

D Y S K U S J E I S P R A W O Z D A N I A

ROCZNIKI FILOZOFICZNE
Tom LIV, numer 1 – 2006

ADAM GROBLER

JAKIEJ FILOZOFII UCZNIOWIE POTRZEBUJĄ?

Odpowiedź na krytykę Piotra Marciszuka
projektu nowej podstawy programowej z filozofii

1. Ścieżki edukacyjne. Uwagi zamieszczone w tym punkcie opinii Piotra Marciszuka odnoszą się do sprawy likwidacji ścieżek międzyprzedmiotowych oraz do statusu filozofii w szkołach ponadgimnazjalnych jako przedmiotu do wyboru. Poruszają one sprawy istotne dla polityki edukacyjnej w Polsce, które powinny stać się przedmiotem osobnej dyskusji. Nie dotyczą one jednak treści ani formy projektu w zakresie, za który podzespół kierowany przeze mnie ponosi odpowiedzialność, toteż zajęcie stanowiska w tych kwestiach pozostawię sobie na inną okazję.

2. Filozofia humanistyczna i analityczna. W drugim punkcie opinii został naszemu zespołowi postawiony zarzut, że wbrew tradycji nauczania filozofii w Polsce projekt jest zdominowany przez podejście analityczne. Jest to zarzut podwójnie nieprawdziwy. Nie wiem, na jakiej podstawie Piotr Marciszuk twierdzi, że w nauczaniu filozofii w Polsce przeważał do tej pory nurt humanistyczny. Fakt, że najbardziej znanym – również w świecie – polskim szkolnym podręcznikiem filozofii jest podręcznik Kazimierza Ajdukiewicza, przeczy tej tezie. Nie wiem też, jak Piotr Marciszuk ustalił przewagę w projekcie treści związanych z podejściem analitycznym nad treściami związanymi z humanistycznymi poszukiwaniami sensu. Czy na przykład problematyka dowodów na istnienie Boga jest bardziej analityczna, czy bardziej ukierunkowana na poszukiwanie sensu? A może w zapisach na temat problematyki wolności za mało jest odniesień do egzystencjalizmu? Zarzut dra Marciszuka ma najwyraźniej podstawy personalne: mianowicie dr Jacek Wojtysiak i ja uprawiamy filo-

Prof.dr hab. ADAM GROBLER – Zakład Ontologii i Teorii Poznania w Instytut Filozofii i Socjologii UO; adres do korespondencji: ul. Plebiscytowa 5, 45-359 Opole, e-mail: adam_grobler@interia.pl

zofię w stylu analitycznym. Są to jednak podstawy całkowicie oderwane od treści projektu, w którym staraliśmy się zachować jak najdalej idący „ekumenizm”. Widać to m.in. w tym, że w projekcie nie pada ani jedno słowo na temat analitycznej koncepcji filozofii. Za to określenie (punkt 2d) funkcji filozofii („wyjaśnianie różnych form doświadczenia”), spośród wielu alternatywnych, wybraliśmy możliwie najbardziej neutralne. Może nawet życzliwe tradycji humanistycznej przez zaznaczenie, że filozofia, w odróżnieniu od nauki, zajmuje się wyjaśnianiem m.in. doświadczenia moralnego. Decyzja, którą w tej sprawie podjął nasz zespół, może nawet nie podobać się wielu filozofom analitycznym jako zbyt daleko idąca koncesja na rzecz nurtu humanistycznego.

Na poparcie zarzutu przerostu „analitycznej odnogi” filozofii Piotr Marciszuk powołuje się na moją deklarację opublikowaną w „Diametrosie”, że projekt zakłada „koncepcję nauczania dość odległą od dotychczas popularnych wzorów”. Nie wchodzi ona w skład projektu, a tylko objaśnia intencje jego autorów. Nasz krytyk jednak błędnie rozszyfrował cytowaną frazę. Przez „popularne wzory” miałem na myśli nie nauczanie w stylu „humanistycznym”, w odróżnieniu od „analitycznego”. Jak napisałem wyżej, do głowy by mi nie przyszło, że wzór „humanistyczny” był w Polsce popularny, ani też do głowy by mi nie przyszło, by zatajać przed uczniami fakt, że filozofia jest m.in. poszukiwaniem sensu. (Nb. sam taką właśnie koncepcję filozofii, niejako na przekór własnym, analitycznym skłonnościom, sformułowałem w swojej książce *Pomysły na temat prawdy i sposobu uprawiania filozofii w ogóle*). Przez „popularne wzory” miałem na myśli podręcznik Władysława Tatarkiewicza, który przedstawia historię filozofii jako galerię postaci. Koncepcja realizowana w projekcie podstawy ujmuje filozofię jako wiązkę problemów i siatkę ich próbnych rozwiązań.

