

Maciej Woźniczka

Kulturowa funkcja edukacyjna filozofii wobec zagrożeń cywilizacyjnych

*Nieszczęściem naszej cywilizacji jest to,
ze rozwinęła się technicznie, a nie duchowo.*

Albert Schweitzer

Jednym ze zjawisk wymagających pogłębionej refleksji filozoficznej jest nierównomierny rozwój cywilizacji. Widoczny jest on wyraźnie w zestawieniu przemian duchowych i moralnych człowieka z przemianami dokonującymi się w obszarze techniki i technologii. Analiza tej nierównomierności wymaga szczególnej uwagi. Obok różnych działań, przyczyniających się do jej zmniejszenia, istotne jest dokonanie bardziej podstawowych zmian w dotychczasowej postawie edukacyjnej, lepiej przygotowujących przyszłe pokolenia do silnych przeobrażeń kulturowych i cywilizacyjnych. Znaczenie filozofii w tych przekształceniach jest istotne: w swoich podstawowych założeniach operuje ona najogólniejszymi kontekstami, zbiera osiągnięcia nauk i innych obszarów refleksji szczegółowej, integruje całość doświadczenia kulturowego i egzystencjalnego ludzkości. Może przyczyniać się do bardziej harmonijnego rozwoju cywilizacji, zwłaszcza poprzez poważniejsze odnoszenie się do sfery wartości. Może lepiej przedstawiać przestrzeń kulturowych decyzji i ich konsekwencji, wyraźniej uświadamiać znaczenie podejmowanych wyborów. Obok wysoce specjalistycznej refleksji filozofia nie zatraciła przecież swej podstawowej funkcji mądrościowej (zdolności do poznania, jak jest w ogóle), umożliwiającej postrzeganie problemów i możliwości ich rozwiązań, adekwatnie do posiadanego stopnia wiedzy i umiejętności jej interpretacji. Mocne opieranie się filozofii na historii jest istotne: nie funkcjonuje ona w oderwaniu od dotychczasowego dorobku kultury, lecz właśnie go wykorzystuje, tworząc różnorodne interpretacje i sugerując, w oparciu o ten dorobek, nader rozmaite propozycje rozwiązań postrzeganych problemów. Ważna zatem staje się próba odpowiedzi na pytanie: jakie powinno być kształcenie filozoficzne, aby mogło zabezpieczać kulturę przed obecnymi i dalszymi, ewentualnymi zagrożeniami cywilizacyjnymi. Być może, istnieje nawet potrzeba społeczna stworzenia nowej filozofii edukacyjnej, lepiej rozpoznającej stan

rzeczywistości danej człowiekowi, krytycznie przewartościowującej dotychczasowe osiągnięcia i proponującej nowe, bardziej odpowiednie, przeciwdziałające tym zagrożeniom, rozwiązania.

Trudno jest sformułować w miarę precyzyjne kryteria, określające możliwości przeciwdziałania poprzez kształcenie filozoficzne, zarówno stałym, jak i zmiennym, współczesnym niebezpieczeństwom, związanym z przyspieszoną dynamiką przekształceń kultur. Bliższe określenie tych kryteriów wymagałoby przyjęcia ich poważniejszych założeń antropologicznych, odnoszonych do wizji edukacyjnej, wnikliwej analizy stanu i przeobrażeń cywilizacyjnych, wreszcie rozpoznania relacji między nimi. We wstępnej tu przedstawianej refleksji kryteria te będą oparte jedynie na przesłankach intuicyjnych.

Edukacja filozoficzna może w różny sposób zapobiegać zagrożeniom związanym z dynamiką przekształceń cywilizacyjnych. Podstawowe kwestie dotyczą niżej wymienionych zagadnień.

