

Maciej Woźniczka

Ocena jakości kształcenia w dydaktyce filozofii

Słowa kluczowe: *dydaktyka filozofii, filozofia edukacji, Krajowe Ramy Kwalifikacji*

Najogólniej rzecz biorąc, dydaktykę przedmiotów filozoficznych w Polsce charakteryzuje duża niestabilność edukacyjna, którą można by określić jako niestabilność o wymiarze wręcz kulturowym (niestety, z wyraźnym udziałem czynników politycznych). Niestabilność ta dotyczy zarówno rodzaju nauczanych przedmiotów (np. w szkolnictwie średnim: filozofia, etyka, wcześniej: propedeutyka filozofii, logika), jak i ich znaczenia edukacyjnego (precyzowanego np. w umieszczaniu ich w odmiennych segmentach systemu edukacyjnego, w zbiorze przedmiotów obowiązkowych lub do wyboru czy ich różnym wymiarze godzinowym). Niestabilność ta występuje również w szkolnictwie wyższym¹. Obecnie na nierozwiązane kwestie dotyczące dydaktyki przedmiotów filozoficznych nałożony został dodatkowy czynnik.

W dotychczas funkcjonujących standardach edukacyjnych, występujących w dydaktyce przedmiotów filozoficznych dominowały parametry ilościowe. Ważne było, aby dany przedmiot prowadzony był w określonej liczbie godzin. O obecności danego przedmiotu w szkole decydowało rozporządzenie Ministra Edukacji (obecnie filozofii jako przedmiotu fakultatywnego, etyki w ramach przedmiotu religia/etyka, wcześniej propedeutyki filozofii), a w uczelniach decydowało rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego – tzw. standardy kształcenia (Rozporządzenie 2007). Dodatkowy czynnik, wprowadzany obecnie w uczelniach wyższych, wprowadza ocenę jakości kształcenia

¹ Np. obowiązkowe nauczanie filozofii w uczelniach technicznych do 1989 r., po transformacji ustrojowej poważne zmiany w programach poszczególnych kierunków studiów (kolejne wersje standardów kształcenia), a ostatnio modyfikacje wprowadzane w ramach projektu Krajowych Ram Kwalifikacji.

nauczanych przedmiotów² i obejmuje również dyscypliny filozoficzne. Zapewnianie należytej jakości kształcenia poprzez kreowanie odpowiednich struktur i procesów jest uznane za jedno z podstawowych narzędzi wytworzonych przez Proces Boloński (Mazurek-Łopacińska 2009: 13; Stachowiak-Kudła 2012)³.

Całość tej nowej konstrukcji edukacyjnej przedstawiana jest w uczelniach w formule Krajowych Ram Kwalifikacji⁴. Podstawy teoretyczno-koncepcyjne tego modelu są różnie uzasadniane. Przede wszystkim wskazuje się na potrzebę zwiększenia konkurencyjności europejskiego systemu edukacji (zwłaszcza w porównaniu z systemem amerykańskim) i związane z nim zobowiązania międzynarodowe Polski⁵. Konkurencyjność uczelni związana jest z celem ekonomicznym – konkurencyjnością gospodarek (cel: Europa najbardziej dynamicznym regionem świata). Za istotne uznaje się zwiększenie spójności społecznej Europy (idea europejskiej wspólnoty wiedzy), akcentowanie kształcenia zawodowego, zwiększenie dostępu do rynku pracy. Złożoność uwarunkowań związanych z proponowanymi zmianami jest poważna, dlatego sędzę, że omówienie przydatności projektu Krajowych Ram Kwalifikacji do nauczania przedmiotów filozoficznych należy poprzedzić szerszą refleksją.

1. Kultura i ideologia a edukacja

Zacząć należy od kwestii ogólniejszej. Kształt edukacji warunkowany jest kulturowo. Dane formacje kulturowe tworzą odpowiadające im modele (konwencje, paradygmaty) edukacyjne. Ważne, aby te modele edukacyjne pokrywały się z kształtem warunkowanego okresami dziejowymi doświadczenia kulturowego (zachowując jednak pewne uniwersalne wartości). Tak jak nie ma modelu idealnej kultury, tak nie ma modelu idealnej edukacji. Każdy z nich, obok

² W związku ze wdrażaniem Procesu Bolońskiego w Polsce już w roku akademickim 2007/08 odpowiednie instytucje uznały za priorytetowe działania zapewniające dobrą jakość kształcenia (Buchner-Jeziorska 2010: 24).

³ Proces Boloński podpisany został w 1999 r. przez 29 krajów europejskich (w tym Polskę).

⁴ „Krajowe Ramy Kwalifikacji to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy on przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK stworzone zostały między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego”, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/> [dostęp VIII 2012].

⁵ „Wdrażanie Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji to nie tylko zobowiązanie międzynarodowe, wynikające z realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej, postanowień Konferencji w Bergen z 2005, w której udział wzięli ministrowie szkolnictwa wyższego z 46 krajów, czy wynikające z Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. Proces ten należy przede wszystkim rozpatrywać w kategorii narzędzia, które służy podnoszeniu jakości kształcenia”, tamże.

oczywistych zalet, niesie ze sobą istotne braki. Nowożytny model edukacyjny nauczania przedmiotów filozoficznych w Polsce ukształtował się dopiero po reformach Komisji Edukacji Narodowej, kiedy to nastąpiło rozstanie z tradycją scholastyczną. W pewnej analogii do zmian w kulturze europejskiej i w Polsce można mówić o zmienności modeli kształcenia filozoficznego. W dziejowych paradygmatach kształcenia filozoficznego można wyróżnić następujące: metafizyczny – do 1800 r., z silnymi akcentami scholastycznymi; epistemiczny – lata 1800–1945, łącznie z sensualizmem, psychologizmem i logicyzmem (Woźniczka 2006: 293–328); ideologiczny – lata 1945–1989, dominowany politycznie; oraz po 1989 r. paradygmata alternatywne (właściwe formacji kulturowej postmodernizmu z silną dominacją idei neoliberalizmu)⁶. Dostrzeżenie owej zmienności dziejowej jest istotne, umożliwia bowiem uzyskanie szerszej perspektywy interpretacyjnej dla obecnych zmian w kształceniu filozoficznym.

