzy filozoficznej.

Motywacja jest pierwszym wyróżnionym obszarem rozwijania potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii. Obszar motywacji u ucznia sprowadza się do panowania nad sobą w zakresie umiejętnego radzenia sobie z emocjami podczas uczenia się oraz

samoakceptacji wynikającej z rozpoznawania własnych możliwości i umiejętności oraz panowania nad zakłóceniami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które należy umiejętnie rozpoznać i przezwyciężyć. W obszarze motywacji ważne jest także umiejętne angażowanie się w uczenie się filozofii, które wzmacnia samomotywację i samodeterminację w zdobywaniu wiedzy. Z kolei spostrzegawczość, rozpoznawanie kwestii istotnych oraz wytrwałość w pokonywaniu napotykanym trudności wytwarzają satysfakcję z samodzielnego uczenia się filozofii.

Tabela 2. Obszary aktywizowania rozwoju krytycznego myślenia i uczenia się

Obszary rozwoju potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii			
Motywacja w zakresie postawy	Zaradność w zakresie wiedzy i umiejętności	Refleksyjność w zakresie umiejętności i kompetencji indywidualnych	Komunikacja społeczna w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych
<ul style="list-style-type: none"> - panowanie nad sobą - panowanie nad zakłóceniami - zaangażowanie - spostrzegawczość - wytrwałość - świadomość własnych możliwości 	<ul style="list-style-type: none"> a) w porządku przyswajania wiadomości: <ul style="list-style-type: none"> - efektywność - dokładność b) w porządku zrozumienia wiadomości: <ul style="list-style-type: none"> - krytycyzm - dociekliwość - tworzenie połączeń - wyobrażanie - rozumowanie 	<ul style="list-style-type: none"> a) w porządku uczenia się: <ul style="list-style-type: none"> - samokrytyczność - samoocena - selekcja - transfer b) w porządku metauczenia się: <ul style="list-style-type: none"> - planowanie - korygowanie - ewaluacja 	<ul style="list-style-type: none"> - współzależność - współpraca - dialogiczność - empatia i słuchanie - otwartość - tolerancyjność

Opracowanie własne⁴

⁴ Zob. K. Śleziński, *Rozwijanie potencjału uczenia się filozofii*, „Studia z Filozofii Polskiej” 10, 2015, s. 262.

Zaradność jest drugim obszarem potencjału rozwoju krytycznego myślenia i uczenia się. Uczenie się w tym wymiarze ujmuje jego aspekt kognitywny zarówno w porządku przyswajania, jak i zrozumienia zdobywanych wiadomości. Zaradność jest umiejętnością uczenia się i poznawania istoty zagadnień filozoficznych. Charakteryzuje się dążeniem do posiadania wiedzy oraz szerokiego repertuaru strategii, z których można korzystać w sytuacjach niepewności.

Zaradność w porządku przyswajania wiadomości jest procesem efektywnego i dokładnego, precyzyjnego, uważnego oraz skoncentrowanego na znaczeniu nazw rozumienia problemów filozoficznych. Natomiast w porządku zrozumienia wiadomości umiejętność ta sprowadza się do krytycyzmu, dociekliwości, szukania i dostrzegania związków między stanowiskami, poglądami czy szkołami filozoficznymi oraz rozpoznawania nowych znaczeń i umiejętnego ich wkomponowywania w strukturę znanych związków i znaczeń; przyczynia się do rozwijania myślenia systemowego w budowaniu własnego „systemu” wiedzy. W takim sposobie uczenia się filozofii uczniowie mogą odkrywać związki zachodzące między konkretnymi treściami filozoficznymi a własnymi poglądami i z innej perspektywy postrzegać rzeczywistość.

Ważnym narzędziem rozwijającym potencjał uczenia się jest wyobraźnia, która pozwala patrzeć na problemy filozoficzne w różny sposób. Najczęściej wyobraźnia może posłużyć do zilustrowania lub wizualizacji treści filozoficznych przez tworzenie map pamięci, diagramów, posterów czy prezentacji multimedialnej. Dzięki niej problemy filozoficzne mogą dostać się do umysłu i stać się przedmiotem namysłu.

Rozwój potencjału krytycznego myślenia i uczenia się uczenia w aspekcie kognitywnym przyczynia się do wzrostu jego kultury logicznej przez uświadomienie przyczyn popełnianych błędów, czy to w definiowaniu, czy też we wnioskowaniu. Z kolei opanowanie zasad logiki przekłada się na prawidłowe, krytyczne myślenie i wyrażanie myśli.

Strategicznym aspektem rozwoju potencjału krytycznego myślenia i uczenia się jest refleksyjność, poprzez którą uczeń dochodzi do samooceny zdobytej wiedzy, łączenia teorii z działaniem oraz zdobywania świadomości tego, jak przebiega uczenie się filozofii i jak należy nim kierować.

Pozostając w obszarze refleksyjności należy zwracać uwagę na ciągle towarzyszący nam namysł nad zgromadzoną wiedzą, aby dokończyć z jednej strony jej selekcji ze względu na ważne dla nas kryteria, z drugiej zaś poszukiwać nowych obszarów i kontekstów, w których można ją wykorzystać. Ważne pozostają umiejętności transferowania wiedzy filozoficznej w inne dziedziny nauki. Z kolei refleksyjność w porządku metauczenia się obejmuje samoocenę opanowanych umiejętności i zdobytych kompetencji, umiejętności planowania uczenia się filozofii, korygowania tych planów i ewaluacji sposobów uczenia się. W efektywnym uczeniu się filozofii ważna jest umiejętność wyciągania wniosków z własnego doświadczenia uczenia się. Uczeń, który potrafi uczyć się na własnych błędach, zmieniać taktykę i poszukiwać nowych sposobów zdobywania wiedzy, rozpoznawać własne słabe i silne strony skutecznego uczenia się, wyraża tym samym zrozumienie ważności samokrytycyzmu ze względu na zdobywane kompetencje i doskonałe umiejętności.

Coraz rzadziej można liczyć na samodzielne stanowisko pracy, dlatego zaangażowanie w pracy zawodowej wymaga umiejętnej współpracy z innymi. Od pracobiorcy wymaga się zdolności słuchania i rozumienia kogoś z kim współpracuje, a szczególnie w sytuacjach, w których z kimś nie zgadza się od razu. Uczeń musi zatem zdobywać liczne kompetencje i doskonalić umiejętności społeczne przygotowując się do czekających go wyzwań.

W każdej dziedzinie, w której dzielenie się wiedzą i pomysłami jest niezbędne, konieczna jest umiejętność współpracy. Umiejętność komunikowania się i chęć dzielenia się pomysłami stwarza warunki do podejmowania skutecznych decyzji i efektywnego działania. Pracując w grupach musimy posiadać umiejętność empatii i tolerancji, nie rezygnując z umiejętności krytycznej analizy diskutowanych problemów. Umiejętność uważnego słuchania i rozumienia argumentów oraz przyjmowanych stanowisk i głoszonych opinii nie może pozbawiać ucznia krytycyzmu. Chęć porozumienia i wspólnego rozwiązywania problemów wiąże się z przyjęciem postawy otwartości, która wyraża się naszą tolerancyjnością. Błędem byłoby jednak sądzić, że bycie tolerancyjnym sprowadza się do bezkrytycznego akceptowania cudzych poglądów czy propozycji rozwiązywania problemów. Ważne jest jed-

nak, aby akceptować w dialogu drugiego jako równego sobie współ-partnera i dostrzegać w nim godność osoby ludzkiej⁵. Należy być jednak krytycznym w stosunku do głoszonych przez drugiego propozycji.

4. Zasady indywidualnego kształcenia filozoficznego

W edukacji filozoficznej rozwijany potencjał krytycznego myślenia i uczenia się filozofii powinien być przedstawiany i omawiany z uczniami. W rozwijaniu tego potencjału cenne są wszelkie wskazówki praktyczne, jakie nauczyciel przekazuje uczniom, m.in.: jak uczyć się uczenia, jak skutecznie zapamiętywać treści kształcenia. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do głośnego uczenia się, dzielenia się zdobytą wiedzą, pozwalać uczniom na tworzenie ich własnych testów, przygotowania „ściany pytań”, na której uczniowie mogą wpisywać swoje pytania, zachęcać uczniów do proponowania interesującej ich tematyki zajęć. Wszystkie tego typu działania mają prowadzić do podtrzymywania angażowania się ucznia w uczeniu się filozofii, ale również umożliwiają lepsze poznanie tzw. słabych i mocnych stron jego osobowości oraz uzdolnień.

Ważne jest, aby oprócz standardowego, ogólnego, klasowego nauczania, co nie oznacza szablonowego i monotonnego przebiegu zajęć, należy wypracowywać skuteczne strategie kształcenia zindywidualizowanego. W tym względzie należy m.in. opracować ogólny model kształcenia tutoringowego. W modelu tym powinny być określone założenia, cele, metody i zasady nauczania i uczenia się. Założenia powinny obejmować szczegółowe treści filozoficzno-pedagogiczne, aksjologiczno-antropologiczne i psychologiczno-osobowościowe. Celem tego typu kształcenia powinien być rozwój potencjału krytycznego myślenia i uczenia się oraz rozwój intelektualny, osobisty, emocjonal-

⁵ K. Śleziński, *Elementy pedagogiki dialogicznej. Przestrzeń nauczyciel-uczeń w perspektywie relacji ja-inny*, [w:] A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 151–161.

ny i społeczny ucznia. Z kolei do wiodących metod nauczania należałoby zaliczyć pracę z tekstem, dyskusję, pogadankę czy metodę przypadków. Ważne w tym modelu są także zasady kształcenia. Przykładową listę takich zasad zawiera poniższa tabela (tabela 3).

Tabela 3. Szczegółowe zasady tutoringu

Zasady szczegółowe	
Zasady w perspektywie działań ucznia	Zasady w perspektywie działań nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> - pracy nad sobą - samomotywacji - aktywnego i krytycznego udziału w uczeniu się - systematyczności - pogłębłości - efektywności (trwałości wiedzy) - samodzielności - wiązania teorii z praktyką - operatywności wiedzy - samokontroli 	<ul style="list-style-type: none"> - podmiotowego traktowania ucznia - indywidualizacji - współpartnerstwa - aktywizacji - stopniowania trudności - kontroli i oceny pracy ucznia

Podane powyżej zasady nauczania z perspektywy działań ucznia i nauczyciela wymagają szczegółowego ich opracowania. Opracowania takiego domagają się także poszczególne elementy modelu tutoringowego. Należy jednak zauważyć, iż zaproponowane zasady szczegółowe zbiegają się w ogólnej zasadzie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju potencjału krytycznego myślenia i uczenia się w aspekcie emocjonalnym, kognitywnym, strategicznym i społecznym.

