

Maciej Woźniczka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

W stronę metodologii dydaktyki filozofii

Skodyfikowanie zasad sumienia naukowego jest zadaniem metodologii.
Kazimierz Ajdukiewicz (1975)

*Teoria pozwala lepiej rozumieć świat i skuteczniej w nim działać.
Bez odkrywania praw i tworzenia teorii nie może rozwijać się żadna dyscyplina naukowa.*
Wojciech Pasterniak (1984)

*Dydaktyka filozofii jako teoria nauczania filozofii jest dziedziną wiedzy, która ma stanowić funkcję celu służącego
nauczaniu filozofii w szkole na różnych poziomach edukacyjnych.*
Wanda Kamińska (2006)

Nie ulega wątpliwości, że w Polsce winna ulec wzmocnieniu społeczna funkcja filozofii. W programie IX Polskiego Zjazdu Filozoficznego (Gliwice – Zabrze, 17–21.09.2012) wyodrębniona została Sekcja Dydaktyki Filozofii. W zaproszeniu nań stwierdza się potrzebę zwiększenia miejsca filozofii w dydaktyce ogólnej, poszukiwania skuteczniejszych metod dydaktycznych i wzmocnienia kulturowego znaczenia filozofii w Polsce¹. Mimo tych deklaracji trudno spotkać w literaturze przedmiotu opracowania dotyczące statusu dydaktyki filozofii jako odrębnej dyscypliny teoretyczno-naukowej, w tym również refleksji o charakterze metodologicznym, do niej się stosującej.

Metodologia

Zacząć należy od refleksji ogólniejszej: już precyzowane obecnie, pierwsze wątpliwości dotyczące pojmowania metodologii mają charakter podstawowy. W polskiej terminologii filozoficznej pojęciu „metodologia” nadaje się szersze znaczenie niż angielskiemu pojęciu *methodology* (jako odpowiednik polskiej metodologii wymienia się *philosophy of science*²).

¹ „Tradycja zjazdów filozoficznych sięga roku 1923, kiedy to po raz pierwszy we Lwowie spotkali się wybitni przedstawiciele humanistyki, by podjąć ważne problemy kultury umysłowej społeczeństwa i miejsca filozofii w dydaktyce ogólnej. O potrzebie nauczania filozofii dyskutuje się zresztą do dnia dzisiejszego, poszukując skutecznych metod dydaktycznych i przekonania różnych środowisk, że filozofia jest fundamentem, na którym można i należy budować nie tylko zręby nauk humanistycznych, ale także technicznych czy przyrodniczych” (<http://pzf.polsl.pl/>; 3.09.2011).

² Zob. hasło *Metodologia* (T. Honderich, 1999, s. 574). Angielskiej *philosophy of science* przypisuje się zadanie analizy założeń, podstaw, metod i implikacji nauki. Filozofia nauki budziła kontrowersje wśród

W elementarnym podziale: metodologia nauk empirycznych i metodologia nauk humanistycznych, stwierdza się, że status metodologii nauk humanistycznych nie jest jasno określony. Zwraca tu się uwagę przede wszystkim na brak niespornego zestawu metod stosowanych w naukach humanistycznych (T. Honderich, 1999, s. 574). Niektóre podziały w refleksji metodologicznej przyjmuje się w dość arbitralny sposób. Ze względu na sposób interpretacji (charakter wypowiedzi) sądów metodologicznych wyróżnia się konstrukcje metodologiczne o typie:

- opisu praktyki naukowej (z możliwością „nauki o nauce”),
- konwencji (z pytaniem, jaką grę w naukę należy wybrać),
- normującym (np. postulat przestrzegania norm racjonalności) (T. Honderich, 1999, s. 574).

Ze względu na typ zabiegów poznawczych nauki humanistyczne (obok nauk przyrodniczych) wchodziłyby w skład nauk realnych, których przeciwieństwem są nauki formalne (np. nauki matematyczne) (K. Ajdukiewicz, 1975, s. 174).

Z uwagi na przedmiot badań klasycznie wyróżnia się metodologie: nauk ścisłych, nauk przyrodniczych oraz nauk społecznych (z wyraźną trudnością w dostrzeżeniu metodologii nauk humanistycznych).

Na podstawie kryterium zadań wyróżnia się metodologię opisową i metodologię normatywną.

Mówiąc o odrębnościach metodologicznych nauk przyrodniczych i nauk społecznych, wskazuje się na spór naturalizmu z antynaturalizmem (A. Grobler, 2006, s. 223).

Postawę metodologicznego holizmu przeciwstawia się postawie metodologicznego indywidualizmu (T. Honderich, 1999, s. 575).

Określenie metodologii jako nauki o metodach (np. stosowanych przy formułowaniu twierdzeń i teorii naukowych), ich skuteczności i wartości poznawczej badań naukowych jest różnie doprecyzowane w poszczególnych ujęciach analitycznych.

We współczesnych opcjach i stanowiskach metodologicznych różnie akcentuje się elementy danych postaw badawczych. S. Pabis (1985, s. 205) określił metodologię jako nie tylko naukę o metodach tworzenia wiedzy naukowej, lecz także o metodach sprawdzania wiedzy już istniejącej oraz obecnie tworzonej lub doskonalonej. Zdaniem S. Czygiera metodologia w węższym znaczeniu to

[...] metodologia danej dyscypliny naukowej ukazująca normy postępowania badawczego, których spełnienie stanowi warunek konieczny do uzyskania wartościowej wiedzy naukowej (2007, s. 62).

Z. Hajduk stwierdził, że metodologia szczegółowa podejmuje

[...] zagadnienia typowe dla poszczególnych nauk i bywa uprawiana w ramach danej dyscypliny naukowej, np. metodologia fizyki, biologii, chemii, historii itp. Na dobrą sprawę metodologia każdej z tych nauk powinna być częścią, fragmentem tej nauki. Czym innym jednak jest metodologia, a czym innym metodyka (sposoby nauczania danej dyscypliny naukowej) (2007, s. 86).

I wyjaśniał dalej:

Metodologia nauk rozpatruje aspekt funkcjonalny (czynnościowy) w nauce. Jest teorią metod uprawiania nauki. Analizuje procedury badawcze oraz strukturę i dynamikę teorii naukowych (2007, s. 153).

naukowców, R. Feynman stwierdził żartobliwie, że „[...] filozofia nauki jest tak przydatna naukowcom jak ornitologia ptakom” (http://en.wikipedia.org/wiki/Philosophy_of_science; 16.07.2012).

Według J. Herbuta (1997, s. 14) można wyróżnić metodologie tworzone nie wprost (np. w naukach przyrodniczych: praktyka badawcza, namysł nad nią, ustalenie standardów) oraz metodologie wprost: arystotelesowski apodyktyczno-dedukcyjny system budowania nauki oraz falsyfikacjonistyczna metodologia K.R. Poppera. To przykładowe zróżnicowanie stanowisk w metodologii ogólnej, z jednej strony, może być źródłem wielu opcji badawczych, jednak z drugiej – nie ułatwia precyzyjnego przejścia do metodologii nauk szczegółowych.

Dodatkowe problemy zdaje się odsłaniać współczesna filozofia nauki. Krytyce jest poddawana postawa przedstawicieli pozytywistycznej filozofii nauki, zgodnie z którą zakładano, że istnieje jakaś uniwersalna,

[...] jedna właściwa metoda badawcza, która daje logiczną gwarancję odkrycia prawdy, o ile tylko prawda jest osiągalna. [...] Jest to postawa pokładająca zbyt wielką wiarę w możliwość istnienia apriorycznej [...] „filozofii pierwszej”, czyli wyższego względem stanowiska praktyków punktu widzenia, z którego ich najlepsze wyniki można by dalej oceniać jako dobre bądź złe (S. Blackburn, 1997, s. 237).

Jako postawę bardziej rozsądną wymienia się obecnie analizę metod rzeczywiście stosowanych w danej dyscyplinie, służącą systematyzacji przyjmowanych założeń (postulat naturalizacji epistemologii) (S. Blackburn, 1997, s. 236).

