

Maciej Woźniczka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki

Bodaj najlepsze byłoby współistnienie wielu odmiennych koncepcji filozofii, ich ciągłe wzajemne ścieranie się i zmaganie.

M. Kwiek (2000, s. 18)

Wstęp

Współczesna filozofia nie jest jednorodna. Obok znacznego zróżnicowania poszczególnych kierunków, nurtów czy stanowisk (w konsekwencji wyróżniania odmiennych koncepcji filozofii) występują odmienności dotyczące podstaw pojmowania filozofii (idące aż do krytyki tradycyjnego rozumienia filozofii). Już w elementarnych podziałach refleksji filozoficznej (filozofia kręgów kulturowych: Zachodu i Wschodu, filozofia kontynentalna i filozofia analityczna, filozofia metafizyczna i postmetafizyczna itd.) zawarte są różnice w pojmowaniu i określaniu uwarunkowań interpretacyjnych dotyczących filozofii.

Ponieważ odmienności w wyróżnianiu koncepcji filozofii mają charakter podstawowy i przedstawienie jednego rodzaju oglądu nie jest możliwe z powodów elementarnych (przy współczesnym stanie dyscypliny brak możliwości skorzystania z jednego, dostatecznie silnego kryterium, w sposób jednoznaczny kwalifikującego koncepcje filozofii), to omówionych zostanie kilka alternatywnych typologii tych koncepcji.

Dodatkowa trudność powstaje przy próbach określenia podstaw filozoficznych dla odpowiadających im konwencji dydaktycznych¹. Polega ona

¹ Może zamiast terminu „konwencje dydaktyczne” lepiej byłoby użyć termin „systemy dydaktyczne”. Ale w filozofii termin „system” jest istotnie obciążony (np. podział na filozofię systemową i niesystemową, rezygnacja z tworzenia systemów we współczesnej refleksji

na potrzeby wyboru tych typologii koncepcji filozofii, które mogą mieć zastosowanie w dydaktyce. Kryteria tego wyboru nie są jasno formułowane, w znacznej części mają charakter intuicyjny, akcydentalny, są często nieświadomie wiązane z paradygmatem kulturowym danego okresu dziejowego. Również w już przedstawianych propozycjach konwencji dydaktycznych ich uzasadnienia filozoficzne mają charakter luźnych nawiązań lub pełnią jedynie funkcję ornamentacyjną. W ten sposób w analizie dydaktycznych systemów nowożytnych intelektualistyczną dydaktykę Herbartowską określano jako dziedzictwo klimatu zarówno heglowskiego (np. jedność trzech form ludzkiej wspólnoty), jak i kantowskiego (przez orientację na naukowość, schematyzm, formalizm, rygorystyczny moralny, a nawet „cofnięcie Kanta do realizmu metafizycznego”; warto tu wspomnieć, że to właśnie J.F. Herbart objął po Kancie katedrę filozofii na uniwersytecie w Królewcu). W uzasadnieniach progresywistycznej dydaktyki Deweyowskiej nawiązuje się do pragmatyzmu (instrumentalizmu) wykorzystującego idee empiryzmu, fallibilizmu czy rezygnacji z dualizmu idei i rzeczywistości, a nawet umysłu i ciała. We współczesnej, postmodernistycznej formacji kulturowej uzasadnienia filozoficzne dla konwencji dydaktycznych są nader zróżnicowane (akcentowanie przygodności, krytyka esencjalizmu i obiektywności poznawczej). W konsekwencji wyraźne są również zmiany w koncepcjach edukacyjnych i terminologii je opisującej, np. od dydaktyki nauczania i dydaktyki uczenia się przechodzi się do dydaktyki nauczania-uczenia się. W tezach antypedagogiki przedstawia się „[...] opcję odpedagogizowania społeczeństwa w kierunku «nowej oferty interakcyjnej»” (B. Śliwerski, 2007, s. 9).

W jednym z ujęć dydaktykę określa się jako naukę

[...] badającą celowe zachowanie nauczycieli i uczniów, prowadzącą do zamierzonych zmian w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach uczących się (B. Panasiuk, 2009, s. 58).

