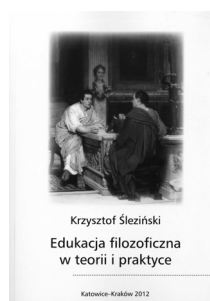


Krzysztof Śleziński, *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*

Katowice–Kraków: Wydawnictwo Scriptum, 2012, 309 s. [zawiera indeks osób].
ISBN 978-83-60163-80-1



Książka Krzysztofa Ślezińskiego jest spełnieniem obowiązujących współcześnie standardów akademickich i właśnie dlatego, że je spełnia, przynosi pewnego rodzaju rozczarowanie. Nie jest to wyłącznie stan subiektywny. Gdyby tak było, oczywiście nie zwracałabym głowy czytelnikom. Spróbuję uzasadnić to rozczarowanie w podsumowaniu recenzji. Najpierw o zaletach publikacji Ślezińskiego, które są dosyć liczne.

1. Na początku, zanim przejdę do szczegółowych uwag krytycznych, pragnę silnie zaakcentować, że dobrze stało się, iż książka ta powstała. Nie chodzi tu o zasadę „na bezrybiu i rak rybą”, lecz o wyrażenie uznania dla autora, który choć częściowo wypełnił bolesną lukę w krajowej literaturze. Luka ta jest zapewne skutkiem trudności, jakie wiążą się z opracowaniem dydaktyki szczegółowej. Kłopoty te dotyczą nie tylko filozofii, ale i dydaktyki innych przedmiotów, zwłaszcza tych, które nie mają ugruntowanej dziesięcioleciami tradycji obecności w nauczaniu szkolnym wszystkich szczebli. Kolejnym, ważnym walorem ukazania się tej publikacji jest pretekst do podjęcia szerszej dyskusji nad problematyką dydaktyki filozofii, która wbrew pozorom nie jest zagadnieniem błahym, mimo że nie zaprzęta specjalnie uwagi filozofów.

Żeby w pełni docenić doniosłość projektu Ślezińskiego trzeba przypomnieć kontekst społeczny omawianej problematyki. Od ćwierćwiecza obserwujemy¹ nieustanny wysiłek władz ministerialnych i administracyjnych mający poprawić stan szkolnictwa w Polsce, a zwłaszcza jego poziom. Jest to niezwykle rzadki przykład konsensusu społecznego: bodaj wszyscy uważają, iż szkoła jest kiepska, anachroniczna itp. Jednym z nowszych wyrazów prób reformatorskich jest wprowadzenie na wszelkich szczeblach edukacji Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), których lektura nie pozostawia wątpliwości co do faktu, iż filozofia

¹ Celowo pomijam czas PRL, którego cechą charakterystyczną była nieustanna i permanentna reforma społeczna i edukacyjna.

i kompetencje filozoficzne są fundamentem edukacji w naszym kraju. Uczniowie — wedle KRK — na każdym etapie szkolnym charakteryzują się: krytycyzmem, niezależnością myśli i opinii, racjonalnością myślenia i działania, tolerancją itd. Krótko i dobitnie: Polska to kraj filozofów.

Jednocześnie — zaskakujący paradoks — na żadnym etapie edukacji w polskiej szkole filozofia i sprzężone z nią umiejętności nie mają charakteru obligatoryjnego. W państwie, którego obywatele od najmniej kilkudziesięciu lat pielęgnują rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, nie zdołano wdrożyć w rzeczywistość szkolną większości jej zamierzeń. Od absolwenta szkoły oczekuje się kompetencji filozoficznych, których (niekoniecznie!) można spodziewać się u wybitniejszych adiunktów, profesorów, a jednocześnie można przejść przez wszystkie szczeble szkolnictwa w Polsce, nie zetknąwszy się z filozofią jako przedmiotem nauczania.