Dydaktyka

Za wartość należy uznać potrzebę rozbudowy dydaktyki jako pewnej konstrukcji teoretyczno-naukowej. J. Topolski w przedmowie do *Metodologii dydaktyki literatury* stwierdził:

Osią konstrukcyjną rozważań autora jest przekonanie o niezbędności odwołań do teorii dla nadania wszelkiej dydaktyce wyższego statusu naukowego [...] [gdyż] prosty empiryzm, pozbawiony świadomych odwołań do teorii, hamuje rozwój dyscypliny (1984, s. 5).

Trudności związane z określeniem statusu teoretycznego dyscypliny występują także w innych naukach teoretyczno-praktycznych, np. psychologii³. Naturalna dla dydaktyki postawa orientacji na praktykę edukacyjną wymaga pewnego zawieszenia, jeśli chcemy ją interpretować wyłącznie jako dyscyplinę teoretyczną (choć należy uwzględnić wnioski płynące z praktyki, traktowanej niekiedy jako „drugiej wiedza”).

Termin „teoria nauczania” został wprowadzony do dydaktyki już w XVII w. (np. dyskusja na temat relacji między teorią nauczania a teorią wychowania – przekaz wiedzy czy kształcenie charakteru). Już w standardowych podręcznikach stwierdza się, że

[...] dydaktyka jako nauka pedagogiczna [...] posiada swój język (charakterystyczną dla siebie terminologię), przedmiot i metody badań, a więc spełnia podstawowe kryteria teorii naukowej. Jako teoria obejmuje zespół podstawowych pojęć, twierdzeń, hipotez, praw i prawidłowości wyjaśniających oraz uzasadniających istotę, organizację i przebieg procesu edukacyjnego (nauczania i uczenia się), a także uogólniających doświadczenia w zakresie tej działalności (K. Żegnałek, 2005, s. 18).

³ „Okazuje się bowiem, że za każdym naukowym postępowaniem kryją się określone założenia, które usprawiedliwiają i uprawniają to postępowanie. Sprawa ta nie zawsze jest jasno stawiana czy nawet uświadamiana, a określone rozstrzygnięcia metodologiczne i metateoretyczne często są traktowane jako «oczywiste», «naturalne» czy zrozumiałe same przez się” (J. Trzópek, 2006, s. 7).

Jednak wbrew tego rodzaju charakterystyce burzliwemu rozwojowi praktyki dydaktycznej nie towarzyszy równie dynamiczny rozwój dydaktyki jako dyscypliny teoretycznej. Jednak pewne propozycje się pojawiają. K. Rubacha (2010, s. 60–62) przedstawił potrzebę budowania pełniejszej wiedzy o edukacji. Wskazał na dwa kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej: na podstawie prawidłowości (wyjaśnienia nomotetyczne) i na podstawie kontekstu (wyjaśnienia idiograficzne). S. Palka (2003, s. 17–18) podał wyczerpujący podział badań pedagogicznych (dokładniej, pięć podziałów na podstawie różnych kryteriów).

Potrzebna jest jakaś próba zebrania dotychczasowych propozycji. W dydaktyce termin „teoria” bywa często zastępowany terminem „system” (np. „następujące po sobie lub konkurujące systemy dydaktyczne”). Dalej, podział teorii dydaktycznych może być dokonywany na podstawie różnych kryteriów. W zależności od wyboru założeń teoretycznych dotyczących zakresu refleksji dydaktycznej wymienia się którąś z trzech teorii: nauczania, uczenia się bądź nauczania-uczenia się. Ze względu na zasięg wymienia się teorie kształcenia oraz teorie samokształcenia. Z uwagi na rodzaj oddziaływań przedstawia się teorie nauczania oraz teorie wychowania. W kolejnym elementarnym podziale Palka (2003) na podstawie kryterium zakresu refleksji (przedmiotu badań) wyróżnił dydaktykę empiryczno-analityczną (wzór nauk przyrodniczych) oraz dydaktykę humanistyczną (z właściwą dla niej postawą badawczą). Jednym z kryteriów tego podziału jest wybór metod badawczych, odpowiednio: ilościowych i jakościowych. Zróżnicowanie ujęć teoretycznych we współczesnej dydaktyce jest przyczyną występującego w niej znacznego pluralizmu koncepcyjnego, co interpretowane jest zarówno pozytywnie, jak i negatywnie⁴.

Teraz kilka uwag dotyczących możliwości odniesienia postulatów stawianych nauce do dydaktyki jako teorii naukowej. W najbardziej elementarnych określeniach stawia się nauce następujące wymogi:

- zorganizowany proces poznawczy prowadzący do tworzenia teorii (aspekt funkcjonalny);
- zespół gotowych (bądź hipotetycznych) teorii (aspekt przedmiotowy), dotyczących określonej dziedziny rzeczywistości oraz spełniających pewne warunki metodologiczne (A. Podsiad, 2001, s. 550).

Bez wątplenia wymogi te spełnione są w dydaktyce ogólnej. Jako podstawowe teorie dydaktyczne, warunkowane procesem przemian historycznych (i ujmowane personalnie), wymienia się teorię J.F. Herbarta (opartą na psychologii asocjacyjnej, tradycjonalizm), teorię J. Deweya (progresywizm, „nowe wychowanie”) i teorię współczesną (konwencja procesu nauczania-uczenia się, interakcjonizm). Teoretycy dydaktyki określają ją jako naukę teoretyczno-praktyczną, która

[...] jako teoria obejmuje zespół pojęć, twierdzeń, hipotez, praw i prawidłowości wyjaśniających oraz uzasadniających istotę, organizację i przebieg procesu edukacyjnego (nauczania i uczenia się), a także uogólniających doświadczenia w zakresie tej działalności (K. Żegnałek, 2005, s. 18).

Interpretacja dydaktyki jako teorii naukowej zdaje się mieć charakter wręcz kanoniczny. W opisie teoretycznym dydaktyki wskazuje się również na zachodzące w niej zmiany paradygmatyczne (co uznawane jest za jedną ze standardowych interpretacji przemian zachodzących

⁴ Por. choćby propozycję reinterpretacji tożsamości metodologicznej dydaktyki (chaos jako atrybut, przejaw i kontekst dydaktyki), dyskusji projektów o alternatywnych intencjach pedagogicznych, osłabienia scjentystycznego myślenia o teorii kształcenia, rezygnacji z linearności w przekazie i przyroście wiedzy itp. (D. Klus-Stańska, 2010).

w nauce). W jednej z propozycji wskazuje się na konstruktywizm jako nowy paradygmat nauczania (S. Dylak, 2009, s. 41), przeprowadzając np. dyskusję nad obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji, z wyróżnieniem krytycznej teorii edukacji jako trzeciego paradygmatu (A. Nowak-Łojewska, 2009, s. 157). Dostrzega się powstające problemy w filozofii wiedzy (uczenia się o wiedzy, np. jako procesu, jej dynamiki), które rodzą się w wyniku przechodzenia od modelu przekazywania wiedzy do modelu wiedzy operatywnej (S. Dylak, 2009, s. 44).

W dyskusji dotyczącej statusu dydaktyki ogólnej podejmowana jest problematyka dotycząca pojmowania jej jako nauki, ale korzystającej nie tylko z właściwych jej rozstrzygnięć. W jednej z możliwych interpretacji przedstawia się potrzebę odwołań do kontekstów pozateoretycznych (np. problem indoktrynacji). W jednym z przykładów takiej postawy A. Sajdak (2009, s. 235) zwróciła uwagę na rozbieżności w pojmowaniu dydaktyki jako nauki, które są spowodowane przyczynami natury ideologicznej. Problem ideologii jest poruszany zarówno w dyskusji dotyczącej podstaw edukacji (G.L. Gutek, 2004), jak i w zestawieniu z nauczaniem filozoficznym (M. Tolboll, 2012).