Przedstawione wątpliwości pozwalają na postawienie pytania: Czy filozoficzne uzasadnienie tych celów i zamierzeń warunkowane przez dane konstrukcje dydaktyczne jest odpowiednie?

1. Koncepcje filozofii

Problematyka dotycząca koncepcji filozofii wchodzi w zakres refleksji określanej mianem filozofioznawstwa (niekiedy nawiązuje się tu do dzie-

filozoficznej, opozycja między filozofią systemową a filozofią analityczną itd.) i mogłoby prowadzić do niejasności. Możliwe byłoby również użycie terminu „teorie dydaktyczne”, ale zdaje on się nadmiernie akcentować spekulatywność w refleksji dydaktycznej.

dziny nazywanej teorią filozofii, filozofią filozofii czy metafilozofią). Spory wokół odpowiedzi na pytanie o status teoretyczny metafilozofii są nader aktualne². Propozycja porządkowania koncepcji filozoficznych już sama w sobie jest problemem filozoficznym (zdaniem niektórych analityków wymaga uprzednich założeń filozoficznych, czyli w konsekwencji może prowadzić do sytuacji określanej jako *regressus ad infinitum*). Problem tkwi w trudnościach dotyczących kryterium porządkowania/klasyfikowania różnych filozofii (kiedyś twierdzono: systemów filozoficznych). Jak dotychczas, nie udało się wyodrębnić zadowalającej konstrukcji teoretycznej, umożliwiającej satysfakcjonujący podział różnych stanowisk, nurtów czy kierunków filozoficznych. Pomysł metafilozoficznej filozofii jest niestosowny, tak jak mimo wielu religii nie ma jakiejś superwiary czy metawiary. W obecnie dominującym paradygmacie kulturowym obowiązuje lokalność filozofii (filozofia występuje w postaci zróżnicowanych tradycji i nurtów, z powodów podstawowych nie ma możliwości ich syntezy). Z natury rzeczy dydaktyk filozofii jest filozofioznawcą.

W dziejowej dyskusji nad koncepcjami filozofii rozmaicie kładziono akcenty. Od Platona utrwaliło się rozumienie filozofii jako wiedzy o istocie rzeczy. W arystotelesowskiej koncepcji filozofii podstawowe znaczenie przypisywane było filozofii pierwszej (filozofia była traktowana jako badania nad sprawami najogólniejszymi). W średniowieczu koncepcje filozofii podporządkowywane były racjom teologicznym (np. scholastyczna *koncepcja filozofii*, ilustrowana maksymą „autonomia rozumu w granicach wiary”). W tradycji nowożytnej wystąpiło znaczne zróżnicowanie sposobów rozumienia filozofii, chociaż generalnie akcentowano znaczenie elementów poznawczych. W tradycji wyspiarskiej dominowało ujęcie scjentystyczne i empiryczne, a w tradycji kontynentalnej bardziej spekulatywne i idealistyczne.

Współcześnie, opierając się na różnych założeniach, przedstawiono rozmaite rozwiązania, które jednak nie doprowadziły do satysfakcjonujących rezultatów. Podstawowa trudność dotyczy ustalania sztywnych granic „[...] na materiale, w którym naprawdę przejścia między poszczególnymi działami są płynne” (L. Kołakowski, 2000, s. 18). Już w najbardziej elementarnych podziałach przedstawia się zależność wyodrębnianych rodzajów filozofii od przyjmowanego kryterium. Ze względu na typ wiedzy (może bardziej: orientację filozofii wobec doświadczenia egzystencjalnego) wyróżnia się takie koncepcje filozofii, jak: naukową (niekiedy odróżnia się jeszcze naukową od spekulatywnej), mądrościową i zdroworozsądkową (S. Kamiński, J. Herbut, 1997, s. 198–202). Ta klasyfikacja koncepcji filozofii jest zbyt ogólna, może mieć jedynie znaczenie wprowadzające (np. przez odróżnienie dydaktyki scjentystycznej od dydaktyki mądrościowej, sapiencjalnej). Natomiast jej

² Zob. dyskusję dotyczącą współczesnego statusu metafilozofii (M. Woźniczka, 2011).

walorem jest dobre odniesienie do kontekstu kulturowego funkcjonowania filozofii. Zdroworozsądkowa koncepcja filozofii nie znalazła swojej reprezentacji w polskiej literaturze dydaktycznej³. Może w formie praktycznej w jakiś sposób zbliżone są do niej rozwijające się obecnie formy popularyzacji filozofii czy poradnictwa filozoficznego.

