

MARIA PLESKACZYŃSKA, JOLANTA PROCHOWICZ

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wydział Filozofii

jolanta.prochowicz@gmail.com, maria.r.pleskaczynska@gmail.com

Edukacja filozoficzna wobec wyzwań w(d)rażliwości¹

Abstract: *The main aim of the article is to analyze the philosophical concepts of fragility and irritability (which are the two dimensions of sensitivity) in the context of teaching philosophy, ethics and religion. The authors diagnose the state of a kind of crisis resulting in an extension of irritability in the public discourse. The proposed way out of this crisis is to increase criticism and self-criticism (both in education and in the public discourse). Well-conducted philosophical education can foster criticism, and consequently give rise to reduction of social irritability.*

Keywords: *education, philosophy, ethics, religion, sensitivity (fragility), sensitivity (irritability), philosophical education*

Ważną inspiracją dla powstania tego tekstu była konferencja *Filozofia – etyka – religia – przedmioty w(d)rażliwe*, która odbyła się 10 marca 2015 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w ramach LVII Tygodnia Filozoficznego. Stała się ona okazją do spotkania ludzi nauki, żywo zainteresowanych dydaktyką i wspólnego namysłu nad problemami edukacji, w tym edukacji filozoficznej.

Celem artykułu jest refleksja nad kategoriami wrażliwości i drażliwości w kontekście szeroko pojętej edukacji, a punktem wyjścia – nauczanie przedmiotów w(d)rażliwych: filozofii, etyki i religii w polskiej szkole. Dla dalszych analiz ka-

¹ Tekst ten powstał dzięki stypendium w ramach grantu Mistrz 4./2015 (Fundacja na rzecz Nauki Polskiej), którego kierownikiem jest prof. dr hab. Piotr Gutowski. Tytuł grantu: „Umiarowane stanowiska we współczesnych filozoficznych sporach teizmu z ateizmem. Geneza, typy i konsekwencje”.

tegorii wrażliwości i drażliwości potrzebny okaże się także namysł nad edukacją filozoficzną oraz krytycyzmem w społeczeństwie, którego drażliwość stale rośnie.

1. Przedmioty w(d)rażliwe w szkole

W tytule konferencji postawiona została interesująca teza: filozofia, etyka i religia jako przedmioty szkolne są zarówno wrażliwe, jak i drażliwe. To niepokojące stwierdzenie w pierwszym momencie może zaskakiwać czy bawić grą słów, jednak, czego mamy zamiar dowieść, jest trafne. Wydaje się, że rozdźwięk między moralną wrażliwością a światopoglądową drażliwością wielu ważnych treści jest jedną z bolączek polskiej edukacji. Ów rozdźwięk może mieć daleko idące skutki – w obliczu narastającej drażliwości coraz trudniejszym zadaniem okazuje się w polskiej edukacji wychowanie do moralnej i intelektualnej dojrzałości.

Zastanawiające może być już zestawienie tytułowych przedmiotów: obok dyscypliny akademickiej, jaką jest filozofia, pojawia się etyka – jej subdyscyplina, co więcej towarzyszy im religia – system wierzeń i praktyk czy też dziedzina kultury, oparta w dodatku o treści ponadempiryczne, wykraczające poza sferę rozumu. Między „przedmiotami w(d)rażliwymi” trudno na pierwszy rzut oka dostrzec jakikolwiek związek. Związek ten, boleśnie wyznaczony przez rzeczywistość, jednak w polskiej edukacji istnieje. Wskutek decyzji politycznych, i idących za nimi posunięć administracyjnych, blisko trzy dekady temu do polskich szkół powróciła jako jeden z nauczanych przedmiotów religia. Wraz z nią w charakterze przedmiotu alternatywnego światopoglądowo pojawiła się etyka. Pozorny, generowany przez lata w polskiej rzeczywistości edukacyjnej konflikt między religią a etyką stawia tę drugą w wyjątkowo złym świetle. W tej sytuacji etyka ukazana jest jako swoista „religia dla ateistów”, która może zawierać twierdzenia sprzeczne z wiarą². Drażliwość towarzyszyła od samego początku powrotowi religii do szkół (a wraz z nim – stopniowemu pojawianiu się w tychże szkołach etyki). Obecność obu przedmiotów w szkole od razu stała się kwestią sporną światopoglądowo, powrót religii potraktowano jako swoisty manifest przemian demokratycznych, którym towarzyszyła i które wspierała instytucja Kościoła. Taka sytuacja nie sprzyjała rze-

² Jak się wydaje, pozorne skonfliktowanie religii i etyki w wyjątkowo nieszczęśliwym położeniu stawia też uczniów – ateistów i agnostyków, sugerując, że potrzeba im dodatkowego przedmiotu służącego ich rozwojowi moralnemu i wychowaniu. Trzeba jednak pamiętać, że zwyczajowy wybór między religią a etyką nie wynika obecnie z konieczności prawnej. Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r. poz. 843 i z 2016, poz. 1278) uczeń bądź uczennica może chodzić tylko na etykę, tylko na religię, wybrać obydwa przedmioty bądź nie wybierać żadnego z nich. Zob. także: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/informacja-dotyczaca-organizowania-zajec-z-religii-i-etyki-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-w-roku-szkolnym-20162017.html> [25.11.2016].

telnemu namysłowi nad treściami programowymi oraz konkretnymi rozwiązaniami w nauczaniu katechezy w szkole i we wprowadzaniu do szkół etyki, w wysokim stopniu natomiast sprzyjała nieufnemu stosunkowi uczniów i nauczycieli oraz atmosferze narastającej wrogości³.

Nieuwikłana w pozorny konflikt filozofia, choć w niektórych szkołach z powodzeniem nauczana, pozostaje w polskiej oświacie wielką nieobecną⁴. Rozumiana jest przede wszystkim jako przedmiot elitarny, którego można uczyć wyselekcjonowaną i zainteresowaną młodzież w szkołach prywatnych bądź klasach humanistycznych dobrych liceów. Tymczasem w miejsca najbardziej zagrożone wykluczeniem edukacja filozoficzna nie dociera. Mimo niekwestionowalnych sukcesów konkretnych szkół, nauczycieli i uczniów, mimo tradycji Olimpiady Filozoficznej czy często szeroko zakrojonej współpracy środowisk filozofów akademickich ze szkołami, edukacja filozoficzna wydaje się wciąż mieć niewielkie przełożenie na rzeczywistość polskiej oświaty i jakość nauczania.

Przedmioty wrażliwe wymagają spotkania się wrażliwości uczących i nauczanych, wzajemnej uwagi i dialogu. Alfred Wierzbicki zauważa, że choć wrażliwość można przypisywać tym przedmiotom nauczania, przede wszystkim pozostaje ona cechą spotykających się w ich kontekście podmiotów – uczniów i nauczycieli⁵.