Aktualne zmiany w modelu kształcenia przedmiotów filozoficznych nie mają charakteru przypadkowego (wiązanego np. z bieżącym układem politycznym i jego konsekwencjami w polityce edukacyjnej, chwilowymi trendami w edukacji w ogóle czy innymi rozstrzygnięciami o doraźnym charakterze). Przede wszystkim są skutkiem zespołu przemian kulturowych czy wręcz cywilizacyjnych, w których obecne zmiany w edukacji są tylko jedną z ich konsekwencji. Pełny obraz tych przemian jest trudny do uzyskania ze względu na ich doraźność i dużą dynamikę, jednak pewne elementy tego obrazu można próbować wyodrębnić i scharakteryzować.

Przede wszystkim istotne są czynniki polityczne – ich znaczenie zdaje się wykraczać poza doraźne konteksty społeczne. Wrażliwość na polityczne warunkowania dydaktyki filozofii wciąż jest aktywna i mocna w pamięci bieżących pokoleń. Okres ideologiczny (określany politycznie – do 1989 r.) w dydaktyce filozofii wystarczająco dobitnie zaznaczył się w edukacji filozoficznej⁷. Pewne pytania można postawić również ideologii edukacyjnej w okresie II Rzeczypospolitej⁸. Zmiana ustrojowa w Polsce oraz potrzeba uwzględnienia w eduka-

⁶ Bardziej szczegółowe omówienie konwencji dziejowych kształcenia filozoficznego (Woźniczka 2009: 151–172). Por. też rozdział „Z dziejów dydaktyki filozofii” (Śleziński 2012: 11–71).

⁷ Warto przypomnieć, że kurs obowiązkowej propedeutyki filozofii w liceach zniósł w okresie stalinowskim Jakub Berman i zauważyć, że kolejne rządy wolnej Rzeczypospolitej po 1989 r. nie potrafią cofnąć tej decyzji (Kossecki 2005, s. 35–41; Sajdek 2012). Warto przypomnieć, że nawet w okresie zaborów w polskich gimnazjach np. w Galicji propedeutyka filozofii była przedmiotem obowiązkowym.

⁸ Jeśli o istnieniu narodu decydują czynniki polityczne, to może główną postacią edukacyjnej filozofii w Polsce winna być filozofia społeczna i filozofia polityki? Obok oczywistego znaczenia kulturowego kursu logiki i psychologii można jednak postawić pytanie: jaki sens miało ograniczanie kursu międzywojennej propedeutyki filozofii do kursu głównie tych przedmiotów? Podobnie dzisiaj – może należałoby położyć nacisk na filozofię polityczną, filozofię ekonomii,

cji filozoficznej aktualnych problemów kulturowych (procesy globalizacyjne, dominacja idei neoliberalizmu i ekonomizmu, zmiana technologii informacyjnych i komunikacyjnych) mogą być źródłem dalszych pytań o wpływ aktualnych idei politycznych (i ich konsekwencji w postaci koncepcji i decyzji dotyczących edukacji filozoficznej) na kształt edukacji w ogóle. Aktualny, oparty na założeniach ideologii neoliberalnej model państwa, zdaje się wyznaczać odpowiadający mu model edukacji. Oddziaływanie ideologii neoliberalnej na edukację nie jest formułowane tak wyraźnie, jak ideologii okresu 1945–1989, nie mniej jednak jej udział jako składnika aktualnego systemu politycznego trudny jest do kwestionowania. Koncepcje takich teoretyków neoliberalizmu jak Milton Friedman czy Friedrich Hayek (obaj otrzymali nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii, 1976 i 1974) są w pamięci społecznej o wiele mniej wyraźne, niż koncepcje teoretyków marksizmu. Będąca konsekwencją polityki neoliberalnej ideologia społeczeństwa obywatelskiego (powstająca z silnym udziałem klasycznych filozofów: Locke, Smith, Tocqueville, Rousseau, Hegel, Popper) wciąż nie doczekała się odpowiedniej wykładni interpretacyjnej. W literaturze problemu dostrzega się wpływ obecnych czynników politycznych na praktykowane rozwiązania edukacyjne⁹. Pełniejsze omówienie wpływu oddziaływań politycznych na edukację filozoficzną (zawierającą przecież wyraźnie elementy światopoglądowe) w Polsce wymagałoby odrębnej refleksji¹⁰.

Za ważne należy uznać czynniki ekonomiczne. Podstawowy problem to kwestia umieszczenia tradycji edukacji humanistycznej w kulturze orientowanej na względy ekonomiczne. Nauczanie przedmiotów filozoficznych miało przede wszystkim charakter autoteliczny. Wiedza dla samej wiedzy, samostanowiące dążenie do prawdy, poszukiwanie mądrości stanowią wręcz definicyjne wyznaczniki filozofowania. Pierwszy uniwersytet europejski – Akademia Platowska – funkcjonowała w oparciu o ducha bezinteresowności dociekań

mass-mediów, analizę zjawiska komercjalizacji itp.? A z innej perspektywy: np. filozofię dialogu międzykulturowego (np. uwzględniając aktualny konflikt Zachodu z kulturą islamu)?

⁹ „W przypadku Polski jednak zdecydowanie mieliśmy do czynienia z problemem odwrotnym: późnym startem w realizacji założeń Procesu Bolońskiego oraz unikaniem większego zaangażowania ze strony szczególnie eurosceptycznego rządu PiS przez dwa lata” (Kobylarek 2008: 87).