* * *

W niniejszym opracowaniu wyróżniono i zarysowano cztery aspekty rozwoju potencjału krytycznego myślenia i uczenia się filozofii: emocjonalny, kognitywny, strategiczny i społeczny. Wyróżnionym czterem aspektom przyporządkowano cztery obszary rozwijania potencjału krytycznego myślenia i uczenia się ucznia: motywacji, zaradności, refleksyjności i komunikacji społecznej. Każdy z tych obszarów

stanowi właściwe ukierunkowanie naturalnych zdolności uczenia się ucznia w zakresie rozwoju emocji i woli, intelektu, działania oraz współdziałania. Każdy z czterech obszarów odpowiada głównym dyspozycjom i zdolnościom ucznia. W niniejszym opracowaniu zasygnalizowano jedynie potrzebę opracowania modeli indywidualnego kształcenia filozoficznego ze szczególnym zwróceniem uwagi na model kształcenia tutoringowego.

Bibliografia

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktór, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992.
- Claxton G., *Building Learning Power – helping young people become better learners*, TLO Limited, Bristol 2002.
- Claxton G., *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*, tłum. L. Wollman, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Przedszkolnej, Katowice 2013, s. 12–104.
- Gornall S., Chambers M., Claxton G., *Rozwijanie potencjału uczenia się w praktyce*, tłum. L. Wollman, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Przedszkolnej, Katowice 2013, s. 105–157.
- Lewowicki T. (red.), *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, Wyd. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1994.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się?*, Impuls, Kraków 2007.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Impuls, Kraków 2000.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, PWN, Warszawa 2002.
- Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., Suchodolska J. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Śleziński K., *Zarys dydaktyki filozofii*, Impuls, Kraków 2000.
- Śleziński K., *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Uniwersytet Śląski – Wydawnictwo Scriptum, Katowice-Kraków 2012.

- Śleziński K., *Elementy pedagogiki dialogicznej. Przestrzeń nauczyciel-uczeń w perspektywie relacji ja-inny*, [w:] A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, J. Suchodolska (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 151–161.
- Śleziński K. *Rozwijanie potencjału uczenia się filozofii*, „*Studia z Filozofii Polskiej*” 10(2015), s. 357–273.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Papieska Akademia Teologiczna, Kraków 1997.
- Wollman L., *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Przedszkolnej, Katowice 2013.
- Woźniczka W., Rembierz M. (red.), *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, Wyd. Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2013.
- www.buildinglearningpower.co.uk

RYZIKO UMEMOWIENIA, CZYLI FILOZOFIA NA FACEBOOKU*

Kilka danych wstępnych

Strona internetowa „Sztuka życia według stoików” powstała jako przedsięwzięcie promocyjne dla mojej książki pod tym samym tytułem, wydanej na początku kwietnia 2014 r. przez wydawnictwo Grupa Wydawnicza Foksal / WAB. Prowadziłem ją od początku jednoosobowo. Okres między 10 marca 2015 (data założenia strony), a 25 października 2017 (moment pisania tych słów) obejmuje 1325 dni kalendarzowych. Dolnym szacunkiem liczby postów będzie średnia 5 postów na tydzień, szacunkiem górnym – 9 postów na tydzień. Pozwala to oszacować ogólną liczbę wszelkiego typu postów w granicach 950–1700.

W chwili pisania tych słów strona ma 8372 polubień. Najdalsze wsteczne dane, jakie posiadam w tym momencie to 5312 polubień, 29 października 2015 roku. Oznacza to średni przyrost w tempie 8.88 polubienia dziennie przez pierwsze 1.5 roku funkcjonowania strony i 4.21 polubienia dziennie przez następne dwa lata. Nie wiem, czym wytłumaczyć to wypłaszczenie wzrostu: przypuszczam, że to jest po prostu wysycenie „rynku”. Tempo przyrostu polubień w ciągu ostatnich dwóch lat nie wykazuje żadnych gwałtownych załamań ani skoków. Na pewno widoczny był wyraźny skok od 0 do 300 osób w pierwszych dniach po założeniu strony oraz wyraźny przyrost w połowie sierpnia 2014 r. po obszernym wywiadzie ze mną w „Gazecie Wyborczej”. Był również spory przyrost w początkach 2015 roku, kiedy eksperymentowałem z płatnymi promocjami. Potem był już – na tyle na ile pamiętam i świadczą statystyki – tylko stabilny przyrost organiczny.

* Niniejszy tekst jest próbą podsumowania moich 3.5-letnich doświadczeń z prowadzenia na Facebooku strony „Sztuka życia według stoików”. Jest to – wedle mojej wiedzy – przedsięwzięcie pionierskie i unikalne w polskim internecie.

Dlaczego Facebook jest dogodny do filozofowania?

Próby i testy innych mediów społecznościowych wskazały, że Facebook jest najlepszym medium społecznościowym do uprawiania filozofii.

Powody są następujące:

- 1) Facebook bardzo dobrze się w Polsce przyjął, pokolenie 20–40 latków w dużej części jest obecne na tym portalu. Uogólniam, oczywiście, ale jest to trend zdecydowanie dominujący.
- 2) Facebook umożliwia produkowanie wszelkiego typu *contentu* – w szczególności publikowanie tekstów o dowolnej długości, co jest kluczowe dla filozofii. Inne media społecznościowe mają tutaj już wyraźne preferencje i ograniczenia.
- 3) Przewaga Facebooka nad Twitterem wyraża się następująco:
(i) Facebook umożliwia umieszczanie nieporównanie dłuższych tekstów;
(ii) Jest znacznie bardziej uporządkowany;
(iii) Twitter jako medium nie jest „dla wszystkich”, ale raczej „dla profesjonalistów” – dziennikarzy, polityków, celebrytów, naukowców etc.
- 4) Porównując Facebooka z Instagramem i Snapchatem widać, że jego kultura jest kulturą pisma (z elementami kultury oralnej) w przeciwieństwie do tych dwóch o kulturze obrazkowej. My, filozofowie, dobrze sobie radzimy w kulturze pisma albo oralnej, ale nie w obrazkowej.

Odrębną kwestią są blogi i vlogi. Nie są one mediami społecznościowymi w wąskim sensie. Blog filozoficzny uważam za całkowicie możliwy i wykonalny – ale nie jest to przedmiotem tego studium, bowiem blog (w porównaniu z „właściwym” medium społecznościowym) jest najzupełniej „klasycznym” sposobem wypowiedzi, który tylko sposobem publikacji różni się od zwykłego eseju filozoficznego. Vlogi zaś to już zupełnie inne medium, rodzaj przedsięwzięcia i sposób komunikacji ze słuchaczami.

Refleksje ogólne

- 1) Sądzę, że można „robić filozofię” na Facebooku – tzn. faktycznie filozofować, a nie tylko informować o sprawach organizacyjnych. Wymaga to oczywiście pomysłu i samozaparcia, ale jest możliwe.
- 2) Bycie permanentnie serio jest na Facebooku trudne i źle przyjmowane. Trzeba, co jakiś czas, tematy „poważne” zastępować lżejszymi. Najlepiej, żeby one też miały wymiar filozoficzny, choć mniej narzucający się.
- 3) Kwestia interakcji z czytelnikami. W miarę rozwoju strony rośnie liczba komentarzy, kontaktów, zapytań. To jest oczywiście sól medium społecznościowego, ale... niezwykle czasochłonne i energochłonne. Ponadto większość internautów pyta mniej więcej o to samo, tudzież o kilka rzeczy, które pojawiają się najczęściej. Powstaje zatem konieczność pisania wiecznie o tym samym, co jest podwójnie męczące.
- 4) Potencjalnie owocne jest czerpanie ze źródeł zewnętrznych: memów, demotywatorów i innych. Jest dużo stron o tematyce filozoficznej i z nich można też korzystać, ale wydaje mi się ciekawsze – i bardziej w duchu stoickim i ogólnofilozoficznym – pokazywanie istnienia wymiaru filozoficznego nawet w „śmieciu internetowym”. To jest – w moim odczuciu – jeden z kluczowych elementów pokazywania na Facebooku, na czym polega filozoficzna postawa względem rzeczywistości.
- 5) Pojawia się też dość specyficzny problem, że jeśli strona ma określoną linię programowo-filozoficzną i ją realizuje (w moim przypadku stoicką), to występuje zjawisko „konfrontacji z prekoncepcjami”, tzn. czytelnicy często przychodzą na stronę z bardzo określonymi oczekiwaniami i są zaskoczeni i/lub rozczarowani, gdy nie są one spełnione. O stoicyzmie „każdy coś słyszał” i każdy uważa, że coś o nim wie, zatem konfrontacja uproszczonych i stereotypowych oczekiwań z realną ofertą mojej strony jest dość częsta. Oryginalność filozoficznej refleksji, którą staram się oferować, staje się często przedmio-

tem krytyki w zakresie „nie tego oczekujemy”, „to nie jest stycyzm”, czy „treść nie odpowiada temu, co tytuł obiecuje”.

- 6) *Last not least*: nie ma, moim zdaniem, sensu promowanie na Facebooku wyłącznie jednej konkretnej książki, wydarzenia, przedmiotu itd. Takie działanie skazane jest na porażkę: bowiem możliwy *content* prędzej czy później się wyczerpie. Podstawą jest założenie, że od początku istnienia strony nie promujemy tylko jednej książki (wydarzenia, przedmiotu, kierunku studiów), ale samą ideę.

KRYTERIA WYBORU FILOZOFII JAKO PRZEDMIOTU NAUCZANEGO NA POZIOMIE ROZSZERZONYM W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH

Po sześciu miesiącach nauki w klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej uczeń staje przed wyborem przedmiotów, które będzie w kolejnych latach realizował na poziomie rozszerzonym. Nierzadko, jak w przypadku filozofii, są to przedmioty, z którymi wcześniej nie miał do czynienia. Wybór filozofii może wydawać się dość niecodzienny, a jego motywy są ciekawym materiałem do analizy.