1. Ugruntowanie filozoficznego doświadczenia rzeczywistości

Niezależnie od rozwijającej się wysoce wyspecjalizowanej refleksji filozoficznej istnieje społeczna potrzeba wzmocnienia filozofii egzystencjalnej.¹ Obok wzrostu liczby instytucji i osób zajmujących się profesjonalnie filozofią, rośnie znaczenie filozofii przeznaczonej dla szerokiego kręgu inteligencji społecznej. W czasach wysoce wyspecjalizowanego, opartego w znacznej części na racjonalnym paradygmacie, funkcjonowania kultury, istnieje potrzeba jej oglądu jako pewnej całości. Obok potrzeby naukowej wizji rzeczywistości istotne są jej interpretacje oparte na innych paradygmatach (doświadczeniu, intuicji, emocji). Mają one swoje miejsce w wielu programach kształcenia filozoficznego w gimnazjum.² Dla realizacji tych celów potrzebna jest odpowiednia, bardziej „kulturowa” edukacja filozoficzna. Filozofia pełni tu funkcje bardziej narzędziowe, interpretacyjne, przygotowujące do poważniejszej refleksji niż funkcje indoktrynacyjne. W celach edukacyjnych podstawy programowej dla matury 2002 wymienia się: „1. Wdrażanie do logicznego i krytycznego myślenia, kształcenie umiejętności uczestnictwa w dialogu, w tym prezentacji własnego stanowiska i jego obrony. (...) 3. Rozwijanie w uczniach samowiedzy poprzez uświadamianie zagadnień egzystencjalnie i moralnie doniosłych.”³ Do zasadniczych treści tej podstawy należą elemen-

¹ Terminem „filozofia egzystencjalna” określam taki rodzaj refleksji filozoficznej, w którym akcentuje się szczególnie pogłębiony namysł nad rzeczywistością, odnoszący się do podstawowych kwestii filozoficznych, związanych z egzystencją człowieka i integrujących obszar jego doświadczeń, nie funkcjonującego jednak w bezpośrednim związku z filozoficzną refleksją profesjonalną. W podstawowym zakresie ma ona charakter społeczny i dotyczy profesji posiadających silne związki z filozofią (nauczyciel, prawnik, lekarz, polityk, inżynier).

² Por.: A. Jedynak, T. Walentowicz, *Filozofia. Podręcznik dla gimnazjum do edukacji filozoficznej. Ścieżka edukacyjna*, Warszawa 2000; A. Aduszkiewicz, P. Marciszek, R. Piłat, *Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 2001; K. Starczewska, M. Ługowska, E. Korulska i in., *Świat starożytny. Materiały. Świat człowieka. Klasa I, cz. I*, Warszawa 1999; J. Pilikowski, *Filozofia w gimnazjum. Ścieżka edukacyjna*, Kraków 1999.

³ *Syllabus z filozofii 2002*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną w Warszawie, Warszawa 2000, s. 7.

ty teorii poznania, analizę relacji między filozofią a innymi dziedzinami kultury i elementy antropologii filozoficznej.⁴ Do zamierzanych osiągnięć zalicza się: umiejętność prezentowania własnego stanowiska, stawiania pytań i odpowiadania na nie, umiejętność argumentowania. W standardach wymagań egzaminacyjnych oczekuje się, że zdający maturę z filozofii będzie potrafił: „2.c.) dostrzegać i rozumieć związki filozofii z nauką i kulturą, 2.d.) dostrzegać i rozumieć rolę filozofii w określaniu miejsca człowieka we współczesnym świecie”⁵. Elementy te nawiązują do takiej formy kształcenia filozoficznego, która umożliwi absolwentowi liceum poważniejsze osadzenie w danej mu współcześnie rzeczywistości i sprawniejsze funkcjonowanie w niej, niezależnie od wykonywanego zawodu i braku ewentualnego, dalszego, regularnego kształcenia w zakresie filozofii. Celowi temu służyć ma również dobór materiału historycznego: 11 przedstawicieli filozofii nowożytnej i 15 współczesnej wobec 5 przedstawicieli filozofii starożytnej i 2 średniowiecznej. Program filozofii egzystencjalnej, oparty na takich założeniach edukacyjnych, dzięki zniesieniu wszelkich preferencji ideologicznych, oparciu zarówno na poważniejszej analizie zarówno logicznej i problemowej, jak i odwołaniu do źródeł, może przyczyniać się do tworzenia poważniejszych związków z rodzimą kulturą i ukazywać jej uwarunkowania cywilizacyjne. Obok pełnienia funkcji elitarniej (związanej np. z wysoką specjalizacją refleksyjną) istotne jest akcentowanie funkcji egalitarnej (związanej z powszechnym programem edukacji filozoficznej). Kształcenie filozoficzne na najniższych poziomach edukacji może zabezpieczać przekaz pełni doświadczenia egzystencjalnego, prowadzić do poważniejszego doświadczenia kulturowego poprzez drogę filozoficznej interpretacji (problematykacja, postrzeganie ogólniejszych uwarunkowań, wzbogacanie materiału treściowego).