Następnie w opinii pojawia się nowy zarzut: dominacji perspektywy teoriiopoznawczej. Skąd ten pomysł, skoro w projekcie problematyce teoriiopoznawczej są poświęcone raptem dwa punkty albo dwa i pół? Nie mogę się oprzeć wrażeniu, że opiniodawca znowu stosuje argument *ad personam*, jako że Jacek Wojtysiak i ja specjalizujemy się w tej problematyce. Nie znajduje to jednak żadnego odzwierciedlenia w proporcjach tematycznych projektu. Kolejny zarzut głosi, że „większość problemów ma charakter specjalistyczny, interesujący wąską grupę zwolenników filozofii analitycznej”. Nie wiem, które problemy opiniodawca uznał za wąskospecjalistyczne. Chyba nie problem źródeł poznania albo natury prawdy. Domyślałem się, że może chodzić o zapisy na temat hipotetyzmu Poppera. Są one nieco obszerniejsze niż analogiczne zapisy innych elementów treści programowych m.in. dlatego, że faktycznie pojęcia tam wymienione mogą być nauczycielom mniej znane. Naszą intencją było zaproponowanie przykładu stanowiska kompromisowego między skrajnym empiryzmem a skrajnym aprioryzmem. Klasyczny kantyzm odrzuciliśmy jako zbyt trudny dla ucznia. Hipotetyzm uznaliśmy za najbardziej przystępny ze wszystkich przykładów, na dodatek przykład w miarę współczesny, i dlatego dokonaliśmy takiego wyboru. Kierowały nami zatem nie specjalistyczne zainteresowania, ale względy dydaktyczne. Być może drugim, rzekomo „wąskospecjalistycznym” tematem jest rozróżnienie uza-

sadnień na epistemiczne i pragmatyczne. Tymczasem jest to rozróżnienie ściśle związane z codzienną praktyką podejmowania decyzji. Przy braku odpowiedniej wiedzy (informacji) w pełni uprawnione jest kierowanie się w wyborze czynnikami pozapoznawczymi. Z drugiej strony, świadomość, że proponowane uzasadnienie jakiegoś wyboru ma charakter czysto pragmatyczny, powinna w niektórych przypadkach skłaniać do poszukiwania informacji brakujących do uzasadnienia epistemicznego. Mogę przyznać rację opiniodawcy, że terminy „uzasadnienie epistemiczne/pragmatyczne” nie są powszechnie znane nauczycielom, podobnie może być z hipotetyzmem i terminami z nim związanymi. Do wprowadzenia tych terminów skłoniły nas powody wyżej wymienione: wysoka przystępność hipotetyzmu w porównaniu z innymi ujęciami współdziałania rozumu i doświadczenia w poznaniu oraz doniosłość praktyczna rozróżnienia typów uzasadnień. Trzeci przykład rzekomo hermetycznego języka projektu, „natywizm jako forma aprioryzmu”, jest nieporozumieniem. To jest terminologia wspomnianego wyżej podręcznika Ajdukiewicza. Innych przykładów opiniodawca nie podał, bo ich nie ma.

3. Treści kształcenia. Następny zarzut dotyczy przeciwstawienia atomizmu i platonizmu, które są nierównorzędne pod względem historycznego znaczenia w filozofii. W projekcie nie ma wyrazu „przeciwstawienie”, bo jest on nie na miejscu. Atomizm i platonizm są w niej wymienione jako przykłady, a nie przeciwstawne wzorce rozwiązań problemów. Co do doniosłości historycznej, atomizm w filozofii może i jest stanowiskiem marginalnym w porównaniu do platonizmu, ale niezwykle doniosłym, gdy idzie o jego wpływ na naukę. Czy rzeczywiście jest marginalnym, nie jest wcale oczywiste, biorąc pod uwagę na przykład długą tradycję asocjacionizmu opartą na koncepcji „atomu doświadczenia”. Dalej autor nam zarzuca, że relację między filozofią a nauką sugerujemy objaśniać na przykładzie „presokratycznego” (co w kontekście tego akapitu opinii brzmi pejoratywnie) atomizmu, z pominięciem „fundamentalnego wpływu filozofii na naukę XIX, a zwłaszcza XX wieku”. Otóż atomizm miał fundamentalny wpływ na naukę XIX i XX wieku: Dalton, Avogadra, Mendelejew, teoria kwarków. A że ograniczyliśmy się do jednego przykładu (przepraszam, dwóch: mowa o wpływie platonizmu na teorie polowe) i pominęliśmy wpływ Kuhna (bo Poppera akurat nie, co zresztą Piotr Marciszek wyżej ma nam za złe) na rozumienie współczesnej nauki? Czyli za mało mamy problematyki filozofii analitycznej? Dobrze, że umieściliśmy „specjalistyczny” podpunkt na temat Poppera, czy niedobrze? Trudno oprzeć się wrażeniu, że krytykowi nie chodzi o dobór treści, lecz autorów, którzy je proponują.

