filozofia edukacji
3(1)/2021 EUDAJOMONIA

Rafał Włodarczyk

Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Wrocławski

Wprowadzanie do filozofii edukacji

I. Publikowany na łamach „Filozofii Edukacji" fragment wydanej w 2003 roku książki Davida Carra *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching* stanowi część rozdziału trzeciego „The complex role of the teacher". Jak wskazuje podtytuł monografii, praca stanowi wprowadzenie do filozofii i teorii edukacji i nauczania, dlatego też warto od razu zaznaczyć, że Autor książki, o czym wspomina, prezentując czytelnikowi we wstępie jej zawartość, przedstawia siebie nie tylko jako filozofa i akademika, ale również jako byłego nauczyciela o znacznym stażu w brytyjskich szkołach podstawowej i średniej, ponadto praktyka przez wiele lat zaangażowanego w kształcenie nauczycieli. W tym sensie, jak wyraźnie zaznacza, było dla niego istotne, aby w swej treści książka nie traciła z pola widzenia zagadnień i problemów zasadniczych dla praktycznych i politycznych aspektów zawodu i pracy nauczycieli, co też, jego zdaniem, stanowi *raison d'être* filozofii edukacji.

Nie bez znaczenia dla lektury prezentowanego fragmentu może być i to, jak Autor *Making Sense of Education* widzi siebie i realizowane w pracy inne jej cele. Nie ukrywa, że bliska jest mu analityczna i liberalna perspektywa uprawiania filozofii edukacji. Obok potrzeby przybliżania dających się rozważać w kontekście współczesnej edukacji koncepcji i ustaleń autorstwa uznanych postaci z dziejów zachodniej filozofii, takich jak Platon,

Arystoteles, Kartezjusz, Locke, Hume, Kant, Mill, Frege i Wittgenstein, Carr wskazuje na chęć włączenia się w aktualne dyskusje toczone wokół wybranych nietradycyjnych zagadnień podejmowanych w filozofii edukacji. Jak deklaruje,

> W tym względzie w pracy tej można dostrzec znaczne krytyczne zaangażowanie w neoidealistyczne i komunitarystyczne perspektywy teorii moralnej i społecznej, pragmatyczne koncepcje epistemologii, strukturalistyczne podejścia do uczenia się i rozumienia, neomarksistowskie i poststrukturalne (a zatem, przynajmniej w domyśle, postmodernistyczne) hegemoniczne analizy społeczeństwa i edukacji – choć zdecydowałem się skupić tutaj jedynie na tym, co wydaje mi się najbardziej znaczące z punktu widzenia edukacji[1].

Z kolei w kontekście proponowanej tu lektury fragmentu rozdziału trzeciego, programowo koncentrującego uwagę czytelnika na złożoności roli nauczyciela, warto zauważyć, że w intencji Autora stanowi on rodzaj polemiki z przybierającą współcześnie na sile tendencją do sprowadzania zróżnicowanych aspektów nauczania do umiejętności technicznych, podczas gdy zdaniem Carra „skuteczne nauczanie wiąże się z szeregiem ludzkich zdolności, cech osobowości, predyspozycji oraz walorów charakteru, z których nie wszystkie dają się rozważać jako umiejętności techniczne czy też jako takie nabyć"[2]. Innymi słowy dla Carra „nauczanie jako zawód lub powołanie jest formą opartej na zasadach moralnej praktyki, która wbrew poglądom niektórych przeciwników teorii edukacji wymaga szerszego rozumienia moralnego, społecznego i politycznego kontekstu edukacji"[3].

II. Konfrontacyjne myślenie o praktyce nauczania jako o przede wszystkim sztuce lub jako o działaniu mającym więcej wspólnego z tym, co rozumiemy pod określeniem technika, ma w zachodniej tradycji filozofii edukacji zajmującą i rozległą tradycję. Jak już było powiedziane, Carr jest nieufny i zdystansowany wobec tendencji do postrzegania nauczania przez pryzmat umiejętności technicznych. Pytając o miejsce i wartość wiedzy teoretycznej w kształceniu nauczycieli, wydaje się dostrzegać również ryzyko nadmiernego polegania na drugiej części wskazanej dychotomii. Skoro wiedza praktyczna i umiejętności specjalistyczne nauczycieli nie są typem naukowo ugruntowanej techniki, a raczej przypominają „przed-teoretyczne właściwości zwykłych międzyludzkich relacji"[4], to można argumentować, że samo praktykowanie, ćwiczenie nauczania stanowi właściwą drogę przygotowania do zawodu nauczyciela. Jak można się domyślić, to, co w pewien sposób łączy oba te podejścia, a zdaje się niepokoić i motywować do badań Autora *Making Sense of Edu-*