W innej typologii, opartej na kryterium relacji filozofii do nauk szczególnych, S. Kamiński (1992, s. 306–311) wyróżnił dwie główne koncepcje filozofii: autonomiczną i heteronomiczną. Do filozofii autonomicznych (metodologicznie niezależnych od nauki) zaliczył: filozofie dopuszczające pozaracjonalne źródła poznania czy też pozateoretyczne kryteria rozstrzygalności; filozofie spekulatywne (aprioryczne); filozofie klasyczne (aposterioryczne). Natomiast wśród filozofii heteronomicznych, interpretowanych jako filozofie korespondujące z naukami, wyróżnił: filozofie dopełniające nauki oraz metanauki.

Wyodrębnienie grupy autonomicznych koncepcji filozofii jest istotne poznawczo, jednak zdaje się wymagać dalszej precyzacji. Dodatkowo ta typologia koncepcji filozofii ma wyraźne odniesienia naukoznawcze i dlatego nie wydaje się adekwatna dla unikających jednostronnej scjentyzacji konwencji dydaktycznych. Również zastosowane kryterium autonomii/heteronomii nie najlepiej odpowiada specyfice typologizującej teorie nauczania (silniejsza potrzeba kontekstów kulturowych).

Na podstawie analogicznego kryterium relacji filozofii do nauk szczególnych W. Marciszewski (1987, s. 186–196) wyróżnił trzy podstawowe grupy koncepcji filozofii.

Pierwsza grupa oparta była na założeniu autonomii. Przykładem filozofii należących do tej grupy może być intuicjonizm H. Bergsona (filozofia ma podążać za życiem i ponad prawdą naukową – ale w pełni z niej korzystając – budować wiedzę metafizyczną) lub neotomizm E. Gilsona (prymat istnienia nad istotą, kontemplacja istnienia jako źródła mądrości).

Druga grupa oparta jest na założeniu eliminacji. Przykładem takiej jej postaci jest filozofia analityczna, w której filozofię sprowadza się do analizy pojęć. Jej początek tkwi w pozytywizmie A. Comte'a (systematyczne opracowanie całokształtu nauk o dominującej funkcji antycypacyjnej), a kontynuacja zawarta jest w neopozytywizmie R. Carnapa (utożsamianie sensu poznawczego z sensem empirycznym, wypowiedzi metafizyczne pozbawione są sensu poznawczego).

³ S. Kamiński pisał: „Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na filozofię zdroworozsądkową. Obok bowiem filozofii akademickiej, uprawianej systematycznie i metodycznie, istnieje filozofia posiadająca co do formy charakter poznania potocznego, przednaukowego. Każdy niemal człowiek w ten sposób filozofuje. [...] Podobnie ma się rzecz z traktowaniem filozofii jako pewnego rodzaju zachowania się. Polega ono na przeżywaniu istnienia, metafizycznego niepokoju, na refleksyjnym uczestnictwie w bytowaniu, rozjaśniającym obcowaniu z nie-empiryczną rzeczywistością, na ekspresji własnej osobowości (K. Jaspers, G. Marcel)” (S. Kamiński, 1992, s. 310).

Trzecia grupa powstaje w wyniku założenia integracji. Stanowią ją filozofie nauk przyrodniczych (fizyki, matematyki, biologii). Z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych można wobec tej propozycji mieć podobne uwagi jak do propozycji Kamińskiego.