Pierwsze zajęcia z filozofii na poziomie rozszerzonym odbyły się w polskich szkołach we wrześniu 2013 roku. Z danych Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że w 2015 roku w 18 szkołach filozofia była przedmiotem nauczonym na poziomie rozszerzonym. Ustawodawca przewidział na ten przedmiot osiem godzin w cyklu kształcenia. W szkołach ponadgimnazjalnych trzyletnich oznaczało to cztery godziny tygodniowo w klasie drugiej i w klasie trzeciej. W szkołach czteroletnich, takich jak Liceum Plastyczne, zaproponowano trzy godziny tygodniowo w klasie drugiej i czwartej. W klasie trzeciej uczniowie uczęszczają na dwie godziny tygodniowo.

W Liceum Ogólnokształcącym Nr 2 w Gdyni na zajęcia z filozofii rozszerzonej uczęszcza niecałe 6% uczniów. W Liceum Plastycznym filozofia rozszerzona jest wybierana przez ponad 20% uczniów.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza anonimowych ankiet przeprowadzonych w październiku roku szkolnego 2017/18 w grupie 45 uczniów stanowiących ponad 81% uczęszczających na zajęcia z filozofii rozszerzonej w ZSP i II LO w Gdyni. Ankieta skupia się na motywach, które przyświecają uczniom w wyborze rozszerzenia, na ich oczekiwaniach wobec przedmiotu i stopniu ich spełnienia, a także na preferowanych przez uczniów metodach dydaktycznych stosowanych na zajęciach z filozofii.

Pierwszym, które poddane zostanie analizie jest pytanie, co skłoniło ucznia do wybrania filozofii jako przedmiotu na poziomie rozsze-

rzonym. Najczęściej pojawiające się odpowiedzi ujmowały filozofię jako przedmiot: „ciekawy i przydatny w późniejszym życiu”, „interesujący”, „inspirujący”, „fascynujący”, „rozwijający”, „poszerzający horyzonty”, „uczący myśleć samodzielnie”, „pogłębiający wiedzę o świecie”, zaspokajający „chęć rozwoju intelektualnego”, „chęć zrozumienia siebie i ludzi”. Filozofia przyciąga uczniów, ponieważ wydaje im się być „czymś nowym, czego można się uczyć dla siebie”, czymś tajemniczym, co „wzbogaca tematy do rozmów ze znajomymi i skłania do dyskusji”. Bardziej prozaicznie filozofia postrzegana jest jako „najprostsze rozszerzenie z możliwych do wyboru” lub zwyczajnie uczęszczanie na te zajęcia ma ułatwić, czy wręcz umożliwić, zdanie matury. Niektórzy wyrażali chęć studiowania filozofii i to motywowało ich wybór. Wszystkie odpowiedzi uczniów zawierały także informację, że przy wskazaniu rozszerzenia decydującą rolę odgrywają indywidualne preferencje uczniów co do osoby prowadzącej zajęcia i „klimatu” panującego na nich, co często silniej wpływa na wybór i późniejsze z niego zadowolenie niż sama tematyka przedmiotu. W pytaniach otwartych powtarzały się odpowiedzi wskazujące na inspirujący charakter zajęć: „przyjemną atmosferę”, „otwartość i akceptację”, „zaangażowanie nauczyciela”, „pozytywną energię”, „dużo śmiechu” i „wiedzę przekazywaną z humorem”. Uczniowie odnotowali, że na ich satysfakcję z uczestnictwa w zajęciach z filozofii na poziomie rozszerzonym wpływa „dobry kontakt nauczyciel – uczeń”, fakt, że prowadzący „potrafi zaciekawić i znaleźć wspólny język w każdej sytuacji”. Zajęcia „nie wywołują stresu” i „zostają w pamięci”. Badani zaznaczali, że uczęszczanie na zajęcia sprawia im dużą przyjemność, między innymi dzięki „dynamizmowi i prawdziwości lekcji”. Uczniowie postrzegali filozofię jako fascynującą i żywili oczekiwania, że „nauczycielka będzie zarażać pasją”.

Ankietowani zostali poproszeni o określenie swoich oczekiwań i tego, w jakim stopniu zostały one spełnione. Kilkoro przyznało, że nie miało żadnych pragnień lub, że chcieli „tylko zobaczyć, co to jest, ale już po pierwszej lekcji postanowili zdawać maturę i ich oczekiwania gwałtownie wzrosły”. Uczniowie w różnej formie podkreślali, że „zajęcia dają nowy pogląd na świat”, są „czymś przyjemnym i nowym między nieciekawymi lekcjami”. Wielu respondentów spodziewało się poszerzenia swojej wiedzy „na temat historii filozofii, różnych filozof-

fów i ich nauk, jak i możliwości podejmowania na lekcjach prób samodzielnego opisywania świata w oparciu o zdobytą wiedzę”. Opisywano tematykę zajęć i same zajęcia jako „dynamiczne i prawdziwe”, „wzbudzające ciekawość” i dające „poznać różne sposoby patrzenia na świat”. Ankietowani liczyli na „jasny, ciekawy i klarowny sposób przekazywania wiedzy”. Uczniowie uznali, że zajęcia były takie, jak przewidywali. Jedna z respondentek „bała się, że zajęcia będą nudne, a okazały się ciekawsze niż się spodziewała”, u kilkorga dodatkowo pomogły zdecydować o kierunku studiów. Dla jednej osoby „słynne myśli filozoficzne” okazały się mniej ekscytujące niż się spodziewała. Wielokrotnie wśród uczniów Liceum Plastycznego pojawiała się odpowiedź, że filozofia stanowi źródło inspiracji dla ich pracy twórczej.

Osiemnaście pytań zamkniętych dawało ankietowanym możliwość zaznaczania odpowiedzi w ramach pięciostopniowej skali (od stanowczo tak, do stanowczo nie). Pytania odnosiły się do chęci przychodzenia na zajęcia, atmosfery na lekcjach, sposobu ich prowadzenia i poruszanej problematyki. Na pytanie o to czy chętnie przychodzi na lekcje filozofii, 68% badanych odpowiedziało, że stanowczo tak, pozostali, że raczej tak. Identyczne wyniki otrzymano kolejno przy pytaniach o to, czy wystarczająco jasno przedstawiane są zagadnienia na lekcji, czy prowadzący angażuje się w to, co robi, czy pasjonuje się swoim przedmiotem i czy w razie trudności mogą zwrócić się o pomoc do prowadzącego.

Na zajęciach filozofii najczęściej stosowane są metody dydaktyczne oparte na słowie, a mianowicie wykład, opowiadanie, pogadanka, opis, dyskusja, praca z tekstem. Wśród ankietowanych 48% uznało, że dobór metod jest właściwy i dostosowany do specyfiki przedmiotu, 5% odpowiedziało nie wiem, pozostali uznali, że raczej tak. Raczej nie zmieniałoby metod dydaktycznych 60% badanych, 20% zdecydowanie by ich nie zmieniło, a 20% nie wiedziało, jakiej udzielić odpowiedzi. Na pytanie o to czy uczestnictwo w zajęciach z filozofii zachęca do samodzielnego myślenia i wyrażania własnej opinii, 50% badanych udzieliło odpowiedzi, że stanowczo tak, pozostali, że raczej tak. Dla 65% zajęcia są, tak jak się spodziewali, stanowczo niestresujące, dla 15% są raczej interesujące. Sposób pracy nauczyciela stanowczo odpowiada 71% młodzieży, pozostałym raczej odpowiada. Takich sa-

mych odpowiedzi udzielili uczniowie opisując atmosferę na lekcjach. Lekcje filozofii dla 88% osób są stanowczo ciekawe, dla 12% raczej ciekawe.

Wśród odpowiedzi na pytanie o preferencje filozofii i oczekiwania bardzo często pojawiało się stwierdzenie, że sposób prowadzenia zajęć miał decydujący wpływ na wybór przedmiotu. W przeważającej większości uczniowie oczekiwali, że zajęcia będą prowadzone w formie wykładów, argumentując to swoimi wyobrażeniami na temat filozofii jako przedmiotu, na którym zetkną się z „kimś bardzo mądrym”, „rzetelnym”, kto przekaze im wiedzę „o różnych filozofach i ich poglądach” w sposób „ciekawym”.

W trakcie uzgadniania z uczęszczającymi na zajęcia najbardziej odpowiadającej im formy pracy ustalono, że oczekują oni zajęć prowadzonych w formie wykładu, z możliwością zadawania pytań i podjęcia w każdej chwili dyskusji. Wyniki ankiet potwierdziły te ustalenia. Uczniowie, dopytywani o formę pracy preferowaną na pozostałych przedmiotach, w ogóle nie wskazywali wykładu, motywując to faktem, że tego rodzaju zajęcia uważają za nudne. Być może, taką przychyłność uczniów wobec tej niezbyt lubianej przez nich metody dydaktycznej należy łączyć z dużym zaskoczeniem, jakim jest dla nich fakt, że istnieje coś takiego, jak konkretna wiedza filozoficzna.

Projektując zajęcia z przedmiotu, jakim jest filozofia, dało się zauważyć, że przedmiot ten kojarzony jest przez uczniów z wiedzą niemalże tajemną, a filozofowie postrzegani są jako gatunek wymarły. Pracę rozpoczynamy z uczniami, którzy w większości nigdy nie zetknęli się z tą dziedziną, a zapragnęli nie tylko zdobyć wiedzę na poziomie podstawowym, ale poszerzać ją na poziomie, który według podstawy programowej Ministerstwa Edukacji Narodowej jest niemalże akademicki. W momencie wyboru przedmiotu rozszerzenia uczniowie nie mają świadomości obszerności zagadnień. Pojawiają się na zajęciach przekonani, że uprawianie filozofii to filozofowanie w sensie potocznym, do którego baza teoretyczna jest kompletnie zbędna. Możliwość uczęszczania na zajęcia daje uczniom poczucie elitarności. Filozofia nie jest rozpatrywana w kategoriach typowego przedmiotu szkolnego. Rozpoczynając naukę uczniowie są przeświadczeni, że być może nie zdobędą wiedzy tajemnej, ale przynajmniej znajdą odpowiedź na

pytanie „jak żyć...?” Mają przeświadczenie, że każdy pogląd na temat życia, każde rozmyślanie o świecie jest równoznaczne z wiedzą filozoficzną, a sam fakt istnienia konkretnej wiedzy filozoficznej przyjmują z niedowierzaniem. Na zajęciach z filozofii orientują się, że refleksyjność nie wystarcza, by zostać filozofem. Satysfakcjonująca staje się dla nich możliwość zdobywania wiedzy z zakresu tysiącletniej historii ścierających się poglądów, tradycji filozoficznej, a także znajomość terminologii i specyfiki języka filozoficznego. Odpowiednia aparatura pojęciowa i wiedza historyczna sprawia, że nie tylko potrafią odnajdywać odpowiedzi, ale przede wszystkim formułować pytania. Bez wiedzy z zakresu historii filozofii nie ma filozofii.

