

Maciej Soin¹

Instytut Filozofii i Socjologii PAN

O MOŻLIWYCH KIERUNKACH NAUCZANIA FILOZOFII

STRESZCZENIE

Artykuł jest próbą odpowiedzi na postulaty wprowadzone w Krajowych Ramach Kwalifikacji, wymagające by programy nauczania na poziomie wyższym kształtowały „zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego działania”. Autor rozważa przydatność różnych kierunków nauczania filozofii do tego celu, dochodząc do wniosku, że największe szanse na jego osiągnięcie ma nauczanie krytycznego myślenia w wersji wzorowanej na dociekaniach filozoficznych Wittgensteina. Program tak rozumianego nauczania nie sprowadza się do logicznej analizy argumentacji i obejmuje między innymi problematykę wieloznaczności pojęć i wynikających z niej sporów werbalnych, a także umiejętność unikania trudności wynikających z niedostrzegania różnic między różnymi sposobami użycia języka. Nauczanie myślenia krytycznego na poziomie zaawansowanym dotyczyć mogłoby natomiast problematyki prawdy: zróżnicowania kryteriów uznawania prawdziwości zdań, umiejętności odróżniania wypowiedzi empirycznych i gramatycznych oraz porównawczej roli wzorców w praktyce badawczej różnych dziedzin nauki.

Słowa kluczowe: nauczanie filozofii, myślenie krytyczne, Wittgenstein

PROBLEM

Jeśli kierunki i sposoby nauczania filozofii ściśle wiążą się z rozumieniem jej celów, możliwości i rzeczywistych osiągnięć, to wyróżnić należy co najmniej trzy główne modele filozofii i jej nauczania: historyczny, problemowy i doktrynalny.² Są to rzecz jasna typy idealne i w praktyce dydaktyczno-filozoficznej mamy do czynienia raczej z rozmaicie ukierunkowanymi wariantami pośrednimi niż z prostym spełnianiem modelu. Co gorsza, chęci i deklaracje nauczającego nie są w tej kwestii decydującym kryterium i nie-rzadko można natknąć się na przypadki, w których rzekomo *problemowy*

¹ Adres Autora: msoin@poczta.onet.pl; Instytut Filozofii i Socjologii PAN, ul. Nowy Świat 72, 00-330 Warszawa.

² Tekst jest szkicem fragmentu większej całości i powstał w ramach realizacji projektu *Filozofia 2.0. Diagnozy i strategii*, finansowanego przez NPRH.

wykład filozofii jest w rzeczywistości prezentacją historii wybranego zagadnienia, względnie wykładem jego dogmatycznego ujęcia.

Wyróżnikiem doktrynalnego modelu nauczania filozofii jest traktowanie jej jako zestawu gotowych rozwiązań, które wyznaczają zarówno przekazywaną treść, jak i ocenę rozstrzygnięć konkurencyjnych. Nauczano tak marksizmu, w jakiejś mierze tomizmu, ale również obecnie można spotkać kursy filozofii zorientowane ideologicznie, religijnie, „postmodernistycznie” lub „scjentyistycznie”. Główną wadą tego rodzaju nauczania jest prezentowanie przedmiotowych ustaleń filozofii jako pewników (również w postaci dogmatycznego relatywizmu), co jest w najlepszym razie wykonywaniem posunięć gramatycznych, do których doktryna sprowadza różnorodność wyników namysłu. Już z tego względu doktrynalne nauczanie filozofii nie daje się usprawiedliwić, nie mówiąc już o ewidentnej społecznej szkodliwości niektórych doktryn *quasi-filozoficznych*.

W modelu historycznym nauczanie opiera się na prezentacjach o charakterze chronologicznym, przy czym może to być zarówno historia skoncentrowana na postaciach, jak i bardziej zaawansowana historia problemów. Paradigmatycznym przypadkiem stosowania tego rodzaju podejścia w nauczaniu jest, jak wiadomo, historia filozofii w wydaniu Tatarkiewicza. Model ten stosowano z dużymi sukcesami i w zasadzie można by to robić nadal, gdyby nie opór słuchaczy, którzy – jak wskazują doświadczenia na kierunkach niefilozoficznych – najwyraźniej nie są obecnie w stanie ścierpieć systematycznego wykładu historii filozofii. Jedną z głównych przyczyn tego stanu rzeczy jest najprawdopodobniej daleko posunięta komplikacja kwestii filozoficznych i ich dziejów, nieprzystająca do masowego i praktycznego charakteru studiów i wiedzy, która jest w ich trakcie przyswajana.

Największe nadzieje na poprawę wizerunku filozofii wiąże się zwykle z jej nauczaniem w modelu problemowym.³ Kłopot jednak w tym, że założenia i wymagania, jakie wiążą się z tym modelem nie są bynajmniej błahе. Trudność materiału nie jest wszak z reguły mniejsza niż w przypadku prezentacji historycznych, w związku z czym odpowiedzialna dyskusja filozoficznych problemów nie odpowiada potrzebom elementarnego kursu filozofii. Trzeba więc *upraszczać* i *zaokrąglać*, to znaczy ulegać pokusie dogmatyzmu, który wprawdzie ułatwia nauczanie, ale jest przeciwnie skuteczny w stosunku do jego zakładanych celów. Jeśli bowiem chodziło o wprowadzenie do myślenia filozoficznego, to z pewnością nie spełni tego zadania prezentacja rozstrzygnięcia jakiegoś filozoficznego problemu przez jakąś filozoficzną doktrynę. Możliwość (i natura) doktryny jest bowiem sama pierwszorzędnym problemem filozofii.

³ Zob. np. A. Grobler, *Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom*, „Analiza i Egzystencja” 10, 2009.

Pytanie brzmi zatem, czy wobec nieatrakcyjności nauczania filozofii według modelu historycznego i anachroniczności modelu doktrynalnego w społeczeństwie spostmodernizowanym, nie należałoby wrócić do nauczania filozofii jako dociekania, w tym właściwie pojętej krytyki.⁴ Taki charakter miały wszak najistotniejsze osiągnięcia filozofii, kiedy wbrew tendencji doktrynerskiej kładła nacisk na ruch myśli, pokazujący złożoność problemów i sytuacji oraz ukryte założenia ich ujęć. Nie należy tylko sądzić, że „myślenie krytyczne” – jak to bywa przedstawiane w niektórych amerykańskich podręcznikach – sprowadza się do zastosowania schematów logicznych do oceny rozumowań i argumentacji. Właściwa tradycja myślenia krytycznego wywodzi się bowiem od Sokratesa i wiąże się wprost z ideą wiedzy o niewiedzy, to znaczy myślenia ukierunkowanego na rozpoznanie możliwości i ograniczeń rozumu. Współczesnym patronem tego rodzaju filozofii rozumianej jako działalność jest Wittgenstein, z ideą dociekania zmierzającego do odróżnienia sensu od bezsensu i posiadającego jasno uchwytnie znaczenie praktyczne. Nie jest bowiem praktyczne żywić bezsensowne przekonania, przynajmniej na dłuższą metę.