Dydaktyka filozofii jako nauka

W konsekwencji wymóg teoretyczności może być przeniesiony na dydaktyki szczegółowe (przedmiotowe). Istnieje wyraźna potrzeba doprecyzowania statusu dydaktyki filozofii jako nauki – ideałem byłoby zbudowanie systemu teoretycznej wiedzy z zakresu dydaktyki filozofii. Podobnie jak w dydaktyce ogólnej, zwykle dydaktyka filozofii interpretowana jest pragmatycznie, jako metodyka (aspekt praktyczny: jak/w jaki sposób nauczać-uczyć się), i wykazuje mniejsze nasycenie teorią dydaktyczną. Jednak przyznaje się jej również status teoretyczny jako nauki (por. pojmowanie dydaktyki filozofii jako dyscypliny, której przedmiotem jest filozofia; J. Herbut, 1997, s. 352). W tym rozumieniu może być interpretowana przez teorię czy system twierdzeń opisujących rzeczywistość (status) nauczania danej dyscypliny wiedzy. W dalszych rozważaniach przyjmuję, za K. Ajdukiewiczem, rozumienie dydaktyki filozofii jako nauki pojętej nie jako rzemiosło uczonych (ogół czynności przez nich wykonywanych), lecz jako wytwór tych czynności, czyli „[...] system twierdzeń, do których uznania doszli uczeni w swym dążeniu do poznania rzeczywistości” (K. Ajdukiewicz, 1975, s. 173). W metodologii pedagogiki uwzględnia się zarówno aspekt czynnościowy, jak i wytworów (S. Palka, 2003, s. 15). W innej interpretacji Z. Kowalewski stwierdził, że samodzielność dyscypliny naukowej określona jest przez „[...] normy i wzorce postępowania badawczego, stopień ich skodyfikowania i spersonalizowania” (1973, s. 212).

W literaturze przedmiotu widoczne są propozycje traktowania dydaktyk szczegółowych jako odrębnych dyscyplin naukowych. W jednej z książek poświęconych dydaktyce matematyki jako nauki autorzy zauważyli, że komunikacja naukowa długo pozostawała w niej w stanie początkowym, prace prowadzone były w dużej izolacji, a trudnością było dostrzeżenie naukowej odrębności dyscypliny (niezależnej zarówno od dyscypliny macierzystej, jak i innych nauk edukacyjnych) (R. Biehler i in., 2002, s. 1). Uwagi te właściwie bez większej adaptacji można zastosować także do dydaktyki filozofii.

Jakie są więc podstawowe teorie w dydaktyce filozofii? Proste przeniesienie założeń koncepcyjnych dydaktyki ogólnej do (szczegółowej) dydaktyki filozofii wymaga pewnych modyfikacji. Oczywiście, można próbować wyróżnić wersję herbartowską czy deweyowską dydaktyki filozofii lub odmianę opartą na przekazie wiedzy od odmiany skupionej na

kształceniu charakteru (zarówno umiejętności logicznych, jak i kwalifikacji moralnych). Jednak to wstępne rozróżnienie nie oddaje specyfiki teoretycznej dydaktyki filozofii. Wydaje się, że od strony teoretyczno-koncepcyjnej dydaktyka filozofii jest mocniej związana z samą filozofią niż z ogólnymi dydaktyką ogólną. Działają tu również uwarunkowania instytucjonalne. Realizatorami (pośrednio także autorami) koncepcji kształcenia filozoficznego byli przede wszystkim filozofowie, mniej dydaktycy (tzn. mniej wykształceni dydaktycznie). Profesorowie filozofii niejako automatycznie pełnią funkcje nauczycielskie. Przykładowe zestawienie zasad i reguł dydaktycznych przedstawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Zestawienie zasad nauczania w dydaktyce ogólnej z zasadami nauczania w dydaktyce filozofii

Dydaktyka ogólna	Dydaktyka filozofii (jako przykład dydaktyki szczegółowej)
nauka o nauczaniu (Herbart) i uczeniu się (Dewey)	nauka o nauczaniu-uczeniu się filozofii
zasady i reguły nauczania-uczenia się: - zasada pogłębienia - zasada przystępności - zasada systematyczności (systemowości*) - zasada trwałości wiedzy	zasady nauczania-uczenia się filozofii: - zasada historyzmu (niezbywalność doświadczenia dziejowego filozofii) - zasada systematyzmu (klasyfikacja dziedzinowa filozofii) - zasada alternatywności aksjologicznej (niezestawialność porządków wartości między poszczególnymi orientacjami filozoficznymi) - zasada adekwatności kulturowej (zgodności, współbrzmienia tez filozoficznych danej orientacji z duchem kultury danego okresu)
- zasada operatywności wiedzy - zasada łączenia teorii z praktyką - zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia - zasada samodzielności* - zasada indywidualizacji i zespołowości* - zasada świadomej aktywności* - zasada efektywności*	inne zasady (reguły) nauczania-uczenia się filozofii: - zasada dyskursywności, pluralizmu interpretacyjnego (brak rozstrzygalności tez filozoficznych, brak ekumenizmu, spór jako kategoria tworząca status filozofii) - zasada dominacji postawy racjonalistycznej w procedurach interpretacji filozoficznych - zasada uwzględniania czynników pozaracjonalnych (intuicji, przeżycia, doświadczenia duchowego) w procedurach interpretacji filozoficznych - zasada akcentowania podmiotowości (autorskość wypowiedzi filozoficznej)

Bez gwiazdki oznaczono zasady podane przez C. Kupisiewicza (2005, s. 68–82)

Gwiazdką oznaczono dodatkowe zasady, podane przez K. Żegnałką (2005, s. 115)

Źródło: opracowanie własne.

Jak przedstawiono w tabeli 1, zasady kształcenia w dydaktyce ogólnej wyodrębniane są na podstawie nieco innego kryterium (bardziej czynnościowe, proceduralne) niż analogiczne zasady w dydaktyce filozofii (bardziej treściowe, nawiązujące do specyfiki dziedzinowej filozofii). Zasady dydaktyki ogólnej w płaszczyźnie proceduralnej są oczywiście w mniej lub bardziej uświadomionej czy planowanej postaci realizowane w dydaktyce filozofii.

Przyjmując założenie dominującego wpływu filozofii na jej dydaktykę, należy odwołać się do podstawowych koncepcji filozofii. Współczesne podziały i klasyfikacje są nader zróżnicowane. W porządkowanym dziejowo schemacie wyróżnia się następujące zasadnicze koncepcje filozofii:

- klasyczną,
- pozytywistyczną,
- neopoztywistyczną i analityczną,
- irracjonalistyczną (A. Podsiad, 2001, s. 269–270).

Niekiedy dodaje się jeszcze piątą, lingwistyczną (J. Herbut, 1997, s. 203).

Przeprowadza się również podziały systematyczne. W najprostszych, dychotomicznych podziałach, które odwołują się do rozmaitych kryteriów, wyróżnia się m.in. następujące filozofie:

- podmiotową i przedmiotową,
- metafizyczną i postmetafizyczną,
- fundamentalistyczną i antyfundamentalistyczną,
- dogmatyczną i krytyczną,
- naturalistyczną i antynaturalistyczną (w różnych wersjach: humanistyczną, idealistyczną, transcendentálną),
- odwieczną i aktualistyczną.

Ostatnio modny – ale i krytykowany – jest podział na filozofię analityczną i kontynentalną⁵.

Przedstawia się również bardziej złożone podziały (dokładniejsze omówienie możliwości wykorzystania podstawowych koncepcji filozofii do wyłonienia głównych teorii kształcenia filozoficznego zob. M. Woźniczka, 2011a, s. 253–293). Ze względu na typ wiedzy wyróżnia się koncepcje filozofii:

- spekulatywną,
- naukową,
- mądrościową,
- zdroworozsądkową (S. Kamiński, J. Herbut, 1997, s. 198–202).