Filozofia, etyka i religia jako przedmioty drażliwe sprawiają wrażenie zantagonizowanych. Ponieważ dotyczą treści trudnych, nierzadko osobistych, mogą budzić emocje i spory. Postrzegane bywają jako kłopotliwe, czasem wręcz niechciane i niepotrzebne. Sytuacja narastającej drażliwości przedmiotów stawiających sobie ambitne zadania wychowawcze, dotyczących kwestii światopoglądowych, mających otwierać na dialog i przyczyniać się do moralnej dojrzałości uczniów może rodzić głęboki niepokój. Towarzysząca nam obecnie drażliwość może nie tylko niekorzystnie wpływać na jakość usług edukacyjnych, ale także (zwłaszcza w połączeniu z brakiem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o wychowawczą rolę szkoły) na kształtowanie postaw i poglądów uczniów, a w konsekwencji na przyszłe życie społeczeństwa. Priorytetem dla osób zatroskanych o kształt edukacji powinno być podjęcie próby wyjścia z istniejącej sytuacji zadrażnienia i konfliktu. Wydaje się, że filozofia i etyka jako przedmioty szkolne, ale też dyscypliny akademickie o znacznym potencjale krytycznym (w tym autokrytycznym), dysponujące narzędziami niezbędnymi do dialogu i rozwiązywania problemów, mogą w znacznym

³ Zob. W. Jędrzejewski, *Katecheta w ringu. Kilka uwag na temat katechezy w szkole*, „W drodze” 9(265)/1995, s. 36; P. Kozacki, *Do Czytelników*, „W drodze” 9(265)/1995, s. 3.

⁴ Warto zaznaczyć, że Narodowe Centrum Badań i Rozwoju ogłosiło i rozstrzygnęło w 2016 r. konkurs na projekty edukacji filozoficznej. Ich wdrożenie może okazać się początkiem dobrych praktyk związanych z edukacją filozoficzną. Przeznaczona na ten cel kwota dotacji oraz fakt, że do udziału w konkursie uprawnione były jednostki uniwersyteckie nie rozwiązuje problem braku powszechności edukacji filozoficznej w polskich szkołach.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=zWTTNF7xL3U> [25.11.2016].

stopniu przyczynić się do pokonania drażliwości, dlatego to na nie (a nie na religię) zostanie położony w tym tekście większy nacisk.

2. Nauczanie: neutralność, pluralizm, tradycja?

Nauczanie przedmiotów wrażliwych, w sposób konieczny dotyczących kwestii światopoglądowych, stanowi wyzwanie, wobec którego nie pozostają obojętni współcześni filozofowie. Jak zauważa Leszek Kołakowski, już samo istnienie szkoły jako instytucji wiąże się z elementem przymusu i ograniczeniem wolności nauczanych. Szczególnym problemem okazuje się jednak rzetelne nauczanie treści wrażliwych światopoglądowo w szkole – z założenia – neutralnej światopoglądowo. Już przekazywanie wiedzy z zakresu historii i kultury społeczeństw nominalnie chrześcijańskich czy nauczanie o pewnych obecnych w kulturze symbolach, w taki sposób, by uniknąć tak religijnej indoktrynacji, jak i atakowania wiary, stanowi wyzwanie. Jeszcze większym wyzwaniem okazuje się nauczanie o różnicy między dobrem a złem⁶. Niewątpliwie jednak szkoła, w założeniach choćby najbardziej liberalna i neutralna światopoglądowo, nie może być miejscem, w którym lekceważy się próbę wyznaczenia granicy między dobrem a złem.

Częściowe utożsamienie w myśli Kołakowskiego nauczania liberalnego z nauczaniem neutralnym światopoglądowo wydaje się nieporozumieniem. Bez wątpienia szkoła liberalna i szkoła konserwatywna przyjmują niekiedy inny porządek wartości, inne rozumienie jednostki i wspólnoty i inne wizje funkcjonowania życia społecznego⁷. Dzieje się tak najczęściej nie na poziomie programów kształcenia, które są ujednolicane (i – choć w założeniach neutralne światopoglądowo – zależą często od aktualnej polityki historycznej i kulturowej państwa), ale na poziomie indywidualnego i konkretnego wpływu nauczycieli i pedagogów, z konieczności wikłających się w kwestie światopoglądowe.

W tym miejscu warto postawić pytanie o to, czy w nauczaniu szkolnym w ogóle istnieje coś takiego jak neutralność światopoglądowa. Wydaje się, że w obecnym systemie szkolnictwa (jak być może w każdym systemie, w którego założeniach mieści się zarówno przekazywanie treści edukacyjnych, jak i wychowawczych) jest to jedynie swego rodzaju idea regulatywna. Jak zostało zauważone, trudno jest nauczać treści kultury (wielu kultur) bez jakiegokolwiek formy oceny. Aspekt wychowawczy wpisany w zadania, jakie ma realizować szkoła, również powoduje napięcie pomiędzy neutralnością a zaangażowaniem. Nie sposób nie zadać bowiem pytania o to, w jaki sposób ma przebiegać wychowanie i jakie wartości powinny

⁶ L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, w: idem, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999, ss. 175-178.

⁷ J. Prochowicz, *Uniwersytet, humanistyka, filozofia. Problematyka kształcenia akademickiego w ujęciu Marthy Nussbaum i Alasdaira MacIntyre'a*, Academicum, Lublin 2015, ss. 75-87.

zostać przekazane podczas tego procesu. Zagadnienia związane z wychowaniem są kluczowe z punktu widzenia filozofii edukacji. Odpowiedzi na pytanie, na ile szkoła ma wychowywać, przekazując i utrwalając określone wartości, na ile zaś uczyć o różnorodności (świato)poglądów oraz krytycyzmu w zadawaniu pytań w stosunku do zastanego świata wartości, ustanawiają dwa stanowiska w dyskusji, które można określić jako liberalne i konserwatywne.

Martha Nussbaum stoi na stanowisku, że głównym zadaniem współczesnego kształcenia (na każdym szczeblu) nie jest kształcenie w jednej określonej tradycji poprzez przekazywanie gotowych schematów światopoglądowych, ale nauka krytycznego myślenia rozumiejącego jednak różnorodność norm i tradycji kulturowych⁸. Za patrona tej wizji Nussbaum obiera Sokratesa, uznając go za Mistrza filozoficznego wątpienia, przekraczania szkodliwych stereotypów oraz walki z lenistwem intelektualnym⁹. Tego rodzaju kształcenie ma przede wszystkim wspierać krytycyzm oraz śmiałość intelektualną, polegającą na stawianiu pytań tradycji i autorytetom. Charakterystyczna dla tego modelu kształcenia jest właśnie nieufność względem tych dwóch ostatnich pojęć. Tradycja, co podkreśla niejednokrotnie Nussbaum, bywa bardzo często zakamuflowaną formą władzy, usprawiedliwieniem dominacji jednej grupy nad drugą. Podobnie może być z hołdowaniem autorytetom – źle pojęta tradycja i autorytet stanowią przeszkodę zarówno w rozwoju intelektualnym, jak i moralnym. Jak pyta retorycznie filozofka:

Kto definiuje tradycję? Czyich głosów słuchamy? Kiedy poczyta pan historyków i antropologów, znajdzie pan zawsze wiele różnych tradycji. Kiedy ludzie mówią: „tradycja nakazuje to i to”, z reguły mają na myśli: „tradycja mężczyzn z wyższych klas, którzy mają władzę”¹⁰.

Zdaniem Nussbaum konieczne jest nauczanie w sposób niezamykający w jednej tradycji. Właściwym celem edukacji powinno być przygotowanie do uczestnictwa w „światowym obywatelstwie”. Nussbaum przez ten termin rozumie świadome uczestnictwo w globalnej wspólnocie. By być świadomym obywatelem bądź obywatelką świata, należy przede wszystkim znać i rozumieć różnorodność tradycji, kultur, religii – rozumieć różnice, zadawać pytania dotyczące zasadności takich a nie innych sposobów widzenia świata. Miejscem, w którym zdobywa się taką wiedzę, ma być szkoła. Ona też ma być miejscem przygotowującym do udziału w demokracji liberalnej – systemu, który Nussbaum niemal apriorycznie uznaje za najdoskonalszy i w którym możliwa jest uniwersalna moralność w uniwersalnej (ponadpaństwowej) wspólnocie.