2. Poważniejsze umocowanie i osadzenie wartości kulturowych

W kulturowym sporze dotyczącym wyboru i hierarchii wartości, kształcenie filozoficzne pełni rolę istotną. Ukazanie różnych sposobów pojmowania jej (w tym przedstawianie głównych koncepcji filozofii: klasycznej, pozytywistycznej czy lingwistycznej)⁶ może przyczyniać się do dostrzegania poważniejszych uzasadnień podstaw kwalifikacji wartości i mechanizmów konfliktów wartości.

Stałym problemem dziejów cywilizacji jest ciągły brak satysfakcjonujących rozwiązań w zakresie pragmatyki politycznej. Być może poważniejsze akcentowanie w programach szkolnych elementów filozofii politycznej będzie mogło wpłynąć na zmianę tego stanu rzeczy. Jakkolwiek podejmowane są pewne próby⁷, to jednak w pol-

⁴ Tamże, s. 8.

⁵ Co jest ściślej precyzowane: „2.c.) dostrzegać i rozumieć najistotniejsze związki danej koncepcji filozoficznej z tendencjami światopoglądowymi, ideologicznymi, estetycznymi danej epoki”, „2.d.) rozumieć etyczne implikacje wynikające z przyjęcia określonej wizji człowieka; wskazywać sposób, w jaki określone koncepcje człowieka odnoszą się do współczesnych zjawisk politycznych, społecznych i cywilizacyjnych” (tamże, ss. 22 – 23).

⁶ Syllabus z filozofii 2002..., s. 7.

⁷ Kilka kwestii nawiązujących do filozofii politycznej pojawiło się wśród tematów prac pisemnych etapu szkolnego. (Por.: *Olimpiada Filozoficzna*, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, nr 22, Warszawa 2001, s. 117.)

skiej, filozoficznej tradycji edukacyjnej brak jest odpowiednich propozycji.⁸ Dotychczasowe doświadczenia konfliktów społecznych upoważniają do stwierdzenia, że w swych źródłach osadzone są one na sporze o wartości różnie interpretowane: narodowe, religijne, a nawet kulturowe czy cywilizacyjne. Kształcenie filozoficzne może być niezwykle przydatne w tworzeniu lepszej komunikacji międzykulturowej i związanej z nią ponadkulturowej refleksji. Sposób rozwiązywania tych sporów budzi wiele wątpliwości. Człowiek — istota o tak potężnych skłonnościach do agresji wewnątrzgatunkowej — wciąż próbuje uświadomić sobie barbarzyństwo kultury, którą sam tworzy, próbuje postrzec, że swoje główne problemy rozwiązuje w sposób siłowy (postać konfliktu wojkowego, terroru politycznego). Chociaż zdaje sobie sprawę z niewłaściwości moralnej takiej postawy, to jednak nie potrafi zachować się inaczej. W jednej z mniej drastycznych odmian narzucanie jednej kulturze wartości innej kultury bywa określane jako zjawisko kulturowego kolonializmu.⁹ W sytuacji tak silnych, wzajemnych ingerencji istotne może być wzmocnienie w edukacji filozoficznej przekonania, że nie ma możliwości żadnego racjonalnego uzasadnienia wyższości jednej kultury nad inną, a wszelkie próby dokonania tego zabiegu obarczone są błędem nadinterpretacji. W modelu dydaktycznym opieranym na takim założeniu istotne byłoby akcentowanie postulatów tolerancji, szacunku dla odmiennych wartości, wzmocnianie przekonania o specyficznej wartości każdej kultury i jej znaczeniu dla całokształtu dorobku kulturowego ludzkości. W szczegółowych rozwiązaniach dydaktycznych może być to różnie precyzowane. Bruce Omundson stwierdził, że w podstawowych kursach edukacyjnych ważniejsza jest pojęciowa koherencja niż przekazywanie materiału faktograficznego w etyce cnót.¹⁰

Zdumienie filozofa budzi brak odporności kultury Zachodu na zjawiska negatywne (terroryzm, konflikt cywilizacji, społeczna psychoza lęku). W interpretacjach filozoficznych tych problemów należałoby większą uwagę skierowywać na odniesienia się do negatywnych zjawisk kulturowych, tak aby umożliwiać skuteczne im zapobieganie. Niewątpliwie istnieje wyraźna potrzeba lepszej organizacji współfunkcjonowania społeczeństw, oparta na mocniejszych jej racjonalnych fundamentach, mających istotne konteksty filozoficzne.

Inne niebezpieczeństwa w tym zakresie mogą być związane z dużą dynamiką przemian wartości, grożącą niekiedy gwałtowną utratą tradycji i tożsamości kulturowej. Niepokój mogą budzić również poważne sprzeczności wewnętrzne, prowadzące do dużych napięć w funkcjonowaniu danej kultury.