Postulat zmiany sposobu nauczania filozofii wydaje się tym bardziej na miejscu, o ile w Krajowych Ramach Kwalifikacji, które stały się miotłą wymiatającą filozofię z programów nauczania na kierunkach niefilozoficznych, zapisane zostały treści możliwe do realizacji tylko w postaci przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza odpowiednio rozumianej filozofii.⁵ Sama idea KRK może być wprawdzie uważana za biurokratyczną mrzonkę, gdyż nie jest wcale jasne, czy potrzeba porównania i oceny wyników edukacji faktycznie uzasadnia organizacyjny wysiłek niezbędny do jej wdrożenia, czy mogą być to procedury skuteczne i czy faktycznie oznacza to zwiększenie programowej autonomii uczelni. Niemniej jednak dopasowanie oferty dydaktycznej do zapisów KRK stanowi jedną z najważniejszych możliwości wyjścia z instytucjonalnego zaułka, w jakim filozofia znalazła się na skutek ostatnich reform szkolnictwa wyższego.

Jest to zapewne czysto praktyczny argument za zmianą filozoficznej dydaktyki, rzecz jednak w tym, że odpowiada on także – jak sądzę – potrzebie merytorycznej. Chodzi bowiem zwłaszcza o zapisy KRK mówiące o *kompe-*

⁴ Podobne w brzmieniu postulaty formułuje się w amerykańskich dyskusjach na temat programu „krytycznego myślenia”, którymi jednak zajmujemy się w osobnym opracowaniu. Z tych dyskusji najlepiej u nas znana jest koncepcja Lipmana, na temat której powstał interesujący spór (zob. J. Zubelewicz, *Lipmana filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2/2001; Z. Zdunowski, *Edukacja filozoficzna wobec wyzwania relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana*, „Filozofia w szkole”, „Analiza i Egzystencja” 10/2009; A. Pobojevska, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny” 3, 2012).

⁵ Zapożyczam to przekonanie od prof. Ewy Chmieleckiej, która w licznych artykułach i wypowiedziach wskazuje na możliwości związane z wprowadzeniem ram kwalifikacji. Zob. np. E. Chmielecka, *Krajowe Ramy Kwalifikacji i ich rola w upowszechnianiu edukacji humanistycznej*, „Edukacja Etyczna” 3/2012, <http://www.edukacjaetyczna.pl> (10.01.2014).

tencjach społecznych, które obok wiedzy i umiejętności mają być efektem kształcenia. Jeśli – jak podkreśla prof. Chmielecka – zapisy te domagają się twórczego rozwinięcia i znajdują się wśród nich *kompetencje krytyczne*, to szans filozofii można upatrywać w takiej interpretacji programu *krytycznego myślenia*, która wykorzysta najistotniejsze doświadczenia i osiągnięcia filozoficznej tradycji w programie kształtowania „zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego działania” oraz „zdolności adaptacji do coraz szybciej zmieniającego się świata poprzez uczenie się przez całe życie”, o których mówią określenia zawarte w terminie „kompetencje personalne i społeczne”.⁶ Dopasowanie oferty dydaktycznej do zapisów KRK jest więc z jednej strony dobrą okazją do przywrócenia w filozofii ducha dociekania, z drugiej – aktualizacji jej problematyki. Pytanie tylko, co to znaczy i jak ten postulat przekłada się na potrzeby i możliwości dydaktyczne.

CZYM KRYTYKA NIE JEST?

Co to zatem znaczy „myślenie krytyczne” i jak można sobie wyobrazić jego nauczanie, w dodatku mierzalne w swoich efektach? Nie jest to pytanie banalne, skoro w grę wchodzi co najmniej kilka wariantów rozumienia *krytyki* i *dociekania*, które trzeba zwięźle ocenić zarówno pod względem wartości merytorycznej, jak i możliwości wykorzystania w filozoficznej dydaktyce. Nie miałoby wszak uzasadnienia uczenie filozofii w postaci prowadzącej na manowce. Konkretyzację postulatu dydaktyki krytycyzmu zaczniemy więc od eliminacji tych sposobów, które nie nadają się do pełnienia w tym kontekście roli wzorców - chodzi zwłaszcza, po pierwsze, o krytykę pojętą jako rozumowanie transcendentalne, a także, po drugie, o ideologiczną krytykę społeczną. Żaden z tych sposobów rozumienia krytyki i dociekania nie nadaje się – jak chcemy twierdzić – na wzorzec nauczania filozofii, co zresztą nie przeczy ich specyficznej prawomocności. Właściwie pojęta krytyka pasożytuje wszak na innych formach myślenia, chociaż z drugiej strony niektóre z nich – na przykład bezpodstawne spekulacje i swobodne bredzenie – są na tyle naturalne, że nie trzeba ich wcale nauczać.

a) transcendentalizm

Po pierwsze zatem mamy tu tradycję w postaci transcendentalizmu, który wprawdzie uczynił krytykę głównym hasłem filozoficznego słownika, ale najwyraźniej nie był jeszcze wystarczająco krytyczny, również wobec samego siebie. Praktyczny i niedecydujący argument przeciw transcendentalizmowi wskazuje na trudności jego nauczania: w istocie, z doświadczeń dydaktycznych wynika, że wykładu o transcendentalizmie współczesny *masowy* stu-

⁶ Zob. E. Chmielecka, *Kompetencje personalne i społeczne*, w: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, s. 143.

dent z reguły słucha jak bajki o żelaznym wilku; cóż by się działo, gdyby musiał nauczyć się samodzielności w tego rodzaju rozważaniach. Transcendentalizm daje się wszak sensownie przedstawić i uchwycić tylko na tle rozumienia dziedzin i koncepcji, które ze sobą sprzęga: nauki, metafizyki, racjonalizmu i empiryzmu, a jest to najwyraźniej zbyt wiele dla uczestnika elementarnego kursu filozofii.⁷ Masowe kształcenie w zakresie krytyki transcendentalnej byłoby więc najprawdopodobniej albo fikcją, albo doświadczeniem traumatycznym, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

Decydujący argument przeciw zastosowaniu wzorca filozofii transcendentalnej do współczesnej praktyki dydaktycznej ma jednak charakter merytoryczny. Rzecz w tym, że właśnie na przykładzie transcendentalizmu można pokazać, na czym polega postęp w filozofii, o ile w ogóle mielibyśmy o nim mówić. Chodzi tu o kształt, jaki problemowi konieczności, rozstrzygającemu o kierunku krytyki typu transcendentalnego, nadały dociekania Wittgensteina.⁸ Jeśli bowiem konieczność (logiczno-matematyczna, ale nie przyrodnicza) daje się sprowadzić do reguł języka, to zgeneralizowane pytanie o warunki jej możliwości znajduje nader prostą, *gramatyczną* odpowiedź. Jeśli przedmiotowość wiedzy, powiązanie między myślą, językiem i światem dokonuje się przy pomocy arbitralnych reguł, to wszystko, co jest potrzebne do jego wyjaśnienia, faktycznie jest *na wierzchu*, w tym przynajmniej sensie, że zadanie transcendentalnej dedukcji przejmuje badanie o charakterze empirycznym. Jeśli jednak problematyka konieczności daje się wyjaśnić *prościej* niż w krytyce transcendentalnej, bez odwoływania się do fantomów w rodzaju transcendentalnego podmiotu, a także bez trudów transcendentalnej dedukcji, to transcendentalizm, przynajmniej w kanonicznej postaci, staje się anachronizmem. Jest to tyleż przykre, co prawdziwe, skoro chyba żadna inna doktryna nie nadawała się lepiej na profesjonalną ideologię filozofów. Ale dlatego właśnie trudno byłoby czynić ja wzorem dociekania, chociaż powtórzmy, że ten negatywny wniosek nie unieważnia przydatności schematu rozumowania transcendentalnego w specyficznych zastosowaniach. Dotyczy bowiem tylko jego pewnej historycznej postaci, podważonej zresztą również przez rozwój transcendentalizmu, akcentujący, jak wiadomo, w coraz większym stopniu historyczność *a priori*.

b) krytyka społeczna

Po drugie, z dość oczywistych względów na wzorec dydaktyki dociekania nie nadaje się krytycyzm *społeczny* wzorowany na marksizmie i obejmujący zarówno teorię krytyczną, jak i różne warianty feminizmu. Jest to sprawa

⁷ Zob. też Grobler, op. cit.

