



# FILOZOFIA JAKO PRZEDMIOT SCALAJĄCY WIEDZĘ SZKOLNĄ<sup>1</sup>

## Wstęp

W jaki sposób uczyć filozofii? Wielu nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców stawia dziś to pytanie. Każda odpowiedź wnosi jakąś szczególną perspektywę dla poszukiwań najadekwatniejszego, najlepszego rozwiązania tej złożonej kwestii. Poniższy głos w tej sprawie jest próbą odpowiedzi dydaktyka filozofii. W mojej opinii profesja ta umożliwia refleksję nad miejscem, jakie może zajmować filozofia w całokształcie wiedzy współczesnego ucznia.

Na początek parę uwag. Wydaje się niekiedy, że środowisko filozofów zatrudnionych w większości w ośrodkach akademickich nie jest zainteresowane wypracowaniem modeli nauczania filozofii na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Przekonanie o niemożliwości opracowania kompleksowej formuły szkolnego przedmiotu o nazwie filozofia jest częściowo spowodowane nawykową postawą nauczycieli akademickich, a częściowo uwarunkowane tradycją głoszącą aporetyczny charakter tej

dyscypliny wiedzy. Gdy przyrzeć się relacji filozofii do innych przedmiotów szkolnych, to dość często w gronie zawodowych filozofów kwestionuje się pozytywne zjawiska systemowej edukacji. Nauczyciele swoim rytualnym ujmowaniem filozofii jako ciała obcego w szkole doprowadzają do rozziwienia między wiedzą szkolną ucznia a filozoficznymi kompetencjami, do których obsesyjnie zalicza się tzw. refleksyjność i analityczny sposób myślenia. Ten „zawodowy” ekscentryzm i elitaryzm, wspierający swoisty indywidualizm, nie służy już dziś ani dzieciom, ani młodzieży, ani samemu postrzeganiu tego przedmiotu przez społeczeństwo. Konieczność zmiany statusu filozofii jest aż nadto oczywista. Są to rzecz jasna subiektywne opinie, ale ich kontekst wyznacza kierunek moich poszukiwań.

W procesie formułowania paradygmatu nauczania filozofii zauważam trzy kwestie: społecznych oczekiwań względem przedmiotu filozofii, metodologii tkwiących w różnych jej koncepcjach oraz statusu filozofii jako przedmiotu szkolnego w obowiązującym systemie edukacyjnym. Wszystkie trzy płaszczyzny – społeczna, metodologiczna, praktyczna – stanowią o przesłankach

<sup>1</sup> Tekst został pierwotnie opublikowany w czasopiśmie „Analiza i Egzystencja” w numerze 25 w roku 2014. W. Kamińska, *Filozofia jako przedmiot scalający wiedzę szkolną*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 53–69.

moich analiz w tym artykule. Wiodą one ku takiemu postrzeganiu przedmiotu filozofii, który może integrować wiedzę ucznia, otwierając perspektywę kształtowania jego kompetencji społecznych. Nazywam ten model integrującym z tego powodu, że ukształtowane w nim kompetencje mają charakter zarówno wiedzotwórczy, jak i antropotwórczy. Pierwszy uzyskuje się w procesie nauki krytycznego i kreatywnego myślenia w oparciu o wiadomości wyniesione z nauki różnych przedmiotów, a drugi jest możliwy wskutek systematycznej implementacji tez porządkujących i normujących wiedzę w strukturę osobowościową i aktualną samoświadomość ucznia. Cały projekt stanowi zachętę do dalszych analiz.

### Rozważania teoretyczne

Tradycja ostatnich dwustu lat nie gwarantuje prostej, bezproblemowej recepcji scalającego modelu nauczania filozofii. Od XIX wieku mamy do czynienia z opozycją filozofii i nauki. Tkwimy w tym paradygmacie do dzisiaj. Nie da się zresztą wyjaśnić tej tendencji samym tylko procesem specjalizowania się dyscyplin. Filozofii na ogół nie uznaje się za jedną z nauk. Jest to widoczne również w tych językach, które na określenie nauki mają słowa pochodne od łacińskiego *scientia*. Na przykład angielskie *science* oznacza nauki empiryczne w przeciwstawieniu do filozofii, choć łac. *scientia* (gr. *episteme*) oznacza właśnie filozofię, przeciwstawną potocznym mnie-maniom zwanym *opinio* (gr. *doxa*).

Przypomnijmy, że rozdział filozofii i nauki dokonywał się w XIX i XX wieku na dwóch drogach. Z jednej strony bergsonizm i tomizm Étienne Gilsona oraz fenomenologia egzystencjalistów wypracowały

koncepcje autonomii filozofii. Jej niezależność od nauk empirycznych uzasadniano swoistością poznania filozoficznego. Z drugiej strony pozytywści zaczęli głosić zbędność filozofii spekulatywnej na obecnym etapie dojrzałości umysłu ludzkiego (Comte), a nawet odmawiać jej wszelkiego poznawczego sensu (neopozytywizm Carnapa, Reichenbacha, Wittgensteina). Nazwą „filozofia” pozytywści określali działalność polegającą na systematyzowaniu nauk i na logicznej analizie podstawowych pojęć ówczesnej nauki. Po „lekcji” z neopozytywizmem nastąpił nowy okres w rozumieniu relacji filozofii do innych dyscyplin. Za koncepcją integracji opowiadał się marksizm, pragmatyzm, fenomenologia, tomizm łożański. Jednak żaden z tych kierunków nie określił paradygmatu nauczania filozofii z ideą korelacji z nauką w tle. Propedeutyka filozofii w szkołach obejmowała nadal przede wszystkim historię filozofii oraz logikę. Namysł nad edukacją filozoficzną dzieci i młodzieży nie sięgał poziomu systemowej refleksji nad całokształtem ich wiedzy i umiejętności.

