



MARIUSZ WIECZERZYŃSKI
UNIwersytet Wrocławski

FILOZOFIA JAKO DYDAKTYKA, DYDAKTYKA JAKO FILOZOFIA. OD RACJONALNOŚCI INSTRUMENTALNEJ DO „OŚWIECENIA”?

Pytania o rolę filozofii w szerszym kontekście kształcenia ogólnego i systemu edukacji wydają się być obecnie niezwykle doniosłe. Wielość problemów i zagadnień natury moralnej z jakimi przychodzi nam się mierzyć we współczesnej wieloaspektowej i złożonej rzeczywistości globalnej sprawia, że stoimy w obliczu wyzwań naprzeciw którym może wyjść edukacja filozoficzna. Nieuniknione jednak w tej sytuacji jest pytanie o to, jakiego rodzaju powinno to być kształcenie, jaka filozofia bądź filozofie dostarczą narzędzi oraz umiejętności do krytycznej analizy rzeczywistości? Czy należy postrzegać filozofię jako wyabstrahowaną, zamkniętą na praktykę społeczno-polityczną akademicką dziedzinę teoretycznego namysłu, czy też jako „technikę” problematyzowania dylematów moralnych, które wiążą się z funkcjonowaniem w społeczeństwie, z naszym byciem-w-świecie?

James Clifford kierując się chęcią oddania złożonego charakteru świata wzajemnych powiązań i wpływów międzykulturowych nawiązuje do zjawiska, które Michaił Bachtin nazwał *heteroglosją*. Pojęcie to ma wyrażać wielogłosowość świata, zawierającą się w oszałamiającej ilości idiomów służących ludziom do interpretacji innych i siebie samych. Wieloznaczność świata sprawia, że „ (...) coraz trudniej jest rozumieć ludzką różnorodność jako wpisaną w odgraniczone, niezależne kultury” (Clifford 2000, 30–31). Współczesność stawia przed nami doniosłe wyzwania i trudno nie zgodzić się z Martha C. Nussbaum, że „filozofii nie można uprawiać w oderwaniu od życia” (Nussbaum 2008, 3). Globalny kapitalizm oraz będąca jego wytworem globalna kultura konsumpcyjna wpływa na kształt stosunków społecznych oraz sposoby percepcji

świata, szczególnie przez młodych ludzi. Zagadnienia wielokulturowości, przekazywania wiedzy na temat kultur niezachodnich, ubóstwa i głodu, wojny, uchodźstwa, ekonomicznej sprawiedliwości, światowego obywatelstwa stanowią wyzwanie dla edukacji, a zarazem pole na gruncie którego można sformułować cały szereg istotnych pytań filozoficznych. Być może warto, aby filozofowie wzorem antropologów kulturowych, wzięli sobie do serca ten aspekt rzeczywistości.

Zagadnienie fundamentalne w tak zarysowanym kontekście wiąże się z pytaniem o to, czy filozofia sama-w-sobie jest określonym rodzajem dydaktyki, czy struktura filozoficznego namysłu determinuje metodę dydaktyczną, a zatem, czy możemy mówić o dydaktyce filozoficznej? Rozumiem przez to metody wywodzące się z filozofii, które mogą mieć uniwersalne zastosowanie do innych dziedzin kształcenia humanistycznego, a więc nie tylko do klasycznych, spekulatywnych zagadnień filozofii, lecz również do kwestii kulturowych, społecznych i politycznych. Czy filozofia to dziedzina wiedzy, jak każda inna, czy też sztuka myślenia, metapoznanie? Istotne w tym ujęciu jest rozważenie „natury” pytań filozoficznych oraz (nie)definiowalności filozofii. W niniejszym eseju chciałbym skonfrontować rozum sokratejski z racjonalnością instrumentalną po to, aby rozważyć, na jakiego rodzaju racjonalności może bądź powinna opierać się dydaktyka odwołująca się do krytycznego potencjału filozofii, a także odnieść ten aspekt do związków teorii z praktyką.

Nieuchwytność i niedefiniowalność – w kierunku edukacji sokratejskiej

Sokrates w dialogu *Teajtet* mówi: „To stan bardzo znamieny dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie” (Platon, *Teajtet*, 115 D), zaś L. Wittgenstein w *Dociekaniach filozoficznych* określa postać problemu filozoficznego jako „Nie mogę się rozeznać” (Wittgenstein 2012, § 123, 75). Zdziwienie i niepewność prowokują do wątplenia, ale równocześnie poszukiwania. Już samo sformułowanie podstawowych pytań filozoficznych zmusza do krytycznego myślenia: ontologia pyta o to, „Co istnieje? Jak istnieje?”, epistemologia o to, „Skąd wiesz? Skąd wiemy? Jakie mamy argumenty? Czym jest prawda?”, zaś etyka stawia kwestie dotyczące tego, „Co jest dobre? Czym jest dobro? Jak należy żyć?”. Od czasów greckich filozofowie dokonywali rozróżnienia między mniemaniem (*doksa*) a wiedzą (*episteme*), co nierzadko

znajdowało wyraz w wątpieniu co do pewników określających zastaną rzeczywistość społeczną. Czy historia filozofii to droga ku wychodzeniu z platońskiej jaskini, budzenie się z „dogmatycznej drzemki” Kanta?

Podjęcie próby zdefiniowania filozofii może wprowadzić w niemałe zakłopotanie, gdyż przedmiot definicji nieustannie wymyka się jej domknięciu. Max Horkheimer w swoim eseju pt. „Społeczna funkcja filozofii” wskazuje na spory dotyczące definicji filozofii, które trwały od wieków. Wynika z nich wielość stanowisk i brak zgody co do przedmiotu filozofii oraz jej metody (Horkheimer 1987, 222–223). Podobnie naszą uwagę na tę niejednoznaczność zwraca Marek Siemek, pisząc, że „filozofia z uporczywością osobliwą wciąż obraca co najmniej połowę swej intelektualnej energii na roztrząsanie problemów, które wynikają wyłącznie z faktu jej własnego istnienia” (Siemek 1982, 7). Obaj badacze wskazują na szczególny status myślenia filozoficznego – nie zajmuje się ono, podobnie jak nauka, gromadzeniem faktów, jakimś szczególnym i osobliwym przedmiotem, lecz „definiuje raczej wciąż samą siebie” (Siemek 1982, 7), czego zresztą ostatecznie nie potrafi dokonać. Horkheimer wskazuje na opór filozofii wobec rzeczywistości, co wynika z jej immanentnych zasad – filozofowanie tym się charakteryzuje, że nie przyjmuje za oczywistość form życia społecznego, sposobu myślenia i obyczajów, których nie powinno się bezkrytycznie praktykować, nie godzi się na ślepa konieczność (Horkheimer 1987, 227). „Myślenie ma badać krytycznie materialne i intelektualne założenia, które zwykle uważane są za oczywiste, i rozpatrywać w perspektywie ludzkich celów codzienne stosunki, które są ślepo tworzone i podtrzymywane” (Horkheimer 1987, 230). Napięcie między filozofią a rzeczywistością jest fundamentalne.

