

Rola autorytetu w dydaktyce filozofii

Marcin Murzyn¹

Akademia Ignatianum w Krakowie

marcinmkrawo@interia.pl  <https://orcid.org/0000-0002-1417-0831>

Wiele mówi się dziś o słabnącej pozycji filozofii na uniwersytetach². Znajduje to wyraz przede wszystkim w redukowaniu liczby godzin jej nauczania na kierunkach niefilozoficznych. Nawet w tak blisko związanych z naukami filozoficznymi i wiele z nich czerpiących dziedzinach, jak prawo czy psychologia, ogranicza się radykalnie nauczanie przedmiotów logicznych, filozoficznych i etycznych, tłumacząc ten fakt potrzebą powiększenia wymiaru zajęć specjalistycznych i praktycznych. Bywa, że studenci prawa bądź administracji mogą wybrać kurs filozofii, ale nie muszą tego zrobić, ponieważ przychodzi im wybierać z puli kilku opcjonalnych wykładów monograficznych lub ogólnouczelnianych. W artykule poświęconym nauczaniu akademickiemu filozofii w Polsce Jan Woleński przytacza nawet przykład studentów, którzy wystąpili do władz swej uczelni z petycją o usunięcie kursu logiki i filozofii z uwagi na jego zbyt wielką abstrakcyjność, za duże skomplikowanie i rzekomą niepraktyczność³.

1 Marcin Murzyn – doktor filozofii (doktorat obroniony w 2021 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie na podstawie rozprawy pt. *Henryka Skolimowskiego nowa metafizyka*), magister historii (Uniwersytet Jagielloński), magister etyki (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) i magister filozofii (Akademia Ignatianum w Krakowie); interesuje się metafizyką, filozofią Boga, bioetyką, etyką środowiskową i filozoficznymi podstawami praw zwierząt; współredaktor Czasopisma Naukowego „Traditio. Przestrzeń Cywilizacji Łacińskiej” i wykładowca etyki.

2 Zob. J. Woleński, *Filozofia i tzw. reforma nauki*, „Ruch Filozoficzny” 76 (2020), s. 247.

3 Por. J. Woleński, *Filozofia i tzw. reforma nauki*, dz. cyt., s. 248.

O ile filozofia jako kierunek studiów już od zarania jej zinstytucjonalizowanego nauczania uchodziła za dyscyplinę elitarną, bo studiowaną przez niewielu, to jednak współcześnie dochodzi do sytuacji, w których znika ona z oferty kierunków studiów dostępnych na danej uczelni, a nierzadko nie zostaje dla jakiegoś rocznika uruchamiana z uwagi na zbyt małą liczbę chętnych.

Naturalnie, kondycja zajęć filozoficznych na uczelniach wyższych nie ma związku z rolą samej filozofii i jej miejscem w życiu człowieka. W tym zakresie aktualne pozostają słowa Mieczysława Alberta Krąpca (1921–2008), który stwierdził, że dla nas, ludzi, nie ma prawdopodobnie nic ciekawszego od poznania natury ludzkiej. Do tego zaś zbliżyć możemy się tylko przy wsparciu metod filozoficznych, ponieważ nauki szczegółowe, mimo dostarczania coraz szczegółowszych danych dotyczących funkcjonowania ciała człowieka, jego psychiki i meandrów życia historyczno-społecznego, nie są w stanie udzielić odpowiedzi na kluczowe, a zarazem życiowo niebagatelne pytania, jak między innymi te, które dotyczą sensu ludzkiego życia i naszego ostatecznego przeznaczenia⁴.

Jest całkowicie jasne, że w obliczu dynamicznych przemian społecznych, które doprowadziły do zrodzenia się społeczeństwa konsumpcyjnego, w którym liczą się użyteczność, praktyczność i wydajność produkcyjna, wszelkie poznanie czysto teoretyczne, kontemplacyjne, do jakiego zalicza się filozofia (zwłaszcza metafizyka), zdaje się stać na straconej pozycji. Wiedza filozoficzna jest tego rodzaju, że biegłość w niej nie przysparza w sposób bezpośredni nowych dóbr materialnych ani nie poprawia wprost komfortu ludzkiego ciała. Nie dziwi więc fakt, że w ponowoczesnych społeczeństwach ukierunkowanych na rozwój zaawansowanych technologii może tracić na atrakcyjności. Nieustannie pogłębia ona jednak nasze rozumienie świata i nas samych, przez co korzyść z jej kultywowania jest jakby ponadużyteczna, bo przekładająca się na pełniejsze artykułowanie naszego człowieczeństwa.