⁸ Zob. na ten temat M. Soin, *Gramatyka i metafizyka. Problem Wittgensteina*, Wrocław 2001, a także M. Soin, *Wittgenstein i transcendentalizm*, w: P. Parszutowicz, M. Soin (red.), *Idea transcendentalizmu od Kanta do Wittgensteina*, Warszawa 2011 (przedruk w: M. Soin, *Wartość i fakt. Etyczne i socjologiczne zastosowania filozofii lingwistycznej*, Warszawa 2013).

ważna ze względu na silną obecnie tendencję do ich utożsamiania z krytycznym myśleniem, co wiąże się z charakterystycznym dla ponowoczesności zanikiem poczucia i potrzeby obiektywizmu.⁹ Nie chodzi tu nawet o zadziwiające pomysły, do jakich prowadzi zafiksowanie uwagi na koncepcjach tego rodzaju.¹⁰ Nie mamy też zamiaru twierdzić, że – na przykład – sytuacja prawna, ekonomiczna czy społeczna kobiet i mężczyzn, najemnych pracowników, a także ludzi starych, upośledzonych, „wykluczonych cyfrowo” i innych, nie może stać się tematem zbiektywizowanych badań. W końcu takie badania z powodzeniem prowadzono na długo przed wprowadzeniem do obiegu terminu *gender* i powstaniem *gender studies*.

Chodzi natomiast o ideologiczny charakter znacznej części tego rodzaju *krytyki*, przez który jej nauczanie staje się w gruncie rzeczy polityczną indoktrynacją.¹¹ Mimo istotnego wewnętrznego zróżnicowania krytyki społecznej jasne jest bowiem, że w koncepcjach tego rodzaju decydującą rolę odgrywa program gruntownej zmiany społecznej, określający właściwe jej, najczęściej skrajnie uproszczone ujęcie społecznej struktury. Tak jak idea rewolucji proletariackiej wymagała bowiem, by za najistotniejszy podział społeczny uważać opozycję między robotnikiem i kapitalistą, tak program rewolucji feministycznej sprowadza zwykle całą złożoność konfliktów społecznych do prostej opozycji między płciami. Napisano już wystarczająco dużo o niebezpieczeństwie stosowania takich schematów, by trzeba było jeszcze coś do tego dodawać; wystarczy pamiętać o dorobku polskiej humanistyki wypracowanym w polemice z marksizmem.¹² Na zbyt daleko posunięty schematyzm takiego ujęcia wskazują zresztą niektóre z wariantów feminizmu, bardziej wrażliwe na zróżnicowanie sytuacji kobiet. I faktycznie: można się zastanawiać, czy poziom wspólnoty interesów między, powiedzmy, niemiecką *bizneswoman* i jej polską sprzątaczką rzeczywiście przekracza poziom ich przeciwstawności.

⁹ Zob. na ten temat M. Soin, *Wartość i fakt. Etyczne i socjologiczne zastosowania filozofii lingwistycznej*, Warszawa 2013. Również w dyskusji na temat KRK pojawiły się sformułowania wiążące kompetencje krytyczne z elementami krytyki społecznej i określające je jako „pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną – dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna” (zob. Chmielecka, op. cit.).

¹⁰ Przykładem takiego pomysłu jest program edukacji równościowej w przedszkolu, realizowany m.in. przez przebieranie chłopców za dziewczynki i odwrotnie, który obecnie – na przełomie 2013 i 2014 r. – stał się przedmiotem zacieklego sporu publicznego. Zob. na ten temat opinię o programie *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć*, sporządzoną przez Zespół Edukacji Elementarnej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, opublikowaną przez prof. B. Śliwerskiego na jego blogu (<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/01/eksperci-komitetu-nauk-pedagogicznych.html>, 17.01.2014).

¹¹ Odwołujemy się tu do podręcznikowego rozumienia *ideologii*, zgodnie z którym jest to „mniej lub bardziej spójny zbiór idei stanowiący podstawę zorganizowanego działania politycznego” (A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25). Najistotniejszą z naszego punktu widzenia cechą tak rozumianej ideologii jest to, że ów zbiór idei w zasadzie nie podlega ocenie w kategoriach prawdy i fałszu, co dotyczy zwłaszcza zawartych w nim ocen i postulatów.

¹² Zob. np. J. Lutyński, *O wartościowaniu i manichejskiej postawie w naukach społecznych*, w: tenże, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa 1990.

Jeśli to właśnie kierowanie się ideą partykularnej emancypacji, a nie *sprawozdania* i adekwatnego ujęcia przedmiotu opisu wyklucza krytykę społeczną z zakresu naukowości, to jasne powinno być również, że tak rozumiana ideologiczność jest cechą stopniowalną i poszczególne warianty krytyki społecznej o tyle mają charakter ideologiczny, o ile postulat emancypacji góruje w nich nad staraniami o obiektywizację badania. Stopień ten zmienia się zatem od przypadku do przypadku. Jest jednak ważne by dostrzec, że ideologiczność krytyki feministycznej, tak jak na przykład szkoły frankfurckiej,¹³ ma w znacznej mierze charakter *programowy* i wiąże się wprost z „epistemologią punktu widzenia” (*standpoint epistemology*), która – jak zaświadczały podręczniki feminizmu i badań *genderowych* – jest jednym z podstawowych elementów tych koncepcji.¹⁴

W skrajnej wersji epistemologii tego typu przyjmuje się, że każdy rodzaj wiedzy ma charakter partykularny, postuluje się poznawcze uprzywilejowanie społecznie upośledzonych, odrzuca się pojęcie nauki jako wiedzy zobiektywizowanej, a co więcej obiektywizm, a najczęściej także każdy pogląd konkurencyjny wobec własnego, uznaje się za narzędzie opresji, na przykład męskiej dominacji. Za to wszelkie, najczęściej nieweryfikowalne twierdzenia i koncepcje dotyczące tej dominacji są akceptowalne mimo wzajemnej niezgodności, a nawet sprzeczności, o ile tylko są zgodne ze strategicznym celem emancypacyjnym.¹⁵ Jest jasne, że w takiej perspektywie subiektywizm nie jest żadnym zarzutem, nietrudno też jednak zauważyć, że krytyka kierowana taką epistemologią staje się w konsekwencji ważna jedynie dla tej grupy interesów, w której imieniu jest formułowana. Dopóki w grę nie wchodzi nakazy administracyjne, dopóty nie ma powodu, dla którego tak rozumiana krytyka społeczna miałaby być wiążąca dla innych.¹⁶ Powodem dla którego wiedza jest ważna „nawet dla Chińczyka” (Weber), jest bowiem jej zobiektywizowany charakter: neutralność wynikająca z ważności przedmiotowej.