NOWOCZESNOŚĆ W NAUCZANIU FILOZOFII

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie pewnego sposobu ujęcia problemu nowoczesności w nauczaniu. Zajmę stanowisko, zgodnie z którym kwestia ta powinna być podejmowana w nauczaniu filozofii. Zamiarem moim jest także zaproponować pewną wizję ujmowania tematyki aktualności na zajęciach filozoficznych, uwzględniającą fakt, że aktualność toczy się na naszych oczach, a zatem opisać ją można, a w każdym razie podjąć próbę jej opisu, jedynie mając oczy szeroko otwarte.

1. Dlaczego nowoczesność powinna być tematem zajęć filozoficznych?

Nierozważnie zacznę od deklaracji. Uważam, że filozofia, a w szczególności ta, uczona w szkole, powinna być związana z próbą zrozumienia tego, co aktualne, a co można, nieco upraszczając, nazwać nowoczesnością. Dlaczego czytać Platona? Ponieważ można w nim odnaleźć dużo tropów, dzięki którym łatwiej mierzyć się z nowoczesnością. Dlaczego czytać Kanta? Dokładnie z tego samego powodu. Innymi słowy, takie podejście do filozofii nie oznacza wykluczenia historii filozofii z nauczania tej dziedziny wiedzy. Wszak mierząc się z przeszłością, można dużo opowiedzieć o czasach najnowszych. Problem jest tylko taki, że program nauczania filozofii i etyki koncentruje się głównie na filozofach z przeszłości, ledwie docierając do tzw. filozofii współczesnej, a i tę uwzględniając wybiórczo i z naciskiem na myśl pierwszej połowy XX wieku. Zatem istnieje realne zagrożenie, że na lekcjach filozofii będziemy uczyć głównie historii filozofii. Dzięki temu oczywiście możemy dać młodym ludziom wgląd w sposób kształtowania się kultury zachodniej, w narodziny nowoczesnej nauki, a także pokazać narzędzia pozwalające nazwać i zinterpretować pewne istotne z punktu widzenia kondycji ludzkiej pytania. Jednak wydaje mi się, że jest to

za mało. Nie wystarczy mierzyć się z korzeniami tego, co zastane, należy także próbować nazwać to, z czym obcujemy na co dzień. Zmiana podejścia jest o tyle istotna, że przy historycznym ujęciu łatwo popaść w nostalgiczną apoteozę przeszłości, dawnych wzorców, a w szczególności wielkiej kultury klasycznej. Nostalgia, jak sądzę, nie jest dobrym doradcą, przede wszystkim dlatego, że jest niekonstruktywna. Nawet gdyby stojące za taką postawą racje były zasadne, to przecież nie możemy cofnąć czasu, a gdybyśmy chcieli przekształcić zastane wzorce, to i tak w tym celu musielibyśmy dość dokładnie poznać i zrozumieć, czym charakteryzuje się aktualność. Bez owego rozpoznania albo działalibyśmy w sposób nierozsądny, albo moglibyśmy popaść w swoisty kwietyzm, odwracając się z odrazą od świata nowoczesności. Tak czy inaczej, tzn. niezależnie od wyznawanych wartości i postaw, wydaje się, że istotną kwestią jest podjęcie namysłu nad nowoczesnością.

W tym kontekście postawić można pytanie, czy program nauczania filozofii daje narzędzia do interpretacji zjawisk występujących w świecie XXI wieku, takich jak globalizacja, świat wirtualny, cybernetyka, medycyna, terroryzm, nowe sposoby prowadzenia wojen, zmiany klimatyczne i wiele innych? Innymi słowy, czy można zastosować dawniejsze koncepcje do zanalizowania nowoczesności? Co prawda, przywołane tu zjawiska bądź niektóre z nich, odnaleźć można już w poprzednich stuleciach, jednak współcześnie wyraźnie się one rozwinęły, stawiając przed nami nowe wyzwania, wynikające chociażby z rozwoju mediów społecznościowych. Próżno szukać w programie koncepcji podejmujących wprost wspomniane tu zagadnienia. Jednak czy jest to problem? Moglibyśmy uznać, że po pierwsze, podstawowe pytania filozoficzne towarzyszą ludzkości niezależnie od epoki czy poziomu rozwoju technologicznego. Po drugie, kondycja ludzka nie zmieniła się do tego stopnia, żeby mogło dojść do swoistej dezaktualizacji zastanej tradycji filozoficznej. Nawet jeśli zgodzimy się na oba pytania odpowiedzieć twierdząco, to i tak musimy uznać, że nauczane koncepcje nie są wystarczające, aby wyjść naprzeciw doświadczeniom ludzi XXI wieku. Wszak zawsze można postawić niezwykle ciekawe zresztą pytanie, czy nie pojawia się jednak coś nowego, co wymaga wypracowania nowych narzędzi. Aby to stwierdzić, należy się jednak w nowoczesności nieco zanurzyć, choćby po to, żeby sprawdzić dostępne koncepcje.

Jeżeli zatem, zgodzimy się z twierdzeniem, że filozofia powinna zajmować się aktualnością, to prowadzi nas to do kolejnej konstatacji, że nauczanie historii filozofii, nawet jeśli jest w tym kontekście niezwykle przydatne, to jednak nie wystarcza do realizacji tego celu. Należy sprawdzać narzędzia filozoficzne, którymi dysponujemy oraz, o ile okaże się to konieczne, sięgać po nowe. To z kolei się nie powiedzie, jeżeli nie podejmiemy próby zmierzenia się z różnymi przejawami nowoczesności.

2. Jak można uczyć o/się nowoczesności?

Jeżeli zgodzimy się, że należy uwzględniać nowoczesność, badać ją, sprawdzać narzędzia i ewentualnie szukać bardziej adekwatnych, to jak mianowicie to robić w procesie nauczania. Inaczej mówiąc, problem, jaki się pojawia, dotyczy metodyki nauczania o nowoczesności. Problem ten tylko na pozór jest wtórny w tym sensie, że możliwy do zredukowania do problemu właściwej metody uczenia filozofii lub uczenia w ogóle. Zgodnie z tą bardziej oczywistą ścieżką wystarczyłoby sięgnąć np. do prasy, omawiającej bieżące wydarzenia, lub filmów czy dokumentów traktujących o ważnych, aktualnych problemach. Przy takim ujęciu nauczanie o nowoczesności można by faktycznie połączyć z zastanymi metodami pracy. Chciałabym jednak postawić hipotezę, że jest to podejście niewystarczające i to z kilku względów. Po pierwsze, bardzo trudno znaleźć materiały, które dotyczyłyby aktualności i zarazem nie byłyby opiniotwórcze, tzn. nie zajmowałyby określonego stanowiska względem zmian. Po drugie, faktycznie niezwykle trudno znaleźć informacje, które faktycznie uwzględniałyby nowe tendencje w kulturze czy sztuce, gdyż większość z nich bazuje na wzorcach, które znamy, i przez pryzmat których łatwiej nam konstruować wizję rzeczywistości. Nie oznacza to, że prasa, filmy, dokumenty czy książki nie stanowią dobrego źródła wiadomości o świecie. Twierdzę tylko, że poza tymi materiałami warto poznać także inne.

Podam przykład z mojej praktyki nauczycielskiej. Na lekcji z filozofii społecznej miałam podjąć temat społeczeństwa masowego. Przy tej okazji opowiedziałam o mass mediach. Naturalnie wspomniałam

o Internecie. Kiedy zapytałam uczniów o zdanie w tej kwestii, wkrótce doszło do zaskakującej zmiany miejsc. Okazało się bowiem, że niewiele wiem o dominujących w Internecie tendencjach, o nowych formach stowarzyszeń, o nowej internetowej twórczości itd. Próżno szukać w dominującym obiegu wiadomości na ten temat. Podczas gdy młodzi ludzie, a w każdym razie spora część z nich, żyje tymi nowymi tendencjami, choć nie ma narzędzi, aby o nich filozoficznie rozmawiać.

Przykład ten stanowi zarazem wskazanie na możliwą metodę uczenia o nowoczesności. Idea zatem jest taka, aby odwołać się do zasobów uczniów, do ich wiedzy, świata ich życia, a następnie wykorzystać narzędzia filozoficzne, którym możemy dane zjawiska opisać i wyjaśnić, przy okazji sprawdzając ich wartość. Metoda ta ma wiele zalet. Przede wszystkim temat zajęć z pewnością będzie uczniów interesował i angażował, wszak byłyby to temat przez nich wskazany. Po wtóre, uczniowie stają się aktywni, lekcja staje się przestrzenią wzajemnej wymiany i współpracy. Ponadto mamy możliwość pokazania, jak koncepcje filozoficzne mogą służyć do interpretowania rozmaitych zjawisk. Dzięki temu też sami jako nauczyciele możemy się uczyć i rozwijać. Ostatnia zaleta polega na tym, że lekcja może się zmienić w swoisty projekt badawczy, uczniowie mogą dzięki naszej pomocy stać się badaczami.

3. Przykład projektu badawczego o nowoczesności

W ostatnim roku postanowiłam wraz z uczniami przeprowadzić projekt badawczy zorganizowany wokół problemu upodmiotowienia. Jeden z aspektów naszych badań dotyczył problemu autokreacji. W ramach naszych badań uczniowie przygotowywali prezentacje, pokazujące różne ciekawe postacie z kultury masowej, które ilustrują dany problem. Prezentacje te były zaskakujące, charakteryzowały postaci, których z pewnością inaczej nie miałabym szansy poznać. Poznaliśmy zatem m. in. żywego Kena, Caitlyn Jenner czy Jeffree'a Starsa. Na podstawie prezentacji rozważaliśmy te postacie szukając filozoficznych problemów. Mogliśmy przy tej okazji porozmawiać o problemie kultura-natura, granicach wolności w zakresie traktowania swojego ciała

jako swojej własności, kwestii tego, co rozumiemy przez normalność czy zdrowie oraz sposobach uzasadnienia tych kategorii. Mogliśmy także rozważyć filozofię społeczną i polityki, dotyczące mechanizmów wolnorynkowych. Niezwykle ciekawy wątek dotyczy marek – każda z tych postaci tworzy się, czyniąc zarazem ze swojego ciała swego rodzaju produkt czy towar. Rozważania dotyczące tego aspektu omawianych zjawisk były niezwykle produktywne i pouczające. Szczególnie interesujący był namysł, dlaczego tego rodzaju ingerencje znajdują takie zainteresowanie wśród społeczeństw i to nie tylko zachodnich. Przy okazji omawiania tych zjawisk można było podjąć wątek nowych technologii – ich wpływu na rynek, na relacje międzyludzkie, poczucie siły i słabości itd.