Brak filozofii w szkołach tłumaczono presją ideologiczną obowiązującego systemu sprawowania władzy w PRL. Dlaczego wszakże nie ma jej w powszechnej edukacji w kraju, który ćwierć wieku temu odzyskał pełną niepodległość i suwerenność prawną? Wspomniana masowa obecność filozofii i kompetencji filozoficznych w KRK nie pozostawia wątpliwości: są one potrzebne w powszechnej edukacji. Zarysowane tło społeczne nie wyczerpuje specyfiki funkcjonowania filozofii w Polsce. Oto bowiem mamy instytucjonalne enklawy, gdzie się jej naucza: są to zazwyczaj nieliczne, elitarne licea ogólnokształcące oraz kilkanaście uniwersyteckich instytutów filozofii. Tę krótką listę uzupełniają zazwyczaj skromne godzinowo (i prestiżowo) tak zwane kursy usługowe w ramach niektórych kierunków studiów. I tu kolejny polski paradoks: przez filozofię zazwyczaj rozumie się jej historię. Równocześnie większość osób pracujących akademicko na filozoficznej „arenie” zazwyczaj nie posiada żadnych (lub niemal żadnych) kompetencji pedagogicznych lub dydaktycznych. Bynajmniej nie jest to specyfika czy ułomność krajowego środowiska filozoficznego — raczej konsekwencja „zdroworozsądkowego” (?) założenia, że ktoś, kto posiada kompetencje w dziedzinie filozofii, potrafi jej także nauczać. Nie trzeba uzasadniać, że jest to założenie wątpliwe. Tym większa chwała Krzysztofowi Ślezińskiemu, że napisał tę książkę.

Rynek wstępów i wprowadzeń do filozofii jest relatywnie pełny — jest takowych w polskojęzycznej przestrzeni myśli kilkanaście, jeśli nie kilkadziesiąt. Propedeutyki owe, mniej lub bardziej udatnie, wprowadzają do filozofii rozumianej jako aktywność samokształceniowa. Śleziński zauważył istnienie nauczycieli filozofii i opracował dla nich kompendium informacji niezbędnych do tego, aby jej nie tyle uczyć się, co nauczać.

We fragmencie recenzji wydawniczej prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego — niezmordowanego popularyzatora światłej, otwartej edukacji w Polsce — czytamy:

Jest to książka erudycyjna, bogata źródłowo i zaskakująca błyskotliwą refleksją filozoficzną. Struktura pracy jest logiczna, głęboko przemyślana, a przeprowadzona argumentacja miejscami wręcz pasjonująca. Można w niej odczytać nie tylko zamiłowanie do filozofii, ale i do sztuki jej uprawiania w procesie kształcenia. Co ciekawe, wiele z przywołanych w analizie historycznej metod, nadal stanowi wyzwanie dla nauczycieli, którym zależy na jakości wykształcenia młodzieży. Mam zatem nadzieję, że tak, jak odrodziła się chęć aktywnego i rozumiejącego przeżywania najważniejszych wydarzeń historycznych w dziejach naszego narodu, czego najlepszą egzemplifikacją są różnego rodzaju turnieje rycerskie czy inscenizacje historyczne z udziałem amatorów, tak i dzięki tego typu publikacjom pojawi się metoda na wypróbowywanie często już zapomnianych form i metod pracy intelektualnej z uczniami typu *questio*, *disputatio* czy *quaestiones de quodlibet*. Czyż filozofia nie mogłaby być odtrutką na ponowoczesną, popkulturową banalizację wiedzy, nauki i edukacji?²

Do słów tych przyjdzie mi powrócić, gdyż z nie wszystkimi sformułowaniami zgadzam się.

2. Na książkę Ślezińskiego składa się pięć rozdziałów poprzedzonych wstępem i zakończonych obszernymi aneksami. Narracja w pracy prowadzona jest metodą stopniowego uszczegółowiania: od ogółu do szczegółu, przy czym w żadnym sensie nie należy słów powyższych rozumieć na sposób znany z logiki czy metodologii: nie jest to praca wyłożona metodą dedukcyjną.