Dziś mamy do czynienia z innym typem edukacji społecznej i nowe zadania czekają na nauczycieli filozofii. Wbrew pozorom tradycje „za czy przeciw integracji wiedzy z filozofią” mają wpływ na społeczny odbiór tego szkolnego przedmiotu. Przez lata formułują one, poprzez nauczanie akademickie, tendencje w opiniowaniu miejsca filozofii w szkole: zarówno wśród akademików, jak i praktyków. Różnice zdań nauczycieli i dyrektorów szkół na temat sensu, znaczenia i metodyki kształtowania edukacji filozoficznej są spowodowane sympatiami oraz antypatiami dotychczas poznanej koncepcji filozofii. Proces determinowania tendencji

nie kończy się w tym miejscu. Koncepcja filozofii, która formułuje założenia podstawy programowej, wytycza tym samym relację między poszczególnymi przedmiotami i filozofią wraz z granicami jej autonomii i integracji. Warto zatem w ogólnej debacie nad podstawą rozważyć te kwestie w najściślejszym gronie metodologów oraz dydaktyków filozofii. Widać bowiem wyraźnie, że status przedmiotu filozofia na gruncie kształcenia gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego jest pośrednio sformułowany przez decyzję środowiska w sprawie paradygmatu tej wiedzy. W związku z tym procesem pojawiają się pytania:

- Czy filozofia jako przedmiot szkolny ma być równoznaczna z nauką historii poglądów wielkich filozofów? Jeśli tak, to w jaki sposób dokonać wyboru tych filozofów i ich tekstów?
- Czy ma być nauką krytycznego myślenia w oparciu o logikę, erystykę i sztukę argumentacji?
- Jak jest możliwe optymalne połączenie dydaktyki typu historyczno-filozoficznego z typem problemowym w relacji do rozwoju indywidualnych kompetencji filozoficznych ucznia?
- Co z integracją wiedzy na lekcjach filozofii? Czyż nie jest ona z natury swojej wiedzą systemową i czy nie warto jej uczyć w tym duchu? W oparciu o jaką ontologię, czy jaki typ epistemologii, mógłby zostać zbudowany model wiedzy w umyśle ucznia szkoły średniej?

Pytania te formułują środowiskowe punkty widzenia i opinie na temat poszukiwania najbardziej adekwatnej formuły dydaktyki filozofii. Temat jest bardzo złożony, a problem ułożenia treści programowych

nie ma prostych rozwiązań. Ostatnie z zaprezentowanych powyżej wywołują również skrajne stanowiska: filozofowie i nauczyciele filozofii są za lub przeciw integracji. Zwolennicy skrajnej autonomii przekonują, że filozofia Tomasza czy Gilsona niczego nie zawdzięcza ani naukom pozytywnym, ani też nie zamierza przychodzić im z pomocą, a głównym jej zadaniem jest doprowadzić do kontemplacji istnienia stanowiącej jedyne prawdziwe źródło mądrości. Gilson nie pokazuje, jakie są konsekwencje jego egzystencjalizmu dla innych pojęć czy też filozoficznych, np. dla pojęć czasu i przestrzeni, tak ważnych dla ontologicznej klasyfikacji bytów.

Ta dychotomia relacji nauki i filozofii wyznacza nie tylko tradycje w gronie filozofów. Przeniesiona na grunt rozważań dydaktycznych przyjmuje dziś nową formę. Jej nieodzowność potwierdzają doświadczenia uczących tego przedmiotu. Nauczyciel pragnący uczyć filozofowania korzysta podczas swojej lekcji z całego zasobu wiedzy ucznia i jedynie sztucznymi zabiegami blokuje użycie argumentacji i skojarzeń ze sfery poza-filozoficznej. Zmiana paradygmatu uczenia może być zatem spowodowana refleksją nad naturą uczenia filozofii, naturą procesów uczenia i uczenia się. Ważne są tutaj również oczekiwania społeczne względem współczesnej szkoły.

Z literatury przedmiotu wynika, że rola szkoły wymaga precyzacji. Nie mówi się już wyłącznie o „rozwoju dzieci” oraz ich „podmiotowości”, bo nikt dziś już nie traktuje poważnie realizacji tych celów. Są one zbyt ogólne, by w przeludnionych klasach, w zróżnicowaniu osobowości, inklinacji, predyspozycji, szafować takimi priorytetami. „Rozwój” zastąpiły