Czy udało nam się coś powiedzieć o nowoczesności? Wydaje się, że tak, choć trudno tu mówić o możliwości wypracowania modelu aktualności. Sądzę, że zaletą tych zajęć było podjęcie namysłu, otwarcie się na nowe bodźce oraz przeanalizowanie nawyków myślenia, koncepcji, których zazwyczaj używamy do interpretacji otaczającego świata. Sądzę jednak, że największą wartością było uaktywnienie się uczniów połączone z próbą ukształtowania w nich postawy badacza, a nie jedynie biernego odbiorcy/konsumenta.

FILOZOFIA I MITY KULTURY POPULARNEJ W RZECZYWISTOŚCI NOWYCH MEDIÓW ZAJĘCIA METODĄ WARSZTATÓW

1. Wstęp

O tym, że wiedza jest władzą, filozofowie wiedzą przynajmniej od czasu ogłoszenia przez Francisa Bacona przełomowego dzieła *Meditationes Sacrae* w 1597 roku. Biorąc jednak pod uwagę, że przynajmniej większość z historycznych myślicieli to byli rozsądni i przenikliwi obserwatorzy otaczającego ich świata społecznego, można zasadnie założyć, że wielu z nich przekonanie to żywiło na długo przed wystąpieniem lorda Bacona – chociaż być może nie ubierali go w formę równie zgrabnych aforyzmów.

Jedną z charakterystycznych cech współczesnego nam dyskursu społecznego, do zdiagnozowania której nie trzeba stosować przenikliwych narzędzi filozoficznej teorii krytycznej, jest dojmujący i narzucający się zewsząd nadmiar przekazów informacyjnych, komunikatów, przekazów słownych, graficznych i filmowych, które atakują odbiorcę w liczbie tak dużej, że skutecznie uniemożliwiają ich rzetelną analizę, nie mówiąc już o jakkolwiek uporządkowanej recepcji. Zjawisko to – diagnozowane, badane i analizowane od wielu lat – stanowi zapewne nieuniknioną konsekwencję długofalowych zmian cywilizacyjnych, których charakterystyka wymagałaby zapewne cofnięcia się aż do czasów wynalazku Gutenberga i związanej z nim popularności druków ulotnych, poprzez romantyczną emancypację indywidualnej świadomości, aż po rozwój współczesnych form kapitalizmu, postęp technologiczny i proces wszechogarniającej urbanizacji. Wszystkie te okoliczności od wieków zmieniają mikro- i makrokosmos kształtujący podstawową strukturę świata codziennego doświadczenia. Biorąc to wszystko pod uwagę, trudno nie zauważyć, że czynnikiem istotnie przyspieszającym zarysowany tu proces jest niewątpliwie obserwowany w ostatnich latach gwałtowny rozwój Internetu, a w tym

w szczególności wzrost popularności mediów społecznościowych, nowej formy komunikacji, która – przynajmniej pozornie – radykalnie zdemokratyzowała sam proces formułowania komunikatów, umożliwiając milionom, czy – biorąc pod uwagę ostatnie dane o popularności Facebooka – nawet miliardom użytkowników przejście z pozycji odbiorców do roli nadawców wysyłających w świat szczegółowe komunikaty informujące szerokie grono znanych i nieznanym sobie odbiorców o niemal wszystkich, w tym tych intymnych i banalnych, zdarzeniach z prywatnego, jak się dotąd wydawało, życia nadawców. A wszystko to pod czujnym okiem potężnych korporacji starających się efektywnie, a przynajmniej zyskownie, zarządzać globalnym przepływem miliardów megabajtów danych, dołączając do nich przekazy reklamowe i stale analizując preferencje użytkowników. Ta ostatnia kompetencja budzi zainteresowanie także mniej lub bardziej podejrzanym podmiotów zainteresowanych efektywnym udziałem w grze politycznej. W konsekwencji na naszych oczach powstaje monstrualna bańka informacyjna, przerost danych, które dawno wymknęły się politycznej, demokratycznej, a zapewne także korporacyjnej kontroli, tworząc współczesną formę fetyszyzmu, już nie towarowego, ale informacyjnego. Jak każdy taki system podlegający alienacji wytwarza on własną mitologię i sam ulega mitologizacji. Świadomość tego procesu powinna skutecznie przekonać użytkowników, że nadmiar informacji nie musi przekładać się na adekwatną i efektywną wiedzę.

Bez względu na to, czy nam się to podoba czy nie, świat swobodnego przepływu terabajtów danych jest naturalnym środowiskiem funkcjonowania sporej grupy młodych ludzi, z których przynajmniej duża część, jeśli nie większość, spędza wolne chwile z nosem przylepionym do ekranu komputera, tableta i smartfona podłączonego na raz do kilku konkurujących sieci społecznościowych, które skutecznie dbają o nieprzerwany dopływ strumienia świeżych komunikatów i informacji: towarzyskich, reklamowych, a ostatnio coraz częściej także politycznych.

Powtarzana jak mantra klasyczna recepta odwołująca się do wiary w możliwość efektywnego zachowania postawy krytycznej poprzez zastosowanie sprawdzonych procedur weryfikacji faktów i źródeł brzmi tyleż szlachetnie, ile naiwnie. Monstrualna nadprodukcja infor-

macji powoduje, że taka postawa jest praktycznie niewykonalna. Mimo wszystko filozofia, która postrzega siebie także jako krytykę społeczną, może i – jak się wydaje – powinna zająć się także tą kwestią. W szczególności dotyczy to dydaktyki filozofii, która jeżeli nie chce ograniczyć się do przekazywania „suchej” wiedzy o klasycznych doktrynach, musi umieć zasugerować drogi ich współczesnego wykorzystania, zainspirować, pomóc zbudować diagnozę i samoświadomość w odniesieniu do wyzwań współczesnego świata relacji społecznych. Właściwe pytanie dotyczy więc kwestii, jakie koncepcje i narzędzia filozoficzne mogą okazać się przydatne dla zarysowanego tu celu. Nie można oczywiście liczyć na cudowne zapanowanie nad chaosem informacji, ale filozofia może dostarczyć analitycznych instrumentów, które ułatwią zbudowanie krytycznej świadomości sytuacji, w jakiej znajduje się odbiorca wystawiony na nadmiar przekazów, wyzwalając go tym samym od narzucającej się bezrefleksyjnie oczywistości odbieranych komunikatów.

Osiągnięcie zarysowanego tu celu w pracy z młodzieżą wymaga odwołania się do narzędzia analizy filozoficznej, które z jednej strony będzie stosunkowo proste, tak aby stało się relatywnie łatwe do zrozumienia i zastosowania nawet dla grupy, która nie ma dużego doświadczenia ani szczegółowej wiedzy filozoficznej. Z drugiej strony, aby zaproponowana analiza była rzeczywiście przedsięwzięciem wartościowym, wskazane jest, aby proponowane narzędzia analityczne były pełnoprawnymi koncepcjami filozoficznymi, opartymi – o ile to możliwe – na tekstach źródłowych, a zastosowane w praktyce dawały ciekawe i inspirujące efekty poznawcze.

Filozofia dążąca – ujmując rzecz w radykalnie uproszczonej perspektywie – do przynajmniej częściowego odmitologizowania świata konfrontuje się więc z codziennym doświadczeniem, które dobitnie wskazuje, że współczesne źródła myślenia mitycznego często tkwią nie tyle w braku wiedzy, ile w jej nadmiarze. W konsekwencji wydaje się, że adekwatnym narzędziem analizy dla zarysowanego tu celu może być koncepcja badań mitologicznych Rolanda Barthes’a. Niniejszy szkic stawia sobie za cel zarysowanie propozycji wykorzystania narzędzi Barthes’a do – z konieczności uproszczonej na potrzeby zajęć warsztatowych – analizy współczesnych przekazów informacyjnych, w przekonaniu, że jest to teoria, która może efektywnie pomóc odna-

leżć się w gąszczu informacji i komunikatów płynących nie tylko z mediów „tradycyjnych”, ale także tych internetowych. Nawet jeżeli trudno oczekiwać od niej gotowych odpowiedzi, to niewątpliwie umożliwia precyzyjne zdiagnozowanie wyzwań, sformułowanie analizy, a proponowane przez nią schematyczne ujęcie procesu mitologizacji dostarcza możliwe intersubiektywnej platformy ułatwiającej debatę – a to samo w sobie jest już dużą wartością.

W dalszej części postaram się kolejno: scharakteryzować – oczywiście w szkicowy sposób – podstawowe założenia koncepcji Barthes’a, a przynajmniej te istotne z punktu widzenia celów proponowanego modelu zajęć. W dalszej części, odwołując się do przykładu warsztatów przeprowadzonych podczas seminarium dydaktycznego dla nauczycieli filozofii, wskażę na możliwość praktycznego ćwiczenia zastosowania tych narzędzi do współczesnych wyzwań. A następnie zarysuję interesujące konsekwencje wynikające z odniesienia modelu Barthes’a do przestrzeni Internetu, co – jak sądzę – może być inspirującym źródłem dalszych dyskusji nad statusem wypowiedzi formułowanych w przestrzeni wirtualnej.

2. Wprowadzenie teoretyczne do krytyki mitologicznej

Tym, co szczególnie sugestywnie przemawia na rzecz tezy, że to właśnie mitologiczna krytyka Rolanda Barthes’a może stanowić szczególnie efektywny przewodnik po współczesnym chaosie informacyjnej nadprodukcji, są cokolwiek zaskakujące okoliczności, w jakich Barthes – jak to sam opisuje – uzmysłowił sobie konieczność zastosowania narzędzi analizy semiologicznej do badania mitów kultury popularnej. Stało się to... w poczekalni u fryzjera, kiedy to przyszyły autor *Mitologii* przeglądał, a raczej kartkował kolorowe, pełne fotografii strony tygodnika „Paris Match”. Szczególną uwagę Barthes’a przykuło zdjęcie młodego czarnoskórego chłopca w francuskim mundurze salutującego przed flagą Republiki. O znaczeniu tej konkretnej fotografii powiemy więcej w dalszej części artykułu, ale na razie warto podkreślić, że wspomniana tu czynność – kartkowanie kolorowego magazynu – pomijając okoliczności związane ze zmianą wykorzystanej technologii

komunikacyjnej, co do swojej istoty zdają się bliźniaczo podobne do, najczęściej niestety bezrefleksyjnego i jak się wydaje kompulsywnego, surfowania po Internecie, przeglądania lifestylowych czy plotkarskich portali, zabijania nudy przez czytanie facebookowych newsfeedów – słowem do czynności wypełniających sporą część wolnego czasu współczesnej młodzieży. Tym bardziej zasadne wydaje się zastosowanie narzędzi Barthes'a do krytycznego zbadania tej pozornie niewinnej czynności.