⁸ M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010, ss. 55-56.

⁹ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo, Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 41.

¹⁰ *Tradycja to dyktatura starców*, wywiad A. Leszczyńskiego z M. Nussbaum, http://wyborcza.pl/1,75405,5404587,Tradycja_to_dyktatura_starcow.html [12.12.2016].

Całkiem odmienną (konserwatywną) wizję kształcenia proponuje Alasdair MacIntyre, również żywo zainteresowany problematyką edukacji. Uważa on, że pierwszym krokiem każdej dobrej edukacji jest zanurzenie we własnej tradycji. Obywatelstwo świata, do którego ma przygotowywać szkoła, jest w tym ujęciu oświeceniową mrzonką. Zdaniem MacIntyre'a to określona tradycja kształtuje jednostkę, która przez jej pryzmat odbiera i ocenia rzeczywistość. Filozof nie pozostawia złudzeń co do możliwości wielokulturowej edukacji przygotowującej do światowego obywatelstwa, w której przyjmuje się możliwość posługiwania się przez wszystkich rozmówców wspólnym dla nich językiem określonej tradycji lub przynajmniej (wzajemną) przekładalność języków¹¹. Zdaniem autora, tego rodzaju oczekiwania doprowadziły do kryzysu współczesnej kultury. Nie ma bowiem wspólnego języka uzasadniania w dziedzinie moralności. W obliczu istnienia różnorodnych tradycji zadaniem dobrej edukacji pozostaje przede wszystkim przekazanie uczniom treści tej tradycji, do której należą.

Nawet tak pobieżnie przedstawione stanowiska tego sporu pozwalają zauważyć, że pytanie o sposób nauczania niemal wszystkich przedmiotów może być kwestią zarówno wrażliwą, jak i drażliwą, gdyż jest ono uwikłane w filozoficzny i światopoglądowy spór, mający daleko idące konsekwencje.

3. Między moralną wrażliwością a ogólną drażliwością

Wrażliwość jest cechą pożądaną i społecznie docenianą. Ludzie wrażliwi uchodzą za ludzi dobrych. W procesie wychowawczym dąży się do uczynienia wychowanków wrażliwymi na różne aspekty rzeczywistości – na potrzeby drugiego człowieka, na własne potrzeby, ale też na piękno sztuki czy przyrody. Wydaje się jednak, że w społecznym odbiorze wrażliwość pozostaje pojęciem bardzo niejasnym. Ludzie oczekują od innych wrażliwości (zarazem obawiając się ich nadwrażliwości) i sami chcą być jako wrażliwi postrzegani, ale ową wrażliwość zdają się rozumieć jako płynną, niedookreśloną pozytywną cechę charakteru.

O ile wrażliwość wydaje się czymś jednoznacznie pozytywnym, o tyle drażliwość budzi złe konotacje. Ludzie powszechnie stronią od jednostek drażliwych, obawiając się ich rozdrażnienia. Przyjmuje się, że w towarzystwie nie należy poruszać drażliwych tematów, aby unikać zbędnych konfliktów. Podobnie jak w wypadku wrażliwości, pojęcie drażliwości pozostaje treściowo niedookreślone, wydaje się jednak, że ludziom łatwiej przyszyłoby wskazać na konkretne przykłady drażliwości niż wrażliwości.

W życiu moralnym człowieka wrażliwość niewątpliwie pełni ważną rolę – daje punkt odniesienia dla treści wykraczających poza poznanie zmysłowe – w tym

¹¹ A. MacIntyre, *Sporne sprawiedliwości, sporne racjonalności*, w: idem, *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 531.

wartości¹², umożliwia kierowanie swoim życiem i rozumienie sytuacji, w których się znajdujemy, pozwala dostrzegać ich niuanse i złożoność, a w dalszej perspektywie – czynić swoje życie lepszym. Dzięki niej podmiot może widzieć i rozumieć możliwe konsekwencje swoich wyborów i w sposób świadomy realizować cele, na których osiągnięciu mu zależy¹³. Moralna wrażliwość odsyła podmiot do otaczającej rzeczywistości, nakierowuje na konkret – to co jednostkowe i wyjątkowe. Wiąże się z umiejętnością indywidualnego traktowania pozornie takich samych przypadków. Umożliwia reakcję na to, co nietypowe, nowe, niecodzienne. Pozwala na selekcję opisów doświadczenia moralnego, umożliwia radzenie sobie w sytuacjach konfliktów i kolizji norm¹⁴. Rozwijająca się w sytuacjach namysłu nad złożonością życia moralnego wrażliwość okazuje się istotnym czynnikiem moralnego rozwoju podmiotu.

Ciekawa, choć zarazem kontrowersyjna interpretacja wrażliwości pojawia się w propozycji etyki wrażliwości formułowanej przez Richarda Rorty'ego. Wrażliwość w tym ujęciu miałaby być cechą współczesnego intelektualisty, konkretnie figury „krytyka literackiego”. „Krytyk” poszukuje odpowiedzi na dręczące go wątpliwości dotyczące problemów moralnych i politycznych w literaturze oraz w racjonalnej dyskusji. Inaczej niż „filozof” (czyli intelektualista postrzegający naukę jako najważniejszy składnik kultury i dążący do poznania prawdy w otaczającej go rzeczywistości oraz ludzkiej naturze) nie pragnie być naukowy, lecz przede wszystkim interesujący, inspirujący, niepokojący. Moralność uznaje za kwestię wrażliwości; w namyśle nad nią poszukuje nowych alternatyw i możliwości. Na sposób sokratejski stara się zmusić innych do myślenia i tworzenia, zadaje pytania i dyskutuje. Sam porównuje, analizuje znaczenie słów, stara się poznać doświadczenia, odczucia i pragnienia ludzi z różnych epok i kultur, tak by poszerzyć własną wrażliwość, zdolność rozumienia, pole wyobraźni. Wrażliwy „krytyk” ma unikać oceniania ludzi, wartości czy instytucji, odejść od istniejących kryteriów i standardów. Zamiast wydawać oceny, chce lepiej rozumieć, dyskutować bez uprzedzeń, rozważać wszelkie za i przeciw. Racjonalną dyskusję rozumie jako próbę uczynienia swych przekonań i pragnień spójnymi tak dalece, jak to tylko możliwe¹⁵.

„Krytyk” kwestionuje i kontestuje zastane porządki, zwyczaje, tradycje czy instytucje. Tym, co jego zdaniem okazuje się potrzebne dziś, jest znalezienie sposobów pozwalających na radzenie sobie bez pojęć ważnych w minionych epokach. W etyce wrażliwości nie ma miejsca na zobowiązania płynące z samego tylko człowieczeństwa, wiele jest natomiast miejsca na zobowiązania przyjmowane

¹² K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, T. Styczeń, W. Chudy, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2011, ss. 272-276.

¹³ J. Kekes, *The Examined Life*, The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1992, ss. 138-143.

¹⁴ P. Łuków, *Maksymy, równość i wrażliwość moralna*, „Etyka” 31/1998, ss. 101-108.

¹⁵ R. Rorty, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, „Teksty Drugie” 1-2/2002, ss. 51-54.

świadomie i dobrowolnie, płynące z faktu przynależności do określonej grupy czy wspólnoty. Tego typu zobowiązania moralne, będące sprawą osobistego wyboru „wrażliwego krytyka”, są pomocne w określaniu tożsamości podmiotu jako członka wspólnoty. Etyka wrażliwości okazuje się koncepcją nader optymistyczną: ujęcie to zakłada wiarę w moralny postęp, możliwy dzięki rozszerzeniu na coraz liczniejsze grupy poczucia solidarności i nabywania umiejętności opisu różnych ludzi i grup według tych samych kryteriów, stosowania pojęcia „my” do wszystkich członków społeczności¹⁶.