Przedstawiane są również inne propozycje typologii koncepcji filozofii. Na przykład L. Kołakowski (2000, s. 17–44), powołując się na uzasadnienia poznawcze, proponował wyróżnienie czterech grup koncepcji filozofii. Wymienił trzy koncepcje zakresowe: scjentystyczną, transcendentalną i syntetyczną (klasyczną), oraz koncepcję funkcjonalną. W propozycji scjentystycznej wartość poznawcza filozofii zbliżona jest do modelu nauk eksperymentalnych lub dedukcyjnych. Rygory dowodzenia i zakres refleksji zbliżają ją do teorii nauki lub metodologii nauki (pozytywizm i jego dziedzictwo). Wiedza pozytywna jest wyraźnym przeciwieństwem wiedzy spekulatywnej czy idealizmu. Ze względu na silną obecnie postawę detranscendentalizacji klasyfikacja ta nie wydaje się atrakcyjna dla poszukiwania uzasadnień filozoficznych dla dydaktyki.

Odwołując się do innych kryteriów, przedstawiano również dalsze propozycje. W. Dilthey sformułował trzyczęściową klasyfikację światopoglądów filozoficznych, którą tworzą: naturalizm, idealizm subiektywny i idealizm obiektywny (J. Niżnik, 1996, s. 26). Zdaniem J. Habermasa ta klasyfikacja

[...] pozwala opisać każdą filozofię jako obiektywizację jednej z trzech podstawowych albo „egzystencjalnych” orientacji (1996, s. 26).

J. Herbut (2007, s. 69) przedstawił aporetyczną koncepcję filozofii. Również i te propozycje (gdyż mają zupełnie inny cel i przeznaczenie) nie wydają się adekwatne jako wyjściowe dla uzasadnień teoretycznych konwencji dydaktycznych. W przeważającej części zorientowane są na interpretację natury filozoficzności czy filozofowania.

W obecnej formacji kulturowej wyodrębnia się podział na koncepcje filozofii tradycyjne (przednowoczesne i nowoczesne) i postmodernistyczne (ponowoczesne). Zasadniczym motywem sprzeciwu wobec tradycji jest propozycja rezygnacji z jakichkolwiek uwarunkowań teoretycznych (racjonalizm jest uznawany za główną przyczynę niemożliwości adekwatnego poznania świata), gruntujących dotychczasowe doświadczenie filozoficzne. Jest to więc postawa antyfundamentalizmu, zawierająca krytykę podstawowych kategorii poznawczych: prawdy, wiedzy i obiektywności, zamiast których wysuwa się przygodność, indywidualność i różnorodność. Przedstawiciel neopragmatyzmu R. Rorty stwierdził, że potrzebna jest „fundamentalna zmiana obrazu instytucji, jaką jest filozofia”. Polegać ma na realizacji programu metafizologicznego, w którym ważniejsza jest eliminacja problemów zamiast szukania nowych rozwiązań:

Wiedza filozoficzna dla Rorty'ego jest tworem społecznym lub kulturowym i dana kultura odpowiada za jej treść. Jeśli filozofia w ogóle coś odzwierciedla, to nie rzeczywistość, lecz nasze cele i kulturowe sposoby konceptualizowania świata. Rorty sprzeciwiał się filozofii pojmowanej jako podstawa całej kultury, królowa nauk (A. Szachaj, 2002, s. 20).

J. Derrida w swoim dekonstrukcjonizmie proponował rezygnację z tradycji traktowanej jako „metafizyka obecności” („śmierć podmiotu”, koniec filozofii jako skutek doświadczenia bezradności, wojen, kruchość człowieka w kulturze masowej, brak samowiedzy). J.-F. Lyotard sugerował potrzebę rozstania z wielkimi metanarracjami (rozpad „wielkich opowieści”). Wskazana jest postawa irracjonalizmu, relatywizmu, subiektywizmu, spontaniczności i niekonsekwencji, generalnie, subiektywnej interpretacji i przeżywania zamiast systematyzowania i teoretyzowania (A. Jonkisz, 2003, s. 149). Za potrzebą rewizji tradycyjnych reguł badawczych opowiadał się M. Foucault (błędne są ich założenia: proces badawczy wciska badanie „faktów” w z góry przyjęte przez badacza ustalenia; proces badawczy to rekonstrukcja kategorii badacza, a nie rzeczywistości).