Odpowiednio: w rozdziale pierwszym (obok ostatniego) — najobszerniejszym, przedstawiono zarys dziejów dydaktyki filozofii. W rozdziale tym autor najwięcej uwagi poświęca metodom nauczania filozofii w starożytności z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych szkół antycznych. Im bliżej współczesności, tym mniej szczegółów. Zdanie to należy rozumieć dosłownie: mamy względnie szczegółowe omówienie metod nauczycielskich stosowanych w średniowieczu i zdecydowanie lapidarnie potraktowane czasy nowożytne. W tych ostatnich uwagę Ślezińskiego przykuwa specyfika nauczania filozofii w Polsce. Rzecz jasna odpowiednio dużo uwagi autor poświęca fenomenowi nauczycielskiemu Kazimierza Twardowskiego i jego szkoły.

Rozdział drugi przynosi przybliżenie „filozoficznych kontekstów wybranych systemów wychowania w XX i XXI wieku”. Jego tytuł zdaje się być nie całkiem adekwatny do zawartości rozdziału, w którym znajdujemy omówienie założeń filozoficznych wychowania: a) socjalistycznego; b) liberalnego; c) personalistycznego. Wybór tych właśnie koncepcji podyktowany jest specyfiką historyczno-społeczno-kulturową naszego kraju. Podejście pierwsze jest obciążeniem historycznym, z którego należy się wyzwolić; drugie — zagrożeniem, którego należy się wystrzegać, choć liberalizm jako taki ma pewne walory; wreszcie ujęcie trzecie rekomendowane jest jako najodpowiedniejsze, najpełniejsze, najwzszzechstronniejsze, wszak gwarantowane głębią myśli filozoficznej Karola Woj-

² Fagmient recenzji wydawniczej Bogusława Śliwerskiego, przywołany na okładce książki Krzysztofa Ślezińskiego.

tyły — najczęściej cytowanego w pracy Ślezińskiego myśliciela nowożytnego³. W rozdziale tym czytelnik znajdzie także porcję utyskiwania nad współczesnym systemem szkolnym, wśród którego bolączek na plan pierwszy wysuwa się gigantyczny przerost biurokracji.

Rozdział trzeci wskazuje na wychowawcze aspekty nauczania filozofii i jej miejsce w całości systemu edukacji. W rozdziale tym mowa jest o nowej *paidei* — rekomendowanej jako najlepszy ze sposobów realizacji wojtyliańskiego personalizmu⁴. Miałyby owa nowa *paidea* polegać na wypracowaniu „takiego systemu, w ramach którego można byłoby w sposób spójny uwzględnić wszystkie sprawdzone i dobrze funkcjonujące rozwiązania pedagogiczno-dydaktyczne. Można taką koncepcję zaproponować odwołując się do współczesnej personalistycznej teorii edukacji” (s. 116). Niestety, autor nie wskazuje, które „sprawdzone i dobrze funkcjonujące rozwiązania” ma na myśli, co jest istotne w kontekście ubolewania nad przerostami biurokratycznymi (rozdział drugi) z jednej strony, a z drugiej z rekomendowaniem tychże przerostów w rozdziałach czwartym i piątym (o tym poniżej). Rozdział ten przynosi także reminiscencje z dobrze znanego kanonu pedagogicznego, w zgodzie z którym filozofia jest wszechstronnie ważna i doniosła w procesie wychowawczo-edukacyjnym⁵.

Rozdział czwarty i piąty to sedno pracy Ślezińskiego, tj. teoria praktyki nauczycielskiej w zakresie filozofii. Odpowiednio: rozdział czwarty to „dociekania filozoficzne z dziećmi”, zaś rozdział ostatni to „filozofia w szkole”. Części te stanowią aplikację tego, co znamy z bogatej literatury dydaktyczno-metodycznej, do problematyki nauczania filozofii w poszczególnych etapach szkolnej edukacji. Całość zwieńczona jest wspomnianymi aneksami zawierającymi opis treści kształcenia omawianych w książce programów nauczania, przykładowe testy sprawdzające znajomość filozofii oraz zalecaną listę tekstów źródłowych. Powyższe scharakteryzowanie treści rozdziałów jest rzecz jasna mocno pobieżne, niemniej pozwala zorientować się w strukturze omawianej pracy.