⁸ Być może przyczyną braku filozoficznej refleksji politycznej zawiera się w ogólniejszym postulatcie minimalizmu metafizycznego; por.: M. Woźniczka, *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*, [w:] *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadczaaka*, red., W. Tyburski, R. Wiśniewski, materiały zebrał R. Jadczaak, Toruń 1999, ss. 151 – 153. Inną przyczyną może być niezwykle normatywny charakter filozofii politycznej, zniechęcający „klasycznych” filozofów do jej uprawiania; por.: R.E. Goodin, P. Pettit, *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, przeł. C. Cieśliński, M. Poręba, Warszawa 1998, ss. 13 oraz 23 – 26.

⁹ F.F. Gay, *Cultural Colonialism*, „Southwestern Journal of Philosophy” 1974, 5, ss. 153 – 159.

¹⁰ B. Omundson, *Philosophy and General Education: „World Civilizations” as Virtue Ethics*, „Teaching Philosophy” 1995, 18 (2), ss. 155 – 164.

3. Zagrożenia związane z rozpowszechnianiem się środków kultury masowej

Technologiczny rozwój cywilizacji doprowadził do powstania nowych form komunikacji. Obok łatwej akceptacji dobrodziejstw, które sprawiają, często nieuświadomiane dostatecznie mocno są zagrożenia, do których mogą prowadzić. W kształceniu filozoficznym można wielu tym niebezpieczeństwom zapobiegać. Podstawowy nacisk należy kłaść na wzmacnianie podmiotowości, wartości własnego osądu i interpretacji rzeczywistości, mogących chronić przed trywializacją kontaktu i płytkością doświadczenia kultury masowej. Dzięki filozofii możliwy jest przekaz innych wzorców kulturowych, wykraczających poza proponowane w konsumpcjonistycznych i redukcjonistycznych schematach kultury masowej.

Pewne niebezpieczeństwa mogą występować w nowych środkach komunikacji. W przekazie internetowym pojawiają się zagrożenia związane z takim ułatwieniem dostępu do przekazu kulturowego, które umożliwia znaczne spłyconie i uproszczenie traktowanej problematyki.¹¹ Możliwości kulturowej ekspresji i związanych z nią treści i form przekazu winny podlegać racjonalnej ocenie i nie mogą przewyższać ich rzeczywistej wartości. Prawda filozoficzna nie podlega głosowaniu, a rozbudzone systemy demokratyczne z trudem zdają się to postrzegać. Z komunikacją internetową wiąże się również problem anonimowości. Nadmierne rozprzestrzenienie się tego zjawiska może działać depersonalizująco, osłabiać funkcjonowanie autorytetów, zmniejszać znaczenie podmiotu.

Istotne jest również to, że globalizm zagrożeń cywilizacyjnych może być poprawnie interpretowany w uogólniającej metodzie filozofii. Nadmierne szczegółowy ogląd rzeczywistości, formułowany w specjalistycznych kodach subdziedzin kultury, może zaciemniać obraz całej rzeczywistości, prowadzić do dominacji jednej wizji nad innymi. Stąd powstaje potrzeba „globalnej” odpowiedzi filozofii na „globalne” zagrożenia cywilizacyjne.

4. Potrzeba przyspieszonej adaptacji do rozwoju techniki i technologii

Istotne zagrożenia cywilizacyjne związane są z rozwojem techniki i technologii. Żywiłowy rozwój tych dziedzin powoduje, że adaptacja człowieka do nowych osiągnięć jest coraz trudniejsza. Zagadnienia związane z tym rozwojem winny być przedmiotem szeroko pojmowanego kształcenia filozoficznego. Winno ono nie tylko lepiej przygotowywać człowieka do zaawansowanych wytworów techniki, ale przede wszystkim precyzyjniej określać miejsce człowieka w całokształcie cywilizacji technicznej. Chociaż relacja między rozwojem techniki a filozofią w sensie ścisłym może wydawać się odległa, to jednak nie należy jej lekceważyć, zwłaszcza, jeśli filozofię pojmuje się w bardziej społecznym, funkcjonalnym sensie. Podstawowe problemy w tym zakresie

¹¹ Por.: M. Woźniczka, *Zdroworozsądkowe a profesjonalne doświadczenie filozoficzne. Przyczynek do edukacji filozoficznej w internecie*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego WSP w Częstochowie”, (w druku).

związane są z potrzebą przyspieszonej adaptacji człowieka do kolejnych, nowych osiągnięć technicznych.¹² Szczególna rola społeczna przypada tu refleksji moralnej, która winna krytyczniej odnosić się zwłaszcza do tych osiągnięć, które mogą mieć szczególnie negatywne skutki. Wydaje się, że dopiero współczesny człowiek zaczyna uświadamiać sobie potrzebę konieczności ochrony samego siebie przy jednoczesnej akceptacji korzyści, płynących ze zdobyczy techniki.

