



OLIMPIADA

FILOZOFICZNA

logos ethos nomos

OD DYSZYPLINY DO DELIBERACJI

**MATERIAŁY
PROMOCYJNE
OLIMPIADY
FILOZOFICZNEJ**

OD DYSCYPLINY DO DELIBERACJI



OCENY SZKOLNE Z FILOZOFII I ICH ZAŁOŻENIA ANTROPOLOGICZNE I AKSJOLOGICZNE

Polskie Towarzystwo Filozoficzne

Warszawa 2015

Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej

ISSN 1509-7439

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> Produkt czy podmiot? O współczesnych celach kształcenia i wychowania.....	5
<i>Krzysztof Wolański</i> Foucault, historia i edukacja.....	17
Dyscyplina	21
„Wolna” edukacja i hipoteza represji.....	25
<i>Magdalena Gawin</i> Rola, znaczenie i konsekwencje deliberacji w procesie kształcenia według Marthy Nussbaum	32
Koncepcja ludzkich potrzeb i zdolności.....	32
System kształcenia – rola i znaczenie	37
Rola deliberacji w procesie kształcenia	40
Deliberacja a ocenianie prac pisemnych.....	45
Panel dyskusyjny.....	48
Dodatek. Uwagi o trudnościach w osiągnięciu porozumienia.....	63
Wybrane fragmenty dyskusji	64
O parametryzacji kształcenia.....	64
Uwagi o antropologicznych założeniach systemu edukacji.....	72
<i>Jan Molina, Jakub Szumski</i> Porównanie kryteriów oceny esejów w Olimpiadach Filozoficznych w wybranych krajach europejskich: Hiszpanii, Austrii i Niemczech.....	82
Historia i znaczenie Olimpiady Filozoficznej.....	82
Struktura organizacji Olimpiady Filozoficznej.....	86
Kryteria oceny esejów.....	91
Podsumowanie.....	95

PRODUKT CZY PODMIOT? O WSPÓŁCZESNYCH CELACH KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Za truizm uznać można stwierdzenie, że każdy historycznie powstały system kształcenia i wychowania nastawiony był na wytworzenie określonego modelu człowieka, stosownie do pewnych kulturowych i politycznych oczekiwań. Nie będzie zatem przesadą uznanie, iż na zakończenie procesu kształcenia oczekiwano zawsze jakiegoś produktu. I nie powinno nas to zbyt bulwersować. Podobnie, jak panujące powszechnie przekonanie, iż proces socjalizacji towarzyszący kształceniu dzieci i młodzieży związany jest z dyscyplinowaniem i wdrażaniem do panujących w danej społeczności norm. Zasady, które określały zarówno model dobrego członka takiej społeczności, jak i akceptowane metody w procesie do jego dochodzenia, nie zawsze jednak były przedmiotem poznania czy dyskusji. Często funkcjonowały w postaci aksjomatów bądź ukrytych przesłanek całego procesu edukacji. Mimo teoretycznie rozbudowanej pedagogiki można jednak odnieść wrażenie, iż także współcześnie wiele elementów tego procesu jest niejawnych lub słabo uświadamianych sobie przez jego uczestników.

Wydobycie tego rodzaju założeń, stanowiących o istocie społecznego aspektu kształcenia i wychowania, jest pracą krytycznej refleksji, którą powinni zajmować się filozofowie. A już szczególnie wtedy, kiedy sama filozofia staje się elementem takiego procesu. Dotyczy to również Olimpiady Filozoficznej, która wpisuje się w przyjęty w Polsce system wychowania i kształcenia. Ponieważ są one także ukrytymi przesłankami oceniania poddanych tym procesom podmiotów, stąd kiedy zaczęliśmy pracować nad poprawieniem systemu oceniania

w Olimpiadzie Filozoficznej, natrafiliśmy także na tę kwestię. Wydaje się, iż jako filozofowie, nie możemy jej nie zauważyć.

Dlatego właśnie postanowiliśmy zorganizować spotkanie poświęcone filozoficznym założeniom systemu edukacji, w który wpisuje się Olimpiada Filozoficzna. Spotkanie pt. „Od dyscypliny do deliberacji. Oceny szkolne z filozofii i ich założenia antropologiczne i aksjologiczne” odbyło się 26 września 2015 r. i wzięli w nim udział zainteresowani uczeniem filozofii pracownicy naukowcy oraz nauczyciele. Przedstawione w tej broszurze teksty oraz zapis dyskusji i propozycje rozwiązań dydaktycznych mogą stanowić, naszym zdaniem, przyczynek do ogólniejszej refleksji na temat celów i założeń filozoficznych całego procesu edukacji. Warto bowiem, uświadomić sobie, jaki model człowieka kryje się za przyjętymi programami szkolnymi oraz sposobami ich realizacji i czy rzeczywiście na taki model się zgadzamy.

* *
*

Tytułowe pytanie ma oczywiście charakter retoryczny. Próbując jednak na nie odpowiedzieć, można by stwierdzić przewrotnie, iż oczekiwanym produktem procesu kształcenia i wychowania ma być podmiot, czyli świadomy siebie i dojrzały w swych decyzjach człowiek i obywatel. Istnieje jednak także jeszcze jedna możliwa odpowiedź, zgodnie z którą celem takiego procesu ma być podmiot o charakterze produktu: powtarzalny, seryjny, człowiek bez właściwości i konsument zamiast aktywnego obywatela. Jeśli będziemy przyglądać się efektom kształcenia i wychowania, to z pewnością potwierdzi się zarówno pierwsza, jak i druga odpowiedź, przy czym w zależności od wytrzymałości i siły charakteru młodego człowieka, który zostaje poddany edukacyjnej obróbce, zmieniać się będzie natężenie wymienionych wyżej cech. Dlatego bardziej zasadne wydaje się sięgnięcie do założeń, na których wspiera się system kształcenia i wychowania, ponieważ w nich także potencjalnie zawarte zostały same jego cele.

Nie mam jednak na myśli założeń formalnych całego systemu oświaty, czyli sposobu jej administrowania i finansowania. Chodzi mi

o założenia filozoficzne, które w tym przypadku dotyczą pewnego modelu absolwenta, oczekiwanego modelu obywatela i człowieka, a model ten z konieczności, jako cel tych wysiłków, zawiera w sobie także określony system aksjologiczny. Rzadko jednak oficjalne dokumenty, które ustalają programy kształcenia i wychowania, przedstawiają tego rodzaju założenia. Nie jest to także jedynie kwestia lokalna – polska. Ponieważ nasz system edukacji wpisuje się europejskie ramy kształcenia, warto, jak sądzę, poszukać tych założeń w dostosowanych do nich Krajowych Ramach Kwalifikacji, czyli KRK. Mimo wielu narzekań, jakie pojawiły się w związku z ich wprowadzaniem, większość tych, których to dotyczyło, dostrzegała jedynie uciążliwości natury technicznej: wzrost biurokratycznej mitręgi związanej z wypełnianiem kolejnych formularzy i ankiet. Nie zgłaszano właściwie żadnych zastrzeżeń dotyczących celów tej operacji, przyjmując, iż kultura europejska z założenia dąży poprzez proces edukacji do upodmiotowienia tych, którzy będą w niej uczestniczyć i dalej ją tworzyć.

Przyjrzyjmy się zatem, w jaki sposób w różnych dokumentach prezentujących europejskie i krajowe (polskie) ramy kwalifikacyjne, przemycony jest poszukiwany przez nas model człowieka. Świadomie użyłam tutaj sformułowania „przemycony”, ponieważ oprócz bardzo ogólnych odwołań do humanizmu, nie ma tam jednoznacznej deklaracji tego rodzaju. Jest to z pewnością zabieg świadomy, z uwagi na poszukiwanie pewnego uniwersalnego wzorca, który daje się zastosować w krajach o różnej kulturze: takich jak Włochy czy Polska, gdzie przeważają wpływy katolicyzmu, Anglii czy Niemczech o przewadze protestantyzmu i Francji o przewadze kultury świeckiej. Z tego także powodu brak przesłanek do ustalenia, o jakiego obywatela nam chodzi. Jednak nawet taki uniwersalny i pozornie neutralny światopoglądowo model też posiada pewne ukryte założenia antropologiczne i aksjologiczne. Jako podstawę do przeprowadzonej tutaj analizy oprócz tekstów prezentujących same ramy kwalifikacyjne przyjąłam tekst Stanisława Sławińskiego pt. *PRK dla uczenia się przez całe życie*¹, Zawiera on, moim zdaniem, dobre wprowadzenie do samych

¹ S. Sławiński, *PRK dla uczenia się przez całe życie*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl>, dostęp 08.09.2015.

ram kwalifikacyjnych i podejmuje także próbę wydobycia zawartych w nich wartości.

Zacznijmy zatem od założeń jawnych. Ramy Kwalifikacji proponują edukację permanentną, czyli kształcenie przez całe życie. W ten sposób na plan pierwszy, jak twierdzi Sławiński, wysunięty został postulat głoszący potrzebę takich zmian w dotychczasowym systemie kształcenia, które pozwolą na tego rodzaju edukację. Jak przedstawiały to programowe dokumenty popularyzujące RK: „aktywne uczestnictwo w życiu społecznym wymaga nie tylko nabycia odpowiednich umiejętności w szkole, ale również nieustannego podnoszenia swoich kompetencji w dalszych etapach życia, tj. uczenia się przez całe życie (ang. *Life long learning* – LLL)”.

Pojawia się zatem tutaj już pierwsze założenie tego systemu kształcenia, a mianowicie: jego adresatem, ale także efektem, ma być człowiek raczej dojrzały i głównie „aktywny społecznie”. Dostosowując to do polskich warunków, czyli w odniesieniu do Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), za ich główne zadanie uznaje Sławiński wciągnięcie Polski w system edukacji „dla dorosłych”. W kontekście polskiej gospodarki „która znajduje się fazie szybkich zmian strukturalnych i technologicznych”, podkreśla on znaczenie „ciągłej aktualizacji posiadanej wiedzy, umiejętności oraz uczenia się przez całe życie”. Ponieważ diagnozuje polskie zapóźnienie w tym obszarze, stąd, jego zdaniem, wymagania dotyczące umiejętności adaptacji do zmian polskich pracowników w różnym wieku są: „nawet większe niż w krajach najwyżej rozwiniętych”. Jak pisze Autor: „od lat Polska charakteryzuje się jednym z najniższych wskaźników partycypacji w uczeniu się przez całe życie w Europie, co oznacza, że niewiele osób po skończeniu 25 roku życia decyduje się uzupełniać i/lub nabywać nowe kompetencje. Należy przy tym dodać, że niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych w ostatnich latach nie zmienił nawet kilkukrotny wzrost nakładów na tę dziedzinę edukacji osiągnięty przede wszystkim dzięki środkom Europejskiego Funduszu Społecznego”.

Wśród przyczyn tej sytuacji, jakie wskazuje Sławiński, na plan pierwszy wysuwa się niska motywacja do zdobywania nowych kwalifikacji. Jest ona, według niego, uwarunkowana po pierwsze, trudnościami, jakie napotykają pracodawcy, kiedy starają zweryfikować kompe-

tencje pracowników. W efekcie, zdobycie przez pracowników nowych umiejętności nie zawsze przekłada się na wzrost wynagrodzenia lub zwiększenie szansy znalezienia pracy. Po drugie, ten brak motywacji wiąże się z niskim poziomem świadomości i wiedzy samych pracowników, co do potrzeb rynku i własnych możliwości. Zauważmy przy tym, iż w takim ujęciu poszukiwana wiedza, to głównie produkt najnowszych osiągnięć nauki i technologii, do których dostosowuje się poziom produkcji. I do którego ma aspirować także polska gospodarka. To on kreuje zapotrzebowanie na pracę nowego typu. Do tego powinno się dostosować nowy model ucznia i wychowanka systemu kształcenia: powinien być to człowiek ambitny, elastycznie dostosowujący się do sytuacji na rynku pracy, pragmatyczny.

W ujęciu filozoficznym byłyby to człowiek rozumny, otwarty na wiedzę i jej poszukujący, znający swoje możliwości i świadomie dokonujący wyborów. Ogólnie mówiąc, byłyby to człowiek odpowiadający ideałowi oświecenia, a jeśli chodzi o model obywatela, to byłyby to obywatel demokracji partycypacyjnej. Jednak to nie sama wiedza ma być dla niego wartością. Edukacja powinna mu służyć głównie do szybkiego i elastycznego reagowania na rynku nowoczesnej pracy. Efektem tego modelu kształcenia powinien być zatem wysoko wykwalifikowany pracownik, nadążający za rozwojem technologii. Jak pisze Sławiński: „Szybki rozwój technologiczny sprawia, ...że na rynku pracy... wzrasta popyt na wykwalifikowanych pracowników, kosztem zapotrzebowania na pracę osób o niskich kompetencjach”. W ten sposób pojawia się nowoczesne wydanie *homo faber*.

Ponieważ mowa tutaj o nowoczesnej gospodarce i najnowszych technologiach, powstaje wrażenie, iż jest to dotąd nieznan i nowatorski sposób myślenia o kształceniu. A także, że został opracowany na potrzeby nowoczesnego modelu człowieka gotowego na wyzwania XXI w., i co najważniejsze dla tego rodzaju myślenia, człowieka innowacyjnego. Rozpatrywany w takiej perspektywie sam model kształcenia proponowany poprzez KRK ma także cechy innowacyjności. Oznacza przełom w myśleniu o edukacji jako sprawie narodowej tożsamości, na plan pierwszy wysuwa tożsamość indywidualną i indywidualne potrzeby.

Ponieważ w dokumentach popularyzujących KRK rzadko pojawia się refleksja historyczna sięgająca dalej niż 20 lat wstecz, być może,

warto tutaj przywołać czasy bardzo odległe. W celu zyskania dystansu do nowoczesnych rewolucyjnych poglądów na model kształcenia, chciałabym sięgnąć aż do starożytnej Grecji. Zmieniły się oczywiście uwarunkowania historyczne i przede wszystkim technologiczne, jednak odtwarza się, moim zdaniem, pewien typ myślenia o celach kształcenia w sytuacji radykalnych zmian społecznych, kiedy oczekiwanym efektem edukacji staje się dostosowanie człowieka do nowych czasów. Mam tu myśli przełom, jaki w greckim modelu kształcenia oznaczała propozycja sofistów. Chodzi mi głównie o pierwszą fazę rozwoju tego nurtu, to znaczy okres od V do IV w.p.n.e. Do najważniejszych przedstawicieli pierwszego pokolenia sofistów zaliczyć trzeba: Protagorasa z Abdery (ok. 481 – 411 p.n.e.), Gorgiasza z Leontinoi (ok. 483 – 375 p.n.e.) i Prodikosa z Keos (ok. 465p.n.e.)².

Historycy są zgodni, iż to właśnie sofistom należy przyznać tytuł „twórców nauki o wychowaniu”. Twórcy nowego modelu wychowania byli także w tej dziedzinie nowatorami: dostosowali go bowiem do nowego modelu społeczeństwa i człowieka, jaki wykształcił się w Grecji pod koniec VI w.p.n.e. Nowy model społeczeństwa powstał w obrębie *polis*, jako wspólnota obywateli, w której więzy krwi zastąpione zostały więzami ustanowionymi przez prawo, a obywatele połączeni przyjaźnią mieli siebie traktować jako wolnych i równych. Rozwój tej nowej formy społecznej, wyznaczającej aż do dzisiaj paradygmat właściwej politycznej rzeczywistości, przypadał na czas zwany „greckim oświeceniem”. W okresie tym coraz bardziej racjonalizuje się obraz świata i towarzyszy mu postulat celowego kształcenia umysłu (indywidualizacji)³. Próbuje się wówczas racjonalizować różne obszary życia, w tym również obszar wychowania i edukacji. Proces ten prześledził w swej znakomitej historii greckiej *paidei*, czyli właśnie edukacji, Werner Jaeger, dlatego na potrzeby tego tekstu spróbuję go zrekonstruować odwołując się głównie do jego rozważań⁴.

² Gajda, *Sofiści*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

³ L. Dreyer, B. Markiewicz (red.), *Między mitem a logosem. Dialektyka greckiego oświecenia jako europejski paradygmat*, przeł. A. Gniazdowski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.

⁴ W. Jaeger, *Paideia*, przeł. Marian Plezia, Inst. Wyd. PAX, Warszawa 1962.

W starożytnych Atenach, które można uznać za modelową wspólnotę polityczną nowego typu, dokonało się, jak twierdzi Jaeger, przejście od: „małomiasteczkowych form egzystencji archaicznego miasta-państwa do dynamizmu Peryklesowej polityki imperialnej, co uruchomiło i pociągnęło do współzawodnictwa wszystkie siły już to działające wewnątrz państwa, już to skierowane na zewnątrz”⁵. Wprawdzie już wcześniej tacy filozofowie, jak Ksenofanes (ok. 580–488 p.n.e.), którego Jaeger nazwał „odosobnionym prorokiem nowego typu człowieka”, postulowali potrzebę rozumowego podejścia do wiedzy i jej nabywania, proponując inny niż dotychczas model powiązania ideału wychowawczego i kosmologii, jednak dopiero sofisci nadali tej idei wymiar praktyczny. Za teoretyczną podstawę swojej koncepcji paidei przyjęli związek między „naturą” (*physis*) człowieka i procesem jego kształcenia, wierząc, iż może się ona zmienić, jeśli będziemy na nią świadomie oddziaływać. Pozwoliło to zastąpić dawny, odwołujący się do „dobrego” pochodzenia, szlachecki model wychowawczy innym, w którym liczyć się zaczęły indywidualne zdolności, dostępnym dla wielu ludzi. W miejsce powiązania odwołującego się do pokrewieństwa, krwi (ideał szlachecki), pojawia się ogólne pojęcie natury ludzkiej, umożliwiające uwzględnienie indywidualnej odrębności i przypadkowości. Przyjmując takie założenie sofisci kierują się, jak określa to Jaeger, „pedagogicznym optymizmem”. Polega on na uznaniu, iż w zasadzie natura ludzka jest w istocie skłonna do dobra i podatna jest na zabiegi wychowawcze, które powinny to z niej wydobyć.

„Pedagogiczny optymizm” stanie się ideą przewodnią wielu późniejszych koncepcji wychowania. Nawiaże do niego Plutarch w otwierającym *Moralia* eseju zatytułowanym *O wychowaniu młodzieży* (*De educatione puerorum*)⁶, a w nowożytności między innymi John Locke.

⁵ „Z najgłębszych potrzeb życiowych państwa (polis) narodziła się koncepcja wychowania, która w wiedzy, jako faktorze dominującym nad życiem kulturalnym owej epoki, upatrywała siłę zdolną kształtować człowieka i starała się użyć jej w tym właśnie celu.” Tamże, s. 304.

⁶ Chodzi o Plutarcha z Cheronei (ok. 50 n.e. – ok. 125 n.e.) greckiego filozofa-moralistę i historyka. Ponieważ nie ma polskiego tłumaczenia tego fragmentu, można się z nim zapoznać w wersji angielskiej. Por. Plutarch, *A discourse touching the training of children*. By Simon Ford, D.D. <http://oll.libertyfund.org/titles/plutarch-the-morals-vol-1>.

Przy czym warto przywołać specyficzną metaforę, do jakiej odwoła się Plutarch, gdyż to dzięki niej wychowanie stało się częścią kultury, czyli uprawy ziemi, w znaczeniu *agri cultura*. Według Plutarcha, naturę młodego człowieka uznać można za ziemię powierzoną rolnikowi, czyli wychowawcy. W celu osiągnięcia najlepszych rezultatów takiej uprawy potrzeba: dobrej ziemi, umiejętnego rolnika, a w końcu dobrego ziarna. Tym ziarnem, nasieniem, które ma dać w przyszłości plon, są nauki i przepisy, przekazywane w formie ustnego nauczania.

W tradycyjnym (szlacheckim) modelu greckiej edukacji, wywodzącym się od Homera, mniej ważne jednak były tego rodzaju nauki, ponieważ bardziej istotną rolę odgrywał wzór osobowy, czyli żywy człowiek (bohater), którego należało naśladować. Tego rodzaju wzór osobowy stanowił ucieleśnienie postaw i wartości ważnych dla danej grupy, a jego naśladowanie miało zapewnić kontynuację tożsamości i tradycji danej grupy społecznej i wpoić wychowankom pożądane zasady moralne. W nowej greckiej politycznej rzeczywistości, regulowanej przez prawo, uznane za najwyższego, bo najogólniejszego wychowawcę obywateli, najkrótszy i najogólniejszy wyraz obowiązujących norm, prawo to zaczyna racjonalizować całość życia, w tym także edukację. Również treści nauczania zostaną objęte tymi normami i stają się coraz bardziej bezosobowe i sformalizowane.

Według sofistów kształcenie powinno przebiegać dwutorowo, przybierając formę uczenia się, nabywania wiedzy (*mathesis*) lub nauczania (*didaskalia*) oraz przez ćwiczenie (*askesis*), które sprawia, że to, czego nauczyliśmy się, „staje się drugą naturą”. Do dzisiaj zachował się ten model kształcenia, po pierwsze, jako proces nabywania wiedzy przez nasycenie umysłu treścią merytoryczną, a więc przekazywania różnego rodzaju informacji i po drugie, przez wyrabianie sprawności formalnych pozwalających przetworzyć te informacje we własną wiedzę. Dzięki takiemu podejściu sofisci uporządkowali cały obszar wiedzy, której należało nauczać, wydzielając takie jej dziedziny, jak: mathemata, gramatyka, retoryka i dialektyka. Według nich mathemata, do której zaliczano m.in. astronomię, stanowiła realny, treściowy element wiedzy, wyrabiający zdolności konstrukcyjne i analityczne, w tym zdolność logicznego myślenia. Natomiast gramatyka, retoryka i dialektyka były to elementy formalne, wyrabiające zdolności tech-

niczno-praktyczne. Aż do późnego średniowiecza nauki te traktowane były jako podstawa szkolnego systemu nauczania, tworząc tzw. *trivium*, które w połączeniu z *quadrivium* stanowiły system sztuk wyzwolonych⁷. Podejmowano się zatem głównie kształcenia umysłu bez uwzględnienia zawartych w nim przedmiotowych treści, przez rozpoznanie jego wewnętrznej struktury oraz rozumianego jako organ poznawczy w relacji do obiektywnej rzeczywistości. Jak zauważa Jaeger, sofisci skupili się głównie na formalnej stronie języka, mowy i myśli. Według niego:

Było to jedno z największych odkryć ducha ludzkiego w zakresie pedagogiki, gdyż dzięki niemu zdał on sobie po raz pierwszy sprawę z ukrytej prawidłowości swej własnej struktury, jeśli idzie o te trzy dziedziny jego działalności⁸.

Charakteryzując sofistów Werner Jaeger zwraca uwagę, iż oni sami reprezentowali już nowy model człowieka. Cechowała ich niezawisłość osobista, kosmopolityzm, ruchliwość, częsta zmiana miejsca. Sprawiało to, iż podobnie jak współcześni unijni urzędnicy, nie byli związani z miejscem swojego pochodzenia, ani w znaczeniu geograficznym ani społecznym. Sposobem zarobkowania stała się dla nich wiedza, którą dysponowali i którą sprzedawali, czyniąc z niej towar. A ponieważ najlepiej sprzedawały się umiejętności potrzebne do uprawiania polityki, tym się także zajmowali. Sofisci rozdzielili wiedzę, kompetencje polityka od cnót etycznych, stawiając na wiedzę umożliwiającą polityczną karierę, ujmując ją pragmatycznie. To głównie ten element ich działalności spotkał się z krytyką ze strony Platona. Sofisci sami występowali w roli ekspertów oferujących wiedzę, dostosowaną do obszaru najbardziej wówczas zaawansowanego technologicznie, jakim była, wynaleziona przez Greków „*techné politike*”. Nawiązując do początku tego tekstu i charakterystyki KRK, warto tutaj wspomnieć,

⁷ Marcjanus Capella ok. 400 n.e. określił siedem sztuk wyzwolonych *septem artes liberales*, czyli *siedem umiejętności godnych człowieka wolnego*, które tworzyły dwie grupy, właśnie owo, ustalone przez sofistów *trivium* oraz *quadrivium*, do których zaliczono geometrię, arytmetykę, astronomię i muzykę.

⁸ W. Jaeger, *Paideia*, dz. cyt., s. 329.

iz to sofisci wymyślili edukację przez całe życie (LLL), ponieważ w ich rozumieniu:

...przedmiotem świadomej pracy wychowawczej (*paideuein*) przestało być jedynie dziecko (*pais*), a stał się nim – i to w pierwszym rzędzie – dorastający człowiek i ... uświadomiono sobie, że nie ma takiej określonej granicy wieku, po której osiągnięciu kończyłby się wewnętrzny rozwój jednostki⁹.

W tym zestawieniu edukacyjnych pomysłów nowoczesnych europejskich biurokratów i starożytnych sofistów nie chodziło mi jedynie o wykazanie historycznych precedensów dla tego rodzaju modernizacyjnych przedsięwzięć w dziedzinie kształcenia. W moim odczuciu, starożytni sofisci, mimo złej sławy, jaką głównie za sprawą Platona, będą się cieszyć w przyszłości, wykazali się o wiele większą wrażliwością i przenikliwością niż dzisiejsi twórcy i propagatorzy KRK. Głównie dlatego, iż sami zdali sobie sprawę, iż nie można przygotować człowieka do nowych wyzwań, do nowej rzeczywistości jedynie poprzez stworzenie i upowszechnianie formalnych warunków kształcenia.

Już Protagoras dostrzegał konieczność uzupełnienia tego rodzaju wiedzy, uznając, iż nie chodzi tylko o kształcenie władzy rozumu i mowy, ale o „całość sił duchowych”. Według niego, wiedza szczegółowa to dar, jaki przekazał ludziom Prometeusz i jest ona przeznaczona dla tych, którzy będą się w niej specjalizować. To ona także powinna być przedmiotem nauczania. Natomiast Zeus wszczepił w serca wszystkich ludzi poczucie prawa i sprawiedliwości, bez którego nie mogłaby istnieć wspólnota polityczna, czyli *polis*. Na tym poczuciu nabudowuje się wyższy poziom wiedzy, czyli „*techné polityke*”, stanowiący przedmiot wychowania i kształcenia. W Grecji była to wiedza o podstawach prawa i państwa, której także uczyli sofisci. Jak twierdzi Jaeger:

Ten wyższy stopień (wiedzy – BM) jest dopiero dla Protagorasa właściwą kulturą umysłową i duchową więzią, która łączy wszelką społeczność ludzką i umożliwia wszelką cywilizację¹⁰.

⁹ W. Jaeger, *Paideia*, dz. cyt., s. 318.

¹⁰ Tamże.

W ujęciu Protagorasa człowiek nie jest bowiem abstrakcyjną jednostką, ale zawsze żyje i działa w obrębie wspólnoty, dlatego także jego umysł należy ujmować w takim kontekście i kształcić w aspekcie społecznych powiązań. Również Protagoras reprezentował pedagogiczny optymizm tak charakterystyczny dla sofistów, jednak odnosił go do możliwości etycznego doskonalenia natury ludzkiej. Uznał bowiem, iż człowiek jest świadom swego złego postępowania, czyli można go zmusić przez wychowanie, także przez system nagród i kar, aby go unikał. Kara, jako naprowadzanie na właściwą drogę, może mieć charakter wychowawczy, jednak ważniejsze wydaje się kształcenie samej etycznej wrażliwości. Dlatego wychowanie nie może się ograniczyć, zdaniem Protagorasa, tylko do nauczania gramatyki, retoryki i dialektyki, ale powinno również obejmować kształcenie samego człowieczeństwa, np. poezję i muzykę. Powinno także mieć zindywidualizowany charakter. W projekcie kształcenia prezentowanym przez KRK starannie unika się owego humanistycznego i etycznego wymiaru. Nie chodzi także o indywidualizację typów kształcenia, ale ich uniwersalizację. Dlatego warto, sięgając do starożytnych sofistów, przypomnieć, iż:

Wychowanie, które zawsze potrzebuje jakiejś zasady jako punktu wyjścia, kurczowo chwytą się w momencie, kiedy wszystkie dotychczasowe wartości rozplywają się ludziom w rękę – samej formy człowieka, stając się tym samym formalne¹¹.