Jedną z najbardziej doniosłych postaci w historii filozofii dosadnie ilustrujących ten rozdźwięk jest Sokrates, o którym można powiedzieć, że swoją działalnością sprzeciwia się językowi aksjologicznemu społeczeństwa. Postawa sokratejska i pytania sokratyczne rodzą się z zakwestionowania norm społecznych¹. Celem takiego postępowania nie

¹ Proces Sokratesa nawiązywał do „pragnienia poddania szczególnej kontroli tych czynników życia, które powszechnie uważa się za stałe, nieprzewidywalne siły lub wieczne prawa”. Wedle Horkheimera Sokrates odrzucając bezwarunkowe dostosowanie się „do tradycyjnych form życia dowodził, że człowiek powinien sam wejrzeć w swoje postępowanie i sam kształtować swój los” (Horkheimer 1987, 230).

jest jednak anarchia² – Sokrates dąży do wiedzy o tym, jak być dobrym człowiekiem, jak dobrze żyć³. W tym miejscu ujawnia się społeczna funkcja filozofii, którą jest kształtowanie sposobu bycia-w-świecie, a wraz z tym możemy dostrzec zadanie dla dydaktyki – albo celem przyjętych metod nauczania będzie zmierzanie w kierunku kształcenia wolności negatywnej, skupiającej się na indywidualizmie, albo będzie nim rozwijanie wolności pozytywnej odnoszącej się do działania na rzecz dobra wspólnego. W pierwszym przypadku liczy się przysposobienie do rynku (każdy powinien być przedsiębiorczy!), efektywność i kwantyfikacja, co w konsekwencji zmierza do społeczeństwa zatowarowanego, w drugim, społeczna sprawiedliwość i moralna słuszność, a zatem wspólnota wolnych obywateli. Odzwierciedla to dwa podejścia do nauczania. Pierwsze, tradycyjne i dominujące, ma na celu rozwój technicznych sprawności, celowo-instrumentalnej racjonalności. W tego rodzaju kształceniu nie ma miejsca na pytania o rozumność celów, reprodukuje ono konserwatywny porządek, hierarchiczność i elitaryzm. Odpowiada to logice edukacji w kapitalizmie – szkolnictwo odzwierciedla podział na klasę panującą, której zadaniem jest myślenie (moim zdaniem nie chodzi tu o myślenie, lecz o rozporządzanie: zarządzanie i manipulowanie), oraz masy, które wykonują rzeczywistą pracę (zob. McLaren 2015, 220). Jednak, czy jest to obiektywna konieczność? Drugie kształtuje światopogląd i charakter, odwołuje się do cnót obywatelskich, kształci umiejętność formułowania sytuacji problemowych, zdolność krytycznego myślenia, odróżniania informacji i mniemań od wiedzy, a zatem rozwija rozumienie. Tego rodzaju nastawienie jest zwiastunem zmian i egalitaryzmu⁴. Możemy je nazwać za Nussbaum *podejściem sokratejskim* (na temat dwóch

² „Sokrates uważał, że rozum pojmowany jako uniwersalny wgląd, powinien określać przekonania i regulować stosunki między człowiekiem i człowiekiem oraz między człowiekiem i przyrodą” (Horkheimer 1987, 254).

³ Warto dodać, że zarówno dla Platona jak i Arystotelesa sprawiedliwe stosunki były „konieczną przesłanką rozwoju sił intelektualnych człowieka; idea ta leży u podstawy całego zachodniego humanizmu” (Horkheimer 1987, 237).

⁴ Nussbaum odwołuje się „do Sokratejskiej koncepcji «namysłu nad życiem», do Arystotelesowskich pojęć obywatelstwa refleksyjnego, a nade wszystko do rozumienia edukacji w perspektywie dostarczonej przez greckich stoików, w której kształcenie przedstawia się jako «wyzwolenie», uwolnienie umysłu z krępujących więzi nawyków i przyzwyczajzeń. Jego celem jest kształtowanie ludzi potrafiących z wrażliwością i czujnością pełnić funkcję obywateli świata” (Nussbaum 2008, 17).

koncepcji kształcenia oraz sokratejskiego podejścia zob. szczególnie: Nussbaum 2008, ss. 9–59). Z jednej strony opierając się na rozumnej autonomii i sokratejskiej zdolności badania samego siebie odnosi się ono do podmiotu, z drugiej (i właśnie dlatego) stanowi jednocześnie potencjał dzięki któremu możliwe staje się przekraczanie – będącej po myśli ideologów wolnego rynku – „wspólnoty” konsumentów opierającej się na nieustannym zaspokajaniu generowanych przez przemysł marketingowy ulotnych pragnień.

Dawne kształcenie, którego oponentem był Sokrates, opierało się na społecznych autorytetach i respektowaniu tradycji. Podejście sokratejskie z kolei odwołuje się do autorytetu rozumu, do argumentów na rzecz uzasadniania przekonań i samodzielnego myślenia. Krytyczna refleksja wykorzystuje filozoficzne pojęcia do analizy i krytyki własnej kultury. Celem nie jest jej destrukcja, lecz kształtowanie społeczności wspólnie podejmującej namysł nad problemami, nie zaś wymieniającej żądania (Nussbaum 2008, 29). Tak rozumiana racjonalna wymiana myśli stanowi narzędzie obywatelskiej wolności. Nie chodzi tutaj o podważenie wszelkich wartości, dekonstrukcję wszelkiej prawdy (jakkolwiek rozumianej), jak chcieliby postmoderniści, lecz wprost przeciwnie – o ocalenie wspólnoty dialogicznej i sensu. Metoda edukacji sokratejskiej nie polega na narzucaniu uczniom czegokolwiek, lecz na wykształceniu umiejętności refleksyjnego i logicznie spójnego rozwiązywania problemów (Nussbaum 2008, 35). Droga wiedzie od refleksji, przez wspólne dobro do postępu, a ten można osiągnąć dzięki zastosowaniu pojęć i argumentów. Sokratejski namysł umożliwia rozważanie palącej problematyki moralnej, gdyż dyskusja prowadzi do praktyki, co ma znaczący wpływ na życie. Wedle Horkheimera, choć badanie problemów społecznych pełni w filozofii istotną rolę, najważniejszą jej funkcją społeczną jest „rozwój krytycznego i dialektycznego myślenia” (Horkheimer 1987, 238). Postaram się później wykazać praktyczne zastosowania tego rodzaju filozoficznego podejścia, gdyż moim zdaniem owo myślenie nie może odbywać się w wyizolowanej próżni. Sam Sokrates postępował zresztą w ten sposób, sprowadzając filozofię z niebios na ziemię dzięki zainteresowaniu kwestiami etycznymi dotyczącymi problematyki społeczno-politycznej.

Od rozumu sokratejskiego do rozumu instrumentalnego, i z powrotem?