Rzeczywistość techniczna oparta jest na pragmatycznych algorytmach, odległych od przestrzeni duchowej człowieka. Samoistnie nie występują w niej żadne cele, sensy czy wartości, to dopiero człowiek nadaje je technicznym konstruktom. W kształceniu filozoficznym istotne jest zwracanie uwagi na potrzebę świadomej, racjonalnej dominacji „tego, co ludzkie”, nad tym, „co techniczne”. Przewaga refleksji nad znaczeniem nowych osiągnięć winna dominować nad fascynacją pożytkami z nich płynącymi. Dla przykładu, w relacji człowiek – technika jednym ze zjawisk negatywnych jest tzw. humanistyczny efekt zwłoki, który określa się jako opóźnienie czasu doświadczenia konsekwencji działania na człowieka wobec czasu zastosowania danej innowacji.¹³ W warunkach wzmożonego nacisku technologicznego można też mówić o zmianie hierarchii potrzeb: oddziaływanie tego nacisku jest tak silne, że dochodzi do zaniechania zaspokojenia potrzeb elementarnych w imię realizacji wartości instrumentalnych.¹⁴

Jednym z poważnych niebezpieczeństw cywilizacji przemysłowej jest standaryzacja jej wytworów. Pozbawia ona korzystającego z nich człowieka znamion indywidualności i oryginalności. Opisuje rzeczywistość, rozwiązuje problemy, prawie bezwiednie korzystając ze schematów i standardów towarzyszącego mu świata artefaktów. Taka postawa może osłabiać to, co dla człowieka najistotniejsze: postawę twórczą, nieschematyczność, traktowanie egzystencji jako niepowtarzalnego fenomenu. Innowacje techniczne są o wiele łatwiejsze do osiągnięcia niż zmiana człowieka — mniej jest kryteriów modyfikacyjnych, są łatwiej akceptowane społecznie, mają wyraźny wymiar praktyczny. Zalety algorytmizacji technologicznej nie mogą być bezpośrednio przenoszone na teren egzystencjalny.

5. Filozofia wobec nowych wyzwań

Jedną z niedostatecznie mocno uświadamianych kwestii jest potrzeba interpretacji wydarzeń kulturowych w kategoriach globalnych. Globalizacja kultury jest nowym zjawiskiem w jej dziejach. W edukacji filozoficznej istotne staje się podkreślenie związanych z nią transformacji społecznych. Winny zostać szczególnie zaakcentowane te elementy, które przyczyniają się do formułowania bardziej dojrzałych ideologii społecznych, akcentujących szczególnie potrzebę integracji międzykulturowych. W sumie lepsze, bezpieczniejsze okazały się ideologie o mniejszej atrakcyjności duchowej, a za to efektywniejsze; doświadczenie smutku politycznej utopii „wcielanej w życie” okazało się tu przekonujące.

¹² Por.: „Stwierdzenie, że zastosowania nauk społecznych do kierowania techniką przez wybór potrzeb i produkcji nie są równie szerokie, jak zastosowania nauk przyrodniczych, skłania do przyznania, że mimo rozwinięcia wielkiego zakresu korzystania z dobrodziejstw techniki, nie umiemy jeszcze chronić się od jej toksyn, tzn. nie umiemy utrzymać się w granicach adaptacji.” [w:] J. Bańka, *Filozofia techniki. Człowiek wobec odkrycia naukowego i technicznego*, Katowice 1980, s. 219.

¹³ Tamże, ss. 218 – 219.

¹⁴ Tamże, s. 229.

Istotne jest w dojrzałych ideologiach zwrócenie większej uwagi na podmiotowość i autonomię jednostki. Nastąpiło w nich swego rodzaju przejście od patosu do efektywności. Jednym z elementów tej dojrzałości jest wyrównywanie kulturowych standardów płci (znajdujące swoje odzwierciedlenie w ruchach feministycznych). Do innych elementów należałoby zaliczyć wewnątrzgatunkową koegzystencję zamiast walki, współistnienie ze środowiskiem zamiast dominacji (akcenty ekologiczne) czy wreszcie formułowanie w miarę czytelnych kryteriów rozwoju, opartych na zasadach demokracji, prawa, związku z lokalną tradycją kulturową i inne. Sabri Buyukduvenci zwrócił uwagę na kulturowe konteksty tworzenia identyczności i ich związku z edukacją.¹⁵ Ich analiza jest istotna dla rozpoznania charakteru kultury globalnej.