„Więcej do tej relacji (między filozofią a nauką) się nie wraca”. Krytyk zapomina, że mowa jest nie o programie, lecz podstawie programowej, która mówi o tym, co w programie ma się znaleźć. Nie mówi natomiast, ile razy, i w zestawieniu z jakimi innymi treściami ujętymi w podstawie lub dodanymi przez autora programu w ramach koncesji na zagospodarowanie jednej czwartej czasu nauczania. Podobnie fakt, że „inny punkt kwituje całą metafizykę [...] w kilku abstrakcyjnych opozycjach”, może razić tylko kogoś, kto nie rozumie, że ma do czynienia z projektem podstawy, a nie

plikiem scenariuszy lekcji. Lekcji, z których skądinąd jest 50. Czyli można na nich przedstawić materiału zajmującego nie więcej niż, na przykład, 15 godzin wykładu, czy około 100 stron tekstu. Toteż opozycje, o których mowa, nie mają „zastąpić minimalnej wiedzy o koncepcjach Platona, Arystotelesa...”, co nam się zarzuca, lecz ująć ją na tyle zwięźle, by zmieściła się w tych szkolnych ramach. Musi to zatem być „minimalna”, a nie akademicka wiedza z zakresu historii filozofii. I nie na temat fenomenologii, której brak nam się zarzuca, bo uznaliśmy ją za zbyt trudną dla licealisty.

Punkt na temat tożsamości osobowej nie przypadkiem włączyliśmy do punktu „co istnieje” (osoba jako szczególny przypadek rzeczy). Wrażenie, że idzie o „wielką problematykę antropologiczną”, upada, bo oczywiście nie może o nią chodzić w ramach 50 lekcji. Niemniej poza wymienionymi opozycjami problematyka metafizyczna występuje też w innych punktach, gdzie jest mowa o duszy, istnieniu zła i wolności metafizycznej. Gdybyśmy zaś nie skwitowali w jednym punkcie sporego kawałka metafizyki, brakło by nam miejsca na tak pożądaną przez naszego krytyka, poszukującą sensu problematykę „humanistyczną”.

Termin „tożsamość międzytekstowa”, który tak się Piotrowi Marciszukowi nie podoba, w wersji przekazanej MEiN i opublikowanej na stronach ISP jako projekt oficjalny, został usunięty. We wcześniejszych wersjach projektu ani razu nie występował w kontekście sugestii, że przedmioty fikcyjne taką tożsamość mają, lecz pytania o to, czy mają. Wbrew temu, co Piotr Marciszuk (bezprzedmiotowo) krytykuje, nie jest to termin specjalistyczny ani interesujący tylko wąski krąg specjalistów. Wręcz przeciwnie: jest to pytanie o to, czy Smok Wawelski z powieści Pagaczewskiego jest tym samym smokiem, co podobno pożerał dziewice niedaleko miejsca, w którym się urodziłem.

Dalej krytyk zarzuca nam, że rozstrzygamy kwestię istnienia Boga. Przeoczył przy tym, że dowody na Jego istnienie zestawiamy z naturalistycznymi wyjaśnieniami początku świata, ewolucji i moralności. Nadto, zarzuca on nam przesadę w umieszczaniu treści historycznych, nie dostrzegając, że nie o historię tu chodzi, a o egzemplifikacje różnych typów argumentów za istnieniem Boga. Argumentów epistemicznych i pragmatycznych, co ma posłużyć wprowadzeniu tego tak „specjalistycznego” rozróżnienia. To tak na marginesie zarzutu, że serwujemy szczodłą ręką wiedzę najmniej przydatną. Z problemów filozofii religii zrezygnowaliśmy z powodów, jak wyżej: 50 lekcji. Na retoryczne pytanie, co z tym ma zrobić autor programu, odpowiedź brzmi: co uzna za stosowne. Podstawa programowa ma dawać podstawy do skonstruowania programu, a nie przesądzać organizacji treści.