Skoro młody człowiek, tak uczeń, jak i student, o ile jakoś mocą własnych zainteresowań nie odkryje w sobie predylekcji do oddania się nauce filozofii, ma z interesującą nas dyscypliną stosunkowo mało kontaktu (nie jest ona przecież obowiązkowym przedmiotem nauczania w polskich szkołach), to mówiąc wprost, idzie o to, aby w chwili, gdy z filozofią już się zetknie, został do niej w odpowiedni sposób zachęcony, ale też właściwie z nią zaznajomiony. Ten pierwszy kontakt z systematycznie uprawianymi naukami filozoficznymi odbywa się zazwyczaj albo poprzez samodziel-

4 Por. M. A. Krąpiec, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1987, s. 3.

na lekturę jakiegoś dzieła filozoficznego, albo za pośrednictwem nauczyciela–wykładowcy. Oczywiście, pierwsza z ewentualności nie zdarza się często, albowiem ludzie wolą sięgać po lekką i odprężającą beletrystykę lub coachingowe poradniki psychologiczne. Potocznie filozofia kojarzy się wszakże z bezużytecznym roztrząsaniem skomplikowanych problemów o wysokim ładunku abstrakcji. Prawdopodobnie częściej więc pierwsze zetknięcie się z myślą filozoficzną przebiega przy udziale nauczyciela czy to w szkole, czy na studiach. W związku z tym nastawienie nauczanych do tematyki filozoficznej w dużej mierze uzależnione jest od postawy nauczającego. Wydaje się, że z uwagi na specyfikę treściowo-przedmiotową filozofii, która wypowiada się między innymi o wartościach, jej nauczanie wiąże się ze szczególnym wyzwaniem. O ile nauczyciel chemii, historii czy matematyki winien być przede wszystkim kompetentnym znawcą swojej dziedziny i w przystępnej formie przekazywać określone informacje, tak aby sposób komunikacji dostrojony był do odbiorcy, to od nauczyciela (wykładowcy) filozofii wymaga się znacznie więcej. Słowem, nie wystarcza, aby był on tylko autorytetem epistemicznym, lecz nadto musi on być świadkiem głoszonych przez siebie poglądów. Jakże karykaturalnie brzmiałyby wypowiedzi nauczyciela etyki o tym, że nie należy wypowiadać fałszywego świadectwa przeciwko bliźniemu, który po skończonym wykładzie wypowiadałby się negatywnie o jakichś osobach, personalnie je atakując i bezpodstawnie psując ich wizerunek.

Celem niniejszego tekstu jest próba ukazania specyficznej roli autorytetu w nauczaniu filozofii (tak na szczeblu szkolnym, jak i akademickim), która bierze się przede wszystkim z tego, że od filozofa – bardziej niż od innego uczonego – oczekujemy swoistej zgodności jego ortodoksji z ortopraksją.

1. Społeczna doniosłość nauczania filozofii

Współczesna wieloaspektowa i złożona rzeczywistość globalna sprawia, że stajemy w obliczu wyzwań i zagadnień, którym może wyjść naprzeciw tylko edukacja filozoficzna. Kiedy o niej mowa, momentalnie pojawia się jednak pytanie, jak filozofii powinno się nauczać. Czy należy przekazywać wiedzę z zakresu filozofii niczym z wyabstrahowanej i zamkniętej na praktykę społeczno-polityczną akademickiej dziedziny teoretycznego namysłu? Czy też filozofia powinna być raczej jednym z narzędzi wykorzystywanym do nauki krytycznego myślenia? Czy może lepiej byłoby uczyć filozofii jako „techniki” problematyzowania dylematów moralnych, które okazują się nieodłączne od funkcjonowania w społeczeństwie i naszego

bycia-w-świecie? A być może najkorzystniej byłoby wybrać opcję maksymalistyczną, wedle której filozofii nauczano by jako swoistego stylu życia?

Świat jest dziś niezwykle wielogłosowy i różnorodny, co wyraża się w wielości dyskursów, w jakich ludzie ujmują samych siebie i otaczającą ich rzeczywistość. Z sytuacją tą koresponduje pluralizm na terenie filozofii. Cechuje ją bowiem mnogość paradygmatów, czyli sposobów filozofowania. Jak nietrudno zauważyć, obranie określonego modelu dydaktyki zależy w przypadku filozofii przede wszystkim od preferowanej metody jej uprawiania. Obojętna na problemy społeczne filozofia analityczna będzie mieć predylekcję do przekazywania głównie tych elementów wiedzy filozoficznej, które wiążą się z kompetencjami logicznymi, zaś w pozostałych nurtach – w mniejszym lub większym stopniu – dojdzie jeszcze potrzeba wzniesienia u nauczanego pewnej wrażliwości aksjologicznej. Dlatego trudno jest mówić o dydaktyce filozofii bez doprecyzowania, jaki model filozofowania się preferuje⁵. Jako że autor niniejszego tekstu – za Martha Nussbaum – uważa, iż filozofii nie można uprawiać w oderwaniu od życia⁶, to w toku dalszych rozważań da się zauważyć, co trzeba uczciwie przyznać, faworyzowanie światopoglądu aktywistycznego, w którym za wartościowe uznaje się nie tylko poznanie czysto teoretyczne, ale też dążenie do zaradzenia problemom, z jakimi boryka się jednostka i całe społeczeństwo⁷.

To szczególne posłannictwo filozofii zostało dostrzeżone przez uczestników IX Polskiego Zjazdu Filozoficznego (Gliwice–Zabrze, 17–21.09.2012), którzy stwierdzili, że wzmocnieniu winna ulec społeczna funkcja wiedzy filozoficznej, w związku z czym należy szukać skuteczniejszych metod dydaktycznych do jej przekazywania i sposobów na zwiększenie jej miejsca w dydaktyce ogólnej⁸.