---

1 D. Carr, *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*, RoutledgeFalmer, London-New York 2003, s. ix.

2 Tamże, s. x.

3 Tamże, s. xi.

4 Tu i w kolejnych akapitach odwołuję się do prezentowanego w tym numerze przekładu fragmentu rozdz. 3 książki Carra.

cation, to wtórny i instrumentalny status nadany w nich teorii nauczania. W takich ujęciach nie tyle utrzymuje ona pozycję autonomicznego, posiadającego istotne własności i w tym sensie niedającego się zastąpić składnika nauczycielskiego przygotowania i praktykowania nauczania, co staje się pochodną stosowania narzędzi i sprawdzonych rozwiązań lub refleksji nad działaniem, wyczuciem i biegłością.

Nie negując całkowicie roszczeń tych dwóch skrajnych podejść, Carr wydaje się argumentować na rzecz czegoś, co można byłoby określić jako rodzaj trzeciej drogi. W komentowanym fragmencie skupia naszą uwagę na roli osądu moralnego w praktyce nauczania lub używając innego języka – władzy sądzenia. Otóż niezależny i autonomiczny osąd nauczyciela byłby niezbędny, jeśli uznać, że w odniesieniu do konkretnego środowiska pracy potrzebuje on tworzyć własną koncepcję dobrych praktyk w sytuacji wielu konkurencyjnych idei i przy braku powszechnie uznanej, niepodważalnej zasady ich waloryzacji oraz że w jego rolę wpisana jest odpowiedzialność wobec wielu różnych, można powiedzieć niezgodnych ze sobą podmiotów i interesariuszy – uczniów, rodziców, pracodawców, programu nauczania, wymagań administracyjnych, polityków, woli społeczeństwa, ciągłości i jakości kultury itd. Obie te okoliczności kładą się cieniem na obrazie praktykowania nauczania jako stosowania reguł, narzędzi i technik lub kierowania się wyczuciem i doświadczeniem. Carr budując paralelę między zawodem nauczyciela, lekarza czy prawnika, wiąże konieczność korzystania ze znacznej autonomii w pracy z potrzebą rozwoju moralnego. Decyzje w tych profesjach wymagają bowiem udziału roztropności, czyli, jak można powiedzieć, podążając za poczynionym przez Autora w tym, ale nie tylko w tym miejscu nawiązaniem do Arystotelesa – dyspozycji do działania opartego na prawidłowym rozważeniu stanu rzeczy oraz uwzględniającego to, co jest dobre i złe dla człowieka. Innymi słowy, również nauczanie jest w rozwijanej przez Carra perspektywie zajęciem, „które wymaga znaczącej niezależności (wrażliwego na kontekst) osądu", a także „zasobów zorientowanego na zasady namysłu oraz interpersonalnej wrażliwości".

Z kolei w kontekście rozumienia zawodu nauczyciela nie tyle jako profesji, ale powołania Carr rozwija analogię do różniącej się pod pewnym istotnym jego zdaniem względem od lekarza czy prawnika pracy duszpasterzy, pielęgniarzy czy pracowników socjalnych. Pozostając na gruncie etyki, argumentuje, że w odróżnieniu od przykładowo sędziego, od którego oczekujemy dążenia do bezstronności, „można twierdzić, że skutecznymi nauczycielami są ci, którzy, odnosząc swoje osądy do innych, ujawniają więcej osobistej troski lub wrażliwości względem potrzeb i interesów konkretnych uczniów jako jednostek". Podobnie, w przypadku zawodów przywołanych przez niego jako egzemplifikacji powołania osobisty czy afektywny ich wymiar wydaje się Autorowi *Making Sense of Education* uzasadniony, a być może nieunikniony.