¹⁰ Kwestią bez wątpienia polityczną jest umieszczenie etyki w państwowym systemie edukacyjnym. Dlaczego nauczanie etyki (jako przedmiotu filozoficzno-wychowawczego) nie jest obowiązkowe i jest problemem politycznym? Dlaczego zostało sprowadzone do problemu politycznego? Dlaczego ważne dla Europy uzupełnianie się podstaw doświadczenia kulturowego (duchowego i scjentystycznego) zostało przedstawione w postaci „zarządzeniem ministra” wyznaczonego sporu światopoglądowego (religia czy etyka-nauka)? Jak pogodzić oczekiwania pracodawców z instytucjonalnym wykluczeniem etyki z edukacji? Por.: „Co ciekawe, przedsiębiorcy, którzy zabrali głos w dyskusji, jako szczególnie cenne umiejętności absolutności filozofii wymienili syntetyczne myślenie, sprawność w przeprowadzaniu poprawnych wnioskowań oraz zdolność przewidywania etycznych konsekwencji podjętych działań” (Leśniak 2012).

filozoficznych i naukowych. Jednak idea „Europy Wiedzy” posiada wyraźny wymiar ekonomiczny – edukacja ma służyć potrzebom rynku pracy (akcentowanie kształcenia zawodowego), ma być stymulatorem wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Być może edukacja filozoficzna nie jest głównym filarem współczesnego systemu edukacji europejskiej, jednak jednoznaczne i jej podporządkowanie celom ekonomicznym, może budzić niepokój. Tymczasem jednak propagowanie ideologii liberalizmu politycznego w edukacji jest działaniem świadomym i planowym¹¹. Zbigniew Kwieciński, krytykując ideologię prymatu ekonomii nad edukacją stwierdził: „Wolność jako doktryna ekonomiczna zabiła tu równość jako równorzędny edukacyjny fundament, warunek i składnik demokracji kulturowej i społecznej” i wskazał na źródła poświęcania edukacji na ołtarzu ekonomii (Kwieciński 1999: 61). Obszerną dyskusję paradygmatu tzw. akademickiego kapitalizmu podjęła Ewa Solska, wskazując na potrzebę debaty, dotyczącej współczesnej relacji: państwo a uniwersytet (Solska 2011: 10). Problem współczesnej relacji między ekonomią a edukacją doczekał się szeregu dalszych opracowań (Kargulowa i in. 2005; Potulicka 2011; Pawłowski 2004).

Kolejna grupa to czynniki, które określiłbym jako etniczno-kulturowe. Przynależność Polski do europejskiej tradycji chrześcijańskiej nie może być obojętna dla światopoglądowych elementów filozofii. Filozofia, traktowana kiedyś jako wstęp do teologii, znacznie się usamodzielniała i pełni obecnie inną rolę kulturową. Jest samodzielną dyscypliną nauki (refleksji akademickiej), spełnia elementarną funkcję kulturową (sposób rozumienia, doświadczenia czy interpretacji rzeczywistości), może też być podstawą przekonań światopoglądowych w różny sposób odnoszonych do doświadczenia kulturowego religii (wzmacniając je, negując je, nie odnosząc się do niego). Jednak w świadomości zarówno kolejnych rządów wolnej Rzeczypospolitej, jak i wybierającego je społeczeństwa (mających wyraz w przyjętych rozwiązaniach edukacyjnych) filozofia nie pełni tak zróżnicowanych funkcji¹². Wyraźnie jest to widoczne w systemie szkolnictwa średniego. Przedmiot filozofia, traktowany w liceach jako przedmiot do wyboru, znajduje się praktycznie na marginesie systemu edukacji¹³. Z powodów estetyczno-ideologicznych (bo jak je inaczej określić)

¹¹ „Po zrealizowaniu reform gospodarczych, radykalna reforma oświaty polegać będzie na przystosowaniu oświaty i badań naukowych do gospodarki m.in. przez urynkowanie edukacji i wprowadzenie mechanizmów konkurencji rynkowej...” (Kwieciński 1999: 61).

¹² Warto wspomnieć, że w okresie międzywojennym propedeutyka filozofii traktowana była jako jeden z głównych przedmiotów nauczania. Wiktor Czerniewski, omawiając stan dydaktyki polskiej tego okresu w szkołach ogólnokształcących, umieścił nauczanie propedeutyki filozofii przed nauczaniem języka polskiego (Czerniewski 1963: 62).

¹³ Ministerstwo Edukacji praktycznie wyciszyło całą kulturową przestrzeń doświadczenia edukacyjnego przedmiotów filozoficznych w Polsce. Grupy przedmiotów do wyboru nie obejmuje nakaz publikowania podręczników, materiałów metodycznych i programowych (zawierają-

istnieje, co prawda, na każdym świadectwie szkolnym przedmiot etyka, ale przedmiot ten, zestawiany z kulturowo-obyczajowym doświadczeniem fenomenu religijności, również pełni odległą rolę kulturową (etyka nauczana jest w Polsce w kilku promilach szkół)¹⁴. To, dość eufemistycznie określone, tło etniczno-kulturowe (czy też społeczno-światopoglądowe) to kolejne źródło marginalizacji (również i jakości) kształcenia filozoficznego w Polsce.