A z drugiej strony dociekanie, o którym z góry wiadomo, jaki będzie jego wynik, nie jest żadnym dociekaniem. W idei dociekania zawiera się bowiem

¹³ Podkreślałem już przy innej okazji, że racjonalizacja programowej stronniczości w szkole frankfurckiej jest ta sama, co u Marksa: „Żadne poznanie nastawione na niedostępną bezpośrednio istotę społeczeństwa nie może być prawdziwe, o ile nie pragnie go zmienić, a więc o ile nie jest »wartościujące«.” T.W. Adorno, *Socjologia i dialektyka*, w: E. Mokrzycki, *Kryzys i schizma. Antyścencytystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 2, Warszawa 1984, s. 42.

¹⁴ Zob. J. Sprague, D. Kobryniewicz, *A Feminist Epistemology*, w: J. Saltzman Chafetz, *Handbook of the Sociology of Gender*, Springer 2006, a także L. Code, *Feminist Epistemologies and Women's Lives* oraz E. Potter, *Feminist Epistemology and Philosophy of Science*, w: L. Martin Alcoff, E. Feder Kittay, *The Blackwell Guide to Feminist Philosophy*, Blackwell 2007.

¹⁵ „Feminists have from the beginning rejected Positivism's ideal of a »value-free« science, arguing instead that the goal of research must be to help the oppressed understand and fight against their oppression” (J. Sprague, D. Kobryniewicz, op. cit., s. 36).

¹⁶ Jak zwrócił uwagę Hacking, dotyczy to każdego rodzaju konstruktywizmu, o ile pogląd ten wiąże się z relatywizmem. Dlatego niektóre z feministek odmówiły potępienia obiektywizmu. Zob. I. Hacking, *The Social Construction of What?*, Cambridge 1999, s. 4. Przy okazji można zwrócić uwagę na jego szkic szeregujący różne rodzaje feminizmu ze względu na stopień zaangażowania, zob. ibidem, s. 7, a także s. 19 n.

również samozwrotność: konsekwentne dociekanie musi być krytyczne również wobec samego siebie i rozpoznawać nie tylko cudze, ale i własne możliwości i ograniczenia. Oznacza to, że krytyka społeczna jest zbyt blisko związana z dogmatyczno-polityczną arbitralnością, której zresztą z reguły nie dostrzega, względnie którą przemilcza, by można było uznać ją za realizację postulatów krytycznego myślenia. Z czego rzecz jasna nie wynika, że nie może zawierać elementów racjonalnych.

Wzgląd na „epistemologię punktu widzenia” rzuca nieco więcej światła na totalizującą tendencję, zgodnie z którą każdy aspekt życia społecznego, w tym intelektualnego ma sens *genderowy* i według niego winien być oceniany.¹⁷ Podobnie wszak marksizm domagał się oceny, powiedzmy, dramatów Szekspira według ich klasowej funkcji. Ale ta zgeneralizowana subiektywizacja wiedzy wyjaśnia również, dlaczego jej zwolennicy i zwolenniczki mogą z przekonaniem twierdzić, że feminizm w ogóle i studia *gender* w szczególności nie są żadną ideologią, lecz nauką.¹⁸ Jest tak przede wszystkim dlatego, że przez słowa „nauka”, a także „ideologia” rozumie się tu coś innego niż zwykle, nawet jeśli niektóre studia *gender* faktycznie respektują normalne standardy naukowości i niektóre feministki nie chcą wcale obiektywizmu potępiać. Jeśli bowiem krytyka społeczna twierdzi, że każda wiedza ma przede wszystkim sens klasowy, względnie *genderowy*, choćby przez to, że *nie przyczynia się do emancypacji*, to każdy rodzaj wiedzy, w tym naukę w zwykłym sensie, może przedstawić jako ideologię.¹⁹ Jak w wielu innych przypadkach, pozorny spór rzeczowy okazuje się więc sporem o słowa, w tym przypadku o słowa „wiedza”, „nauka” i „ideologia”. Feminizm i studia *genderowe* uważają się za naukę, mimo że ich znaczna część jest ideologią w zwykłym sensie, ponieważ naukę uważają za ideologię, względnie przez

¹⁷ Perspektywę tego rodzaju totalizacji wprowadza zasada *gender mainstreaming*, oznaczająca „uwzględnianie społecznego i kulturowego wymiaru płci we wszystkich dziedzinach życia oraz we wszystkich działaniach Unii Europejskiej, włączanie perspektywy *gender* do wszystkich aktywności realizowanych przez kraje członkowskie, we wszystkich wymiarach życia społecznego, ekonomicznego, politycznego, we wszystkich realizowanych projektach, bez względu na ich tematykę.” (M. Branka, M. Rawłuszko, A. Siekiera, *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach programu operacyjnego Kapitał Ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa b.d., najprawdopodobniej 2009. Podkreślenia M.S.)

¹⁸ Komunikat PAP z 28.12.2013 (<http://www.pap.pl>): „Nie istnieje żadna »ideologia gender«; istnieją badania naukowe na temat relacji między kobietami i mężczyznami; »ideologia gender«, z którą walczy Kościół, to wymysł samego Kościoła – napisali w liście otwartym «prawda nas wyzwoli» politycy Twojego Ruchu. List, będący odpowiedzią na opublikowany list duszpasterski na temat tzw. »gender« odczytał w sobotę w południe przed Bazyliką Mariacką w Krakowie przewodniczący Krajowej Rady Politycznej Twojego Ruchu Jan Hartman.” Natomiast w innym miejscu Hartman twierdzi, że ideologia *gender* nie istnieje, ponieważ ideologia to „spójna wizja życia społecznego”, a takiej *genderizm* do tej pory nie miał i trzeba ją dopiero stworzyć (zob. J. Hartman, *Ideologia gender już jest!*, <http://hartman.blog.polityka.pl/2014/01/11/ideologia-gender-juz-jest/>, 11.01.2014). Nietrudno jednak zauważyć, że nie jest to akceptowalne pojęcie ideologii, zob. przyp. 10.

¹⁹ Rzecz jasna ten schemat można wypełnić różną treścią. Na przykład w znanym tekście Habermasa współczesną formą ideologii jest „świadomość technokratyczna” ukierunkowana na postęp naukowo-techniczny. Zob. J. Habermas, *Nauka i technika jako „ideologia”*, w: J. Szacki (red.), *Czy kryzys socjologii?*, Warszawa 1977, s. 379 n.

słowo „ideologia” rozumieją coś innego niż zwykle. Zapewne, za sporem o słowa ukrywa się z kolei światopoglądowy spór o reguły i wartości, ale to właśnie trzeba dopiero pokazać, uwydatniając pozorny charakter jawnej warstwy sporu.