Analiza mitologiczna zaproponowana przez Barthes'a opiera się na szczególnym rozumieniu mitu. W proponowanej przez autora *Mitologii* interpretacji tego pojęcia mitem może stać się każde słowo, czyli – mówiąc prościej – w ramach barthowskiej teorii semiologicznej: każdy komunikat – obraz, zdjęcie, tekst, film. Komunikat staje się mitem wtedy, gdy w sposób na pierwszy rzut oka nie dostrzegalny dla odbiorcy, do jego podstawowego sensu jako znaku denotującego określone odniesienie przedmiotowe (odsyłającego do konkretnego przedmiotu lub pojęcia), zostaje – w wyniku społecznego działania języka – dołączony dodatkowy przekaz, zwany przez Barthes'a przekazem mitycznym, który – ryzykując pewne, choć znowu nie tak wielkie uproszczenie – możemy po prostu nazwać konotacją¹. Pozornie naturalne złączenie mitu ze znakiem, konotacji z denotacją powoduje, że to dodatkowe znaczenie zyskuje w niezauważalny dla czytelnika mitu sposób znamiona naturalnej oczywistości i niejako przy okazji zostaje przyswojone przez odbiorcę jako zrozumiałe samo przez się.

Ta szkicowa rekonstrukcja barthowskich mitologii wymaga kilku doprecyzowań. Przede wszystkim zakres jego funkcjonowania jest w zasadzie nieograniczony, a przynajmniej nie napotyka na istotne przeszkody. Mitem może stać się każdy komunikat, niezależnie od jego substancjalnej treści, bez względu na to co denotuje, ponieważ znaczenie mityczne pojawia się w głównej mierze w odniesieniu do zmiany funkcjonowania znaku na poziomie formalnym języka. Każdy przedmiot, o ile jest używany przez dyskursywnie myślących i uczestniczących w społecznej komunikacji ludzi, zostaje w jakiś sposób nazwany.

¹ Por. K. Kłosiński, *Sarkazmy*, w: R. Barthes, *Mitologie*, tłum. A. Dziadek, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 13.

Tym samym, nadając mu nazwę, oddajemy go władzy języka, a ten nigdy nie jest językiem prywatnym. Znaczenie, które niosą za sobą słowa, zawsze wykracza poza prostą intencję odniesienia przedmiotowego. Mit jest więc słowem, które zostało porwane, zawłaszczone przez język, a następnie zwrócone – niemniej zwrócone już po pewnych przekształceniach, po dodaniu do denotacji pewnej konotacji².

W konsekwencji, co szczególnie ważne w odniesieniu do praktycznego zastosowania analizy mitologicznej, skoro pojawienie się mitu nie zależy od substancjalnego odniesienia słowa, to nie zależy w sposób konieczny także od intencjonalnego działania nadawcy. Analiza mityczna demaskując pewną sytuację komunikacyjną (dołączenie konotacji do denotacji), mówi więcej o oczekiwaniach odbiorcy, czy szerzej – o kontekście społecznym, w jakim zachodzi relacja pomiędzy odbiorcą a komunikatem, a w mniejszym stopniu odnosi się wprost do świadomego działania nadawcy. Chociaż oczywiście nie należy wykluczać zaistnienia sytuacji, w których przekaz mityczny jest konsekwencją świadome i cynicznie formułowanej próby manipulacji. Niemniej wyraźne zaznaczenie, że nacisk analizy kładziony jest na proces formułowania się rozumienia komunikatu po stronie odbiorcy, a nie formowania go po stronie nadawcy, pozwala uniknąć ważnych nieporozumień i kontrowersji związanych z próbą obrony dobrego imienia nadawców komunikatu, którym rzekomo *a priori* miały by być przypisywane nieczne intencje.

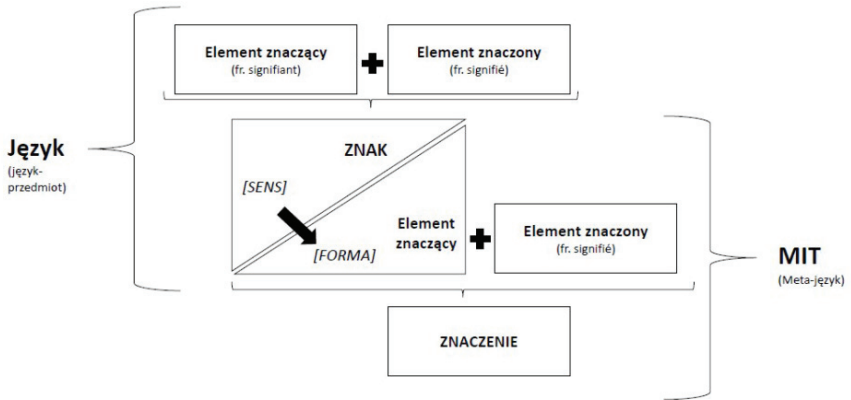
Bazując na zarysowanej tu koncepcji Roland Barthes opracował schematyczny model formułowania się przekazu mitologicznego (prezentowany tu schemat stanowi nieznacznie graficznie zmieniony na potrzeby zastosowania warsztatowego model zaczerpnięty z książki Barthes'a *Mitologie*³):

Dla ułatwienia pracy w grupie warsztatowej, poza wyświetleniem schematu na ekranie, każdy z uczestników warsztatów otrzymał dwa wydruki zawierające prezentowany poniżej i przedstawiony na następnej stronie schemat.

² Por. R. Barthes, *Mitologie*, tłum. A. Dziadek, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 257.

³ Tamże, s. 246.

ROLAND BARTHES - MITOLOGIE



Prezentowany model opiera się, jak widać, na odróżnieniu dwóch poziomów języka – języka przedmiotu i metajęzyka (mitu). W każdym z nich możemy wyróżnić: element znaczący (jest nim np. fotografia lub rysunek będący pewnym fizycznym obiektem) i element znaczoney (np. pewna sytuacja lub pewne pojęcie przedstawione na fotografii), które razem tworzą znak (czyli nabierający sensu komunikat). Dla uniknięcia nieporozumień znak w odniesieniu do mitu nazywany jest przez Barthes’a znaczeniem mitu.

Kluczowy etap mitologizacji przekazu polega na tym, że pewien znak, który na poziomie języka-przedmiotu stanowi pełną i mniej lub bardziej zamkniętą całość (choć jego sens bywa, jak to ujmuje Barthes, „ażurowy”), na poziomie metajęzyka staje się opróżnioną formą, do której dołączane zostaje dodatkowe znaczenie mityczne – do denotacji dołączona zostaje konotacja. Należy zaznaczyć, że sam proces przechodzenia znaku z sensu w formę stanowi niezwykle skomplikowaną operację, opierającą się na częściowej, lecz nie pełnej utracie indywidualności znaku. Jest to proces, którego bliższa analiza nie wydaje się konieczna z uwagi na podstawowe cele warsztatu, ale uczestników zainteresowanych zgłębieniem tego zagadnienia możemy odesłać do brawurowych, imponujących precyzją i subtelnością analiz Rolanda Barthes’a, będących najlepszymi fragmentami wspomnianych *Mitologii*.

W konsekwencji można zasadnie przyjąć, że krytyczna analiza przekazów mitologicznych, praca mitologa kultury popularnej, polegająca na demaskowaniu nadużyć wynikających z legitymizowania przekazu mitologicznego przy pomocy znaków języka-przedmiotu, a w konsekwencji – co należy szczególnie podkreślić – na ideologicznej naturalizacji tego, co historyczne, może być oparta na stosunkowo prostych narzędziach badawczych, które możemy zapisać w formie następującej tabeli:

I. <u>JĘZYK (język-przedmiot, fr. La langue)</u>		
1.	Element znaczący [fr. signifiant]
	+	
2.	Element znaczony [fr. signifié]
	=	
3.	Znak [<i>sens</i>]
II. <u>MIT (meta-język)</u>		
I.	Element znaczący [fr. signifiant] [<i>forma</i>]
	+	
II.	Element znaczony [fr. signifié]
	=	
III.	Znaczenie

Istota analizy – podkreślmy to raz jeszcze – polega więc na prostej obserwacji, że do bazowego komunikatu dołączona zostaje niepostrzeżenie dodatkowe znaczenie, które następnie zostaje niezauważenie przyswojone przez odbiorcę jako oczywiste i naturalne. Mit naturalizuje to, co historyczne.

Skuteczność mechanizmu mitologizacji polega – zdaniem Barthes’a – na określonym typie relacji zachodzącej między sensem znaku języka pierwszego stopnia, a funkcjonowaniem tego znaku jako formy dla znaczenia mitycznego na poziomie metajęzyka. Jeżeli sens i forma będą się narzucać jako obecne w komunikacie, ale wyraźnie od siebie oddzielone – wtedy odbiorca (lub cyniczny nadawca komunikatu) wy-

chodząc od znaczenia mitologicznego uzna, że znak stanowi jedynie przykład określonego pojęcia stanowiącego element znaczony z poziomu metajęzyka. Jeżeli natomiast odbiorcą będzie krytyczny mitolog, wtedy odwrotnie, wychodząc od formy i odnajdując jej pierwotny sens, uda mu się zapewne zdemaskować nadużycia znaczenia mitologicznego, oddzielić denotację od konotacji. Niemniej, jak podkreśla Barthes, zazwyczaj mamy do czynienia z inną sytuacją, z właściwą lekturą mityczną, w której sens i forma obecne są równocześnie, odbierane jako dynamiczna, wzajemnie legitymizująca się struktura, w której znaczenie mitu wykorzystuje znak i jego sens jako formę pozwalającą mu niepostrzeżenie przeniknąć do świadomości odbiorcy, przedstawiając się jako przekaz naturalny i euforycznie oczywisty.