Ostatnia grupa to czynniki związane z przemianami w edukacji. Dotyczą one podstaw edukacji w ogóle. Obecnie pytanie można by sformułować następująco: czy mamy obecnie do czynienia ze zmianami w filozofii edukacji, tzn. przechodzeniem od modelu tradycyjnego do modelu neoliberalnego? Co traktowane jest jako działanie priorytetowe: wychowanie do „uniwersalnych wartości i zasad”, „adekwatny i optymalny rozwój jednostki” (Kwieciński 1999: 51), kult badań podstawowych czy orientacja na bieżące potrzeby edukacyjne (funkcjonowanie w warunkach społeczeństwa ekonomicznego, nacisk na rynek pracy – wytwarzanie kwalifikacji oczekiwanych przez pracodawców). Filozofia wrażliwa jest na ideologię i pyta o jej uzasadnienia. Właściwie niezależnie od koncepcji stwierdza się, że „rynek i edukacja mają przeciwstawne cele, motywacje, metody i standardy doskonałości” (Potulicka 2011: 45). Tymczasem jednak aktualnie wyraźna ideologia neoliberalizmu (z wzorcami powstającej neoliberalnej pedagogii) kładzie nacisk na ekonomizację doświadczenia edukacyjnego (widoczne też i w terminologii: kapitał kulturowy jednostki, koszty, zyski i straty edukacyjne, efekty kształcenia). Wiedza przestaje być wartością samą w sobie i zaczyna pełnić funkcję towaru. Również i edukacja zaczyna podlegać ekonomicznemu modelowi zarządzania sferą publiczną (New Public Management). W jednej z interpretacji bieżących przemian ideologii edukacyjnej stwierdza się przechodzenie od transferowego modelu (paradygmatu) kształcenia do modelu interaktywnego (czyli zarządzania wiedzą) (Boczkowski 2010: 34–35). Formułuje się obawy, iż „podporządkowanie edukacji prymatowi rynku i ekonomii może prowadzić w rezultacie do marginalizacji podstawowego celu kształcenia, jakim jest wszechstronny rozwój człowieka” (Nowakowska-Siuta 2007: 213). Stawia się też dość agresywne

cych formalne zezwolenie – dopuszczenie do kształcenia). W konsekwencji znika cała przestrzeń metodyczna i redakcyjna (recenzje, krytyka, dyskusje). Funkcję inspiratorów i autorów całego „szkolnego” edukacyjnego piśmiennictwa filozoficznego w Polsce spełniają wyłącznie pasjonaci i zapaleńcy.

¹⁴ Można tu postawić odrębne pytanie: dlaczego państwo polskie kształcenie moralne praktycznie powierzyło jednej instytucji – Kościołowi katolickiemu? Czy to jest zgodne z konstytucyjną niezależnością religii (jakiegokolwiek) od państwa? Jaka jest godność polskiego nauczyciela etyki, który politycznie sprowadzony został do roli nauczyciela „anty-religii”? Niestosowność sformułowania religia/etyka jako alternatywy edukacyjnej rzuca się w oczy każdej osobie posiadającej elementarne wykształcenie filozoficzne; ten błąd koncepcyjny w założeniach edukacyjnych był wielokrotnie oprostowywany przez profesjonalne środowisko filozoficzne.

pytanie: uczelnia to świątynia czy supermarket? (Łazuga 2008). Nacisk na kształcenie zawodowe zaczyna być widoczny i w uniwersytetach. Wzbudza to oczywistą krytykę, Andrzej Boczkowski zauważył: „studia zawodowe mają być prowadzone przez uniwersytety, co jest sprzeczne z odwieczną tradycją uczelni tego typu” (Boczkowski 2010: 37).

2. Podstawowe założenia i schemat propozycji dydaktycznej przedstawianej w ramach Krajowych Ram Kwalifikacji

Zgodnie z przyjętymi rozwiązaniami nauczanie przedmiotów filozoficznych również podlega systemowi Krajowych Ram Kwalifikacji. System ten ma charakter totalizujący – nie są możliwe jakieś wyjątki czy dostosowanie jego założeń do specyfiki danego kierunku studiów. Analiza możliwości kształcenia w zakresie przedmiotów filozoficznych wymaga uwzględnienia również i ogólnych założeń projektu.

W konkretnych analizach za jedną z podstawowych uchodzi propozycja rozwiązań szczegółowych, przedstawiona przez Andrzeja Kraśniewskiego, sygnowana nadzorem instytucjonalnym MNiSzW (Kraśniewski 2011). Jako uzasadnienia wprowadzanego projektu wymienia się następujące: (1) mobilność studentów („obywateli Unii”) – połączenie rynku edukacyjnego z rynkiem pracy – potrzeba wyjścia poza regionalny kontekst kulturowy w określaniu efektów kształcenia (kwalifikacje krajowe a Europejskie Ramy Kwalifikacji); nadanie większej spójności profilom edukacyjnym uczelni orientowanym na oczekiwania pracodawców; (2) przejrzystość kwalifikacji; (3) orientacja efektów kształcenia i uzyskiwanych kwalifikacji na program ciągłej edukacji („program uczenia się przez całe życie”); (4) traktowanie KRK jako narzędzia podnoszącego efektywność studiów w sytuacji umasowienia procesu nauczania (od 10% do ponad 50% młodych ludzi w wieku 19–24 lat studiuje).

2.1. Założenia organizacyjno-prawne

Najpoważniejsza zmiana to zniesienie, określanych przez Ministerstwo, nazw kierunków i związanych z nimi standardów kształcenia. Wzmocnienie autonomii uczelni zawarte jest w nadaniu im prawa do własnego definiowania nazw kierunków studiów i wyznaczania właściwych im przedmiotom nauczania, określanych przez zakładane efekty kształcenia (czy ogólniej – precyzowane w sylwetce absolwenta).

Wprowadzanie tak poważnych zmian w systemie szkolnictwa wyższego wymaga szeregu nadzwyczajnych procedur. Obok standardowego, zarządcze-

go przekazu instytucjonalnego (ministerstwo a uczelnie) uruchomione zostały szkolenia międzyuczelniane, wykształceni zostali eksperci programu (ekspertsi bolońscy). Zmiany w systemie funkcjonowania dydaktyki w uczelniach wprowadzane są na mocy uchwał senatów uczelni. Nastąpiły przeobrażenia w funkcjonowaniu instytucji wewnątrzuczelnianych: powstały nowe ciała: komisje wewnątrzuczelniane, np. Zapewnienia Jakości Kształcenia, Oceny Jakości Kształcenia. Pojawiła się odmienna obudowa teoretyczna systemu dydaktyki (nowe struktury konceptualne i procedury analityczne) i związana z nią nowa aparatura terminologiczno-pojęciowa. Centrum tego projektu to wyodrębnienie i operacjonalizacja tzw. efektów kształcenia, zdefiniowanych w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne.