Przechodząc do części krytycznej niniejszej recenzji, chciałabym na początek wyartykułować pytanie: kto jest adresatem książki? Zawodowi filozofowie akademicko nauczający filozofii? Nauczyciele filozofii w szkołach średnich? Jeszcze ktoś inny? Odpowiedź na powyższe pytanie jest kluczowa dla oceny wartości recenzowanej publikacji. Jako nauczycielka, znająca z autopsji rzeczywistość szkolną ostatnich lat na wszystkich jej szczeblach, a jednocześnie osoba przygotowująca dysertację doktorską z zakresu filozofii, mam kłopot z udzieleniem odpowiedzi.

³ Autor z większą częstotliwością powołuje się na prace Ślezińskiego.

⁴ Wprawdzie takie sformułowania w książce nie padają, ale całość narracji zrealizowanej w pracy Ślezińskiego skłania mnie do takiego wniosku.

⁵ Oczywiście nie kontestuję tych opinii, a jedynie odnotowuję, iż w tej partii rozważań Śleziński referuje kanoniczne prace z zakresu pedagogiki.

Śleziński — jak sądzę nie celowo — wykrywa ważny paradoks: albo jest tak, że większość z tego, co autor opisał w pracy, jest niezbędne w procesie dydaktycznym realizowanym na kolejnych szczeblach edukacji, a wówczas przytłaczająca większość dydaktyków akademickich jest niekompetentna, albo większość z tego, co napisał Śleziński, jest zbędna lub co najmniej problematyczna. *Tertium non datur*? W mocy pozostaje zatem postawione wyżej pytanie: kto jest adresatem omawianej publikacji? Jeśli filozofowie, to z pewnością książka nie zyska ich przychylności. Jeśli dydaktycy, to zapewne zyska ich aprobatę z racji aplikowania dydaktyczno-metodycznej „nauki” do coraz to nowych obszarów, nietkniętych Pimkowskim dydaktyzmem. Spróbujmy więc inaczej.

Krzysztof Śleziński, autor omawianego opracowania — jest postacią zasłużoną dla dydaktyki w Polsce — wieloletnim jej nauczycielem, autorem *Zarysu dydaktyki filozofii* (Śleziński, 2002), współautorem programu filozofii (sylabusu) dla liceów i wieloletnim jurorem olimpiady filozoficznej. Nie mam wątpliwości, iż potrafi nauczać filozofii, o czym przekonałam się osobiście w młodości. Jak podkreślałam wyżej, wkroczył on swoją publikacją na obszar, który (zasadniczo) leży odłogiem, bowiem środowisko filozoficzne zabiega wprawdzie o nauczanie filozofii w szkole, ale niespecjalnie wiele uwagi poświęca metodyce nauczania tego przedmiotu.

Przyglądając się treści książki od strony filozoficznej, napotykamy jednak na liczne zdania budzące wątpliwości. Tytułem przykładu: „Treści nauczania filozofii nie są aksjologicznie neutralne” (s. 6). Oczywiście Śleziński rację. Natomiast nasuwa się pytanie, które treści nauczania są neutralne aksjologicznie, zważywszy, że cały proces edukacji we wszystkich jego aspektach jest przesiąknięty aksjologią.

Kiedy w rozdziale pierwszym autor referuje przeświadczenia nauczycielskie starożytnych filozofów — piszę to bez przygany — ogranicza się do tego, co wszyscy studiujący filozofię doskonale znają z kursów akademickich. Skoro poświęca jedną trzecią książki na owe omówienia, można by spodziewać się, iż przygotowuje grunt do wspomnianego we wstępie „systematycznego omówienia nauczania filozofii” — w rzeczywistości szkolnej, że dopowiem. Nic z tych rzeczy. Rozdział pierwszy pozostaje bez związku⁶ z tym, co znajdujemy w pozostałych rozdziałach. Z całkowitą pewnością nie ma uzasadnienia dla tak systematycznego, a przy tym tendencyjnego i selektywnego⁷ omówienia dziejów nauczania filozofii. Nie będę zagłębiać się w dyskusowanie poszczególnych

⁶ Rzecz jasna pomijam związki skojarzeniowe polegające na tym, że mowa jest w całej książce o filozofii i jej nauczaniu.