Chociaż powyższe uwagi stanowią tylko wstęp do analizy gramatycznych źródeł obecnych dyskusji o *gender*, feminizmie i krytyce społecznej, to otrzymujemy zarazem dobry przykład kierunku, w jakim może iść myślenie krytyczne, jeśli nie chce być ważne tylko dla jakiejś grupy interesów. Zamiast uprawiać partykularną krytykę społeczną, myślenie krytyczne może bowiem być zobiektywizowaną analizą gramatycznych manipulacji zawartych między innymi w społecznych ideologiach. Nie trzeba chyba dodawać, że w tego rodzaju analizie nie przeczy się idei równości kobiet i mężczyzn. Krytyce podlega bowiem nie idea równości, lecz sposób jej wykorzystania w politycznych działaniach.²⁰

WŁAŚCIWY MODEL KRYTYKI

Jaką charakterystykę można zatem nadać krytycznemu myśleniu w przeciwstawieniu do powyższych modeli krytyki? Pomijając bardziej pozytywne wskazówki płynące wprost z amerykańskich dyskusji nad programem nauczania krytycznego myślenia, postaramy się zwięźle wyciszyć te jego elementy i cechy, które są nieco mniej oczywiste niż idea logicznej analizy argumentacji.²¹ Zapewne, ta ostatnia jest rzeczą dużej wagi, ale zarówno we współczesnym dyskursie publicznym, jak i w problemach wielu profesji istotnym powodem trudności są nie tyle formalne błędy wnioskowania, co ponowoczesna komplikacja treści reguł językowych, nieprzejrzystość sensu, którą trzeba przynajmniej nieco rozproszyć, jeśli chce się myśleć i działać

²⁰ „Nie istnieje żadna inna »ideologia gender« poza wywiedziona z praw człowieka zasadą równości kobiet i mężczyzn” – piszą z kolei sygnatariusze listu otwartego do premiera i wyrażają obawy przed represjami za swoje zainteresowanie problematyką *gender* (list został podpisany przez sporą grupę pracowników naukowych i opublikowany m.in. w serwisie „Gazety Wyborczej”, <http://wyborcza.pl>, 10.01.2014). Świetnie, tyle że jeśli zasada równości płci *wobec prawa* ma jasno uchwytny sens, to jej konkretyzację i zastosowanie w innych aspektach życia społecznego można sobie wyobrazić rozmaicie. Trudno byłoby na przykład uzasadnić przekonanie, że realizacja zasady równości wymaga wzmiankowanych zajęć w przedszkolu. Zasada ta nie jest zresztą jednoznacznie rozumiana nawet przez zwolenników teorii *gender*, a co więcej, równość płci nie jest ani jedyną, ani nadrzędną wartością, której należy podporządkować wszystkie inne. Z drugiej strony, jeśli literalnie wziąć hasło *gender mainstreaming*, to represji powinni spodziewać się raczej zwolennicy obiektywizmu w nauce, gdyż – według większości feministek i feministów – podtrzymują w niej męską dominację.

²¹ Gdyby trzeba było jednak dać jakiś pozytywny przykład rozwinięcia programu nauczania analizy filozoficznej jako krytycznego myślenia, to można by wskazać na podręcznik Johna Hospersa *Wprowadzenie do analizy filozoficznej*, który miał kilka wydań w USA i został wydany również w Polsce (Warszawa 2001). Tyle że ze zrozumiałych względów, przede wszystkim uniwersalizacji wykładu, mało znajdziemy w nim odniesień do specyficznych problemów rozmaitych dziedzin uniwersyteckiego czy politechnicznego nauczania. Trudno byłoby też twierdzić, że wszystkie z prezentowanych tam rozstrzygnięć zachowały aktualność. Polskim wzorcem programu, który jednak trzeba by również zaktualizować, pozostaje podręcznik Tadeusza Kotarbińskiego, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, wyd. 3, Warszawa 1986.

w miarę autonomicznie i odpowiedzialnie. Odpowiedzią na postulat kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w trakcie studiów na poziomie wyższym jest więc wprowadzenie w ich programie elementów filozoficznej analizy wzorowanej na filozoficznej gramatyce Wittgensteina. Odniesionej jednak nie tyle do filozoficznej tradycji, co do trudności orientacji we współczesnym świecie, w tym pojęciowych kłopotów poszczególnych dziedzin nauczania. Nie chodzi bowiem o to, by uczyć o filozofach dyskutujących z filozofami, ale o to, by pokazać wkład, jaki filozofia może wnieść w rozwiązanie problemów rzeczywistych przez eliminację problemów pozornych.²²

Ogólnie rzecz biorąc filozoficzna gramatyka zmierza, jak wiadomo, do odróżnienia wypowiedzi sensownych od wypowiedzi pozbawionych sensu. Jej celem jest bowiem przejście od niedorzeczności ukrytej do niedorzeczności jawnej,²³ zatem wykazanie, na czym polega ewentualne złamanie reguł sensu w analizowanych przypadkach. Antyteoretyczne postulaty Wittgensteina należy jednak wziąć poważnie: nie chodzi bowiem o zgeneralizowaną teorię sensu, lecz o poszczególne, unikalne bądź typowe przypadki nonsensu. Należy zatem zwrócić uwagę, że postępowanie tego rodzaju nie ma zamiaru sprowadzać rzeczy różnych do jednego wzoru. Nie chce się tu więc twierdzić, że istnieje tylko jeden rodzaj sensu i jeden rodzaj wypowiedzi sensownych, na przykład wypowiedzi sprawdzalne w swoim stosunku do rzeczywistości. W końcu swoisty sens ma również opowiadanie bajek (na przykład dzieciom), a nawet „swobodne bredzenie”, kiedy na przykład służy terapii. Pod warunkiem jednak, że zainteresowani zdają sobie sprawę z rodzaju wypowiedzi, jakie słyszą i wygłaszają. Najbardziej dotkliwe niedorzeczności powstają bowiem nie wtedy, gdy opowiada się bajki lub zwyczajnie bredzi, lecz wtedy, gdy bajki uznaje się za opis rzeczywistości, a „swobodne bredzenie” za głęboki namysł nad jej sensem. Z analogicznymi trudnościami mamy do czynienia wówczas, gdy dezinformację uznaje się za informację, fałsz za komunikat, propagandę za naukę, działania *public relations* za obiektywny przekaz, a także gdy opinie, hipotezy, życzenia i wiarę przedstawia się jako wiedzę.

Zamętu wynikającego z pomieszania tych rzeczy można uniknąć tylko rozdzielając to, co powinno zostać rozdzielone, a zatem dostrzegając istotne różnice, jakie między nimi zachodzą. Nie jest to łatwe w masowym społeczeństwie zmediatyzowanym w którym przyrost wypowiedzi wysuwających roszczenia do prawdziwości daleko przekracza możliwości percepcyjne i weryfikacyjne pojedynczych ludzi, a przestrzeń komunikacji społecznej

²² Elementy takich dociekań w odniesieniu do socjologii, etyki dziennikarskiej i medioznawstwa zawiera – zapewne tylko we wstępnym zakresie – wspomniana książka *Wartość i fakt. Etyczne i socjologiczne zastosowania filozofii lingwistycznej*, Warszawa 2013. Informacje na temat podstaw wyrażonych tam przekonań można znaleźć w: M. Soin, *W kwestii prawdy. Wittgenstein i filozofia analityczna*, Warszawa 2008.

²³ Zob. L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972, par. 464.

wypełnia się w znacznej mierze produkcjami agencji wyspecjalizowanych w skutecznym wytwarzaniu pozoru. Zadanie filozoficznej analizy polega między innymi na tym, żeby ów pozór rozpoznać, przynajmniej w jego najbardziej dotkliwych postaciach. Ale tak jak nie istnieje jeden rodzaj sensu, tak nie istnieje jeden rodzaj bezsensu i manipulacji. Przeciwnie, możemy tu wyróżnić wiele rozmaitych przypadków, z których prostsze wiążą się z łamaniem reguł odnoszących się do znaczenia poszczególnych słów, a bardziej złożone wynikają z różnic między rodzajami zdań, a także między sposobami posługiwania się językiem. Na każdym z tych poziomów powstają typowe niedorzeczności, wspomagające się wzajemnie i tworzące – wcale nierzadko – całe systemy nonsensu. Co gorsza, przynajmniej niektóre z nich są, jak się zdaje, wytwarzane z premedytacją.