Następny zarzut głosi, że aż cztery zagadnienia nie pasują do „analitycznej całości”. Tym samym Piotr Marciszuk przyznaje, że całość nie jest analityczna. Dalej, opiniodawca zarzuca nam jednoznaczne interpretacje pojęć, o których mowa. Najwyraźniej nie zauważył czterech interpretacji pojęcia zła, dwóch interpretacji pojęcia prawdy, dyskusji wielu aspektów pojęcia wolności i dwóch jej rodzajów. Autorom

podręczników nikt nie zabrania tych interpretacji dookreślać ani dodawać nowych (w ramach koncesji na ćwierć czasu nauczania).

Kolejny zarzut dotyczy rzekomego rdzenia podstawy, punktów na temat źródeł poznania i stosunku duszy i ciała. Dlaczego opiniodawca uważa te akurat punkty za bardziej rdzenne od innych, nie mogę zgadnąć. Poza tym nie wiem, o co chodzi. Miałoby tych punktów nie być? Za dużo jest o poznaniu albo o problemie duszy i ciała? Łatwo stwierdzić, że proponowane przez nas w tych punktach treści są mocno okrojone w porównaniu z klasycznym, szkolnym podręcznikiem Ajdukiewicza. Tymczasem dr Marciszek zarzuca nam „narzucanie uczniom problematyki i języka bardzo wąskiej fachowej specjalizacji”. Nie czytał Ajdukiewicza? Dalej, zarzuca się nam, że występujące w tych punktach „izmy” są pozbawione kontekstu funkcjonalnego. Jeżeli zwroty „...jako próba odparcia...”, „...jako próba rozwiązania...”, „...a problem...” nie wyznaczają takiego kontekstu, to co go wyznacza?

4. **Niespójność podstawy.** Ten zarzut opiera się na poważnych nieporozumieniach. Cele z zasady nie mogą być niespójne z treściami. Te same cele, sformułowane w kategoriach dyspozycji umysłowych uczniów, można osiągać za pomocą różnych treści, które są środkami do osiągnięcia celów. W szczególności, jeżeli w celach zapisano umiejętność formułowania i analizowania pytań, w treściach muszą być wymienione pytania, które uczeń powinien umieć formułować i analizować. Natomiast dr Marciszek żąda, abyśmy w treściach powtarzali, że pytania uczeń powinien umieć formułować i analizować. Następny zarzut głosi, że problemy dobrane są selektywnie. A co, nie powinny? Okazuje się, że nie, ponieważ jakoby „jest nierealne”, aby uczeń stosował analizę „współczesnej syntezy wątków aprioryzmu i empiryzmu do rozwiązywania problemów egzystencjalnych, etycznych i politycznych”. Jak gdyby autorzy nie dali dość materiału dla bardziej oczywistych sposobów łączenia zagadnień.

Skądinąd skojarzenie poczynione w prześmiewczym zapędle wcale nie jest tak absurdałne, jak się naszemu krytykowi wydaje. Na przykład problem, na kogo głosować w wyborach, można znakomicie analizować w kategoriach preferencji hipotez. Skłonny jestem zaryzykować tezę, że uczniowie kształceni w ten sposób mają szanse w przyszłości dokonywać bardziej racjonalnych wyborów politycznych niż dzisiejsi wyborcy. Dlatego zarzut, że „zanim uczeń dojdzie do problematyki zła, wolności, dobra czy cierpienia i śmierci, przygniecie go techniczna problematyka teoriopoznawcza”, przez co projekt nie przygotowuje do „rozpoznawania związków między filozofią a innymi działami kultury oraz życiem publicznym i osobistym” (jak w nim zapisano), jest kolejnym nieporozumieniem. Projekt został poważnie odchudzony w porównaniu jego pierwotną wersją, po to właśnie, by ucznia niczym nie przytłaczać. Przytłaczać zaś pragnie chyba nasz krytyk, który uważa nasz dobór zagadnień za nazbyt selektywny.