Kategoria drażliwości pojawia się w akademickich analizach niezmiernie rzadko. Korzystając z opracowań psychologicznych, można wskazać na pewne specyficzne cechy tematów drażliwych: (1) dotyczą one sfery prywatnej i osobistych doświadczeń podmiotu, (2) odnoszą się do jakiejś nieprawidłowości, a zarazem do tego, co podlega społecznej kontroli, (3) wiążą się z kolizją usankcjonowanych interesów różnych podmiotów, praktykami przymusu, dominacji i (4) dotyczą tematów uznawanych za uświęcone czy nienaruszalne, a które mogą zostać sprofanowane¹⁷. Podjęcie tematów drażliwych niesie za sobą poczucie zagrożenia, może też wiązać się z przykrymi konsekwencjami zarówno w porządku psychologicznym, jak i społecznym. Jednocześnie można wskazać na możliwe pozytywne konsekwencje ich omówienia – choćby uwolnienie tłumionych emocji czy rozładowanie napięcia¹⁸.

Podczas konferencji poświęconej przedmiotom w(d)rażliwym Robert Piłat przedstawił studium drażliwości, którą uznał za znak naszych czasów. Drażliwość przenika obecnie bardzo głęboko społeczny dyskurs – o ile kiedyś spory światopoglądowe mogły rodzić dyskusje, polemiki, prowadzić do niezgody, wrogości i nienawiści, dziś prowadzą do obrazy. Drażliwość narasta, obejmując coraz więcej tematów, które przestają być przedmiotem dyskusji czy kłótni. Zamiast tego przestaje się o nich mówić, w obawie przed zadrażnieniem innych. Samą drażliwość Piłat zdefiniował jako kwestie i postawy, które wyzwalają się wówczas, gdy o czymś nie wolno mówić, gdy sama czynność mówienia staje się naruszeniem czyichś dóbr osobistych. Kategoria drażliwości, choć tak powszechna, okazuje się zaskakująca, niemal nieprawdopodobna – paradoksalny wydaje się fakt, że obojętny moralnie akt mowy, bez użycia treści obraźliwych, może kogoś urazić. Piłat zdiagnozował źródło tego problemu – nasycenie dyskursów (zarówno publicznego, jak i prywatnych) mową odwołującą się przede wszystkim do kategorii wartości¹⁹.

¹⁶ Ibidem, ss. 59-63.

¹⁷ Co ciekawe, jako drażliwość tłumaczy się w tym kontekście na język polski termin *sensitivity* – jeden angielski termin może się więc odnosić zarówno do wrażliwości, jak i drażliwości. Już sam ów problem z tłumaczeniem może wskazywać na płynność granicy między sferą wrażliwości a drażliwości.

¹⁸ M. Makowska, *Prowadzenie wywiadów swobodnych na tematy drażliwe – przykład badań nad etyką pracy przedstawicieli medycznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 14/2013, ss. 287-288. Por. C.M. Renzetti, R.M. Lee, *Researching sensitive subjects*, Sage Publications, Newbury Park 1993, ss. 6-7.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=zWTTNF7xL3U> [25.11.2016].

Odwołanie się do wartości pojawia się w dyskursie wtedy, gdy chcemy utrwalić i umocnić własną postawę. O wartościach mówimy, na wartości się powołujemy, wartości bronimy, tak że dyskurs wartości zagarnia niemal całą przestrzeń dyskursu publicznego. Są one tymczasem obiektami abstrakcyjnymi, pochodnymi wobec ogólnej intuicji zła i dobra. Stanowią, jak stwierdził Piłat, kłopotliwy bagaż – notorycznie niejasne, z jednej strony przypominają niedookreślone ideały (nie jest sprecyzowane, w czym i kiedy dokładnie mają się wyrażać), z drugiej strony są tym, czego ludzie pragną i czego pragnąć powinni, tymczasem pragnienia nakierowane są na konkret. Powstaje aporia między pragnieniem a uznaniem wartości; podczas gdy ludzie często pragną rzeczy sprzecznych, w uznawaniu wartości dążą do spójności światopoglądowej, starając się nie dopuszczać sprzeczności. W efekcie przywiązane do pragnień wartości okazują się niejednokrotnie wewnętrznie sprzeczne. Wartości są przez ludzi posiadane, podobnie jak inne dobra – w efekcie, gdy dochodzi do ich obrony, ludzie bronią ich jako swojej własności, nawet gdy są dla nich niejasne bądź niespójne. Co więcej, ich wybór bywa społecznie narzucany, manipulowany, co deformuje świat wartości. Pełen wad dyskurs wartości nie nadaje się, zdaniem Piłata, do budowania konstruktywnego dialogu²⁰.

Drażliwość w odniesieniu do wartości może też wynikać z powszechnego przekonania, że są one prywatną sprawą każdej z jednostek, co powoduje, że nie można o nich racjonalnie dyskutować. MacIntyre uważa, że tego rodzaju twierdzenie jest wyrazem emotywizmu, który przeniknął całą naszą współczesną kulturę²¹. Zdaniem autora taki stan rzeczy to rezultat porażki oświeceniowych prób tworzenia uniwersalnych uzasadnień w dziedzinie moralności. Skończyły się one chaosem pojęciowym i brakiem narzędzi, za pomocą których będzie można rozstrzygnąć o prawdziwości bądź fałszywości sądów moralnych. Innego zdania jest Nussbaum. W jej przekonaniu to, że współcześnie nie potrafimy mówić o wartościach (spychamy je do domeny osobistych doświadczeń) jest wynikiem tego, że nie potrafimy dostrzec uniwersalnych wartości w różnorodności kultur i doświadczeń, w wyniku braku odpowiedniej edukacji do świadomego obywatelstwa świata. Jednostki nieprzygotowane do krytycznej analizy zastanych tradycji zamykają się w nich bezkrytycznie, nie potrafiąc podjąć wysiłku samodzielnych krytycznych dociekań.

Niezależnie jednak od tego, gdzie upatrywać przyczyn tego rodzaju drażliwości, dotyka ona społeczeństw w coraz większym stopniu, polaryzując i uniemożliwiając dialog. Nie ma więc możliwości intelektualnego spotkania – gotowości konfrontacji i zmiany swoich moralnych intuicji bądź posiadanych wartości. Każda z jednostek jest przekonana bądź o wyłącznej słuszności „swoich” wartości, bądź też o braku kryterium do rozstrzygnięcia sporów. Część potencjalnych dyskutantów uważa, że kryteria nie istnieją, część natomiast stoi na stanowisku, że istnieją takie kryteria,

²⁰ Ibidem.

²¹ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 53.

ale współczesne systemy edukacyjne nie są w stanie przygotować społeczeństw do ich odkrywania i wykorzystywania.

4. Choroba drażliwości i zdrowy krytycyzm

W rzeczywistości społecznej problem drażliwości wydaje się nierozwiązywalny. Różne strategie radzenia sobie z ogarniającą publiczny dyskurs drażliwością okazują się ostatecznie nieskuteczne. Metodyczny sceptycyzm, podkreślanie swobody używania rozumu, oparcie filozoficznego i społecznego dyskursu na empatii czy osłabianie podmiotu w teoretycznych analizach nie stanowią satysfakcjonujących odpowiedzi na chorobę drażliwości²².