W przypadku słów może więc chodzić o stosunkowo prostą wieloznaczność, jak wówczas, gdy mamy do czynienia z chwiejnością reguł określających ich znaczenie. Źródeł trudności z wieloma powszechnymi można poszukiwać w ich rodzinnym charakterze, a także w różnorodności gramatycznych wzorców, które – wbrew logicznej doktrynie związku treści i zakresu pojęcia – najczęściej decydują o ich znaczeniu i stanowią gramatyczne źródło wielu sporów. Wystarczy pomyśleć o słowach takich jak „nauka”, „wiedza”, „prawda”, „ideologia”, „wartość”, „tożsamość”, „płeć”, „równość”, „sprawiedliwość”, „dobro”, „piękno” i wielu innych. To samo dotyczy poziomu zdań, zresztą związanego z poziomem słów choćby tym, że wyraz „zdanie”, tak jak i wyraz „znaczenie”, też nie ma jednego znaczenia. Wypowiedzi zdające sprawę z rzeczywistego stanu rzeczy są wszak tylko jedną z wielu możliwości rozumienia słowa „zdanie” i odróżnić od nich należy wiele innych, w pierwszym rzędzie zdania stanowiące wyraz lub powtórzenie reguł określających znaczenie wchodzących w jego skład wyrazów. Wzięcie tego rodzaju zdań za zdania empiryczne jest bowiem jednym z częstych źródeł trudności, jak w licznych przykładach związanych ze stosowaniem wskaźników w naukach społecznych. Kłopoty z dorzecznością zdań empirycznych są z kolei najczęściej spowodowane niejasnością zastosowanych w nich reguł korespondencji, określających kryteria pozwalające uznać je za prawdziwe bądź fałszywe. Jeszcze innym rodzajem zdań są performatywy, którym zresztą współczesny konstruktywizm notorycznie przypisuje zmistyfikowaną funkcję tworzenia rzeczywistości społecznej z niczego. Wreszcie jednym z najbardziej pospolitych źródeł nieporozumień jest nieodróżnianie opisowego użycia języka od jego użycia emotywnego, z czym poważne kłopoty mają między innymi współczesne nauki społeczne.²⁴

Rzecz jasna nie jest to kompletne wyliczenie źródeł trudności, jakie stwarza ponowoczesna postać języka, ale lista przykładów ukierunkowania anali-

²⁴ W tej ostatniej sprawie, zob. M. Soin, *Fakty, wartości i panika moralna*, „Studia Socjologiczne”, t. 2, 2011 (przedruk jako *Wertfreiheit i moral panics*, w: M. Soin, *Wartość i fakt. Etyczne i socjologiczne zastosowania filozofii lingwistycznej*, Warszawa 2013).

zy filozoficznej. W wielu z nich zadanie polega na ustaleniu, czy i w jakim stopniu twierdzenie, problem lub spór ma charakter empiryczny, czy też należy do innych sposobów posługiwania się językiem (*gier językowych*, jakby powiedział Wittgenstein). Czy zatem właściwego rozumienia problemu i rozwiązania sporu należy szukać w wiedzy na temat faktów, względnie w bardziej przejrzystej ekspozycji językowych sposobów ich ujęcia, czy też w rozpoznaniu nieempirycznego, tj. gramatycznego, performatywnego, emotywnego itp. charakteru wypowiedzi, z jaką mamy do czynienia. A ponadto: czy i jak można przekształcić tak postawiony problem i zarysowany spór do postaci konkluzywnej? I dlaczego niektórych pytań i sporów do takiej postaci sprowadzić się nie da? Chociaż filozoficzna analiza nie jest w żadnej mierze doktryną zawierającą odpowiedzi na wszelkie możliwe pytania, to przez badanie wykorzystywanych w nich środków językowych przyczynia się do stawiania właściwych pytań i rzeczowego kształtu sporów. Tym samym działa na rzecz racjonalności, w tym autonomii i odpowiedzialności myślenia, a zatem i działania. Temu ma też służyć jej nauczanie.

CECHY ANALIZY FILOZOFICZNEJ

Nawet na podstawie tak pobieżnego zarysu zadań możemy wyliczyć kilka ważnych cech analizy filozoficznej jako rodzaju krytycznego myślenia, począwszy od jej reaktywnego charakteru po jej wielopoziomowość. Skupimy się na tych cechach, które mają największe znaczenie dla programu jej ewentualnego nauczania, zakładając że chodzi o nauczanie w ramach zajęć usługowych dla kierunków niefilozoficznych. Nietrudno jednak zauważyć, że cechy te charakteryzują w takim samym stopniu kształt dydaktyki, co rozumienie samej filozofii, a program nauczania w pewnej przynajmniej mierze pokrywa się z programem uprawiania filozofii. Nie jest to przypadek, chociaż większość narzucających się przy tej okazji pytań musimy odłożyć na inną okazję.

a) reaktywność i wielokierunkowość

Poniekąd z samej istoty filozoficznej analizy wynika więc, po pierwsze, jej *reaktywność* wobec innych dziedzin myślenia, poznania, mówienia i działania, w tym nauk szczegółowych, ideologii politycznych, języka mediów i innych rodzajów dyskursu wraz z ich roszczeniami do sensu i prawdy. Analiza filozoficzna nie jest bowiem ani samodzielna, ani samoistna. Przeciwnie, jej dociekania są motywowane problemami zewnętrznymi, które, jak wspomniano, mają przede wszystkim postać nieporozumień dotyczących pojęć i charakteru wypowiedzi, a ogólnie polegają na kłopotach w orientacji w regułach sensu i domagają się nie tyle nowej wiedzy, co przejrzystej eks-

pozycji sposobów użycia słów.²⁵ Jeśli form i rodzajów problemów jest wiele, to jasne powinno być, że nie istnieje jeden wzór analizy filozoficznej. W przeciwieństwie do krytyki motywowanej ideologicznie, analiza filozoficzna nie posiada też z góry założonego wyniku, skoro podejrzenie o nonsens może się zwyczajnie nie potwierdzić. Jeśli analiza zajmuje się nonsensami *rzeczywistymi*, to chociaż poprzestaje na poziomie języka, ma w zasadzie charakter empiryczny. Natomiast w funkcji krytycznej charakterystyka tego rodzaju analizy zbliża ją do logiki, która służy wszak do oceny wnioskowania niezależnie od tego, co jest jego przedmiotem. Tyle że aspekty stanowiące przedmiot zainteresowania analizy filozoficznej w daleko mniejszym stopniu wiążą się z formalnymi cechami rozumowania.²⁶