Dalej dostaje nam się za wzory wymagań. Nigdzie, jakoby, nie każemy uczyć, czym jest pytanie filozoficzne i jak je formułować. Otóż każemy: jakie pytania są filo-

zoficzne, ma wynikać z zapisu na temat funkcji filozofii, a formułować takie pytania każemy właśnie we wzorach wymagań. Podobnie jak standardy egzaminów maturalnych, pogimnazjalnych czy przedgimnazjalnych mówią nauczycielom, czego mają uczyć. W treściach są zapisane pytania, w wymaganiach, że trzeba umieć je stawiać. To jest niespójność? Dlaczego zaś „typowe odpowiedzi”, o których mowa we wzorach, nasz krytyk uważa za „typowe w rozumieniu filozofii analitycznej”, nie mogą zgadnąć. Czy typową odpowiedzią, w rozumieniu filozofii analitycznej, jest pragmatyzm, imperatyw kategoryczny, manicheizm albo egzystencjalizm, by wymienić tylko kilka?

Poważniej brzmi zarzut, wedle którego w wymaganiach zapisano zadania natury logicznej (np. wykrywanie błędów logicznych i ukrytych założeń), a w treściach pominięto problematykę logiczną w ogóle. Z tego oczywiście musimy się wytłumaczyć. Z wielkim żalem pominęliśmy treści czysto logiczne, bo żeby je uwzględnić, musieliśmy z czegoś zrezygnować. Mamy do dyspozycji tylko 50 lekcji. Toteż przyjęliśmy koncepcję, w myśl której logiki trzeba uczyć na konkretnych przykładach argumentów filozoficznych. Argumenty te są wymienione w części na temat treści, a że przy ich okazji trzeba poruszać tematy logiczne, wynika ze sformułowania wymagań. W ostatecznej redakcji projektu dodaliśmy komentarz, który to jednoznacznie wyjaśnia. Oczywiście takie rozwiązanie jest mocno niedoskonałe. Stanęliśmy jednak wobec klasycznego problemu krótkiej koldry.

Dziwi nas, że rozróżnienie uzasadnień na epistemiczne i pragmatyczne Piotr Marciszek uważa za istotne wyłącznie w perspektywie analitycznej. Czyżby różnica między wyborem gatunku sera w sklepie ze względu na zawartość tłuszczu, konserwantów itd. i ich wpływu na zdrowie, a wyborem tego kawałka sera, po który najłatwiej sięgnąć, miała znaczenie czysto akademickie? Ser kupują nie tylko filozofowie analityczni.

Dalej zarzuca się nam brak precyzji w sformułowaniu „objaśnić różnice między podanymi pojęciami, w szczególności między pojęciami określanymi równobrzmiącymi lub bliskobrzmiącymi terminami”. Czy może ono nasuwać jakkolwiek wątpliwość autorom pytań egzaminacyjnych, że mogą zapytać, na przykład, o różnicę między ideą a formą (różne pojęcia), ideą platońską a ideą w sensie brytyjskiego empiryzmu (pojęcia równobrzmiące), albo sceptycyzmem a sceptycyzmem metodycznym (pojęcia bliskobrzmiące)?

Nasz krytyk potrafi nawet zrobić nam zarzut z tego, że wymagania są zróżnicowane pod względem trudności. Albo że nie wiadomo, które stanowiska, według jednego ze wzorów wymagań, należy porównywać pod względem treści, założeń lub konsekwencji. Dlaczego? Bo w liście (który, przypominam, nie jest częścią projektu) napisałem, że nie należy prezentować ogólnego dorobku filozofów. Niemniej projekt podstawy wymienia liczne stanowiska po imieniu. Uczeń nie dowiaduje się, czym jest „przewrót kopernikański” Kanta – z czego nam dr Marciszek robi zarzut – bo to jest za trudne. Między innymi Ajdukiewicz, w swoim podręczniku, pomija teorię poznania Kanta jako za trudną. Czy gdybyśmy ją włączyli do projektu, to dr Marciszek wy-

cofałby się z zarzutu rzekomego przerostu treści teoriopoznawczych? A czy pominięcie teorii poznania Kanta przeszkadza w porównywaniu jego etyki np. z etyką utilitaryzmu? Informacja zaś o tym, że Kant był największym filozofem niemieckiego Oświecenia nie musi być zapisana w podstawie programowej. Skądinąd, idę o zakład, że gdyby ją w projekcie umieścić, dostałoby się nam za jednoznaczne przesądzanie interpretacji treści kształcenia.

Kolejny zarzut głosi, że tylko w jednym miejscu zauważyliśmy literaturę i sztukę. Mamy jednak głęboką nadzieję, że uczeń, mając w szkole o wiele więcej lekcji literatury i sztuki niż filozofii, będzie ją dostrzegał, a nauczyciel filozofii będzie umiał z tego zrobić użytek. W każdym razie nasze sformułowanie wymagań nakłada na niego taki obowiązek. W szczególności nakłada na nauczycieli i autorów podręczników, aby korzystali z przykładów zaczerpniętych m.in. z literatury i sztuki (a także z gazet, telewizji i codziennych wydarzeń, również wydarzeń w klasie) do ilustracji treści filozoficznych. Zarzut ignorowania przez nas całej humanistyki jest dosyć zabawny.