„kompetencje”, z którymi szkoła „musi” sobie jakoś poradzić. Wyniki badań nie pozostawiają złudzeń. Pracodawcy wskazują na konieczność kształtowania następujących kompetencji o charakterze uniwersalnym<sup>2</sup>: 1. Umiejętność komunikacji. 2. Orientacja na cele/wyniki. 3. Skupienie się na kliencie. 4. Praca zespołowa. 5. Inspirujące przywództwo. 6. Organizowanie pracy. 7. Świadomość handlowa. 8. Elastyczność działania. 9. Pobudzanie innych do rozwoju. 10. Umiejętność negocjacji i rozwiązywania problemów. Europejska Federacja Związków Zawodowych i Europejska Federacja Pracodawców wskazują na następujące kompetencje brakujące najbardziej w pracy: 1. Komunikowanie się i wyszukiwanie oraz przetwarzanie informacji. 2. Samodzielne podejmowanie decyzji. 3. Samokształcenie i rozwój. 4. Umiejętności językowe. 5. Korzystanie z praw i obowiązków obywatelskich. 6. Gotowość do akceptacji zmian i przystosowanie się do nich. 7. Aktywność, zaradność, twórczość. 8. Konstruktywna krytyka. 9. Poczucie obywatelstwa europejskiego. UNESCO w swoich badaniach szereguje potrzeby edukacyjne w następującą hierarchię: 1. Wiedza ogólna. 2. Wiedza praktyczna (*know-how*). 3. Umiejętności społeczne i komunikacyjne (praca zespołowa, stosunki międzyludzkie, motywacja, zaangażowanie)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Podaję za: A. Tylutka, Wyniki badań projektu: „Oczekiwania pracodawców względem kompetencji zawodowych – co robić na studiach, aby zdobyć kompetencje wymagane przez pracodawców?”. Badania Manpower Polska: Projekt „Diagnoza i rozwój kompetencji wyznacznikiem sukcesu na rynku pracy” współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, <https://www.kariery.uek.krakow.pl>.

<sup>3</sup> Podaję za: M. Andrałojć, D. Butler, B. Sławecki, M. Urbaniak, *Stopień dostosowania umiejętności studentów do potrzeb przyszłych pracodawców. Raport metodyczny*, Poznań 2011.

Powyższe wyniki badań wskazują na niedomiar kompetencji społecznych absolwentów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Nie wiadomo, gdzie i kiedy „gubią się” z treści programów nauczania najbardziej podstawowe kompetencje komunikacyjne i zespołowe. Być może dzieje się to w procesie nadmiernego eksplorowania pamięci przy niewielkiej ilości zagadnień uczących myślenia i działania. Krytycznie można również spojrzeć na typ przekazywanej w szkole wiedzy, która najczęściej ma charakter odpersonalizowany. Nie licząc języka polskiego, nigdy nie wiadomo, kto jest autorem przedstawianych treści. Nawet nauczanie historii i fizyki niejednokrotnie ulega tym procesom. Podstawa programowa kształcenia ogólnego oddziela przedmioty tak dalece, że aspekt wychowawczy, osobowotwórczy nie ma „swojego” miejsca w szkole.

Ponadto proces indywidualizacji<sup>4</sup> i atomizacji uczniów przebiega bardzo szybko, i to w majestacie obowiązującego prawa edukacyjnego, bardzo trudno jest bowiem tworzyć i podnosić społeczne kompetencje uczniów na wszystkich lekcjach naraz, ponieważ rozwój ucznia jako osoby nie wynika z ilości nagromadzonych szczegółowych informacji, lecz ma swój odrębny przedmiot materialny i formalny. Człowiek jako całość myśli, działa i żadna specjalistyczna dziedzina nie gwarantuje postępu w procesie rozwoju tożsamości osobowej. Szkolni pedagodzy i psychologowie znają ten proces bardzo dobrze. Można tutaj postawić tezę, że filozofia jest jedyną dziedziną, która buduje człowieka oraz uczy spójnego działania

<sup>4</sup> Indywidualizacji nieskutecznej, uśrednionej do tzw. Jana Statystycznego, który jest elementem rocznika zewalutowanego na progach edukacyjnych.

*en globe*. Przewycięzanie barier interdyscyplinarnych oraz holistyczne ujmowanie zjawisk jest możliwe na lekcjach filozofii, ponieważ na jej płaszczyźnie, z gruntu uniwersalnej, w ramach procesu uczenia, tworzy się nowe informacje i twórczo rozwiązuje się problemy tkwiące w obszarze przekraczającym moduły wiedzy szczegółowej. Fenomen tego procesu jest następujący: spoiwo przekazywanej wiedzy należy do filozofii, a zjawiska podlegające wyjaśnieniu należą do nauk przyrodniczych i humanistycznych.

Obserwuje się potrzebę włączania struktury wiadomości dostarczanych na lekcjach w większe całości wiedzy bardziej złożonej, charakteryzującej się wyższymi operacjami poznawczymi. W moim przekonaniu proces ten może być sformułowany na lekcji filozofii pod warunkiem opracowania tej metodyki w stopniu wystarczającym dla systemowego uczenia<sup>5</sup>. Teoria wiedzy jest właściwym kontekstem prowadzonych tu analiz. Metodologia systemowa Ludwiga von Bertalanffy'ego, która leży u podstaw Ogólnej Teorii Systemów, umożliwia holistyczne, strukturalne, kontekstowe ujmowanie badanych obiektów jako systemów otwartych. Za Beatą Gofron<sup>6</sup> określam tę systemowość w następujących aspektach:

- a. aspekt treściowy: przyjmując świat holistycznie, całościowo, a po-szczególne jego fragmenty analizuje się ze względu na całość;
- b. aspekt czynnościowy – systemowe ułożenie treści kształcenia (pkt (a)) formułuje proces kształcenia, w którym cele, treści, metody, formy, środki dydaktyczne rozpatrywane są jako elementy systemu dynamicznego, całościowego.

<sup>5</sup> Można pomyśleć o napisaniu programu nauczania, biorąc pod uwagę architekturę tego modelu.

<sup>6</sup> B. Gofron, *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia w filozofii*, Częstochowa 1997.