Choć filozofii na ziemiach polskich naucza się od średniowiecza, to w debatach nad systemem edukacji, jak też w dyskusjach dotyczących kondycji działalności uniwersytetów, wciąż stawia się pytanie o możliwość nauczania interesującej nas dyscypliny. Uczni nieustannie zastanawiają się nad sensem uczenia się filozofii, a jeśli uznają już, że takowy istnieje, to rozważają nad najlepiej nadającymi się do tego metodami. W tradycji

5 Por. M. Wierczyński, *Filozofia jako dydaktyka, dydaktyka jako filozofia. Od racjonalności instrumentalnej do „oświecenia”?*, „Hybris” 36 (2017), s. 1–3.

6 Por. M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008, s. 3.

7 Zob. J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 34–36.

8 Por. M. Woźniczka, *W stronę metodologii dydaktyki filozofii*, „Podstawy Edukacji” 5 (2012), s. 191.

klasycznej uprawianie i nauczanie filozofii były nieodłączne, a ich związek uległ sproblematyzowaniu dopiero wraz z instytucjonalizacją edukacji⁹. Mimo iż górę zdaje się dziś brać opinia, wedle której filozofii warto uczyć, ponieważ umożliwia to przekazywanie doniosłych społecznie kompetencji, które dają pożytek w życiu osobistym i zbiorowym, to nie ulega wątpliwości, że zarówno w szkołach, jak i na uczelniach wyższych pojawia się ona w nader skromnym wymiarze godzin. Tymczasem podkreśla się, że w kwestiach dotyczących wychowania myślenie filozoficzne jest nieodzowne. Jeśli nawet ktoś podważyłby zasadność nauczania określonych zagadnień filozoficznych, to z pewnością nie zakwestionuje tego, że szkoła powinna nie tylko kształcić w zakresie określonych przedmiotów, ale też wychowywać, pomagając uczniowi rozwijać się moralnie. Filozofia jest ponadto naturalną sojuszniczką pedagogiki, albowiem wskazuje ona tej drugiej nowe cele i poddaje refleksji obowiązujące¹⁰.

Nie wchodząc głębiej w zawilości metodologiczne, należy tylko wspomnieć, że dydaktyka ogólna „bada rzeczywistość, w której działają z jednej strony nauczyciel kierujący procesem uczenia się, zaś z drugiej strony – uczniowie aktywnie przyswajający materiał nauczania. Na rzeczywistość tę składają się odpowiednio treści kształcenia, zasady, metody i środki dydaktyczne, za pomocą których dąży się do realizacji w określonych formach organizacyjnych celów kształcenia. Można więc przyjąć, że dydaktyka zajmuje się analizą wszystkich czynności składających się na proces nauczania–uczenia się, rozumiany jako zbiór czynności, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu”¹¹.

2. Podstawowe zasady dydaktyki filozofii

Oprócz dydaktyki ogólnej istnieją także dydaktyki szczegółowe. Jedną z nich jest dydaktyka filozofii. Najczęściej interpretuje się ją pragmatycznie jako metodykę nauczania filozofii. Podkreśla się wówczas aspekt praktyczny, uwzględniając przede wszystkim to, jak nauczać interesującej nas dyscypliny i jak uczyć się jej samemu. Oczywiście dydaktyka filozofii korzysta z pewnych ustaleń, jakie wypracowano na gruncie dydaktyki ogólnej. Wydaje się jednak, że od strony teoretyczno-koncepcyjnej dydaktyka filozofii mocniej związana jest z samą filozofią niż z podejściem

9 Por. K. Kuczyńska, *O kłopotach z dydaktyką filozofii*, „Analiza i Egzystencja” 10 (2009), s. 141.

10 Por. K. Kuczyńska, *O kłopotach...*, dz. cyt., s. 144–145.

11 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 18.

dydaktyki ogólnej. Znajduje to wyraz w sferze instytucjonalnej, gdyż realizatorami i autorami koncepcji kształcenia filozoficznego częściej okazują się filozofowie aniżeli profesjonalni dydaktycy¹².