Poważniejszy nacisk winien zostać położony na edukację wartości związanych z ochroną środowiska przyrodniczego.¹⁶ Zbigniew Hull zwrócił uwagę na potrzebę kształtowania swoistego „sumienia ekologicznego”.¹⁷ Jego zdaniem kwestia wartości ekologicznych winna być podejmowana w programach i nauczaniu etyki. W. Scott i Ch. Oulton przeprowadzili próbę konceptualizacji tego typu procesu edukacji środowiskowej w programach szkolnych w ramach tzw. „zielonej teorii wartości”.¹⁸ Peter S. Wenz omówił niebezpieczeństwa związane z postawą komercjalizmu, wpływającą na degradację środowiska przyrodniczego.¹⁹ We współczesnych programach filozofii często umieszcza się takie motywy pedagogiczne, które nieświadomie wzmacniają postawę komercjalizmu i zachowań antyśrodowiskowych. Przy omawianiu poglądów takich filozofów, jak: Hobbes, Locke, Kartezjusz, Kant, Hume czy Bentham, do czynników stanowiących o przyczynianiu się do kryzysu w traktowaniu środowiska należałoby zaliczyć: samolubstwo gatunku ludzkiego, dwoistość umysłu i ciała, subiektywizację wartości, matematyczny ogląd natury rzeczywistości. We współczesnych programach filozofii należałoby owych kanonicznych myślicieli lokować jedynie w przestrzeni historii idei, natomiast bardziej efektywnie włączać tradycję takich autorów, jak: Monteskiusz, Erazm, Reid, Burke, Goethe i Emerson. Jego zdaniem dokładność historyczna winna uwzględniać dobre akcenty pedagogiczne, zawierające również postulaty ochrony środowiska przyrodniczego.

Zwraca się również uwagę na potrzebę zmian w etyce medycznej. Rozwój nauk medycznych, wspomaganych mocno osiągnięciami technicznymi, tworzy wiele nowych problemów. Peter Singer poddał krytyce postawę w tej dziedzinie tradycyjnej moralistyki.²⁰ Jego zdaniem „po prawie dwóch tysiącach lat władania naszymi myślami i decyzjami w sprawach życia i śmierci tradycyjna etyka zachodnia załamała się”.²¹ Podważane jest stanowisko, w którym traktuje się życie człowieka jako przynależne do

¹⁵ S. Buyukduvenci, *Philosophical Conceptions of Identity and Culture*, „Studies in Philosophy and Education” 1996, 15 (1 – 2), ss. 25 – 26.

¹⁶ Akapit ten zamieściłem wcześniej w: *Mądrość kultury a rozum filozofii. Perspektywy edukacji filozoficznej*, „Edukacja Filozoficzna” 2001, 31, s. 90.

¹⁷ Z. Hull, *Kształtowanie sumienia ekologicznego*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska, Zielona Góra 1995, s. 95.

¹⁸ W. Scott, Ch. Oulton, *Environmental Values Education: An Exploration of Its Role in the School Curriculum*, „Journal of Moral Education” 1998, 27 (2), ss. 209 – 224.

¹⁹ P.S. Wenz, *Philosophy Class as Commercial*, „Environmental Ethics: An Interdisciplinary Journal Dedicated to the Philosophical as Environmental Problems” 1997, 19 (2), ss. 205 – 216.

²⁰ P. Singer, *O życiu i śmierci. Upadek etyki tradycyjnej*, przeł. A. Alichniewicz i A. Szczesna, Warszawa 1997.

²¹ Tamże, s. 9.

obszaru świętości.²² W wielu szczegółowych rozwiązaniach podejmuje się działania wzajemnie sprzeczne z moralnego punktu widzenia (problem eutanazji, aborcji, diagnostyki prenatalnej, transplantacji narządów, podtrzymywania życia w wypadku śmierci mózgowej). Candace C. Gauthier, powołując się na argumenty epistemologii, filozofii nauki, estetyki i współczesnych teorii etycznych, wyraziła stanowisko, że potrzebne są zmiany w edukacji medycznej.²³ Kładzenie głównego nacisku na ciało pacjenta i technologię medyczną w poważnym stopniu oddziałuje negatywnie na pacjentów. Potrzebne jest im empatyczne, emocjonalne wzmocnienie, którego jedną z form może być oddziaływanie estetyczne.