Na podstawie kryterium relacji filozofii do nauk szczegółowych wyróżnia się filozofie autonomiczne oraz korespondujące z naukami (S. Kamiński, 1992, s. 306–311). W jednym z wariantów tego podziału obok koncepcji opartych na autonomii bądź integracji wymienia się koncepcje oparte na eliminacji (W. Marciszewski, 1987, s. 186). Te podziały koncepcji filozofii można kontynuować dalej. Właściwie jednak należy skonstatować, że nie ma dobrych podziałów sposobów rozumienia filozofii, które byłyby adekwatne do formułowania propozycji teoretycznych dydaktyki filozofii⁶. Ze względu na specyfikę dziedzinową (stopień szczegółowości dyscypliny) wyróżnia się w dydaktyce filozofii następujące dydaktyki szczegółowe: dydaktykę logiki i dydaktykę etyki, ale trudno już spotkać prace poświęcone dydaktyce innych dyscyplin systematycznych filozofii (np. dydaktyce ontologii czy dydaktyce epistemologii). W nawiązaniu do praktyki edukacyjnej przedstawia się niekiedy algorytmy dydaktyczne, np. przy opracowaniu podstawy programowej z filozofii dla szkół średnich przyjęto następujący schemat edukacyjny: sformułowanie problemu, przykładowe rozwiązania, argumenty za i przeciw, porównanie przykładowych rozwiązań, możliwość ich zastosowania (A. Grobler, 2009, s. 93–94).

W niektórych dotychczasowych klasyfikacjach dotyczących dydaktyki filozofii przedstawiane jest ujęcie metafizyczne. Zgodnie z nim dydaktykę filozofii określa się jako jedną

⁵ A. Bronk wymienił następujące rodzaje filozofii: „[...] maksymalistyczna (ze względu na ambicje poznawcze) lub minimalistyczna, systemowa lub programowo rezygnująca z wyjaśniania systemowego, aprioryczna lub aposterioryczna, idealistyczna lub realistyczna, scjentyistyczna lub religijna, żeby wymienić ważniejsze opozycje” (2005, s. 16).

⁶ Stan ten postrzegany jest przez teoretyków dydaktyki: „Nie istnieje jakiś doskonały system filozoficzny, który mógłby stanowić podstawę dla jednej ogólnej teorii pedagogicznej” (H. Gajdamowicz, 2007, s. 81). Równie krytycznie odnosi się Gajdamowicz do możliwości klasyfikacji teorii pedagogicznych: „Nie ma i nie może być jednej, ogólnej klasyfikacji prądów i kierunków pedagogiki opartych na przesłankach filozoficznych” (2007, s. 84).

z dyscyplin metafizycznych, czyli takich, których przedmiotem jest filozofia. Zgodnie z tym kryterium dydaktyka filozofii występuje tu obok takich dyscyplin, jak historia filozofii, metodologia filozofii czy socjologia filozofii (P. Gutowski, T. Szubka, 1997, s. 352). Określenie dydaktyki filozofii jako dyscypliny metafizycznej zezwala na przyjęcie właściwych dla metafizyki procedur analitycznych i interpretacyjnych (M. Woźniczka, 2011a, s. 253–293). Przykładem takich procedur może być wyróżnienie metafizyki opisowej i metafizyki normatywnej. (Czy w konsekwencji można by wyróżnić opisową/deskryptywną i normatywną/preskryptywną dydaktykę filozofii?) Dalej, według szerokiego rozumienia terminu „metafizyka” dydaktyka filozofii jest jednym z rodzajów badań nad filozofią (tu: humanistycznych, obok badań formalnych oraz fizycznych) (J. Herbut, 1997, s. 353). Humanistyczne znaczenie filozofii zdaje się nie budzić poważniejszych wątpliwości. Jednak krytyka metafizyki może skłaniać do innego ujęcia statusu i problematyki dydaktyki filozofii (zob. krytykę podejścia metafizycznego, M. Woźniczka, 2011a). Między innymi wskazuje się tu, że również refleksja metafizyczna uzależniona jest od stanowiska wyjściowego. Czy ten brak dopracowania teoretycznego można rekompensować wnioskami płynącymi z praktyki edukacyjnej?

Wyróżnianie głównych teorii w dydaktyce filozofii w aspekcie systematycznym może być dokonane na podstawie różnych kryteriów. (Nie zakładam, że istnieją takie kryteria, na mocy których można by wyczerpująco zebrać teorie kształcenia fizycznego.) Najprostsze może polegać na wyłonieniu czynnika dominującego, często związanego ze sposobem rozumienia filozofii, nadającego ton danej dydaktycznej formacji fizycznej (dokładniejsze omówienie głównych teorii w dydaktyce filozofii zob. M. Woźniczka, 2011b, s. 245). Nieuchronne jest tutaj odwołanie się do źródeł metafizycznych:

Inspirująca rola filozofii może się przejawiać [...] w syntezie przybierającej postać teorii pedagogicznej, dla której filozofia dostarcza idei porządkującej w postaci najogólniejszej wizji rzeczywistości lub ogólnych tez na temat człowieka i społeczeństwa (A. Bronk, 2005, s. 22–23).

Synteza taka z natury rzeczy nie może mieć charakteru wyczerpującego, spójnego, lecz jest jedynie wyrazem swoistego światopoglądu fizycznego. Podstawowe teorie kształcenia fizycznego można by wyodrębnić w nawiązaniu do wręcz monumentalnych wielkich koncepcji nauki, np. opartych na kryterium rodzaju pytań naukotwórczych:

- platońsko-arystotelesowska, obiektywistyczna,
- subiektywizująca I. Kanta,
- sensualistyczna A. Comte’a (M.A. Krąpiec, 1999, s. 19).

Najprostsza jest oczywiście historyczna analiza teorii dydaktycznych dotyczących filozofii. Z dobrego opracowania teorii dydaktycznych słynęła już starożytność: sofistyka; teoria heurystyczna, metoda ironii, elenktika, maieutika i protreptyka u Sokratesa; „metody aktywnego zdobywania wiedzy” Platona; teorie akcentujące motywacje u Arystotelesa (1988). Średniowiecze zasłynęło rozwojem katechetycznej metody nauczania, która trwała w Polsce do czasów nowożytnych (Z. Ogonowski, 1985). Udział nowożytnych empirystów i racjonalistów (Bacon, Kartezjusz, Locke) w tworzeniu teorii dydaktycznych jest powszechnie doceniany.

W próbie wyłonienia bardziej całościowych teorii (czy wręcz formacji teoretycznych) kształcenia fizycznego można by wyróżnić:

- paradygmat metafizyczny (do 1800),
- paradygmat epistemiczny (z psychologizmem) (1800–1945),
- paradygmat ideologiczny (właściwy np. Polsce, 1945–1989),
- współczesny paradygmat alternatywny (po 1989).

W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że paradygmaty te odpowiadają przemianom dziejowym w samej filozofii.

Wydaje się, że określenie kryteriów wyodrębnienia teorii dydaktyki filozofii stanowi odrębny problem teoretyczny⁷. Jak bowiem uwzględniać jednocześnie propozycje teoretyczne dydaktyki ogólnej, dziejową tradycję przemian kształcenia filozoficznego i promieniowanie obecnie przedstawianych koncepcji filozofii na konwencje jej przekazu edukacyjnego czy jeszcze pośredni wpływ teorii filozofii na przekaz kulturowy samej filozofii? Niemniej jednak dotychczasowe konwencje kształcenia filozoficznego można uporządkować według podstawowych pełnionych funkcji edukacyjnych.

Bez wątpienia dominującą funkcją filozofii jest funkcja kulturowa (w aspekcie poznawczym, aksjologicznym czy nawet ideologicznym). W sensie systematycznym bliska jest irracjonalistycznej koncepcji filozofii⁸. W różnej formie realizowana jest w szkolnictwie średnim (upowszechnianie znaczenia kulturowego filozofii) i wyższym (badania podstawowe). Często zawiera konteksty egzystencjalne: pytania o sens, określane jako „aktywność poznawcza sprzężona z osobistym życiem” (A. Podsiad, 2001, s. 270), filozofia przeżycia, filozofia doświadczenia; nurty związane z filozofią życia, filozofią egzystencji, egzystencjalizmem czy nawet postmodernistyczną dyskusją kwestii kondycji ludzkiej. W polskiej tradycji dydaktycznej idee tego rodzaju propagowali S. Brzozowski⁹ i H. Elzenberg (M. Woźniczka, 2009, s. 119–135). W obecnie proponowanych wstępnych kursach filozofii występują częste odwołania do tych kontekstów (M. Bardel, 2000, s. 311–327).