W europejskiej tradycji filozoficznej racjonalność wiąże się ze stosunkiem teorii do praktyki, a zatem – na gruncie filozofii społecznej – można ująć ją przez pryzmat pojęcia dobrego życia i współżycia jednostek ludzkich, pytań o sprawiedliwe, rozumne ułożenie stosunków społecznych (por. Habermas 1983, 370). Pojęcia tego nie należy jednak traktować w sposób ahistoryczny. W rozwoju myśli filozoficznej możemy odnaleźć różne typy racjonalności. Zgodnie z ustaleniami Horkheimera (Horkheimer 1987, 247–296) proces transformacji racjonalności można określić jako przejście od rozumu obiektywnego do rozumu subiektywnego, co stanowi drogę jego formalizacji czy instrumentalizacji, czyniącą z rozumu, który miał rozumieć, narzędzie panowania. I choć rozum zawsze był odnoszony do podmiotu⁵, jak dowodzi, to inaczej ma się stosunek rozumu subiektywnego do rozumu obiektywnego w tradycji greckiej i średniowieczu, a inaczej w przełomowym dla tej relacji okresie oświecenia. O ile w starożytnej Grecji i średniowieczu to, co subiektywne uczestniczyło w obiektywnym porządku, tak w czasach nowożytnych rozum subiektywny zaczyna przeobrażać się w zasadniczo sformalizowaną siłę, swoistą strukturę pozwalającą przekształcać otaczający świat na potrzeby podmiotu; jest to zdolność, która klasyfikując, wnioskując i dedukując umożliwia działanie. Taki rozum nie troszczy się o rozumienie; nie treść jest istotna, lecz skuteczność działania. A więc nie jest on w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie o rozumność swych celów, gdyż każdy cel jest tylko środkiem do innego celu, liczy się wydajność. Inaczej rzecz ujmując, słowami Adorno i Horkheimera, oświecenie – rozumiane jako postęp myśli, wyzwolenie człowieka od strachu po to, aby uczynić go panem, jako odczarowanie świata i obalenie mitów za pomocą wiedzy⁶ – nie doprowadziło do tego, co Jürgen Habermas nazywa osiągnięciem prawdziwego człowieczeństwa (*Humanität*). Cywilizacja nowoczesna jaka powstała na fundamencie oświecenia, choć zapewniła ludzkości naukowo-techniczny rozwój, nie spełniła swych racjonalnych założeń.

⁵ „Rozum we właściwym tego słowa znaczeniu, jako *logos* lub *ratio*, zawsze był odnoszony do podmiotu, do jego władzy myślenia” (Horkheimer 1987, 250).

⁶ Oświecenie walczy z mitem, a jednocześnie „z każdym krokiem coraz głębiej wikła się w mitologię. Wszelką materię czerpie z mitów, aby je zniszczyć, i samo jako instancja osądzająca wpada w zaklęty krąg mitu” (Adorno, Horkheimer 1994, 27).

W czasie, kiedy w Europie tworzono teorie oświecenia, w koloniach gospodarka oparta na niewolnictwie stanowiła wyraz sprzeczności między teorią a praktyką. Epoka nowoczesna niosąc ideały wolności i wyzwolenia na gruncie europejskim, (szczególnie) poza jej granicami prowadziła w najbardziej jaskrawy sposób do ich zaprzeczenia. Możliwe to było m.in. dzięki powiązaniu wolności z własnością na gruncie teorii liberalnych znajdujących zastosowanie w ramach światowej gospodarki kapitalistycznej; zatem niewolnik nie posiadając niczego nie mógł z owej wolności skorzystać.

Widzimy więc, że racjonalizm europejski uwikłany jest w antynomię, z umiejętności mającej nieść wyzwolenie, przeistacza się w toku rozwoju społeczeństwa nowoczesnego, w narzędzie zniewolenia tak przyrody, jak i człowieka. Wiedza oświeceniowa, wedle Adorna i Horkheimera, jest niczym innym jak techniką, metodą, a jej celem jest nie rozumienie, lecz panowanie. Nowoczesna nauka rości sobie prawo do „czystej prawdy” leżącej u podstaw podległego jej świata. Władza jest poznaniem, liczą się tylko fakty, na prawdę nie ma miejsca. *Zasada destrukcyjnej racjonalności* znajduje zastosowanie zarówno do nauki, jak i do społeczeństwa, a zatem i edukacji. Racjonalność oświeceniowa opiera się na kryteriach obliczalności i użyteczności, ujednocinaniu (tworzy system), wyraża się w liczbach i jednostkach, jakości sprowadza do ilości. Porządkujący umysł oświecenia odnosi się do materii, egzemplarzy i gatunków – wielość zostaje sprowadzona do totalnego ujednocinania. Liczy się wymiennność (substytucja) i powtarzalność.

Oświecenie miało wyzwolić człowieka z kajdan, z mroków platońskiej jaskini, od losu i przeznaczenia; to, co racjonalne miało uczynić go szczęśliwym, sprawić, aby wyzwolił swój rozum od cudzego kierownictwa. Tymczasem paradoksalnie wraz ze wzrostem wygód i udogodnień, ludzie stają się coraz bardziej ubezwłasnowolnieni. Techniczne sprawności nie potrafią zastąpić kontaktu z przyrodą i relacji z drugim człowiekiem, które zostają urzeczowione i zinstrumentalizowane. „Mit przechodzi w oświecenie, a natura w czystą obiektywność. Ludzie płacą za pomnażanie swojej władzy wyobcowaniem od tego nad czym władzę sprawują” (Adorno, Horkheimer 1994, 25), wyzwalając się od natury, tracą przedpojęciowy kontakt ze światem, *mimesis*. Jak piszą Adorno i Horkheimer, „(w)iedza, która jest potęgą, nie zna granic – ani w niewoleniu stworzenia, ani w uległości wobec panów świata” (Adorno, Horkheimer 1994, 20).

Stosunek do przyrody odzwierciedla relacje władzy, zarówno lokalnie, jak i globalnie. W czasie, kiedy w świecie zachodnim ludzie zmagają z poczuciem braku sensu, szukając mitycznych idoli w konsumpcji, na globalnym południu społeczeństwa doświadczają realnie skutków tak pojętego oświecenia. Klęska głodu i zmiany klimatyczne, to bodaj najbardziej dotkliwe i najbardziej namacalne efekty tego, że „(n) a drodze do nowożytnej nauki ludzie wyrzekają się sensu” (Adorno, Horkheimer 1994, 21); drodze naznaczonej kolonializmem determinowanym dążeniem do nieograniczonej akumulacji kapitału. Obecna sytuacja stanowi kontynuację tego kierunku. Mówiąc słowami Siemka z „Postłowia” do *Dialektyki oświecenia*, który powołuje się na współczesnych epigonów Adorna i Horkheimera: „oświecony rozum w końcu sam pada ofiarą systematycznie przez siebie zniewalanej natury, która mści się na nim w ten przewrotny sposób, że powraca jako ostateczny wykwit oświecenia – i to w swej najgroźniejszej, bo najbardziej żywiołowej, skrajnie irracjonalnej postaci. Totalna kontrola ludzkiego «rozumu instrumentalnego» nad ujarzmioną przyrodą zamienia się w swoje przeciwieństwo: w całkowicie niekontrolowaną dyktaturę najprymitywniejszych sił i żywiołów «gołej przyrody» w samym człowieku i jego życiu społecznym, które brutalnie ujarzmiają wszelkie człowieczeństwo” (zob. Adorno, Horkheimer, 294)⁷.