Wracając do przywołanego wcześniej przykładu kolorowej fotografii czarnoskórego chłopca z okładki „Paris Match”, która zainspirowała Barthes’a, łatwo wskazać, że na podstawowym poziomie języka-przedmiotu autor *Mitologii* oglądał znak, w którym elementem znaczącym była kolorowa okładka zawierająca wydruk zdjęcia, elementem znaczoną było odniesienie do uchwyconej na fotografii konkretnej sceny wojskowego salutu, a ich połączenie stanowiło prosty znak, którego sens można streścić następująco: „salutuje młody Murzyn ubrany we francuski mundur, oczy wzniesione i utkwione bez wątpienia w powiewający na wietrze trójkolorowy sztandar”⁴. Jednak przenikliwy mitolog dostrzegł, że lektura powyższego znaku w specyficznym kontekście, jakim była Francja roku 1953 roku, której życie polityczne naznaczone było między innymi walką o utrzymanie pozorów imperialnej potęgi i kurczących się obszarów kolonialnej hegemonii m.in. w Afryce, wskazuje, że na poziomie metajęzyka znak pierwszego stopnia staje się formą, do której dołączony zostaje nowy element znaczony. Jest nim – w interpretacji zaproponowanej przez Barthes’a – „zamierzone połączenie Francji z militarystką”⁵. Tym samym fotografia przestaje oznaczać jedynie odwzorowanie konkretnego salutu wykonanego przez czarnoskórego chłopca z jego indywidualną historią, ale ponadto niepostrzeżenie przekazuje odbiorcy „mitologiczne” przesłanie:

⁴ R. Barthes, *Mitologie*, dz. cyt., s. 247

⁵ Tamże.

„że Francja jest wielkim Imperium, że wszyscy jej synowie bez względu na kolor skóry wiernie służą pod jej sztandarem i że nie ma lepszej odpowiedzi tym, którzy zarzucają jej rzekomy kolonializm, niż zapal tego Czarnego, by służyć swym rzekomym ciemnózycielom”⁶. Klarowność znaku języka–przedmiotu nadaje przesłaniu mitycznemu oczywistą, euforyczną jasność czegoś najzupełniej naturalnego pod słońcem.

Wszystko jedno czy zgadzamy się z interpretacją Barthes’a – choć trudno nie przyznać mu racji – powyższa analiza przekonująco dowodzi, że uzbrowieni w zaprezentowane wyżej modele: schemat i tabelę możemy stosunkowo łatwo rozpisać barthowską analizę na jej poszczególne elementy i każdy z nich oddzielnie poddać dyskusji oraz krytycznej analizie. Okazuje się, że zasadnicza struktura mitologicznej analizy Barthes’a, abstrahując od badań nad szczegółową relacją między formą a sensem, odnosi się do stosunkowo prostej relacji – procesu dołączania konotacji do denotacji. Niemniej jej właściwa siła tkwi w rozbudowanym aparacie pojęciowym, który pozwala precyzyjnie zdiagnozować komunikat i opisać przeprowadzoną analizę, a tym samym ułatwia dyskusję, budując intersubiektywną platformę rozmowy.

3. Ćwiczenia z zastosowaniem narzędzi analizy mitologicznej w praktyce

Na podstawie powyższego wprowadzenia teoretycznego, wspartego przez rozdane wszystkim uczestnikom warsztatów wydruki prezentowanych schematów, możemy przystąpić do praktycznego ćwiczenia umiejętności krytycznej analizy mitologicznej. W zależności od formuły zajęć obiektem analizy mogą być albo komunikaty – najlepiej sprawdzają się zdjęcia i plakaty reklamowe – przyniesione w formie wydruków przez uczniów, ale zaproponowane przez prowadzącego warsztaty. Na wszelki wypadek lepiej zawczasu przygotować kilka komunikatów – szczególnie owocna wydaje się analiza informacji reklamowych oraz komunikatów politycznych, które można dowolnie wybrać z bogatego źródła, jakim jest Internet. Przystępując do pracy

⁶ R. Barthes, *Mitologie*, dz. cyt., s. 246.

warto jeszcze raz zaznaczyć, że diagnozowanie znaczenia mitologicznego nie musi koniecznie oznaczać oskarżenia nadawcy o cyniczne, świadome formułowanie przekazu zawierającego przemyślane treści, ponieważ – jak to już było powiedziane – mity powstają przede wszystkim po stronie odbiorcy. Tym samym unikniemy niepotrzebnych konfliktów, które mogą utrudnić dojście do precyzyjnie zdefiniowanej różnicy zdań w dalszej części zajęć.

Podczas warsztatów przeznaczonych dla nauczycieli z oczywistych względów przedstawiono komunikaty, które niekoniecznie nadają się do pracy dla wszystkich grup uczniów. Zaprezentowano dwa komplety składające się z trzech komunikatów każdy. Pierwszy analizowany przekaz dotyczył reklamy i popkultury. Wśród prezentowanych komunikatów znalazła się reklama środka czyszczącego „Lestoil” z 1968 roku w formie zdjęcia przedstawiającego atrakcyjną młodą kobietę w stroju astronautki, trzymającą butelkę płynu czyszczącego. Fotografie opatrzone hasłem „Women of the future will make the moon a cleaner place to live” („Kobiety przyszłości uczynią księżyc czystszym miejscem do życia”). Następnie zaprezentowana została reklama procesora Intel Core 2 firmy Intel z 2007 roku przedstawiająca zalety efektywnej pracy czterordzeniowego procesora poprzez fotografię uśmiechniętego businessmana, któremu towarzyszy czterech kłęczących, szykujących się do biegu sportowców. Pikanterii reklamie dodaje to, że sportowcy są czarnoskórzy, a uśmiechnięty szef zadowolony z efektów ich szybkiej pracy jest biały. Ostatnim z zaprezentowanych komunikatów był wizerunek słynnego bohatera telewizyjnych programów dla dzieci, teletubisia Tinky Winky, pluszowej postaci przypominającej kosmitę, której płeć stała się centralnym zagadnieniem debaty dotyczącej statusu „gender studies”, odkąd w 2007 roku ówczesna rzeczniczka praw dziecka wyraziła zaniepokojenie, że posługiwanie się przez Tinky Winky, co do którego zachodzi podejrzenie, iż jest chłopcem, torebką wyglądającą na damską, może sugerować „ukryty homoseksualny podtekst”⁷. Zresztą każdy z prezentowanych komuni-

⁷ Informacja powszechnie przekazywana przez media, por. <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,4180267.html>, <https://www.wprost.pl/107223/Sowinska-sprawdzimy-czy-teletubisie-nie-promuja-homoseksualizmu>

katów w owym czasie stał się przedmiotem kontrowersji lub skandalu. Reklama Lestoil, popularna w Internecie na fali retro-nostalgii, przedstawiana jest zazwyczaj, co nie wydaje się szczególnie zaskakujące, jako rażący przykład seksizmu, a reklama Intela – jak twierdzą twórcy wbrew ich szczerym intencjom – została wycofana wobec zarzutów o rasizm. Podczas warsztatów krótka dyskusja dotyczyła zasadności i efektywności zastosowania schematów analizy mitologicznej do opisu zaprezentowanych komunikatów.

W kolejnej części przedstawiono przykłady komunikatów politycznych wyrażonych w formie zdjęć znanych polityków – co bardzo ważne i co należy podkreślić, wszystkie fotografie pochodziły z oficjalnych kanałów komunikacji każdego z bohaterów lub z profesjonalnych sesji zdjęciowych publikowanych w prasie. Przedmiotem analizy było zdjęcie Aleksandra i Jolanty Kwaśniewskich z okładki magazynu „Viva” z 2001 roku, przedstawiające parę prezydencką w pałacowym wnętrzu w strojach przywodzących na myśl eleganckie kreacje arystokracji przełomu XIX i XX wieku. Kolejne zdjęcie przedstawiało Donalda Tuska podczas uroczystości otwarcia boiska Orlik, na którym ówczesny premier dynamicznym kopnięciem, celnym strzałem wbija piłkę do bramki. Ostatnia fotografia, pochodząca z oficjalnych materiałów prasowych udostępnionych przez Kancelarię Prezydenta RP, przedstawiała prezydenta Andrzeja Dudę siedzącego za sterami potężnego działka osadzonego na czołgu, nad którym dumnie powiewa – co może zaskakiwać – amerykańska flaga (autorem zdjęcia jest Andrzej Hrechorowicz, a zostało ono wykonane podczas inauguracji międzynarodowych ćwiczeń wojskowych w Żaganiu). Każde z prezentowanych zdjęć stanowiło przyczynek do krótkiej dyskusji, w której uczestnicy warsztatów stosując narzędzia Barthes’a zastanawiali się nad własną interpretacją „mitologicznego” przesłania związanego z ich odbiorem wspomnianych fotografii. Następnie dyskusja dotyczyła możliwej, „mitologicznej” interpretacji rodzinnego zdjęcia prezydenta USA Donalda Trumpa, wykonanego przez autora oficjalnych fotografii gospodarza Białego Domu Regine Mahaux. Zaprezentowana fotografia przedstawiała Donalda Trumpa zasiadającego na złotym tronie w towarzystwie stojącej obok żony i syna siedzącego na pluszowym lwie. Cała ta scena uchwycona została w kapiącym od złota i ozdób, „pałacowym”

wnętrzu apartamentu na wysokim piętrze Trump Tower. Uczestnicy warsztatów nie doszli do jednoznacznej interpretacji mitologicznego przekazu, czytelników zachęcam zatem do własnych badań – wspomniany portret rodziny prezydenckiej łatwo odszukać w Internecie.

Wszystkie prezentowane komunikaty – ze względu na syntetyczny przekaz zawarty w obrazie ograniczono się do komunikatów w formie fotografii – dostępne są w Internecie. Tam zostały opublikowane lub – w przypadku starszej reklamy – tam zdobyły popularność na fali estetycznej retro-nostalgii. Niemniej są to komunikaty, jak się wydaje, formułowane za pomocą środków charakterystycznych dla tradycyjnych mediów. Powstaje więc pytanie, na ile sam kontekst technologiczny związany z wirtualną rzeczywistością Internetu wpływa na kształtowanie się przekazu mitologicznego.