Jako drugą należy wyróżnić reprezentację dydaktyczną scjentystycznego rozumienia filozofii. W tej koncepcji filozofia spełniałaby podstawową funkcję naukotwórczą. Akcentuje się w niej rolę filozofii jako wiedzy związanej z naukami szczegółowymi bądź odnoszonej do analizy logicznej języka naukowego. Źródłowe dla tej konwencji formacje filozoficzne to pozytywizm, neopozytywizm, filozofia analityczna i lingwistyczna. Najsilniej propagowana w Polsce jest przez kontynuatorów tradycji szkoły lwowsko-warszawskiej. Z natury rzeczy konwencja scjentystyczna najmocniej jest realizowana w szkolnictwie akademickim.

Trzecia, odrębna formacja dydaktyczna jest związana dość ściśle z klasyczną koncepcją filozofii (postawa metafizyczna, orientacja na religię, dociekanie ostatecznych podstaw rzeczywistości i poznania). Akcentuje się w niej niezależność filozofii od nauki. Postulat autonomii realizowany jest w tezach realizmu poznawczego, empiryzmu genetycznego, racjonalizmu metodologicznego oraz fundamentalizmu (J. Herbut, 1997, s. 9). Jako nazwę własną przedstawiciele tej formacji proponują termin „polska szkoła filozofii klasycznej”. Formacja ta ma edukacyjnie istotne znaczenie kulturowo-światopoglądowe, odwołuje się bowiem w jednym ze znaczeń do „[...] filozofowania w kontekście chrześcijaństwa” (A. Bronk, S. Majdański, 1997, s. 223).

⁷ „Stan współczesnych dokonań pedagogiki pozwala stwierdzić, że możliwe jest tworzenie nie tyle teorii obejmujących całą dziedzinę pedagogiki, co teoretycznej wiedzy pedagogicznej, wiedzy mającej znamiona teoretyczności, co wynika z prób opisu, wyjaśniania, rozumienia” (S. Palka, 2003, s. 15).

⁸ A. Podsiad stwierdził, że zgodnie z nią „[...] filozofia stanowiłaby odrębny dział kultury z pogranicza wiedzy, sztuki i religii, będąc przeżywaniem rzeczywistości przez osobę ludzką, uwarunkowanym jej wartościującą postawą wobec siebie samej i świata” (2001, s. 270). Uważam, że taki sposób rozumienia terminu „filozofia” upoważnia do wyodrębnienia teorii kształcenia filozoficznego o nazwie własnej „kulturowa konwencja kształcenia filozoficznego”.

⁹ Co rzadko się wspomina, autor podręczników: wstępu do filozofii, historii filozofii oraz logiki; zob. M. Woźniczka (w druku).

Ostatnią, czwartą formację można by określić jako synkretyczną. Ideologicznie najsilniej jest związana z neopragmatyzmem, postmodernizmem czy ponowoczesnością. Istotna w niej jest orientacja na podmiot i rozwój; wyraźny jest motyw antypedagogiki. W precyzowanych postulatach programowo akcentuje się antyfundamentalizm, antyobiektywizm i pararacjonalność (czy nawet antyracjonalność) filozofii. Wzmacnia się postawę indywidualizmu; podkreśla pluralizm wszelkich form dyskursu – przygodność indywidualnych sposobów myślenia i działania. Dalsze tezy to kontekstualność wiedzy i nauki, intertekstualizm, paninterpretacjonizm oraz fragmentaryzacja wszelkich elementów doświadczenia kulturowego. Nie ma wyraźnej i spójnej wersji formacji dydaktycznej. Natomiast elementy tej formacji z powodu jej wyrazistości kulturowej występują w różnych koncepcjach kształcenia filozoficznego.

Podobnie jak w dydaktyce ogólnej, tak w dydaktyce filozofii przedstawianym wyżej teoriom można przypisać status komplementarności, alternatywności bądź konkurencyjności. W praktyce edukacyjnej brak odwołań do tego typu czystych teorii kształcenia filozoficznego, a w realizowanych programach i innych propozycjach edukacyjnych często miesza się ich założenia teoretyczne (choćby propozycja traktowania nauczania filozofii jako „edukacji interaktywnej”; A. Pobjewska, 2012).

Metodologia dydaktyki innych nauk/dyscyplin szczegółowych

W literaturze przedmiotu można spotkać propozycje, w których podejmuje się problematykę metodologiczną dydaktyki danej dyscypliny wiedzy. Do podstawowych należą: metodologia dydaktyki literatury (W. Pasterniak, 1984), metodologia dydaktyki historii (J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, 1994), metodologia dydaktyki matematyki (H. Siwek, 2012), metodologia dydaktyki fizyki (M. Staszek, 2012), również metodologia badań w dydaktyce fizyki (E. Kapuścik, 2012) czy nawet metodologia nauczania fizyki, metodologia dydaktyki informatyki¹⁰, metodologia badań dydaktyki techniki (B. Kopeć, 2012), a także bardziej szczegółowe, np. metodologia nauczania języków obcych z wykorzystaniem platformy e-learningowej. Pewne wątpliwości mogą powstać, jeśli dydaktykę szczegółową utożsamia się z metodyką nauczania danego przedmiotu; możliwość zbyt bliskiego umieszczania metodologii i metodyki może powodować nieporozumienia terminologiczne, przyjmuje się jednak, iż

[...] w pedagogice metodyką nazywa się dydaktykę szczegółową jakiegoś przedmiotu szkolnego, omawiającą cele i sposoby nauczania tego przedmiotu (J. Herbut, 2007, s. 12).

Można uczynić odniesienia do analiz metodologicznych innych dydaktyk szczegółowych. Stosunkowo najbogatsze opracowanie metodologii dydaktyki szczegółowej przedstawiono w dydaktyce literatury. W. Pasterniak (1984, s. 10) określił tę dydaktykę jako naukę o kształceniu literackim. Wyodrębnił i opisał rodzaje twierdzeń w niej występujące. Za cenne uznał wyróżnienie w dydaktyce literatury dwóch działów wiedzy: wiedzy autonomicznej (odpowiedniej dla dyscypliny macierzystej, powstającej dzięki właściwym dla niej autonomicznym

¹⁰ „Metodologia dydaktyki informatyki jest dziedziną wiedzy o tym jak człowiek uczestniczy i poznaje środowisko, w którym powstają, rozprzestrzeniane są oraz przetwarzane informacje” (E. Bryniarski, 2012).

metodom badań naukowych) oraz wiedzy zapożyczonyj (przeniesionej z innych dyscyplin naukowych, adaptowanej do przedmiotu i celu badań dydaktyki szczegółowej). Przedstawił teorie nauczania literatury w kontekście zmian w nauce, łącznie z analizą problemu ich niewspółmierności. Omówił relację między teorią dydaktyczną a praktyką nauczania-uczenia się literatury. W szczegółowych analizach podjął całe zespoły zagadnień, m.in. kwestię orientacji na cele praktyczne (z wyróżnieniem nauki prakseologicznej), stwierdzając nawet, iż „[...] decyzje praktyczne muszą być poprzedzone rozstrzygnięciami pewnych zagadnień teoretycznych” (W. Pasterniak, 1984, s. 31–32). Postulował określenie norm metodologicznych: „[...] teoria naukowa nie tylko może, ale powinna kierować działaniem praktycznym” (W. Pasterniak, 1984, s. 32). Praca ta, jakkolwiek cenna teoretycznie, jest jednak już trochę zdezaktualizowana.

W podrozdziale zatytułowanym *Dydaktyka biologii jako nauka* R. Suska-Wróbel (2009, s. 194) wskazała na swoistość metodologiczną dydaktyki biologii. Jej zdaniem, w poszukiwaniu tej swoistości należy odnieść się zarówno do problematyki metodologicznej dydaktyki ogólnej, jak i do problematyki metodologicznej nauk szczegółowych. Potrzeba przekazu rosnącej wiedzy biologicznej doprowadziła do powstania dalszych dydaktyk szczegółowych: genetyki i biotechnologii, środowiska (szerzej: edukacji środowiskowej) i edukacji zdrowotnej.