6. Niepewność nurtów filozofii współczesnej

Paradoksalnie, wewnątrz wielu nurtów filozofii współczesnej można odnaleźć interpretacje, które budzą wiele wątpliwości. Wymagają one szczególnej refleksji, jeśli mają być odniesione do kontekstu edukacyjnego. Postulowana w postmodernizmie teoria chaosu kulturowego może, ale nie musi, determinować nihilistycznej czy destrukcyjnej wizji człowieka jako jednostki.²⁴ Ważny staje się wtedy nacechowany aksjologicznie język opisu. W takich warunkach także chaos kulturowy będzie stanowił dostateczną przesłankę dla podmiotowo rozpoznanej i uzasadnianej konstrukcji „ja”. Jest to jednak sytuacja dla podmiotu trudniejsza — w przechodzeniu od uproszczeń do subtelności pomaga pewien wzorzec, schemat czy matryca, według której może dokonywać się ów proces rozpoznawania i uzasadniania. Oczywiście trudno o jakąś miarę chaosu rzeczywistości społecznej (kulturowej), jednak wydaje się, że zbyt restrykcyjna postawa w dekompozycji świata zewnętrznego i wewnętrznego człowieka nie jest odpowiednia dla efektywności samego kształcenia w ogóle. Edukacja, zwłaszcza filozoficzna, nie może być prowadzona ani w warunkach totalizującego schematu, ani w sytuacji zupełnego chaosu. Historycy filozofii nie postrzegali jej dziejów w kategoriach chaosu, lecz prawidłowości. Jeżeli bywały okresy upadku autorytetów i podważania dotychczas uznawanych prawd, to zwykle po nich następowała zmiana paradygmatu filozofii — właściwa np. etapom przejścia pomiędzy głównymi okresami historii filozofii.

We współczesnej refleksji historiozoficznej brak jest jasno sprecyzowanych standardów. Jest zastanawiające, jak dalece ma ona niespójny charakter.²⁵ Stwierdza się, że koncepcje metafizyki historii mają status zbliżony do dzieł sztuki, a oczekiwanie

²² Por.: „Nadszedł czas na nową rewolucję kopernikańską. I tym razem będzie to rewolucja przeciwko ideom otrzymanym w spadku po epoce, w której świat myśli określała perspektywa religijna. Ponieważ wiązać się ona będzie także z odrzuceniem skłonności, by istoty ludzkie uważać za centrum uniwersum etycznego. spotka się z wściekłym oporem wszystkich, którzy nie zniosą takiego policzka wymierzanego ludzkiej dumie. (...) Tradycyjny pogląd o świętości i nietykalności wszelkiego ludzkiego życia nie może już bowiem uporać się z szeregiem rysujących się przed nami problemów.” [w:] tamże, s. 207.

²³ C.C. Gauthier, *The Value of Emotionally Expressive Visual Art in Medical Education*, „The Journal of Medical Humanities” 1996, 17 (2), ss. 73 – 83.

²⁴ Por.: M. Woźniczka, *Postmodernizm a dydaktyka filozofii*, [w:] *Człowiek, Kultura, Język — wokół postmodernistycznych interpretacji*, red. H. Mikołajczyk, Częstochowa 1998, ss. 147 – 149.

²⁵ Akapit ten zamieściłem wcześniej w: *Historiozoficzne uprawomocnienia edukacyjne filozofii* (oddany do materiałów konferencyjnych: Księga z Konferencji: *Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*, org. Oddział Częstochowski Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Zakład Filozofii WSP w Częstochowie, Częstochowa 24 – 25 XI 1999).