Warto zaznaczyć, że zasady kształcenia w dydaktyce ogólnej wyodrębniane są bardziej w oparciu o kryteria czynnościowe i proceduralne, zaś pryncypia dydaktyki filozofii dotyczą raczej względów treściowych, nawiązując do specyfiki dziedzinowej filozofii. Trzeba przy tym pamiętać, że istnieją różne typy i koncepcje filozofii, co rzutuje na sposób nauczania tej dyscypliny. Antoni Podsiad wyróżnia filozofię klasyczną, pozytywistyczną, neopoztywistyczno-analityczną i irracjonalistyczną¹³, zaś Stanisław Kamiński, stosując dychotomiczne podziały oparte na kryteriach problemowych, wskazuje na filozofie podmiotową i przedmiotową, metafizyczną i postmetafizyczną, fundamentalistyczną i antyfundamentalistyczną, dogmatyczną i krytyczną, naturalistyczną i antynaturalistyczną (występującą w wersjach humanistycznej, idealistycznej i transcendentalnej) oraz autonomiczne i korespondujące z naukami szczegółowymi. Ze względu na typ wiedzy można natomiast wyszczególnić takie koncepcje filozofii, jak spekulatywna, naukowa, mądrościowa i zdroworozsądkowa. Często też mówi się o filozofii kontynentalnej i analitycznej. Niektóre rodzaje filozofii uznaje się za maksymalistyczne (z uwagi na ambicje poznawcze), a inne za minimalistyczne. Popularne jest też rozróżnianie filozofii systemowych lub programowo odzgniętych od ujęcia systemowego, apriorycznych lub aposteriorycznych, idealistycznych lub realistycznych i scjentyistycznych lub religijnych. Mimo iż to zaledwie nieliczne z funkcjonujących w literaturze przedmiotu odmian klasyfikacji poszczególnych typów filozofii, to przytoczenie tylko ich wystarcza do uświadomienia sobie panującego w niej pluralizmu¹⁴. W ślad za tą różnorodnością nauk filozoficznych idą oczywiście zróżnicowane podejścia dydaktyczne. Nie chodzi przy tym wyłącznie o to, że już na terenie samej dydaktyki filozofii można wyróżnić dalsze dydaktyki szczegółowe, jak na przykład dydaktykę logiki czy dydaktykę etyki, lecz nade wszystko o tę okoliczność, iż już sam paradygmat, w jakim się filozofuje, w mniejszym lub większym stopniu warunkuje metodę przekazywania wiedzy filozoficznej. W konsekwencji bardzo trudno jest nakreślić jakiś jeden model dydaktyki filozofii. Wiele szkół filozoficznych, które funkcjonowały w ciągu dziejów, wypra-

12 Por. M. Woźniczka, *W stronę...*, dz. cyt., s. 195.

13 Zob. A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001, s. 269–270.

14 Zob. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 306–311.

cowało właściwe sobie formy nauczania, każdorazowo kładąc nacisk na rozwijanie nieco innych umiejętności¹⁵.

Niezależnie od tego da się jednak nakreślić kilka podstawowych zasad, które zdają się być nieodłączne od każdej formy współczesnego zinstytucjonalizowanego nauczania filozofii. Pierwszą z nich jest zasada historyzmu, zgodnie z którą uznaje się, że w dydaktyce filozofii nie sposób pominąć dziejowego doświadczenia interesującej nas dyscypliny. Ważną rolę odgrywa również pryncypium systematyzmu, służące do odróżniania od siebie poszczególnych dziedzin myśli filozoficznej. Zasada alternatywności aksjologicznej głosi z kolei niezestawialność porządków wartości, jakie wiążą się z opozycyjnymi względem siebie orientacjami filozoficznymi. W nauczaniu filozofii często akcentuje się też zasadę adekwatności kulturowej, w związku z którą podkreśla się, że głoszone przez dany nurt filozoficzny tezy współbrzmia z duchem kultury danego okresu. Ponadto w nauczaniu–uczeniu się filozofii duże znaczenie posiada reguła dyskursywności i pluralizmu interpretacyjnego, której towarzyszy uznanie rangi merytorycznego sporu jako swoistej siły napędowej myśli filozoficznej. Niejednokrotnie uwypukla się także zasadę dostrzegania podmiotowości–autorskości wypowiedzi z zakresu filozofii. Oprócz tego często stosowanymi w dydaktyce filozofii pryncypiami są, z jednej strony, zasada preferowania postawy racjonalistycznej w procedurach argumentacyjnych, a z drugiej strony, zasada dopuszczania czynników pozaracjonalnych (intuicji, przeżycia czy doświadczenia duchowego). Zwłaszcza w przypadku tych dwóch ostatnich zasad uwidacznia się zależność metod stosowanych w dydaktyce filozofii od paradygmatu, jaki jest faworyzowany przez filozofującego (przykładowo w filozofiach antynaturalistycznych chętniej korzysta się z pozaracjonalnych źródeł wiedzy)¹⁶.

3. Autorytet i nauczanie filozofii

Można postawić tezę, że proces nauczania w ogóle, a kształcenie w zakresie filozofii w szczególności, usprawnia udział autorytetu. Kiedy obiera się model dydaktyki, w którym poprzestaje się na prostym przekazie wiedzy, wystarczy autorytet epistemiczny. Inaczej jest on nazywany „autorytetem wiedzącego” i przysługuje ludziom, którzy lepiej od nas znają przedmiot. Dlatego twierdzi się, że P jest autorytetem epistemicznym dla A w dziedzinie D wtedy i tylko wtedy, gdy A w zasadzie uznaje za prawdziwe każde

15 Por. M. Woźniczka, *W stronę...*, dz. cyt., s. 198.

16 Por. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 68–82.

zdanie, które mu zostało zakomunikowane przez P w sposób twierdzący, a które należy do dziedziny D. Osoby obdarzone takim rodzajem autorytetu, wedle innych osób, uważane są za kompetentne do oceny prawdziwości danych twierdzeń w określonym zakresie. Autorytet epistemiczny nie dotyczy podejmowania decyzji (jest to domeną autorytetu deontycznego, czyli tego, który ma władzę i związane z nią prawo rozkazywania), choć może sugerować, co afirmować, a co odrzucić¹⁷. Jednakowoż w bardziej maksymalistycznie zorientowanym modelu dydaktyki filozofii, w którym chodzi nie tylko o transmisję wiedzy, lecz także kształcenie charakteru zarówno w zakresie umiejętności logicznych, jak i kwalifikacji moralnych¹⁸, szczególnie cenny okazuje się udział autorytetu moralnego.