Mam wrażenie, że w modelu kształcenia, który zrekonstruować można na podstawie KRK, pełnia człowieczeństwa – humanizm – zarezerwowany jest jedynie dla seniorów. Ponieważ już nie muszą dostosowywać się do rynku pracy, to mogą zaspokajać swoją własną potrzebę wiedzy, jeśli ich będzie na to stać. No i nie wiadomo, co zrobić z humanistami: w jaki sposób powinni reagować na zmiany na rynku pracy? Z połączenia kartezjańskiego modelu *res cogitans* z *homo faber*, które rozpozналиśmy jako filozoficzne założenia KRK, z pewnością nie powstanie rozwijany przez renesans ideał pełnego człowieczeństwa,

¹¹ W. Jaeger, *Paideia*, dz. cyt., s. 317.

łączony zwykle z „upodmiotowieniem”, czyli z procesem, w którym w trakcie kształcenia wraz z wiedzą przekazujemy także sam sposób jej nabywania i towarzyszący mu system wartości .

Tylko taki pełny model kształcenia pozwala osiągnąć człowiekowi autonomię moralną, czyli stać się podmiotem w kantowskim sensie. Dopiero człowiek, który ją osiąga, sam potrafi decydować, czy chce i jak poszerzać swoje zawodowe kompetencje, czy woli włączyć się w rynkową rywalizację („wyścig szczurów”), czy też decyduje się na wykorzystanie ich w innej formie.

FOUCAULT, HISTORIA I EDUKACJA

Cała historia jest archeologiczna z natury, a nie z wyboru – wyjaśniać i rozjaśniać historię to w pierwszej kolejności postrzegać ją jako całość, to odnosić rzekome obiekty naturalne do czasowo określonych i pojedynczych praktyk, które je obiektywizują, to wyjaśniać te praktyki wzięwszy za podstawę nie wyjątkową siłę sprawczą, lecz wszystkie sąsiednie praktyki, z którymi się wiążą. Ta malarska metoda tworzy zaskakujące obrazy, na których relacje zastępują przedmioty. Oczywiście obrazy te są obrazami świata, który znamy – Foucault, jak Cezanne, nie jest malarzem abstrakcyjnym. Pejzaż z Aix daje się rozpoznać, tyle tylko że naznaczony jest silną afektywnością – wygląda jakby po trzęsieniu ziemi. Wszystkie przedmioty, włącznie z ludźmi, zostają tu przełożone na abstrakcyjną gamę kolorystycznych relacji, gdzie pociągnięcie pędzla zamazuje ich praktyczną tożsamość, a ich indywidualność i granice ulegają zatarciu. (...) pomarzymy przez chwilę o świecie, gdzie bezkształtna materia pozwala wyłaniać się na swej powierzchni – w stale odmiennych punktach – wciąż odmiennym obliczom, które nie istnieją, i gdzie wszystko jest indywidualne, a zatem nic takim nie jest.

Paul Veyne, *Foucault rewolucjonizuje historię*, s. 92–93.

W jaki sposób spojrzeć na edukację z perspektywy teoretycznej proponowanej przez Foucaulta? Na czym polega specyfika owej perspektywy? Dlaczego zdaje się ona szczególnie owocna w odniesieniu do obszaru edukacji? Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania wymaga naszkicowania, przynajmniej w ogólnym zarysie, metody stawiania i badania problemów historycznych przyjmowanej przez autora *Słów i rzeczy*, nazywanej przez niego „historyczną ontologią nas samych”, a także bliższego przyjrzenia się kilku jego odkryciom teo-

retycznym – z wynalazkiem dyscypliny oraz społeczeństwa dyscyplinarnego na czele – a w końcu przedstawienia ogólnej dynamiki jego myśli, którą można określić mianem historycznego „pozytywizmu” czy też „produktywizmu”.

Tradycyjne pytanie historyka jest pytaniem o sens danego wydarzenia, a co za tym idzie – stanowi specyficzne ćwiczenie interpretacyjne. Interpretacja zaś zawsze dokonuje się w jakiejś przestrzeni odniesienia, zdeterminowana jest zazwyczaj przez nieuświadomioną ramę teoretyczno-pojęciową, warunki możliwości takiego, a nie innego usensownienia faktów. Takim horyzontem dla myślenia (zwłaszcza myślenia historycznego) w tradycji Zachodu była teleologia – interpretacja dziejów zamykająca sens między *arche* (początkiem, zasadą, źródłem) a *telos* (celem, spełnieniem). W ten sposób cel, a zarazem sens historycznego procesu, daje się odnaleźć już u jego źródła. Historia Zbawienia i historia Postępu, choć z pozoru tak odmienne, podlegają tej samej, prostej dynamice. Istotą tak rozumianej Historii jest ciągłość – logiczne następowanie po sobie kolejnych stanów rzeczy, wpływających z siebie na drodze przekraczających je ogólnych tendencji. Inny jej aspekt – specyficzny determinizm – każe odnajdywać konieczność tam, gdzie widać wyłącznie arbitralne i niemal nieskończenie liczne czynniki, składające się na dany stan rzeczy. W efekcie tradycyjnie rozumiana historia poszukuje w swych interpretacjach raczej zgody niż konfliktu, stara się dzieje raczej harmonizować przez homogenizację niż rozkładać i różnicować; raczej poszukiwać solidnych fundamentów niż burzyć i budować na nowo. Wreszcie, jej domenę stanowi raczej wzniosły i niezmienny Duch (jego Zbawienie, fenomenologia, jego popadanie z poziomu Idei w niedoskonałość materii) niż śmiertelne i wiecznie poddane przemianom ciało. Proponowana przez Foucaulta w miejsce tradycyjnej historii teleologicznej metoda genealogiczna, stanowiąca rozwinięcie i praktyczną aplikację Nietzscheańskich rozważań historycznych, tożsama jest z radykalnym przekształceniem samego horyzontu uprawiania refleksji historycznej: strukturę teleologiczną zastępuje ontologia sił, miejsce interpretacji sensu zajmuje analiza funkcji i efektów. Genealogia „sprzeciwia się metahistorycznemu rozwijaniu idealnych znaczeń i nieokreślonych teleologii. Sprzeci-

wia się poszukiwaniu «źródła»¹; „nie pragnie rekonstruować czasu, aby ustanowić wielką ciągłość ponad rozproszeniem zapomnienia”²; „nie kładzie fundamentów, a wręcz przeciwnie: nęka to, co postrzega się jako nieruchome, rozczłonkowie to, co traktuje się jako jednolite; ukazuje heterogeniczność tego, co uważano za zgodne z samym sobą”³; „musi pokazywać ciało do cna napiętnowane historią i historię rujnącą ciało”⁴; „odtworza różne systemy ujarznienia – w żadnym razie nie antycypującą mocą sensu, lecz ryzykowną grą dominacji”⁵.

Choć myśl Foucaulta kojarzona bywa zazwyczaj z zerwaniem ciągłości czasu historycznego, czego najlepszy przykład stanowi koncepcja *episteme*, zarazem dostarcza jednak narzędzi pozwalających śledzić nawet najdrobniejsze i stopniowe procesy zachodzące w Historii. Jego krytyczne myślenie historyczne to określony etos, tożsamy z „nieustannym reaktywowaniem pewnej postawy”, polegającej na „permanentnej krytyce naszego historycznego bytu”⁶.

Foucaultowska praktyka myślenia historycznego, etos wywodzony z Oświecenia, nakazuje nam analizować samych siebie jako istoty w pewnej – czy wręcz ogromnej – mierze określone historycznie. A co za tym idzie, należy wykonać serię szczegółowych historycznych badań, które, jak chce Foucault, skierowane byłyby przeciwko „aktualnym granicom tego, co konieczne”, to znaczy przeciwko „temu, czego już nie ma, bądź co nie jest już konieczne dla ustanowienia nas samych, jako autonomicznych podmiotowości”⁷. „Filozoficzny *ethos*, polegający na krytyce tego, co mówimy, myślimy i robimy”, „historyczna ontologia nas samych”, to nic innego, jak refleksja krytyczna, której zadanie w ostatecznym rozrachunku stanowi prowadząca do praktycznych zmian analiza naszych historycznych warunków możliwości. Innymi

¹ M. Foucault, *Nietzsche, genealogia, historia*, w: Foucault, *Filozofia, historia, polityka*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa – Wrocław 2000, s. 113.

² Tamże, s. 118–119.

³ Tamże, s. 119.

⁴ Tamże, s. 120.

⁵ Tamże, s. 121.

⁶ M. Foucault, *Czym jest Oświecenie?*, w: Foucault, *Filozofia, historia, polityka*, dz. cyt., s. 286.

⁷ Tamże, s. 287.

słowy, zadanie, jakie stawia przed historycznym badaniem Foucault, sprowadza się do odpowiedzi na pytanie: „co z tego, co dane jest nam jako uniwersalne, konieczne i obowiązujące stanowi właściwie to, co pojedyncze, przygodne, arbitralne i ograniczone?”⁸; przy czym odpowiedź na nie z kolei wiedzie do zmiany nas samych, jako podmiotów determinowanych przez to, co historyczne⁹. Ów etos uznać można za „historyczno-praktyczny sprawdzian granic, jakie możemy przekroczyć, a zatem jako pracę, której możemy dokonać na sobie jako wolne istoty”¹⁰; za „filozoficzne życie, gdzie krytyka tego, czym jesteśmy, jest zarazem historyczną analizą narzuconych nam granic i próbą ich przekroczenia”¹¹. Stawka tych teoretyczno-praktycznych wysiłków to nic innego jak odnalezienie sposobów, pozwalających „odłączyć wzrost zdolności od intensyfikacji stosunków władzy”. Czy też używając nieco innego słownika, przekroczenie dialektyki oświecenia w formie, w jakiej zarysowali ją Horkheimer i Adorno.

Rzut oka na kolejne sploty praktyki i teorii, które składały się na losy samego Foucaulta, pozwala zrozumieć, jak faktycznie wyglądać miała „krytyczna ontologia nas samych”. Stawką badań nad zmiennymi sposobami wymierzania kary była faktyczna przemiana warunków panujących w powojennych więzieniach, osiągnięta na drodze stopniowych zmian penitencjarnej praktyki, wymuszonych przez skoncentrowane wokół konkretnych żądań protesty społeczne. W przypadku badań nad nowożytną seksualnością stawkę stanowiło takie przekształcenie społecznego sposobu jej kształtowania, które nie wiodłoby do intensyfikującego się poczucia winy, ale umożliwiło naszym ciałom odczuwanie „bezgrzesznej” przyjemności. Również i w tym przypadku celem badań są przekształcenia na przecięciu wiedzy i praktyki – nie tyle zastąpienie jednego teoretycznego opisu świata innym, ile raczej wysiłek kartograficzny, zarysowanie historycznej mapy pewnego

⁸ M. Foucault, *Czym jest Oświecenie?*, dz. cyt., s. 289.

⁹ „Sądzę, że dzieło to dokonane na granicy nas samych musi, z jednej strony, otwierać obszar historycznych dociekań, z drugiej zaś, poddawać się próbie rzeczywistości i aktualności, by równocześnie uchwycić punkty, w których zmiana jest możliwa i pożądana, oraz określić ścisłą formę, jaką ona przybierze”, tamże, s. 290.

¹⁰ Tamże, s. 290.

¹¹ Tamże, s. 293.

aspektu nas samych. Mapa w miejsce Księgi, sieć historycznie ukształtowanych relacji w miejsce odstępstw od reguły, prawa czy zasady.

W tym kontekście oczywistością okazuje się jedna z cech charakterystycznych foucaultowskiego sposobu myślenia, budząca z pozoru uzasadniony sprzeciw u zwolenników tradycyjnych badań historycznych – mowa oczywiście o przeświadczeniu Foucaulta, że historia oparta na genealogii nie może obawiać się być wiedzą perspektywiczną: „Zmysł historyczny w rozumieniu Nietzschego zna swą perspektywę i nie odrzuca własnej niesprawiedliwości”¹². Oznacza to po prostu, że każde badanie historyczne, ze względu na swą stawkę – „odłączenie wzrostu zdolności od intensyfikacji stosunków władzy” – nie może pozwolić sobie na iluzoryczny luksus obiektywizmu: to, kim chcemy się stać, wyznacza naszą perspektywę badawczą.

W ostatecznym rozrachunku cały projekt badawczy Foucaulta, całe jego dzieło, daje się sprowadzić do trzech ogólnych pytań, wyznaczonych przez trzy osie, wokół których jest ono zorganizowane (oś wiedzy, oś władzy, oś podmiotowości). „W jaki sposób ustanawiani jesteśmy jako podmioty wiedzy? W jaki sposób ustanawiani jesteśmy jako podmioty, które sprawują lub podlegają stosunkom władzy? W jaki sposób ustanawiani jesteśmy jako moralne podmioty naszych działań?”¹³. Wydaje się, że te trzy pytania w dalszym ciągu w szczególny sposób rezonują zwłaszcza w polu edukacji – przestrzeni przekazywania i generowania wiedzy, socjalizującej i konformizującej podmioty przez cały okres ich kształtowania się w sposób, który uczyni je przydatnymi i produktywnymi członkami społeczeństwa utożsamiającymi się w pełni ze swoją rolą.

Dyscyplina

Dzisiejsza szkoła – termin ten staram się rozumieć możliwie najszerszej – w dalszym ciągu funkcjonuje zgodnie z modelem, który pojawia się wraz z narodzinami nowoczesności, a zatem reżimem

¹² M. Foucault, *Nietzsche, genealogia, historia*, dz. cyt., s. 128.

¹³ Tamże, s. 292.

dyscyplinarnym. Terminem tym Foucault określa rodzącą się w XVIII wieku strukturę organizacji społecznej służącą umocnieniu nowej, postfeudalnej władzy oraz kreacji nowego, lepiej przystosowanego do raptownie zmieniających się warunków podmiotu. Powstające na początku wieku XVIII manufaktury, w drugiej zaś jego połowie, pierwsze fabryki potrzebują nowej siły roboczej – człowieka uformowanego w najdrobniejszych szczegółach: poszczególne kroki zdają się pozbawione znaczenia, jednak to właśnie skupienie na rzeczach drobnych staje się charakterystyką nowych czasów. *Bez wątpienia z tych błahostek zrodził się człowiek nowoczesnego humanizmu*¹⁴.

Co zatem charakteryzuje reżim dyscyplinarny oraz instytucje, które go współtworzą? Po pierwsze, Foucault stara się go scharakteryzować przez pryzmat repartycji, a zatem nowego usytuowania jednostki w przestrzeni. Jednostki zostają zgromadzone w specjalnym, wydzielonym miejscu, odrębnym i zamkniętym, wyraźnie odseparowanym od zewnątrz (reguła klauzury) – pojawiają się gimnazja, internaty, koszary, wszystkie otoczone wysokimi murami. Na nowo ustrukturowana przestrzeń kładzie kres nieuregulowanemu mieszaniu się jednostek ze sobą – „każdemu jego miejsce, w każdym miejscu – ktoś”¹⁵ (reguła parcelacji). Owo ustrukturyzowanie odbywa się wyłącznie przez pryzmat użyteczności (reguła funkcjonalnego rozmieszczenia), ma zaś na celu uwidocznienie pozycji, jaką jednostka zajmuje w ramach większej całości (reguła rangi) – ośła ławka, miejsce najlepszego ucznia. Jak twierdzi Foucault, to właśnie organizacja przestrzeni serialnej, z wprowadzeniem rang jako decydującym elementem, stanowiła prawdziwą rewolucję w nauczaniu początkowym. Tradycyjna, skoncentrowana wokół relacji mistrz-czeladnik, nauka sprowadzała się w praktyce do tego, że nauczyciel poświęcał kilka minut pojedynczemu uczniowi, pozostali zaś robili, co chcieli. Jednym z efektów dyscypliny jest pojawienie się skomplikowanych przestrzeni, jak choćby szkolna klasa, stanowiąca niejako architektoniczne odwzorowanie systemu rang w formie tabeli (w idealnej klasie każdy z uczniów ma przypisane miejsce, sta-

¹⁴ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa 1998, s. 137.

¹⁵ Tamże, s. 138.

nowiące wypadkową jego osiągnięć – zasług i wykroczeń). Szkoła to oczywiście jedna z licznych złożonych architektonicznie, funkcjonalnie i hierarchicznie przestrzeni charakterystycznych dla kształtującego się reżimu dyscyplinarnego – ich działanie wytwarza dwa z pozoru sprzeczne efekty: zarazem umożliwia charakterystykę indywidualium jako indywidualium (a zatem nowoczesną indywidualuację) oraz pozwala na wprowadzenie ładu do danej mnogości.

Drugim aspektem właściwym reżimowi dyscyplinarnemu jest kontrola aktywności – nowo powstające instytucje dyscyplinarne dążą do uzyskania pełnej władzy nad każdym możliwym aspektem egzystencji kształtowanych przez siebie podmiotów. Na wzór wspólnot zakonnych nowe instytucje dążą do ustalenia rytmu, narzucenia określonych czynności, regulacji powtarzających się cykli (rytm następujących po sobie lekcji, dzwonek i przerwa; wstawanie, gdy do sali wchodzi nauczyciel; kolejne promocje do kolejnej klasy, kolejne semestry i szkolne lata). Rodzi się czas dyscyplinarny – dokładny i przykładowy („Nie spóźniaj się!”). Ciała dyscyplinowane są w taki sposób, by jak najwydajniej wykonywały przypisane im czynności – każda czynność posiada przeznaczony jej i jedyny prawidłowy gest („pisząc miej wyprostowane plecy”, „kąć prosty rysuje się tak i tak”). Imperatyw użyteczności dotyczy nie tylko gestu, ale również czasu – ten ostatni powinien być wykorzystany do końca, każdy moment do cna zużyty („dzieci, mamy jeszcze 5 minut, zacznijmy więc nowy temat”).

Trzeci aspekt władzy dyscyplinarnej koncentruje się wokół problematyki określanej przez Foucaulta jako organizacja genez: reżim dyscyplinarny dzieli czas życia jednostki na serie szeregujące wstępowanie w porządku rang (klasa 1 – klasa 2 – klasa 3 – ...; szkoła podstawowa – gimnazjum – liceum – uniwersytet; itp.). Wstąpienie na następny poziom oznacza odcięcie się od poprzedniego (w szkole: „Nie jesteś już w przedszkolu!”, na studiach: „Nie jesteś już w liceum!”). W ten sposób losy jednostki, jej nieustanny rozwój w kierunku stania się podmiotem najwyższej użyteczności, ma każdorazowo stanowić miniaturową manifestację Postępu Społecznego. Czynnikiem umożliwiającym jednostkowy postęp jest ćwiczenie, ukochane narzędzie reżimu dyscyplinarnego, dzięki czemu jednostka rozwija się, jest obserwowana i klasyfikowana. W ostatecznym rozrachunku celem dys-

cypliny jest wytworzenie jednostki zdolnej do skutecznej kooperacji z innymi, podobnymi jej jednostkami, w sposób, który pozwoli wspólnie uzyskać efekt przekraczający sumę pojedynczych efektów.

Widać wyraźnie, że istotą reżimu dyscyplinarnego jest „dobra tresura”, w ramach której władza nie tyle ogranicza spontaniczność naturalnego podmiotu, ile raczej czyni z jednostki zarazem przedmiot i narzędzie dominacji. Tresura ta opiera się, zdaniem Foucaulta, na dwóch prostych instrumentach – to znaczy na hierarchizującym spojrzeniu oraz normalizującej sankcji – spotykających się w uosabiającej logikę reżimu dyscyplinarnego instytucji egzaminu. Od samego początku zarówno hierarchizujące spojrzenie, jak i normalizująca sankcja funkcjonują nie tylko jako zewnętrzne zasady strukturyzujące pole, ale również jako wewnętrzne siły determinujące relacje pomiędzy sąsiadującymi ze sobą jednostkami – przykładem pierwszej tendencji mogą być przydzielane uczniom funkcje quasi-administracyjne, takie jak klasowy skarbnik czy przewodniczący, natomiast najdoskonalszym reprezentantem drugiej jest bez wątpienia instytucja sądu uczniowskiego. Ostatecznym celem hierarchicznego nadzoru i administracyjnej sankcji jest korekcja, a zatem redukcja odstępstw od normy. W efekcie funkcjonowania paradygmatycznych dla reżimu dyscyplinarnego instytucji, ze szkołą na czele, jednostki socjalizują się jako podmioty skonformizowane i maksymalnie znormalizowane: pozorny paradoks myśli Foucaulta polega na tym, że w ramach reżimu dyscyplinarnego podmioty zostają zhomogenizowane, choć jednocześnie podlegają indywidualizacji. Innymi słowy, „Foucault znakomicie przeanalizował idealny projekt przestrzeni zamknięcia, widoczny szczególnie wyraźnie w fabryce: zgromadzić, rozmieścić w przestrzeni, uporządkować w czasie, doprowadzić do zawiązania się w czasoprzestrzeni siły wytwórczej, która dawałaby efekt większy niż suma części składowych”¹⁶.

Podsumowując swój zarys funkcjonowania reżimu dyscyplinarnego Foucault pisze: „Jednostka jest niewątpliwie fikcyjnym atomem „ideologicznego” wyobrażenia społeczeństwa; jest ona jednak również

¹⁶ G. Deleuze, *Postscriptum o społeczeństwach kontroli*, w: G. Deleuze, *Negocjacje*, tłum. M. Herer, Wrocław 2007, s. 183.

realnością wyprodukowaną przez ową specjalną technologię władzy, która zowie się „dyscypliną”¹⁷. Twierdzenie to ma ogromne znaczenie dla przyjmowanej przez Foucaulta metody badań, jego konsekwencje stanowią zaś swego rodzaju fundament teoretyczny foucaultowskiej analityki władzy, określanej czasem przez samego autora *Słów i rzeczy* mianem pozytywizmu: „Trzeba skończyć raz na zawsze z opisywaniem efektów władzy w terminach negatywnych: władza „wyklucza”, „uciska”, „tłumi”, „cenzuruje”, „abstrahuje”, „maskuje”, „skrywa”. W rzeczywistości władza produkuje: realność, dziedziny przedmiotowe i rytuały prawdy. Jednostka i wiedza, jaką można o niej zdobyć, zależą od tej produkcji”¹⁸. Kreślona przez Foucaulta perspektywa pozwala uchwycić oddziaływanie władzy nie w zakazach, które ustanawia, ale w efektach jej produktywności, w formach, jakie przyjmują dyscyplinowane jednostki.

„Wolna” edukacja i hipoteza represji

Nie ulega wątpliwości, że przyjmowany dziś powszechnie paradygmat edukacji – to znaczy sposób, w jaki nasze społeczeństwa praktykują nauczanie i w jaki rozumieją ów proces – w dalszym ciągu wpisuje się w dyscyplinarny horyzont nowoczesności zarysowany przez Foucaulta. Jednocześnie widać jednak wyraźnie, iż reżim ten powoli odchodzi w przeszłość, w coraz mniejszym stopniu spełniając wymogi przekształcającej się produkcji, w niczym nieprzypominającej początków społeczeństwa przemysłowego – historycznego miejsca narodzin dyscypliny. Sam Foucault „był jednym z pierwszych, którzy dostrzegali, że społeczeństwa dyscyplinarne są tym, co właśnie zostawiamy za sobą, tym, czym właśnie przestajemy być”¹⁹. Dzisiejszy podmiot w coraz mniejszym stopniu przypomina „człowieka”, istotę stanowiącą przedmiot nowożytnej nauki, a zarazem przedmiot naszego samorozumienia, którego śmierć wieszczył Foucault już niemal pół wieku

¹⁷ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, dz. cyt., s. 189.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ G. Deleuze, *Stawanie się i kontrola*, w: G. Deleuze, *Negocjacje*, dz. cyt., s. 180.

temu. A jednak na horyzoncie trudno dopatrzeć się widoku nowej formy naszego upodmiotowania – jedyne, z czym mamy do czynienia, to drobne przemieszczenia w dotychczasowej strukturze, mające więcej wspólnego z zastosowaniem nowych narzędzi dyscypliny (z pozoru nieograniczony niemal wzrost technologicznych zdolności władzy do zdobywania informacji na temat jednostek) niż z przekształceniem logiki rządzącej całym polem. W epoce wszechobecnej cyfrowej inwigilacji najmłodszy członkowie naszego społeczeństwa rozpoczynają proces socjalizacji od zajęcia miejsca w klasie, która tylko w szczegółach różni się od klasy osiemnastowiecznej, by po wielu latach hierarchicznego nadzoru i normalizujących sankcji, niezliczonych usłyszanych dzwonek i uzyskanych ocenach, po zdaniu wszystkich koniecznych egzaminów wejść na rynek pracy. Można by w związku z tym stwierdzić, że choć zmieniło się tak wiele, to w istocie nie zmieniło się nic. Byłby to oczywiście wniosek błędny.

Niezależnie od ogólnego paradygmatu wyznaczającego funkcjonowanie szerokiego pola edukacyjnego, narzędzia, jakich dostarcza Foucault, pozwalają prześledzić dokładnie drobne przemiany i tendencje, lokalne zabiegi prowadzące do określonych, choć bywa, że nieoczekiwanych efektów podmiotowych. Dokonana przez Theweleita²⁰ analiza funkcjonowania pruskiej szkoły kadetów stanowi doskonały przykład szczegółowego badania wykonanego z perspektywy Foucaulta, choć wpisuje się idealnie w logikę funkcjonowania reżimu dyscyplinarnego, to jednak daje się jednocześnie wyznaczyć szczególne lokalne odkształcenia, wyjątkowe zabiegi prowadzące do powstania podmiotu o dystynktywnych właściwościach, odmiennego choćby od absolwenta francuskiej szkoły z internatem z początków XIX wieku. Największą wartość badania przeprowadzonego przez Theweleita – stanowiąca zarazem świadectwo jego zrozumienia istoty proponowanej przez Foucaulta perspektywy – tkwi w sposobie, w jaki stawia on podjęty przez siebie problem: interesuje go nie tyle funkcjonowanie określonego subsystemu społecznego w danym momencie historycznym, ile raczej zrozumienie, dlaczego określony podmiot – członek

²⁰ K. Theweleit, *Męskie fantazje*, Warszawa 2015.

Freikorpsów²¹ – funkcjonuje w dany sposób, a zatem jaką posiada genealogię. „Z pozoru to tylko sposób mówienia, modyfikacja słownikowych konwencji. W rzeczywistości w tej przemianie słów dokonuje się naukowa rewolucja – zjawiska zostają odwrócone tak, jak wywraca się na lewą stronę ubrania, fałszywe problemy wyparowują, zaś prawdziwy problem wpada nam w ręce”²².