Integrowanie wiedzy ucznia nie jest możliwe na gruncie „metodyki” bez celu, nadmiernie eksponującej procesy uczenia się. Niezmiennie cel wyznacza metodę uczenia oraz relację między procesami uczenia i uczenia się. Jestem przekonana, że ucząc dzieci i młodzież powiązań między elementami rzeczywistości, wracamy do najlepszych tradycji europejskiego filozofowania. Przedmiotem tej dydaktyki jest zjawisko tworzenia wiedzy o ściśle określonej treści, mającej na celu integrację wiedzy ucznia o świecie i o sobie samym. Jej główną siłą jest synteza oraz tworzenie poczucia całości z ułamków wiedzy, które uczeń otrzymuje na innych przedmiotach.

Metodologia takiej dydaktyki nie jest nowa. W latach 60. Joseph Schwab rozważał strukturę dyscypliny naukowej w dwóch aspektach: struktury substancjalnej (konceptualnej) oraz struktury syntaktycznej. Dzięki strukturze substancjalnej danej wiedzy potrafimy sformułować istotne pytania, które pozwalają na kontynuowanie prac badawczych w obrębie danej dyscypliny. Gdy dysponujemy już tymi danymi, ta sama struktura konceptualna mówi nam, w jaki sposób je interpretować, jak je zrozumieć z perspektywy posiadanej wiedzy. Struktura syntaktyczna danej dyscypliny dotyczy kanonów tej dyscypliny oraz skuteczności ich zastosowań. W moim przekonaniu dydaktyki szczegółowe mogą być wkomponowane w dydaktykę filozofii o typie systemowym i integrującym.

Angielski filozof edukacji Paul H. Hirst dokonał dalszego różnicowania struktur Schwaba. Według Hirsta:

1. Każda forma wiedzy ma określone pojęcia zasadnicze, których charakter jest ściśle związany z formą przekazu.

2. W ramach danej formy wiedzy pojęcia tworzą sieć możliwych związków, za pomocą których można zrozumieć doświadczenia. W rezultacie dana forma ma określoną strukturę logiczną.
3. Dzięki swoim określonym terminom i logice forma wiedzy dysponuje wyrażeniami lub stwierdzeniami, które w ten bądź inny sposób można sprawdzić doświadczalnie.
4. Na podstawie tych form powstały określone techniki i kwalifikacje, niezbędne dla przeprowadzenia doświadczeń i testowania ich określonych przejawów<sup>7</sup>.

Zarówno Schwab, jak i Hirst traktują dyscypliny naukowe jako istoty żywe, jako podlegające nieustannym zmianom i wzrostowi zasoby wiedzy, których uczeń powinien się nauczyć poruszać. Autorzy ci zauważają, że warunkiem rozumienia jakiejś dyscypliny wiedzy jest wyczuwanie dynamiki i dysponowanie określoną „mapą umysłową” tej dziedziny. W mojej propozycji właśnie „mapy” WOS-u, matematyki, biologii i innych przedmiotów można rysować na filozofii. Dzięki takiej dydaktyce przedmiot ten zyskałby nowy status pośród innych przedmiotów.

Istotą struktury substancjalnej w modelu integrowania wiedzy jest proces przetwarzania aktualnych kompetencji ucznia na wyższy poziom ich rozumienia, tak by w procesie dydaktycznym uzyskać metapoziom w zakresie: wiedzy, rozumienia, zastosowania w sytuacjach typowych oraz nietypowych. Tworzenie struktur całościowych jest nieodzowne w tym modelu, ponieważ

<sup>7</sup> P. H. Hirst, *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, [w:] tenże, *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, London 1974, s. 44.

materiałem, na którym pracują uczniowie i nauczyciele, jest zakres aktualnej wiedzy ucznia. Kompetencje nauczyciela filozofii muszą obejmować struktury wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Nie jest to bardzo trudne, jeśli sobie uświadomimy, że te same procesy odbywają się w umyśle dzieci i młodzieży przez całe lata edukacji. Tworzenie kompetencji integrowania wiedzy ucznia wymaga znajomości procesów, które zachodzą w umyśle dzieci i młodzieży na wszystkich poziomach edukacji.

Jak miałyby wyglądać metodyka takiego przedmiotu? Ograniczę się tutaj do kilku najważniejszych sugestii. Należy zacząć od porządkowania wiedzy w umysłach dzieci i młodzieży. Proponuję na początek powtarzanie informacji z innych przedmiotów. Celem tych zajęć na dalszym etapie edukacji byłoby również rozważenie głównych zagadnień z innych zajęć oraz ich wzajemnych relacji. Analiza ta dotyczyłaby następujących poziomów kompetencji:

- poziomu zdobytej informacji;
- jej rozumienia (ze szczególnym uwzględnieniem jej relacji do aktualnej wiedzy ucznia);
- jej zastosowania (przykłady, implikacje praktyczne);
- jej zastosowania w sytuacjach nietypowych (kombinatoryka, myślenie problemowe, projekty).

Aspekt wiedzotwórczy obejmowałby zatem proces nabywania umiejętności i nawyków oraz gwarantowałby rozwój wysoko zorganizowanych struktur wiedzy. Nie jest to jedyny cel tych lekcji, równie istotny jest aspekt antropotwórczy.