Reaktywny i wielokierunkowy charakter analizy filozoficznej ma istotne znaczenie dla kształtu jej ewentualnej dydaktyki. Jeśli bowiem analiza filozoficzna nie posiada z góry ustalonych treści, które należałoby sobie przyswoić, a uczyć można tu raczej zastosowań metody, czy właściwie metod, jakie można wykorzystać do uporania się z nieprzejrzyistością sensu, to nie ma powodu do wprowadzania jednego programu nauczania analizy filozoficznej dla różnych kierunków studiów. Przeciwnie, skoro różne dziedziny studiów mają swoiste problemy pojęciowe, to zasadą winno być zróżnicowanie nauczania, chociaż zapewne byłoby wskazane, by część zajęć poświęcić na elementarz dotyczący trudności związanych z pojęciami nauki, wiedzy i prawdy, a być może także na wątki związane z wybranymi kwestiami społecznymi. W zasadzie jednak poszczególne programy nauczania powinny koncentrować się przede wszystkim wokół problemów, które mieszczą się w horyzoncie doświadczeń słuchacza danego kierunku studiów i dotyczą dostrzeganych i niedostrzeganych trudności studiowanej dyscypliny i znaczenia jej wyników. Mówiąc nieco bardziej konkretnie, ekonomiści winni mieć kurs filozoficznej analizy dyskursu ekonomicznego (który mógłby się koncentrować na przykład na jego idealnotypologicznych założeniach i charakterystyce ekonomicznej konieczności), dziennikarzom i socjologom należałoby zaaplikować kurs naukowego obiektywizmu, w tym odróżniania wartościującego zaangażowania od jego opisu, a dla przyszłych inżynierów przydatna byłaby zapewne umiejętność odróżniania celów i środków, wartości autotelicznych i wiedzy instrumentalnej. Rzecz jasna, specyfikacja treści takiego programu jest zawsze dyskusyjna i musi się zmieniać w zależności od rzeczywistej potrzeby.

²⁵ Zob. L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, op. cit., par. 122 n.

²⁶ Dotyczy to również analizy argumentacji, która nie powinna poprzestawać na jej cechach formalnych, nie obejmujących na przykład kwestii argumentacyjnej relewancji. Zob. D. Walton, *Relevance In Argumentation*, Mahwah 2004 oraz *Informal Logic. A Pragmatic Approach*, Cambridge 2008.

b) neutralność i konkluzywność

Po drugie, chcemy podkreślić, że jedną z ważniejszych zalet dociekania gramatycznego jest jego neutralność ideologiczna i światopoglądowa, wynikająca chociażby stąd, że jedyną wartością kierującą tego rodzaju analizą jest prawda w dość restrykcyjnym sensie. Ma to szczególne znaczenie w tych ponowoczesnych społeczeństwach, w których – jak u nas – mamy do czynienia z „wojną kulturową”, ścieraniem się przeciwstawnych systemów sensu, wyrażającym się w daleko posuniętej ideologizacji języka. W takich przypadkach dociekanie gramatyczne, nie wchodząc w światopoglądowy spór o wartości (normy, reguły itp.), którego nie jest w stanie rozstrzygnąć, zmierza do odróżnienia sporów rzeczowych (rozstrzygalnych empirycznie) od sporów o wartości (rozstrzygalnych tylko dogmatycznie). Ale także do sprowadzenia sporów o słowa do postaci jawnego sporu o wartości, to znaczy pokazania przeciwstawności zasad uznawanych przez strony sporu za podstawowe.²⁷

Zauważyć należy, że tak rozumiana analiza filozoficzna, chociaż nie posiada z góry założonego wyniku, to ma w zasadzie charakter *konkluzywny*. Wynika to z jej samoograniczenia: zajmowania się tylko takimi problemami, które można rozwiązać właściwymi jej metodami. Rzecz jasna nie może tu chodzić ani o rozstrzyganie problemów empirycznych rozmaitych nauk szczegółowych, ani jak wspomniano, o rozstrzyganie sporów o wartości. Jeśli analiza pojęciowa nie dotyczy bowiem wprost przedmiotu przekonań, ale językowych środków ich wyrazu, to właściwych jej konkluzji należy szukać w obszarze wykazywania nadużyć pojęciowych, względnie mieszania rodzajów wypowiedzi i sposobów posługiwania się językiem. Jeśli jednak używanie środków językowych zgodnie z regułami sensu należy do sfery faktów, to empirycznie wykazywalne są również ich nadużycia. Konkluzje analizy filozoficznej należą więc do wiedzy empirycznej w odpowiednio szerokim sensie. Opierają się bowiem na świadectwach (nonsensu) i mają charakter korygowalny.

Ta ograniczona konkluzywność analizy filozoficznej ma o tyle istotne znaczenie dla jej dydaktyki, o ile z nauczaniem filozofii wiąże się nieuchronnie problem relatywizacji roszczeń poszczególnych stanowisk. Chociaż historyczny przegląd doktryn filozoficznych prezentujący ich wewnętrzną logikę ma istotne zalety dydaktyczne, to pozostawia słuchacza z błędnym przecież wrażeniem, że pod względem prawdziwości są to doktryny równoważne, a w filozofii – wobec dowolności jej wyjaśnień – nie może być mowy o żadnym postępie. W prezentacjach tego rodzaju nie dostrzega się jednak, że jeden z najistotniejszych elementów filozoficznej argumentacji – brzytwa

²⁷ „Gdzie rzeczywiście spotykają się dwie zasady, których nie sposób uzgodnić, tam każdy ma drugiego za głupka i niedowiarka.” (L. Wittgenstein, *O pewności*, przeł. B. Chwedeńczuk, KR, Warszawa 2001.)

Ockhama – nakazuje odrzucić zbędne elementy wyjaśnienia. A ponadto, że należy odróżnić pytania rozstrzygalne od nierozstrzygalnych, a także pytania, na które nie można odpowiedzieć z powodu braku danych, od pytań, na które nie można odpowiedzieć, ponieważ uniemożliwiają to ich założenia. Ukierunkowanie analizy na tego rodzaju rozróżnienia pozwala uniknąć efektu dowolności, skoro z tego, że w niektórych sprawach można mieć tylko opinię, nie wynika, że wszystkie stwierdzenia są opiniami. I chociaż problemem staje się teraz to, czy na tego rodzaju wyjaśnieniach można poprześcić,²⁸ to zarówno dydaktyka jak i praktyka analizy filozoficznej dysponuje mocnym argumentem, by tak zrobić. Bezpodstawne wypowiedzanie się na jakiś temat nie należy bowiem do kanonu racjonalności, nawet jeśli wynikiem skrupulatnego badania idei racjonalności jest stwierdzenie jej bezpodstawnego charakteru.

c) wielopoziomowość

Strategiczny cel nauki krytycznego myślenia można zatem sprowadzić do wycuczenia zasady mówiącej, że należy twierdzić tyle, ile się wie. A ponadto, że należy zdawać sobie sprawę z rodzaju wypowiedzi, z jakimi ma się do czynienia i nie zakładać że z tego, że można coś powiedzieć, wynika, że ma to sens. Mówiąc nieco konkretniej, w odniesieniu do filozofii oznaczałoby to, że zamiast spekulować – powiedzmy – dlaczego istnieje raczej coś niż nic, należałoby zająć się przyczynami niekonkluzywności tego rodzaju dociekań. Zamiast wchodzić w światopoglądowe spory o wartości, należałoby wskazać na warunki ich rozstrzygalności, a także na źródła ich nierozstrzygalności. A w praktyce naukowej: zamiast posługiwać się modelami tak, jakby były one wyczerpującymi obrazami rzeczywistości, należałoby zdać sobie sprawę z niebezpieczeństw tego rodzaju rzutowania poznawczego *środka* na poznawany przedmiot. Zamiast zakładać, że naukowe wyjaśnienie przebiega według jednej i tej samej procedury sprowadzania poszczególnych przypadków do ogólnych praw, należałoby zadbać o wykształcenie świadomości różnic między różnymi dziedzinami wiedzy. W odniesieniu do politycznych ideologii chodziłoby zaś o to, by zdać sobie sprawę, że za postulowanymi w nich zmianami społecznymi muszą stać naprawdę dobre racje, by były czymś więcej niż wyrazem arbitralnego widzimisię.²⁹ Jak z tego widać, celem tego rodzaju dociekań nie jest poznanie rzeczy nowych, lecz samo-wiedza: rozeznanie się we własnych i cudzych praktykach językowych.