W interpretacjach dotyczących metodologii dydaktyk szczegółowych spotkać można analizy o znaczeniowo zbliżonych kontekstach (związanych np. z terminem „edukacja”). W jednej z nich, poświęconej filozofii edukacji matematycznej, P. Ernest (2012) postawił jedno z centralnych pytań dotyczących założeń aksjologicznych i poznawczych współczesnej dydaktyki: sporu przedstawicieli fundacjonizmu (fundamentalizmu) i absolutyzmu z przedstawicielami fallibilizmu, relatywizmu i konstruktywizmu społecznego¹¹.

W literaturze przedmiotu nie znalazłem żadnych wypowiedzi dotyczących metodologii dydaktyki filozofii.

Metodologia dydaktyki filozofii

Podstawowy problem związany ze statusem metodologii dydaktyki filozofii dotyczy tego, że dydaktyka ta pojmowana jest głównie jako dyscyplina praktyczna. Specyfika metodologii dydaktyki filozofii określona jest przez to, że łączy orientację na cele teoretyczne z orientacją na cele praktyczne (kształcenie, wychowanie realnego człowieka). Wyodrębnienie i charakterystyka statusu teoretycznego dyscypliny mają znaczenie podstawowe, którym jest opracowanie podstaw metodologicznych dla dydaktyki filozofii oraz przedstawienie teorii mogącej być podstawą dla rozstrzygnięć w praktyce dydaktycznej. Przenosząc definicję metodologii pedagogiki, można by stwierdzić, że metodologia dydaktyki filozofii stanowi zastosowanie metodologii nauki w dziedzinie dydaktyki filozofii¹². To również uwyrażnienie założeń teoretycznych dotyczących jej funkcjonowania jako dyscypliny naukowej, jako

¹¹ „Jaki jest stan edukacji matematycznej jako obszaru wiedzy? Czy edukacja matematyczna jest dyscypliną, polem pytań, obszarem interdyscyplinarnym, domeną pewnych aplikacji czy czego? Jak dochodzimy do wiedzy w edukacji matematycznej? Jakie metody badawcze i jakie metodologie są wykorzystywane i jaka jest ich filozoficzna podstawa i jaki jest ich status? Jaki jest status teorii w edukacji matematycznej? Jak współczesne idee filozofii (poststrukturalizm, postmodernizm, hermeneutyka, semiotyka) oddziałują na edukację matematyczną?” (P. Ernest, 2012).

¹² Por. definicję metodologii pedagogiki: „[...] metodologia pedagogiki [...] stanowi zastosowanie metodologii nauk w dziedzinie pedagogiki” (S. Palka, 2003, s. 14).

odrębnej dziedziny wiedzy. Znaczenie społeczne zawarte jest we wzbogaceniu świadomości metodologicznej dydaktyków filozofii i dotyczy również wizji społecznej zadań/funkcji nauczania filozofii (T. Honderich, 1999, s. 603). Rdzeń metodologiczny dydaktyki filozofii opiera się na właściwych filozofii procedurach analitycznych i interpretacyjnych (interpretacja filozoficzna/myślenie filozoficzne w odniesieniu do takich procedur, jak analiza, wyjaśnianie, wnioskowanie). Status metodologii tej dziedziny winien uwzględniać nie tylko to, co jest właściwe filozofii jako nauce, ale również to, co kwalifikuje ją jako „ponad-naukę” (np. konteksty egzystencjalne, religijne, światopoglądowe). Istnieje również możliwość wykorzystania metodologii filozofii (w tym metod uprawiania filozofii) do metodologii jej dydaktyki. A.B. Stępień (2007, s. 28–39) do podstawowych metod uprawiania filozofii zaliczył metody: fenomenologiczną (ogląd i opis, ideacja, redukcja transcendentálna, metoda rozważań konstytutywnych), logiczno-lingwistyczną, hermeneutyczną, ontologiczną, metafizyczną (ekstrapolacja, transcendentalizacja, analiza ejdetyczna), transcendentálną (kartezjańska, kantowska, husserlowska) oraz scjentystyczną. Do dalszej dyskusji pozostaje możliwość ich adaptacji jako metod stosowanych w dydaktyce filozofii.

W procesie konstrukcji metodologii pewnej dziedziny wiedzy można napotkać na wiele różnych trudności. Podstawowe z nich dotyczą wyodrębnienia głównych jej zagadnień oraz próby ich problematyzacji. W najprostszym ujęciu mogą mieć dwojaki charakter. Z jednej strony, mogą wiązać się z problematyką metodologii ogólnej, z drugiej zaś występować w metodologii szczegółowej danej dyscypliny wiedzy. Następne dotyczyć mogą relacji między metodologią danej dziedziny wiedzy a metodologią jej dydaktyki. Nasuwa się tu podstawowe pytanie: W jakim stopniu można mówić o przeniesieniu problematyki metodologicznej, a w jakim o odrębności podejmowanych zagadnień (tu: metodologii filozofii a metodologii jej dydaktyki)?¹³ Wydaje się jednak, że podstawowe umocowanie teoretyczne metodologii dydaktyki filozofii osadzone jest w metodologii filozofii (ze względu na prymat dziedziny przedmiotowej).

Jeśli przyjąć klasyczny podział metodologii, to metodologię dydaktyki filozofii należy umieścić w grupie metodologii nauk społecznych (wyróżnia się w tym podziale jeszcze metodologię nauk ścisłych oraz metodologię nauk przyrodniczych). Etymologiczne określenie metodologii jako nauki o metodach badań naukowych może skłaniać do pytania o specyfikę metod badawczych właściwych dydaktyce filozofii.

Charakterystyka metodologiczna głównych teorii dydaktyki filozofii

W dydaktyce filozofii jako nauce można wyróżnić cztery podstawowe teorie: kulturową, scjentystyczną, klasyczną i synkretyczną. Opis metodologiczny tych teorii stwarza podstawowy problem: nie ma jakiegóś jednej metodologii możliwej do zastosowania wobec nich. Wspólny opis metodologiczny tych teorii może mieć charakter jedynie przybliżony czy wstępny. Jak dotychczas metodologia ta ma charakter domyślny, nie jest wyraźnie precyzowana. Zespół zagadnień teoriopoznawczych nie jest precyzyjnie określony i wyróżnić można jedynie

¹³ W literaturze fachowej można tu spotkać pewne wskazówki: „Artykuł przedstawia klasyfikację relacji zachodzących między filozofią nauki a dydaktyką nauki. Oparta jest na ich metadyskursywnej specyfice, która dzieli filozofię i dydaktykę. Opisuje pięć różnych relacji między tymi dwoma dyscyplinami: materialną, instrumentalną, eksplanacyjną, retoryczną i metateoretyczną” (A. Aduriz-Bravo, M. Izquierdo, L. Galagovsky, 2002, s. 6–7, tłum. cytatu – M.W.).

główne, podstawowe elementy. Do dalszej dyskusji pozostaje problem autonomiczności czy niewspółmierności tych teorii. Podstawowe pytania właściwie pozostają bez odpowiedzi. Na czym polega opis metodologiczny teorii dydaktycznej, a w szczególności teorii dydaktyki filozofii? Jaki klucz metodologiczny należy przyjąć: jasność i precyzja postawionych założeń, spójność teorii, uzależnienie od czynników pozateoretycznych, np. ideologicznych (m.in. ideologii edukacyjnej) czy światopoglądowych? W bliższej charakterystyce metod badań naukowych wyodrębnia się takie ich wyróżniki, jak skuteczność czy wartość poznawczą. Jeśli przyjąć rozumienie dydaktyki jako nauki, to jaki jest jej status poznawczy?

Czynniki określające metodologię teorii dydaktycznej zależne są od odpowiadających im własności metodologicznych głównych koncepcji filozofii. Za W. Diltheyem należałoby powtórzyć, że źródło różnic metodologicznych zawarte jest w zasadniczej odmienności przedmiotu (podział ten dotyczył odróżnienia nauk przyrodniczych i „nauk o duchu”). We wstępnej charakterystyce można przyjąć, że zasadnicze elementy metodologii danej filozofii (danej koncepcji filozoficznej czy, w innym kontekście, nawet formacji filozoficznej) tworzą zarazem podstawowe zręby metodologiczne danej teorii dydaktycznej (warunek spójności teoretycznej). W poszczególnych teoriach dydaktycznych występują więc różnego rodzaju modele wiedzy, odrębne metody badawcze, sposoby interpretacji problematyki teoretycznej itp.