Nauczyciel filozofii, wybierając paradygmat integrujący, uzyskałby w ten sposób



umiejętności postrzegania ucznia jako tego, który w ramach lekcji filozofii ma lepiej rozumieć rzeczywistość realną, wirtualną, społeczną, idealną. Przedwojenny filozof Henryk Struve w swoich rozważaniach na temat profilowania uzdolnień filozoficznych wyrażał przekonanie, że zadania filozofii rozwiązane być mogą jedynie przez żywą i odpowiednio uzdolnioną osobowość. Podkreślał, że filozofia wytwarza się i rozwija wyłącznie w osobie – poza nią jej nie ma. Aktywność tę traktował jako „prawdziwą życiową doniosłość”, jednak złożoną nie w książkach, lecz jako objaw umysłu żyjącego i działającego człowieka. Aktywność ta jest dowodem i objawem samodzielnej myśli dążącej przy pomocy krytyki do ogólnego poglądu na świat. Struve wskazywał na niezbędność posiadania takich cech, jak samodzielność i niezawisłość sądu, zdolność do samodzielnego rozwoju myśli bez względu na utarte ścieżki i powszechnie przyjętą rutynę. Tę zdolność Struve określa mianem „umysłu dialektycznego”. Umysł dialektyczny „czierpie ze świata przedmiotowego, z danych życiowych i naukowych, tylko podnieć do samodzielnego rozwoju myśli, stosownie do własnych potrzeb, a czasem i zachcianek, więc nie występuje ze sfery czysto podmiotowych kombinacji myśli”<sup>8</sup>. Filozof wskutek uzdolnienia dialektycznego „czuje potrzebę powiązania wszystkich swych myśli”<sup>9</sup>, zrównoważenia swych poglądów. Szukanie tych „powiązań” mieści się w umiejętności kształtowania i formułowania pojęć ogólnych, zasad, pryncypiów. Tak kształtuje się pierwotny wynik działalności umysłu filozoficznego: ład myślowy, logiczny

w miejsce chaosu. Z tym procesem poznawczym łączy się rozwój uczucia – „stanowi on główną sprężynę swobodnego polotu myśli, ogrzewa jej treść ciepłem serdecznym, nadaje jej ów podniosły nastrój podmiotowy, który charakteryzuje wytwory dialektyki”<sup>10</sup>.

Zmysł krytyczny, druga cecha umysłu filozoficznego, łączy się z dociekliwością i umiejętnościami badawczymi: „Wszelkie badanie opiera się na rozbiórce badanego przedmiotu, czy to będą zjawiska świata zewnętrznego, czy to [...] myśli, poglądy, teorie. W normalnym rozwoju umysł krytyczny będzie powolny, raczej lękliwy, z powodu sumienności, aniżeli stanowczy i bezwzględny”<sup>11</sup>. Umysł prawdziwie krytyczny, badawczy, spogląda na wszelką ogólnikowość z podejrzliwością. Z jednej strony cechuje go wątplenie, a z drugiej umiejętność rozbioru i analizy. W moim przekonaniu taką postawą dochodzi się do granic przedmiotu badanego lub do granic własnej wiedzy. Jest to proces godny najwyższych wysiłków nauczycieli prowadzących uczniów aż do prawdy niewątpliwej. Świetnie określa ten proces Struve: „Krytycyzm prawdziwy, filozoficzny, przekracza zawsze szczupłe granice życia umysłowego, wnika w zasadnicze podstawy zarówno zjawisk szczegółowych, jak i poznania w ogóle”<sup>12</sup>. Zdaniem Struvego do umysłów najbardziej krytycznych można zaliczyć Heraklita, Sokratesa, Arystotelesa, Bacona, Kartezjusza, Locke’a, Hume’a i Kanta.

W ramach zajęć z filozofii, obok zmysłu dialektycznego i krytycznego, można rozwijać zdolności konstrukcyjne. Według Struvego są to zdolności zasadnicze.

<sup>8</sup> H. Struve, *Uzdolnienie i rozwój umysłu filozoficznego*, Warszawa 1932, s. 460.

<sup>9</sup> Tamże, s. 464.

<sup>10</sup> Tamże, s. 465.

<sup>11</sup> Tamże, s. 408.

<sup>12</sup> Tamże.

Samodzielność sądu i podmiotowa dialektyka wyodrębniają filozofa ze świata przedmiotowego. Jeśli proces ten idzie w kierunku indywidualizmu, to filozof staje się oryginałem w złym tego słowa znaczeniu. Zjawisku temu towarzyszy odosobnienie i zdziwaczenie. Z drugiej strony zmysł krytyczny zaszczerpia nawyk bezwzględności i obsesyjnego powątpiewania. Nawyk ten może przerodzić się w tendencję do całkowitego zaprzeczania. Krytyczna aktywność umysłu ma charakter destrukcyjny. Nie każdy potrafi od razu rozłożyć na czynniki pierwsze daną teorię, a jeszcze mniejsza grupa ludzi potrafi tę samą teorię z powrotem złożyć. Można powiedzieć, że te umiejętności konstrukcyjne leczą filozofa, ponieważ po analizie krytycznej odczuwa on potrzebę odbudowania w myśli swojego rzeczywistego świata, rekonstrukcji pierwotnej całości, krytycznie rozebranej. Dopiero ta umiejętność umożliwia rozpoznawanie prawdy filozoficznej. Umysł konstrukcyjny to umysł budowniczego. Całokształt myśli ma wykończoną architektonikę<sup>13</sup>. Do budowniczych Struve zalicza: Platona, Kartezjusza, Spinozę, Leibniza, Fichtego, Hegla, Holbacha.