Postawa krytyczna wobec tradycyjnych koncepcji filozofii jest istotna. Właściwie występuje już od czasów starożytnych:

[...] sofiści nie tylko poddali krytyce stary sposób uprawiania filozofii – zwany archaiczną koncepcją filozofii – wypracowali ponadto alternatywny model uprawiania refleksji filozoficznej opartej na badaniu dzieł ludzkich. Problematyka człowieka przestała być echem rozstrzygnięć ontologicznych i zyskała prymat nad zagadnieniami przyrodniczymi (W. Pycka, 2010).

Trzeba przyznać jednak, że jakaś poważniejsza recepcja postmodernistycznej myśli krytycznej dotyczącej koncepcji filozofii jest procesem dynamicznym, a jej znaczenie dla podstaw konstrukcji dydaktycznych nie zostało jeszcze wyraźniej czy bardziej jednoznacznie określone.

2. Koncepcje filozofii jako podstawa konwencji dydaktycznych

W kontekście przedstawianych typologii koncepcji filozofii trudno uzyskać jakies obiektywne kryterium porządkujące współczesne koncepcje filozoficzne ze względu na ich wykorzystanie jako podstaw dla konwencji dydaktycznych. W literaturze przedmiotu częściej łączy się filozofię z samą pedagogiką:

[...] uznając niezbywalność refleksji filozoficznej w tworzeniu teorii, a pośrednio i praktyki pedagogicznej – chcemy odwołać się do dyskursu filozoficznego na gruncie nowoczesnej i jednocześnie pluralistycznej nauki o wychowaniu [...] [co

ma stanowić o] przywróceniu należnego miejsca dyskursowi filozoficznemu w pedagogice (S. Sztobryn, B. Śliwerski, 2003, s. 3).

Zauważa się również, że

[...] działy filozofii stanowią przesłankę dla rozstrzygnięć w odpowiadających im działach pedagogiki – filozofia wartości służy teleologii, epistemologia i etyka dydaktyce, etyka teorii wychowania moralnego, estetyka teorii wychowania estetycznego, filozofia prawa i państwa podbudowuje koncepcje wychowania obywatelskiego (S. Sztobryn, B. Śliwerski, 2003, s. 7).

Mimo tych przesłanek dostrzega się jednak, iż

[...] nie ma i nie może być jednej, ogólnej klasyfikacji prądów i kierunków pedagogiki opartych na przesłankach filozoficznych (H. Gajdamowicz, 2007, s. 84).

Jednak pewne przynajmniej aspektowe czy fragmentaryczne klasyfikacje są potrzebne. Można zapytać, co właściwie znaczy to, że epistemologia i etyka stanowią przesłankę dla rozstrzygnięć w dydaktyce. Jakie nurty i stanowiska są istotne, a jakie pomija się przy analizie podstaw filozoficznych danych koncepcji dydaktycznych?

2.1. Ujęcie historyczne

Dla dydaktyki może być istotna ta część koncepcji filozofii, która może mieć zastosowanie edukacyjne (zawierająca możliwość odniesień czy nawet konstrukcji paradygmatów filozoficzno-dydaktycznych czy tzw. filozofii edukacyjnych). W analizie tego typu uprawomocnień filozoficznych w najogólniejszym zarysie wskazuje się na dwie postawy w dydaktyce: naturalistyczną (pochodzącą od H. Spencera) i antynaturalistyczną (humanistyczną, od W. Diltheya) (H. Gajdamowicz, 2007, s. 83). W bardziej szczegółowej refleksji tradycja ta jest wyraźnie określona (B. Nawroczyński, 1987, s. 18–21). W dziejach w mniej lub bardziej jawny sposób występowało wiązanie konwencji dydaktycznych z odpowiadającymi im koncepcjami filozofii. Ojciec dydaktyki ogólnej, Arystoteles, opierał swoją ogólną teorię nauczania na dwóch naukach: psychologii i logice (wyodrębniając i uwyrażniając te terminy: **dydaktyka psychologistyczno-logiczna**). Kwintylijan proponował wzmocnienie elementów praktycznych (**dydaktyka praktyczna** ze szczególną rolą retoryki). W **dydaktyce scholastycznej** dominowały uzasadnienia teologiczne (R. Darowski, 1994)⁴. Od J.A. Komeńskiego pochodzi propozycja oparcia teorii nauczania na pojęciu natury (tzw. **dydaktyka naturalna**). Idee teoriopoznawczego sensualizmu przeniósł do dydaktyki J. Locke (**dydaktyka sensualistyczna**).