Rozumna praktyka miała wedle Habermasa zapewnić wyzwolenie z narzuconego z zewnątrz przymusu, zaś oświecenie być teorią, która kieruje się interesem tego wyzwolenia (Habermas 1983, 370). W cywilizacji naukowej stosunek celowo-racjonalnego wykorzystania technik, charakterystyczny dla nauk empirycznych, stosuje się zarówno do teorii i praktyki. Habermas próbuje uratować emancypacyjny potencjał oświecenia upatrując go w rozumie

⁷ „W 2006 r. liczba stale i poważnie niedożywionych osób wynosiła 854 mln (a zatem głód nękał co szóstego mieszkańca naszej planety). W 2005 r. było ich 842 mln. World Food Report oraz FAO, które dostarczyły powyższych danych, potwierdzają, że na obecnym etapie rozwoju środków produkcji światowe rolnictwo mogłoby zapewnić pełne wyżywienie (obliczane na 2700 kalorii dziennie na dorosłego człowieka) 12 miliardom ludzi. Na ziemi jest nas w chwili obecnej 6,2 mld (obecnie 7 – przyp. red.). Wniosek jest prosty: sytuacja ta nie jest nieunikniona. Każde umierające z głodu dziecko pada ofiarą zabójstwa. Gospodarczy, społeczny i polityczny porządek świata stworzony przez drapieżny kapitalizm jest nie tylko zabójczy. Jest również absurdalny. Zabija, choć nie jest to koniecznością” (Ziegler 2011, 16).

zaangażowanym, uzyskującym praktyczną władzę poprzez umysły politycznie świadomych obywateli (Habermas 1983, 373)⁸. Wiele lat później w podobnym duchu wypowiada się Nussbaum, nawołując do ujęcia tożsamości w szerszej perspektywie niż tylko w kategoriach politycznych: „ (...) zawsze powtarzam ludziom, że mogą wpisać zarówno swoje człowieczeństwo w postawę polityczną, jak i polityczność w swoje człowieczeństwo” (Nussbaum 2008, 12). Zaproponowaną przez nią koncepcję można zinterpretować jako próbę realizacji ideałów oświecenia niezinstrumentalizowanego, rozumiejącego, obrony jego ucłowieczającej mocy, za co zresztą była krytykowana⁹, a co próbuje również uratować Siemek, wskazując, że sposoby posługiwania się rozumem mogą być zarówno instrumentalnie, jak i wyzwajające (zob. Adorno, Horkheimer 1994, 298)¹⁰. Idole nieustającego wzrostu, jedyne słusznego modelu ekonomii światowej, wyzysku krajów Globalnego Południa w imię – a jakże! – racjonalności, jawią się jako nowe mity, w odrzuceniu których z pomocą może przyjść oświecony rozum wyrażony w edukacji filozoficznej opartej na przekonaniu, że „działania i cele ludzi nie muszą być produktem ślepej konieczności” (por. Horkheimer 1987, 227).

Wiedza, władza a teoria krytyczna

Gra toczy się o fundamentalne kwestie dotyczące tego, czy edukacja będzie opierać się na racjonalności instrumentalnej, czy na racjonalności rozumiejącej, refleksyjnej, mówiąc krótko, czy w jej ramach będzie uczyć się umiejętności myślenia. Peter McLaren stawia tę kwestię w

⁸ „Teoria, która we właściwym sensie związana była z praktyką, rozumiała społeczeństwo jako system działania (*Handlungszusammenhang*) ludzi posługujących się językiem, którzy swe stosunki społeczne nawiązywać muszą w procesie świadomej komunikacji i w ten sposób przekształcać się w zdolny do działania podmiot zbiorowy” (Habermas 1983, 372).

⁹ Por. „Przedmowa do wydania polskiego” Jerzego Szackiego (Nussbaum 2008, s. ix-x).

¹⁰ „I tak też musimy czytać – pisze dalej – Adorna i Horkheimera: ucząc się od nich mistrzostwa w krytycznym użytku rozumu, ale stanowczo odrzucając ich nową mitologię. Broniąc oświecenia rozumnego przed hiperkrytycznym nadoświeceniem, które, chcąc żyć tylko swym światłem bez swoich własnych cieni, zapętała się w antydialektykę swej własnej «dialektyki» tak gruntownie, że nagle znajduje najbliższego partnera i sojusznika w notorycznym kontroświeceniu” (zob. Adorno, Horkheimer 1994, 298).

następujący sposób: „Czy chcemy, by nasze szkoły wypuszczały obywateli biernych i nieskorych do ryzyka, czy może obywateli zaangażowanych politycznie, zdolnych stawać do walki w najróżniejszych sprawach publicznych, troszczących się o równość i sprawiedliwość społeczną?” (McLaren 2015, 221). Filozofia ma tu do odegrania niebagatelną rolę, gdyż w moim przekonaniu, dydaktyka tej dziedziny nie jest czymś wobec niej zewnętrznym, lecz samo myślenie filozoficzne, czyniąc praktyczny użytek z rozumu, ustanawia zasób narzędzi dydaktycznych, które umożliwiają formułowanie sytuacji problemowych oraz zdolność refleksji wykraczającej poza sferę czystych faktów (metapoznanie).

Obecnie możemy zaobserwować ogromne rozpolitykowanie szczególnie wśród młodych ludzi, w czym przodują uczniowie gimnazjów i liceów, ale również studenci. Ilość „specjalistów” od wszystkiego jest nieprawdopodobna i zatrważająca. Nie ma tutaj miejsca na analizę przyczyn tego zjawiska, tego jak duży wpływ na to mają możliwości dostarczane przez Internet i media społecznościowe, a jak duże „zasługi” ma wychowanie w duchu wolnorynkowym i narodowo-konserwatywnym dominujące w Polsce po 1989 roku. Tym niemniej mamy dzisiaj do czynienia z sytuacją polegającą na panującym przekonaniu, że „wypada mieć opinię”. Analogia do rozmówców Sokratesa jest nieodparta – oni też mieli mocno ugruntowane opinie na sprawy społeczno-polityczne, które w konfrontacji z krytycznym namysłem rozpadały się niczym domek z kart. I tak, można obecnie zaobserwować prawdziwy wysyp specjalistów od spraw związanych z tzw. kryzysem uchodźczym. Niemal każdy ma coś do powiedzenia na ten temat. Towarzyszy temu potężna fala rasizmu i nienawiści do Innych – różniących się niekiedy kulturą, kolorem skóry przybyszów z mniej lub bardziej odległych krajów. Rzadko kto z debatujących zadaje sobie podstawowe pytania: „Co wiem o przyczynach uchodźstwa, o toczących się wojnach, o skali biedy i ubóstwa w krajach Globalnego Południa?”, „Ile przeczytałem książek, ile obejrzałem filmów, które w racjonalny i wyważony sposób analizują sytuację?”, „Czy wiem, że utożsamienie terminu «uchodźca» z muzułmaninem jest niezgodne ze słownikiem języka polskiego?”, „Skąd czerpię wiedzę na temat islamu, na ile jest ona wiarygodna?”, „Czy informacje przekazywane w mediach nie są wolne od manipulacji, czy są spójne logicznie?”, „Kto czerpie polityczne korzyści na podsycaniu wrogości i nienawiści? itp., itd. Mamy również potężny

wysyp „specjalistów” od tzw. wolnego rynku, postulujących ograniczenie roli państwa do utrzymania armii i policji, zaś o resztę – wedle nich – każdy jako wolna jednostka powinien zadbać sam w wyniku darwinowskiej rywalizacji. Rzadko kto zadaje sobie jednak pytanie, na ile jego poglądy są spójne. Nie przeszkadza to tym osobom korzystać z publicznej edukacji, świadczeń socjalnych oraz innego rodzaju usług publicznych. Nie wiem, czy od nienawiści jaka towarzyszy wyrażaniu tego rodzaju poglądów, kierowanej wobec wszystkich myślących inaczej, nie jest bardziej przerażająca skala ignorancji, tj. brak świadomości własnej niewiedzy, brak zdolności logicznego i refleksyjnego rozumienia. Wydaje się, że nienawiść w tym przypadku jest wtórna wobec nieumiejętności krytycznego myślenia i nie tyle braku wiedzy – bo przecież obecnie jest ona dostępna łatwiej niż kiedykolwiek – co braku zdolności wyselekcjonowania z potężnego natłoku danych (ogłupiającej rozrywki, takiej jak memy, „specjalistyczne” filmiki z internetowych kanałów, opinie domorosłych ekspertów) rzetelnych informacji i zbudowania na ich podstawie wyważonej opinii¹¹.