Dialektyka, krytyka i systemat naukowy wiedzy filozoficznej to trzy główne umiejętności umysłu filozoficznego. Podstawowym prawem rozwoju umysłu filozoficznego Struve nazywa zjawisko następstwa po sobie tych stadiów, które są charakterystyczne dla całej historii filozofii. Dialektyka ze swoim polem i „niezawisłością” to dzieciństwo filozoficzne, krytyka to epoka młodzieńcza, epoka refleksyjna, praca konstrukcyjna to wyraz męskiej (lub kobiecej – W. K.) dojrzałości.

Refleksje Struvego są komplementarne z metodyką filozofii scalającej wiedzę ucznia. Dziecko zaczyna uogólniać rzeczywistość postrzeganą i wyczytaną. Takie kategorie, jak przyroda, natura, materia, świat zewnętrzny, globalizm, multikulturalizm to pojęcia ogólne, wymagające zdolności abstrakcyjnych. Dogmatyczna ufność dziecka w te pojęcia traci swój bezwzględny charakter wraz z okresem adolescencji. Zaczyna się okres krytyczny, w którym dotychczasowe pojęcia zostają poddane analizie. Trzeci okres, konstrukcyjny, umożliwia tworzenie spójnego poglądu na świat.

### W stronę praktyki

Łączenie wiedzy ucznia w struktury całościowe odwołuje się do tradycji Gestalt, zakładającej pracę badawczą nad teorią skojarzeń uczniów w grupie rówieśniczej. Praktyczne konsekwencje tej teorii są godne zastosowania w praktyce nauczyciela. Teoretycy Gestalt uzależniają dostrzeganie „całości” od sposobu percepcji człowieka, którą formułują naturalne predyspozycje słuchowe, wzrokowe, dotykowe. Uczeń reaguje na znaczenie, dokonuje jego syntezy w umyśle, jeśli poda się treść ujętą w logiczną całość. Strategia nauczania obejmująca ten cel, jakim jest rozumienie zjawisk przyrodniczych, kulturowych i społecznych, polega na implementacji zdobytych wcześniej informacji do wiedzy wyższego rzędu. Pytania ewaluacyjne dotyczące za-kresu pamięci mają inne parametry niż pytania dotyczące rozumienia danego zagadnienia. Zastosowanie danej wiedzy jest kolejnym etapem poszerzania kompetencji. Myśl nie podlega w tym procesie prostemu uprzątnięciu, lecz usprawnia procesy analogii tak dalece, że generuje plan działania.

<sup>13</sup> W moim przekonaniu przestrzenną, ale to temat na inny artykuł.

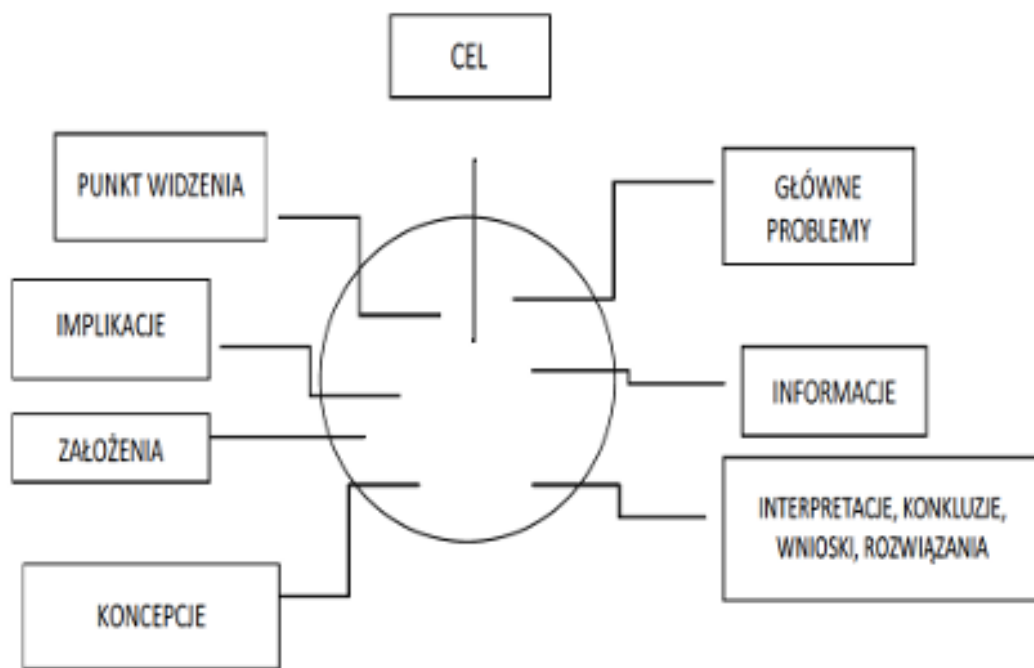


Dobrze uporządkowana wiedza nie niszczy działania, aktywności, innowacji, lecz je inspiruje. John Dewey bardzo wyraźnie wskazywał na możliwość postrzegania pojęć i wiadomości jako sieci tworzących struktury poznawcze generujące aktywność uczniów.