Proponowana przez Foucaulta perspektywa pozwala uniknąć pułapki czyhającej na większość projektów krytycznych wobec rzeczywistości reżimu dyscyplinarnego, pojawiających się niemal od jego zarania (co potwierdza jedynie fundamentalną tezę autora *Historii seksualności* o wtórności wszelkich form oporu wobec wytwarzającej je władzy). Pułapka ta, którą można określić mianem „romantycznego złudzenia represji”, sprowadza się do założenia, że przyczyną wszelkich niekorzystnych efektów podmiotowych jest samo funkcjonowanie jakiejś formy władzy, a co za tym idzie usunięcie przymusu prowadzić będzie do uwolnienia autentycznego pozytywnego potencjału tkwiącego w podmiocie (Foucault szczegółowo omawia ów sposób myślenia w odniesieniu do seksualności, nazywając go „hipotezą represji”). W kontekście edukacji perspektywa ta okazała się niemal równie nośna, co w polu psychologii jednostki. Począwszy od *Emila* Rousseau, poprzez koncepcje Tołstoja, aż po metodę Montessori, awangarda pedagogiczna dążyła i dąży do wyzwolenia dziecka z ucznia, oswobodzenia pierwotnej autentyczności z oków systemu. W efekcie podmiot po zakończeniu procesu edukacji nie stawałby się skonformizowanym, tkwiącym w fałszywej świadomości trybem wielkiej opresyjnej maszyny społecznej, ale rozkwitał pełnią swego potencjału, realizował swoją niczym nieskrępowaną indywidualność i kultywował swą kreatywną autentyczność. Niezależnie od teoretycznej trafności takiej koncepcji podmiotu, tym, co powinno nas interesować z perspektywy proponowanej przez Foucaulta, są nie aksjomaty i głoszone cele, ale praktyki i ich efekty. Jak zatem wy-

²¹ „Każdy osobliwy obiekt tego rodzaju zawdzięcza swą dziwną formę miejscu, jakie pozostawiły mu współczesne praktyki, pomiędzy którymi nabiera kształtu”, P. Veyne, dz. cyt., s. 57.

²² Tamże, s. 19.

gląda podmiot będący efektem „wolnej” edukacji? Jakie praktyki go wytwarzają?

„Wolna” edukacja opiera się na założeniu, że wszelkie formy zewnętrznego przymusu negatywnie wpływają na rozwój dziecka, ograniczając je i formatując. W przypadku każdej kolejnej teorii pedagogicznej stojącej za daną praktyką „wolnej” edukacji, kwestią dyskusyjną pozostaje stopień dopuszczalnej obecności zewnętrznych przymusów w procesie rozwoju ucznia. Stopień ten zależny jest każdorazowo przede wszystkim od historyczno-społecznego kontekstu, w którym się pojawia. Z oczywistych względów brak ograniczeń będzie oznaczał jedno w demokratycznej szkole Summerhill A.S. Neilla, co innego zaś w wypadku hippisowskiej komuny na Środkowym Zachodzie. Jednak niezależnie od różnic pomiędzy poszczególnymi konkretnymi rozwiązaniami, projekty „wolnej” edukacji determinowane są przez tą samą dynamikę: a zatem dążenie do dekompozycji struktury dyscyplinarnej i deregulacji jej funkcjonowania, co prowadzić ma – w założeniu – do pojawienia się odmiennego podmiotu: bardziej autentycznego, a mniej konformistycznego. Deregulacji podlega organizacja przestrzeni: klasa może zmienić swój rozkład na bardziej otwarty czy „demokratyczny” (ławki przestają stać w rzędach, tworząc podkolewę czy okrąg), bywa również, że zmienia się w nieustrukturyzowaną przestrzeń eksperymentów (ławki zastąpione zostają przyrządami i narzędziami ułatwiającymi poznawanie świata/tworzenie); rozluźnieniu – faktycznemu lub pozornemu – ulega kontrola aktywności (czas lekcji przestaje być sztywno ustalony, znikają dzwonki, zaś w wersji radykalnej uczeń podejmuje aktywność wyłącznie wówczas, gdy ma na to ochotę); zmienia się charakter organizacji genez – celem przestaje być modelowy obywatel wstępujący po szczeblach drabiny socjalizacji, ale twórcza i pogodzona ze sobą, choć nie ze światem, indywidualność; wreszcie przemieszczeniu ulega kompozycja sił – „wolna” edukacja nie przyucza do sprawnego funkcjonowania w maszynie społecznej, ale raczej wytwarza jednostki funkcjonujące na jej marginesach, z trudnością wpisujące się w normę. Wyraźnie widać, że choć w założeniu „wolna” edukacja ma umożliwić rozwój indywidualności zamiast formatowania i konformizacji stanowiącej efekt praktyk dyscyplinarnych, to w rzeczywistości zastępuje jedną formę podmioto-

wości (niegdyś doskonale funkcjonalną w kontekście społeczeństwa przemysłowego, aktualnie zaś w coraz większym stopniu niezdolną do odnalezienia się w rzeczywistości postindustrialnej) – inną (niewczesną w momencie swych narodzin, jednak wprost idealnie dopasowaną do warunków kapitalizmu kognitywnego). Przyświecający „wolnej” edukacji niemal od samego momentu narodzin tej tradycji, wywodzący się zaś z romantyzmu ideał samorealizacji i indywidualnego rozwoju doskonale dopełnia się z coraz powszechniejszym dziś paradygmatem uczenia się i doszkalania przez całe życie. „Należy się spodziewać, że także edukacja w coraz mniejszym stopniu odbywać się będzie w jakimś zamkniętym środowisku, różnym od środowiska zawodowego, równie zamkniętego, i że obydwa te środowiska ustąpią miejsca jakiemuś straszliwemu systemowi permanentnego kształcenia, ciągłej kontroli sprawowanej nad robotnikiem-licealistą czy nad kadrami uniwersytecką”²³. Rozwijający koncepcję dyscyplinarności Deleuze, inspirując się Burroughsem, sugeruje, że na naszych oczach opisywany przez Foucaulta reżim nie tyle ostatecznie odchodzi w przeszłość, ile zmienia swą formę. Zajmujący miejsce dyscypliny świata fabryk, skazującej podmiot na wieczne zaczynanie od początku (przedszkole, kolejne szkoły i miejsca pracy – koło nie przestaje się obracać), reżim kontroli wytwarza rzeczywistość, w której nic nigdy się nie kończy: po szkole kursy, w pracy szkolenia, warsztaty dla relaksu. Tradycyjną szkołę uczeń opuszczał raz na zawsze, dziś docelowo nawet emeryt się doszkala.

Celem ucznia w tradycyjnej dyscyplinarnej szkole było ją skończyć. Przed uczestnikiem „wolnej” edukacji stawiane jest zgoła inne zadanie – skorzystaj ze szkolnej pomocy, by samemu się rozwinąć: chcesz uczyć się mandaryńskiego – znajdziemy dla ciebie odpowiedniego nauczyciela. Nic zatem dziwnego, że po trudnym okresie pionierskim szkoły oferujące „wolną” edukację cieszą się coraz większym powodzeniem²⁴. Nie stoi za nią jednak, jak chcieliby jej teoretycy, słusz-

²³ G. Deleuze, *Stawanie się i kontrola*, dz. cyt., s. 180.

²⁴ „Każda praktyka, jaka istnieje dzięki historycznej całości, stwarza przedmiot, który jej odpowiada; (...) nie ma obiektów naturalnych, nie ma rzeczy”, P. Veyne, dz. cyt., s. 42. „Każdy osobliwy obiekt tego rodzaju zawdzięcza swą dziwaczną

na koncepcja antropologiczna, ale raczej stopniowe zmiany, jakim podlegają nowoczesne społeczeństwa, których element stanowi edukacja.

Zarysowane powyżej przemieszczenia wobec tradycyjnego kształtu edukacji dyscyplinarnej, jakie dokonują się w projektach „wolnej” edukacji, widoczne są dzięki przyjęciu zaproponowanej przez Foucaulta perspektywy. Punkt widzenia przyjmowany przez większość teoretyków „wolnej” edukacji skłania raczej do rozumienia własnej aktywności nie jako alternatywnego projektu podmiotu, lecz jako radykalnego odrzucenia istniejącej praktyki upodmiotowienia – stąd po wielokroć powracający postulat stworzenia „antyszkoły”, idea w duchu Tołstoja. Konsekwencją takiego postawienia problemu jest fundamentalna niezdolność większości teorii „wolnej” edukacji do dostrzeżenia produktywnego, a zarazem perspektywicznego aspektu własnej aktywności. Nie sposób uwolnić żadnego ucznia z oków ujarzmiającego systemu nie wciągając go w inny, zazwyczaj arbitralnie i w sposób nieuświadomiony uznany za najdoskonalszy. Jedną z konsekwencji odrzucenia klasycznych elementów dyscyplinarnej edukacji, przy jednoczesnym braku alternatywnych rozwiązań instytucjonalnych, jest – powszechnie występująca w tego typu placówkach – zależność funkcjonowania szkoły od indywidualnych cech lidera. Abstrahując od oczywistych niebezpieczeństw wiążących się z oparciem działania instytucji na charyzmacie przywódcy, arbitralność charakterystyczna dla tego typu rozwiązania prowadzi do uzależnienia sposobu i ciągłości jego funkcjonowania od przygodnych cech konkretnych ludzi, wytwarzając przestrzeń, w której indywidualne idiosynkrazje zyskują rangę ogólnych dyrektyw. W ten sposób jawne – i tym samym podatne na krytykę i opór – wytyczne upodmiotowienia zastąpione zostają niejawnymi i nieoczywistymi formami normalizacji i sankcji. Te ostatnie bowiem nie tyle znikają, jak chcieliby teoretycy „wolnej” edukacji, ile raczej zmieniają swój charakter i sposób funkcjonowania na bardziej

formę miejscu, jakie pozostawiły mu współczesne praktyki, pomiędzy którymi nabiera kształtu”, s. 57. „Każdą praktyką zależy od wszystkich pozostałych praktyk i ich przekształceń, wszystko jest historyczne i wszystko zależy od wszystkiego, nic nie jest bezwładne, nic nie jest określone i (...) wszystko daje się wyjaśnić”, tamże, s. 66–67.

rozproszony i dwuznaczny (i tak zewnętrzna, obiektywizująca norma typowa dla edukacji dyscyplinarnej zastąpiona zostaje arbitralnymi, bo zależnymi od indywidualnych preferencji gratyfikacjami od znaczących innych). Również i w tym przypadku odejście od modelu dyscyplinarnego nie prowadzi – jak chcieliby teoretycy i praktycy „wolnej” edukacji – do wytworzenia przestrzeni dla czystych, autentycznych i wymykających się logice władzy, ale stanowi raczej symptom systemowych zmian dotyczących świata Zachodu, opisywanych przez Deleuze’a w kontekście społeczeństwa kontroli: modelem funkcjonowania instytucji przestaje być fabryka, staje się nim przedsiębiorstwo i korporacja.

Pytanie o edukację nie może koncentrować się dzisiaj wokół postulowanych celów pedagogiki czy aksjomatów dotyczących tego, jak powinien wyglądać „prawidłowy” proces nauczania, ale – jeśli przyjąć proponowaną przez Foucaulta perspektywę – powinno dotyczyć sposobu, w jaki kształtuje ona nas samych tu i teraz. Odpowiedź na owo pytanie byłaby jednoznaczna z nakreśleniem genealogii pokolenia dzisiejszych uczniów, a zatem rozrysowaniem mapy licznych praktyk, składających się na efekt procesu edukacji²⁵. Jeśli można w kontekście edukacji stwierdzić coś z całą pewnością, to chyba tylko to, że choć „szkoła” może przybrać różne formy i oblicza, to jednak stworzenie „antyszkoły”, o której marzyli teoretycy „wolnej” edukacji, nie jest możliwe.

²⁵ „Dla Foucaulta metoda polega więc na zrozumieniu, że rzeczy to tylko obiektywizacje określonych praktyk, z których należy wydobyć na jaw determinację, gdyż świadomość nie jest w stanie ich uchwycić”, P. Veyne, dz. cyt., s. 39.

ROLA, ZNACZENIE I KONSEKWENCJE DELIBERACJI W PROCESIE KSZTAŁCENIA WEDŁUG MARTHY NUSSBAUM

Celem niniejszej pracy jest podjęcie refleksji na temat edukacji – jej znaczenia oraz konsekwencji wyboru określonego modelu kształcenia. Punktem wyjścia dla tych rozważań będzie koncepcja potrzeb i zdolności autorstwa Marthy Nussbaum oraz jej perspektywa obrony kształcenia ogólnego, zawarta głównie w pracy pt.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, gdzie zaakcentowano znaczenie dialogu i deliberacji dla procesu kształtowania obywateli we współczesnych społeczeństwach.

Idąc tokiem rozumowania Nussbaum, aczkolwiek nie bezkrytycznie, chciałabym pokazać wartość tej koncepcji dla procesu nauczania. Szczególną uwagę poświęcę przy tym zagadnieniu oceniania, na przykładzie systemu oceniania esejów filozoficznych wypracowanego w Komitecie Głównym Olimpiady Filozoficznej.

Pierwsza część pracy zostanie poświęcona zarysowaniu koncepcji ludzkich potrzeb i zdolności, druga zaś kwestii funkcji kształcenia. Rozważę w niej, czy cele określone przez Nussbaum można uznać za uniwersalne. W części trzeciej rozważę kwestię roli, znaczenia i konsekwencji deliberacji jako jednego z głównych filarów kształcenia. W ostatniej części omawiane zagadnienia zostaną odniesione do metody oceniania esejów filozoficznych opracowanej w ramach namysłu metodycznego związanego z Olimpiadą Filozoficzną.

Koncepcja ludzkich potrzeb i zdolności

Martha Nussbaum w swoich analizach dotyczących systemu kształcenia odwołuje się między innymi do refleksji Sokratesa i stoików. U podstaw tej koncepcji leży przekonanie, że człowieka należy

wychowywać tak, aby mógł on, z jednej strony osiągnąć pełnię swoich możliwości, z drugiej zaś – pełnić rolę świadomego obywatela państwa oraz całego świata. Zadanie stawiane systemowi edukacji ma zatem charakter całościowy i dotyczy trzech sfer: osobistej, społecznej i globalnej. Warto w tym miejscu zastanowić się nad założeniami tej koncepcji oraz wizją systemu kształcenia, jaka z niego wynika.

Nussbaum jest autorką koncepcji ludzkich potrzeb i zdolności, która stanowi propozycję pewnego sposobu opisu człowieka w punkcie wyjścia zakładającego powinność troski o siebie i innych, a w punkcie dojścia określająca charakter i kształt owej troski. Koncepcja ta wypracowana wraz z noblistą z dziedziny ekonomii, Amartyi Senem, lokuje się w ramach namysłu nad prawami człowieka, a w szczególności sposobem wprowadzania ich w życie¹.

Inspirując się filozofią Arystotelesa powraca Nussbaum do ujmowania istot żywych w perspektywie przyczyny celowej, choć właściwie nie używa tego pojęcia, bo też i zaproponowane przez nią wnioski są nieco odmienne. Główna różnica pomiędzy zajmowanym przez nią stanowiskiem, a reprezentowanym przez Stagirytę polega na tym, iż za koncepcją greckiej filozofii stoi dana metafizyka, zgodnie z którą określić można naturę, czy też istotę każdej rzeczy, a zatem i przyczynę celową każdej z nich. Stanowisko Arystotelesa ma zatem charakter esencjalistyczny. Nussbaum, co prawda, nie stoi po stronie relatywizmu czy nihilizmu, optuje jednak za umiarkowaną formą esencjalizmu, co oznacza, że charakteryzuje cele poszczególnych istot w sposób dalece bardziej swobodny, inkluzywny oraz za pomocą innej metody. Tym, co przejmuje od Arystotelesa, jest przekonanie, że człowiek jest istotą dynamiczną, a człowieczeństwo związane jest z procesem samodoskonalenia się. Jednak o ile Arystoteles określa, na czym owa doskonałość polega poprzez charakterystykę cnót etycznych i dianoetycznych, o tyle Nussbaum stara się określić warunki, których spełnienie dałoby człowiekowi szansę na doskonalenie się, przy czym zakłada, że efektem będzie pluralizm postaw i koncepcji dobra. Co prawda, aby wskazać te warunki, należy jednak określić

¹ Nussbaum i Sen opracowali tzw. „capabilities approach” w odniesieniu do szerszego ujęcia prawa człowieka, tj. „Human Development Approach”.

podstawowe obszary, w których człowiek może się doskonalić, ergo coś o człowieku należy powiedzieć. Niemniej unika ona stawiania pytania o istotę człowieka przesuając problem na pracę badawczą nad określeniem warunków realizujących podstawowe ludzkie potrzeby oraz stymulujących rozwój zdolności tkwiących w człowieku. Nussbaum przedstawia listę ludzkich potrzeb i zdolności, jednakże zastrzega, że jest to jedynie propozycja, która może zostać poszerzona lub zmodyfikowana w zależności od naszego stanu wiedzy na temat człowieka. Dodam tylko, że perspektywa ta jest na tyle rozwojowa, iż może obejmować namysł nie tylko nad człowiekiem, ale nad istotami żywymi w ogóle.

Spis podstawowych potrzeb i zdolności człowieka przedstawia się następująco²:

1. **Życie:** człowiek powinien mieć stworzone takie warunki do życia, aby mogło ono trwać aż do naturalnej śmierci w otoczeniu nie urągającym ludzkiej godności.
2. **Zdrowie:** dotyczy stworzenia warunków, dzięki którym człowiek mógłby się cieszyć dobrym zdrowiem, co obejmuje poza odpowiednią opieką medyczną także możliwość posiadania potomstwa, odpowiedniego schronienia oraz odżywiania.
3. **Swoboda dysponowania własnym ciałem:** obejmuje warunki umożliwiające swobodne przemieszczanie się, ochronę przed próbami naruszenia tej swobody, prawo do kształtowania własnego życia seksualnego i reprodukcyjnego oraz ochronę przed naruszeniami tych praw.
4. **Zmysły, wyobrażenia i myślenie:** odnosi się do możliwości korzystania i rozwijania zmysłowości, wyobraźni, myślenia i sądzienia. Aby zdolności te w pełni mogły być przez człowieka wykorzystane, potrzebny jest dostęp do edukacji oraz możliwość ich stymulowania i kształtowania w działaniach wybranych przez każdego indywidualnie. W szczególności istotne są tu gwarancje wolności myśli i słowa oraz możliwość doświadczania przyjemności i unikania niepotrzebnego bólu.

² M. Nussbaum, *W trosce o społeczeństwo*, Wrocław 2008.

- 5. Emocje:** stworzenie warunków do tego, aby człowiek mógł nawiązywać i rozwijać związki emocjonalne z innymi ludźmi, w szczególności, aby mógł kochać i troszczyć się o innych ludzi. Człowiek powinien być w stanie odczuwać miłość i żal po stracie, a także wdzięczność i tęsknotę. Oznacza to także prawo do wolności od lęku i stresu.
- 6. Rozum praktyczny:** oznacza prawo do określenia własnej koncepcji dobra oraz do kształtowania życia zgodnie z własnym krytycznym namysłem. Zdolność ta w szczególności obejmuje wolność sumienia i religii.
- 7. Związki z innymi:**
- A. Oznacza to zdolność nawiązywania relacji z innymi ludźmi, do otaczania innych zrozumieniem i troską oraz do angażowania się w związki z ludźmi.
- B. Odnosi się do społecznego wymiaru aktywności człowieka i oznacza stworzenie warunków dla kształtowania się poczucia własnej wartości i braku uczucia upokorzenia. Oznacza to, że każdy będzie otaczany szacunkiem w warunkach równości, co wyklucza wszelkie formy dyskryminacji.
- 8. Inne gatunki:** tworzenie warunków do nawiązywania relacji z innymi gatunkami istot żyjących oraz do pojawienia się troski o świat przyrodniczy.
- 9. Gry i zabawy:** oznacza to kształtowanie zdolności do śmiechu, odczuwania radości, zabawy i rozrywek.
- 10. Kontrola nad otoczeniem:**
- A. Możliwość wpływania na decyzje polityczne oraz prawo do uczestnictwa w działalności politycznej. Jest to powiązane z prawem do wolności słowa oraz stowarzyszeń.
- B. Możliwość posiadania własności prywatnej oraz jej użytkowania w warunkach równości wobec prawa. Oznacza to także prawo do wolności od kradzieży i bezprawnej konfiskaty majątku. A także prawo do pracy na godziwych warunkach.

Powyższa lista ludzkich potrzeb i zdolności ma charakter etyczny, gdyż nakłada na rozmaite podmioty moralny obowiązek takiego kształtowania sytuacji politycznej, prawnej i społecznej, która dałaby szansę każdemu na samodoskonalenie się. Ponadto propozycja ta jest

globalna i kosmopolityczna, nie jest bowiem zaadresowana jedynie do określonego społeczeństwa czy grupy społeczeństw, ale ma charakter uniwersalny. W całości koncepcja M. Nussbaum jest propozycją i projektem, który, w jej przekonaniu, należy promować w świecie. Gdyby udało się nadać światu porządek, którego źródłem normatywnym byłaby koncepcja ludzkich potrzeb i zdolności, to, w jej przekonaniu, świat stałby się miejscem sprawiedliwym.

Pozostawiając jednak na boku rozważania dotyczące zagadnienia sprawiedliwości globalnej, należy zwrócić uwagę, że konsekwencje wprowadzenia koncepcji ludzkich potrzeb i zdolności w życie na poziomie lokalnym, tj. w poszczególnych państwach, implikuje podjęcie wielu działań nie tylko prawnych, ale i wychowawczych. Np. stworzenie ludziom warunków do tego, aby mogli oni ukształtować w sobie kompetencje potrzebne do współpracy z innymi osobami, wymaga podejmowania odpowiednich działań ze strony wychowawców (rodziców, opiekunów, nauczycieli) już od wczesnych lat. Myśl Nussbaum i w tym aspekcie zbliża się do namysłu starożytnych, że jej wizja sprawiedliwości jest ściśle połączona z paideią. Wytworzenie świata, w którym każdy mógłby się doskonalić zgodnie z własną wizją dobrego życia, wymaga nie tylko instytucji i systemu prawnego nastawionego na realizację tego celu, ale przede wszystkim obywateli wrażliwych na ten cel i rozumiejących jego znaczenie, także w wymiarze globalnym.

Celem tego tekstu nie jest przeanalizowanie w sposób całościowy pożądanego ze względu na koncepcję potrzeb i zdolności systemu kształcenia, lecz jedynie rozważenie tego jego aspektu, który dotyczy kształcenia ogólnego. Kształcenie ogólne nakierowane jest na wytworzenie u obywateli pewnego rodzaju wrażliwości i kompetencji, dzięki którym, z jednej strony, byłiby oni w większym stopniu przygotowani do wyjścia naprzeciw wyzwaniom współczesnego świata, z drugiej – zyskaliby odpowiednią perspektywę przygotowującą grunt pod namysł nad wprowadzeniem koncepcji ludzkich potrzeb i zdolności w życie. Przyjrzyjmy się zatem analizom Nussbaum dotyczącym systemu kształcenia ogólnego.

System kształcenia – rola i znaczenie

System kształcenia pełni rolę paidei – odpowiada za właściwe wychowanie obywateli. Stabilność i siła państwa, szczególnie w przypadku porządku demokratycznego, zależy od kompetencji i świadomości obywateli. Zagadnienie to można rozpatrywać z perspektywy tzw. kapitału społecznego, który obejmuje namysł nad szeregiem dyspozycji badanych za pomocą narzędzi dostarczanych przez socjologię. Nussbaum interesuje jednak aspekt ściśle polityczny, tzn. problem takiego ukształtowania obywateli, aby byli przygotowani do podejmowania odpowiedzialnych decyzji politycznych. Sądzi ona, że obecność w systemie edukacyjnym kształcenia ogólnego stanowi rozwiązanie tego problemu.

Z tego punktu widzenia Nussbaum rozważa, jaką wiedzę i kompetencje powinien posiadać dobry obywatel we współczesnym świecie. Rozważając to zagadnienie autorka wychodzi od przyjęcia dwóch założeń normatywnych. Pierwsze dotyczy uznania, że świat jest wielokulturowy oraz wielonarodowy, w związku z czym *Rozumne, kooperatywne rozwiązania wielu najbardziej palących problemów wymagają dialogu łączącego ludzi o różnej przynależności narodowościowej, kulturowej i religijnej*³. Z faktem pluralizmu wiąże ona zatem powinność prowadzenia dialogu w celu szukania porozumienia i zgodnej współpracy.

Łączenie wielości i różnorodności z powinnością dialogu, jako właściwej drogi nawiązywania porozumienia, bynajmniej nie jest oczywiste. Równie dobrze można zająć odmienne stanowisko, wedle którego wielość nieuchronnie skutkuje konfliktem interesów i potencjalną wojną zarówno pomiędzy poszczególnymi jednostkami, jak i państwami. Z tej perspektywy stan pokojowej koegzystencji między ludźmi może być osiągnięty jedynie za pomocą przymusu, tzn. jedynie strach przed potęgą władzy jest w stanie zmusić ludzi do wzajemnego uznawania swoich praw. Ten sposób myślenia w historii idei jest reprezentowany przez wielu myślicieli, między innymi przez Hobbesa, Kanta czy Hegla. Nussbaum w przeciwieństwie do tych myślicieli

³ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo*, dz. cyt., s. 16.

zakłada, że ludzie są w stanie w ramach pewnych instytucji lub niezależnie od nich osiągnąć stan porozumienia, nie stosując przy tym przymusu, a jedynie argumenty. I w tym wypadku widać wpływ refleksji starożytnych Greków, a w szczególności Arystotelesa.

Drugie założenie wiąże się z koncepcją obywatelstwa, którą Nussbaum przejmuje z tradycji kosmopolitycznej. Wyróżnia przy tym dwa sposoby rozumienia idei obywateli świata. Pierwsze, rygorystyczne rozumienie uznaje bezwzględny priorytet odpowiedzialności i lojalności względem świata i ludzkości ponad różnicami pochodzenia, narodowości, kultury itd. Drugi sposób pojmowania idei światowego obywatelstwa – bardziej umiarkowany – dopuszcza lojalność względem poszczególnych państw uznając różnice na poziomie wartości i interesów, jednakże twierdzi, że *winniśmy uznawać wartość ludzkiego życia, gdziekolwiek je napotykamy, oraz rozumieć swój związek z ludźmi żyjącymi daleko od nas w perspektywie powszechnych ludzkich zdolności i problemów*⁴. Jakkolwiek Nussbaum uznaje etyczną wyższość rygorystycznego rozumienia obywatelstwa, to jednak w swojej argumentacji na rzecz wartości kształcenia ogólnego odwołuje się do idei umiarkowanej, głównie z powodów pragmatycznych. Porządek światowy jest, póki co, zdominowany przez perspektywę narodową. Podstawą Organizacji Narodów Zjednoczonych jest wzajemna umowa pomiędzy suwerennymi państwami, których interesy mogą nie tylko wyraźnie się różnić, ale wręcz wykluczać. W takiej sytuacji trudno projektować na poziomie konkretnego państwa politykę edukacyjną nakierowaną na całą ludzkość. Można wszakże włączyć do systemu edukacyjnego takie elementy, które uczynią obywateli lepiej przygotowanymi do prowadzenia dialogu z przedstawicielami innych ludów oraz wrażliwsiymi na problemy globalne.

Nussbaum wyróżnia trzy typy dyspozycji, które, jej zdaniem, powinny zostać wykształcone u obywateli zgodnie z przyjętymi założeniami. Pierwsza to zdolność do krytycznego namysłu nad samym sobą oraz własną tradycją i kulturą. Jak pisze: *Jest to życie kwestionujące wszelkie zastane wierzenia, akceptujące tylko te, które spełniły wy-*

⁴ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo*, dz. cyt., s. 17-18.

*magania rozumu, dotyczące ich spójności i uzasadnienia*⁵. Oznacza to, między innymi, że obywatele będą posiadali umiejętność logicznego myślenia, rozpoznawania błędów w rozumowaniach, precyzyjnego formułowania własnego stanowiska, właściwego i zasadnego powoływania się na fakty.