2.2. Etapy projektu KRK

Pierwszym etapem wprowadzenie projektu KRK jest zdefiniowanie dotychczasowej sylwetki absolwenta i określenie efektów kształcenia. Podstawowy spór dotyczy specyfiki nauczanej filozofii w danej uczelni: zachować dotychczasowy standard dydaktyczny czy uwzględnić swoistość danego ośrodka akademickiego (akcentować historię filozofii, filozofię systematyczną, metodologię, postawę analityczną, kwestie logiczne, ostatnio modną wielokulturowość, interdyscyplinarność itp.)?

Drugi etap to opracowanie programów nauczania, uwzględniających wyznaczone efekty kształcenia. Programy nauczania zawsze stanowiły kluczowy element procesu dydaktycznego. W propozycji KRK ich ranga uległa dalszemu wzmocnieniu. Różnie nazywany program (sylabus, karta przedmiotu), zindywidualizowany do poszczególnych wydziałów ma rozbudowaną zarówno część ogólną, jak i część szczegółową. O ile część ogólna zawiera wiele informacji oczywistych (które z powodzeniem można by usunąć, jako że nie bardzo pasują do dokumentów o charakterze roboczym), o tyle część szczegółowa pełni znacznie poważniejszą rolę. W miejsce dotychczas przedstawianych dość ogólnie celów kształcenia wprowadzone zostały cele szczegółowo wymienione. Muszą być one dość precyzyjnie sformułowane, bowiem każdy z efektów kształcenia musi wyraźnie do jakichś z nich się odnosić. Szczegółowy program zajęć (traktowany jako treści merytoryczne kształcenia) ma być podzielony na pojedyncze jednostki zajęciowe/godzinowe (dotyczy to zarówno wykładów, jak i ćwiczeń). Najtrudniejszą część programu stanowi punkt określający formę i weryfikację efektów kształcenia. Ocenie podlegają wszystkie treści kształcenia, wyróżnia się tu ocenę formującą i ocenę podsumowującą. Wszystkie metody oceny (odpowiedź ustna, kolokwium, esej itp.) mają być przyporządkowane poszczególnym efektom kształcenia, wymienionym w programie danych zajęć, które z kolei zawierają odniesienia do efektów kształcenia, właściwych dla

danego kierunku studiów. Dalsze szczegóły tak skonstruowanego programu pomijam, zaznaczając jedynie, że program taki przestaje być „orientacyjnym rozkładem materiału zajęć” i staje się niezwykle konkretnym narzędziem pracy nauczyciela akademickiego, pełniąc precyzyjnie i szczegółowo funkcję auto-korygującą i samokontrolną.

Trzeci etap to próba syntezy dydaktycznej całego kierunku studiów polegająca na opracowaniu macierzy (macierzy) efektów kształcenia. Dawać ma ona obraz realizowanych na danym kierunku zadań dydaktycznych. Macryca ta to tabela, w wierszach której umieszczone są wszystkie kierunkowe oraz specjalnościowe efekty kształcenia, a w kolumnach prowadzone przedmioty. Treść tabeli stanowi swoista punktacja w skali 0–3 pkt. (w niektórych wersjach macrycy mają to być znaczki „+”; od: efekt nierealizowany do: efekt realizowany w stopniu maksymalnym), określająca stopień realizacji danego efektu przez danego nauczyciela akademickiego (każdy z nauczycieli sam wypełnia odpowiednią część tabeli). Macrycę stosunkowo łatwo (aczkolwiek dość pracochłannie) sporządza się w postaci elektronicznej (arkusz kalkulacyjny Excel), natomiast pewne trudności sprawia jego reprezentacja na papierze (w macryzystym dla Autora kierunku tabela liczyła 137 wierszy i 82 kolumny; pozostając na krawędzi czytelności udało się skonstruować dokument o formacie $2 \times A4$ wysokości i $4 \times A4$ szerokości). Macryca ta umożliwia, z jednej strony, sumaryczną ocenę realizacji poszczególnych efektów kształcenia przez wszystkich nauczycieli, nauczających na danym kierunku studiów; a z drugiej strony zezwala na porównanie realizacji efektów kształcenia przez poszczególnych pracowników. Macryca ta ma mieć charakter dynamiczny, tzn. w toku dydaktycznym (rok?) winna być dokonywana jej korekta, tak, aby rzeczywista dydaktyka na danym kierunku była możliwie spójna i efektywna.

Ostatni etap to monitorowanie jakości kształcenia. Główny nacisk położony jest na wewnętrzne systemy zapewnienia i oceny jakości kształcenia. Poszczególne uczelnie wypracować mają system weryfikowania wszystkich efektów kształcenia poprzez szczegółowe procedury, np. raporty samooceny, oceny wykładowców przez studentów, monitorowanie kariery zawodowej absolwentów itp.

3. Próba oceny propozycji Krajowych Ram Kwalifikacji

Możliwości oceny tak złożonego projektu, będącego jeszcze w fazie wprowadzania, nastrożają szereg trudności. Stąd ocena musi mieć charakter wstępny, zwłaszcza dotyczący jedynie już przedstawianych rozwiązań. Uwzględnić należy również naturalny, powodowany różnymi przyczynami, opór środowi-

ska nauczycieli akademickich przed wprowadzaniem tak radykalnych zmian i w sposób oczywisty naruszających dotychczasową tradycję dydaktyki szkoły wyższej¹⁵.

3.1. Oczekiwane korzyści

Zalety wprowadzania projektu KRK z natury rzeczy formułowane są w postaci dość ogólnikowej, czy wręcz hasłowej (Kraśniewski 2011: 11). Wśród podstawowych wymienia się uzyskanie większej przejrzystości systemu szkolnictwa wyższego. Oczekiwaną korzyścią jest również zwiększanie jego spójności¹⁶. Kolejną zaletą to zwiększenie elastyczności, korzystające ze stworzenia „europejskiej waluty edukacyjnej” w postaci punktów ECTS („jeden punkt ECTS odpowiada 25–30 godzinom pracy”), które traktowane są jako świadomy środek przeciwko sztywności dotychczasowych systemów edukacyjnych.