5. Podstawa programowa a podręczniki. Dalej Piotr Marciszuk wyraża wątpliwość, czy zapisy umieszczone w projekcie pozostawia 25-procentowy margines swobody autorom programów. Istotnie, sami mieliśmy tę wątpliwość wobec pierwotnej wersji projektu. Potwierdzili ją specjaliści, którzy głosem prof. Krzysztofa Konarzewskiego skłonili nas do rezygnacji z niektórych treści, co uczyniliśmy z wielkim żalem. Mamy jednak głęboką nadzieję, że po zdobyciu dla filozofii pierwszego przyczółka w krajowym systemie edukacji, gdy zdołamy udowodnić, że nauczanie filozofii sprzyja kształceniu sprawności intelektualnych, będziemy mogli powalczyć dalej. Na razie naszym głównym zmartwieniem jest, żeby nie zmarnować tego, co osiągnęliśmy do tej pory: przychylności środowisk zabiegających o wprowadzenie projektu w życie, a reprezentujących interesy różnych branż akademickich. Drugim zmartwieniem jest, aby po ewentualnym wdrożeniu projektu, przez niedokształcenie nauczycieli nie zmarnować szans na podniesienie edukacji filozoficznej w Polsce. Myślę, że pomoc nauczycielom filozofii powinna stać się teraz naszym głównym zadaniem.

Naszego krytyka martwi jednak nie to, że projekt może zostać odłożony na półkę albo upaść z powodu wadliwej realizacji, lecz że według nas uczniowie powinni jednakowo rozumieć pojęcia zła, dobra, szczęścia, wolności i miłości (miłość, niestety, spadła z wokandy). O tym, że każde z tych pojęć jest przedstawione w co najmniej dwóch interpretacjach, pisałem już wyżej. Porównanie przez Piotra Marciszuka proponowanego modelu kształcenia z modelem marksistowskim chyba nawiązuje do stałego przeciwstawienia dogmatyzmu i rewizjonizmu. Opiniodawca przeoczył jednak, że my jak ognia unikamy przedstawiania którejkolwiek z alternatywnych interpretacji jako prawomyślnej. Co zresztą dokładniej wyjaśniamy w komentarzu do końcowej wersji projektu.

Obawa, że programy lub podręczniki opracowane zgodnie z naszym projektem będą się różniły wyłącznie stylistycznie, jest jawnym nieporozumieniem. Pomijając margines jednej czwartej czasu nauczania do swobodnego zagospodarowania, autorzy podręcz-

ników programów mogą inaczej zorganizować treści wymienione w podstawie, proponować „twórcze rozwiązania” w kwestii uporządkowania i ustrukturyzowania treści.

6. *Marna podstawa i marna edukacja.* Tak Piotr Marciszuk kwituje nasz projekt, jako powstały rzekomo w celu eliminacji nadmiaru podręczników. Zaręczam, że nie mieliśmy na celu ani eliminować, ani promować żadnych podręczników, podręcznika Jacka Wojtysiaka, członka naszego zespołu, nie wyłączając (dowód tego jest bardzo prosty: jeżeli nasz projekt zostanie zatwierdzony, podręcznik Jacka Wojtysiaka trzeba będzie napisać od nowa). Zgodnie z metodologią hipotetyzmu, a jeszcze wcześniej metodologią Johna Locke’a, taki zarzut można uzasadnić wyłącznie przez wskazanie lepszej podstawy. Takiej nie ma. Ta, która jest, jest wystarczająco zła. I lepszej edukacji. Znowu: ta, która jest, jest wystarczająco zła. Twierdzenie, że realizacja tej podstawy doprowadzi do zaniku zainteresowania uczniów czymkolwiek, jest absolutnie gołosłowne. Na pewno zaś zastąpienie jej jakimś kursem historii filozofii, co zdaje się Piotr Marciszuk sugerować (bo jeśli nie to sugeruje, to nic nie sugeruje), tego zainteresowania nie wzmocni. Uczenie się, że Kant był najwybitniejszym filozofem Oświecenia, jako żywo przypomina mi sławne „Kochamy Słowackiego, bo Słowacki wielkim poetą był”, ze wszystkimi jego skutkami.