Druga to zdolność do postrzegania siebie jako ludzi przynależących nie tylko do porządku narodowego, ale także jako obywateli świata. Oznacza to umiejętność dostrzeżenia złożoności występujących na poziomie globalnym, która czyni nas współzależnymi. Ponadto jest to umiejętność dostrzeżenia, że inni ludzie także realizują człowieczeństwo, choć w odmienny sposób. Do wykształcenia tej dyspozycji potrzebna jest wiedza o innych kulturach i tradycjach. Naturalnie trudno wymagać od obywateli, aby ci dysponowali rzetelną wiedzą na temat tradycji, z której sami się wywodzą, oraz tradycji występujących w świecie, tych bowiem jest zbyt wiele. Wystarczy jednakże, jak twierdzi Nussbaum, aby każdy zdobył wiedzę na temat kilku odmiennych od własnego porządków kulturowych. Dzięki temu dana osoba powinna zyskać zdolność do postrzegania innych ludów w kategoriach ludzkości, tzn. w sposób potencjalnie inkluzywny, a nie tylko w kategoriach inności i obcości, które mają charakter wykluczający i utrudniający szukanie porozumienia.

Ostatnia dyspozycja związana jest z narracyjną wyobraźnią. *Oznacza ona zdolność stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, bycie wnikliwym czytelnikiem jej historii, rozumienie jej emocji, życzeń i pragnień*⁶. Dzięki tej dyspozycji człowiek jest w stanie okazać szacunek i zrozumienie innym ludziom, niejako wczuć się w ich sytuację i problemy. Zdolność ta współgra z pozostałymi dyspozycjami, w związku z czym dana osoba może także mieć krytyczny stosunek do niektórych aspektów związanych z innymi kulturami, religiami itd. Np. można rozumieć dylematy i problemy mężczyzn mieszkających w krajach zachodnich, jednak wychowanych zgodnie z innymi praktykami, gdzie honor mężczyzny skorelowany jest z dominacją nad kobietami, zarazem zachowując krytyczny stosunek do tego typu praktyk i przekonań.

⁵ Tamże, s. 18.

⁶ Tamże, s. 19.

Pytanie jest oczywiście takie, czy wymienione tu dyspozycje są właściwe i zasadne. Odpowiedź, jak sądzę, zależy od przyjmowanych założeń. Jeżeli zgodzimy się na wymienione na początku założenia dotyczące dialogu jako metody rozwiązywania sporów i nawiązywania pokojowej kooperacji między ludźmi oraz przyjmiemy dyspozycję kosmopolityczną, choćby w wersji umiarkowanej, to wydaje się, że nawet jeżeli dyspozycje te nie wyczerpują problemu, z pewnością będą niezwykle pomocne w próbie osiągnięcia celów określonych przez Nussbaum. Pewne uwagi krytyczne sformułuję w dalszej części pracy. Zatem, póki co, podążę za tokiem rozumowania, zaproponowanym przez Nussbaum.

Zgodnie z logiką wyводу należy rozważyć, w jaki sposób uporządkować program nauczania tak, aby kształtował on wymienione dyspozycje. W przekonaniu Nussbaum najlepszym przewodnikiem będzie postać i praktyka nauczania Sokratesa. Niezależnie od sporów dotyczących tej postaci, Sokrates został przez Platona sportretowany jako osoba, której celem były krytyczne dociekania dotyczące pojęć ogólnych, ważnych z punktu widzenia porządku demokratycznego starożytnych Aten, co było przez niego osiąganym za pomocą dialogu. Trzy zatem wymiary praktyki Sokratesa są tu istotne: krytyczny namysł, związek praktyki z porządkiem demokratycznym oraz metoda dialogu.

Rola deliberacji w procesie kształcenia

W przekonaniu Nussbaum umiejętność prowadzenia dialogu w duchu sokratejskim jest kluczowa ze względu na kształtowanie u obywateli pożądanego dyspozycji. Ponadto jest niezwykle istotna dla aktywności obywatelskiej – *racjonalna debata wyzwala siłę demokratycznego społeczeństwa i równocześnie gwarantuje ciągłość poszukiwania prawdy*⁷. Siła demokracji leży w zaangażowaniu obywateli, w braniu przez nich odpowiedzialności za to, co wspólne. Zarazem stabilność państwa zależy od jakości podejmowanych decyzji. Owo poszukiwanie

⁷ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo*, dz. cyt., s. 29.

prawdy, o którym pisze Nussbaum, odnosi się z kolei do prowadzenia dialogu skierowanego na namysł nie tylko nad celami praktycznymi, ale także nad zagadnieniami ważnymi z moralnego punktu widzenia. Nie wystarczy na przykład rozważyć, jakie skutki gospodarcze wynikną z pewnych decyzji dotyczących polityki podatkowej, istotnym jest także, aby przy tej okazji podjąć namysł nad problemem sprawiedliwości. Bez takiego szerszego normatywnego spojrzenia demokracja traci swój sens. Poszukiwanie prawdy nie oznacza jednak, że w porządku tym mamy do czynienia ze ściśle określoną koncepcją dobra czy sprawiedliwości. Przeciwnie, oznacza jedynie prowadzenie deliberacji na ten temat. Ograniczenia nałożone na tę aktywność związane są ściśle ze zdolnością do krytycznego myślenia oraz z przestrzeganiem zasad logiki i sztuki poprawnej argumentacji. Jak stwierdza Nussbaum:

Zanik krytycznego myślenia tworzy społeczeństwo, w którym ludzie mówią do siebie, lecz nigdy nie są związani rzeczywistym dialogiem. W tego rodzaju atmosferze dobre argumenty przegrywają ze słabymi, a uprzednie łatwo ukryć pod płaszczykiem racjonalności. By zdemaskować uprzednie i utoriować drogę sprawiedliwości, potrzebujemy racjonalnej wymiany myśli – najważniejszego narzędzia obywatelskiej wolności⁸.

Jak widać, Nussbaum zakłada, że racjonalny dialog nie tylko umożliwi podejmowanie dobrych decyzji, ale pozwoli na faktyczną wymianę myśli pomiędzy obywatelami. Bez poszanowania zasad racjonalnego dialogu wymiana myśli jest pozorna i przypomina raczej zderzenie dwóch monologów, gdyż brakuje płaszczyzny, na bazie której każda ze stron mogłaby ważyć i porównywać ze sobą argumenty.

Problem jest oczywiście taki, czy krytyczny namysł i racjonalna deliberacja są narzędziami, za pomocą których można skutecznie i w sposób bezstronny podejmować decyzje pomiędzy znacząco różniącymi się obywatelami. Do problemu tego nawiążę pod koniec tej części.

Nussbaum formułuje cztery zasady kształcenia w duchu sokratejskim.

⁸ Tamże, s. 29.

- 1. Kształcenie w duchu sokratejskim jest odpowiednie dla każdej istoty ludzkiej.** Nussbaum zakłada, że każdy człowiek niezależnie od płci, pochodzenia, koloru skóry jest zdolny do tego, aby uczestniczyć w deliberacji. Nie jest tak, że ludzie wychowani w pewnej kulturze, która nie wykształciła tego typu praktyki, nie są zdolni do partycypacji w racjonalnej deliberacji. W przekonaniu Nussbaum, nawet jeżeli deliberacja narodziła się w pewnym miejscu na świecie, nie oznacza to, że nie może ona być praktykowana przez ludzi wychowanych w innych tradycjach. Nie jest też tak, że pewne grupy etniczne czy jedna z płci nie są zdolne do wspólnego, krytycznego namysłu nad dobrem wspólnym. Jedyne na co należy zwrócić uwagę, to to, że ten rodzaj aktywności powinien być przedmiotem kształcenia. Innymi słowy, deliberacja nie wynika z natury człowieka, niemniej przynależy do ludzkich zdolności, które poprzez odpowiednią stymulację mogą stać się elementem życia społecznego i politycznego. Wszak w krajach zachodnich, gdzie dominuje ustrój demokratyczny i zagwarantowane są swobody osobiste, umiejętność krytycznego myślenia i racjonalnego prowadzenia sporu uważane są za jedne z istotniejszych i wciąż zbyt rzadko występujących kompetencji, które powinny zostać przez młodych ludzi wyniesione ze szkoły czy akademii.
- 2. Edukacja w duchu sokratejskim powinna odpowiadać sytuacji i możliwościom ucznia.** Jeżeli zgodzimy się z twierdzeniem, że deliberacja jest potencjalnie możliwa do przyswojenia przez każdego człowieka, to musimy pamiętać, że pomiędzy ludźmi występują jednak poważne różnice, które mają tę konsekwencję, że niemożliwym wydaje się być wypracowanie uniwersalnych metod kształcenia. W praktyce dydaktycznej istotne jest w związku z tym, aby na tyle, na ile to możliwe, indywidualizować proces kształcenia. Indywidualizacja zwiększa skuteczność nauczania. Różnice pomiędzy uczniami mogą dotyczyć różnych zainteresowań, umiejętności, ale też przekonań związanych z dorastaniem w odmiennych tradycjach. Wszystkie te czynniki powinny być, zdaniem Nussbaum, brane pod uwagę i być przedmiotem namysłu pedagogów.

3. Edukacja w duchu sokratejskim powinna być pluralistyczna. W przekonaniu Nussbaum: *Nie ma lepszego sposobu na intelektualne przebudzenie studentów, uznających swój dotychczasowy sposób myślenia za neutralny, nieodwołalny i oczywisty, niż konfrontowanie ich z sytuacją odmienności*⁹. Myślenie karmi się różnicą. Krytyczny namysł związany jest z uświadomieniem sobie ograniczeń poszczególnych punktów widzenia. Aby to dostrzec, należy poznać odmienne poglądy. Jest to proces trudny, gdyż wiąże się z koniecznością zdystansowania się do własnych przekonań. Zarazem oznacza możliwość zaczerpnięcia wiedzy i rozmaitych pomysłów od innych ludzi, przedstawicieli innych kultur i tradycji. Nussbaum zakłada, że proces ten jest ze wszech miar wartościowy i stymulujący rozwój. W związku z powyższym sądzi, że należy włączyć do systemu kształcenia treści, które spluralizują dostępne punkty widzenia.

4. Edukacja w duchu sokratejskim nie uznaje autorytetu ksiąg. Księgi stanowiące dziedzictwo wielu kultur i tradycji religijnych stanowią ważne źródło wiedzy, jednak nie powinny być uznawane za źródło prawdy czy świętości. Oznacza to powinność takiego kształtowania postaw obywateli, aby byli oni w stanie zachować dystans w stosunku do dorobku kulturowego. Księgi powinny raczej rozbudzać wyobraźnię, stymulować jej narracyjny aspekt.

Powyższe wskazania dotyczące metody uczenia w duchu sokratejskim mają na celu ukształtowanie u obywateli pewnych dyspozycji, które, wedle Nussbaum, powinny charakteryzować obywateli we współczesnym świecie, a więc zdolności do krytycznego badania własnej tradycji, pojmowania siebie w aspekcie globalnym, nie tylko narodowym oraz umiejętność zrozumienia perspektywy i problemów innych ludzi. Praktyka deliberacji – zgodnie z tymi wskazaniem – jest główną metodą kształtującą odpowiednie postawy.

⁹ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo*, dz. cyt., s. 43.

Pozostaje nam odpowiedzieć na pytanie, czy wizja kształcenia ogólnego napotyka jakieś ograniczenia. Przede wszystkim tym, co można poddać w wątpliwość, są założenia tej koncepcji. Zdaje się, że trzy są najważniejsze. Pierwsze dotyczy dialogu jako możliwego sposobu rozwiązywania problemów oraz nawiązywania pokojowej współpracy. Drugie dotyczy kosmopolitycznego rozumienia obywatelstwa. Trzecie – krytycznego myślenia jako podstawie bezstronnego i rzeczywistego dialogu. Jakkolwiek ramy niniejszej pracy nie pozwalają na bardziej dogłębne rozpatrzenie każdego z tych założeń, zarysuję pewne możliwe ich ograniczenia.

O wątpliwościach na temat dialogu, jako podstawie zawiązywania stabilnych relacji między ludźmi, już pisałam. Przypomnę tylko, że istotą tego zarzutu jest przekonanie, że stabilne relacje buduje siła, zjednoczona moc ludzi, a nie dialog. Deliberacja może się pojawić, ale w ramach przestrzeni zbudowanej na owej sile. Perspektywa ta wspiera kolejną wątpliwość dotyczącą kosmopolityzmu. Obywatelstwo jest pewną konstrukcją. W historii spotykamy różne sposoby rozumienia obywatelstwa, wszelako wszystkie one opierają się na granicy. Obywatelstwo jest w tym sensie ekskluzywne, że opiera się na odróżnieniu tych, którym przysługuje status polityczny, tj. status obywatela, od tych, którzy go nie mają. Obywatelstwo światowe jest ideą czy postulatem moralnym, która o tyle koliduje z zastanym rozumieniem obywatelstwa, że postuluje powszechną inkluzję. Sądzę, że nie można wykluczyć, że dotychczasowe sposoby rozumienia obywatelstwa ulegną zmianie na rzecz kosmopolityzmu. Niemniej napięcie pomiędzy porządkiem państwowym i globalnym jest, póki co, realne i należy je, jak sądzę, wziąć pod uwagę, nie tylko ze względów pragmatycznych. Stoi za nim myśl, że w polityczność wpisane są granice i spór, który nie jest jedynie sporem na argumenty, stojące za pewnymi przekonaniem.

Tym, co w istocie podtrzymuje koncepcję Nussbaum, jest założenie o bezstronności i uniwersalności krytycznego myślenia. Jeżeli uznamy je za faktycznie uniwersalne, będzie można bronić także pozostałych założeń. Krytycyzm oznacza, jak już wcześniej podkreślano, zdolność dystansowania się do własnej kultury, interesu państwa, którego jest się częścią, a także umiejętność ważenia i porównywania argumentów. Dzięki temu można wytworzyć wspólną przestrzeń do-

ciekań. Będzie to przestrzeń sztuczna w tym sensie, że nawet jeżeli zasady logiki są uniwersalne (oczywiście można z tym polemizować), to nie przychodzi nam z łatwością myślenie wpierv o świecie, a potem o naszej lokalności. Przeciwnie, zaczynamy od tego, co znane i odróżniamy znane od nieznanego i nieoswojonego. Musi zatem zostać przez człowieka wykonana pewna praca, dzięki której niejako wykorzeni się on intelektualnie z ram własnej kultury.

Ocena sensowności tego założenia oraz wszystkich pozostałych nie jest łatwa, gdyż założenie to jest zarazem celem kształcenia. Zakładając potencjalny krytyczny namysł, właściwie sądzymy nie tyle, że mieści się on już w umyśle każdego, ale że można go u każdego – lepiej lub gorzej – wykształcić. Pytanie jest zatem takie, czy faktycznie jest to możliwe oraz czy jest to pożądane. Odpowiedź na te pytania pozostawię czytelnikowi. Zwrócę tylko uwagę, że ten sposób porządkowania mowy poprzez wytworzenie pewnego rodzaju dyskursu, z jednej strony tworzy ramy spotkania, z drugiej zaś wyklucza wszystko to, co niezgodne z tą logiką.

Deliberacja a ocenianie prac pisemnych

O ile proces nauczania może zawierać elementy deliberacji zarówno jako treść nauczania, jak i jedna z metod dydaktycznych, o tyle trudniej sobie wyobrazić jej obecność w procesie oceniania prac pisemnych, takich jak np. eseje filozoficzne. Problem nie leży w formie pisemnej, lecz z założenia asymetrycznej relacji, jaka wiąże się z ocenianiem. Mamy do czynienia z uczniem, którego praca jest oceniana, zgodnie z przyjętymi kryteriami, oraz recenzenta, który decyduje, w jakim stopniu tekst spełnia postawione wymagania. Recenzent powinien uzasadnić swoją ocenę, ale z założenia to on jest osobą kompetentną do tego, aby dokonać właściwej oceny. Dlatego relacja oceniania jest relacją władzy. Dialog z kolei związany jest z zajęciem symetrycznych pozycji, z wzajemnością pomiędzy podmiotami.

Są jednak dwa powody, dla których warto, jak sądzę, rozważyć włączenie do sposobu oceniania elementów deliberacji. Pierwszy dotyczy celów nauczania. Naturalnie można określić różne cele naucza-

nia czy systemu kształcenia w ogóle. Jednak zakładając, że celem tym nie jest wykształcenie u młodego człowieka dyspozycji do bezmyślnego posłuszeństwa, ale raczej nauczenie go samodzielnego podejmowania decyzji przy poszanowaniu zastanych reguł, można zastanowić się, w jaki sposób „złamać” założoną bierność osoby poddawanej ocenie. Idealnym rozwiązaniem byłoby włączenie oceniania prac pisemnych do nauczanych umiejętności. A zatem celem mogłaby być sytuacja, w której uczeń sam byłby w stanie ocenić swoją pracę z pomocą nauczyciela. Dzięki temu proces oceny byłby ściśle połączony z procesem samodoskonalenia się. Można by przy tym uniknąć warunkowania uczniów poprzez karę i nagrodę. Narzucona i autorytatywna ocena recenzenta pełni funkcję kary lub nagrody, w zależności od wyniku tejże, rzecz jasna. Moment deliberacji polegałby tu na próbie wytworzenia pomiędzy nauczycielem a uczniem dialogu na temat atutów lub słabych stron pracy, przy czym dialog ten powinien opierać się na racjonalnym, opartym na logicznych argumentach sporze. Spór zatem nie stanowiłby wyrazu walki o władzę, gdzie celem nauczyciela byłoby zajęcie pozycji autorytetu, a celem ucznia jego podważenie, gdyż zostałby on przeniesiony na pole krytycznego namysłu. Wizja ta nie mogłaby się ziścić bez odpowiednio opracowanej techniki oceniania, która stworzyłaby przestrzeń dla prowadzenia racjonalnego sporu wokół oceny pracy.

Drugi powód, dla którego należałoby rozważyć zmianę sposobu myślenia na temat oceniania, jest zastana praktyka. Przykład ocen maturalnych jest tu znaczący. Uczniowie mają utrudniony dostęp do swoich prac oraz ich sposobu oceny. Mogą zdobyć informację, które zadanie zostało jak ocenione. W przypadku wypracowania, ile zostało przyznanych punktów za poszczególne kryteria. Jednak maturzysta nie uzyska odpowiedzi na pytanie, dlaczego za realizację danego kryterium przyznano właśnie taką punktację. Bez wiedzy na ten temat trudno się czegoś nauczyć. Powodem braku transparentności sposobu zastosowania kryteriów do oceny prac jest fakt, że technika ta nie jest wystarczająco opracowana.

W ramach namysłu metodycznego prowadzonego w Komitecie Głównym Olimpiady Filozoficznej powstała propozycja tego typu techniki. Została ona zaczerpnięta z systemu oceniania obowiązującego na

maturze międzynarodowej. Oparta jest ona na deskryptorach. Każde z kryteriów oceny prac pisemnych zostało dodatkowo opisane w ten sposób, że wyróżniono po trzy wymiary realizacji danego kryterium – od najniższego do najwyższego. Ponieważ zasady oceny zgodnie z tą techniką zostały już szczegółowo opisane w innym miejscu¹⁰, nie będę ich tu przywoływała. Grunt, że dzięki tej technice ocenianie wiąże się z badaniem pracy pod kontem realizacji danego kryterium ze względu na deskryptor.

Na tym jednak nie koniec. W założeniu każdy recenzent jest zobowiązany do przygotowania recenzji zawierającej streszczenie każdego z akapitów pracy (akapity zostają ponumerowane). A następnie do oceny pracy. Recenzent musi sformułować ocenę, jaką przyznaje za określone kryteria wskazując na określone miejsca pracy (numeracja akapitów jest tu bardzo pomocna). Tak rozpisana recenzja wraz z pracą powinna być dostępna dla ucznia. Naturalnie technika deskryptorów jest znana i publicznie dostępna.

Dzięki temu uczeń może zapoznać się z oceną oraz szczegółowym wyjaśnieniem. Powinno być ono zrozumiałe, ponieważ odwołuje się do wyczerpująco opisanych deskryptorów, które w sposób uporządkowany i uzasadniony tłumaczą, dlaczego dane rozwiązanie jest np. niżej ocenione. Daje to także uczniowi możliwość złożenia merytorycznego odwołania, w razie niezgody z oceną recenzentów. Uczeń może być aktywnym czytelnikiem swojej pracy – z namysłu nad jej oceną może uzyskać pewną wiedzę.

Czy realizuje to nakreślony wcześniej stan idealny? Z pewnością nie. Mówimy jednak o Olimpiadzie Filozoficznej, czyli o konkursie. Rzecz jednak dotyczy techniki oceny, która, jak sądzimy, daje nadzieję na przekształcenie sposobu oceniania z tego, opartego na autorytecie recenzentów, na sposób oparty na racjonalnych i uporządkowanych dociekaniach. Ograniczeniem tej metody jest założenie racjonalności – tworzy ona pewien dyskurs zarazem wykluczając pewne sposoby ekspresji, które nie mieszczą się w tym sposobie myślenia. Wydaje się jednak, że ma ona więcej pożytku niż wad.

¹⁰ *Filozofia jako sztuka pisemnej wypowiedzi*, Warszawa 2014, s. 28.

PANEL DYSKUSYJNY

W dniu 26 września 2015 roku odbyła się konferencja metodyczna, w ramach której zorganizowano panel dyskusyjny poświęcony zagadnieniu relacji pomiędzy założeniami antropologicznymi a systemem edukacji. Punktem wyjścia było wystąpienie prof. Barbary Markiewicz i zarysowane w nim problemy. Tekst stanowiący podstawę tego wystąpienia został opublikowany w niniejszej publikacji (patrz s. 5). W panelu dyskusyjnym udział wzięli: dr hab. Tomasz Wiśniewski, dr hab. Anna Malitowska, dr Magdalena Gawin, dr Krzysztof Wołański oraz zaproszeni goście. Poniżej znajdują się teksty przygotowane przez panelistów oraz wybrane uwagi uczestników konferencji.

Dr hab. Tomasz Wiśniewski: Zwrócenie uwagi przez Panią Profesor Markiewicz na kwestię modelu antropologicznego, jaki dziś usiłuje realizować nie tylko polski, ale ogólnoeuropejski model edukacyjny, jest bardzo dobrym punktem wyjścia do dyskusji nad tym, co w obecnej sytuacji możemy jako nauczyciele filozofii uczynić, aby model ów kształtował się harmonijnie. Jak słusznie zauważyła Pani Profesor, instytucje, jak to się dziś ładnie określa, zarządzające systemem edukacyjnym, robią wszystko, co w ich mocy, by w miejsce starego, oświeceniowego modelu wszechstronnie samorealizującego się młodego człowieka wprowadzić neoliberalnego potworka, „elastycznie dostosowującego się do wymagań rynku”. Zwróćmy uwagę, że w tym pseudomodelu oczekuje się od naszych podopiecznych, iż swą błyskotliwością przelicytują najwybitniejszych ekonomistów współczesnej doby, którzy, jak na razie, mają olbrzymie trudności z przewidzeniem tendencji rynkowych na przestrzeni kwartału. O co więc chodzi? Nie o żadne dostosowanie, bo nie bardzo wiadomo, do czegoś by mieli się młodzi ludzie dostosowywać, ale najzwyczajniej w świecie o produkcję w pełni uległego wobec wymagań kapitału „klienta”, który nieustannie pozostaje w gotowości skorzystania z każdej, nawet najbardziej uwłaczającej jego zdolnościom i umiejętnościom oferty sprzedania swojej osobowości. Bez względu na to, jak duże mogą nas dzielić filozoficzne

różnice, nie sędzę, aby ktokolwiek z tu obecnych z czystym sumieniem mógłby takie rozwiązanie przyjąć jako własne.

Cóż więc robić? Myślę, że po prostu robić swoje. Nie tylko filozofowie, lecz, jak sędzę, wszyscy nauczyciele, którzy zasługują na to miano, są ludźmi, mającymi przekonanie, iż naszym pierwszym, najistotniejszym zadaniem jest dopomóc naszemu podopiecznemu, ale też młodszemu partnerowi, w odkryciu w sobie tego, co w nim najbardziej twórcze, najbardziej wartościowe. Nie wszyscy bowiem, ba, nawet nie wszyscy finaliści Olimpiady Filozoficznej staną się w przyszłości filozofami, ale na pewno każdy z naszych uczniów ma prawo odnaleźć się w istniejącej rzeczywistości społecznej, jako jej aktywny współkreator. I to, jak sędzę, jest naszym podstawowym obowiązkiem. Myślę, że większość z nas pamięta czasy, kiedy tuż po rozpoczęciu się przemian ustrojowych w tym kraju, słyszeliśmy zewsząd głosy (w ogromnej większości szczerze), iż teraz nadchodzi czas zerwania z siermiężnym modelem socjalistycznej edukacji, że teraz wreszcie będziemy mogli zaoferować otwarty model kształcenia, umożliwiający wydobycie z młodych ludzi ich najlepszych stron, rozwinięcie tłumionych przez lata możliwości. I jaki mamy wynik? Mamy coraz większy odsetek młodzieży z nerwicą szkolną, mamy szaleństwo przeróżnych rankingów i parametryzacji. Mamy jednak też coś znacznie gorszego. Mamy bowiem kilkakrotnie większą liczbę uczestników faszyzującej demonstracji przeciwko emigrantom, niż tych, którzy tu nieopodal manifestowali tak nam wszystkim drogi humanizm. To jest wynik 25 lat wolnej edukacji w wolnej Polsce, bowiem nie oszukujmy się – większość uczestników obu demonstracji wychowana została po roku 1989. Tu już niczego na komunizm i jego rzekomo autorytarne wychowanie nie da się zwalić.

Dlaczego tak się dzieje? Proszę Państwa, autorytaryzm bierze się ze strachu, a to właśnie my ów strach przekazujemy młodszemu pokoleniu. Zestresowany nauczyciel, bez względu na to, jak mocno w swej głębokiej strukturze aksjologicznej hołubi humanistyczną wizję wszechstronnej, samorealizującej się osobowości, przekazuje w efekcie przede wszystkim swym uczniom klony własnych demonów. I to właśnie my, filozofowie, powinniśmy, o tym wiedzieć najlepiej. Przede wszystkim więc, nie lękajmy się! Bez względu na to, w jak trudnych

warunkach pracujemy, musimy zaufać zarówno swemu wykształceniu, wiedzy, doświadczeniu pedagogicznemu, jak i naszym młodszym partnerom. Oni naprawdę oczekują od nas nie tyle metod na „zmieszczenie się w kluczu”, ile przede wszystkim – prawdy i narzędzi krytycznego spoglądania na otaczający świat. Bo o tym, iż z tym światem jest coś fundamentalnie nie w porządku, oni doskonale wiedzą. Tyle, że nie bardzo rozumieją dlaczego. I to właśnie filozofia, bo, cóż innego, musi wyposażać ich w narzędzia dojrzałego, samodzielnego interpretowania świata. Bo filozofia to wszak właśnie umiłowanie niezależnego, trafnego interpretowania zastanej rzeczywistości w świetle samodzielnie wypracowanych kategorii praktyczno-poznawczych. Nie bójmy się naszym podopiecznym tego zaproponować. Choćby wbrew instytucjonalnym naciskom generowanym przez ten sam strach, który wyprowadza nasze dzieci na manifestację ksenofobii, rasizmu i nietolerancji. Aby to osiągnąć, wystarczy się jedynie oddać do dyspozycji tym, którzy nas słuchają. Niejako oddać się im, całym sobą. Ze swoją wiedzą, orientacją w rzeczywistości i otwartością na nawet radykalne przekształcenia tego, co jest. Ostatecznie, my sami właśnie tego od nich oczekujemy.