Kulturowa teoria dydaktyki filozofii

Wzorzec kompetencji filozoficznej niesiony jest przez tradycję takich nurtów, jak filozofia życia, filozofia egzystencjalna czy jakiegokolwiek próby ich kontynuacji w postmodernistycznej filozofii kondycji ludzkiej (A. Bielik-Robson, 2000). W koncepcji kulturowego nauczania filozofii model wiedzy dydaktycznej trudny jest do ściślejszego określenia. Ważne są w nim nawiązania do literatury i sztuki, które akcentują pytania o sens (wyjaśnianie). Model wiedzy oparty jest na przeżyciu i doświadczeniu wewnętrznym. A. Grobler komentował stanowisko Diltheya: „[...] w poznaniu kultury, dzięki przeżywaniu, mamy możliwość zrozumienia jej zjawisk jako wytworów ludzkiego ducha” (2006, s. 223). Zmienność tego modelu warunkowana jest zmiennością przemian kulturowych. Konsekwencją tego modelu wiedzy jest niski stopień pewności, zastępowany przez intensywność przeżycia i doświadczenia egzystencji. W teorii tej nacisk położony jest na aspekty wychowawcze, co jest szczególnie istotne na niższych poziomach kształcenia, które uwzględniają ukrytą w tle, ale wyraźną aksjologię kształcenia filozoficznego. W przekazie edukacyjnym filozofii winna być uwzględniona kwestia dojrzałości, np. kiedy i jakie racje przedstawiać (m.in. problem prawdy), zagadnienie doświadczeń granicznych.

W metodologii dominuje postawa antynaturalistyczna właściwa metodom badawczym stosowanym w naukach społecznych i humanistycznych (np. metody jakościowe). Za ważne uznaje się metody interpretacjonistyczne czy interpretatywne: hermeneutyczne i fenomenologiczne (T. Bauman, 2010, s. 91). Wiedza tworzona jest nie tylko metodami racjonalnymi, ale powstaje również na podstawie innych instancji poznawczych: przeżycia emocjonalnego/ duchowego czy intuicji. Ważną rolę w procesach poznawczych pełni wola.

Scjentyistyczna teoria dydaktyki filozofii

Standard kompetencji filozoficznej przedstawia tradycja postpozytywistyczna i analityczna; wcześniej bliski byłby jej behawioryzm, a obecnie nauki kognitywne. Ten model wiedzy dydaktycznej zbliżony jest do modelu wiedzy formułowanego w naukach ścisłych i przyrodniczych (współcześnie np. neuronauk). Ma charakter paradygmatyczny (np. zwrócenie w stronę paradygmatów w fizyce lub kosmologii). Stan wiedzy filozoficznej zależy od kontekstów historycznych i społecznych związanych z dziejowymi przemianami w nauce. Pewność wiedzy uzależniona jest od czynników racjonalnych: argumentacji, precyzji i spójności wywodu; nacisk położony jest na intersubiektywność komunikacji. W teorii tej wyraźne jest wzmacnianie postawy racjonalizmu w procedurach interpretacyjnych (racjonalny wywód, racjonalna argumentacja, racjonalne uzasadnienie); za szczególnie niebezpieczne uważa się niekiedy świadome szerzenie irracjonalizmu czy ucieczkę w relatywizm mylony z tolerancją.

W metodologii przeważa postawa naturalistyczna; za istotny uznaje się przyrodoznawczy kontekst odniesień (metody jakościowo-ilościowe). Wiedza filozoficzna tworzona jest za pośrednictwem metod naukowych, co zapewnia duży stopień pewności i obiektywności wiedzy. Za podstawowe uznaje się wyjaśnianie przez relacje przyczynowo-skutkowe. Akcentuje się znaczenie logiki.

Klasyczna teoria dydaktyki filozofii

Wzorzec tej tradycji niesiony jest przez filozofię idealistyczną, głoszącą przekonanie o istnieniu niepodważalnej prawdy o świecie. W koncepcji tej wskazuje się na swoistość, odrębność przedmiotową filozofii. Model wiedzy ma swoje źródła w nienaruszalnej podstawie metafizycznej. Całą teorię można by określić jako opartą na metafizyce, w odróżnieniu od właściwej pozostałym orientacjom postawy postmetafizycznej. Wobec koncepcji dydaktyki ogólnej najbardziej zbliżony byłby do szkoły herbartowskiej; współcześnie przynależy do nurtu pedagogiki obiektywistycznej, zorientowanej na esencjalizm i perenializm. W jednym z możliwych odniesień przedmiotowych stanowi podstawę dla kulturowego doświadczenia religii i uwzględnia doświadczenie duchowości. Pewność wiedzy osadzona jest na swoistej intuicji metafizycznej, a dominująca postawa ma charakter filozofii przedmiotowej.

Postulat autonomii, właściwy filozofii klasycznej, realizowany jest w „[...] metodologicznej niezależności od innych typów wiedzy” (A. Bronk, S. Majdański, 1997, s. 223). Przedstawiciele tej orientacji zarzucają metodom współczesnych nauk możliwość instrumentalizacji, które określają jako „[...] niebezpieczeństwo wykorzystania nauki przez człowieka wbrew samemu człowiekowi” (M.A. Krąpiec, 1999, s. 30). Można przyjąć, że postulaty metodologiczne filozofii klasycznej w dominującym stopniu przekładają się na własności metodologiczne jej teorii dydaktyki filozofii.

Synkretyczna teoria dydaktyki filozofii

Wzorzec kompetencji filozoficznej przedstawiany jest przez tradycję od pragmatyzmu po ponowoczesność, z silnymi odwołaniami do poststrukturalizmu, dekonstrukcjonizmu i neopragmatyzmu. Najmocniej oddawany jest przez idee związane z przemianami w pedagogice w ostatnich dziesięciokach lat (antyherbartyzm, idee postmodernistyczne, inspiracje amerykańskiej socjologii edukacji, psychologii humanistycznej i poznawczej orientacji

psychologicznej) (S. Palka, 2003, s. 16). Model wiedzy nie podlega procesowi standaryzacji, a wiedza z natury rzeczy ma charakter niepewny i podlega ciągłym modyfikacjom. Prawda ma charakter względny, np. jest warunkowana historycznie i społecznie. Źródło uprawomocnień wiedzy zawarte jest w jednostkowym podmiocie (filozofia podmiotowa). Szczególne wzmocnienie przypisane jest postawie subiektywizmu, która świadomie negujące możliwość postawy obiektywizmu. Subiektywizmowi przypisana jest funkcja wyrabiania umiejętności zdobywania prawd filozoficznych (samodzielnego uzyskiwania zasadnych przekonań).

Programowym zadaniem metodologii ponowoczesnej jest podważanie metodologii modernistycznej (z zamierzoną niejednorodnością i wieloparadygmatycznością). Krytykuje się w niej podstawowe pojęcia modernizmu: pojęcie prawdy, rzeczywistości i podmiotu, które traktuje się jedynie jako maskujące złudę filozoficznego uniwersalizmu. Odrzuca się możliwość uniwersalnych metod poznawczych. Akcentuje się takie elementy, jak dekonstrukcja i pluralizm wszelkich form dyskursu; wskazuje się na potrzebę nowego rozumienia relacji między językiem a rzeczywistością.

Uwagi końcowe

Dydaktyki szczegółowe dopiero wyłaniają się ze stanu przedteoretycznego; większości z nich można by przypisać status młodych nauk. Uwaga ta odnosi się również do dydaktyki filozofii, w której również dopiero rozpoczyna się proces tworzenia konstrukcji teoretycznej. Dobrą inspiracją dla metodologii dydaktyki filozofii mogą być metodologie wiązane z głównymi koncepcjami filozofii współczesnej. Wydaje się, że istnieje możliwość przyjęcia takiej interpretacji, w której swoistość metodologiczna danych formacji filozoficznych przekładałyby się na specyfikę metodologiczną teorii dydaktycznych wiązanych z tymi formacjami.