Operacje logiczne i krytyczne formułują strategię dydaktyczną, które umożliwiają dołączanie nowych części wiedzy do tych już uformowanych w trakcie innych zajęć. Rozoznanie stanu „bazowego” wiedzy ucznia jest ważnym punktem procesów uczenia. Na przykład teorii Einsteina można nauczyć poprzez rekonstrukcję mentalnej

drogi wielkiego fizyka ku rezultatom jego badań. Można w ramach eksplikacji i wyjaśnień narracyjnie opisać jego kolejne kroki badawcze. W kiepskiej dydaktyce fizyki temat ten uzyskuje jedynie postać  $E=mc^2$ . Pojęcia naukowe wyrwane z narracji stają się przyczyną formalizmu i instrumentalizmu wiedzy. Skutkiem takich zajęć nikt z dorosłych nie potrafi wyjaśnić teorii Einsteina. Narracja nauczyciela ma być jednak prowadzona na poziomie mapy drogi przebytej przez Einsteina, a nie definicji teorii.

Proponuję, aby dydaktyka tworząca zaplecze dla integracji wiedzy posiadała następujące faktory (schemat):



Ukazane powyżej płaszczyzny łączą aspekt subiektywny i obiektywny w uniwersalnej metodyce badania zjawisk z różnych obszarów wiedzy. Porządkowanie wiedzy dotyczy określenia celu zajęć i punktów

widzenia – ucznia i nauczyciela. Ujawnione na początku lekcji cele prowokują pytania, na które warto szukać odpowiedzi. W dalszej kolejności nauczyciel z uczniami gromadzi najpotrzebniejsze informacje

(fakty, obserwacje, doświadczenia), by przejść po tym etapie do poszczególnych analiz (przyroda) oraz interpretacji (humanistyka, nauki społeczne). Aspekt metapoziomu uzyskuje się na drodze wartościowania konkluzji, tworzenia teoretycznych fundamentów wiedzy ucznia w postaci przywoływania adekwatnych koncepcji (teorie, definicje, aksjomaty, modele działania, prawa, pryncypia). Najwyższą „półkę” zajmują założenia, implikacje i konsekwencje przyjętych: punktów widzenia, teorii i modeli działania.

Omawianie teorii może być opatrzone następującymi pytaniami nauczyciela:

- Na jaki problem odpowiadała ta teoria?
- Na jakie pytanie szukano odpowiedzi?
- Jakie konkluzje wynikają z tej wiedzy?
- Czy elementy tego zjawiska pasują do siebie?
- Jakie problemy tkwią w tym zagadnieniu?
- Jaki przyjmujesz punkt obserwacji?
- Jakie pytania postawisz, by sprawdzić wiarygodność przyjętego przez siebie punktu widzenia?

Pytania te są jedynie przykładami, ale gwarantują ich przydatność. Dzięki nim lekcja z filozofii może nie tylko być źródłem porządkowania i integrowania wiedzy ucznia. Może być również zapleczem dla klarowności jej rozumienia, możliwością uzyskania wglądu w prawdziwość omawianych zjawisk. W kompetencjach pojawi się precyzja formułowania własnych sądów oraz świadomość ucznia dotycząca zakresu jego wiedzy (jej spójności) oraz jego niewiedzy. W praktyce uczenia te wszystkie teoretyczne komponenty mogą być zewaluowane. Na przykład klarowność rozumienia można sprawdzić, prosząc o podanie i omówienie

przykładu, egzemplifikacji danego zagadnienia. Zilustrowanie przez analogię do danego zjawiska jest doskonałym sprawdzianem jego rozumienia, nie potrzeba wielkich definicji, by się zorientować, czy uczeń rozumie dane zjawisko. Umiejętność zilustrowania tego, co ma się na myśli, jest adekwatnym, w moim przekonaniu, kryterium rozumienia pojęć i teorii. Ujawnienie własnego i innego punktu widzenia jest niezmiernie istotnym elementem tej metodyki. Nauczyciel może pytać uczniów: Czy możemy na to zagadnienie spojrzeć z innego punktu widzenia? Czy te inne perspektywy pomagają nam w rozumieniu tego zagadnienia? Czy jest to konieczne, niezbędne, aby na ten problem popatrzeć z innej strony? Precyzja myśli i słowa może być również sprawdzana. Służą temu pytania typu: Jak daleko sięgają cechy specyficzne dla tego zjawiska? Czy opis zjawiska jest wystarczająco adekwatny, czy może być jeszcze dokładniejszy? Świadomość wiedzy i jej granice nauczyciel określa pytając: Jak ma się poznany dzisiaj temat do wiedzy, którą już rozpoznajemy i pamiętamy? Na jakie pytania odpowiada ta wiedza? W czym ta wiedza może nam pomóc w życiu?

Poziom rozumienia danego zagadnienia można określić, pytając: Co powoduje, że jest to trudny problem? Jakie pytania można postawić, chcąc przeanalizować ten problem? Czego nam brakuje, by rozwiązać ten problem?

Podane wyżej pytania mają za zadanie zachęcić nauczycieli do tworzenia własnej metodyki w kluczu celów lekcji. Zwracam szczególną uwagę na to, że model integrujący wiedzę ucznia będzie blokować lub minimalizować wpływ paradygmatu historyczno-filozoficznego. Stanisław Kamiński

przed laty rozróżniał następujące modele wiedzy filozoficznej: autonomiczną, scenzystyczną, ekspresyjną dotyczącą podmiotu filozofującego oraz analityczną. Model integrujący korzysta z wszystkich metodologii tych tradycji zależnie od typu kompetencji, które ma kształtować.