Niektórzy filozofowie uważają, że autorytet moralny – przynajmniej w znaczeniu podmiotu, który innej osobie sugerowałby, jak w danej sprawie zadziałać – nie istnieje i istnieć nie powinien. Autonomiczny, dorosły człowiek ponosi bowiem pełną odpowiedzialność za swoje czyny. Akt osoby dorosłej nie może być zatem usprawiedliwiany wpływem osób trzecich. Oczywiście prawdą jest, że nasze postępowanie powinno być regulowane przede wszystkim i w ostatniej instancji przez dobrze uformowane sumienie¹⁹, ale nie oznacza to, iż postawa moralna – danej jednostki, grupy osób czy instytucji – nie może pełnić funkcji pomocniczej w procesie decyzyjnym indywiduum jako pewien wzór²⁰.

Rola autorytetu – nie tylko epistemicznego, ale nade wszystko moralnego – jest szczególnie doniosła, kiedy filozofię, a co za tym idzie także jej nauczanie, rozumie się maksymalistycznie, czyli nie wyłącznie jako transmisję wiedzy, lecz również jako zaszczepianie określonej sztuki życia i odpowiedniej postawy wobec rzeczywistości społecznej i przyrodniczej. Taki ideał filozofii przyświecał głównie hellenistycznym i rzymskim szkołom filozoficznym, jak na przykład szkole epikurejskiej czy stoickiej. Jak zaznacza Pierre Hadot (1922–2010), dla przedstawicieli owych szkół filozofia była nie tyle rodzajem teorii, co raczej określoną sztuką życia i rodzajem postawy, która wymagała osobistego zaangażowania filozofującego. Akt filozoficzny to według starożytnych myślicieli „konwersja powodująca przewrót w całym życiu, zmieniająca byt tego, który jej dokona. Pozwa-

17 Zob. M. Juda-Mieloch, *Na ramionach gigantów. Figura autorytetu w polskich współczesnych tekstach literaturoznawczych*, Kraków 2008, s. 8–26.

18 Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 115.

19 Zob. J. Ozolins, *Rola autorytetu w etyce*, tłum. J. Kiereś-Łach, „Człowiek w Kulturze” 22 (2012), s. 45–46.

20 Zob. A. M. de Tchorzewski, *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 5 (2017), s. 199.

la mu przejść ze stanu życia nieautentycznego, przyćmionego nieświadomością, nękanego troską, do stanu życia autentycznego, w którym człowiek osiąga samoświadomość, precyzyjne widzenie świata, wewnętrzny spokój i wolność²¹.

Obecnie żyjemy oczywiście w innych czasach, tak iż nie sposób bezpośrednio skopiować wzorców ze starożytności. Można jednak, jak czynią to między innymi przedstawiciele współczesnej filozofii ekologicznej Arne Næss (1912–2009) i Henryk Skolimowski (1930–2018), nawiązywać do antycznego pojmowania filozofii, nie ograniczając tej dyscypliny tylko do teorii, lecz czyniąc z niej ponadto rodzaj propozycji sensownej strategii życia, która zawierałaby zalecenia pracy nad samym sobą. Taka koncepcja filozofii stanowi więc przede wszystkim postulat indywidualnego doskonalenia jednostki, tak pod względem intelektualnym, jak też moralnym i duchowym²².

Maksymalistyczne rozumienie filozofii wymaga, aby w procesie dydaktycznym brał udział autorytet zarówno epistemiczny, jak i moralny, który byłby nim nie tylko *de jure* (przez prawo), ale i *de facto* (rzeczywiście). Przy czym, jeżeli chodzi o autorytet moralny, to w zasadzie nie może ustanowić go jakikolwiek nakaz, gdyż pełnienie tej funkcji należy sobie po prostu wypracować. Autorytet moralny nie potrzebuje odwoływania się do jakiejś siły czy przepisów prawa stanowionego, ponieważ osoba, której się go przypisuje, to ktoś, kto wywiera wpływ na innych, dając im przykład moralnie prawym życiem, zgodnym z wyznawanymi i głoszonymi ideałami. Zatem autorytetem moralnym można być wyłącznie *de facto* i w sposób nieformalny.