Propozycją Roberta Piłata jest w tym miejscu krytycyzm – zwiększenie roszczeń racjonalistycznych obejmujące całą kulturę i proces wychowania. Proponowana pozytywna krytyka miałaby stanowić najgłębszy wyraz szacunku do tego, co myślimy, a zarazem być otwarciem drogi do ulepszającego społeczny dyskurs i uwalniającego go od błędów dialogu. W sposób szczególny na pozytywną, ulepszającą krytykę poszukującą najgłębszych podstaw uzasadniania zasługują treści najbardziej osobiste, wrażliwe²³.

Radykalna krytyka społeczeństwa i kultury z towarzyszącym krytycznym odniesieniem filozofii do samej siebie okazuje się nie tylko receptą czy strategią reagowania na wszechogarniającą drażliwość, ale także właściwym powołaniem tej dyscypliny. Tak rozumiana filozofia okazuje się wyjątkowym dyskursem krytycznym, niesprowadzalnym do innych, radykalnym samym w sobie. Filozofia ma niewielką możliwość wprowadzania w świat realnych zmian, jej istotą jest sama refleksja. Głęboka i stała krytyka może przyczynić się do osiągnięcia konkretnych celów – polepszania warunków życia ludzi, podnoszenia poziomu kultury czy zwiększania obszaru sprawiedliwości. Nie może jednak służyć wyłącznie celom praktycznym – musi zakładać autonomiczne uzasadnianie i rozumienie. Krytycyzm „na miarę ludzkiego umysłu” to krytycyzm prowadzący do samo-zrozumienia. Zdolny do radykalnej krytyki podmiot racjonalny poszukuje na jej drodze samougruntowania, dokonuje też namysłu nad normami i praktykami moralnymi, poznawczymi i społecznymi. Jego krytyka nie jest kontestacją, protestem, negocjowaniem, nie polega na opowiadaniu się przeciw określonym wartościom, prawdom czy sposobom życia. Radykalna krytyka dotyczy samego podmiotu i leży w interesie jego myślenia²⁴.

Rzetelna i głęboka krytyka filozoficzna nierzadko zwraca się ku temu, co powszechnie przyjmowane i akceptowane, podważa przyjmowane sposoby uzasadniania i legitymizacji, nie prowadzi jednak do konieczności odrzucenia swego

²² <https://www.youtube.com/watch?v=zWTTNF7xL3U> [25.11. 2016].

²³ R. Piłat, *Filozofia jako radykalna krytyka*, w: M. Soin, P. Parszutowicz (red.), *Filozofia 2.0. Paradygmaty i instytucje*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2015, ss. 49-51.

²⁴ *Ibidem*.

przedmiotu. Nie mając mocy (ani też ideologicznych roszczeń) odrzucania kulturowych nurtów czy społecznych rozwiązań, może wykazywać, że nie są one oparte na dobrych podstawach czy że brak im odpowiedniego uzasadnienia. Pełna realizacja przez filozofię funkcji krytycznej możliwa jest tylko wówczas, gdy – kwestionując myśli znajdujące się poza nią i poszukując ich najgłębszych uzasadnień – zwraca się także ku samej sobie, rewiduje własne kategorie i metody, a co więcej – sam podmiot krytyki. Dzięki temu filozoficzna krytyka zastanych praktyk, teorii, norm czy wartości prowadzi nie tylko do ich ulepszenia czy pogłębienia, ale także do ulepszenia samej autokrytycznej filozofii. Warto w tym miejscu zauważyć, że nie każda filozofia jest krytyczna, co więcej, można obecnie mówić o kryzysie jej radykalnej krytyki. Filozofia akademicka, akceptując powszechnie przyjmowane założenia i nie powiększając krytycznego potencjału, coraz częściej występuje w charakterze części społecznego, kulturowego i politycznego establishmentu. Staje się unaukowaną, a zarazem pozbawioną wglądu w samą siebie „filozofią filozofów”, rezygnującą z dostarczania koniecznych do kierowania tak samą sobą, jak i społeczeństwem ramy pojęciowej oraz normatywnego kontekstu. W zmianie tego stanu rzeczy nie pomoże nauczanie filozofii w szkołach, opracowanie nowych programów jej nauczania czy szeroko pojęta popularyzacja. Niezbędne jest do tego dostrzeżenie potrzeby rozumnego kierowania sobą i społeczeństwem²⁵. Dopóki nie dostrzeże jej skupiona na subtelnościach analizowanych problemów i własnej elitarności społeczność filozofów, dopóty prawdziwie filozoficzny i krytyczny wgląd nie zostanie odzyskany²⁶.

Na szczególną rolę postawy krytycznej zwraca także uwagę Andrzej Szostek, który pisze o niej jako o jednej z wartości specyficznych dla nauki. Postawa krytyczna winna w jego rozumieniu odnosić się zarówno do stanu dotychczasowej wiedzy, jak i własnych pomysłów, argumentów i osiągnięć. Wiąże się z nią umiejętność dociekliwego i rzeczowego dialogu oraz niechęć do szafowania pewnikami. Krytyczny i racjonalny dyskurs naukowy ma bowiem na celu nie ugodę czy też osiągnięcie kompromisu, ale pogłębienie rozumienia rzeczywistości. Postawa krytyczna wynika z elementarnej wrażliwości i świadomości tajemnicy oraz trudności poznawczej podejmowanych wyzwań. Wpisaną w nią wartością jest uczciwość, która szczególne znaczenie zyskuje w odniesieniu do ludzi nauki – autorytetów w swoich dziedzinach²⁷.

²⁵ Ibidem, ss. 51-56.

²⁶ Na temat elitarności społeczności filozofów ciekawie pisze MacIntyre: „Jedną z oznak profesjonalizacji i specjalizacji dyscyplin stanowi to, że osoby uprawiające daną dyscyplinę są pochłonięte zwracaniem się tylko do tych, którzy również pracują w jej obrębie [...]. Przez swój sposób pisania z powodzeniem wykluczają oni z dyskusji wszystkich oprócz swoich kolegów. Tacy filozofowie nieopatrznie współpracują z niemającym filozoficznego wykształcenia ogółem: powodują, że filozofia sprawia wrażenie nie po prostu trudnej – taka wszak jest – lecz niedostępnej – a taka być nie musi”. A. MacIntyre, *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2013, s. 241.

²⁷ A. Szostek, *Wartości i wartościowanie w nauce*, w: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, ss. 24-26.

W kontekście szeroko pojętej edukacji filozoficznej, w tym nauczania filozofii i etyki jako przedmiotów szkolnych, potrzeba kształcenia postaw krytycznych bywa często wysuwany postulatem czy wręcz roszczeniem. Nauczanie krytycznego myślenia i wyrabianie krytycznych postaw okazuje się zadaniem niezwykle trudnym, co więcej, tak nauczyciele, jak i uczniowie (na co zwraca uwagę Wierzbicki) nie zawsze są do postulatu krytycyzmu życzliwie ustosunkowani. Dla nauczycieli może się on wydawać groźny, godzący w treści, których uczą, dla uczniów – trudny i inny²⁸. Jeśli edukacja filozoficzna ma – zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami – uczyć młodych ludzi krytycznego myślenia i postawy świadomego krytycyzmu (którego nie można utożsamiać z krytykanctwem²⁹), sama nie może zaniedbywać własnego krytycznego potencjału.