⁷ Twierdzę, że tendencyjne i selektywne, gdyż nie ulega kwestii, że dziedzictwo nowożytności jest znacznie silniej obecne w kulturze współczesnej niż dziedzictwo średniowiecza, gdzie — jak wspominałam — to ostatnie jest omawiane znacznie systematyczniej niż pierwsze. Oczywiście można przyjąć dowolną optykę, ale warto ją uzasadnić, czego w pracy Ślezińskiego nie znajdujemy.

problematicznych sformułowań, gdyż nie pozwalają na to ramy objętościowe niniejszej recenzji, zwłaszcza że trzeba omówić problemy znacznie poważniejsze.

Kolejną wątpliwością, którą zasygnalizuję, jest kwestia terminologiczno-estetyczna: razi mnie anachronizm, według którego Kazimierz Twardowski w szkole lwowsko-warszawskiej uprawiał *tutoring*. Skoro Twardowski był tutorem, to nie widzę wyraźnych przeciwwskazań do tego, aby utrzymywać, że tutorem był także Sokrates, a zapewne i Gorgiasz czy Protagoras.

Wspominałam wyżej, że w pracy Ślezińskiego pojawiają się mocno problematyczne, zwłaszcza z perspektywy filozoficznej, określenia. Przykład: „Nauczanie-uczenie się filozofii nie jest autonomiczną dyscypliną edukacyjną” (s. 73). Czymże jest „autonomiczna dyscyplina edukacyjna”? I dlaczego właściwie nauczanie filozofii nią nie jest? Obawiam się, że Śleziński momentami powiela schematyzm naukowej (?) metodyki, dydaktyki czy pedagogiki. O ile przywykliśmy do bombastycznych określeń wspomnianych wyżej dyscyplin okołopedagogicznych, o tyle w sformułowaniu filozofa powyższe słowa po prostu rażą. Problem autonomii rozmaitych dyscyplin i ich zagadnień na gruncie filozofii jest sprawą pierwszej ważności. Inny przykład nieporadności terminologicznej autora: „Założone cele kształcenia i wychowania *d e t e r m i n u j ą* [wyróżnienie R.T.] ogólny profil kształcenia człowieka, a z drugiej strony przyjęta określona koncepcja rozumienia świata, bytu ludzkiego, czasu i miejsca jego istnienia oraz dziedzictwa kulturowego, z którym pozostaje związany, wyznacza cele kształcenia i wychowania nowego pokolenia” (s. 73). Jeśli faktycznie cele kształcenia i wychowania *d e t e r m i n u j ą* profil kształcenia, to wszelkie dociekania metodyczno-dydaktyczne pozbawione są jakiegokolwiek sensu. Ponadto warto zapytać, dlaczego autor uważa, że tylko „współczesne czasy wymagają uwzględnienia szeregu czynników społeczno-religijno-kulturowych w zakresie kształtowania ideałów wychowawczych” (s. 74). Przecież każde pokolenie ma wrażenie, iż jest niezwykle. Jest tak „od zawsze”. Kolejna wątpliwość logiczna, którą budzą słowa Ślezińskiego: „Dydaktyka filozofii staje się zrozumiała na tle ustaleń dydaktyki i pedagogiki. [...] Należy zwracać uwagę na podstawy filozoficzne, naukowe i światopoglądowe, na których zbudowany jest gmach pedagogiki” (s. 75). Powstaje wrażenie błędnego koła: filozofia funduje pedagogikę, a ta funduje dydaktykę filozofii — autor nie wskazuje relacji zachodzącej między tymi porządkami.