Podążając tym tropem, Carr analizuje inne części składowe tego wymiaru, jak oczekiwany wyższy niż w przypadku lekarza poziom spójności między życiem oso-

bistym a zawodowym i związana z tym motywacja do doskonalenia się jako osoba, dążenia do bycia wzorem moralnym, co zdaje się wyróżniać według niego zawód i duchownego, i nauczyciela. Zdaniem Carra „zadania nauczyciela nie są zwykle rozumiane jako coś, co zaczyna się i kończy na przestrzeganiu określonych w umowie o pracę obowiązków, gdyż dobry nauczyciel będzie zazwyczaj uznawał, iż jego osobista odpowiedzialność względem uczniów wykracza poza nakazy wynikające z obowiązków, które ma wypełniać w klasie". W odniesieniu do pielęgniarstwa Carr odnosi do nauczycieli takie aspekty osobistego czy afektywnego wymiaru zawodowego zaangażowania, jak współczucie, troska i zdolność do otoczenia opieką i emocjonalnego wsparcia pacjenta. Jak wskazuje, znane porównania ze sobą tych dwóch zawodów „były oparte na przekonaniu, iż nauczyciele również muszą być takimi ludźmi, którzy mogą pokrzepiać, motywować i wzmacniać zaufanie ich młodych 'klientów', często delikatnych oraz podatnych na zranienia". W kontekście pracowników socjalnych Carr zwraca uwagę przede wszystkim na znaczenie budowania zaufania między nimi i tymi, którym zdecydowali się służyć. Jak podkreśla „muszą być oni ludźmi, którzy wyraźnie stoją 'po stronie' klientów (nie zaś po stronie oficjalnych instytucji)", podobnie można zasadnie mówić jego zdaniem o tym, że praca w szkole „wymaga szczególnego klimatu zaufania i bezpośredniości między nauczycielami i uczącymi się".

III. Lektura fragmentu książki Carra może zwrócić naszą uwagę, a sądzę, że ma to pewne znaczenie dla jego wymowy, na odmienność kontekstów uprawiania filozofii edukacji. Polskiemu czytelnikowi osadzenie zagadnienia zawodu nauczyciela rozważanego tu jako profesja i/lub powołanie w perspektywie dorobku pedagogiki może wydawać się naturalne, podczas gdy brytyjski Autor, bazujący na odmiennym akademickim podziale pracy, nie dysponuje takim punktem odniesienia. Wtedy sploty konkurencyjnych teorii, wyniki badań, przyjęte wzorce i tradycje rozwiązywania problematyki pedeutologicznej, gęstość zgromadzonej przez nią wiedzy i wyniki ustaleń zdają się pozostawiać mniej nieskrępowanej swobody dla filozoficznego namysłu. Jednocześnie mając na uwadze rozległość pola badań pedagogiki, trudno też identyfikować się z rodzajem założenia poczynionego przez Carra, zgodnie z którym to właśnie zjawiska i procesy tworzące kompleks praktyki nauczyciela stanowią *raison d'être* filozofii edukacji.

A jednak ta dawka skrupulatnej autonomii filozoficznego namysłu może nie tylko działać odświeżająco, ale i poszerzać czy rozjaśniać nasz sposób rozumienia badanego przez Carra zjawiska. Dla wielu z nas może to być propozycja wyjścia poza schemat i myślowe nawyki. Wtedy też być może to wąskie ujęcie racji istnienia filozofii edukacji nie odegra jako takie większej roli, będzie sygnalizować przede wszystkim akt woli, wzmożoną koncentrację uwagi na pewnym przedmiocie badań. Warto jednak w tym miejscu zaznaczyć, że sposób rozwiązywania problematyki pedeutologicznej zaproponowany przez Autora *Making Sense of Education* w omawianym fragmencie nie jest reprezentatywny dla współczesnej anglosaskiej

filozofii edukacji, jak już była o tym poniekąd mowa, można w nim widzieć powidok wpływu tradycji analitycznej. W tym jednak być może należy dostrzec kolejny z walorów zaproponowanej polskiemu czytelnikowi perspektywy Carra. Wydaje się bowiem charakterystyczne dla naszego rodzimego sposobu uprawiania badań pedeutologicznych oraz postrzegania praktyki nauczania, że zagadnienia dotyczące rzeczywistości moralnej odnajdujemy na ich marginesie, głównie w obszarze etyki zawodowej. W konsekwencji można byłoby poprzestać na oczekiwaniu od deontologii pedagogicznej, że ta wskaże na normy postępowania i uzasadnienia, które określą właściwe zachowania nauczycieli i dadzą podstawy ich kodeksom etycznym.