Wracając do wątku modelu antropologicznego, uważam, że ten oświeceniowy humanizm, o którym wspominała Profesor Markiewicz, jest martwy wyłącznie w świadomości tych, którzy nie tylko dawno przekształcili się w zombi, ale którzy też zamierzają nas wszystkich wchłonąć w swój wewnętrznie martwy świat. Ten świat jest filozofii zasadniczo obcy, bez względu na to, o jakiej konkretnej orientacji filozoficznej mówimy. Bohaterowie naszych lektur, z bardzo różnych pozycji podkreślali wszakże, że żywa myśl żywego podmiotu jest tym, co ostatecznie ratuje zarówno pojedynczego człowieka, jak i całą ludzkość przed upadkiem. I tę narrację o samoświadomym podmiocie musimy bez względu na wszelkie zewnętrzne okoliczności przekazywać nadal. To jest nasz obowiązek jako filozofów, jako nauczycieli, ale i ostatecznie chyba również – jako ludzi po prostu.

Tak postawione zadanie wykonywać musimy zarówno w Akademii, jak i w szkole. Wszelkie próby różnicowania nas w zależności od tego, gdzie akurat pracujemy, nie mają najmniejszego sensu, gdyż przekaz filozofii jest jednolity. Jeśli wymagania, które usiłuje stawiać przed nami system edukacji, stoją w sprzeczności z naszym zwykłym zawo-

dowym obowiązkiem, musimy mieć odwagę przeciwstawić się owym wymaganiom. I nie chodzi tu o żadne protesty czy spektakularne gesty. Chodzi o zwykłe, jak by to powiedział Kant, podporządkowanie się prawodawstwu rozumu praktycznego. W naszej codziennej pracy, zapoznając uczniów z systemami filozoficznymi, z zagadnieniami, które stały i stoją przed filozofią, powinniśmy na każdym kroku wskazywać, iż nie jest to problematyka wyabstrahowana z rzeczywistości – wręcz przeciwnie, podkreślać, że ostatecznym miejscem zamieszkania filozofa jest jego świat, z jego niejednoznacznościami, nieoczywistościami. Uważam, że trzeba kłaść największy nacisk właśnie na te fakty. Nie tylko dla filozofa, ale dla każdego człowieka, najgroźniejsza jest internalizacja przekonania, iż, jak głosiła swego czasu pewna premier pewnego dużego kraju, „there is no alternative”. Otóż właśnie kiełkowaniu w młodych umysłach alternatywnych pomysłów na rzeczywistość powinna służyć edukacja filozoficzna. Wszelkie próby dostosowywania naszych uczniów do tego, co już istnieje, są błędne, bowiem, jak głosił z kolei Adorno, „nieblaknącą barwę ma tylko to, co jeszcze nie istnieje”. Ewentualny zarzut, iż kształtując w młodych ludziach postawy radykalnie nonkonformistyczne ryzykujemy wychowanie pokolenia socjopatów, można skwitować co najwyżej stwierdzeniem, iż przystosowywanie kogoś do chorej rzeczywistości jest najzwyczajniej w świecie moralnie naganne. Nie chodzi o wychowanie hunwejbiniów, chodzi o ukształtowanie kolejnych pokoleń młodych ludzi, którzy wiedzą, gdzie żyją i którzy doskonale się orientują, jak dalece świat zastany różni się od świata możliwego, rzecz jasna, z punktu widzenia potencji tkwiącej w projekcie społeczeństwa pokoju, przyjaźni i wolności. Tego projektu, który tkwi w testamencie oświecenia, testamencie epoki, która powołała nas do życia, jako uczestników procesu powszechnej edukacji człowieka. Człowieka, jako samoświadomego podmiotu własnego wszechstronnego rozwoju. Człowieka, jako celu samego w sobie. Dziękuję bardzo.

Dr hab. Anna Malitowska: Po pierwsze, jest daleko idącym uproszczeniem twierdzenie, że nadrzędnym celem modelu edukacji jest dostosowanie uczniów do rynku pracy, jakiegoś dopasowanie ich poprzez wyposażenie w stosowną wiedzę do świata z jego faktycznymi

wymogami, co skutkować miałyby kształceniem neoliberalnych potworków. Ale też owszem, chodzi o zmniejszenie liczby takich potworków, co potrafią stanąć jedynie przed komisją na studia doktoranckie, a podczas pozaakademickiej rozmowy rekrutacyjnej nadal oczekują wyłącznie pytań o wiedzę z ich dziedziny. Jeśli chodzi o coraz bardziej uświadamiane założenia i cele edukacji, jest raczej tak, jak ironizował mój przedmówca: przygotowujemy do świata, którego jeszcze nie ma, do świata, w którym jedyną stałą rzeczą jest zmiana. Wsłuchujemy się w głos pracodawców, ale nie potrafimy nawet przewidzieć zawodów, które będą za niedługi czas do dyspozycji naszych absolwentów. Ale właśnie licząc się z tym, wiemy, że powinniśmy na pewne kwestie kłaść większy nacisk, na inne zaś mniejszy. Przykładowo, mniejszy na encyklopedyczną wiedzę, bo ona się szybko dezaktualizuje. Mniejszy też na autorytet nauczyciela jako dysponenta takiej wiedzy, bo w świecie internetu, z jego bogactwem źródeł informacji, nauczyciel nim nie jest, a na pewno coraz bardziej nim nie będzie. Bardziej za to akcentujemy kompetencje do samodzielnego uczenia się i tworzenia wiedzy w kooperacji z innymi. W przypadku zaś nauczyciela, jego nową rolę w takiej kulturze uczenia się i kooperatywnej innowacyjności, tj. doradcy, osoby wspierającej i motywującej swoich wychowanków do uczenia się, współpracy i kreatywności. Krótko mówiąc, to już nie jest model edukacji, w którym chodziłoby o odpowiednie zastosowanie zdobytej raz na zawsze wiedzy, ale o jej tworzenie.

I nie przystoi filozofom lamentować w tym względzie, bo to w ramach filozofii narodziła się idea świata jako *Ding an sich*, świata, którego nie znamy, ale chcemy jakoś poznać, uruchamiając zdolności twórcze.

I oczywiście jest tak, że kładąc nacisk na powyższe, nie tylko zapewniamy naszym wychowankom dostęp do rynku pracy, ale pozwalamy im na tym rynku przetrwać, jeśli będą konkurencyjni, a będą nimi jako twórcy, nie zaś jako chodzące podręczniki.

Po drugie, idziemy, moim zdaniem, w dobrą stronę, doceniając rolę edukacji pozaformalnej i pozwalając rozwijać się rynkowi usług edukacyjnych jako alternatywie dla tradycyjnych szkół, także dla Akademii. Bo są one nadal tak archaiczne, skostniałe i – przepraszam za określenie – zramolałe, że powinny poczuć oddech konkurencji na

swoich plecach. Liczę na dobre efekty coraz bardziej pluralistycznej oferty edukacyjnej, a przede wszystkim na potraktowanie z większym dystansem obecnego pokolenia sieci. Mamy skłonność do biadolenia nad głupotą, niezaangażowaniem, brakiem autorytetów, niesamodzielnością komputerowych dzieci, zamiast przyjąć na próbę, że są inni, inaczej się uczą, w inny sposób integrują, innych bodźców potrzebują, słowem wyciągać z tych naszych pesymistycznych obserwacji jakieś pozytywy. Są samowolni i nie mają poszanowania dla autorytetów? Dobrze, najwyraźniej oni pierwsi zakwestionują to, co nas niepokoi, np. uczenie się pod egzaminy, rankingi. Chcemy, żeby byli samodzielni? To przestańmy za nich rozwiązywać problemy ze strachu, że popełnią błędy. Ile szkół zamiast wprowadzać zakaz korzystania z telefonów komórkowych, przekazało sprawę uregulowania tej kwestii młodzieży? Ilu nauczycieli zdecydowało się na to, żeby dzieci same wybrały lektury do omawiania na lekcji? W ilu szkołach dzieciaki mogły same na własnych zasadach zorganizować sobie przerwę? Wracam do tego, że z różnych względów powinniśmy zmierzyć się z taką opcją, iż może za chwilę nie być szkoły, uniwersytetu, tradycyjnych nauczycieli. I znowu, nie wypada, żebyśmy jako filozofowie płakali nad takim scenariuszem. Filozofia rozważała już w toku swej historii taką możliwość. Myślenie nieformalne, nieakademickie jest jej nieobce.

Po trzecie wreszcie, już z tego, co powiedziałam, widać, że ta sytuacja raczej zwiększa szansę na wzmocnienie obecności filozofii w edukacji, niż ją zawęży. Tu zgoda co do joty z tym, co powiedział Tomasz Wiśniewski. Róbmy swoje, a nawet i więcej. I żeby nie być niepoprawną optymistką, przywołam przykład, który świadczy o tym, że edukatorzy zdają sobie z tego sprawę, realizując projekty edukacji deliberatywnej. Myślę tu w pierwszym rzędzie o coraz śmielej stosowanych w systemach edukacyjnych wielu państw strategii nazywanych zbiorczą nazwą filozofowania z dziećmi. W paradygmacie tym chodzi o wspomaganie rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów poprzez wprowadzanie tematyki filozoficznej, a nade wszystko filozoficznych metod i technik zdobywania wiedzy. Główną metodą, jaką się tu stosuje, jest tzw. *community of inquiry*, tj. wspólnota badaczy, zmierzająca do kształcenia i wzmacniania kompetencji moralno-dyskursywnych, tj. zdolności do wydawania kompe-

tentnych sądów etycznych w odniesieniu do sytuacji problemowych, które napotyka w toku codziennego doświadczenia podmiot działań moralnych. „Kompetentne” oznacza w tym przypadku – dobrze uzasadnione poprzez uświadamiane wartości i zasady etyczne. „Wspólnota badaczy” to zaprojektowana i zorganizowana według standardów demokratycznych przestrzeń edukacyjna, w której pod okiem nauczyciela-moderatora toczy się dyskurs wokół problemów moralnych, które identyfikują w swoich działaniach uczestnicy *community*, a następnie próbują wspólnie zrozumieć, stosując narzędzia wypracowane przez teorie etyczne i prakseologiczne. Punktem wyjścia jest założenie, że kształcenie w tym zakresie nie może ograniczać się do przekazywania abstrakcyjnych informacji stanowiących wiedzę etyczną, ale przede wszystkim na kształtowaniu odpowiednich nawyków i dyspozycji. W tym właśnie miejscu kluczową rolę zaczyna odgrywać proces *inquiry*, którego analizę zawdzięczamy wywodzącej się od Peirce’a tradycji pragmatyzmu. W swym pierwotnym zastosowaniu idea *inquiry*, a więc badania, stanowiła narzędzie służące do przezwyciężania trudności wyrastających w toku codziennego doświadczenia. Tezy sformułowane przez pragmatystów lokowały tak rozumiane badanie przede wszystkim w obszarze doświadczenia naukowego właściwego dyscyplinom przyrodniczym, jako że dostarczało ono innowacyjnych hipotez wyjaśniających zachodzenie niespotykanych i niewytłumaczonych dotąd fenomenów. W momencie wykorzystania idei badania w kształceniu etycznym, metoda ta doświadcza swoistej transpozycji polegającej na przejściu od technik doświadczalnych i eksperymentalnych do procedur deliberatywnych, dyskursywnych i krytycznych.

Chcę tu podkreślić, że filozofowanie wymaga zejścia nieco z piedestału akademickiego i podjęcia pracy organicznej z dziećmi, począwszy od wieku przedszkolnego. Uprzedzę niedowiarków, że obojętnie i efektywnie filozofowałam z sześciolatkami w przedszkolach, nie wspominając o lekcjach z dziećmi wczesnoszkolnymi i starszą młodzieżą w ramach zajęć współorganizowanych od kilku lat przez Zakład Etyki UAM w Poznaniu. Chodzi bowiem o to, żeby na równi z nauką czytania, pisania czy liczenia, kształcić w zakresie tak podstawowych kompetencji, jak choćby wyrażanie się i słuchanie siebie nawzajem.

Aby uniknąć takich obrazków, jak ten z manifestacji przeciw emigrantom, o którym wspominał Tomasz Wiśniewski, trzeba zaczynać od małych, ale fundamentalnych kroków, w tym artykułowania tego, co dla nas ważne i wysłuchania tych, którzy mogą się z tym nie zgadzać.

Podsumowując, zachęcam nas filozofów nie tyle do porzucania krytycyzmu, ile raczej do zmiany postawy z krytyczno-pesymistycznej na krytyczno-optymistyczną. Tego też sobie i Państwu życzę.

Dr Magdalena Gawin: Sądzę, że w pierwszej kolejności należy postawić pytanie, czy w ogóle potrzebny nam jest krajowy bądź europejski model kształcenia opartego na przyjętym modelu antropologicznym. Zauważmy, że model ten nie określał punktu wyjścia, tj. podstawowych założeń, ale i tego, jaki człowiek powinien zostać wykształcony w trakcie procesu edukacji szkolnej i akademickiej. Problem dotyczy tu nie tylko praktycznych możliwości określenia takiego modelu, ale obejmuje także kwestię jego zasadności.

Na pierwszy rzut oka model zaprezentowany w Krajowych Ramach Kwalifikacji wygląda całkiem rozsądnie. Przyjmuje się tam egalitarne założenia, wedle których każdego człowieka można nauczyć pewnych umiejętności, potrzebnych do sprostania wymaganiom współczesnych rynków pracy. Zdobycie owych umiejętności staje się jednym z istotnych celów edukacji. Mniejszy nacisk kładzie się na zdobycie wiedzy encyklopedycznej, większy na umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. Niemniej projekt ten budzi moje poważne wątpliwości. Przede wszystkim, nie jestem przekonana, czy celem edukacji powinno być sprostanie wymaganiom rynku pracy. Naiwnością byłoby twierdzenie, że edukacja powinna służyć jedynie rozwojowi ducha. Nowoczesny typ gospodarek wymaga wykwalifikowanych pracowników. Zapewne zdecydowanej większości uczniów i studentów zależy przy tym w pierwszej kolejności na uzyskaniu kompetencji, dzięki którym będą w stanie zdobyć środki na utrzymanie. Zatem należy, jak sądzą, zgodzić się z poczynionymi przez Annę Malitowską uwagami, z których wynika, że system edukacyjny w świecie postępującej cyfryzacji oraz dynamicznie zachodzących zmian może jedynie pełnić funkcję wspomagającą. Edukacja może mianowicie dać narzędzia, dzięki którym osoba potrafi zrozu-

mieć charakter zachodzących zmian oraz trafnie na nie zareagować. Uważam wszakże, że rozważaniom na temat celów edukacji powinien towarzyszyć szerszy namysł, np. nad kwestią obywatelstwa czy wręcz obywatelstwa światowego, samodoskonalenia się oraz potrzeb społeczności lokalnej.

Powszechny system edukacyjny w założeniu ma kształtować postawy i umiejętności wśród społeczeństwa, dzięki którym społeczeństwo to będzie względnie jednolite. Pomijanie namysłu nad funkcją uniformizującą szkoły czy Akademii jest nie tylko naiwne, ale i potencjalnie groźne. Oczywiście, i tu znowu należy zgodzić się z Anną Malitowską, nie jest wykluczone, że tradycyjny system edukacji wkrótce zniknie i w dobie komunikacji internetowej zostanie zastąpiony przez jakieś inne formy kształcenia. Niemniej, jest to jedna z możliwości, bynajmniej nie jedyna i nie najbardziej prawdopodobna. Poza tym nie wyklucza, że te nowe formy będą wiązały się z pojawieniem się nowych narzędzi pełniących te same uniformizujące funkcje. Powtórzę, ujmowanie procesu kształcenia jedynie w perspektywie indywidualnej lub społeczno-gospodarczej jest grubym uproszczeniem i pomija niezwykle ważne problemy. Zatem, powinniśmy rozważyć także, jakie ogólne wzorce obywatelstwa, zarówno na poziomie lokalnym, jak i światowym, są przekazywane w trakcie procesu kształcenia. Pytanie jest tylko takie, czy efektem takich ogólnych rozważań powinno być stworzenie pewnego ogólnego modelu edukacyjnego zakładającego określone założenia antropologiczne. Wydaje mi się, że nie jest to konieczne. Przyjmując takie z gruntu pluralistyczne założenie, dążące do swoistej heteronomii w dziedzinie edukacji, omawiany przez nas model ma poważne mankamenty.

Główny problem związany z tym modelem upatruję w parametryzacji kształcenia, o której wcześniej już była mowa. Oznacza ona, że proces edukacyjny zostaje podzielony na pewne etapy, zwieńczeniem których jest osiągnięcie przez uczniów z góry określonych kompetencji, mierzonych jednolitymi narzędziami. Porozumienie bolońskie zakłada, że kompetencje te będą ujednolicane na poziomie Unii Europejskiej. I w tym miejscu ponawiam pytanie, czy faktycznie potrzebujemy tak ogólnego modelu i czy jego wprowadzenie w życie przyniosłoby więcej korzyści czy zagrożeń?

Zgodnie z wcześniejszymi uwagami nawet współpraca ze światem biznesu nie daje gwarancji, że sposób, w jaki kształcimy młodych ludzi, w efekcie zapewni im pracę, wszak współczesne rynki podlegają ciągłym przekształceniom. Jednak należy zwrócić uwagę, że w założeniach KRK leży, aby kształcić ludzi, którzy będą mobilni, tzn. będą w stanie reagować na przekształcenia rynku. Dlatego też z drugiej strony, argumentować można – przewrotnie – że skoro tak istotną wartością z punktu widzenia rozwoju gospodarczego jest innowacyjność i mobilność, to, być może, powinniśmy pozostawić więcej swobody w kształtowaniu kompetencji młodych ludzi i nie ujednotaczać do tego stopnia tego procesu. Twierdzą, że nawet jeżeli moglibyśmy zbudować pewien pakiet umiejętności, co do których mielibyśmy przekonanie, że ich zdobycie mogłoby ułatwić młodym ludziom zajęcie aktywniejszej pozycji na rynku pracy, to i tak nie powinien on być narzucany w formie z góry określonych wymagań, których moment osiągnięcia również jest uregulowany. Pamiętajmy bowiem o znaczących różnicach występujących pomiędzy poszczególnymi regionami i państwami Europy. Zgodnie z refleksją poczynioną już przez Arystotelesa, proces kształtowania czy to na poziomie jednostkowym czy zbiorowym, aby był skuteczny, powinien uwzględniać zastane praktyki, przekonania itp. Innymi słowy, zmiana jest próbą przekształcenia tego, co zastane i, aby się powiodła, należy przede wszystkim zrozumieć, jakim uwarunkowaniom lokalnym podlegamy oraz w jaki sposób i w jakim zakresie możemy zmieniać to, co dane. Uważam zatem, że wspomniana wcześniej wspólnota badaczy powinna być budowana nie tylko wśród uczniów, ale także pomiędzy nauczycielami, animatorami kultury i aktywistami społecznymi we współpracy, rzecz jasna, z podobnymi grupami w Europie czy na świecie. Efektem takiej współpracy zapewne byłoby opracowanie pakietów „przydatnych umiejętności”, które częściowo pokrywałyby się ze sobą, częściowo zaś różniły.

Plusów wynikających z takiej postaci pluralizmu jest kilka. Po pierwsze, sądzę, że taka metoda pracy nad narzędziami i celami systemu edukacji będzie bardziej efektywna. Nie oszukujmy się, że nauczyciele z dnia na dzień zmieniają swoje metody pracy, które są bardzo różne. Żadne szkolenia nie zmieniają sytuacji w sposób radykalny. Jeżeli zmusimy nauczycieli do stosowania pewnych technik poprzez

parametryzację ich pracy, będziemy mieli sytuację, skądinąd znaną w Polsce, że nauczyciele zamiast uczyć rozumienia zagadnień, uczą, jak zaliczać egzaminy. Żeby zmiana była skuteczna, nowe narzędzia muszą zostać zintegrowane ze starymi. Jest to proces żmudny i w żadnym razie niemożliwy do przeprowadzenia w sposób ujednoczony, schematyczny i powtarzalny. Aby to się udało, należy prowadzić dialog z nauczycielami. Uważam bowiem, i to jest drugi istotny plus takiego podejścia, że nauczyciele staliby się wreszcie świadomymi, aktywnymi i zaangażowanymi podmiotami w procesie kształcenia. W tym miejscu pozwolę sobie na mocniejsze słowa. Przejawem naiwności czy wręcz głupoty jest uważać, że narzucenie nauczycielom rozwiązań, których ci w gruncie rzeczy nie rozumieją bądź do których nie mają przekonania, bo też nikt nie włożył wysiłku, żeby przekonać nauczycieli o ich sensowności, czy też wysłuchać, co mają do powiedzenia, w efekcie wytworzy wartość w postaci samoświadomych i kreatywnych uczniów. Uprzedmiotowienie nauczycieli w efekcie uprzedmiotowi uczniów, natomiast dowartościowanie nauczycieli wzmocni uczniów. Naturalnie nie chodzi tu o wzmocnienie narzędzi kontroli, jakim nauczyciele dysponują, przeciwnie, chodzi o danie im narzędzi do świadomego kształtowania lepszych, bardziej inkluzywnych metod pracy. Postawa nauczyciela pełni niezwykle istotną rolę w procesie kształcenia. Nie wolno o tym zapominać!

Po trzecie, ten sposób pracy stworzyłby warunki, aby włączyć do systemu edukacji w dużo większym zakresie praktykę zdobywania samoświadomości na poziomie nie tylko indywidualnym, ale i zbiorowym, połączone z opartą na współpracy próbą przekształcenia tego, co zastane, w pożądanym przez nas kierunku. Mielibyśmy do czynienia z praktyczną nauką brania odpowiedzialności za siebie i za otoczenie. Tego mi niezwykle brakuje w obecnym modelu, który włącza namysł, np. nad solidarnością na poziomie treści nauczania. Moje doświadczenie wskazuje, że solidarności nie nauczymy mówiąc o niej. Trzeba ją praktykować. Nie da się zmusić nauczycieli do wykazywania tego rodzaju zaangażowania. Podobnie rzecz przedstawia się z poczuciem sprawczości. Nie nauczymy niezależności i zaangażowania, kiedy sami mamy poczucie, że nic nie możemy. Jeżeli możemy jedynie dostosować się do zastanych wymagań, to w istocie niewiele nam można. Stworze-

nie warunków do zaistnienia poczucia sprawczości czy solidarności powinno wiązać się z włączeniem pedagogów do procesu kreowania programów. Oznaczałoby to, zgodnie z wcześniejszymi uwagami, konieczność decentralizacji tego procesu oraz doprowadziłoby do wypracowania wielości rozwiązań.

Po czwarte wreszcie, taka praca nad systemem edukacji oznaczałaby szansę na wytworzenie atmosfery i praktyki wzajemnego słuchania i uczenia się od siebie. Myślenie i twórczość karmi się różnicą i sporem. Pluralizm jest tu istotną wartością. Przyznam, że mam kłopot ze zrozumieniem, dlaczego taką wartością jest obecne dążenie do ujednolicania. Dlaczego nie wykształcić w sobie umiejętności uczenia się od innych?

Moje wątpliwości dotyczące modelu wyłaniającego się z Krajowych Ram Kwalifikacji wynikają z tego, iż postrzegam ten model jako alienujący. Nawet jeżeli założenia wydają się być sensowne, to jednak mamy tam do czynienia z umiejętnościami wyalienowanymi z lokalnych kontekstów i metodami pracy wyalienowanymi z zastanych praktyk nauczania. Zachowując przekonanie, że należy uczyć niezależności myślenia, umiejętności rozwiązywania problemów, pracy w zespole itp., uważam, że metoda służąca osiągnięciu tego celu powinna być odwrócona.

W tym miejscu chciałabym rozważyć jeszcze inną kwestię, w moim przekonaniu, dużo istotniejszą. Z mojej praktyki zawodowej wynika, że niezwykle ważna umiejętność nauczyciela polega na zdolności do pójścia za uczniem. Oznacza ona zdolność dostosowania metod i treści nauczania do konkretnej grupy – jej poziomu, zainteresowań i preferencji. Dzięki takiemu podejściu faktycznie można pomóc młodemu człowiekowi w procesie samodoskonalenia, zarówno poprzez stymulowanie tego procesu, jak i kształtowanie potrzeby oraz umiejętności jego samodzielnego prowadzenia. Na poziomie pragmatycznym nie można chyba sobie wyobrazić lepszej inwestycji w kształtowanie umiejętności, które, przynajmniej częściowo, zakładają Krajowe Ramy Kwalifikacji. W efekcie bowiem młody człowiek zyskuje dużą samodzielność myślenia, jak i sądzenia oraz nabywa wielu umiejętności praktycznych, związanych z rozwijaniem zainteresowań. Zarazem z etycznego punktu widzenia nauczanie mogłoby wrócić do swoich podstaw, związanych z wzajemnym wpływem różnych osobowości.

W obecnej sytuacji nauczyciel nie może zareagować na potrzeby samego ucznia i powinien raczej za pomocą różnych technik wyprodukować ucznia na miarę przyjętych założeń. Oznacza to uprzedmiotowienie zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Realizacja wizji edukacji opartej na paradygmacie spotkania wiązałaby się z koniecznością decentralizacji systemu oraz oznaczałaby odejście od prób wykreowania jednolitego na skalę europejską modelu kształcenia. Poza przywołanymi wcześniej racjami, chciałabym jeszcze pokrótce wspomnieć o dwóch kwestiach. Po pierwsze, wspomniane tu podejście stymulowałoby wzrost poziomu zaufania społecznego, które akurat w Polsce jest na bardzo niskim poziomie. Wiązałoby się bowiem z koniecznością zainwestowania w wysokie kompetencje nauczycieli – wszak taka metoda pracy wymaga od nauczycieli nie lada umiejętności, dużej otwartości oraz szerokich horyzontów. Zarazem oddanie nauczycielom prawa do decydowania, czego w zakresie kształcenia potrzeba im podopiecznym, stanowiłoby wyraz dużego zaufania i tym samym mogłoby się przyczynić do przekształcenia praktyk, które obecnie niejednokrotnie idą dokładnie w przeciwnym kierunku. Możliwość kształtowania procesu edukacji na poziomie lokalnym mogłoby się przyczynić do zwiększenia poczucia sprawczości, co ma niebagatelne znaczenie dla stymulowania poczucia odpowiedzialności za środowisko. Prowadzi to do drugiej kwestii związanej z dawaniem narzędzi kształtujących umiejętność rozumienia. Proces rozumienia poprzedza zapytanie o swoje miejsce w świecie. To miejsce dla każdego ma charakter przygodny, zarazem jednak wymaga uwzględnienia wielu kontekstów, przekraczających ramy lokalności. Dlatego wyjście od poziomu zrozumienia własnych potrzeb oraz potrzeb środowiska, którego jest się częścią, stanowić może pewną podstawę do objęcia rozumiejącym spojrzeniem także społeczeństwa czy społeczeństw. Trudno wyobrazić sobie kierunek odwrotny.

Jak w tej sytuacji lokuje się filozofia czy też nauczanie filozofii? No cóż, myślę, że zarysowana przeze mnie perspektywa pluralistycznego sposobu patrzenia na tworzenie systemu edukacyjnego mogłaby obyć się bez filozofii. Uważam jednak, że oznaczałoby to stratę dla jakości tegoż procesu. Filozofia bowiem wiąże się nie tylko z krytycznym, pogłębionym namysłem, ale ponadto ma charakter interdyscyplinarny.

Dr Krzysztof Wolański: Dlaczego tak trudno dziś nie tylko wypracować spójny projekt edukacyjny, ale nawet porozumieć się w kwestii tego, o czym właściwie mówimy, gdy staramy się rozmawiać o nauczaniu? Jakie funkcje spełniać ma edukacja? Czy jej zadaniem winno być przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie, a jeśli tak, to co to właściwie dziś oznacza? Czy, zgodnie z projektem Oświecenia, edukacja winna kształtować podmiot w wymiarze etycznym, czy może raczej ograniczyć się ma do nauczania technicznych kompetencji? Pytania tego rodzaju można mnożyć niemal w nieskończoność. Są symptomem głębokich przemian, jakie na przestrzeni ostatnich dekad zaszły w niemal wszystkich społeczeństwach świata.