Przejdę do wątpliwości poważniejszych. Systematyzujące opisy to zdecydowanie zbyt mało, aby móc zasadnie pisać o nauce. Tymczasem w wielu miejscach opracowania właśnie tak — czyli konwencjonalnie, autor pisze o dydaktyce (czy dydaktyce filozofii) jako o nauce. Przykładowo: „Dydaktyka filozofii ukazana została jako nauka dotycząca zorganizowanej działalności poznawczej procesu nauczania i uczenia się filozofii oraz racjonalnej refleksji nad tym procesem [...] Dydaktykę filozofii należy traktować także jako naukę otwartą” (s. 167) [wyróżnienia R.T.]. Oczywiście to zastrzeżenie dotyczy wielu opracowań z zakresu tak zwanej humanistyki, niemniej warto to

mieć na uwadze, ponieważ „nauka” to nie tylko konwencjonalna nazwa funkcjonująca w żargonie administracyjno-bibliotecznym.

Część piąta pracy, najbardziej praktyczna — związana ściśle z przebiegiem procesu dydaktycznego na lekcjach filozofii — zawiera wiele banalnych uwag. Tytułem ilustracji przytoczę trzy przykłady: „Na zajęciach z filozofii nauczyciel wykorzystując właściwe zasady i metody kształcenia pozwala uczniom osiągnąć odpowiedni poziom wiedzy, zdobyć odpowiednie umiejętności i odpowiednią postawę” (s. 169). Albo: „Powołując się na zasadę wielostronnego i harmonijnego rozwoju wychowanka zwracać należy uwagę na konieczność harmonijnego rozwoju sfery intelektualnej, moralnej, estetycznej i praktycznej” (s. 172). „Nauczyciel dostarcza odpowiednich materiałów i odpowiednio organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy, ponadto dzieli się z uczniami odpowiedzialnością za ten proces” (s. 216) [wyróżnienia R.T.].

Zakładając, że niektóre z przypisów odsyłają do cytatów z dzieł wskazanych⁸, to mamy w pracy Ślezińskiego przywołanie tych samych zdań (względnie ich dosłowne powtórzenie), na przykład przypisy 31 i 36. Jedyna różnica jest taka, że we fragmencie poprzedzającym przypis 31 znajdujemy twierdzenie, iż „podstawowe funkcje człowieka [...] zawiadywane są przez ośrodki znajdujące się w mózgu” (s. 167) podczas, gdy we fragmencie poprzedzającym przypis 36 mamy twierdzenie, iż „podstawowe funkcje człowieka [...] zawiadywane są przez ośrodki znajdujące się w obu półkulach” (s. 172)⁹.

„Skuteczność oddziaływań pedagogicznych w dużym stopniu pozostaje uwarunkowana umiejętnością zaspokajania przez nauczyciela potrzeb rozwojowych młodzieży. Chcąc sprostać tym potrzebom, wymaga się od nauczyciela bardzo dobrego przygotowania merytorycznego z zakresu filozofii oraz pedagogiki ogólnej i dydaktyki filozofii” (s. 221). Czytając tego rodzaju zdania i znając realia, zarówno szkolne, jak i uniwersyteckie, nie mogę powstrzymać się od stwierdzenia, że powyższy cytat opisuje stan utopijny. Tacy nauczyciele nie istnieją. Pedagodzy nie znają zwykle filozofii, a filozofowie nie znają pedagogiki. O dydaktyce filozofii nie wspominając — gdyż tej *de facto* nie ma. Recenzowana praca jest próbą jej proklamowania (przynajmniej na gruncie języka polskiego).

* * *

Książka Ślezińskiego rozpatrywana z perspektywy współczesnych standardów akademickich, zwłaszcza tych wypełnianych przez teoretyków dydaktyki, jest pełnym sukcesem. Stanowi nieocenioną pomoc w przygotowywaniu wszel-

⁸ Autor nie stosuje cudzysłowów — każdorazowo trudno rozstrzygnąć, czy cytuje czy też parafrazuje.