4. Mitologie i rzeczywistość cyfrowa

Interesujące wydaje się porównanie omawianych wcześniej fotografii z głośnym, szczególnie w Internecie, zdjęciem przedstawiającym starcia protestujących z policją w dniu zorganizowanego przez lokalne władze Katalonii referendum niepodległościowego 1 października 2017 roku⁸. Zdjęcie przedstawia grupę skupionych wokół katalońskiej flagi zwolenników niepodległości Katalonii, na których napiera liczna grupa funkcjonariuszy Guardia Civil. Fotografia, udostępniana na Twitterze i Facebooku obiegła światowy Internet stając się jednym z głównych symboli protestów i, niezależnie od sympatii politycznych, prowokowała spekulacje dotyczące szansy przyznania autorowi prestiżowych nagród – mówiło się, że jest to zdjęcie godne Pulitzera.

Problem polega na tym, że wspomniana fotografia – co zostało udowodnione i do czego przyznał się sam autor – nie jest prawdziwa, tzn. widoczna na zdjęciu flaga, kluczowy element tak symbolicznej, jak i estetycznej kompozycji, został tam sztucznie wklejony przy pomocy programu graficznego. W konsekwencji, w kategoriach proste-

⁸ https://elpais.com/elpais/2017/10/02/inenglish/1506943013_999238.html

go odniesienia przedmiotowego, w kategoriach denotacji, zdjęcie jest w oczywisty sposób fałszywe. Ale przecież równocześnie – podkreślmy – niezależnie od oceny tak aspiracji, jak i doboru metod politycznej walki katalońskich separatystów, ta przerobiona fotografia, jak się wydaje, syntetycznie i adekwatnie oddaje symboliczną wymowę wydarzenia z 1 października 2017 roku.

Tym samym okazuje się, że o ile w przypadku klasycznej analizy Barthes'a odniesienie przedmiotowe, poziom języka-przedmiotu, traktowane było jako stosunkowo mało problematyczne, a wysiłek krytyczny skierowany był na demaskację nadużyć związanych ze znaczeniem mitologicznym (metajęzyk), o tyle w dobie rzeczywistości wirtualnej, fotografii cyfrowej i rozbudowanych narzędzi graficznej postprodukcji niejednokrotnie znaczenie mityczne łatwiej uchwycić, a problematyczna staje się kwestia odniesienia przedmiotowego.

Gwoli sprawiedliwości należy zaznaczyć, że sam Barthes dawał sobie doskonale sprawę, że denotacja bez konotacji jest semiologiczną utopią, a czyste odniesienie przedmiotowe pojąć można jedynie na zasadzie „prywatywnej”, tzn. jako pewien brak, wyobrażenie uzyskiwane przez intelektualny wysiłek abstrahowania od realnie obecnej konotacji przekazu⁹. Niemniej uważał on, że ze wszystkich przekazów to właśnie fotografii najbliższej do tego ideału, bo sprawia ona wrażenie – mówiąc językiem Barthes'a – „realnej nierealności”¹⁰. Jest nierealna, bo oczywiście mamy pełną jasność, że to, co widzimy, to znak, a nie aktualna rzeczywistość, coś dziejącego się tu i teraz. Z drugiej strony zdjęcie zawiera w sobie silnie narzucającą się realność – mechaniczny, automatyczny proces wykonywania fotografii tradycyjną techniką, wydający się do minimum ograniczać intencjonalne działanie człowieka, sprawia wrażenie, jakoby aparat jedynie biernie rejestrował pewien stan rzeczy, ślad pewnego zdarzenia z przeszłości. Skoro tak jest na zdjęciu, to tak było naprawdę. W dobie fotografii cyfrowej, postprodukcji i „fake news” powyższa konstatacja, nawet jeżeli opisuje jedynie wrażenie odbiorcy, domaga się gruntownej rewizji.

⁹ R. Barthes, *Retoryka obrazu*, tłum. Z. Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 76, z. 3, s. 295, 296.

¹⁰ Tamże, s. 297.

Zarysowana tu zmiana, jak się wydaje, wymaga przynajmniej częściowego przeniesienia ciężaru analizy krytycznej z refleksji nad metajęzykiem na namysł nad językiem pierwszego stopnia, językiem-przedmiotem, a tym samym może posłużyć jako dobry punkt wyjścia do rozważań i dyskusji nad współczesnym znaczeniem i rolą analizy mitologicznej. Jest to zagadnienie, które warto poddać pod dyskusję grupie uczestniczącej w warsztatach.

5. Mitologia i postprawda

Podczas warsztatów przeprowadzonych podczas seminarium metodycznego przeznaczonego dla nauczycieli filozofii przykładem służącym za punkt odniesienia do dyskusji nad powyższym zagadnieniem była zaprezentowana uczestnikom seria komunikatów zamieszczonych na oficjalnym koncie twitterowym prezydenta USA Donalda Trumpa. Dodatkowo zasugerowaną podstawą refleksji teoretycznej – propozycja wybitnego amerykańskiego filozofa Harry’ego Frankfurta zawarta w jego głośnym artykule z 1986 roku pt. *On Bullshit*, wydanym, a następnie wielokrotnie wznawianym w formie bestsellerowej książeczki, której polskie tłumaczenie nosi tytuł *O wciskaniu kitu*¹¹. Oczywiście są to przykłady dostosowane do warsztatów dla nauczycieli, niekoniecznie wskazane do pracy z grupą uczniów.

19 lutego 2017 roku podczas wiecu politycznego ze swoimi sympatykami prezydent Trump, odnosząc się do kwestii zagrożenia terrorystycznego i nawiązując do zamachów, do których doszło w Paryżu, Brukseli i Nicei, wskazał na szokujące wydarzenia, które poprzedniej nocy miały jakoby miejsce w Szwecji. A tymczasem owego dnia nie było w Szwecji żadnych zamachów ani zbliżonych incydentów. Na fali krytyki amerykański prezydent przyznał na oficjalnym kanale twitterowym to, co zresztą bardziej przenikliwi komentatorzy podejrzewali już wcześniej, że w istocie odnosił się nie do wydarzeń w Szwecji, a więc kraju o określonych geograficzno-fizycznych granicach, ale do

¹¹ H. G. Frankfurt, *O wciskaniu kitu*, tłum. H. Pustułka, Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca, Warszawa 2008.

treści programu emitowanego poprzedniej nocy na antenie Fox News, który traktował o domniemanym czy rzeczywistym wzroście przestępczości w Skandynawii. Tym samym proste odniesienie przedmiotowe zostało zastąpione odniesieniem do rzeczywistości medialnej, wirtualnej. Następnie prezydent Trump, odpowiadając na krytykę wyrażoną przez szwedzkiego premiera, zaznaczył, że jeżeli prezes szwedzkiej rady ministrów nie wie, co się dzieje w jego kraju, to powinien częściej oglądać Fox News¹². Tym samym odniesienie niewirtualne stało się, jak się wydaje, ważniejszym kryterium od świadectwa bezpośrednich świadków. Jak wytłumaczyć taką zmianę metody weryfikacji – zjawisko znamienne dla rzeczywistości wirtualnej, którą charakteryzuje tendencja do powstawania tzw. „bąbli” lub „baniek” informacyjnych, czyli wirtualnych środowisk, których uczestnicy podzielający podobny punkt widzenia nawzajem utwierdzają się w swoich przekonaniach bez poddawania ich weryfikacji przez odniesienie przedmiotowe i bez realnej konfrontacji z innym punktem widzenia.

We wspomnianym eseju *On Bullshit* Harry Frankfurt sugeruje, że współcześnie obserwowane przemiany dyskursu zmuszają nas do uznania trzeciej – obok prawdy i kłamstwa – kategorii wypowiedzi. Frankfurt proponuje pojęcie „wciskania kitu” (org. *bullshit*). W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że o ile prawda i kłamstwo stanowią dwie formy wypowiedzi, których podstawowym punktem odniesienia jest pewien stosunek do faktów, do niezależnie istniejącej rzeczywistości, to „wciskanie kitu” stanowi rodzaj komunikatów wypowiedzianych całkowicie bez intencji odniesienia przedmiotowego. „Wciskanie kitu” charakteryzuje się przejściem z rygoru ścisłości do rygoru szczerości, kryterium oceny nie jest już rzeczywistość, lecz emocjonalna szczerość i pragmatyczna efektywność wypowiedzi¹³. Chodzi więc o to, żeby wyrazić emocje i osiągnąć zamierzony cel, nie zaś o adekwatne oddanie intersubiektywnie doświadczanej rzeczywistości. Nie trudno zauważyć, że taka postawa, obserwowana po różnych stronach ideowej debaty, chociaż jak się wydaje, niekoniecznie

¹² Wszystkie wspomniane tweety można odnaleźć na stronie: <https://twitter.com/realdonaldtrump>

¹³ H. G. Frankfurt, *O wciskaniu kitu*, dz. cyt., s. 74–75.

symetrycznie rozłożona (Frankfurt uchodzi obecnie za filozoficznego eksperta od egzegezy niejasnych wypowiedzi aktualnie urzędującego prezydenta USA), skutecznie eliminuje możliwość dialogu, wprowadzając w miejsce debaty starcie konfrontacyjnych tożsamości. Propozowane przez Frankfurta pojęcie „wciskania kitu” traktować można jako jedną z pierwszych prób filozoficznego opisanie zjawiska, znanego obecnie pod modnym pojęciem „postprawdy”.

Pytanie brzmi, czy narzędzia krytyki filozoficznej w ogólności, a prezentowana wcześniej barthowska mitologia kultury popularnej jako szczególnie typ badań semiologicznych, mogą stanowić efektywne narzędzie filozoficzne przeciwstawione zarysowanemu tu procesowi? I czy wskazany tu opis jest adekwatną diagnozą wyzwań, przed którymi staje zarówno sama refleksja filozoficzna rozumiana jako krytyka społeczna, jak i dydaktyka filozofii? Nad tymi zagadnieniami uczestnicy warsztatów dyskutowali w ostatniej części spotkania. Padło wiele ciekawych głosów, choć czasu na dłuższą dyskusję, jak zwykle brakowało. Dominowało jednak przekonanie, że filozoficzna refleksja nad nowymi mediami i kulturą popularną jest obszarem, który filozofia może, a biorąc pod uwagę jej moralne zobowiązania – musi, potraktować poważnie, jako coraz silniej narzucające się wyzwanie.

WYKAZ AUTORÓW

Magdalena Gawin – dr, sekretarz KG OF

Anna Jaśkiewicz – nauczycielka, II LO w Gdyni

Anna Malitowska – dr hab., IF UAM

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

Jan Molina – doktorant IF UW

Piotr Stankiewicz – dr, IF UW

Krzysztof Śleziński – prof. dr hab., UŚ



POLSKIE TOWARZYSTWO FILOZOFICZNE

ISBN 978-83-945919-3-9