Wiąże się z tym ostatnia z cech myślenia krytycznego, o jakiej chcę wspomnieć, mianowicie jego wielopoziomowość. Rzecz w tym, że filo-

²⁸ Zob. L. Wittgenstein, *The Big Typescript*, Wiener Ausgabe, Band 11, hrsg. M. Nedo, Springer, Wien 2000 (przedruk: Zweitausendeins, Frankfurt am Main), s. 275.

²⁹ Zob. na ten temat O. Marquard, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad. Studia filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 16 n.

zoficznej analizy można dokonywać i nauczać na rozmaitych poziomach komplikacji, a zatem i zaawansowania. Począwszy od analizy źródeł prostych nieporozumień, w rodzaju awantury o to, czy zupa była za słona, skończywszy na dyskusji o postawie krytycznej, która sama podlega krytyce, skoro nie jest ani jedyną, ani wystarczającą, ani konieczną formą myślenia.³⁰ Możliwość uszeregowania interesujących przypadków pod względem stopnia komplikacji jest ważna ze względu na wymaganie stopniowalnej trudności nauczanego materiału. Z punktu widzenia dydaktyki najbardziej interesujące są zapewne przypadki pośrednie, do których należeć mogą, jak wspomniano, zarówno problemy ogólnospołeczne, jak i pojęciowe trudności danej dziedziny wiedzy. I chociaż wypełnienie zarysowanego w ten sposób schematu nauczania zależeć będzie zarówno od ambicji i kompetencji prowadzącego, jak i od dziedziny, którą studiują słuchacze, to jedno jest pewne: w takim programie nauczania filozoficznej analizy nie należy o niej mówić, lecz ją stosować. Gramatyczna krytyka jest bowiem warta tyle, co jej wyniki.

KONKLUZJA

Krajowe Ramy Kwalifikacji wymagają, by programy nauczania na poziomie wyższym kształtowały „zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego działania”. Postuluje się także wprost, by nauczać krytycznego myślenia przynajmniej niektóre kategorie studentów. Środowisko filozoficzne może odpowiedzieć na te postulaty przygotowując takie programy nauczania filozofii, w których – zgodnie z jej tradycją – nacisk kładzie się na eliminację *pozoru* wiedzy i dociekania, wynikającego zarówno z niezrozumienia sposobu, w jaki działa język, jak i z jego nadużywania. Nauczanie filozofii może zatem przyczynić się do rozwinięcia „kompetencji społecznych” słuchaczy przez pokazanie, jak można usunąć przynajmniej niektóre przeszkody nie pozwalające myśleć i działać autonomicznie i odpowiedzialnie.

Tak rozumiana analiza filozoficzna jest raczej zbiorem zastosowań metod rozpoznawania charakteru kłopotów, z jakimi ma się do czynienia, niż zbiorem wiadomości, które należy zapamiętać. Zgodnie z zarysowanym tu szkicem myślenie krytyczne w postaci filozoficznej analizy ma zatem charakter reaktywny i wielokierunkowy, to znaczy stanowi odpowiedź na trudności myślenia i wyrażania myśli, które w żadnym razie nie redukują się do problemów filozoficznych, tym bardziej w jakiejś *jednej* postaci. Wbrew potocznym opiniom jest to jednak analiza konkluzywna, przynajmniej o tyle, o ile trzyma się zadania wykazywania nonsensów na podstawie ich empirycznych świadectw. Jest to też dociekanie, które można uprawiać na wielu poziomach komplikacji, w związku z czym w jego nauczaniu łatwo

³⁰ Wszak *kierowanie się regułą* w podstawowej formie nie jest ani interpretacją, ani w ogóle refleksją, lecz wywierzonym sposobem działania. Zob. L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, op. cit., par. 122 n.

zastosować zasadę stopniowania trudności materiału. Analiza filozoficzna dla początkujących może więc koncentrować się wokół wieloznaczności pojęć i wynikających z niej sporów werbalnych, a także różnic między pytaniami o fakty, opinie i wartości. Natomiast poziom zaawansowany dotyczyłby przede wszystkim problematyki prawdy: zróżnicowania reguł korespondencji i kryteriów uznawania prawdziwości zdań, a także umiejętności rozróżniania wypowiedzi empirycznych i gramatycznych oraz dostrzegania *porównawczej* roli wzorców w praktyce badawczej rozmaitych dziedzin nauki.

Eliminacja pozoru przez jego okazanie ma służyć kulturze autonomicznego i odpowiedzialnego działania. Koncepcja analizy filozoficznej jako realizacji programu krytycznego myślenia stanowi jednak w zamierzeniu odpowiedź nie tylko na administracyjne postulaty dotyczące programów nauczania, lecz także na stan nihilizmu, w jakim od pewnego czasu znajduje się spora część współczesnej filozofii. Nihilizm ten ma wiele postaci, połączonych dominującym przekonaniem o złośliwym demonie prawdy, który nie pozwala zbudować nowego, lepszego świata. Jest to narracja rozkładająca filozofię od wewnątrz, a w konsekwencji dewastująca jej społeczne znaczenie. Jedną z ważnych możliwości pozytywnej strategii dla filozofii jest bowiem wykorzystanie jej osiągnięć do analizy dyskursu w dziedzinach pozafilozoficznych. Nie jest bowiem tak, jak twierdzi np. Jan Hartman, że rozmaite „dziedziny kultury, na czele z nauką, robią się coraz bardziej inteligentne, coraz bardziej teoretycznie czyli filozoficznie samowystarczalne”.³¹ Przeciwnie, jak sądzę, można wykazać, że wiele z tych dziedzin powiela błędy, które przy pewnym stopniu filozoficznej świadomości nie miałyby prawa się pojawić. Jest to właśnie nieskończone zadanie krytycznego myślenia, które jednak musi najpierw nieco odświeżyć swoje powołanie.

ON POSSIBLE WAYS OF TEACHING OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

The paper attempts to respond to the postulates included in the National Frameworks of Qualifications. Those require syllabuses in higher education be shaped by “abilities of autonomous and responsible actions”. The Author considers the usefulness of various fields of teaching of philosophy for this goal, and he concludes that the greatest prospects for its attaining lie in the teaching of critical thinking in the version based on Wittgenstein’s philosophical investigations. The syllabuses of such teaching are not being reduced to the logical analysis of argumenta-

³¹ Zob. J. Hartman, *Profesora filozofii już nikt nie potrzebuje*, „Dekada Literacka” 1/2012.

tion, but embrace among others problems of polysemousness of concepts and the verbal disputes emerging when differences between various ways of language use are neglected. The teaching of critical thinking at an advanced level can be engaged in the problem of truth: the diversification of criteria of truthfulness, abilities of differentiating empirical and grammatical statements, and the comparative role of samples in research practices in various domains of science.

Keywords: teaching of philosophy, critical thinking, Wittgenstein.