Jednym z efektów przemian historyczno-społecznych ostatnich lat jest stopniowa zmiana relacji pomiędzy polem edukacji a innymi polami aktywności społecznej. Oświeceniowy projekt edukacji charakteryzował się wysokim poziomem suwerenności pola, z XIX-wieczną ideą uniwersytetu jako jej najbardziej dobitnym wyrazem. Edukacja nie służyła wyłącznie dostarczeniu kompetentnej siły roboczej na rynek pracy, realizując w ten sposób potrzeby gospodarki, nie ograniczała się też po prostu do przekazywania wiedzy jak najszerszej rzeszy młodych ludzi. W odczarowanym, zsekularyzowanym społeczeństwie jej autonomicznym nowoczesnym zadaniem było kształtować uczniów jako podmioty etyczne – zadanie wypełniane wcześniej przez tradycję i religię. Jednak wydaje się, że zwłaszcza w ostatnich latach wszystkie tradycyjne role wypełniane przez pole edukacji podane zostały w wątpliwość. Systemy edukacji zdają się aktualnie kształcić uczniów niezależnie od potrzeb rynku pracy (obecnie liczba osób z wyższym wykształceniem w Polsce ma się nijak do potrzeb gospodarki), choć twierdzi się zarazem, że szkolnictwo winno jak najdalej trzymać się od jakiegokolwiek zaangażowania światopoglądowego. Z kolei kształcenie kompetencji uznawane jest dziś za zbyt skromne zadanie dla edukacji, szkoła winna w końcu wychowywać. Konkretny wzór owego wychowania pozostaje przedmiotem gorących, choć rzadko merytorycznych dyskusji. Liczne aporie, takie jak te powyżej, w jakie wikła się obecna samoświadomość edukacji, stanowią miarę jej kryzysu.

Faktyczna utrata suwerennej pozycji pola edukacji, której towarzyszy wzrost znaczenia, jakie przypisujemy wykształceniu w ocenie wartości jednostki (przede wszystkim na rynku pracy, ale nie tylko), sprawia, że powoli przekształca się ono w kolejną usługę. Edukacja – nauka i szkolenia – przestały stanowić etap naszego życia, stały się jego permanentnym elementem. Ciągłe kształcenie ma zagwarantować, że coraz szybszy nurt życia nie pozostawi nikogo w tyle skazując go na egzystowanie w przyszłości, nie pozbawi narzędzi czyniących go przydatnym dla społeczeństwa. W praktyce oznacza to jednak, że edukacja stała się niczym innym, jak formą konsumpcji, sposobem na uniknięcie marginalizacji społecznej, bycia pozostawionym na poboczu historii. Czynniki historyczno-społeczne, które składały się na jej autonomiczną pozycję i ją ufundowały, dawno już uległy daleko idącym zmianom, za którymi edukacja, jako system, nie była w stanie nadążyć.

W tej chwili edukacja zdaje się poszukiwać nowej tożsamości pomiędzy podporządkowaniem się potrzebom gospodarki (nie tylko dostarczając odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów, ale oferując również ekspercką pomoc w formie organizacji fokusów, analiz rynku, itp.), a staniem się jedną z wielu licznych dostępnych konsumentom usług. Być może, z biegiem czasu studiowanie humanistyki stanie się aktywnością na podobieństwo dzisiejszego pływania na basenie: czymś, co wpływa na naszą tożsamość i pozwala lepiej czuć się ze sobą, choć pozbawione jest bezpośredniego związku z naszą aktywnością zawodową (oznaczałoby, że każdy z nas stałby się w pewnym sensie panną z dobrego domu końca XIX wieku – kimś, kto posiadał liczne kompetencje kulturowe, których nigdy nie będzie musiał, a nawet nie miał okazji wykorzystać).

Kontrowersje dotyczące kształtu Olimpiady Filozoficznej, a także sposobu oceniania jej uczestników, stanowią doskonały przykład zamieszania i wieloznaczności, z jakim mamy obecnie do czynienia w polu edukacji. Czy celem Olimpiady jest wyłonienie osób, które w największym stopniu opanowały historię filozofii (wartość tkwiłaby tu w znajomości określonej tradycji naukowej)? A może nagradzać powinniśmy tych, którzy najlepiej opanowali filozoficzne stawianie problemów i dowodzenie tez (tu pozytywnie wartościowana byłaby

określona kompetencja)? Istnieje też możliwość, by Olimpiada Filozoficzna stała się konkursem poglądów na świat (w takim przypadku wartość tkwiłaby w bliskości do słusznego światopoglądu)? Żadna z powyższych możliwości nie wydaje się przekonująca, choć nie sposób uznać ich jednocześnie za równie pociągające. Problem tkwi w całkowitej arbitralności wyboru, który nie posiada strukturalnego uzasadnienia, ufundowanego na logice pola edukacji w jej obecnym kształcie.

Cóż zatem pozostaje? Jakich edukacyjnych wyborów dokonywać? W jaki sposób i kogo kształcić? Wydaje się, że w obecnej sytuacji pozostaje to kwestia indywidualnego lub instytucjonalnego smaku, a co za tym idzie arbitralnego i często trudnego do racjonalnego uzasadnienia wyboru.

Dodatek

Uwagi o trudnościach w osiągnięciu porozumienia

W trakcie panelu wyraźnie zderzyło się kilka perspektyw ujęcia omawianego problemu. Niezależnie od sporów ściśle merytorycznych, jedna z osi sporu przebiegała pomiędzy pesymistycznym postrzeganiem wszelkich zmian związanych z inkorporowaniem porozumienia bolońskiego na grunt Polski, a ujęciem tego procesu w kategoriach szansy na rozwój, dalszą integrację europejską itp. Inna różnica wyłoniła się z napięcia pomiędzy perspektywą systemową a jednostkową i oddolną.

Zajęcie postawy pesymistycznej lub optymistycznej w tym wypadku nie przedstawia się tak prosto, jak mogłoby się zdawać – nie jest to wynik ogólnej postawy życiowej. Wszak jesteśmy w stanie dokonać pewnych przewidywań na temat toczących się procesów. Spór zatem upatrujący w obecnych tendencjach szansy bądź symptomu kryzysu można zrozumieć w kategoriach różnic w przewidywaniach na temat wpływu tychże na społeczeństwo. Ponadto rozważając kwestie związane z systemem edukacji znajdujemy się bliżej polityki rozumianej jako domena decyzyjności, niż w gruncie rzeczy biernej postawy afirmującej lub negującej toczące się procesy, bez roszczenia do jakiegokolwiek wpływu na nie.

Spór pomiędzy ujęciem systemowym a jednostkowym bardzo wyraźnie przewijał się w trakcie całej konferencji, utrudniając sformułowanie klarownych wniosków. Wyrażał on w gruncie rzeczy napięcie pomiędzy wiedzą, jaką dysponujemy, a postawą etyczną. Wiedza dotyczy mechanizmów instytucjonalnych, które kształtują społeczeństwo. Jednym z kluczowych elementów nie tyle reprodukcji, ile właśnie produkcji społecznej, jest system edukacji. Rozważając sposób jego zaprojektowania zajmujemy pozycję ni mniej, ni więcej inżynierów, którzy tworzą, aby uzyskać określony efekt końcowy – produkt, tj. dorosłą osobę, obdarzoną konkretnymi dyspozycjami. Tak przedmiotowa pozycja jest niezwykle trudna do zaakceptowania dla nauczycieli, szczególnie jeżeli uczą oni filozofii i etyki. Uczymy wszakże o znaczeniu podmiotowego traktowania człowieka oraz o zagrożeniach i złu płynącym z podejścia przedmiotowego. Z tego punktu widzenia mówienie o uczniach w kategoriach tworzywa i produktu jest niezwykle niepokojącym symptomem. Niemniej wygląda na to, że nie ma przed nim ucieczki. Wiemy, jak działa współczesne państwo, i ignorowanie tego faktu niczego w tej materii nie zmieni. Możemy wszakże korzystając z wiedzy na temat pewnych mechanizmów wytwarzania podmiotowości, rozważyć takie ich rozplanowanie, które byłoby w większym stopniu zgodne z przyświecającymi nam priorytetami.

Wybrane fragmenty dyskusji*

O parametryzacji kształcenia

Barbara Markiewicz: Wydaje się, że obecnie nie jest możliwa żadna inna koncepcja, niż ta zawarta w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Wynika ona z konieczności. Jeżeli ma to być model ogólnoeuropejski, to musi być formalny. Natomiast to, co się stało, wynika z inercji

* Poniższa dyskusja toczyła się bezpośrednio po wystąpieniu profesor Barbary Markiewicz oraz w trakcie panelu dyskusyjnego. Niektóre jej fragmenty zostały pominięte ze względu na to, że niewiele wnosiły do omawianego problemu.

pewnych mechanizmów. Problemem jest to, że pozostawiono wdrożenie tego modelu administracji i biurokracji, że przekształcono go w pewne procedury biurokratyczne i że zatracono to, co stanowiło o jego wartości. Dodam, że na początku byłam entuzjastką tego pomysłu. Teraz mam mieszane uczucia. Sądzę, że na poziomie treści powinniśmy dbać o zróżnicowane. Oxford powinien zostać Oxfordem, a Uniwersytet Warszawski powinien zostać Uniwersytetem Warszawskim, ponieważ instytucji tych nie da się porównać. Powinno się zrezygnować z parametryzacji. Zostawić ją gdzieś na wysokim poziomie, czysto formalnym, natomiast pozwolić funkcjonować i propagować odmienność. W różnorodności wykształcenia widzę wartość.

Tomasz Wiśniewski: Istotą tego projektu jest parametryzacja. Jeśli z niej zrezygnujemy, to nie zostanie nic. Poza tym nie zgadzam się z twierdzeniem, że nie ma innego wyjścia. Przecież jakieś musi być. Wątpliwości wysuwają pracownicy uczelni wyższych, ale i studenci delikatnie mówiąc, powiedzieli temu całemu systemowi dość, w słowach, których tu nie zacytuję. I to są ci najlepsi studenci. To nie jest, moim zdaniem, jednostkowy wybryk. Co prawda, zaczęło się od tego, że wprowadzono modyfikacje w regulaminie studiów, które sprawiają, że jeśli student nie obroni pracy dyplomowej do konkretnego momentu, to najzwyczajniej w świecie musi płacić pieniądze za możliwość podejścia do egzaminu dyplomowego, ale to się natychmiast przerodziło w coś więcej. Regulamin był tylko pretekstem. Potem już wprost zaczęli mówić o tym, że nie chcą się uczyć na akord, że to, co, chcą na studiach robić, nie dotyczy nabierania kwalifikacji rynkowych. Twierdzą przy tym: jak możecie chcieć od nas, abyśmy się przygotowywali do rynku pracy, skoro najwybitniejsi ekonomiści nie są w stanie przewidzieć potrzeb rynku za pół roku. Po maturze nie da się podjąć racjonalnej decyzji, która będzie mogła zaprocentować w planie pięcioletnim. Na rozmaitych konferencjach mówi się wprost: proces boloński się nie udał. Trzeba o tym zapomnieć, to się skończyło porażką.

Jarosław Jarszak: Tylko jedna uwaga. Ostatnio przejrzałem wiele pism szkolnych z różnych części kraju. Nauczyciele wyrażają głęboki żal i oczekiwanie na powrót do starego systemu. Liczą przy tym na

uczniów i rodziców. Głos ten można badać socjologicznie. Nauczyciele już na nas, tj. środowiska uniwersyteckie, nie liczą, ponieważ się na nas zawiedli. Nie postawiliśmy tamy obecnemu systemowi. Wychowujemy w ramach nowego systemu, tj. z podstawówką, gimnazjum i szkołą średnią. Uważa się jednak, że dawniejszy system dawał większe możliwości niż obecny. Uczniowie wówczas czuli się traktowani w sposób bardziej podmiotowy niż teraz.

Jan Molina: Mam trzy uwagi. Po pierwsze, jakiś wspólny system porównywania jest konieczny. Jest to nieuniknione. Wadą obecnego systemu jest to, że jest on nastawiony na ocenę krótkoterminowych sukcesów. To zmusza do jakiejś gigantycznej pracy na akord wykonywanej w dużej części w dużym tempie, podczas gdy można sobie wyobrazić, że dana osoba mogłaby osiągnąć lepsze merytoryczne wyniki, gdyby miała więcej czasu. Druga kwestia dotyczy wpływu biznesu. Kształtowanie umiejętności mierzonych w sposób krótkoterminowy może sprzyjać celom biznesowym, jednak pytanie jest takie, jak się do tego ma kształtowanie umiejętności mierzonych długoterminowo. Trzecia kwestia dotyczy uwag na temat struktury kształcenia. Również spotkałem się z głosami, o którym pan mówił. Nie mam jednak zaufania do tych, którzy z nostalgią wspominają dawny model kształcenia, ponieważ wydaje mi się, że jest on w dużej mierze oparty na idealizacji modelu, który kiedyś miał być ogólnohumanistyczny.

Barbara Markiewicz: Proszę pamiętać, że ten obecny system też powstał z nostalgii. Chciano reaktywować przedwojenny system, właśnie europejski i ogólnohumanistyczny, w którym funkcjonuje gimnazjum. Dlaczego to się nie udało? Przed wojną było inne otoczenie społeczne, inne oczekiwania, inny program.

Maria Mazurkiewicz: Ale wtedy traktowano ludzi podmiotowo.

Barbara Markiewicz: Tego bym nie powiedziała.

Maria Mazurkiewicz: Podam przykład (pokazujący przedmiotowe traktowanie uczniów w obecnym systemie) ze swojego podwór-

ka. Jeden z moich uczniów, który jest najinteligentniejszym uczniem w swojej klasie, nie zdał z powodu niektórych przedmiotów. Natomiast mnie czasami zawstydzają swoją wiedzą. Nauczycielom zabrakło pomysłu na to, żeby go zainteresować. Łatwiej postawić jedynekę i nie przepuścić do kolejnej klasy, bo się nie mieści w systemie.

Barbara Markiewicz: A propos tych międzywojennych szkół, to proszę mi wierzyć, że tego podmiotowego traktowania też brakowało, chodzi o dyscyplinę. Wówczas mieliśmy do czynienia z inną pozycją nauczyciela. Panował wówczas absolutny autorytet nauczyciela. Tam nie było żadnego dialogu z uczniami, którzy mogli tylko odpowiadać.

Jarosław Jarszak: Innymi słowy, podmiotowe traktowanie uczniów jest tylko wyobrażeniem.

Barbara Markiewicz: I to jakim. To jest mit.

Maciej Urbanek: Mam uwagę dotyczącą parametryzacji w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji. Otóż powoduje ona jedno elementarne zjawisko, które można zaobserwować wśród studentów pierwszego roku, a mianowicie dewaluację pracy intelektualnej.

Barbara Markiewicz: Tak. Bo to jest czysta formalność. To wygląda dobrze tylko na papierze.

Maciej Urbanek: To powoduje, że wiedza jako taka traci na znaczeniu. W tym kontekście sędzę, że powinniśmy zwracać uwagę na rzetelność i niepowierzchność. Lepiej nauczyć mniej, ale dogłębniej niż ślizgać się po słówkach. [...] W związku z tym postulat, który moglibyśmy w tym momencie, tak mi się przynajmniej wydaje, sformułować, brzmi: mniej, ale od początku pokazując pewien sposób myślenia. Innowacyjność, o której mówiła profesor Markiewicz, jest ważna, ale żeby być innowacyjnym, trzeba mieć bardzo dobre podstawy, żebyśmy w kółko nie wymyślali tego samego.

Michał Koss: Mam do pana pytanie, czy pan musi robić całą filozofię współczesną, czy pan może sobie wybrać zagadnienia?

Maciej Urbanek: Oczywiście, że mogą wybrać.

Michał Koss: To, co stoi na przeszkodzie, żeby pan to robił wolno i dokładnie. Nie rozumiem tego. [...] W szkole średniej albo w gimnazjum jest bardzo dużo do zrealizowania, ale państwo w ramach swobody akademickiej możecie to ukształtować nie odchodząc od jakiegoś modelu porównania, bo on jest istotny, bo on np. daje możliwość mobilności. Np. studenci mogą gdzieś pojechać. Więc jakaś metoda porównywania, jeżeli nie chcemy mówić o parametryzacji, musi istnieć. Więc jeszcze raz o to pytam.

Maciej Urbanek: Staram się pracować ze studentami wolno. Na każdym zajęciach analizujemy teksty uważnie przede mną dobrane. Staram się odpytywać nie na zasadzie hasłowej, lecz pewnej analizy problemu. Natomiast student na pierwszym roku studiów po latach wcześniejszej edukacji ma pewien zakorzeniony model myślenia i problemem jest to, że w trakcie studiów stajemy w sytuacji, w której musimy niejako od nowa zmieniać tę koncepcję. I to nie zawsze się udaje – są studenci, którzy w pewnym momencie dostrzegają, że rzeczywiście można inaczej, a są tacy, którzy chcąc nie chcąc, działają zgodnie ze schematem, który opanowali w szkole. Przy czym nie każdemu możemy poświęcić wystarczającą ilość czasu.

Michał Koss: Czyli szkolnictwo niższe jest tu winne.

Maciej Urbanek: Nie chcę wskazywać winnych. Z resztą zgodnie z tym, co pan powiedział wcześniej, szkolnictwo niższe, szczególnie szkoły średnie są dużo bardziej podatne na odgórne sterowanie. Na uczelniach wyższych panuje większa swoboda. Niemniej musimy się, że tak powiem zgrać wszyscy i wypracować jakąś wspólną linię. Nie powinno być tak, że do końca liceum uczymy się w pewien sposób, a przychodzimy na studia i rodzi się problem, bo wymaga się od nas czegoś więcej niż podanie np. kiedy urodził się Kartezjusz albo skąd pochodził, na co ostatnio usłyszałem odpowiedź: Kartagina.

Marcin Szymański: Myślę, że jest racja w tym, co mówiła Pani profesor. Dzisiaj, jak mówimy o młodzieży, studentach i uczniach, mówimy o wartościach podmiotowych. Ale ja mogę wskazać grupę studentów. Nie możemy zbudować dla wszystkich studentów jednego założenia.

Barbara Markiewicz: Mamy tu do czynienia z Arystotelesowskim i Locke'owskim założeniem *tabula rasa*, czyli umysłu ucznia jako czystej karty, wedle której wkładamy mu do umysłu wiedzę, przekonani, że się tak po prostu da, bo on ją wchłonie. Co oznacza, że my się w ogóle nie przejmujemy, co z tego wyjdzie

Marcin Szymański: Potwierdzam. Racją jest jednak to, że my w szkole np. też zakładamy, że jakaś ta baza intelektualna jest i pewne wartości uczniowie posiadają. I mówię tu o nauczycielach w ogóle, nie tylko o nauczycielach filozofii czy etyki. Zarazem nie wiem, czy jest jakiś spójny program dotyczący kształcenia takich wspólnych wartości.

Karolina Kowalewska: W Krajowych Ramach Kwalifikacji występuje jakkolwiek nie jest wyrażone wystarczająco jasno, czego bardzo żałuję, założenie pewnego metapoziomu kompetencji moralnych. Uczę na każdym poziomie edukacji od maluszków po studentów. Problemem jest chyba to, że weszły Krajowe Ramy Kwalifikacji, ale nie nastąpiły żadne szkolenia, tzn. sama ta idea nie została wyłożona jako idea tej kompetencji, która ma kształcić człowieka nie tylko w wybranej wąskiej dyscyplinie. Myślę przy tym, że studia humanistyczne szczególnie filozofia wymaga innego podejścia. Trudno, żeby filozofia wpisywała się w Krajowe Ramy Kwalifikacji, ale już studia przyrodnicze jak najbardziej. Uważam, że nie jest niczym krzywdzącym mówienie, jakie kompetencje powinien mieć student, który stamtąd wychodzi. Niekoniecznie wiedzę, ponieważ wiedza ta jest dostępna tak naprawdę w każdej dziedzinie, tylko student musi wiedzieć, musi mieć kompetencje, jak do niej dotrzeć, jak ją zweryfikować. Wiedza to nie jest już coś tajemnego. Mamy ją dostępną wszyscy, na równi. Miejmy teraz te zdolności do tego, żeby tym, co mamy, rozporządzać. Ja w mojej pracy skupiam się na kompetencjach moralnych, których właśnie

ta rama traktuje po macoszemu, zakładając właśnie ten metapoziom i nie wyjaśniając niczego.

Barbara Markiewicz: Absolutnie się z panią zgadzam. Tylko jak zaczęto wykładać kompetencje poprzez formularz i jak te kompetencje są potwierdzone poprzez certyfikaty, to w tym momencie straciło to cały sens.

Maciej Urbanek: Zaczyna chodzić o te certyfikaty, a nie o kompetencje.

Karolina Kowalewska: Szkolnictwo podstawowe jest miejscem, z którego powinno się wynieść te kompetencje, Ale jeżeli mamy nauczycieli, którzy mają wizję...

Barbara Markiewicz: Nie mają.

Maria Mazurkiewicz: Dobrym przykładem są uczniowie, którzy kończą szkołę i mają świadectwa maturalne z bardzo dobrymi wynikami z języków obcych, po czym okazuje się, że nie potrafią się komunikować w tych językach, dlatego że nacisk w szkołach jest na zdanie egzaminu, a nie na mówienie.

Osoba (niezidentyfikowana): Chciałam powiedzieć coś w kwestii kompetencji nauczycieli. Chciałabym zapytać, czy ktoś z państwa ma doświadczenia z uczeniem za granicą. Jeden z profesorów zwrócił mi uwagę na to, że to jest polska specyfika patrzenia na certyfikaty, a nie na umiejętności. Przejawia się tym, że nauczyciele rzadko kiedy proszą o jakąś lekcję próbną. Jak się przychodzi na rozmowę o pracę, to się pokazuje papier i koniec. Ewentualnie ktoś może mieć lepszy papier. Pytanie czy tak to też wygląda za granicą. I z tego, co wiem, to właśnie tak nie wygląda.

Anna Malitowska: Z własnego doświadczenia ze współpracy z organizacjami w Polsce wiem, że rzadko proces rekrutacji odbywa się w ten sposób. Np. w znajomej firmie technologicznej zespół de-

weloperów przygotowuje zadania dla kandydata, by sprawdzić jego umiejętności.

Michał Koss: U mnie w szkole np. jest tak, że jak szef chce przyjąć nowego nauczyciela, to bierze bardzo doświadczonego nauczyciela, żeby z nim godzinę albo dłużej porozmawiał i potem jest on wstępnie przyjęty trochę na taryfie ulgowej, aby młody nauczyciel mógł oswoić się z nową dla siebie sytuacją. Potem patrzy się, czy jest w porządku. Oczywiście dzieci na tym trochę tracą, ale młody chirurg też musi gdzieś ćwiczyć.

Barbara Markiewicz: Jak się pojawiły certyfikaty, to natychmiast wypełniła się luka, czyli powstały firmy, które zajmują się tylko ich dostarczaniem. One z tego żyją i tego się nie przebrnie bez nich. Oznacza to stracony czas i stracone pieniądze. To wszystko stworzyło biurokrację i to jest najgorsze. Nie sądzę, żeby to był tylko polski problem.

Maciej Uliński: Przykład nauczycielki, która w wieku 40 lat zrobiła doktorat i zaczęła robić karierę akademicką. Opowiadała, że na początku była wielką zwolenniczką testów. Uważała, że dzięki nim można osiągnąć standaryzację wiedzy. Okazało się jednak, że testy te z jednej strony bardzo podniosły średni poziom szkolnictwa, z drugiej zaś zabijają właśnie rozwijanie tej ciekawości. Problemem jest brak indywidualizacji nauczania.

Michał Koss: W anglosaskim systemie jest tak, że jest instrukcja, jak oceniać eseje, po czym na końcu jest napisane: jeżeli jednak trafisz na coś, co jest po prostu genialne, zrezygnuj z kryteriów i postaw najlepszą ocenę.

Maciej Uliński: Dlatego właśnie tak ważny jest proces indywidualizacji procesu kształcenia.

Barbara Markiewicz: Jednak to trzeba jakoś wmontować w system. System powinien też zawierać te nieprzewidziane sytuacje.

Uwagi o antropologicznych założeniach systemu edukacji

Michał Koss: Ważne jest, żebyśmy mówili także o dobrych doświadczeniach, które można jakoś rozpropagować. A jeżeli jest źle, to co trzeba zmienić, żeby było lepiej.

Tomasz Wiśniewski: Wydaje się, że nie ma żadnego projektu bez pewnych założeń antropologicznych, nawet jeśli się umawiamy, że takowych nie ma. Tak na dobrą sprawę, kiedy stajemy przed młodymi ludźmi, niezależnie czy są studentami, czy uczniami, to przyjmujemy jakiś projekt. Jednak obawiam się głosów, w których usłyszeć można echa stwierdzenia Margaret Thatcher, że nie ma alternatywy. Oczywiście, że jest. My jako filozofowie mamy obowiązek wyłapywać słabości tego projektu. Jako nauczyciele powinniśmy, i tu jestem chyba staroświecki, pytać uczniów, po co oni są na tej lekcji. Powinniśmy oddać się z tym, co mamy, uczniom. Koleżanka, która mnie uczyła pedagogiki, mówiła, że szkoła to nie jest szalec, nie można wejść zrobić swoje i wyjść. Jak nie ma zaangażowania, to naprawdę jest kilka innych zajęć na świecie. Jaki jest zatem model antropologiczny? No właśnie taki, którego chyba nie ma w nowym systemie. Nowy system nie tworzy *res cogitans*, ani nie tworzy *homo faber*. Mamy do czynienia raczej z *faber* po prostu. Zagrożenie jest takie, że kształcąc myślących, krytycznych ludzi, wykształcić możemy socjopatów, gdyż ten świat karze za myślenie i za samorealizację. Bo ten świat jest tak skonstruowany, że wręcz nie może przetrwać w tym swoim układzie, jeżeli ludzie będą kreatywni. To jest kwestia odpowiedzialności pedagogicznej. Czy jesteśmy gotowi, żeby wziąć odpowiedzialność za to, że człowiek wykształcony zgodnie z naszymi najlepszymi intencjami zderzył się ze światem, który oczekuje od niego czegoś zupełnie innego. Sądzę, że na to pytanie odpowiedź może być tylko indywidualna i każdy z nas musi i może sobie na nie odpowiedzieć samodzielnie. Ja powiem jedno, zdarzyło mi się mieć absolutnie genialnych studentów. Trafili do pracy w korporacji lub w wielkiej firmie logistycznej. Otóż te dwa przypadki uważam za swoje największe porażki.

Anna Malitowska: Czy system jest rzeczywiście tak zły, a rzeczywistość naprawdę tak fatalna, że musimy się ich bać? Od wielu lat w systemach oświaty w Europie i USA filozofuje się z dziećmi, uprawia się z nimi „lekcje myślenia” Podobnie w wielu krajach pojawiły się np. szkoły demokratyczne, a więc szkoły, w których nauczyciel właściwie przestaje być dysponentem wiedzy, ale staje się bardziej mentorem. W każdym razie system jakoś na to pozwala, a nawet to propaguje. Współpracuję z różnymi firmami nastawionymi na innowacje. Od razu powiem, że praktyka tam nie wygląda tak źle. Jestem bardziej zmartwiona dyskusjami, jakie toczymy wśród akademików niż tym, z czym spotykam się na zewnątrz.