Z negatywnej oceny pomiaru dydaktycznego, wyłożonej w następnych akapicie, wynika chyba, że dla kształcenia humanistycznego najlepiej stosować dowolne metody oceniania, której przykładem jest metoda zastosowana przez Piotra Marciszuka: stawianie dowolnych zarzutów, nie odpowiadających treści ocenianego dzieła, powtarzających się jak w jakimś rondzie muzycznym albo przeczących sobie wzajemnie.

7. *Czym jest filozofia w szkole.* W tym punkcie opiniodawca przeprowadza wywód, który ma na celu wykazać, że projekt podstawy ogranicza funkcje filozofii w edukacji szkolnej. Twierdzi, że odejście od nauczania historii filozofii nie pozwala utworzyć kontekstu pożądanego dla nauczania innych przedmiotów, zwłaszcza tych, które wykorzystują treści z zakresu historii kultury. Otóż wątpię, czy nauczanie historii filozofii w 50 lekcji może przynieść korzyści, których nasz krytyk oczekuje. Zwłaszcza że będzie ono miało miejsce pod koniec cyklu kształcenia na poziomie średnim. Można oczywiście narzekać, że w związku z potrzebą nauczania historii filozofii należałoby zwiększyć wymiar godzin filozofii w szkole, ale to już jest temat na inną dyskusję. W każdym razie w czasie przeznaczonym na nauczanie filozofii w obecnym projekcie wszelkie przechylenie w kierunku historii filozofii przyniosłoby raczej straty w realizacji cenniejszych celów nauczania. Podobnie rzecz miałaby się w przypadku nauczania życiorysów filozofów. Niewątpliwie bywają one interesujące i pouczające. Jednakże ze swojej praktyki nauczyciela dydaktyki filozofii wiem, że wielu kandydatów na nauczycieli, wykształconych w tradycji wykuwania życiorysów Mickiewicza i Słowackiego, skłonni są na życiorysy filozofów przeznaczyć blisko jedną trzecią całego czasu nauczania. Toteż moja wroga nauczaniu życiorysów deklaracja, na którą Piotr Marciszuk się powołuje, a która, jak wielokrotnie powtarzałem, nie jest częścią projektu, podobnie jak i inne wzmianki przeciw naucza-

niu historii, mają na celu wyłącznie zniechęcenie nauczycieli do ślepego naśladowania szkodliwej tradycji z uszczerbkiem dla problemowej koncepcji nauczania filozofii. Natomiast swoboda w zakresie zagospodarowania pozostałej jednej czwartej czasu nauczania dopuszcza wprowadzenie elementów historii filozofii w zakresie, który nie naruszy problemowego jądra programu.

Narzekania dra Marciszuka na to, czego uczniowie nie będą znali po kursie filozofii opartym na naszym projekcie, byłyby na miejscu, gdyby po jakimkolwiek kilkudziesięciogodzinym kursie filozofii uczniowie mogliby się dowiedzieć o tym wszystkim, co dr Marciszuk wymienił jako ważne dla zrozumienia historii kultury. Na dodatek dowiedzieć się w porę, ażeby z tej wiedzy skorzystać na odpowiednim etapie uczenia się dziejów literatury i historii powszechnej. Na to potrzebna byłaby bardziej gruntowna reforma edukacji. Na razie pozostaje nam w tej kwestii kontynuowanie dotychczasowego modelu kształcenia, w którym pomocnicze treści z zakresu historii filozofii są wprowadzane na lekcjach języka polskiego i historii. Niemniej wprowadzenie filozofii do szkół jako odrębnego przedmiotu, „oderwanego” od innych, powinno przynieść wyraźny pożytek w postaci zwiększenia programotwórczej aktywności filozofów, który może przyczynić się do usunięcia rozmaitych zniekształceń treści filozoficznych obecnych w programach innych przedmiotów.

Wreszcie ostatni zarzut, w myśl którego proponowany projekt podstawy programowej nie jest wystarczający dla przygotowania uczniów do olimpiady filozoficznej, jest równie chybiony jak wszystkie poprzednie (z wyjątkiem, ewentualnie, zarzutu pominięcia treści ściśle logicznych) i oderwany zupełnie od realiów szkolnych. Program szkolny żadnego przedmiotu nie przygotowuje do olimpiady przedmiotowej, która z natury rzeczy jest przedsięwzięciem wyczynowym, o wiele bardziej wyczynowym od np. przygotowania do studiów w danym kierunku. Celem nauczania filozofii w szkole nie może być przygotowywanie do studiów filozoficznych, a więc tym bardziej nie przygotowywanie do startu w olimpiadach, teleturniejach itp.