### Podsumowanie

Tak jak uczyony nie powinien nigdy usprawiedliwiać się z używania pojęć filozoficznych, tak też teoretyk nauczania filozofii nie powinien rezygnować z integracji wiedzy w umyśle ucznia. W artykule postawiłam tezę o konieczności namysłu nad statusem przedmiotu filozofii w kontekście rozważań nad zmianą edukacyjną. Z analizy oczekiwań pracodawców wynioskowałam, że filozofia może w znakomity sposób odpowiedzieć na nie, formułując i wzmacniając swój systemowy, integrujący charakter w myśl zasady Konfucjusza, który miał mówić: nauki nie uznają podziałów. Zasadność tego projektu próbowałam uzasadnić metodologią systemową Bertalanffy'ego. Uwypukliłam wiedzotwórczy i antropotwórczy charakter tego modelu, przywołując refleksje Henryka Struvego.

Trzecim etapem rozważań było przedstawienie metodyki zajęć. Ponieważ związki filozofii z naukami pozytywnymi wymagają

przemyślenia punktów styecznych różnych typów wiedzy, również tych wynikających z naturalnego, niekompletnego rozumienia ich przez ucznia, należy w szczególności sposób rozważyć koncepcję przewyższania odrębnych informacji perspektywie tworzenia szerszych całości w celu rozumienia zjawisk społecznych i przyrodniczych. Tak skonstruowana dydaktyka filozofii, oparta na pytaniach, jest zadaniem bardzo trudnym, ale opłacalnym. Pojęcia filozoficzne pojawiające się w naukach nie są umyślnie w tym celu konstruowane, ale odczytywane bezpośrednio z języka naturalnego lub z panującego w danym okresie paradygmatu nauki. Wbrew pozorom nie one decydują o postrzeganiu przedmiotu filozofii jako wiedzy systemowej. Kluczem nie są zatem kategorie filozoficzne, jak sugerował przed laty np. John Kemeny, lecz analiza filozoficzna zagadnień i relacji między nimi. Tworzy ją namysł nad tematami, które w szczególności są omówione na lekcjach w ramach innych przedmiotów. Możliwości edukacyjne filozofii są tutaj niebywale pojemne i cenne, bowiem uczeń powraca do wiedzy, powtarza i analizuje ją, usprawniając swoje kreatywne i krytyczne myślenie. Dzięki tym lekcjom może dokonać się proces integracji wiedzy w perspektywie jej lepszego rozumienia i zastosowania.

## Bibliografia

- Andrałojć M. A., Butler D., Sławecki B., Urbaniak M., *Stopień dostosowania umiejętności studentów do potrzeb przyszłych pracodawców. Raport metodyczny*, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2011.
- Gofron B., *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia w filozofii*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Hirst P.H., *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, [w:] tenże, *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, Routledge and Kegan Paul, London 1974, s. 44.
- Struve H., *Uzdolnienie i rozwój umysłu filozoficznego*, Warszawa 1932.
- Tylutka A., Wyniki badań projektu: „Oczekiwania pracodawców względem kompetencji zawodowych – co robić na studiach, aby zdobyć kompetencje wymagane przez pracodawców?” Badania Manpower Polska: Projekt „Diagnoza i rozwój kompetencji wyznacznikiem sukcesu na rynku pracy” współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, <https://www.kariery.uek.krakow.pl>.

## Philosophy as a School Subject Integrating Student Knowledge

### Abstract

The authoress of the article formulates and defends the thesis that contemporary modeling of teaching philosophy can be analyzed in a paradigm of integrating knowledge of pupils. In the first part of this article she describes the complexity of a problem of modeling the philosophical knowledge of a pupil. It is caused by a solid tradition which divides science and philosophy. In Kamińska's opinion this tradition forms opinions among academics and practitioners, which determine the place of philosophy in relation to other school subjects. Authoress argues, that the 'integrative knowledge' model is able to execute the expectations of the employers according to social and intellectual abilities of their potential employees. To achieve this, she mentions the research on the expectations of the employers

towards the professional competences of the graduates. Skills and abilities relating to the cultural and social roles need philosophical competences like analytical and effective thinking, model operating, logical and moral skills of graduates.

The main theoretical basis of the presented model are Bertalanffy's methodology, Paul Hirst's and Joseph Schwab's pedagogical conceptions which relate to contents of didactic structure used in school practice and substantial structures of relevant scientific knowledge. Furthermore, it is also based on Henryk Struve's conceptions of stages of development of philosophical skills.

The second part of this article is dedicated to practical aspects. Authoress shows in examples the possibility of implementation of this model to school practice.

**Key words:** philosophy as a school subject, systemic education, philosophy and other school subjects, upbringing, personal knowledge of pupils, knowledge integration,

philosophical education, integrative models of teaching philosophy, Bertalanffy, Struve.

### **Filozofia jako przedmiot scalający wiedzę szkolną**

#### **Abstrakt**

Główne teoretyczne podstawy prezentowanego modelu stanowią metodologia Bertalanffy'ego, koncepcje pedagogiczne Paula Hirsta i Josepha Schwaba, które odnoszą się do treści struktury dydaktycznej stosowanej w praktyce szkolnej

oraz struktury substancjalne odpowiedniej wiedzy naukowej. Ponadto, opiera się on na koncepcjach Henryka Struvego dotyczących etapów rozwoju umiejętności filozoficznych.

Druga część artykułu poświęcona jest aspektom praktycznym. Autorka pokazuje na przykładach możliwość implementacji tego modelu w praktyce szkolnej.

**Słowa kluczowe:** filozofia jako przedmiot szkolny, edukacja systemowa, filozofia a inne przedmioty szkolne, wychowanie, integracja wiedzy, modele nauczania filozofii, Bertalanffy, Struve.