5. Szukam nauczyciela i Mistrza...³⁰

Wyzwania związane z nauczaniem krytycyzmu i jego obecnością w rzeczywistości edukacyjnej zmuszają do postawienia pytań o relację między uczniem a nauczycielem i o rolę tego drugiego w kształtowaniu postaw krytycznych. Nieosiągalnym ideałem pozostaje w tym miejscu figura Mistrza – w filozofii podstawowym jego wzorcem, wciąż inspirującym i niezwykle nośnym kulturowo, pozostaje Sokrates. To Mistrz nietypowy – krytyczny, niestroniący od ironii, unikający jednoznacznych rozstrzygnięć, z dystansem podchodzący do własnego autorytetu, zarazem jednak przekonany o potędze prawdy i racjonalności oraz wierzący w słuszność samodzielnych intelektualnych i moralnych dociekań uczniów. To także Mistrz gotowy do największego poświęcenia.

Figura Mistrza nie jest jednak, mimo pięknego przykładu, w dyskusji o edukacji jednoznaczna. Sokrates, oskarżony zresztą ostatecznie o psucie młodzieży, był postacią wyjątkową. Jeśli przyjrzeć się uwarunkowaniom historycznym i roli Mistrzów w procesie kształcenia, należy zauważyć, że była ona olbrzymia – tyle tylko, że w elitarnym modelu nauczania. Wydaje się, że obecnie w edukacji powszechnej ideał Mistrza jest nieosiągalny (przynajmniej do poziomu kształcenia uniwersyteckiego), a być może także niepożądany. Upowszechnienie i masowość szkolnictwa z pewnością uznać należy za jedno z największych osiągnięć współczesności, ale też przyczynę ostatecznego i chyba bezpowrotnego upadku elitarności. W dostępnej dla każdego edukacji nie ma miejsca na to, aby każdy uczeń znalazł swego Mistrza – ideał okazuje się w tym miejscu niemożliwy do osiągnięcia. Wydaje się zresztą, że trudno oczekiwać relacji typu Mistrz – uczeń na wczesnych

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=zWTTNF7xL3U> [25.11.2016].

²⁹ A. Pobjowska, *Co to znaczy filozofować?*, „Analiza i Egzystencja” 15/2011, s. 107.

³⁰ „Szukam nauczyciela i mistrza/ niech przywróci mi wzrok słuch i mowę/ niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia/ niech oddzieli światło od ciemności”. T. Różewicz, *Ocalony*, w: idem, *Niepokój. Wybór wierszy z lat 1944-1994*, PIW, Warszawa 1995, s. 14.

etapach edukacyjnych. Dla młodszych uczniów Mistrzowie – autorytety nazbyt silne – mogliby okazywać się groźni, a ich wpływ z pewnością nie sprzyjałby kształtowaniu postaw krytycznych ani intelektualnej i moralnej samodzielności. Wydaje się także, że zbyt silny wpływ wychowawczy szkoły (przeważający nad wpływem środowiska rodzinnego) byłby dalece niekorzystny.

Zarazem jednak warto pamiętać o ideale konstytutywnym dla całej wizji szeroko pojętej edukacji i potraktować go jako swego rodzaju ideę regulatywną, skupiając się na tym, w czym obecny nauczyciel może dawnego Mistrza przypominać. Wydaje się, że obaj nie mogą poprzestać na suchym przekazywaniu wiedzy, że obaj winni oddziaływać całą swoją osobowością. Dobry nauczyciel to bowiem także ten, kto pociąga, inspiruje, zachęca do stawiania ważnych i odważnych pytań. Zarówno Mistrz, jak i nauczyciel winni odznaczać się – być może w różnym stopniu – autorytetem.

O szczególnej, opartej na bliskości i szacunku, wymagającej czasu, skupienia i wrażliwości relacji Mistrz – uczeń pisze – w kontekście społeczności uniwersyteckiej, z założenia nadal elitarniej – Ireneusz Ziemiński. Dokonujące się w tym modelu kształcenie opiera się na przekazywaniu wartości i tworzeniu przestrzeni wolności pozwalającej na prawdziwą twórczość. Właściwym centrum kształcenia nie jest w tym modelu żaden z wymienianych podmiotów, ale obiektywna wartość – prawda. Mistrz powinien być tym, kto stoi na jej straży, sumieniem nauki. Uczniowie mogą dzięki niemu „patrzeć w tę samą stronę, co on, i widzieć to samo, a nawet więcej niż on”. Mistrz – „autorytet, dla którego autorytetem jest prawda” – sam jest na drodze do niej drogowskazem, ucząc nie tyle jej samej, ile wiary w nią. Wspólnota autentycznych Mistrzów pełni funkcję kontrolną – Mistrzowie czuwają, aby żaden z nich nie nadużył władzy nad młodymi umysłami, nie stał się dla uczniów guru³¹.

Dla formacji przyszłego Mistrza potrzeba wielu czynników. Michał Heller pisze w tym kontekście o uczestnictwie w nauce instytucjonalnej, ale też odwadze bycia innym, obiektywności w stosunku do siebie połączonej ze świadomością własnych niedostatków, gotowości do poświęceń czy dokonywanej dla pasji rezygnacji z pewnych przyjemności, gotowości poświęcania czasu i wysiłku („ślęczenie przy biurku”), kontakcie z literaturą³². Grzegorz Grzybek obok koniecznych zdolności, ciężkiej pracy i predyspozycji charakterologicznych, dostrzega czynnik trafu – splot okoliczności, a nade wszystko pomoc innych – w tym dobrych nauczycieli, własnych Mistrzów³³. W optyce edukacji bowiem Mistrz to dawny uczeń, a uczeń – czyjś przyszły Mistrz.

³¹ I. Ziemiński, *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos” 85-86/2009, ss. 71-77.

³² M. Heller, *Jak być uczonym*, Znak, Kraków 2009, ss. 19-24.

³³ G. Grzybek, *Etyka zawodowa jako subdyscyplina naukowa*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 73.

Mistrz oddziałuje na uczniów nie tylko intelektem, ale i całą swą osobowością, nie tylko na drodze kształcenia intelektualnego, ale i całościowej formacji i wychowania. Bezwzględnie wymagający Mistrz nie pozwala na wybór prostych ścieżek. Relacja Mistrza i ucznia opiera się zarówno na bliskości i zaufaniu (potrzebnym uczniom zwłaszcza w chwilach zwątpienia), jak i dystansie umożliwiającym autentyczny szacunek. Autentyczny Mistrz nie może gubić się w relacjach międzyludzkich. Musi okazywać się kimś godnym zaufania, musi też umieć dostrzegać talenty i przydzielać uczniom odpowiednie zadania. O ile we wstępnej fazie relacja Mistrza i ucznia oparta jest na naśladowaniu, o tyle później ulega zmianie – uczniowie mogą Mistrza przewyciężyć, zbuntować się przeciw niemu, przerosnąć go³⁴.

Zaprezentowana wizja kierujących się prawdą Mistrza i ucznia nie jest do końca satysfakcjonująca. Wspólnoty edukacyjne nie są wolne od konfliktów, nadużyć czy szkodliwych wzajemnych powiązań i zależności, uczniowie nie zawsze okazują szacunek i zaufanie, a Mistrzom brak czasem nie tylko kompetencji społecznych, ale też wiary w prawdę. Wydaje się, że ostatecznym celem formacji dokonującej się w relacji Mistrz – uczeń nie jest wyłącznie osiągnięcie przez tego drugiego niezależności, a co za tym idzie, pójście własną drogą. Docelowy jest nie bunt, zastąpienie czy przerosnięcie Mistrza przez ucznia, ale ich wzajemna współpraca. Z upływem czasu relacja Mistrz– uczeń może się zmieniać, kształtować inaczej. W ramach jej zmian dystans powinien się stopniowo zmniejszać, natomiast zaufanie i odpowiedzialność powinny zyskiwać charakter dwustronny – w takim wypadku w pewnych sytuacjach możliwa staje się także odpowiedzialność ucznia za Mistrza. Samo stawianie Mistrza na piedestale i podpieranie się „dystansem umożliwiającym zaufanie” może stanowić dla ucznia wygodne usprawiedliwienie wówczas, gdy decyduje się przemilczeć błędy i zawinione porażki mentora. Pozbawiona fanatyzmu, a zarazem pełna szacunku relacja Mistrza i ucznia powinna z zakładać troskę i uwrażliwienie na dobro drugiej strony – zwłaszcza że z czasem może się przerodzić w przyjaźń i równoprawną współpracę. Należy także zauważyć, że relacja ta kształtuje się nie tylko na płaszczyźnie intelektualnej, ale także czysto ludzkiej, co domaga się uwzględnienia czynnika charakterologicznego i emocjonalnego.