precyzyjności i spójności metodologicznej jest nazbyt wygórowane.²⁶ Piękne to pole do popisu dla dydaktyki filozoficznej. Może zostać tu wzmocnione znaczenie wyobraźni filozoficznej, akcentów heurystycznych pobudzających twórcze myślenie, czy wreszcie wrzuceń przy nich powstających. Są to jedne z najistotniejszych czynników tworzących motywację do zajmowania się filozofią i filozofowaniem. Dotyczy to szczególnie etapu edukacji szkolnej czy wczesnych lat studiów, w których obok naukowego obiektywizmu istotne jest wzmocnienie elementów esencjalnych, sensotwórczych czy egzystencjalnych. Człowiek ma prawo do swoistego *doświadczenia filozoficznego*, które z natury rzeczy wykracza poza racjonalną metodologię i precyzyjne kanony ścisłości naukowej. Dotyczy to zwłaszcza „drugiego obszaru kultury”, w którym wzmacnia się przesłanki subiektywne, ematywne czy irracjonalne. Przy okazji warto nadmienić, że nawet w samej historiozofii nie ma jednoznacznej determinacji jej metodologicznego kanonu²⁷ czy wręcz: „właściwe zadanie filozofii dziejów polega na kontemplacji tajemnicy”²⁸. Ostatecznie zachodzi więc współistnienie obu dziedzin badań: krytycznej i spekulatywnej filozofii historii. Już w 1924 roku Stanisław Garski pytał: „I kto jest tym podmiotem względnie przedmiotem: jednostka, naród, ludzkość? Czy istnieje sens w dziejach, kierunek jakiś i cel? Czy wykazać się daje myśl przewodnia w dziejowym stawaniu się i widać w nim rozwój i postęp, czy też dzieje są bezwarościową w gruncie rzeczy komplikacją o mamiących pozorach postępu?”²⁹ Współcześnie, postrzegając kulturowe podłoże interpretacji historii, Barbara Skarga stwierdziła: „Dla nas jednak, Europejczyków, historyczność człowieka jest faktem. Stąd nieskończone próby nadawania sensu historii, mimo tego że większość historiozofii, od czasów najdawniejszych po współczesne, może być uznana za nieudaną.”³⁰

Zakończenie

Uważam, że ważne jest dokonanie korekt w dotychczasowych koncepcjach kształcenia filozoficznego i wzmocnienie kulturowej funkcji edukacyjnej filozofii wobec zagrożeń cywilizacyjnych. Filozofia, rozumiana w szerokim sensie, szczególnie na niższych poziomach edukacji, może spełniać rolę swoistej propedeutyki kulturowej, uświadamiając i wyrażniając niebezpieczeństwa związane z przyspieszonym rozwo-

²⁶ Por.: „Dowolnie wybrany schemat historiozoficzny składa się z nieweryfikowalnych hipotez i prognoz poprzedzanych terminami aksjologicznymi. Z punktu widzenia nauk historycznych hipotezy tego typu są skandalem, bezprzedmiotowymi bajkami i jako takie nie spełniają najszerzej rozumianych kryteriów naukowości. Spekulatywna filozofia historii nie konstruuje hipotezy naukowej, bowiem jej przedmiot pozostaje niepoznawalny. Wyjaśnienia nauk historycznych dotyczą względnie wąskich odcinków czasu, lecz nie *rzeczy samej w sobie*. Z tychże względów termin *naukowa filozofia historii* jest *contradictio in adiecto*; dziedzina taka nie może powstać i wszelkie pretensje do naukowej ścisłości metafizycznej spekulacji należy odrzucić.” (M. Wichrowski, *Spór o naturę procesu historycznego*, Warszawa 1995, s. 15.)

²⁷ Por.: „Jeśli przedmioty spekulacji i krytyki skrajnie różnicuje poziom bytowania i jeśli ciąg przemysłów historiozoficznych nie jest sprowadzalny do wydarzeń historycznych, to warto zapytać, czy zachodzi sprzeczność między dwiema gałęziami filozofii historii, czy rzeczywiście krytyka poznania z zasady powinna wypierać spekulację metafizyczną.” (Tamże.)

²⁸ Tamże, s. 16.

²⁹ S. Garski, *Interpretacja koncepcji historiozoficznych. Uwagi nad zagadnieniem dziejów powszechnych i polskich*, Warszawa 1924, s. 6.

³⁰ B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 5.

jem cywilizacji. Dostrzegając znaczenie wszelkich szczegółowych sygnałów ich dotyczących, płynących z wielu subdziedzin kultury, winno się jednak pamiętać również i o potrzebie ich całościowego oglądu, możliwego do przeprowadzenia w sferze refleksji filozoficznej. Obok potrzeby nie kwestionowanego rozwoju profesjonalnej refleksji filozoficznej istotne jest kierowanie filozoficznej uwagi na problematykę związaną z egzystencją człowieka, jego problemami moralnymi i społecznymi. Wytworzenie kulturowego przeświadczenia o istotności zagrożeń, wiązanych z przemianami cywilizacyjnymi, winno znaleźć odpowiednie miejsce w całokształcie edukacji filozoficznej.