Jak podkreśla Barbara Chyrowicz, żyjemy w czasach, w których wszelkie autorytety – także epistemiczne i deontyczne – bywają kontestowane. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w nadmiernym indywidualizmie, jaki staje się niejednokrotnie dogmatem współczesnego człowieka. Tymczasem nagminne odrzucanie autorytetów nie służy społeczności. Autorytety potrzebne są wszakże każdemu – nie tylko ludziom niekompetentnym czy wręcz głupim. Nie chodzi więc o to, aby zrezygnować ze wszystkich autorytetów, lecz o trafne ich weryfikowanie i eliminowanie tych samozwańczych²³. Trzeba przy tym pamiętać, że wśród ludzi

21 P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 2003, s. 13.

22 Zob. H. Skolimowski, *Wizje nowego milenium*, Kraków 1999, s. 42–43.

23 Por. B. Chyrowicz, *Autorytet „na cenzurowanym”: kontestacja, sprzeciw i bunt*, „Przegląd Tomistyczny” 20 (2014), s. 145–146.

nie może być mowy o autorytecie absolutnym. To, że ktoś jest specjalistą w jakiejś dziedzinie, nie sprawia, iż musimy aprobować wszystko, co mówi. Biegłość w danych nauce, sztuce czy rzemiośle nie sprawia, że jest się ekspertem w zakresie wszystkich sfer ludzkiej aktywności, lecz tylko w tej, w której ma się określone, odpowiednio szerokie spektrum merytorycznych kompetencji. Inaczej jest natomiast z moralnością, bo znajomość teorii etycznych nie gwarantuje godziwego postępowania (niemniej jednak namysł w zakresie etyki może pomagać w moralnym rozwoju jednostki)²⁴.

Znamienne dla społeczności ludzkich jest to, że funkcjonują one w oparciu o nieporównywalnie większy niż w wypadku innych gatunków zakres informacji, jakie jedni przekazują drugim. Aby skutecznie działać w świecie, jednostka musi obdarzyć zaufaniem innych. Gdyby bowiem każdy zdobywał całą swoją wiedzę (lub choćby znaczną jej część) samodzielnie, to nigdy nie rozwinęłyby się ani nauka, ani ludzka cywilizacja. Innymi słowy, niemożliwy byłby postęp społeczny. Co najwyżej rozwijałyby się poszczególne indywidua, lecz kooperacja międzypersonalna byłaby w zasadzie niewykonalna. O ile postawą skrajnie niepraktyczną okazuje się łatwowierność, gdyż rywalizując o różne dobra, ludzie nazbyt często uciekają się do kłamstwa i podstępów, przez co zwyczajnie nierozsądnie jest wierzyć każdemu i we wszystko, o tyle równie niepraktyczna byłaby całkowita nieufność²⁵.

Podstawowe ludzkie aktywności, czyli myślenie i poznawanie, mają w dużej mierze charakter dialogiczny. Podobnie jest ze zdobywaniem informacji, które dokonuje się wskutek wymiany zdań z innymi osobami. Aby zwiększać swoją wiedzę, trzeba zatem otwierać się na to, co mówią inni. Według św. Tomasza z Akwinu (1225–1274) pomaga w tym cnota pouczalności (*docilitas*), która jest zdolnością do roztropnego korzystania z rad innych osób. Podsyte nihilizmem zblazowanie, jakie jest często spotykaną postawą u wielu ludzi biorących udział w procesie edukacji – zwłaszcza młodych – utrudnia wykształcenie się tej cnoty, lecz właśnie rolą filozofii i tych, którzy tej dyscypliny uczą, jest pokazanie, że warto jest coś wiedzieć nie tylko z uwagi na względy czysto użyteczne, ale też po prostu dla samej wiedzy i wartości, jaka wiąże się z aktem kontemplacji prawdy²⁶.

24 Por. W. M. Banach, *Zagadnienie autorytetu. O. Józefa Marii Bocheńskiego analiza problemu*, „Filo-Sofija” 21 (2013), s. 152–153.

25 Por. B. Stanosz, *Autorytet*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3217> (16.05.2020).

26 Zob. M. Murzyn, *Myślenie krytyczne i jego rola w dydaktyce filozofii*, w: *Dylematy badań naukowych w różnych dziedzinach*, red. S. Ejdys, Waleńców 2020, s. 294–295.

Coś z owej dialogiczności jest także w autorytecie. Ma on bowiem, jak zauważa Józef Maria Bocheński (1902–1995), strukturę relacyjną. Jest wszakże trójczłonowym stosunkiem między podmiotem (tym, kto ma autorytet), przedmiotem (tym, kto uważa podmiot za autorytet) i dziedziną autorytetu. Przy czym podmiot autorytetu szczególnego znaczenia nabiera wtedy, gdy mówimy o autorytecie moralnym. Kontestując taki autorytet, w istocie sprzeciwiamy się zaleceniom konkretnej osoby (autorytetem moralnym w ostateczności zawsze jest jakaś osoba, bo choć bywa, że przypisujemy go jakiejś instytucji, na przykład Kościołowi, to jednak ten również powołuje się ostatecznie na autorytet osobowego Boga). Akceptacja moralnego autorytetu jest więc nie tylko zgodą na głoszone przezeń treści, lecz wiąże się także z okazaniem poważania osobie, którą uznaje się za autorytet. Moralny autorytet jest zatem świadkiem wypowiedzianej treści. Musi niejako zaświadczać o niej całą swoją życiową postawą²⁷.