Abstrahując od głębszej analizy przyczyn tej sytuacji, która powinna stać się przedmiotem odrębnego opracowania, warto po raz kolejny odwołać się do Nussbaum, która wymienia trzy typy ludzkich dyspozycji mające na celu troskę o człowieczeństwo (Nussbaum 2008, 18–19), tak bardzo zagrożone obecnie przez racjonalność instrumentalną na jakiej opierają się wymienione wyżej mechanizmy „wiedzy”. Pierwsza z nich dotyczy umiejętności „krytycznego badania siebie oraz swojej tradycji. (...) Kształtowanie tej dyspozycji wymaga rozwoju zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzeczowości w przywoływaniu faktów oraz precyzji sądu”. Druga wiąże się z obywatelską umiejętnością wykraczania poza przynależność do lokalności, regionu czy grupy i uznanie swojego związku z innymi istotami ludzkimi za „pośrednictwem więzi wzajemnego uznania i szacunku”. Kwestie takie jak globalne zmiany klimatyczne, wywołane w znacznej mierze przez ekspansywną gospodarkę Globalnej Północy, zapewniającą doraźne wygody jej mieszkańcom, czego skutki dotyczą najmocniej mieszkańców

¹¹ „Większość ludzi absorbuje treść przekazu bez dokonywania uprzedniej selekcji; przyjmuje przekonania, których logicznej spójności nigdy nie poddaje analizie; akceptuje wnioski, nie dokonując ich weryfikacji” (Nussbaum 2008, 46).

Globalnego Południa, stanowią moralne wyzwanie i obowiązek uwzględnienia innych, odległych społeczeństw i ludzi. Dla podjęcia wysiłku myślenia nie wystarczy jednak sama wiedza o rzeczywistości, lecz – wedle Nussbaum – potrzebna jest także *narracyjna wyobraźnia*. „Oznacza ona zdolność stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, bycie wnikliwym czytelnikiem jej historii, rozumienie jej emocji, życzeń i pragnień”. Można powiedzieć, że przeciwieństwem i zagrożeniem dla narracyjnej wyobraźni jest niebezpieczeństwo jednej (zinstrumentalizowanej) historii, o którym opowiada w swoim wykładzie Chimamanda Ngozi Adichie¹². Ta pochodząca z Nigerii pisarka przywołuje kolejne przykłady ze swojego życia, kiedy sama ulegała takiemu niebezpieczeństwu bądź kiedy stawała się jego przedmiotem. Już jako dziecko zaczęła pisać opowiadania, ich bohaterowie przypominali tych, których znała z książek zachodnich: „ (...) byli biali i niebieskoocy, bawili się w śniegu, jedli jabłka, często rozmawiali o pogodzie i o tym jak fajnie, że wyszło słońce. Mimo tego, że mieszkałam w Nigerii i nigdy nie byłam poza jej granicami. Nie mieliśmy śniegu. Jedliśmy owoce mango i nigdy nie rozmawialiśmy o pogodzie, ponieważ nie było takiej potrzeby”. W wieku 19 lat wyjechała do Stanów Zjednoczonych, gdzie okazało się, że jej ówczesna współlokatorka postrzega ją przez pryzmat jednej historii Afryki, „historii nieszczęścia pochodzącej z literatury zachodniej”. Sama też uległa negatywnemu obrazowi Meksykanów kreowanemu przez dyskursy antyimigranckie, który zmienił się, gdy pojechała do Meksyku i zobaczyła realnych ludzi w ich codziennych sytuacjach. Jej opowieść zawiera niezwykle pouczające przykłady funkcjonowania racjonalności instrumentalnej opartej na segregacji i sprowadzeniu wielości do totalnego ujednoczenia w ramach określonego systemu wiedzy – Afrykanie jako homogeniczna kategoria (wszyscy są tacy sami, niczym się nie różnią, różnice statusu społecznego nie występują, „Afryka” jako państwo), nie mają głosu, mówi się za nich. Niebezpieczeństwo jednej historii wiąże się z kwestią władzy, gdyż od tego, kto ją posiada, zależy to, jaki kształt przybierze

12

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pl,
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pl (data dostępu: 20.03.2016).

dana historia¹³. Fundamentalne dla tej kwestii są badania Edwarda W. Saïda zawarte w książce *Orientalizm*, w której autor analizuje Orient jako konstrukt i obiekt zachodniej władzy. Orientalizm, „ (...) to zachodni sposób dominowania, restrukturyzowania i posiadania władzy nad Orientem”, to zbiór teorii i praktyk, które stworzyły „orientalizm jako system wiedzy o Oriencie” (Saïd 2005, 31, 36)¹⁴; to również opowieść o jednej historii, o tym jak Wschód stał się „typowo wschodni”.

Za jeden z najbardziej radykalnych przykładów kształtowania narracyjnej wyobraźni można uznać słynny eksperyment Jane Elliott pt. „Niebieskoocy”, polegający – w skrócie rzecz ujmując – na podzieleniu uczniów na dwie grupy wedle określonej cechy biologicznej i przyjęciu na zasadzie umowy, że jedna z tych grup ze względu na nią (niebieskie oczy) będzie dyskryminowana i prześladowana. Założenia warsztatu oddają słowa autorki: „Uczymy się być rasistami, to znaczy, że możemy się również nauczyć jak nimi nie być. Rasizm nie jest genetyczny. To wszystko kwestia władzy” (za: Lester 2010, 7)¹⁵. Zaangażowanie potencjału dydaktycznego filozofii do tego rodzaju zagadnień i metod mających na celu ujawnienie funkcjonujących w społeczeństwie mechanizmów władzy, dominacji i kontroli wydaje się nieocenione. W każdej z tego rodzaju kwestii możemy postawić pytania o to, skąd wiemy,

¹³ „Jednym z czynników, które należy brać pod uwagę przy szacowaniu wartości twierdzenia, jest wpływ społecznej i politycznej władzy na kształtowanie treści pojęć” (Nussbaum 2008, 50).

¹⁴ Szczegółową charakterystykę i definicję orientalizmu znajdziemy we „Wprowadzeniu” do wspomnianej pracy (Saïd 2005, 29–64). Koncepcja orientalizmu stanowi niezwykle wartościowy materiał do opracowania programu zajęć podejmujących np. takie zagadnienia, jak etyczne aspekty rasizmu kulturowego, wielokulturowości, czy wizerunku Wschodu/Orientu/islamizmu produkowanego w mediach masowych.

¹⁵ Teorie rasizmu wymagają oczywiście odrębnego rozwinięcia. Rzetelną i aktualną analizę znajdziemy w artykule Mariusza Turowskiego pt. *Granice rasy. Między nowym rasizmem a płynną rasologią* („Studia Krytyczne/Critical Studies”, Nr 1/2015), gdzie autor rozwija konstruktywistyczne ujęcie rasizmu (rasizm kulturowy) oraz marksistowskie (rasizm jako rezultat sprzeczności o charakterze ekonomiczno-politycznym), proponując syntezę obu w ramach której „rasizm będzie definiowany jako wspólny motyw przewijający się w licznych rasistowskich zjawiskach – konkretnych, historycznych narracjach i praktykach” (Turowski 2015, 111). Należy tutaj też wspomnieć o klasycznym tekście Jamesa M. Blauta *Teoria rasizmu kulturowego*, <http://www.turowski.uni.wroc.pl/blaut-rasizm.htm> (data dostępu: 20.03.2016).