Niezależnie od mocnych uwag krytycznych, wprowadzany projekt KRK można uznać za zmianę o charakterze dziejowym. Po raz pierwszy pojawia się wyraźna, wzmacniana instytucjonalnie koncepcja dydaktyki szkoły wyższej. Inaczej było we wcześniejszych okresach, np. w latach 1918–1939: „ustawa o szkołach akademickich dawała personelowi wykładowcaemu zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń, [zaś szkoły wyższe – M.W.] problem sposobów nauczania uważały za sprawę niemal prywatną profesorów”. (Czerniewski 1963: 104–105). Obudowa teoretyczna systemu dydaktyki również była nikła: „dydaktyka szkolnictwa wyższego w okresie międzywojennym nie miała żadnych opracowań” (Czerniewski 1963: 154).

Ważne są również względy społeczne. Przedstawiany projekt KRK może przyczynić się nie tylko do wyłonienia wyraźniejszej konwencji dydaktycznej, ale może umożliwić lepszą integrację zespołu nauczycieli akademickich jako dydaktyków. Może pozwolić to na mocniejsze uświadomienie zakresu i znaczenia realizowanych procedur dydaktycznych i zahamować pewne procesy negatywne, np. „ograniczyć możliwości tworzenia programów zdominowanych interesem kadry nauczającej” (Kraśniewski 2011: 12) (zjawiska wynikającego z naturalnego samostanowienia instytucji edukacyjnych).

¹⁵ „Europejskie Ramy Kwalifikacji skupiają się przede wszystkim na efektach uczenia osiągniętych przez daną osobę, bez względu na to, w jakim systemie zdobyto kwalifikacje, a nie na definiowaniu kwalifikacji ze względu na czas trwania nauki, typ instytucji itp., jak było to do tej pory” (Kubryń 2012: 2).

¹⁶ Ale dostrzega się tu pewne zagrożenia: „Różnorodność kwalifikacji powoduje możliwość zwiększenia niespójności pomiędzy powstającymi kwalifikacjami, co ostatecznie może doprowadzić do zmniejszenia jakości kształcenia i zaufania związanego ze zdobywanymi kwalifikacjami” (Kubryń 2012: 5).

3.2. Trudności i zagrożenia

Rozbudowany projekt zmian w dydaktyce uczelni wyższych w sposób naturalny budzi kontrowersje i uwagi krytyczne (Kobylarek 2008: 83–93). Wśród podstawowych wymienia się brak powszechności – nie wszystkie kraje europejskie go przyjęły¹⁷. Systemowość przyjętych rozwiązań może powodować nadmierną standaryzację (która to nie sprzyja indywidualizacji kształcenia, istotnego zwłaszcza w humanistyce). Akcentowanie roli kształcenia zawodowego może być przyczyną podważania samej idei szkolnictwa wyższego.

Kolejna uwaga krytyczna to nienaturalne (przesadne) wzmocnienie idei dydaktyzmu kosztem osłabienia pracy naukowej. Nadmierna formalizacja działań dydaktycznych zamienia funkcję „mistrza” w funkcję „urzędnika”. Jako trudno sobie wyobrazić, że najwięksi profesorowie – autorytety polskiej nauki – przychodzą na zajęcia z tabelkami efektów kształcenia i w kolejnych fazach zajęć „odhaczają” zrealizowane efekty. Wielu nauczycieli akademickich swoją podstawową funkcję widzi w realizacji badań naukowych i nadmierną, zbyt administracyjną i formalną koncentrację na kwestiach dydaktycznych może odbierać jako nieadekwatną do świadczonej pracy (wyraźną zwłaszcza w nadmiernej szczegółowości opisu procedur dydaktycznych). Ponadto w uczelniach polskich brak jest kadry pracowników wspomagających pracę nauczycieli akademickich, a przygotowywana dokumentacja, związana z projektem KRK, zaczyna przekraczać rozsądnie pojmowane granice (np. wejście w program planowych, rozbudowanych działań dydaktycznych – system nakazuje niezwykle szczegółowe procedury; a w szczegółach oznacza to np. zwielokrotnienie objętości sylabusu, programowa potrzeba jego ciągłych korekt – rzeczywistość realizowanych efektów kształcenia, udział w pracy odpowiednich zespołów i komisji, nakaz archiwizacji egzaminów, kolokwiiw itd.).

Jednym z podstawowych założeń metodologicznych koncepcji KRK jest to, że rzeczywistość dydaktyczna w szkołach wyższych daje się podporządkować jednemu schematowi koncepcyjnemu. Co prawda termin „efekty kształcenia” brzmi dość „technicznie” i wręcz niewinnie, jest jednak świadectwem dominacji ujęcia pragmatystycznego. Zespół nauczycieli akademickich danego kierunku (a zwłaszcza filozofii) to najczęściej zespół indywidualności, realizujących zajęcia w sposób autorski, trudny do jednoznacznego ujęcia i nadzorowania w kanonach administracyjnego zapisu.

¹⁷ „Nie wszystkie kraje dostrzegły korzyści płynące z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Właśnie takie poglądy zostały wyrażone w Finlandii oraz Norwegii, w których to związek pomiędzy interesariuszami a różnymi drogami kwalifikacji są dobrze znane. W tych dwóch przypadkach zainteresowane strony doszły do wniosku, że wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji spowoduje zmniejszenie zainteresowania ważniejszymi zadaniami” (Kubryń 2012: 5).