⁴ Por. R. Darowskiego (1994) opracowanie dydaktyki szczegółowej dotyczące nauczania filozofii w uczelniach jezuickich.

J.J. Rousseau uzasadniał swoją koncepcję dydaktyki potrzebą powrotu do stanu pierwotnego (**dydaktyka naturalistyczna**). J.H. Pestalozzi oraz J.F. Herbart widzieli w psychologii (hasła zmechanizowanego wychowania czy mechaniki wyobrażeń) podstawę dydaktyki. Ich filozoficzne uzasadnienia odwoływały się do etyki i psychologii oraz wychodziły z pewnych założeń metafizycznych (tradycja spekulatywna: psychologia jako fragment systemu filozoficznego; **dydaktyka filozoficzna**). Koncepcji Herbartu przeciwstawia się zwykle **dydaktykę progresywistyczną** J. Deweya. Dalszy kierunek zmian w teoriach nauczania to już zwrot ku **dydaktyce eksperymentalnej**. W jednej z następnych propozycji, przedstawionej przez B. Nawroczyńskiego, zawarta była sugestia wyjścia poza eksperyment obok jego częściowej akceptacji, i określania głównych wyznaczników teorii nauczania przez wytwory duchowe (co można by określić mianem **dydaktyki kulturowej**) (B. Nawroczyński, 1987, s. 18). Przedstawiano również inne propozycje. Założenia odpowiadającej współczesności **dydaktyki postmodernistycznej** (postmodernizm jako nowa rzeczywistość historyczna), jak się zdaje, nie są jeszcze należycie sprecyzowane, choć pojawiają się sygnały o „potrzebie nowej filozofii publicznej na potrzeby ery postmodernistycznej” (G.L. Gutek, 2007, s. 328).

Ujęcie dziejowe tradycji dydaktycznej odsłania uwikłanie tej koncepcji w szersze paradygmaty filozoficzno-kulturowe. Widoczny jest wpływ głównych idei danej epoki na przedstawiane postulaty dotyczące teorii nauczania. Z natury rzeczy przemiany te nie mają charakteru w żaden sposób uporządkowanego. Analiza dziejowa upoważnia jedynie do stwierdzenia zmienności uzasadnień filozoficznych warunkujących określone koncepcje dydaktyki. W jednej z interpretacji kluczem do wyjaśnienia owej dynamiki jest zmiana poglądów na cel nauczania oraz konsekwencje rozwoju nauk pomocniczych (B. Nawroczyński, 1987, s. 23).

2.2. Ujęcie systematyczne

2.2.1. Przedstawiane propozycje

W dyskusji nad podstawami filozoficznymi teorii nauczania nie przedstawiono zbyt wielu propozycji interpretacyjnych. Względnie najobszerniej uzasadnioną propozycję przedstawił G.L. Gutek, jednak właściwa jest ona specyficznie problemowej kultury amerykańskiej. Propozycja traktowana jest w Polsce jako istotna, albowiem jej wydanie drugie (w treści identyczne jak pierwsze) ma już zmieniony tytuł i brzmi: *Filozofia dla pedagogów*. Do głównych kierunków filozofii jako „wpływających na kształt różnych koncepcji programów nauczania” Gutek (2007, s. 18) zaliczył kierunki tradycyjne (idealizm, realizm, naturalizm) oraz nietradycyjne (pragmatyzm, egzystencjalizm, filozofia analityczna).

Gutek, określając idealizm (którego twórcą był Platon, a uprawiali go potem m.in. J.G. Fichte, G.W.F. Hegel, F.W. Froebel; w Stanach Zjednoczo-

nych: R.W. Emerson, H.D. Thoreau, W.T. Harris, J. Dewey), stwierdził, że jego podstawą jest założenie, zgodnie z którym „rzeczywistość ma charakter zasadniczo duchowy czy pojęciowy” (G.L. Gutek, 2007, s. 22). Jako przykład wymienił religie Wschodu (hinduizm, buddyzm). Stanowisko to oparte jest na idealistycznej metafizyce:

[...] podstawowym założeniem idealizmu jest uznawanie za fundament rzeczywistości pierwiastka rozumowego, duchowego i idealnego. Opiera się on na twierdzeniu, że rzeczywistość ma zasadniczo naturę duchową czy mentalną i że niemożliwe jest poznanie czegokolwiek prócz idei (G.L. Gutek, 2007, s. 27).