⁹ W przypadku obu cytatów we fragmentach, które pominęłam, funkcje te są wymienione.

kiego rodzaju konspektów lekcji czy konspektów konspektów¹⁰, a także sprawozdawczości. Już bez żartów: wypada rekomendować książkę jako źródło inspiracji i pomysłowości w powyższym zakresie. Swobodnie parafrazując Adama Asnyka: „taka dydaktyka, jaka administracja”¹¹.

Spoglądając na omawianą pracę z perspektywy filozofii, niestety wypada wskazać niektóre jej braki. Na plan pierwszy wysuwa się nadmierne zawierzenie teoretykom dydaktyki, zwłaszcza w zakresie tego, co stanowi sedno aktywności filozoficznej. W wielu miejscach napotykać dwuznaczności, na przykład: „zachować sportową postawę podczas zawodów sportowych” (s. 160) — nie wiadomo, czy chodzi o postawę w sensie duchowym/moralnym, czy też raczej postawę w sensie gimnastycznym; klasyczne błędy definicyjne w rodzaju *idem per idem*¹², liczne frazesy i banały, których sens sprowadza się do informacji mówiących o tym, że nauczyciel musi być osobą więcej niż przeciętną¹³.

Kiedy przeglądam „zalecaną listę tekstów źródłowych do *Programu kształcenia filozoficznego*”, nie mogę oprzeć się przekonaniu, iż w większości akademickich instytutów filozofii nie więcej niż dwadzieścia procent wszystkich zatrudnionych tam pracowników zna choćby trzecią część prac rekomendowanych realizatorom wspomnianego programu. To zaś prowadzi do fundamentalnego pytania, na które nie znajduję odpowiedzi w żadnym z ministerialnych rozporządzeń: po co mnożyć urzędnicze fikcje?

Wracając do przywołanych słów recenzenta wydawniczego książki. Bogusław Śliwerski zauważył w pracy „zaskakująco błyskotliwą refleksję filozoficzną”. Nie potrafię rozstrzygnąć, co było źródłem jego zaskoczenia. Usprawiedliwia go to, że nie jest filozofem. I na koniec uwaga osobista. Kilkanaście lat temu Krzysztof Śleziński był moim licealnym nauczycielem filozofii. Jestem głęboko przekonana iż odegrał on ważną rolę w kształtowaniu moich filozoficznych zainteresowań. W Krzysztofie Ślezińskim jako szkolnym nauczycielu filozofii znalazłam wszystko to, czego niestety zabrakło mi w jego publikacji dotyczącej sposobów nauczania. Jak pisał Ludwik Hirszfild (1884–1954): „kto chce zapalać innych, sam musi płonąć” (Pniewski, 1988: 60). Lektura omawianej książki skłania mnie więc do potwierdzenia powszechnie znanej maksymy: nauczycielstwo jest powołaniem, misją, której nie sposób się nauczyć.

¹⁰ Parafraza jednego z pseudoprzypisów zawartych w ironicznym artykule Leszka Kołakowskiego *MOJE ŻYCIE ze szczególnym uwzględnieniem szalonego wręcz powodzenia u kobiet* zamykającego zbiór prac pt. *Pochwała niekonsekwencji*. Jest w nim mowa o „naukowej nauce o naukowej naukowości”. Por. Kołakowski, 2002: 327.

¹¹ Oryginalnie w wierszu *Poeci do publiczności*: „Tacy poeci jaka publiczność” (Asnyk, 1898: 21).

¹² Na przykład przywołany wyżej fragment traktujący o harmonii.

¹³ Przykład wskazałam wyżej.

BIBLIOGRAFIA

- Asnyk, A. (1898). *Poezye*. T. 1. Lwów: Wydawnictwo Gebethner i Wolff.
Kołąkowski, L. (2002). *Pochwała niekonsekwencji*. T. 3. Londyn: Wydawnictwo Puls.
Pniewski, T. (1988). *Kalisz z oddali*. Kalisz: Towarzystwo Miłośników Kalisza.
Śleziński, K. (2002). *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków: Impuls.

*Renata TRELA**

* Doktorantka w Instytucie Filozofii i Socjologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
E-mail: relare@gmail.com.