Mocny zarzut precyzowany pod adresem koncepcji KRK można wyprowadzić z filozofii edukacji. Pod hasłem zmian organizacyjnych przemycana jest ideologia neoliberalizmu i ekonomizmu. Szanując „ducha czasu” tej ideologii stwierdzić jednak należy, że nie jest ona adekwatna do prawidłowości właściwych edukacji. Między nauką a ekonomią winny być zachowane należyte relacje, a hasło „nauka blisko rynku” winno być właściwie rozumiane. Chyba najpoważniejszy zarzut można sformułować z poziomu antropologii edukacji: kształcenie człowieka-humanisty jest podporządkowane kształceniu człowieka-pragmatyka (rozumianego jako sprawnie funkcjonujące ogniwo systemu ekonomicznego), w którym to pełniona rola zawodowa pełni funkcję dominującą. Wyraźne są również protesty społeczne, broniące odwiecznej tradycji autonomii nauki w uniwersytetach – z hasłami krytyki zbyt mocnej współpracy nauki z biznesem¹⁸ czy samej koncepcji homo oeconomicus (Wspólnota Uniwersytecka 2012). Ten krytyczny ogląd znajduje swój wyraz również w opracowaniach z filozofii edukacji, w której to wskazuje się na instrumentalizację kształcenia uniwersyteckiego (Denek 2012: 3; Potulicka, Rutkowiak 2010: 9) czy potrzebę obrony „szkoły” przed „rynkiem”¹⁹.

Wobec przedstawianych zmian w dydaktyce szkoły wyższej powstają istotne pytania: czy filozofowie powinni przyjąć funkcję „adaptatorów ekonomiczno-społecznych”? Czy mamy kształcić ludzi świątłych, autorytety moralne, przewodników duchowych, czy też jedynie ogniwa sprawnie funkcjonującego systemu ekonomicznego?

4. Przydatność projektu KRK dla nauczania filozofii

Odrębne trudności powstają przy odnoszeniu ogólnych wymogów projektu KRK do konkretnej dydaktyki przedmiotów filozoficznych. Narzucanie schematu zawodowego może być przyczyną nieporozumień. W polskiej kulturze społecznej nie jest jasne, na czym polega zawód filozofa. Dotychczasowe rozwiązania, zgodnie z którymi absolwent studiów filozoficznych może wyko-

¹⁸ „Na piedestał wynoszona jest zasada współpracy nauki z biznesem. Panuje kult biurokratycznej policzalności i rynkowej skuteczności – zarówno w odniesieniu do jakości myślenia, jak i efektów kształcenia. Ofiarą przeprowadzonych w tym duchu reform pada przede wszystkim humanistyka. Ale uderzają one również w każdą naukę, która nie jest dość ściśle związana z bieżącymi potrzebami rynku. Uderzają także w samą ideę szkolnictwa wyższego rozumianego jako coś więcej niż specjalistyczne kształcenie zawodowe” (Nowak 2012).

¹⁹ „Szkoła w pierwszym rzędzie jest instytucją kulturalną i emanacją wspólnoty – narodowej, ogólnoludzkiej, lokalnej. Najpierw więc ma przekazywać młodzieży podstawy wiedzy naukowej i wychowywać do życia w społeczeństwie. Potem dopiero może – i powinna – uczyć umiejętności przydatnych na rynku. Jeśli jednak będziemy nadal pomijać podstawowe, poznawcze i wychowawcze cele szkoły, to za chwilę obudzimy się w społeczeństwie nowoczesnych niewolników, gotowych do instrumentalnego traktowania innych – i samych siebie” (Waśko 2012).

nywać zawód nauczyciela filozofii (poziom akademicki czy szkolny) są ograniczone dla dość wąskiej grupy osób. Nowe idee (np. filozofia praktyczna – poradnictwo filozoficzne, *coaching*) jeszcze nie przedostały się do świadomości społecznej.

Wprowadzanie parametryzacji zawodowej do studiów filozoficznych to naruszanie dotychczasowej tradycji kształcenia filozoficznego, zgodnie z którą filozofia jest mocno upodmiotowioną i zindywidualizowaną dyscypliną. Filozofia zawsze miała potężny składnik „wiedzy czystej”. Jerzy Kochan tak komentował postawę Karla Jaspersa: „A przecież – jak pisze o tym potem we wspomnieniach – „odkąd w dzieciństwie, przejęty przecuciem, zasłyszałem o uniwersytecie, stał się on dla mnie po prostu instancją prawdy”. Uniwersytet oznaczał wtedy dla niego także apolityczną wspólnotę intelektualną, moralną, wspólnotę sumień i bezinteresowności w poszukiwaniu prawdy i w uczestnictwie w międzynarodowym dialogu autonomicznych jednostek tworzących uniwersalną ogólnoludzką kulturę” (Kochan 2012). Rozpoczynający studia filozoficzne deklarują często jako główny motyw ich podjęcia pragnienie rozwoju osobistego. Wszelkie standaryzacje i schematyzacje dydaktyczne nie są właściwe dla filozofii jako dyscypliny humanistycznej (jakoś źle brzmi fraza: „schematyczny jak filozof”). Czy nauczanie filozofii jako sztuki (myślenia, działania) można poddać jakiemuś schematowi koncepcyjnemu? Czy poszukiwanie, ciągle przeformułowywanie, reformułowanie prawdy podlega kanonom standaryzującym? Nieprzypadkowo traktuje się filozofię jako sztukę myślenia (właśnie sztukę – czyli podkreślenie twórczości, oryginalności, indywidualności konceptualnej) czy działania. To wielkie autorytety również i polskiej filozofii (choćby Kazimierz Twardowski²⁰ czy Izydora Dąmbska²¹) stwierdzały, że uniwersytet ma być miejscem poszukiwania prawdy i nie może służyć jakiegokolwiek ideologii. Tym samym też nie może stawiać na pierwszym miej-

²⁰ „...Zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy naukowej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym jak metodycznym. ... W tym właśnie uwydatnia się charakter obiektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych” (Twardowski 1933: 6–7).

²¹ Józef Tischner stwierdził: „Natomiast muszę przyznać, że po raz pierwszy w życiu z twardym mówieniem «nie» komunizmowi spotkałem się nie w Kościele, ale na uniwersytecie. Zdumiało mnie, kiedy po 1956 roku profesor Izydora Dąmbska napisała do rektora UJ protest przeciwko ustawie o szkolnictwie wyższym. Pierwsze zdanie tej ustawy mówiło, że należy wychowywać młodzież w duchu socjalizmu, a prof. Dąmbska powiedziała, że nie będzie tego respektować, bo ona wychowuje w duchu obiektywności naukowej. Wtedy po raz pierwszy spotkałem się z taką postawą, że słowo jest słowo... – ...a nazwisko jest nazwisko”, <http://www.tygodnik.com.pl/numer/275719/tischner.html> [dostęp: 12.09.2012].

scu realizacji praktycznych korzyści nauki czy społecznie ważnej idei adaptacji społeczno-zawodowej i ma prawo głosić wyższość ideałów nauki nad dowolnie innymi ideologiami (w tym neoliberalizmu czy ekonomizmu).