Taka postawa skutkuje aksjologicznym wymiarem edukacji, idealistycznym programem nauczania i idealistyczną metodyką.

Gutek określił realizm (twórca: Arystoteles; potem św. Tomasz, R. Hutchins, M. Adler, H. Broudy) jako stanowisko filozoficzne, wg którego „istnieje obiektywny porządek rzeczywistości, a człowiek ma możliwość jej poznania” (G.L. Gutek, 2007, s. 38). Realiści akceptują dualizm ducha (umysłu) i materii; przekonani są o istnieniu obiektywnego porządku rzeczywistości; zakładają, że przedmioty są niezależne od naszego doświadczenia i uprzednie wobec niego, a tworzona w wyniku procesów poznawczych wiedza jest adekwatna do rzeczywistości. Realizm może występować w trzech odmianach: jako realizm klasyczny (źródła w filozofii starożytnej), realizm naukowy oraz realizm teistyczny (np. tomizm). Realizm teistyczny stanowi poszerzenie realistycznej filozofii edukacyjnej (opartej na korzeniach arystotelesowskich) o koncepcję „wszechmocnego, wszechwiedzącego i osobowego bóstwa” (G.L. Gutek, 2007, s. 55). Realizm teistyczny prowadzi do nadnaturalistycznej filozofii edukacji, łączącej grecki racjonalizm (np. Arystotelesa) z teologią chrześcijańską (szczególnie św. Tomaszem); trudności: św. Augustyn i inni Ojcowie Kościoła byli idealistami. Stanowisko to jest podstawą funkcjonowania szkolnictwa katolickiego. Edukacyjnie jest to istotna propozycja, zawiera bowiem połączenie wiary i rozumu, religii i nauki w jedną spójną całość.

Naturalizm (J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, H. Spencer) już nie jest tak spójną doktryną; przedstawia się w nim różne koncepcje natury ludzkiej i odmienny stosunek do religii (której znaczenie się pomniejsza lub nawet całkowicie wyklucza) aż do skrajnie naturalistycznej koncepcji etyki Spencera. W naturalizmie występuje orientacja na przyrodę i poznanie zmysłowe. Naturalistyczną filozofię edukacji charakteryzuje dość kuriozalne przekonanie, że:

[...] ponieważ procesy naturalne przebiegają powoli, stopniowo i mają charakter ewolucyjny, to edukacja człowieka także powinna odbywać się bez pośpiechu (G.L. Gutek, 2007, s. 68).

Istota ludzka z natury jest dobra (a przynajmniej niezeepsuta), wrażeniom i uczuciom przysługują takie same prawa jak rozumowi. W epistemologii dominuje sensualizm (przykładem może być tu przetłumaczony na język

polski już w 1802 r. podręcznik logiki E. de Condillaca). Błędy poznawcze pochodzą z nadmiaru abstrakcji i spekulatywnego myślenia (Pestalozzi) – ważna jest nie pierwsza zasada tomistów, lecz bezpośredniość doświadczenia, jednostkowe wyobrażenia (nie zaś „skostniałe, wysoce zwerbalizowane moduły wiedzy”). Kontynuacją tego nurtu był amerykański progresywizm (znaczenie lekcji przyrody – F. Parker) oraz propozycje W. Kilpatricka (metoda projektów) i J. Holta (akcentowanie postawy kształtowania własnej rzeczywistości). Przykładem zastosowania naturalizmu w dydaktyce jest metoda odkrywania: uczący sam odkrywa wiedzę, zamiast przyjmować ją za pośrednictwem nauczyciela. Naturalizm zmienia również orientację relacji między nauczycielem a uczniem na nieformalną i swobodną (ograniczenie formalizacji i instytucjonalizacji).