Carr, także z oczywistych względów – jako Autor związany z innym kontekstem funkcjonowania, nie wchodzi w dyskusję z pedeutologią, ale też z gruntu proponuje inny punkt wyjścia, który zdaje się nie odpowiadać naszym dominującym intelektualnym czy lekturowym pedagogicznym przyzwyczajeniom. Nauczanie jest tu ujęte przede wszystkim jako część rzeczywistości moralnej, praktyka, której spójna całość wyodrębnia się, także spośród innych praktyk społecznych, w tym zawodowych, kiedy ją rozważać z perspektywy etyki. W tym miejscu również możemy natrafić na pewną rozbieżność, jeśli można zasadnie mówić o tym, że intelektualne nawyki prowadzą większość z nas do utożsamiania etyki z moralnością, ogółem przyjętych norm i zasad w danym społeczeństwie i epoce lub w ogóle z dostarczycielką takich norm i zasad. Natomiast etyka jako refleksja nad moralnością i badania moralności, rozumianej jako społecznie i historycznie ukształtowane zjawisko regulacji całokształtu stosunków społecznych, pozwala widzieć praktykę nauczania paralelnie jako swoisty, ukształtowany w danym społeczeństwie i kontekście, względnie trwały układ regulacji habitusów i stosunków między współdziałającymi podmiotami i interesariuszami. W dużym uproszczeniu, jako układ zwyczajów świata życia codziennego nauczycieli i szkół, choć oczywiście nie tylko, który wymaga dostrzeżenia, opisania, zrozumienia. Analityczne rozpoznanie tej praktyki w jej moralnym ukształtowaniu stanowi wtedy punkt wyjścia dalszych badań innych elementów składających się na tę praktykę, włącznie z jej kontekstami. Warto powtórzyć, że według Carra „nauczanie jako zawód lub powołanie jest formą opartej na zasadach moralnej praktyki, która […] wymaga szerszego rozumienia moralnego, społecznego i politycznego kontekstu edukacji”[5], z kolei skuteczne nauczanie wiąże się dla niego „z szeregiem ludzkich zdolności, cech osobowości, predyspozycji oraz walorów charakteru”[6]. Bez wątpienia taki sposób uprawiania filozofii edukacji, nawet jeśli dla nas jej przedmiot jest i – powiedzmy – szerszy, i sporny, ma wiele do zaoferowania.

[5] D. Carr, *Making Sense of Education*, s. xi.

[6] Tamże, s. x.

W tym kontekście warto moim zdaniem zwrócić uwagę na jeszcze jedną okoliczność towarzyszącą dzisiejszej lekturze. Starałem się podkreślić, że sposób uprawiania filozofii edukacji zapisany przez Carra w komentowanym fragmencie stanowić może atrakcyjny, jako alternatywny czy dopełniający, typ, rodzaj rozpatrywania problematyki pedeutologicznej. Biorąc jednak pod uwagę metamorfozy „nieanalitycznych" tradycji filozofii edukacji, zwłaszcza w okresie po tzw. „zwrocie etycznym", jak określa się znaki przemian w myśli zachodniej kumulujące się mniej więcej w połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku i później, można też poddawać w wątpliwość ową atrakcyjność. Wydaje się, że Carr w jakiś sposób bierze to pod uwagę, kiedy zaznacza we wstępie do książki zawarte w niej swoje próby krytycznego zaangażowania w toczone dyskusje interesującej go problematyki, które wy dają się być kształtowane w większej mierze przez konkurencyjne do analitycznego podejścia. Już w latach dziewięćdziesiątych kwestia etyki wysuwa się wyraźnie na plan pierwszy za sprawą szeroko dyskutowanych koncepcji między innymi Levinasa, Gadamera, Ricoeura, Singera, Jonasa, Foucault, Derridy, Habermasa, Cixous, Lyotarda, Kristevej, Irigaray, Baumana, Butler, Taylora, Rawlsa, Vattimo, Rorty'ego, Noddings, Gilligan, Nussbaum, Sloterdijka, Badiou, Haraway i innych, co z czasem przekłada się na perspektywy uprawiania filozofii edukacji, ślad czego widoczny jest w książce Carra. Napływ oryginalnych teorii, ujęć, ustaleń, tematów, inspiracji, rozwiązań, następnie kolejne dekady, fale zwrotów, przemian i reakcji w zachodnich humanistyce i naukach społecznych tworzą ferment, dynamikę i jednocześnie ogromne wyzwanie, którym niełatwo sprostać czy dotrzymać kroku, nawet na samym jeszcze progu XXI wieku. A przecież literatura z ostatnich trzydziestu lat nie unieważnia wcześniej powstałych, gromadzonych, uznanych źródeł. Na ile zatem przekonująco, wobec innych oryginalnych i inspirujących problematyzacji figury nauczyciela oraz tematu nauczania, może dziś wybrzmieć głos Carra, trzeba chyba samemu próbować się przekonać, sięgając po *Zrozumieć edukację*.