8. Krytyka Roberta Piłata. „Według Piłata, autorzy projektu «w ogóle biorą się za przesądzanie kwestii, które właśnie dlatego budują świadomość i wrażliwość filozoficzną, że nie są przesądzone»”. Nie chcę występować jako komentator repliki ze strony Krzysztofa Konarzewskiego na ten zarzut, ani będę się ustosunkowywał do określenia jej przez Piotra Marciszuka jako „niesamowitej”. Ze swojej strony mogę powiedzieć natomiast tyle, że gdybyśmy żyli w innej epoce i moje urodzenie na to pozwalało, za jego słowa zażądałbym od Roberta Piłata satysfakcji. Są bowiem jawnie kłamliwe. Jak pisałem wyżej: autorzy projektu bardzo troskliwie wystrzegali się od przesądzania rozwiązań jakichkolwiek problemów filozoficznych i ze starannością nie mniejszą od Roberta Piłata podkreślali aporetyczny charakter filozofii. Sam nie mam żadnej władzy (o którą Piotr Marciszuk posądza Krzysztofa Konarzewskiego), ale za głoszenie kłamstw na mój temat mogę się do odpowiednich władz odwołać.

Na końcu Piotr Marciszek odkrywa karty: ma nadzieję, że projekt nowej podstawy programowej nie uzyska akceptacji, a jego tekst może się do tego przyczynić. A zatem nasz krytyk jest zwolennikiem zahamowania prac nad unowocześnieniem edukacji, nad reformą kładącą nacisk na kształcenie sprawności, zdolności adaptacyjnych, umiejętności społecznych, w których kształceniu filozofia może pomóc. Występując przeciw projektowi, który z ducha i litery realizuje uchwałę w sprawie nauczania filozofii podjętą na zeszłorocznym Zjeździe Filozofii Polskiej, Piotr Marciszek występuje przeciw najbardziej demokratycznej reprezentacji środowiska. Robert Piłat zaś, w tej mierze, w jakiej jest sojusznikiem Piotra Marciszka, występuje przeciw samemu sobie, jako współredaktorowi wspomnianej uchwały.

KOMU I PO CO POTRZEBNA JEST DZIŚ FILOZOFIA PRZYRODY?

Punkty widzenia dyskutowane podczas VII Zjazdu Polskiego
Towarzystwa Filozoficznego w Szczecinie, 17 września 2004 roku
oraz wypowiedzi zebrane po Zjeździe

(CZĘŚĆ 2)

Głos w dyskusji biorą (gwiazdką oznaczono uczestników panelu w Szczecinie, natomiast czcionką pogrubioną – wypowiedzi zamieszczone poniżej; nazwiska autorów wypowiedzi zamieszczonych w poprzednim numerze „Roczników”¹ pozostawiono bez tego wyróżnienia): **ks. Grzegorz BUGAJAK*** (s. 342-345), **Jan CZERNIAWSKI*** (s. 299-302), **ks. Józef M. DOŁĘGA*** (s. 351-352), **ks. Wiesław DYK*** (s. 349-350), **Teresa GRABIŃSKA** (s. 329-334), **ks. Zygmunt HAJDUK***, **ks. Michał HELLER**, **Kazimierz JODKOWSKI***, **Honorata KORPIKIEWICZ** (s. 345-348), **Władysław KRAJEWSKI***, **Anna LATAWIEC*** (s. 319-322), **Anna J. LEMAŃSKA*** (s. 322-325), **ks. Mieczysław LUBAŃSKI**, **Danuta ŁUGOWSKA*** (s. 326-328), **Janusz MĄCZKA SDB*** (s. 338-342), **Grzegorz NOWAK*** (s. 302-305), **Zdzisława PIĄTEK***, **Jan PLESZCZYŃSKI*** (s. 306-309), **Zenon E. ROSKAL*** (s. 312-315), **ks. Antoni SKO-
WROŃSKI*** (s. 355-359), **Jan SUCH**, **Antoni SZCZUCIŃSKI*** (s. 334-337), **Marek SZYDŁOWSKI** (s. 310-311), **Michał TEMPCZYK*** (s. 315-318), **Zbigniew WRÓB-
LEWSKI*** (s. 352-354), **Mirosław ZABIEROWSKI**, **abp Józef ŻYCIŃSKI**.

¹ „Roczniki Filozoficzne” 53 (2005), nr 2, s. 405-437.