Wśród zaniedbywanych w procesie dydaktycznym zadań pedagogicznych Marek Rembierz wymienia m.in. „zanik wrażliwości na subtelności tonu ludzkiego głosu w rozmowie wychowawczej”³⁵. Jak się wydaje, bez tej elementarnej wrażliwości na drugiego człowieka, jego emocje i potrzeby wyrażające się w tonie głosu, w obliczu narastającej drażliwości, trudno uczyć tego, co wymaga dialogu, otwarcia, uważności i skupienia na drugim. Punktem docelowym procesu wy-

³⁴ I. Ziemiński, *Sumienie nauki*, ss. 74-76.

³⁵ M. Rembierz, *Dom rodzinny jako przestrzeń wychowania intelektualnego – wzrastanie w mądrości czy utwierdzanie się w dziedzicznych uprzedzeniach i stereotypach?*, w: M.T. Kozubek (red.), *Jaka rodzina, takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2012, s. 253.

chowawczego (którego ideałem pozostaje relacja Mistrz – uczeń) jest ostatecznie spotkanie dwojga ludzi (dwóch niepowtarzalnych „ja”).

Trzeba też jasno wskazać na potencjalne niebezpieczeństwa związane z relacją Mistrz – uczeń. Do najważniejszych należy przesadne zapatrzenie w postać Mistrza, które może stanowić przeszkodę na drodze do samodzielnego rozwoju intelektualnego i moralnego. Autorytet, podobnie jak tradycja, co podkreśla przywoływana wcześniej Nussbaum, może być formą władzy, która (nawet nieświadomie), używa ucznia. Ten ostatni, przesadnie zapatrzony w swojego Mistrza, może stracić potencjał krytyczny, jak również mieć tendencje do konserwowania zastanego (a często współtworzonego przez Mistrza) stanu badań (refleksji) nad tematem. Przesadna wiara i zapatrzenie w autorytet mogą budzić niechęć do, potrzebnych skądinąd, zmian. Źródłem dodatkowych problemów w relacji Mistrz – uczeń często bywa nakładanie się hierarchii wieku, płci, statusu materialnego. Relacja między uczniem i Mistrzem z konieczności uwikłana w hierarchiczność, może sprzyjać dyskryminacji, czego – co ważne – każda ze stron może być nieświadoma.

Zarówno rozwój intelektualny, jak i moralny może (a zdaniem niektórych nawet powinien) przebiegać poprzez odrzucenie autorytetu Mistrza. Zarazem jednak autorytet pozostaje stale potrzebny, choćby na płaszczyźnie psychologicznej, co trafnie opisuje Kołakowski:

Potrzebujemy takich nauczycieli, bo jest w naszej duszy coś, co na zawsze pozostaje w kondycji dziecięcej, w niedojrzałości: chcielibyśmy uwolnić się od odpowiedzialności, mieć obok kogoś, kto za nas podejmie decyzję, a przynajmniej uczy nas, cośmy powinni zrobić. Tęsknimy zatem za mistrzem, a jeśli go nie ma, czujemy się wystraszeni i bezsilni³⁶.

Doceniając doniosłą rolę autorytetów na drodze prowadzącej do osiągnięcia intelektualnej i moralnej samodzielności, raz jeszcze – w kontekście przywołanego cytatu – należy zauważyć szkodliwy charakter przesadnego w nie zapatrzenia. Poszukiwanie i pragnienie posiadania autorytetu może być czymś pięknym, ale już pragnienie scedowania na niego odpowiedzialności – czymś moralnie nagannym. Zarazem jednak negowanie czy odrzucanie autorytetów nie zawsze musi być czymś złym. Zarówno „tęsknota za Mistrzem”, proces jego poszukiwania i znajdowania jak też odrzucania, a wreszcie budowania z nim nowej, dojrzalszej relacji, może stać się intelektualną przygodą, ale też ważnym etapem dojrzewania moralnego.

W ciekawej, literackiej formie proces odchodzenia od autorytetu w stronę moralnej dojrzałości przedstawiła Harper Lee w książce *Idź, postaw wartownika*³⁷. Tytułowym wartownikiem jest w tej powieści sumienie młodej bohaterki (Jean Louise Finch, zwanej Skautem). Droga ku jej dorastaniu wiedzie poprzez bunt przeciwko autorytetowi, po to by zbudować samodzielny system wartości – postawić własnego wartownika spraw samodzielnie uznanych za ważne. Powieść Lee nie kończy się

³⁶ L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Znak, Kraków 2009, s. 186.

³⁷ H. Lee, *Idź, postaw wartownika*, Filia, Poznań 2015.

jednak całkowitą rezygnacją i odrzuceniem Mistrza, ale zrozumieniem zarówno jego racji, jak i ograniczeń. Bohaterka osiąga dojrzałość nie wtedy, gdy buntuje się przeciwko światopoglądowi nauczyciela (własnego ojca), ale kiedy potrafi zmierzyć krytycznie swoje racje i racje osoby, przeciwko której się zbuntowała.

Trzeba przy tym pamiętać, że w procesie edukacji na nauczyciela, stającym się autorytetem i odrzucanym jako autorytet (co jest częścią procesu poszukiwań światopoglądowych) ciąży ogromna odpowiedzialność, gdyż przejmuje on pewne funkcje i zadania dawnego Mistrza. W związku z niemożliwością (czy wręcz szkodliwością) zupełnej neutralności światopoglądowej, jego rolą jest bycie przewodnikiem w intelektualnych i moralnych dociekaniach oraz przekazanie uczniom narzędzi potrzebnych do krytycznego dialogu. Na nauczyciela przedmiotów w(d)rażliwych ciąży szczególna odpowiedzialność, o czym w odniesieniu do nauczania etyki pisze Barbara Chyrowicz. To odpowiedzialność nie tylko za stan wiedzy ucznia, ale także za to, jakim stanie się on człowiekiem (dotyczy to najmocniej nauczycieli na wczesnych etapach edukacyjnych, pracujących z uczniami o naturalnie mniejszym potencjale krytycznym) – w jego przypadku autorytet epistemiczny dość płynnie może przechodzić w moralny. Nauczyciel to ktoś, kto mówi o rzeczach istotnych także dla niego samego³⁸. Ze względu na to on sam powinien być (samo)świadomy i (auto)krytyczny.