Michał Koss: Pan ma taką wizję rzeczywistości, jako przerażającego Mordoru. Oczywiście ta rzeczywistość ma rozliczne defekty, np. wyścigi szczurów. Zatracono cnoty miękkie. Niemniej rozważyłbym, aby na lekcji filozofii uczyć także o pożytku z pieniędzy, żeby nie antagonizować, ale raczej żeby uczniowie sobie z tym światem radzili, żeby mieli rodzaj dystansu, ochotę na zmiany i nie byli ofiarami systemu. Nie budowałbym także takiej wizji, gdzie po jednej stronie są anioły, a po drugiej stronie zaś bankierzy i szefowie korporacji. Moim zdaniem, to jest w gruncie rzeczy pomysł na rewolucję społeczną, która powinna wysadzić ten cały ład. Ten pomysł jest dla mnie nie do przyjęcia. Ja bym pewne elementy w tym ładzie jednak doceniał. I bardziej starałbym się swe opinie wyważyć. To jest pierwsza sprawa. Druga sprawa jest taka, że, moim zdaniem, powoli się dzieje coś pozytywnego. Powiem to ze swojej działki nauczyciela. Udało mi się w tym roku po raz pierwszy zrobić coś, co się wydaje niemożliwe, uruchomić rozszerzony program filozofii, rozszerzony program łaciny, na który po pierwszej trzygodzinnej lekcji na następną przyszło 40 osób z pionu klas pierwszych. Musiałem pójść do auli, bo nie mogłem się zmieścić w żadnej klasie. Więc mam wrażenie, że ten wektor turbokapitalizmu powoli się ugięna i że ludzie budzą się w otoczeniu społecznym. Być może, zaczynają myśleć w inny sposób, a my bardzo silnie od tego zależy. Filozofia jest opcjonalna. Kilka lat temu był tak niesprzyjający klimat, że jak człowiek pytał dzieci, jak mają na imię, to otrzymywał odpowiedź: idę na zarządzanie. Mniej więcej tak wyglądała rozmowa. Teraz pojawiają

się inne pomysły na życie, inne kariery. One na razie są niszowe, ale te dzieci się tego nie boją i mówią: ja chcę się oddawać swojej pasji, jakoś się utrzymam, dam sobie radę. Jeżeli ta fala wzbierze, to jest pewna szansa na zmiany, więc ja bym nie twierdził, że jest aż tak źle. Trochę się tym zac zadaliśmy, ale, moim zdaniem, teraz mamy maseczkę tlenową i powoli zaczynamy oddychać lepszym powietrzem. Takie jest moje przekonanie. Teraz trochę o tym myśleniu krytycznym i tym, że być może, nie mamy się czego bać, czy wstydzić. W zeszłym roku w Olimpiadzie wystartował przemiły młody człowiek, który został finalistą. Dostał się na uczelnię w Wielkiej Brytanii i dwa dni temu otrzymałem od niego list, w którym twierdzi, że bardzo tęskni do naszej szkoły. Oni tam mają 60 różnych kół, włącznie z *critical thinking*, ale on napisał, że na ten przedmiot uczęszcza tylko 4 osoby. Więc to nie jest tak, że gdzie indziej to jakoś lepiej wygląda. Trzeba tylko bardzo dużego wysiłku i trzeba zaczynać bardzo wcześnie. Mam też zajęcia w gimnazjum, jedną godzinę tygodniowo i dzieci lgną do tych zajęć. Omawiam Platona, np. w drugiej klasie czytam z nimi *Eutyfrona*. Probujemy zbudować dialog na wzór platońskiego. W związku ze strasznymi wydarzeniami we Francji zatytułowaliśmy dialog *Charlie, czyli o wolności słowa*. Powoli zaczynając od głównego pytania, budowaliśmy dialog. Warto stracić na to dwa miesiące. Na zajęciach analizujemy możliwe pytania, rozważając, które pytanie jest najlepsze. Robimy trzy pierwsze kwestie, a potem uczniowie mają dwa tygodnie, żeby napisać krótki dialog. To, co powstało, jest fantastyczne. Mam 28 paraplatońskich dialogów napisanych przez uczniów z gimnazjum. Coś zupełnie niesłychanego, o takie filozofowanie i o takie metody nam chodzi. Nam, nauczycielom. Nie o informację, że Platon miał na imię Arystokles i iż Platon to był jego przydomek. Kogo to obchodzi? Jeśli ktoś jest zainteresowany historią kultury i chce zostać specjalistą, to się tego wszystkiego nauczy, natomiast uczeń musi się nauczyć deliberacji. Dialog platoński jest najlepszym przykładem deliberacji. I to jest podane w taki sposób, że to dziecko musi formułować pytania.

Anna Malitowska: Nauczyciel musi się zastanowić, co jest wiedzą, co jest umiejętnością, co jest postawą. Bo my nie uczymy tylko wiedzy. Nauczyciel ma się zastanowić przed lekcją, przed tym jak konstruuje

program, co z tego chce przekazać jako twardą wiedzę, co warto w ogóle wtyłaczać im w głowy. Co jest tą umiejętnością. A co jest postawą, a więc czymś, co wykracza poza moje zajęcia i z czym muszę korespondować tak z innymi przedmiotami, jak i z rzeczywistością pozaszkolną. Tu pewnie pojawi się pojęcie deliberacji jako czegoś pomiędzy umiejętnością a postawą. Wolę myśleć, że takie kategorie, które się pojawiają w tym systemie, np. elastyczność czy innowacyjność, są związane z takim założeniem antropologicznym, że człowiek jest istotą samodoskonalającą się, czyli taką, która to, co ją otacza, próbuje ulepszyć.

Tomasz Wiśniewski: Nie twierdzę, że rzeczywistość jest taka straszna, w końcu w niej funkcjonuję. Wydaje mi się, że umiem wykorzystać te przestrzenie, które ten system daje, dlatego musimy faktycznie realizować pewną koncepcję modelu człowieka, który, w moim pojęciu, jest po prostu wartościowy. Natomiast faktycznie pytanie jest inne, to znaczy, gdzie ten Mordor się zaczyna? Bo to, że jest, nie ulega dla mnie wątpliwości. I to nie jest tak, że jacyś kosmici zrzucili do telewizji i korporacji jakiś obcych, którzy nagle stworzyli nam piekło. Nie. To są bardzo często nasi absolwenci, to są nasi wychowankowie.

Karolina Kowalewska: Czy ja dobrze zrozumiałam? Martwił się Pan, że kształcimy socjopatów. Zadał pan pytanie, po co tym młodym ludziom potrzebna będzie zdolność deliberacji we współczesnym świecie. A ja mam takie pytanie, a skąd ta deliberacja ma się wziąć we współczesnym świecie, jeżeli nie będzie ludzi, którzy będą deliberować? Mam takie wrażenie, że chodzi o fałszywą opozycję pomiędzy ludźmi, których kształcimy i wyposażamy w pewne zdolności a jakimś zewnętrznym światem, owym Mordorem, który narzuca swoje zasady gry.

Tomasz Wiśniewski: Jeżeli państwo nie widzą zagrożenia, to zazdrozczę. Powiem w ten sposób. Ja je widzę i rzecz w tym, że oczywiście możemy budować sobie takie modele wychowania, gdzie wątkiem przewodnim będzie myśl następująca: to prawda, że ten świat nie jest najlepszy z możliwych, ale nie jest najgorszy, w związku z tym przystosujmy tych naszych młodych adeptów do życia w tym świecie, może go oni troszkę poprawią. Jednak jeżeli np. mówimy o innowacyjności,

to pytanie jest takie, do czego ta innowacyjność ma być wykorzystana. Bo jeżeli w technikach marketingowych, to ja bym bardzo sobie tego nie życzył.

Jan Molina: Jeżeli mogę, chciałbym zasugerować nowy wątek do dyskusji. Mówimy o kryteriach oceny i wydaje mi się, że pewna uniwersalna metoda weryfikacji powinna zostać założona, gdyż powoduje pewną mobilność, przemieszanie, integrację europejską i porozumienie. To jest wartość, której nie można tak łatwo lekceważyć. Wydaje mi się, że w tym systemie są pewne podstawy pozwalające myśleć o przynajmniej warunkowej poprawie. I dlatego nie należy odrzucać systemu w całości, tylko zastanowić się nad tym, jak go poprawić. Wydaje mi się, że jest to w pełni realne, przynajmniej z mojej perspektywy.

Magdalena Gawin: Dużo pojawiło się tu ogólnych uwag, a być może, potrzebna jest decentralizacja? Sama mam duży kłopot z mową o człowieku w ogóle. Właściwie nie wiem, co to miałyby oznaczać. Być może, samo założenie, punkt wyjścia jest błędny, kiedy próbujemy lokując się na pozycji mądrych ludzi określić założenia antropologiczne dla wszystkich.

Marcin Szymański: Oczywiście. Pytanie jest zasadne: czy należy wszystkich w ten sam sposób uczyć. Czy te metody i założenia mogą być powszechne, np. rozwijanie kreatywności, innowacyjności, krytycznego myślenia itd. Mówimy o aspekcie systemowym, setkach tysięcy uczniów, którzy intelektualnie nie są przygotowani do tego, żeby przyswoić całość tej wiedzy i kompetencji. Jeżeli mówimy o jakimś modelu antropologicznym i aksjologicznym, to wciąż mówimy o tej samej postaci, pewne założenia tej postaci należy dopasować do konkretnej osoby. Jeżeli uczymy przyszłego ślusarza...

Michał Koss: On też będzie obywatelem.

Marcin Szymański: Tak, on będzie obywatelem i musi mieć pewne kompetencje, ale to będzie zupełnie inny poziom wiedzy, niż taki, który pozwalały iść na studia.

Anna Malitowska: Kompetencje, o których mowa, mają charakter stopniowalny. Model Martensa, o którym mówiłam wcześniej, traktuje o przedmiocie, który ma być nauczany na równi z innymi przedmiotami i nie dotyczy on wiedzy encyklopedycznej, ale mówimy np. o nauce czytania tekstów. To jest potrzebne do życia w społeczeństwie, do tego, aby stać się obywatelem w pewnym momencie.

Marcin Szymański: Dwa lata temu zostałem poproszony, żeby poprowadzić zajęcia z etyki w technikum i spotkałem tam bardzo ciekawych uczniów. Świetnie można z nimi rozmawiać na wysokim poziomie intelektualnym. Oni w żadnym razie nie są gorsi. Po prostu nieco inaczej postrzegają świat. Też są gotowi nauczyć się różnych rzeczy, uczestnictwa w tym świecie, ale nie da się z nich zrobić ludzi z takim nastawieniem intelektualnym, jak ci, którzy także kończą liceum, którzy niejednokrotnie chcą zmienić ten świat. Gdybym faktycznie zmienił tych ludzi, którzy poszli do technikum, żeby znaleźć zawód, na takich, którzy będą krytycznie podchodzili do świata, to mogą wytworzyć socjopatów, ludzi, którzy mogą się nie odnaleźć w tym świecie. Dlatego trzeba się poważnie zastanowić nad samym modelem człowieka, nad tym, czy może być on uniwersalny.

Maria Mazurkiewicz: Zastanawiamy się, jak deliberować z uczniami, a ja sądzę, że powinniśmy pomyśleć, jak ratować nauczycieli.

Michał Koss: To jest ciężka grupa zawodowa.

Tomasz Wiśniewski: Muszę powiedzieć, że nauczyciele to jedna z najlepszych grup, jakie kiedykolwiek uczyłem filozofii.

Maciej Urbanek: Czy pewnym remedium na postawione tu problemy nie będzie takie proste słowo, jak komunikacja. Czy my nie uczyliśmy naszych uczniów bądź studentów tak naprawdę komunikowania zamiast komunikacji – nadawania komunikatów zamiast wchodzenia w dialog? Generalnie w komunikacji zawiera się nie tylko to, co chcę powiedzieć, ale także słuchanie tego, co mówi druga osoba.

Dzięki temu może powstać zrozumienie innych ludzi, do czego jest potrzebna pewna wiedza oraz logiczne myślenie, rozumowanie. Nie uczmy jedynie wiedzy, tylko uczmy, jak komunikować się ze sobą. Drugie pytanie związane jest z moim pobytam na Polskim Zjeździe Filozoficznym w Poznaniu, gdzie uczestniczyłem w panelu, w którym brało udział trzech doktorów filozofii i jeden młody pan, mający własną firmę. Wszyscy praktycy zajmujący się doradztwem filozoficznym i coachingiem. Niektórzy prowadzą szkolenia m.in. dla biznesu. Pytanie do Pani: czy to prawda, że jeśli jest się filozofem z wykształcenia, bądź nie daj boże ma się tytuł doktora filozofii, można się przedstawić jako dyrektor. Czy to nie jest problem tak naprawdę nomenklatury, tzn. stereotypu, że jak się rozmawia z filozofem, to się rozmawia o rzeczach niepraktycznych, które z założenia niczemu nie służą.

Anna Malitowska: Tak, to często kwestia nomenklatury i stereotypów. Mamy z tym problem nie tylko jako filozofowie, ale i jako nauczyciele. Niekiedy rodzice są przerażeni, jak usłyszą, że w szkole będzie prowadzona etyka bądź filozofia. Wystarczy jednak propozycja lekcji o innej nazwie, ale prowadzonej metodami filozoficznymi i znajdują się chętni. One służą właśnie kształceniu w zakresie wspomnianej przez Pana komunikacji, dialogowania, słuchania innych, dlatego są potrzebne na każdym poziomie edukacji. Podobnie, stereotypem jest niepraktyczność filozofii i nieprzydatność filozofów na rynku pracy. Jednak, co też pokazują badania, najczęściej zdobywamy pracę po filozofii. Filozofowie mają lepsze wyniki.

Maciej Uliński: Pytanie czy szkoła ma uczyć wiedzy czy umiejętności/sprawności, wymaga odpowiedzi: trzeba uczyć jednego i drugiego. Szkoła jest od tego, żeby nauczyła jednego i drugiego. Szkoła ma uczyć pewnego elementarza, a studenci powinni buntować się przeciwko wszelkim teoriom. Jak to zrobić, żeby ten sam człowiek przeszedł przez szkołę i był buntownikiem na studiach? Bo na poziomie akademickim jest potrzebny buntownik. Cały czas trzeba się buntować, żeby wymyślać różne teorie. To jest ciągły bunt intelektualny. Mam uwagę odnośnie do uczenia poprzez tekst. Wiem, że można filozofii nauczyć na każdym dobrym tekście filozoficznym. Gdy zrobiono

taką krzywdę szkole, że wprowadzono etykę zamiast filozofii, to pani prof. Środa zrobiła dobrą rzecz, napisała podręcznik do etyki, na którym można nauczyć filozofii. Wybrała takie klasyczne teksty, że można pod pretekstem nauczania etyki ukazać całą podstawową problematykę filozoficzną nie unikając zarazem elementarnych informacji historycznych. To, że się nie udało nam przeforsować nauczania filozofii w szkole, wynika ze słabości środowiska. Natomiast w kwestii znajomości historii filozofii, to uważam, że trzeba tego też pilnować.

Michał Koss: Nie w gimnazjum.

Maciej Uliński: Nie wiem, na którym etapie trzeba zacząć. Natomiast trzeba zacząć, bo największy problem, jaki dostrzegam w pracy ze studentami, to jest nieumiejętność porządkowania chronologicznego faktów i periodyzacji. To jest największa ich słabość. Myślę, że to się zaczęło na poziomie szkoły, gdy pod pretekstem przeciążenia umysłów datami, rolę wiedzy historycznej zajął patchwork wydarzeń, nie umożliwiający analizy ich powiązań. A to samo spotkało historię literatury, niegdyś istotną w programach szkolnych języka polskiego. Za moich czasów język polski i matematyka, to były najważniejsze przedmioty na poziomie liceum. W pewnym momencie przedmioty te stały się mało istotne.

Mam doświadczenie ze studentami Erazmusa. Szukam zawsze jakiś wspólnych punktów odniesienia i niekiedy mam z tym problem. Wiem, że można nauczyć filozofii na wszelkich możliwych tekstach, ale potrzebny jest jednak pewien kanon elementarny, żebyśmy potrafili się porozumiewać.

Osoba (nizidentyfikowana): Chciałam się odnieść do kwestii przystosowywania uczniów do źle funkcjonującego świata. Wydaje mi się, że jednak w nauczaniu filozofii chodzi o to, żeby nie przystosowywać, tylko tworzyć takie warunki, w których uczniowie poczują się inicjatorami, odpowiedzialnymi podmiotami, przygotowującymi zmiany, które mają spowodować, że na tym świecie będzie nam się żyło lepiej.

Tomasz Wiśniewski: To jest szczyt moich marzeń.

Anna Malitowska: Ja się zupełnie zgadzam z panią. I nawiązując do pana wypowiedzi o kanonie. Tak, tylko to trzeba robić po kolei. Żeby człowiek mógł protestować czy buntować się przeciwko światu, a potem inicjować zmiany, musi go trochę rozumieć. Z moich doświadczeń wynika, że zaczyna się od rzeczy. Dziecko w przedszkolu rozmawia o rzeczach. Ma swojego pluszaka, więc pytamy o pluszaka i możemy zadać pytanie o przyjaźń. Oczywiście upraszczam sprawę. Później na poziomie szkoły podstawowej aż po gimnazjum rozmawiamy o kwestiach filozoficznych. Punktem wyjścia jest tekst albo film. Takie filozofowanie wymaga od nauczycieli sporo wysiłku i wyjścia poza akademickie nawyki uczenia historii i filozofii. Skoro system tak promuje innowacyjność, to i my postaramy się być innowacyjni, szukając na każdym etapie edukacyjnym okazji do wprowadzenia treści i metod filozoficznych.

Jarosław Jarszak: Może nie chodzi o z góry narzucony schemat, ale o umiejętność dania motywacji, żeby człowiek potrafił samodzielnie szukać. Nie każdy nauczyciel może być autorytetem i dla większości umiejętność nauczania związana jest z motywowaniem i zachęcaniem do działania.

Tomasz Wiśniewski: Wydaje mi się, że właśnie o to chodzi, a nie o autorytety.

Maria Mazurkiewicz: Nie wiem, czy niektórzy z państwa nie poczują się dotknięci. Nasze spotkanie dotyczy antropologicznych i aksjologicznych założeń systemu oceniania. Zastanowiłam się, o czym my tutaj mówimy. Mówimy, że mamy problem z uczniami, studentami, nauczycielami, ale te młodsze pokolenia mają problem z wyrażeniem siebie, z mówieniem. Zrobiono w szkole, którą znam, takie ćwiczenie. Kazano uczniom obrysować dłoń i wpisać w każdy palec coś dobrego o sobie. Większość uczniów nie czuła, że może coś wpisać. I teraz nawet my tutaj w tej rozmowie zaczęliśmy się wartościować. Podczas gdy ważne jest, aby rozmawiając wyjść poza swój system wartości. Szczególnie rozmawiając z uczniami musimy uważać, aby nie zejść na poziom wartościowania, nie sprawić, żeby mieli problem z wyraże-

niem własnego punktu widzenia. Chyba wszyscy musimy o tym pamiętać.

Michał Koss: Wydaje mi się, że nie wartościowaliśmy się, ale raczej poinformowaliśmy się o różnicach. To wszystko.

Maria Mazurkiewicz: Chodziło mi tylko o zwrócenie uwagi na uważność w kontakcie z uczniami.

Michał Koss: Wydaje mi się, że trzeba raczej uczyć uczniów, że wartościowanie jest normalnym elementem życia. Niekiedy wartościujemy i trzeba nauczyć się to znosić.

PORÓWNANIE KRYTERIÓW OCENY ESEJÓW W OLIMPIADACH FILOZOFICZNYCH W WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH: HISZPANII, AUSTRII I NIEMCZECH

Według danych z 2015 roku konkursy Olimpiad Filozoficznych, w których biorą udział uczniowie szczególnie zainteresowani filozofią, organizowane są w ponad czterdziestu krajach świata. I chociaż zarówno struktura poszczególnych konkursów narodowych, jak i preferowany profil kompetencji laureata znacząco różnią się w zależności od kraju, to – bez względu na wszystkie różnice – ocena eseju filozoficznego przygotowanego przez uczestników w każdym przypadku pozostaje jednym z najistotniejszych kryteriów wyłaniania najzdolniejszych młodych filozofów zasługujących na miano laureatów Olimpiady. Wydaje się, że porównanie kryteriów stosowanych w różnych krajach do oceny esejów może dostarczyć istotnych informacji odnośnie do specyfiki poszczególnych konkursów narodowych, a także pomóc w pracy nad doskonaleniem kryteriów stosowanych w polskiej Olimpiadzie Filozoficznej. W niniejszym artykule skupimy się na analizie metody oceniania esejów w konkursach filozoficznych, organizowanych w Hiszpanii, Austrii i w Niemczech.

Historia i znaczenie Olimpiady Filozoficznej

Hiszpania

W Hiszpanii tradycja organizacji ogólnokrajowych olimpiad filozoficznych ma o wiele krótszą historię niż w Polsce. Podczas gdy w naszym kraju coroczna rywalizacja młodych pasjonatów filozofii o tytuł laureata Olimpiady odbędzie się w 2015 roku już po raz dwudziesty

ósmy, w Hiszpanii ogólnonarodowy konkurs filozoficzny organizowany jest dopiero od trzech lat. Nie oznacza to jednak, że wcześniej młodzi hiszpańscy filozofowie nie rywalizowali ze sobą w przypominających Olimpiadę konkursach.

Hiszpania jest monarchią konstytucyjną, która zarówno historycznie, jak i administracyjnie dzieli się na siedemnaście wspólnot autonomicznych. Niektóre spośród nich odznaczają się nie tylko własną tożsamością kulturową, wyraźnie odmienną od dominującej tożsamości kastalijskiej, ale ponadto ich regionalne, autonomiczne rządy wyposażone zostały w szerokie kompetencje, w tym także te dotyczące organizacji polityki oświatowej w podległym im regionie. Skala i zakres autonomii poszczególnych wspólnot podlega nieustannej negocjacji i pozostaje w Hiszpanii jednym z głównych problemów politycznych, w przypadku Kraju Basków i Katalonii dodatkowo wzmocnianym przez różnice językowe. Nie powinno więc dziwić, że to właśnie powyższe okoliczności – daleko idąca autonomia regionów w połączeniu z silnym lokalnym patriotyzmem – w największym stopniu wpłynęły zarówno na historię organizowania się ogólnokrajowego ruchu Olimpiad Filozoficznych, jak i na ostateczny kształt organizacyjny konkursu.

Oprócz olimpiady ogólnokrajowej w hiszpańskim systemie konkursów filozoficznych niezwykle istotną rolę odgrywają autonomiczne olimpiady regionalne, które stanowią zarówno etap eliminacji prowadzących do krajowego finału, jak i odrębne konkursy, przyznające własne wyróżnienia lokalnym laureatom. Obecnie aż czternaście z siedemnastu regionów autonomicznych organizuje własne olimpiady filozoficzne i chociaż większość z nich powstała w odpowiedzi na ideę zorganizowania ogólnonarodowego konkursu, jako jego regionalne eliminacje, niektóre z autonomicznych olimpiad zarówno pod względem długości tradycji, jak i surowości kryteriów oceny wydają się górować nad konkursem ogólnonarodowym – dotyczy to przede wszystkim najstarszej w Hiszpanii, organizowanej już po raz dziesiąty olimpiady regionu Kastylia i Leon, a także młodszej o cztery lata olimpiady madryckiej.

Ogólnokrajowy finał organizowany jest przez stowarzyszenie skupiające przedstawicieli autonomicznych olimpiad i pomyślany został jako konkurs dla nagrodzonych tytułem laureata w konkursach regio-

nalnych. Jednak, mimo że prace nad ujednoczeniem kryteriów trwają intensywnie, choć nie bez problemów, od ponad trzech lat, wydaje się, że ruch Olimpiad Filozoficznych w Hiszpanii funkcjonuje bardziej jako federacja autonomicznych konkursów, a nie jednolita i centralnie zarządzana inicjatywa. Skalę samodzielności poszczególnych regionalnych olimpiad najlepiej oddaje to, że w Katalonii cały konkurs odbywa się wyłącznie w języku katalońskim, a lokalny komitet organizacyjny nawet nie publikuje hiszpańskojęzycznych materiałów informacyjnych.

Dodatkową okolicznością wpływającą na charakter rywalizacji i formę organizacji hiszpańskiej Olimpiady Filozoficznej jest to, że chociaż sama Olimpiada jest imprezą o relatywnie krótkiej historii, to wyraźnie nawiązuje do popularnej w całym świecie hiszpańskojęzycznym tradycji organizowania, przy współpracy regionalnych ośrodków akademickich, przeznaczonych dla uczniów szkół średnich, prestiżowych konkursów biegłości w danej dyscyplinie naukowej. Cechą charakterystyczną takich konkursów, które współcześnie ciągle organizowane są w Ameryce Południowej, było to, że miały one przede wszystkim honorowy charakter, zapewniając laury i prestiż, przy równoczesnym braku korzyści praktycznych.

Podobnie współczesne Olimpiady Filozoficzne w Hiszpanii, chociaż współorganizowane są przez wiodące ośrodki akademickie, a podczas finałów w komisjach egzaminacyjnych zasiadają wybitni współcześnie filozofowie, w tym wielu akademików z tytułami profesorskimi (warto podkreślić istotny wkład filozofów z Uniwersytetu w Salamance w rozwój hiszpańskiego ruchu Olimpiad Filozoficznych), poza niewątpliwym prestiżem nie oferują swoim laureatom żadnych wymiernych korzyści, związanych na przykład z ewentualnymi ułatwieniami w procesie rekrutacji na studia wyższe. W konsekwencji, hiszpańskie Olimpiady Filozoficzne są imprezami, które skupiają przede wszystkim entuzjastów filozofii, i które charakteryzuje zasadniczo koleżeńską atmosferą, a organizatorzy podkreślają, że ich celem jest przede wszystkim popularyzacja filozofii wśród młodzieży szkolnej. I chociaż z roku na rok organizacja hiszpańskich olimpiad, zwłaszcza tych ogólnokrajowych, staje się coraz bardziej profesjonalna, poziom uczestników wysoki, a kryteria jasne i przejrzyste, to wydaje się, że konkurs ciągle zachowuje swój zasadniczo popularyzatorski

charakter. Przyjacielską atmosferę zawodów potwierdza także to, że – jak informują organizatorzy najstarszej hiszpańskiej olimpiady – zarówno w dziesięcioletniej historii konkursu w regionie Kastylii i Leon, jak i w trzyletniej historii konkursu ogólnokrajowego nie zdarzyło się jeszcze, aby któryś z uczestników poczuł się na tyle skrzywdzony oceną komisji egzaminacyjnej lub na tyle zdeterminowany do uzyskania jak najlepszego wyniku, żeby wejść na ścieżkę formalnego odwołania i kwestionowania werdyktu komisji.

Austria i Niemcy

Austria i Niemcy to kraje federalne, w których wiele kompetencji władzy przeniesionych jest na poziom regionów. Podobnie jest z tradycyjnymi organizacjami społecznymi, kulturalnymi i edukacyjnymi – wiele z nich działa jedynie na poziomie krajów związkowych i nie ma swoich odpowiedników centralnych. Ma to swoje odbicie także w organizacji zawodów Olimpiad Filozoficznych. W obydwu krajach inicjatywa powołania narodowego konkursu zaczęła się oddolnie. Warto zauważyć, że w krajach w obu przypadkach zawody filozoficzne powstały w czasach, w których od wielu lat funkcjonowała już Międzynarodowa Olimpiada Filozoficzna (IPO). Chęć zbudowania infrastruktury pozwalającej na uczestnictwo w zawodach międzynarodowych wydaje się główną motywacją przyświecającą Austriakom i Niemcom w budowaniu modelu krajowej olimpiady i jej reguł.

Dzieje Olimpiady Filozoficznej w Austrii rozpoczęły się dopiero w 2005 roku. Pomysł jej organizacji pojawił się w elitarnej *Sir-Karl-Popper-Schule* w Wiedniu, eksperymentalnej szkole średniej dla szczególnie uzdolnionej młodzieży. Po pewnym czasie objęła swoim zasięgiem obszar całego kraju. W 2015 roku na pierwszym etapie w austriackich zawodach brało udział 1005 uczestników, w 2014 natomiast – 943.