Można oczywiście poprzestać na nauczaniu filozofii jako jednego z wielu przedmiotów, z jakimi styka się uczeń czy student, przekazując określoną porcję informacji na temat historii filozofii, prawideł logiki, sposobów rozstrzygania problemów z zakresu ontologii czy koncepcji teoriopoznawczych. Wówczas wystarczy, że ten, kto transmituje wiedzę filozoficzną, będzie autorytetem epistemicznym, posiadającym ponadto pewne kompetencje dydaktyczne. Jeśli jednak chcemy, aby filozofia pomagała w kształtowaniu u jednostek myślenia krytycznego, empatii czy umiejętności życia harmonijnego i bardziej odpowiedzialnego, to musimy opowiedzieć się za jej wariantem maksymalistycznym. Tylko taki sposób jej uprawiania, jak się wydaje, może wyjść naprzeciw różnym problemom, z jakimi boryka się człowiek, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Wtedy jednak konieczne jest, aby podmiot autorytetu epistemicznego (merytorycznego) był zarazem autorytetem moralnym. Łatwo uzmysłowić sobie, jaką konsternację u nauczanego zrodziłoby odkrycie, że ten, kto na zajęciach z etyki głosi potrzebę rezygnacji z praktyki polowań na zwierzyń, sam jest członkiem koła łowieckiego. Tego typu przykłady można mnożyć, lecz jasne jest, że w dydaktyce filozofii wiedza teoretyczna musi być kongruentna z działaniem praktycznym. Wynika to ze specyfiki problematyki, jaką porusza się na gruncie filozofii. Ostatecznie chodzi przecież o to, aby wartości poznawcze, estetyczne czy moralne, o jakich traktuje myśl filozoficzna, były nie tylko przedmiotem teoretycznego namysłu, lecz także czymś, co urzeczywistniane jest w codziennym ludzkim postępowaniu.

27 Por. J. M. Bocheński, *Logika i filozofia*, Warszawa 1993, s. 202.

Choć w przypadku autorytetu epistemicznego ważne są kompetencje (wiedza) danej osoby, a nie ona sama, to jednak nawet w zwykłym procesie przekazywania określonych informacji duże znaczenie posiada nawiązanie interpersonalnej relacji opartej na wzajemnych szacunku i życzliwości. Lepiej wówczas przebiega proces kształcenia. Kiedy zaś spotkanie mistrza z uczniem wzmacniane jest mocą autorytetu moralnego, to możliwe staje się nauczanie filozofii jako mądrości i takiego typu wiedzy, który pozwala wzbogacić egzystencję jednostki, a być może nawet otworzyć przed nią przestrzeń sensu w aksjologicznym znaczeniu tego słowa²⁸.

Warto przy tym pamiętać, że autorytetu moralnego nie należy uważać za kogoś, komu przysługiwałyby nadludzka moc i nieomyślność. Co więcej, wydaje się nawet, że paradygmatyczny „wielki filozof” i „wielki moralista”, aby móc w ogóle oddziaływać na niedoskonałego człowieka, musi być pod jakimś względem ułomny, nie mając w czymś racji, o czymś milcząc lub wobec czegoś pozostając bezradnym. Krótko mówiąc, winien on pokazać swoje ludzkie, czyli naznaczone przygodnością, oblicze. Ponadto sam nie może zejść z drogi doskonalenia siebie samego, a do tego i jemu potrzebny jest jakiś autorytet (choćaby po to, by nie popaść w pychę)²⁹.

Podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, że w dydaktyce trudno obejść się bez figury autorytetu. Prawda ta obowiązuje także w dydaktyce filozofii. Podobnie jak w innych dydaktykach szczegółowych, również w nauczaniu filozofii nieodzowny okazuje się kontakt z autorytetem epistemicznym. Targany licznymi problemami ekologicznymi, gospodarczymi, społecznymi czy moralnymi współczesny świat potrzebuje jednak filozofii zaangażowanej na rzecz człowieka i przyrody. W takiej perspektywie dydaktyka filozofii wymaga zaś nie tylko dobrych znawców teorii filozoficznych, ale też osób, które o tym, co mówią, będą w stanie zaświadczyć całym swoim życiem. Społeczna funkcja wiedzy filozoficznej, o której wzmocnienie zabiegają dziś uczeni zajmujący się dydaktyką filozofii, może wzrosnąć przede wszystkim wtedy, gdy w środowisku samych filozofów zrodzi się więcej autorytetów moralnych.

Biorąc pod uwagę liczne i poważne wyzwania współczesności, nierządki o zasięgu globalnym, swego rodzaju dziejową koniecznością okazuje

28 Zob. D. Stadnicka-Strzembosz, *Autorytet: pytania, wobec których stajemy*, w: *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, red. D. Łażewska, Józefów 2013, s. 12–15.

29 Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009, s. 309.

się opowiedzenie się za maksymalistyczną koncepcją filozofii, a więc taką, w której nie unika się deklaracji w sprawach światopoglądowych i dyskusjach aksjologicznych. Oczywiście, nie oznacza to, jakoby nie należało rozwijać u uczniów i studentów krytycznego myślenia czy umiejętności precyzyjnego wypowiedzania się w debatach dotyczących zagadnień moralnych. Są to sprawy istotne i przybierające na znaczeniu w wielokulturowych społeczeństwach, dla których potrzebą chwili staje się pokojowe i racjonalne ułożenie życia zbiorowego. Kompetencje logiczne i argumentacyjne nigdy nie tracą na aktualności, a do ich usprawniania najlepiej nadają się zajęcia filozoficzne. Niemniej jednak człowiek współczesny, zwłaszcza z targanych anomią społeczną społeczeństw naukowo-technicznych, potrzebuje dziś swoistego drogowskazu w kwestiach egzystencjalnie doniosłych. Wymaga to restauracji znaczenia filozofii jako sposobu (taktyki) życia, na wzór tego, jak pojmowano ją w czasach antycznych. Odpowiednio do tego nauczyciel–wykładowca filozofii nie może pozostać tylko biegłym znawcą swojej dziedziny, który nadto posiadał określone umiejętności (metody) przekazywania wiedzy filozoficznej (i etycznej), ale wymaga się od niego bycia świadkiem wygłaszanych przez niego treści.