6. Filozofia lekiem na drażliwość?

Filozofia – jedyna dyscyplina będąca zarazem myśleniem i nauką myślenia, dla której jest ono zarazem przedmiotem i metodą – uczy formułowania krytycznych sądów. Barry Beyer zauważa, że brak włączenia pojęć filozoficznych do programów nauczania zaowocuje zyskaniem „formy bez substancji, techniki bez celu, wydajności bez środków kontroli jakości”. Filozofia uczy bowiem rozumowania, argumentacji oraz rozpoznawania, analizy i oceny argumentów, formułowania krytycznych sądów, daje kryteria pozwalające oceniać jakość własnego i cudzego myślenia oraz poszukiwania prawdy, a także otwiera na dialog³⁹. Ważne jednak, żeby treści filozoficzne pojawiały się w procesie edukacyjnym w sposób przemyślany, tak by trafiły do uczniów i odpowiadały na ich potrzeby, zainteresowania i wątpliwości. Edukacja filozoficzna nie powinna być pojawiającym się zniecka uproszczonym i chaotycznym kursem historii filozofii.

Filozofowanie – proces aktywnego, racjonalnego rozwiązywania problemów, stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi – wpisuje się zdaniem Aldony Pobjewskiej w realizację nadrzędnego celu edukacji, jakim jest umożliwienie uczniowi wszechstronnego rozwoju. Wiele spośród jego cech, takich jak racjo-

³⁸ B. Chyrowicz, *Etyka dla nauczycieli etyki*, „Diametros” 25/2010, ss. 17-18.

³⁹ B. Beyer, *What Philosophy Offers to the Teaching of Thinking*, „Educational Leadership” vol. 47, 5/1990, ss. 55-60.

nalność, problemowość, pytajność, twórczość czy krytycyzm, pojawia się także w przypadku myślenia naukowego. Inne – samozwrotność (dzięki której w myśleniu filozoficznym krytycyzm mógł rozwijać się w sposób szczególny), pewna wieloznaczność, dzięki której w filozofii mogą współistnieć różne rozwiązania, nurty i szkoły, holizm, dialogiczny charakter czy wyjątkowe skupienie na teoretycznym celu wiedzytwórczym, stanowią jego wyróżniki. Myślenie filozoficzne, inaczej niż naukowe, jest w swoich założeniach bezstronne, co znacząco zwiększa jego wrażliwość na sam analizowany przedmiot. Kształtuje świadomość założeniowości, perspektywiczności, często też wieloznaczności i uczy podejścia krytycznego. Uwrażliwia na inność, ale i na tradycję. Filozofowanie formuje podmiot i wpływa na otwartą postawę w stosunku do wiedzy, ludzi i świata. Skuteczna edukacja filozoficzna obecna w procesie kształcenia pozwala wdrażać ucznia do lepszego rozumienia otaczającego świata i racjonalnego działania w nim⁴⁰.

Jak zauważyła podczas konferencji poświęconej przedmiotom w(d)rażliwym Pobojevska, filozofia może stać się dla polskiej szkoły skutecznym lekarstwem pozwalającym kształtować postawy intelektualnej i moralnej samodzielności poprzez aktywne filozofowanie i rozwiązywanie problemów, rozpoczynające się jak najwcześniej – od początku zinstytucjonalizowanej edukacji. Kluczowym terminem okazuje się w tym miejscu filozofowanie – formacja w kierunku intelektualnej samodzielności. Filozofowanie pozwala otworzyć się na inność, wyjść z egotyzmu, kształtuje umiejętność krytycznego słuchania, uczy samodzielnego formułowania i uzasadniania własnego stanowiska i doskonali umiejętności posługiwania się mową⁴¹.

Filozofowanie może zaspokoić potrzebę rozumienia i sensu pojawiającą się w odpowiedzi na zagadkowość świata, ale też tempo życia, mnogość i chaos informacji oraz specjalizację i fragmentaryzację ogółu treści edukacyjnych. Nauka filozofowania stanowi doskonały element wprowadzający do procesu kształcenia rozumienie – podczas gdy ich związek powinien być nierozzerwalny, edukacja wciąż od rozumienia ucieka⁴². Jest okazją do wspólnych dociekań dzieci i dorosłych, w których nauczyciel jest nie tylko przedstawicielem określonych poglądów czy źródłem informacji, ale przede wszystkim tym, kto nadaje kształt poszukiwaniu sensu. W tym szczególnym sensie jest to okazja do pełnego, unikalnego spotkania, na które brak miejsca w nieco opresyjnym systemie edukacji, włączającym w rolę „uczącego” i „nauczanych” (bez końcowej perspektywy spotkania Mistrzów).

Wspólne filozofowanie tworzy miejsce na własne poglądy, tak nauczyciela, jak i uczniów, może też zapewnić perspektywę otwartości poznawczej i wzajemnego zaufania oraz uwrażliwić na słuchanie innych. Nauczanie filozofii to wreszcie skuteczny sposób uodparniania na indoktrynację, co wydaje się szczególnie istotne

⁴⁰ A. Pobojevska, *Co to znaczy filozofować?*, ss. 100-117.

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=zWTTNF7xL3U> [25.11.2016].

⁴² M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1997, ss. 30-31, 47-51.

w kontekście polskiego sporu o przedmioty w(d)rażliwe i sposób nauczania treści drażliwych światopoglądowo⁴³.

W bardzo konkretnej rzeczywistości edukacyjnej, w której się dziś w Polsce znajdujemy, wdrożenie do szkół programu aktywnego filozofowania może okazać się bardzo trudne. Napięta atmosfera, liczne konflikty dotyczące kolejnych reform edukacji i wizji szkolnictwa w ogóle oraz powszechny brak zaufania nie sprzyjają wyciszaniu drażliwych nastrojów wokół edukacji filozoficznej. Uczestnicy konferencji poświęconej przedmiotom w(d)rażliwym zgodni są co do tego, że w zaistniałej sytuacji szczególnie istotna jest rola uniwersyteckiej społeczności filozofów. Pobojevska zauważa, że mówią oni o edukacji zbyt mało, a co więcej – że osoby żywo zainteresowane rzeczywistością edukacyjną bywają w środowisku filozoficznym negatywnie postrzegane. Tymczasem zajmowanie się szeroko pojętą edukacją, przygotowanie jej wizji i próba przebicia się z nią tak do grona decydentów, jak i publicznej świadomości winno być zadaniem filozofów akademickich („Mistrzów”)⁴⁴.

Dobrze przemyślana i prowadzona edukacja filozoficzna, niezależnie nawet od konkretnych rozwiązań systemowych, może w dłuższej perspektywie okazać się lekarstwem na społeczną drażliwość. Filozofia dysponuje narzędziami i możliwościami otwartego artykułowania konfliktów światopoglądowych, szukania ich źródeł i ukrytych w umysłach przedzałożeń. Na skutek dobrej edukacji filozoficznej będzie możliwe rozpoczęcie racjonalnej dyskusji o wartościach – wspólne spotkanie na Agorze – po to, by debatować o dobru wspólnym zarówno w najbliższym otoczeniu (partykularnej tradycji, w której jesteście zanurzeni), jak i w wymiarze globalnym. Aby tak się stało, potrzeba dobrej woli i gotowości do krytycznego namysłu nad sobą samego środowiska filozofów, tak aby z niego w pierwszej kolejności wyeliminować drażliwość. Wydaje się, że dopiero pokonanie lęku przed krytyką i przezwyciężenie drażliwości może pozwolić na pełne korzystanie z potencjału wrażliwości, tak w filozofii akademickiej, szkolnictwie, jak i społeczeństwie pluralistycznym. Niewątpliwie filozofowie są tu tymi, którzy z oczywistych względów mają społeczeństwu w zakresie edukacji najwięcej do zaoferowania, dlatego rewolucja zerwania z drażliwością i pogłębienia krytycyzmu – w tym autokrytycyzmu – winna zacząć się właśnie od tego środowiska.

⁴³ Ibidem, s. 46; ss. 115-116.

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=zWTTNF7xL3U> [25.11.2016].