Wydaje się, że tak jak nie ma jednej uniwersalnej filozofii, tak nie istnieje jakaś jedna metodologia precyzyjnie ujmująca konstrukcje teoretyczne dydaktyki filozofii. Zróżnicowanie metodologiczne teorii kształcenia filozoficznego należy uznać za cenne, umożliwia bowiem – jeśli jest w jakiś sposób uporządkowane – uzyskanie większej spójności w działaniach dydaktycznych, wprowadza pewien ład w koncepcjach kształcenia, a w konsekwencji ułatwia akcentowanie różnych elementów w procesie edukacji. Świadomość komplementarności teoretycznej istotna jest również z powodów społecznych – może zmniejszyć pewien niepokój związany ze statusem społecznym i instytucjonalnym dydaktyk szczegółowych (ich krytyka jako samodzielnych dyscyplin naukowych).

Przy mocnym założeniu można przyjąć, że metodologia stanowi zaplecze teoretyczne dydaktyki. Metodologia jako *arche* dydaktyki oznaczałaby tyle, że przyjęty model metodologiczny wyznacza podstawy dydaktyki, wyłania rodzaj związanej z tymi podstawami konwencji dydaktycznej oraz warunkuje szczegółowe rozwiązania w praktyce edukacyjnej. Postulat wyprzedzania praktyki przez teorię także w tym względzie wydaje się jak najbardziej słuszny.

Bibliografia

- Aduriz-Bravo, A., Izquierdo, M., Galagovsky, L. (2002). Relationships between the Philosophy of Science and Didactics of Science. *Revista de Educacion en Ciencias/Journal of Science Education*, 3, 1, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=EJ646147&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ646147 (5.05.2012).
- Ajdukiewicz, K. (1975). *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- Arystoteles (1988). *Zachęta do filozofii*. K. Leśniak (tłum.). Warszawa.
- Bardel, M. (2000). Edukacja filozoficzna w ramach przedmiotu „Historia kultury europejskiej”. W: B. Burlikowski, W. Słomski (red.). *Filozofia w szkole*. T. 1. Kielce – Warszawa.
- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski. *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków.
- Biehler, R., Scholz, R.W., Sträßler, R., Winkelmann, B. (2002). *Didactic of Mathematics as a Scientific Discipline*. New York.
- Bielik-Robson, A. (2000). *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków.
- Blackburn, S. (1997). *Oksfordzki słownik filozoficzny*. C. Cieśliński i in. (tłum.). Warszawa.
- Bronk, A., Majdański, S. (1997). *Filozofia klasyczna*. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Bronk, A. (2005). Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.). *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław.
- Bryniarski, E. (2012). *Podstawy metodologiczne*. www.math.uni.opole.pl/~ebryniarski/wykl_1.pdf (10.01.2012).
- Czygier, S. (2007). *Metodologia*. W: K.M. Czarnecki (red.). *Leksykon metodologiczny*. Katowice.
- Dylak, S. (2009). Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Ernest, P. (2012). What is the Philosophy of Mathematics Education?, http://people.exeter.ac.uk/PERnest/pome18/PhoM_%20for_ICME_04.htm (10.05.2012).
- Gajdamowicz, H. (2007). Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych. W: J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin.
- Gołębniak, B.D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński. *Pedagogika*. Warszawa.
- Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków.
- Grobler, A. (2009). Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom. *Analiza i Egzystencja*, 10.
- Gutok, G.L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston.
- Gutowski, P., Szubka T. (1997). *Metafilozofia*. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Hajduk, Z. (2007). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin.
- Herbut, J. (red.) (1997). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Honderich, T. (red.) (1999). *Encyklopedia filozofii*. T. 2. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Kamińska, W. (2006). W sprawie nauczania filozofii. *Forum Akademickie*, 10, http://forumakad.pl/archiwum/2006/12/45_w_sprawie_nauczania_filozofii.html.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Kapuścik, E. (2012). *Metodologia badań w dydaktyce fizyki, nowe strategie i metody nauczania*, www.poklfizyka.amu.edu.pl/studium_metodyki_ksztalcenia.php (15.11.2011).
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kopeć, B. (2012). *Metodologia badań dydaktyki techniki*, www.zdpt.us.edu.pl/?q=node/29, (20.01.2012).

- Kowalewski, Z. (1973). *Zmiany w strukturze nauki*. W: E. Geblewicz i in. (red.). *Powstawanie nowych dyscyplin naukowych*. Wrocław.
- Krąpiec, M.A. (1999). *Koncepcje nauki i filozofia*. W: M.A. Krąpiec i in. *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa.
- Marciszewski, W. (1987). *Filozofia. Przegląd koncepcji*. W: Z. Cackowski (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Maternicki, J., Majorek, C., Suchoński, A. (1994). *Dydaktyka historii*. Warszawa.
- Nowak-Łojewska, A. (2009). *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Ogonowski, Z. (1985). *Filozofia szkolna w Polsce XVII wieku*. Warszawa.
- Pabis, S. (1985). *Metodologia i metody nauk empirycznych*. Warszawa.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Pasterniak, W. (1984). *Metodologia dydaktyki literatury*. Warszawa – Poznań.
- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław.
- Pobojewska, A. (2012). *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Warszawa.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Rubacha, K. (2010). *Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków.
- Sajdak, A. (2009). *Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Siwek, H. (2012). *Rodzaje badań w dydaktyce matematyki i ich zróżnicowanie metodologiczne*. XXIII Szkoła Dydaktyki Matematyki, <http://sdm.wmi.amu.edu.pl/articles/all> (15.06.2012).
- Staszek, M. (2012). *Dydaktyka fizyki*, www.fuw.edu.pl/~ajduk/inf05/ik6_05.html (15.06.2012).
- Stępień, A.B. (2007). *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Suska-Wróbel, R. (2009). *Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyków biologii*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Tolboll, M. (2012). *The Difference between Philosophical Education and Ideological Education*, <http://mortentolboll.blogspot.com/2012/02/difference-between-philosophical.html> (10.07.2012).
- Topolski, J. (1984). *Przedmowa*. W: W. Pasterniak. *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*. Warszawa – Poznań.
- Trzópek, J. (2006). *Filozofie psychologii. Naturalistyczne i antynaturalistyczne podstawy psychologii współczesnej*. Kraków.
- Woźniczka, M. (2009). *Perspektywa wykorzystania idei Henryka Elzenberga do konstrukcji programu edukacyjnej filozofii kulturowej*. W: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.). *Elzenberg – tradycja i współczesność*. Toruń.
- Woźniczka, M. (2011a). *Metafilozofia a dydaktyka filozofii. Analiza koncepcji filozofii jako zaplecze teoretyczne dla konwencji kształcenia filozoficznego*. W: M. Woźniczka (red.). *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?* Kraków.
- Woźniczka, M. (2011b). *Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki*. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.

Woźniczka, M. (w druku). *Między popularyzacją europejskiej kultury filozoficznej a koncepcją kształcenia filozoficznego* – Stanisław Brzozowski.

Żegnałek, K. (2005). *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule podjęto kwestię statusu dydaktyki filozofii jako dyscypliny teoretycznej. Przedstawiono propozycję wyróżnienia głównych teorii w dydaktyce filozofii: kulturowej, scjentyficznej, klasycznej, synkretycznej. Za ważną uznano próbę ich teoretycznej charakterystyki. Wskazano na możliwość wykorzystania do ich opisu propozycji metodologicznych związanych z głównymi koncepcjami współczesnej filozofii. Wyrażono nadzieję, że współczesny stan rozwoju zarówno metodologii, jak i dydaktyki ogólnej umożliwi podjęcie analiz związanych z metodologią teorii dydaktycznych filozofii.

Summary

This paper addresses the issue of the didactics of philosophy as a theoretical discipline. A proposal to distinguish the main theories in the didactics of philosophy (the cultural, scientific, classical and syncretic ones) has been presented. Their theoretical description has been recognized to be important. It has been shown that methodological proposals associated with the main concepts of modern philosophy may be used to describe them. It is hoped that the modern state of both the methodology and general didactics makes it possible to undertake the analyses related to the methodology of the didactic theories of philosophy.