W Niemczech trudno właściwie mówić o Olimpiadzie Filozoficznej. Tego typu nomenklatura nie jest używana. Zawody nazywane są Konkursem Esejów Filozoficznych. Impreza rozpoczęła się w 1999 roku. Pionierem w tym zakresie była Nadrenia Północna Westfalia – najbogatszy i najbardziej ludny kraj związkowy Republiki Federalnej Niemiec. Od 2006 roku zawody organizowane są ze wsparciem ogólnokrajowym.

nokrajowym, ale nadal widoczna jest dominacja sympatyków filozofii z północno-zachodniego landu RFN – w 2014 roku na 629 esejów napisanych w pierwszym etapie, 369 pochodziło z Nadrenii Północnej Westfalii.

Struktura organizacji Olimpiady Filozoficznej

Hiszpania

Daleko idąca autonomia konkursów regionalnych powoduje, że centralny etap hiszpańskiej Olimpiady Filozoficznej funkcjonuje jako rywalizacja laureatów olimpiad regionalnych, której forma zasadniczo powieliła model organizacji finałów najważniejszych olimpiad autonomicznych. Wydaje się, że to właśnie struktura organizacji najstarszych konkursów regionalnych, kastylijskiej i madryckiej, w największym stopniu wpłynęła na formę zarówno ogólnokrajowego finału, jak i młodszych olimpiad lokalnych, chociaż nie zawsze powielają one wszystkie elementy rozbudowanego modelu kastylijskiego.

Hiszpańska Olimpiada Filozoficzna składa się *de facto* z trzech konkursów. Najważniejszym, najbardziej prestiżowym i tym, który ze względu na poruszane w niniejszym artykule zagadnienia powinien nas najbardziej interesować, jest konkurs esejów filozoficznych skierowany do uczniów dwuletnich klas maturalnych (*alumnos de bachillerato*), czyli młodzieży w wieku od szesnastu do osiemnastu lat. Ponadto w Hiszpanii organizuje się także oddzielny konkurs filozoficzny skierowany do uczniów ostatniej, czwartej klasy obowiązkowej szkoły średniej (*alumnos de 4º de E.S.O.*) – młodzieży w wieku od piętnastu do szesnastu lat – w którym zadaniem uczniów jest zaproponowanie rozwiązywania przedstawionych przez komisję dylematów moralnych oraz obrona przedstawionego stanowiska. Trzecią formą uczestnictwa w zawodach filozoficznych, proponowaną przez organizatorów z wyraźną intencją popularyzacji filozofii, jest udział w konkursie fotografii, w którym uczestnicy zobowiązani są do nadesłania opatrzonego krótkim komentarzem zdjęcia, stanowiącego – przynajmniej w intencji autora – próbę artystycznej interpretacji abstrakcyjnej idei filozoficznej.

Chociaż wszystkie trzy konkursy przedstawiane są jako moduły udziału w Olimpiadzie Filozoficznej i mają zarówno regionalne etapy, jak i ogólnokrajowy finał, nie ulega wątpliwości, że najważniejszym z nich, tym, który stanowi właściwą Olimpiadę Filozoficzną, jest – najbardziej prestiżowy – konkurs esejów. Jedynie laureaci tego konkursu noszą tytuł laureatów Olimpiady Filozoficznej.

Hiszpański model organizacji Olimpiady przewiduje, że konkurs filozoficzny na poziomie regionalnym składa się z trzech etapów. Każda edycja Olimpiady ma swój temat przewodni zaproponowany przez organizatorów i wyrażony w ogólnym hasle (np. „Natura i Kultura”, „Namiętności i Rozum”) uzupełniony krótkim komentarzem szkicującym podstawowe zagadnienia związanej z nim problematyki filozoficznej oraz kilkoma pytaniami pomocniczymi. Pierwszy etap Olimpiady polega na tym, że uczniowie pragnący wziąć udział w konkursie, muszą sami, w ramach tematu zaproponowanego przez organizatorów, zdefiniować konkretny problem filozoficzny, a następnie napisać i wysłać do regionalnej komisji krótki esej filozoficzny poświęcony temu zagadnieniu. Eseje te muszą spełniać wyraźnie określone i dosyć surowe wymogi formalne, związane z formatowaniem tekstu, metodą sporządzania bibliografii itd. Następnie regionalni koordynatorzy, skupieni w kilku lokalnych ośrodkach edukacyjnych, typują około dwudziestu najlepszych prac, których autorzy kwalifikowani są do regionalnego finału. Nieformalna, chociaż zwyczajowo respektowana reguła, głosi, że do lokalnego finału powinna zostać zakwalifikowana przynajmniej jedna osoba z każdego subregionu.

Finał regionalnej Olimpiady organizuje się zazwyczaj z dużym rozmachem, w bliskiej współpracy z lokalnym Uniwersytetem, którego pracownicy zasiadają w komisji oceniającej uczestników. Zawody finałowe składają się z dwóch kolejnych etapów. W pierwszym uczestnicy mają za zadanie w ciągu dziewięćdziesięciu minut napisać krótki esej filozoficzny na zadany przez organizatorów temat, w szerokim sensie związany z ogólnym hasłem przyświecającym w danym roku Olimpiadzie – często zadaniem jest komentarz do krótkiego cytatu jednego z klasyków światowej lub hiszpańskiej filozofii. Następnie komisja egzaminacyjna dokonuje jeszcze tego samego dnia wstępnej selekcji esejów typując trzy najlepsze prace.

Ostatnim i najbardziej prestiżowym etapem finału jest publiczna obrona trzech najlepszych prac, która zazwyczaj odbywa się w reprezentacyjnych salach wykładowych danej uczelni. Autorzy wyróżnionych prac występują zarówno przed liczną, niekiedy nawet dziesięcioosobową komisją, w skład której wchodzi głównie szanowani akademicy, jak i przed publicznością złożoną z ich kolegów, nauczycieli i entuzjastów filozofii. Zadaniem najlepszych finalistów jest publiczne odczytanie napisanej przez siebie pracy, a następnie obrona prezentowanych w niej tez przed zarzutami i wątpliwościami formułowanymi przez członków komisji. Wprawdzie publiczne obrony podlegają ocenie, na podstawie której komisja ogłasza ostatecznego zwycięzcę Olimpiady w danym regionie autonomicznym, jednak wydaje się, że forma organizacji ostatniego etapu finału zakłada, że sama możliwość wystąpienia przed tak szacowną publicznością ma dla młodych filozofów stanowić nagrodę i szczególny wyraz uznania.

Ogólnokrajowy finał Olimpiady Filozoficznej organizowany jest w Hiszpanii według tych samych reguł, co finały regionalne, z tą różnicą, że biorą w nim udział uczniowie wcześniej wyróżnieni w Olimpiadach autonomicznych – do etapu ogólnokrajowego kwalifikuje się, w zależności od regionu, trzech albo dwóch najlepszych olimpijczyków z danej wspólnoty autonomicznej.

Na szczególną uwagę zasługuje to, że wszystkie eseje pisane przez uczestników finału ogólnokrajowego i finałów tych Olimpiad regionalnych, które mają dłuższą tradycję i organizowane są z większym rozmachem, publikowane są na stronie internetowej organizatorów. Zazwyczaj, chociaż nie dzieje się tak w każdym roku, filmowane i publikowane w internecie są także publiczne obrony laureatów. Wydaje się, że zamieszczanie tych materiałów w sieci motywowane jest przede wszystkim chęcią uhonorowania uczestników finału, podkreślenia prestiżu konkursu i popularyzacji samej filozofii, ale w sposób oczywisty takie rozwiązanie zwiększa także przejrzystość procesu oceniania hiszpańskich olimpijczyków.

Obok rywalizacji krajowej oczywiście organizowane są w Hiszpanii także eliminacje do Olimpiady Międzynarodowej. Trudno oprzeć się wrażeniu, że mimo pewnych sukcesów hiszpańskich olimpijczyków w rywalizacji międzynarodowej, eliminacje te znajdują się wyraźnie

w cieniu olimpiady krajowej i zawodów regionalnych. Mają one formę odrębnego konkursu, w którym uczestniczyć mogą tylko finaliści Olimpiad regionalnych. Eliminacje do udziału w Olimpiadzie Międzynarodowej są dwuetapowe – uczestnicy zobowiązani są do przesłania eseju na zadany temat, a następnie nadesłane prace podlegają ocenie i selekcji zarówno na poziomie regionalnym, jak i ogólnonarodowym. Mimo że uczestnictwo w eliminacjach zarezerwowane jest dla finalistów Olimpiad autonomicznych, może się zdarzyć tak, i bywało tak w poprzednich latach, że olimpijczyk, który z najlepszym wynikiem zakwalifikuje się do udziału w Olimpiadzie Międzynarodowej, w Hiszpanii nie zajął pierwszego miejsca ani w Olimpiadzie ogólnonarodowej, ani w konkursie regionalnym.

Podsumowując: laureat ogólnonarodowej Olimpiady Filozoficznej w Hiszpanii musi napisać co najmniej trzy eseje. Jeden przygotowuje samodzielnie w domu, dwa w ograniczonym czasie podczas finałów konkursu regionalnego i krajowego, a ponadto dwukrotnie zobowiązany jest publicznie bronić tez przedstawionych w swojej pracy. Dodatkowo, jeżeli planuje uczestnictwo w Międzynarodowym finale, zobowiązany jest do przygotowania czwartej pracy pisemnej. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że uczestnicy hiszpańskiej Olimpiady na żadnym z etapów nie piszą testu oceniającego wiedzę z zakresu historii filozofii. Olimpiada stanowi więc *de facto* konkurs esejów i sprawdzian kompetencji związanych z udziałem w publicznej dyskusji filozoficznej.

Austria i Niemcy

W Austrii Olimpiada zorganizowana jest w dwóch etapach. Za trzeci etap uznawana jest Olimpiada Międzynarodowa, co jeszcze raz pokazuje, jak mocno zawody krajowe związane są z tymi ponadnarodowymi.

Konkurs rozpoczyna się od etapu szkolnego, który organizowany jest na poziomie pojedynczych szkół średnich i krajów związkowych. Nauczyciele *on-line* rejestrują uczniów na stronie internetowej. Z każdej szkoły trzy najlepsze eseje (według oceny nauczyciela) wysyłane są do koordynatorów w krajach związkowych. W dwóch landach sprawa wygląda nieco inaczej. Dolna Austria i Vorarlberg same opracowują te-

maty esejów oraz organizują kursy dotyczące metody ich pisania. Ten drobny pozornie wyjątek pokazuje nam, jak uprawnienia regionalne mogą wpływać na kształt zawodów olimpijskich. W etapie szkolnym w kwestiach organizacyjnych panuje duża dowolność. Pisanie esejów odbywać się może w szkole lub mogą być one pisane samodzielnie przez uczniów w domu. Uściślone są wymagania formalne. Test pisany ma być na komputerze wedle określonego wzoru – maksymalnie cztery strony A4 sformatowanego maszynopisu, pisanie nie może trwać dłużej niż cztery godziny. Tematem eseju zazwyczaj jest obszerny cytat. W tym roku organizatorzy wybrali fragmenty autorstwa Artura Schopenhauera, Karla Poppera, Jean-Jacques’a Rousseau oraz współczesnej filozofki amerykańskiej Susan Neiman.

Drugi i ostateczny poziom odbywa się na etapie federalnym. W austriackim przypadku przybiera on postać Akademii Filozoficznej. Finał, w którym spotykają się najlepsi uczniowie z całej Austrii, odbywa się w największych miastach kraju. Do tej pory były to Wiedeń, Salzburg i Graz. Do udziału w nim każdy koordynator związkowy może wytypować od dwóch do czterech uczniów. Republika Austrii składa się z dziewięciu landów, co daje nam liczbę od 18 do 36 uczestników. W 2015 roku w finale brało udział 25 uczniów. Pierwszego dnia zawodów uczniowie piszą eseje według podobnego, jak podczas etapu szkolnego schematu. Pozostałe dwa dni obejmują zajęcia dla uczniów i nauczycieli: wykłady, warsztaty, a nawet zawody sportowe i wyjścia do teatru. Nagrodą dla autorów dwóch najlepszych esejów jest możliwość reprezentowania swojego kraju podczas IPO. Organizatorzy nie przewidują innych – oprócz symbolicznych upominków i książek – dodatkowych uprawnień dla laureatów.

System niemiecki zbudowany jest w sposób podobny jak w Austrii. Bardziej zasadnym byłoby stwierdzenie, że to Austriacy czerpali z doświadczeń swojego wielkiego sąsiada. Między dwoma sposobami przeprowadzania zawodów zachodzą jednak pewne interesujące różnice, na które warto tu zwrócić uwagę

Podział etapów na szkolny i federalny wygląda nieomal identycznie jak za południową granicą. Na poziomie szkolnym zachodzi jednak ciekawa odmiennność. Esej na pierwszym poziomie może być pisany także po angielsku lub francusku. Spróbujmy wyjaśnić, z jakiego po-

wodu. Jedna z reguł Olimpiady Międzynarodowej mówi, że uczniowie piszą esej w języku angielskim, niemieckim, francuskim lub hiszpańskim z zastrzeżeniem, że nie może być to ich język ojczysty. Jest to więc rodzaj przyzwyczajania uczniów do surowych wymogów IPO. Podobnie jak w Austrii zazwyczaj tematem eseju jest obszerny cytat filozoficzny. W tym roku trochę się to zmieniło i uczniowie zmierzyć się muszą z fragmentami prac laureata literackiej Nagrody Nobla Imre Kertésza, austriackiego architekta Adolfa Loosa, a jednym z tematów jest także pytanie: „Czy filozofia ułatwia życie?”.

Etap federalny odbywa się w ramach Zimowej Akademii Filozoficznej. Niemcy także stosują zmienną liczbę uczestników finału. W 2015 roku było to 26 osób – liczba podobna jak w przypadku prawie dziesięć razy mniej ludnej Austrii. Wedle stosowanego w RFN algorytmu może być jednak nawet osiemdziesiąt osób. Finał odbywa się zawsze w westfalskim Münsterze, pod opieką założonego w 1780 r. uniwersytetu. Esej pisany może być po angielsku lub francusku, z powodów wyjaśnionych powyżej. Kolejna różnica w stosunku do Austrii: w kwalifikacji finałowych esejów może wziąć udział dwudziestu nauczycieli filozofii, co pozwala im osobiście zapoznawać się ze sposobem oceniania i związanymi z tym dylematami. Dwóch najlepszych uczestników kwalifikuje się do wyjazdu na zawody międzynarodowe. Czołowa piątka otrzymuje natomiast stypendia na wyższe uczelnie w ramach jednego z rządowych programów (*Studienstiftung des deutschen Volkes*) oraz prenumeratę czasopisma „Philosophie-Magazin” wraz z możliwością odbycia praktyk w redakcji tego periodyku w Berlinie.

Kryteria oceny esejów

Hiszpania

Specyfika organizacji ruchu Olimpiad Filozoficznych w Hiszpanii, w tym przede wszystkim autonomia komitetów regionalnych, powoduje, że w wielu przypadkach kryteria oceny esejów pisanych w ramach konkursów regionalnych różnią się nieznacznie od systemu

oceniań obowiązującego podczas etapu centralnego. Za podstawowe kryteria oceny esejów obowiązujące w ramach hiszpańskiej Olimpiady Filozoficznej niewątpliwie należy jednak uznać te, które zostały opracowane z myślą o ogólnokrajowym finale. Powstały one ponad trzy lata temu w wyniku konsultacji prowadzonych w gronie nauczycieli filozofii i przedstawicieli regionalnych komitetów olimpijskich, w skład których wchodzi także filozofowie akademicy.

Ostatecznie ustalono, że eseje będą oceniane według dziesięciopunktowej skali, przy czym łączna ocena została rozbita na cztery kategorie: za jasność i precyzję wypowiedzi można zdobyć maksymalnie dwa punkty, za strukturę eseju trzy punkty, poprawność i złożoność argumentacji pozwala zdobyć kolejne trzy, natomiast oryginalność interpretacji tematu i prezentowanego rozumowania ocenia się w skali od zera do dwóch punktów. Każda z czterech powyższych kategorii została opatrzona kilkoma podpunktami, które miały na celu doprecyzowanie danego kryterium, niemniej – jak przyznają sami autorzy – niektóre podpunkty mogą wprowadzać pewne zamieszanie, ponieważ na przykład oryginalność argumentacji została, jak się wydaje, oceniona podwójnie, zarówno w kategorii argumentacji, jak i w kategorii oryginalności. Warto jednak zauważyć, że hiszpańskie kryteria zostały pomyślane nie jako sztywna skala, ale jako pomocnicze narzędzie ułatwiające członkom komisji ocenę esejów – wyraźnie podkreśla się, że egzaminatorzy mają prawo sami dokonywać ich istotnej interpretacji w odniesieniu do konkretnej pracy.

Mimo sygnalizowanych wątpliwości, powyższe kryteria zostały przyjęte przez niemal wszystkie z tych Olimpiad regionalnych, które powstały dopiero w odpowiedzi na ideę organizacji zawodów ogólnokrajowych, przede wszystkim jako etapy eliminacji do centralnego finału. Należy jednak podkreślić, że lokalne komitety, zachowując podstawową strukturę punktacji, często wprowadzają drobne korekty dotyczące wytycznych precyzujących, na czym dana kategoria ma się opierać.

Prezentowany tu model kryteriów opiera się wyraźnie na przekonaniu, że – poza oczywistymi aspektami dotyczącymi poprawności konstrukcji i klarowności rozumowania – oceniać należy przede wszystkim umiejętność autorskiego budowania błyskotliwej i logicz-

nie spójnej argumentacji, a nie wiedzę z zakresu historii filozofii. Wydaje się, że zdaniem autorów prezentowanych tu kryteriów, znajomość historii myśli ma znaczenie wyłącznie dla oceny struktury eseju – precyzując znaczenie tego punktu za istotne uznali oni między innymi to, czy autor pracy powołuje się na tradycję filozoficzną i czy umie twórczo nawiązać do klasycznych stanowisk formułowanych w związku z omawianym przez niego zagadnieniem. W konsekwencji wiedza z zakresu historii filozofii wpływa, przynajmniej bezpośrednio, jedynie na 20-30% oceny końcowej.

Charakterystyczną cechą hiszpańskiego systemu konkursów filozoficznych jest to, że te Olimpiady regionalne, które mogą pochwalić się dłuższą tradycją, zachowały sobie prawo do formułowania własnych kryteriów oceny esejów. I tak, między innymi najstarsza Olimpiada kastylijska, mimo że to jej przedstawiciele odegrali decydującą rolę w kształtowaniu kryteriów ogólnokrajowych, używa własnego systemu punktacji.

Oczywiście, porównanie regionalnych systemów oceniania z systemem ogólnonarodowym prowadzi do wniosku, że różnica między nimi nie jest znaczna. W obu przypadkach do zdobycia jest dziesięć punktów. Poszczególne punktowane kategorie zostały inaczej nazwane i inna jest ich kolejność, ale zasadniczo kategorie regionalne można uznać za odpowiedniki kategorii obowiązujących w krajowym finale, poza dwoma wyjątkami. Oryginalność eseju oceniona w skali kraju na dwa punkty, w ramach olimpiady kastylijskiej pozwala zdobyć o jeden punkt więcej, natomiast za poprawność struktury można zdobyć jedynie dwa, a nie trzy punkty. Ponadto punkt dotyczący klarowności i jasności wypowiedzi został rozbity na dwie oddzielne kategorie – oddzielnie punktuje się precyzję wypowiedzi (jeden punkt), a oddzielnie ocenia się bogactwo użytych środków stylistycznych i literackie walory języka pracy. Te niewielkie różnice wydają się interesujące, ponieważ jeszcze wyraźniej wskazują na określoną tendencję przyświecającą formułowaniu obowiązującej w hiszpańskiej Olimpiadzie skali punktowej – docenia się przede wszystkim oryginalną interpretację tematu oraz błyskotliwą, logicznie poprawną i retorycznie skuteczną argumentację, oczywiście kosztem punktów przysługujących za wykazanie się wiedzą z zakresu historii filozofii. Niewątpliwie, każdy kraj ma

prawo do sformułowania własnej koncepcji konkursu filozoficznego, a Hiszpanom trudno odmówić konsekwencji w lansowaniu określonego modelu oceniania zarówno esejów, jak i – patrząc szerzej – kompetencji uczestników Olimpiady. Niemniej pytanie o to, czy w modelu hiszpańskim priorytety właściwej oceny zostały adekwatnie zdefiniowane i czy nie jest to zbyt jednostronny model, pozostaje otwarte i, jak się wydaje, można w tej kwestii formułować pewne wątpliwości.

Szczególnie należy jednak podkreślić to, że kastylijski komitet Olimpiady Filozoficznej, który w Hiszpanii cieszy się największym prestiżem i zazwyczaj inicjuje zmiany obejmujące później cały kraj, od zeszłego roku stara się wprowadzać obowiązującą od niedawna także w Polsce metodę oceniania esejów przy pomocy techniki tzw. deskryptorów, czyli kryteriów opisowych. Niemniej, nawet pobieżne porównanie polskich (opracowanych przez Magdalenę Gawin i Michała Kossa) i hiszpańskich deskryptorów prowadzić musi do wniosku, że w Polsce prace nad wykorzystaniem tej techniki są dużo bardziej zaawansowane, a ich rezultatem są wyraźnie precyzyjniejsze narzędzia pozwalające na uwzględnienie szerszego spektrum aspektów ocenianej pracy. Być może, wymiana doświadczeń związanych z pracą nad sformułowaniem deskryptorów może stanowić pole owocnej współpracy między polskim i hiszpańskim Komitetem Olimpiady Filozoficznej.

Niemcy i Austria

Podobnie jak w przypadku hiszpańskim, jedyną konkurencją, w której startują uczniowie w Austrii i Niemczech, jest konkurs esejów – na żadnym etapie nie spotykają się z testami czy innymi metodami sprawdzenia ich ogólnej wiedzy filozoficznej. Wielce różni się to od modelu polskiego, w którym, aby zostać laureatem Olimpiady, przede wszystkim należy się wykazać wszechstronną, szeroką znajomością problematyki filozoficznej ze wszystkich epok. Konkursy w obydwu krajach mają „służebny” charakter wobec Olimpiady Międzynarodowej. Dlatego też właściwie nie wykształciły własnych kryteriów oceny esejów i, biorąc pod uwagę postawiony przez zawodami cel, zupełnie słusznie opierają się na wytycznych opracowanych przez IPO. Na każdym etapie eseje oceniane są wedle tego samego wzoru.

Eseje oceniane są wedle pięciu kryteriów. Pierwszym jest zgodność z tematem. Patrzy się tu głównie na umiejętność rozpoznania problemów i stanowisk filozoficznych związanych z podanym cytatem. Drugim jest filozoficzna interpretacja tematu. Esej nie ma być analizą polityczną, ani pracą z dziedziny nauk przyrodniczych. Wybrane stanowiska filozoficzne mają służyć do rozwinięcia oryginalnej myśli uczestnika. Trzecim kryterium jest sztuka argumentacji i umiejętność przekonywania. Czwartym – spójność. Piąty punkt dotyczy oryginalności. Kryteria od trzeciego do piątego mają sprawić, żeby tekst nie był li tylko zarysowaniem stanowisk, lecz całościową, poprawną językowo i stylistycznie, ciekawą i dojrzałą wypowiedzią.

Warto zwrócić uwagę na elementy austriackiego i niemieckiego systemu, które tworzą przyjazne dla uczniów środowisko. W Austrii na stronach internetowych organizatorów zamieszczanych jest wiele niezwykle pomocnych dla uczniów wskazówek i porad. Podawane są rodzaje esejów filozoficznych i sposoby ich pisania. W obydwu krajach wymienione powyżej kryteria są jawne i dostępne dla uczniów, co z pewnością pomaga w pisaniu prac konkursowych. Za podstawową pomoc naukową służy tu popularna w świecie niemieckojęzycznym książka amerykańskiego filozofa Jay F. Rosenberga *The Practice of Philosophy* (brak na razie polskiego przekładu), w której autor przedstawił obszerny poradnik dotyczący stylów wypowiedzi filozoficznych. Zarówno w przypadku Austrii, jak i Niemiec w Internecie zamieszczone jest pełne archiwum zawodów: tematy esejów, przykładowe teksty najlepszych uczestników.

Podsumowanie

Analiza porównawcza kryteriów oceniania esejów filozoficznych przyjmowanych przez organizatorów Olimpiad Filozoficznych w poszczególnych krajach europejskich odsłania istotne różnice zarówno w strukturze organizacyjnej konkursów, jak i w preferowanym profilu laureata Olimpiady. W konsekwencji, na podstawie zebranego materiału, trudno sformułować jednoznaczne, praktyczne propozycje bezpośredniego wykorzystania doświadczeń innych krajów w pracy nad

doskonaleniem kryteriów stosowanych w polskiej Olimpiadzie. Z drugiej strony wydaje się, że warta rozważania jest idea umieszczania, wzorem Austrii, Niemiec i niektórych regionów Hiszpanii, na stronie internetowej Komitetu Olimpiady Filozoficznej zwięzłej i klarownej instrukcji dotyczącej podstawowych wytycznych formatowania tekstu naukowego – od rozmiaru czcionki po strukturę przypisów i pożądaną formę bibliografii. Wyraźne wskazanie ujednoczonych wymogów edycji tekstu powodowałoby, że respektowanie przez uczniów owych formalnych zasad mogłoby łatwiej stać się przedmiotem jasnej i precyzyjnej oceny. Pomimo, że w systemie polskim esej nie zajmuje aż tak ważnego miejsca jak w opisywanych przez nas przypadkach, warto szerzej informować o jego właściwościach, metodach jego pisania, zamieszczać więcej wskazówek dla uczniów. Wydaje się, że przykład Austrii i Niemiec stanowić tu może wzór.

Równocześnie należy zaznaczyć, że szczególnie na tle omawianych wyżej konkursów w Hiszpanii, Niemczech i Austrii, kryteria stosowane w polskiej Olimpiadzie wypadają niezwykle korzystnie. Nie tylko, jako jedni z pierwszych w Europie, posługujemy się nowoczesną metodą deskryptorów, lecz także wypracowaliśmy kryteria na tyle precyzyjne i wieloaspektowe, że zamiast przejmować rozwiązania stosowane na Zachodzie, to raczej my możemy dzielić się naszym doświadczeniem z europejskimi kolegami. Pamiętajmy, że we wszystkich omawianych w niniejszym artykule krajach, ruch Olimpiad Filozoficznych ma historię wyraźnie krótszą od polskiego, a tym samym jego organizatorzy z konieczności dysponują mniejszym doświadczeniem w pracy nad kryteriami ocen, które respektowałyby specyfikę tego konkursu. Ów brak doświadczenia widoczny jest szczególnie w przypadku hiszpańskich autonomicznych konkursów regionalnych.

LISTA AUTORÓW I PANELISTÓW

Magdalena Gawin – dr, sekretarz KGOF

Jarosław Jarszak – mgr, sekretarz KOOF w Warszawie

Michał Koss – mgr, III LO w Gdyni

Karolina Kowalewska – mgr, UAM

Anna Malitowska – dr hab., UAM

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

Maria Mazurkiewicz – mgr, X LO w Toruniu

Jan Molina – doktorant, IF UW

Jakub Szumski – doktorant, IF UW

Marcin Szymański – mgr, ZSO w Opolu

Maciej Uliński – prof. dr hab., Wydział Humanistyczny AGH w Krakowie

Maciej Urbanek – mgr, IFiS UP w Krakowie

Tomasz Wiśniewski – dr hab., IF UW

Krzysztof Wolański – dr, LOS im. J. Kuronia w Warszawie



POLSKIE TOWARZYSTWO FILOZOFICZNE