że homogeniczny obraz „Afrykanina/muzułmanina/Latynosa itd” jakim dysponujemy jest prawdziwy i jedyny, czy jego homogeniczny charakter odpowiada złożoności i różnorodności świata, czy istnieje ktoś taki jak prawdziwy „Afrykanin/muzułmanin/Latynos itd.”, czy stygmatyzowanie i segregowanie ludzi ze względu na cechy rasowe i kulturowe jest moralnie dobre? W samym myśleniu filozoficznym, jak staram się wykazać, zwiera się potencjał rozpoznawania logiki rozróżniania, segregacji, hierarchizacji (skąd wiedzie krótka droga do eksterminacji) opartych na rozumie celowo-instrumentalnym, i odwrócenia kierunku myśli w stronę kompetencji językowo-logicznej, refleksji i rozumienia zaangażowanego.

Spośród propozycji dydaktycznych wpisujących się w przywołaną w tym eseju perspektywę edukacji sokratejskiej warto zwrócić uwagę na koncepcję dwóch przeciwstawnych teorii wiedzy, uczenia się i wykształcenia Richarda W. Paula (Paul 1996, 3–9). Dydaktyczna teoria odnosi się do tego, „Co myśleć?”, krytyczna zaś do tego „Jak myśleć?”. Pierwsza z nich wpisuje się w obszar pracy racjonalności instrumentalnej – kształcenie w jej ramach jest sfragmentaryzowane, zachodzi podział na specjalistyczne dziedziny, odnosi się do faktów (magazynowanie, hierarchizowanie, klasyfikowanie), prawdziwych przekonań, prawdziwych twierdzeń o świecie; środki dydaktyczne mają charakter werbalny, metoda to wykład i pouczenie; dyscyplinuje się do uważania na lekcji, kładzie nacisk na słuchanie poleceń; czytanie i pisanie traktuje jako umiejętności nabywane bezrefleksyjnie, nie ma miejsca na pytania i wątpliwości, stosuje się rozbijanie na części, sekwencyjność i atomizację – wiedza ma charakter addytywny. Teoria krytyczna z kolei wpisuje się w zakres racjonalności sokratejskiej, gdyż w jej ramach kładzie się nacisk na dialogiczne i dialektyczne rozumowanie¹⁶, samodzielne myślenie i metapoznanie, co przebiega wedle schematu „analiza–synteza–ocena”. Nie ma tu zatem miejsca na oceny moralne wyprzedające rozważenie zasobu posiadanej wiedzy i zrozumienie różnych aspektów, a nacisk kładzie się na procesy myślowe i krytyczną myśl, poszukiwanie oraz stawianie pytań, świadomość niewiedzy, kontekst. Liczy się *rozumiejący wgląd*, który osiągnąć jest poprzez umiejętność słuchania (krytyczne

¹⁶ „Uczenie się jest zasadniczo procesem publicznym – wspólnym dialogiem i wspólnym dialektycznym rozumowaniem” (Paul 1996, 9).

słuchanie) i dialog. Można w tym przypadku mówić o wyższym poziomie myślenia utożsamionym z myśleniem krytycznym – czytanie i pisanie są umiejętnościami inferencyjnymi. Nauczyciel kieruje się zadawaniem celnych i szczegółowych pytań, wiedza ma charakter holistyczny, a osiąga się ją za pomocą syntetyzowania. Teoria ta wiąże się z „nauczaniem, które opierałoby się na zrozumieniu nowych warunków ekonomicznych i społecznych oraz zmieniających się warunków ludzkiego przetrwania na Ziemi” (Paul 1996, 3).

Analiza krytycznego myślenia przeprowadzona przez Matthew Lipmana, twórcę programu „Filozofia dla dzieci”¹⁷, wiąże się z podobnymi przekonaniem do jakich odwołują się i Paul, i Nussbaum. Uważa on, iż fundament na jakim opiera się bądź powinno opierać się krytyczne myślenie stanowią (dobre) sądy oraz kryteria¹⁸, zdolność do samokorygowania¹⁹ i wrażliwość na kontekst²⁰. Sokratejski namysł,

¹⁷ Założenia koncepcji warsztatów z dociekań filozoficznych dla dzieci Matthew Lipmana (Philosophy for Children) można scharakteryzować w następujący sposób: „Cele urzeczywistniania tego programu to kształtowanie: umiejętności przechodzenia od zdziwienia i niejasnych intuicji problemów do jasno sformułowanych pytań; nawyku i umiejętności dostarczania argumentów uzasadniających swe przekonania; umiejętności przekazywania swoich racji tak, by mogły się stać przedmiotem rozważań innych ludzi; gotowości do modyfikowania swych opinii pod wpływem dyskusji; nastawienia introspekcyjnego i samokrytycznego, czyli stałego kontrolowania tego, jak przebiega własne myślenie; śmiałości i radości wymyślenia nowych możliwości, nawet tych z pozoru absurdalnych; umiejętności przeprowadzania eksperymentów myślowych i symbolicznego przedstawiania swoich intuicji” (Piłat 1993, 135–136).

¹⁸ „Za pomocą uzasadnień takich jak kryteria można myślenie uprawomocnić (uzasadnić) i bronić go. Rozwój myślenia uczniów – przechodzenie od zwykłego myślenia do myślenia krytycznego – w dużej mierze zależy od ich zdolności rozpoznawania i podawania dobrych uzasadnień dla głoszonych opinii” (Lipman 1996, 14).

¹⁹ „Jedną z najważniejszych korzyści, jakie przynosi przekształcanie klasy we wspólnotę dociekającą jest (oprócz niewątpliwego wzrostu klimatu moralnego) to, że członkowie takiej wspólnoty zaczynają wyszukiwać i doskonalić wzajemnie swoje metody i procedury poznawcze. W rezultacie każdy uczestnik wspólnych dociekań, na tyle na ile potrafi przyswajać sobie metodologię wspólnoty jako całości, umie również korygować własne myślenie” (Lipman 1996, 17).

²⁰ Co pociąga za sobą: (a) branie pod uwagę wyjątkowych lub nieprawidłowych okoliczności i warunków; (b) branie pod uwagę specjalnych ograniczeń, nieprzewidzianych wypadków lub uwarunkowań; (c) branie pod uwagę całościowych konfiguracji; (d) branie pod uwagę możliwości, że posiadane dane są

rozumiejący wgląd czy narracyjna wyobraźnia wydają się być innymi określeniami myślenia umiejętnego jak nazywa je Lipman, a każde z tych ujęć wpisuje się w obszar wspólnoty dociekającej, dialogicznej wspólnoty sensu, zmierzając w konsekwencji w kierunku zaangażowanego obywatelstwa na rzecz demokratycznej zmiany.

Metoda historyczna czy metoda problemowa?

W toku naszych rozważań wyłoniły się dwie perspektywy odnoszące się do dwóch sposobów ujmowania racjonalności – perspektywa, którą można określić jako tradycyjną, opartą na zachowawczym i celowo-instrumentalnym nastawieniu, oraz alternatywne wobec niej podejście dialogiczno-krytyczne, z punktu widzenia którego filozofię można rozumieć jako dydaktykę filozoficzną. Jak jednak w ramach tak zarysowanego pola badawczego należałoby ująć dwa zasadnicze podejścia w dydaktyce: metodę historyczną oraz tzw. problemową? Pierwsza z tych metod traktuje filozofię jako wąską, zamkniętą dziedzinę opartą w głównej mierze o „twardą” metodę historyczną: esencjalistyczną i ekskluzywistyczną. Druga z nich jako dziedzinę, której celem jest nauczanie krytycznego myślenia. Czy orientacja krytyczno-problemowa kłóci się z podejściem historycznym? A może wręcz wymaga odpowiednio potraktowanej metody historycznej?