Abstrakt

Rola autorytetu w dydaktyce filozofii

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania roli i znaczenia autorytetu we współczesnej dydaktyce filozofii. Stara się odpowiedzieć na pytanie, na czym miałyby polegać specyfika autorytetu w nauczaniu filozofii, która jawi się jako wyróżniona dziedzina wiedzy ludzkiej. Wyróżniona dlatego, że tradycyjnie dążąca do uzyskania całościowego spojrzenia na świat, człowieka i Boga, a przy tym znajdująca przełożenie na dyskurs moralny i w konsekwencji także na postępowanie jednostek. O ile w dydaktyce pozostałych nauk (nauk szczegółowych) wystarcza, aby autorytet był zasadniczo autorytetem wiedzącego (epistemicznym), to w nauczaniu filozofii, jeśli pojmować ją maksymalistycznie jako nie tylko wiedzę z zakresu teorii bytu, epistemologii czy etyki, ale też jako drogę autodoskonalenia, idzie o to, ażeby nauczający filozofii był nadto swego rodzaju świadkiem głoszonych przez siebie teorii (zwłaszcza z obszaru filozofii praktycznej).

Słowa kluczowe: dydaktyka filozofii, filozofia edukacji, autorytet, moralność

Abstract

The role of authority in the teaching of philosophy

The author tries to show the role of authority in the contemporary teaching of philosophy. The article tries to present the specificity of authority in philosophy and to

answer the question, what is its special role? We live in a world of many worldviews and many paradigms of philosophy. Therefore, how an authority in teaching philosophy is to be realized and what tasks it is to fulfill depends on the philosophical trend. How philosophy is understood determines how authority is understood. In analytical philosophy, which focuses on logical and linguistic analyzes, the role of authority is basically limited to epistemic authority. However, the situation changes when we look at the tasks of philosophy more broadly. When philosophy is also understood as a specific way of life, the culmination of which is morality and the world of values, the importance of authority increases significantly. Then it can be said that an authority in teaching philosophy must be of a special kind. Understanding philosophy broadly, as the path of spiritual development of an individual, an authority in philosophy gains great responsibility. In such an approach, an authority in the didactics of philosophy must be witness to its words and views with all its life and attitude. It is not enough that he (or she) will have extensive scientific knowledge. An authority in philosophy must show the compliance of its life practice with what it says in theory. Hence, more is required of authority in philosophy than in other sciences.

Keywords: philosophy didactics, philosophy of education, authority, morality

Bibliografia

- Banach W. M., *Zagadnienie autorytetu. O. Józefa Marii Bocheńskiego analiza problemu*, „Filo-Sofija” 21 (2013), s. 151–157.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
- Bocheński J. M., *Logika i filozofia*, Warszawa 1993.
- Chyrowicz B., *Autorytet „na cenzurowanym”: kontestacja, sprzeciw i bunt*, „Przegląd Tomistyczny” 20 (2014), s. 143–159.
- Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013.
- De Tchorzewski A. M., *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 5 (2017), s. 187–212.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 2003.
- Juda-Mieloch M., *Na ramionach gigantów. Figura autorytetu w polskich współczesnych tekstach literaturoznawczych*, Kraków 2008.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992.
- Krąpiec M. A., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1987.
- Kuczyńska K., *O kłopotach z dydaktyką filozofii*, „Analiza i Egzystencja” 10 (2009), s. 141–146.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Murzyn M., *Myslenie krytyczne i jego rola w dydaktyce filozofii*, w: *Dylematy badań naukowych w różnych dziedzinach*, red. S. Ejdyś, Waleńców 2020, s. 287–298.
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008.
- Ozolins J., *Rola autorytetu w etyce*, tłum. J. Kieres-Łach, „Człowiek w Kulturze” 22 (2012), s. 45–65.

- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001.
- Skolimowski H., *Wizje nowego millenium*, Kraków 1999.
- Stanosz B., *Autorytet*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3217> (16.05.2020).
- Stadnicka-Strzembosz D., *Autorytet: pytania, wobec których stajemy*, w: *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, red. D. Łażewska, Józefów 2013, s. 11–21.
- Wieczerzyński M., *Filozofia jako dydaktyka, dydaktyka jako filozofia. Od racjonalności instrumentalnej do „oświecenia”?*, „Hybris” 36 (2017), s. 1–23.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009.
- Woleński J., *Filozofia i tzw. reforma nauki*, „Ruch Filozoficzny” 76 (2020), s. 245–250.
- Woźniczka M., *W stronę metodologii dydaktyki filozofii*, „Podstawy Edukacji” 5 (2012), s. 191–208.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.