Bibliografia

- Boczkowski A. (2010), *Proces boloński jako ideologia edukacyjna strategii lizbońskiej*, w: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces boloński: ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 34–35.
- Buchner-Jeziorska A. (2010), *Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej*, w: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces boloński: ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Czerniewski W. (1963), *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918–1954*, Warszawa: PZWN.
- Denek K. (2012), *Pytania o Uniwersytet*, www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik_id=1644 [dostęp: 12.IX.2012].
- Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szkudlarek T. (red.) (2005), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kobylarek A. (2008), *Polskie kontrowersje wokół Procesu Bolońskiego*, w: W. Bokajło, A. Wiktorska-Święcka (red.), *Edukacja w Polsce wobec wyzwań konkurencyjności Unii Europejskiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 83–93.
- Kochan J. (2012), *Karl Jaspers: uniwersytet i filozof*, <http://nowakrytyka.pl/spip.php?article215> (dostęp: 4.IX.2012 r.).
- Kossecki J. (2005), *Brak filozofii jako podstawowy element manipulacji*, w: B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Filozofia w szkole. VI. Współczesne dylematy i wyzwania etyczne*, Kielce: Phaenomena, s. 35–41.
- Kraśniewski A. (2011), *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa: MNiSW.
- Kubryń M. (2012), *Krajowe Ramy Kwalifikacji – Krok po kroku*, Warszawa: <http://biol-chem.uwb.edu.pl/new/pliki/pdf/krajowe%20ramy%20kwalifikacji%20krok%20po%20kroku%20nieoficjalne.pdf>, s. 5.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa: „Żak”.
- Leśniak M. (2012), *Sprawozdanie z IX Polskiego Zjazdu Filozoficznego*, <http://academicon.pl/serwisy/filozofia/aktualnosci/sprawozdania/ix-polski-zjazd-filozoficzny-%E2%80%93-okiem-micha%C5%82-le%C5%9Bniaka> [dostęp 19.10.2012].

- Łazuga W. (2008), *Świątynia czy supermarket? Uczelnia przedsiębiorcza czy przedsiębiorstwo uczelniane?*, w: T. Białas, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, Gdynia: WSAiB, s. 9–16.
- Mazurek-Lopacińska K. (2009) (red.), *Proces Boloński w kształtowaniu systemu zapewniania jakości kształcenia*, Wrocław: Wyd. UE we Wrocławiu.
- Nowak P. (2012), *Postulaty sierpniowe humanistów*, http://www.petycje.pl/petycja/8869/postulaty_sierpniowe_humanistow.html [dostęp: 14.09.2012].
- Nowakowska-Siuta R. (2007), *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pawłowski K. (2004), *Związki uniwersytetu z gospodarką – szansa czy zagrożenie*, w: tenże, *Spółczesność wiedzy. Szansa dla Polski*, Kraków: Znak.
- Potulicka E. (2011), *Neoliberalizm a aksjologiczny wymiar edukacji*, w: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk (red.), *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, Warszawa: Diffin SA, s. 35–61.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 12 lipca 2007 r., Dz. U. 07.164.1166. Załącznik nr 31: Standardy kształcenia dla kierunku filozofia.
- Sajdek W. (2012), *Historia filozofii jako narzędzie obrony przed indoktrynacją*, Konferencja „Jak uprawiać i pisać historię filozofii; jak jej nauczać?”, 27–28.09.2012 r., Akademia J. Długosza w Częstochowie.
- Solska E. (2011), *Duch liberalizmu a projekt europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, Lublin: UMCS.
- Stachowiak-Kudła M. (2012), *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa: Difin.
- Śleziński K. (2012), *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Katowice–Kraków: Scriptum.
- Twardowski K. (1933), *O Dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań: Uniwersytet Poznański, s. 6–7.
- Waśko A. (2012), *Co dalej z oświatą?*, <http://stary.naszdziennik.pl/index.php?dat=20120519&typ=my&id=my03.txt> [dostęp: 12.09.2012].
- Woźniczka M. (2006), *Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku*, „Studia z Filozofii Polskiej”, t. 1, M. Rembierz, K. Śleziński (red.), Bielsko-Biała – Kraków: Scriptum, s. 293–328.
- Woźniczka M. (2009), *Alternatywność konwencji kształcenia filozoficznego jako wzorzec edukacyjny*, „Analiza i Egzystencja” 10, s. 151–172.
- Wspólnota Uniwersytecka (2012), <http://www.wspolnotauniwersytecka.pl/Program/program.html> [dostęp: 25.09.2012].

Streszczenie

Założenia nowej propozycji ujmowania kształcenia filozoficznego zdają się odnosić do konwencji pragmatyczno-ideologicznej neoliberalizmu. Podstawowa wątpliwość dotyczy możliwości przeniesienia czy adaptacji idei kształcenia filozoficznego do nowych warunków jego funkcjonowania. W dotychczas przyjmowanych konwencjach dominowało uznanie autonomiczności środowisk naukowych i prawo do samodzielnego kształtowania przekazu kulturowego filozofii. Zdaniem krytyków obecnie przedstawianego projektu sugerowane rozwiązania wprowadzają nadmierny formalizm i schematyzm, zbyt jednostronnie ujmują istotę przekazu edukacyjnego filozofii, ograniczają przekaz wartości i postawę twórczą w humanistyce, z natury niekrępowanej żadnymi więzami, osłabiają też sens zindywidualizowanego doświadczenia filozoficznego.