Siemek dowodzi, że nie istnieje „żadna obiektywna, ponadczasowa esencja Filozofii” a „jedyną rzeczywistością filozofowania jest jego własna historyczność” (Siemek 1982, 8). Filozofowanie nieustannie zmagają się zatem z paradoksem – „wciąż na nowo czyni siebie samo swym własnym problemem”, co wynika z pewnych strukturalnych właściwości tego myślenia. Tego rodzaju myślenie „nie może przekroczyć ani ominąć (...) struktury błędnego koła – gdyż jego istotą stanowi paradoksalny wysiłek zrozumienia historyczności przez myśl, która w tę właśnie historyczność sama jest uwikłana. Zrozumieć historyczność (także własną) – czyli wyposażyć ją, jako całość, w pewien sens – to zawsze znaczy: wykroczyć poza nią, usytuować się tak czy inaczej na zewnątrz niej” (Siemek 1982, 9). Widzimy zatem, że nie tyle odrzucenie metody historycznej, co odpowiednie potraktowanie

nietypowe; (e) branie pod uwagę możliwości, że niektóre znaczenia są specyficzne dla danego kontekstu czy dziedziny i nie da się ich przenieść na inną dziedzinę lub zastosować w innych kontekstach (za: Lipman 1996, 17–18).

przygodności Historii, może stanowić istotny punkt wyjścia dla formułowania sytuacji problemowych. Czy ta nieuchwytność filozofii, z punktu widzenia scjentyistycznej cywilizacji wada, nie kontrastuje z oczywistością dogmatów neoliberalnych? Przeanalizujmy to na przykładzie dominującej ideologii współczesnego kapitalizmu. Powiada się, że nie ma innej drogi dla neoliberalizmu (ang. *There is no alternative* – TINA). Doktryna ta przedstawiana jest na wzór nauki nowożytnej jako „czyste” poznanie, neutralnie opisujące przedmiot. Jej piewcy próbują wmówić społeczeństwu, że istnieją pewne obiektywne prawa, z którymi należy się pogodzić²¹. Kiedy jednak poddamy krytycznemu namysłowi tzw. obiektywne prawa ekonomii neoliberalnej, ujmując je w zmiennym kontekście historycznym, niejasność i niejednoznaczność filozofii okaże się w tej konfrontacji zaletą, a nie wadą. W ramach problemowego ujęcia filozoficznego możemy potraktować neoliberalizm jako ideologię w Marksowskim sensie, tj. świadomość „historycznie uwarunkowaną i zaangażowaną w historię, ale fałszywie przedstawiającą siebie jako «naturalną», obiektywnie prawdziwą, bezpośrednio odzwierciedlającą przyrodzony porządek rzeczy” (Siemek 1982, 13). W podobnym duchu wypowiada się Habermas interpretując interes poznawczy teorii oświeceniowej jako interes krytyczny, który wiąże się ze swoistym rodzajem doświadczenia „emancypacji dzięki krytycznemu zrozumieniu (*Einsicht*) stosunków przemocy, których obiektywność bierze się jedynie stąd, że nie zostały one jako takie rozpoznane” (Habermas 1983,

²¹ David Harvey w następujący sposób charakteryzuje funkcjonowanie racjonalności instrumentalnej w neoliberalizmie (choć sam nie nazywa tego w ten sposób, nietrudno jednak znaleźć analogię), sposób konstruowania pozornych alternatyw: „Ażeby jakiś nurt intelektualny stał się dominujący, trzeba dla niego wypracować aparat pojęciowy, który przemawia do naszych intuicji i instynktów, do naszego systemu wartości i do naszych pragnień, a zarazem ma jakieś odniesienie do możliwości obecnych w społecznym uniwersum, które zamieszkujemy. Jeśli to się powiedzie, ów aparat pojęciowy zagnieźdża się tak głęboko w potocznym pojmowaniu świata, że traktuje się go jako oczywistość, jako coś, co nie podlega kwestii. Twórcy myśli neoliberalnej przyjęli za wartości fundamentalne – za «centralne wartości cywilizacji» – polityczne ideały godności człowieka oraz wolności jednostki. Dokonali mądrego wyboru, gdyż zaiste są to ideały o nieodpartym, uwodzicielskim uroku. Wartościom tym, głosili, zagrażają nie tylko: faszyzm, dyktatury czy komunizm, ale również wszelkiego rodzaju interwencje państwa, zastępujące wolny wybór jednostek kolektywnymi rozstrzygnięciami zbiorowości” (Harvey 2008, 13).

370). Tymczasem umiejętność transcendowania poza oficjalne uniwersum faktów stała się deficytową umiejętnością społeczną. Ideolodzy neoliberalizmu chcą, aby jedyne alternatywy jakie możemy sobie wyobrazić zawierały się *wewnątrz status quo*. Filozoficzne myślenie może wykraczać poza tę pozorną wolność w kierunku kształcenia humanistycznego przewyższającego jednowymiarowy sposób myślenia. Kwestią nie jest to, czy jakiś obszar społeczno-polityczny jest „prawdziwie” filozoficzny bądź nie, lecz to, czy potrafimy formułować sytuacje problemowe, wykroczyć poza sferę „czystych” faktów i za pomocą języka filozoficznego dokonać krytycznej analizy. „Głębokie zrozumienie źródłowych pojęć i zasad powinno być czynnikiem organizującym uczenie się w ramach poszczególnych dziedzin przedmiotowych oraz zdobywanie wiedzy interdyscyplinarnej” (Paul 1996, 7).

Filozofia, która ogranicza się jedynie do przedstawiania „faktów” i sporów historycznych oraz zamyka w wąskich ramach swej klasycznej dziedziny, zamkniętego przedmiotu badań, wyrzeka się swych zadań, alienuje ze swej „istoty”. Filozofia wyizolowana z zagadnień społecznych staje się tym, o co niekiedy bywa oskarżana, elitarną gadaniną. Dopiero potraktowanie tej swoistej działalności ludzkiego intelektu jako pewnej formy języka służącego do formułowania sytuacji problemowych, w ramach swej własnej historyczności, otwiera horyzont deliberatywnej wspólnoty²². Otwarcie filozofii na inne dziedziny nauk społecznych, na interdyscyplinarne obszary, takie jak np. nauki o kulturze, edukacja globalna, orientalizm czy studia postkolonialne, odkrywa nowe możliwości krytycznego myślenia i zapewnia „paliwo” do filozoficznej aktywności. Rzecz w poszukiwaniu takiego humanizmu, o jakim pisał Edward Said, kiedy śledził losy Orientu jako przedmiotu zachodniej władzy – „humanizm podtrzymuje poczucie wspólnoty z innymi komentatorami, społeczeństwami i epokami: (...) nie ma czegoś takiego

²² Nussbaum analizując sytuację na amerykańskich college’ach i na uniwersytetach dochodzi do wniosku, że „studenci podążają drogą Sokratesa”, a filozofia zaś, „która swego czasu była nauczana jako odległa i abstrakcyjna dziedzina, jest coraz bardziej łączona z analizą i krytyką bieżących wydarzeń i aktualnych idei. Zamiast dokonywać logicznych analiz w próżni, współcześni studenci uczą się analizować poglądy przedstawiane w prasie, prowadzić spory o aktualnych polemicznych kwestiach z dziedziny medycyny czy sportu, podejmować krytyczny namysł nad podstawami własnych politycznych i religijnych przekonań” (Nussbaum 2008, 28).

jak izolowany humanizm”. Z kolei Horkheimer kilka dekad wcześniej pisał, że „ (p)rawdziwa społeczna funkcja filozofii polega na krytyce stanu obecnego”, a jej głównym celem jest „niedopuszczenie do zagubienia się ludzi w ideach i sposobach postępowania, jakie oferuje im społeczeństwo w jego obecnej formie. (...) Filozofia ujawnia sprzeczności, w jakie się wikłają, gdy w życiu codziennym są zmuszeni trzymać się izolowanych idei i pojęć” (Horkheimer 1987, 235).

Ku przyszłości...

Dydaktyka filozofii osiągnie swoje zadanie, jeśli przyczyni się do takiej edukacji, w ramach której nie narzuca się uczniom odgórnie zadekretowanej, jedynej słusznej wiedzy, lecz zapewni narzędzia do samodzielnego myślenia, pokaże drogę do alternatywnego postrzegania rzeczywistości, innego niż narzuca obowiązujący dyskurs, co jest istotą metody krytycznej, a zasadniczo samej filozofii. Sokrates destabilizował statyczne gry językowe swojego społeczeństwa, dzisiaj stoimy przed podobnym wyzwaniem, właśnie po to, aby to społeczeństwo ratować. Dydaktyka filozofii tylko wtedy będzie dydaktyką filozofii, jeżeli będzie spełniała krytyczną funkcję. Chodzi o taką edukację, która pozwoli zrozumieć, że racjonalność oparta na instrumentalnym dążeniu do celów nie prowadzi do zmiany stosunków społecznych i relacji władzy ku większej inkluzywności, ku większemu zaangażowaniu obywatelskiemu, która pozwoli dostrzec, że konfiguracje ekonomiczno-polityczne mają jedynie historyczny charakter. W 1940 roku, a więc w szczególnych okolicznościach, Horkheimer pisał, że „ (...) cała dynamika historyczna postawiła dziś filozofię w centrum rzeczywistości społecznej, a rzeczywistość społeczną w centrum filozofii” (Horkheimer 1987, 239). Słowa te są wciąż aktualne. Myślenie filozoficzne może stać się myśleniem zmian mających na celu kształtowanie bardziej sprawiedliwego społeczeństwa, walkę z biedą i wykluczeniem, z nacjonalizmem, rasizmem oraz innymi formami dyskryminacji. Drugi człowiek może dzięki niej stać się partnerem w dialogu, a przyroda nie przedmiotem władzy i nieograniczonej eksploatacji, lecz elementem harmonijnej, holistycznej całości. Rzecz idzie o prawdziwą demokrację zamiast demokracji małej intensywności rozumianej jako „forma sprawowania władzy przez globalne i narodowe elity neoliberalne, polegająca na koordynacji procesu rywalizacji wyborczej i samorządności, unieważniając bardziej radykalne alternatywy

polityczne” (Chase-Dunn, Gills), o alternatywę dla pozorów wiedzy i wolności opartych na fabrykowaniu konsensusu. Stawka jest wysoka, gdyż tylko społeczeństwo zaangażowane, rozumiejące, może uchronić siebie przed zagładą, czy to ze strony przyrody, czy autorytarnych i totalitarnych systemów politycznych bądź ekonomii opartej na niepoohamowanej akumulacji kapitału, która w swej racjonalności instrumentalnej sięga granic irracjonalnego absurdu.

BIBLIOGRAFIA

- Błaut, James M., *Teoria rasizmu kulturowego*, <http://www.turowski.uni.wroc.pl/blaut-rasizm.htm> (data dostępu: 20.03.2016).
- Chase-Dunn, Christopher, Gills, Barry, *Fale globalizacji i oporu w kapitalistycznym systemie(-)światowym. Ruchy społeczne a krytyczne studia nad globalizacją*, <http://www.turowski.uni.wroc.pl/chase-dunn-gills.htm> (data dostępu: 20.03.2016).
- Clifford, James, 2000, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, przekł. zbior., Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Habermas, Jürgen, 1983, *Teoria i praktyka*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Zdzisław Krasnodębski, Warszawa: PIW.
- Harvey, David, 2008, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przeł. Jerzy Paweł Listwan, Warszawa: KiP.
- Horkheimer, Max, Adorno, Theodor W., *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Warszawa: IFiS PAN.
- Horkheimer, Max, 1987, *Społeczna funkcja filozofii*, przeł. Jan Doktor, Warszawa: PIW.
- Lipman, Matthew, 1996, *Czym jest krytyczne myślenie*, (w:) Beata Elwich, Anna Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 11–20.
- McLaren, Peter, 2015, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Jan Dzierzgowski, Marcin Starnawski, Wrocław: DSW.
- Lester, Nora, 2010, *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, przeł. Monika Serkowska, Kraków-Poznań: Fundacja Autonomia, Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA.
- Nussbaum, Martha C., 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, Wrocław: DSW.
- Paul, Richard W., 1996, *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna*, (w:) Beata Elwich, Anna Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 3–9.
- Piłat, Robert, 1993, „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana jako program

etyki dla szkół podstawowych, „Etyka”, Nr 26, ss. 135–143.

Platon, 2002, *Teajtet*, Kęty: Antyk.

Said, Edward W., 2005, *Orientalizm*, przeł. Monika Wyrwas-Wiśniewska, Poznań: Zysk i S-ka.

Siemek, Marek J., 1982, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, Warszawa: PIW.

Turowski, Mariusz, 2015, *Granice rasy. Między nowym rasizmem a płynną rasologią*, „Studia Krytyczne/Critical Studies”, Nr 1, ss. 111–130.

Wittgenstein, Ludwig, 2012, *Dociekania filozoficzne*, przeł. Bogusław Wolniewicz, Warszawa: PWN.

Ziegler, Jean, 2011, *Imperium hańby*, przeł. Ewa Cylwik, Warszawa: KiP.

ABSTRACT

Didactical philosophy, philosophical didactics – from instrumental rationality to enlightenment?

The aim of this article is to look at philosophy as a didactic practice in which didactic is seen as critique. Both are immanent to philosophical reflection as a whole. I would like to start with an analysis whether the structure of philosophical thought determines the didactic results (e.g. the Socratic method, philosophy as linguistic competence) and using critical theory I will analyze the possible ways of overcoming instrumental rationality. I will mainly contribute to the works of M. C. Nussbaum. I will then look at the relations between theory and practice, between instrumental and involved, between subjective and objective reason with contributions to M. Horkheimer and T. W. Adorno. The case to consider would be whether teaching philosophy should remain a shallow discipline with only historical approach or can it be presented as a problem-solving device thanks to introducing critical thought. Can it be a remedy to the enlightenment that results in a goal – oriented formal rationality?

KEYWORDS: instrumental rationality, involved reason, Socratic method, critical theory, philosophical didactics, meta-knowledge

SŁOWA KLUCZOWE: racjonalność instrumentalna, rozum zaangażowany, podejście sokratejskie, edukacja sokratejska, teoria krytyczna, dydaktyka filozoficzna, metapoznanie