Gutek przedstawił pragmatyzm (Ch. Pierce, W. James, G.H. Mead, J. Dewey i eksperymentalizm) jako kierunek zorientowany na wymianę między człowiekiem a środowiskiem. Inne jest umiejscowienie prawdy: nie jest dana a priori (tzn. nie wyprzedza ludzkiego doświadczenia). Logika nie ma charakteru teoretycznego, lecz jest zorientowana na eksperyment. Dominuje etyka sytuacyjna. W odmianie pragmatyzmu Deweya, filozofii eksperymentalnej (instrumentalizmie), następuje odrzucenie absolutów metafizycznych (w tym metafizycznego dualizmu materii i idei, praktyki i teorii). Teoria wartości ma charakter niemetafizyczny. Metoda dominująca to uczenie się przez rozwiązywanie problemów. Gutek za pokrewny pragmatyzmowi uznał progresywizm (zawierający dystans wobec tradycyjnych metod kształcenia, postawę swobody w wyrażaniu i realizowaniu potrzeb i zainteresowań) oraz rekonstrukcjonizm (zorientowany na krytykę kultury i inicjowanie przemian).

Egzystencjalizm określił Gutek jako „[...] bardziej podejście czy też postawę myślową niż spójny system filozoficzny” (2003, s. 111). W krytyce systemu edukacji w podejściu tym generalnie odwołuje się do humanizacji procesu nauczania, opowiadając się za pedagogiką egzystencjalistyczną (M. Van Cleve). Ta wersja pedagogiki wskazuje na kryzys społeczeństwa masowego i potrzebę odrzucenia systemów filozoficznych oraz wykazuje nieufność wobec kategorii uniwersalnych czy absolutnych. Twierdzi się w tym nurcie, że ani metafizyka, ani teologia, ani socjologia czy jakakolwiek ideologia nie wyznacza miejsca człowieka w świecie. W etyce odrzuca się możliwość uniwersalnego kryterium wartości. Pedagog egzystencjalistyczny w dydaktyce zorientowany jest na poszukiwanie osobistej prawdy i rozbudzanie „intensywnej świadomości”. W metodyce akcentuje się koncepcję otwartego uczenia się i podkreśla znaczenie takich kategorii, jak wolność czy odpowiedzialność.

Zdaniem Gutka filozofia analityczna (B. Russell, G.E. Moore, M. Schlick, L. Wittgenstein) to nurt, którego przedstawiciele skupiają uwagę na precyzowaniu form językowych dyskursu potocznego i naukowego. Ich zadaniem jest

klaryfikacja języka, ustalanie znaczeń. Świadomie rezygnują oni z tworzenia całościowych teorii rzeczywistości czy budowania systemów (co stanowi wyraźne odejście od filozofii spekulatywnej).

Pod adresem tej klasyfikacji można mieć pewne uwagi krytyczne. Generalnie sprawia ona wrażenie selektywnego wyboru stanowisk systematyzujących orientacje filozoficzne połączonego z wyborem konkretnych nurtów filozoficznych filozofii XX w. Już samo przeciwstawienie idealizmu realizmowi nie jest do końca jednoznaczne. Idealizm jest zarówno nazwą gatunkową grupy pewnych filozofii (systemów filozoficznych), w której skład mogą wchodzić np. platonizm i heglizm, jak i stanowiskiem filozoficznym, występującym w nader różnych odmianach. Może występować zarówno w wersji ontologicznej, jak i epistemologicznej; może być klasyfikowany jako obiektywny bądź subiektywny, immanentny bądź transcendentny itd.

Podobnie można interpretować realizm: jako metafizyczny bądź jako epistemologiczny. Może występować on w wielu odmianach (bezpośredni, krytyczny, semantyczny). Natomiast pragmatyzm jest już wyraźnie określonym, konkretnym kierunkiem (systemem) filozoficznym. Występuje również pewne przesunięcie terminologiczne powodowane tradycją. Na przykład w tradycji kultury chrześcijańskiej zakłada się, iż realizm metafizyczny to pogląd filozoficzny, który

[...] głosi, że pewne byty, a w szczególności świat zewnętrzny dany nam w doświadczeniu zmysłowym istnieją realnie, tzn. niezależnie od aktów poznawczych podmiotu (J. Herbut, 1977, s. 459).

Można stwierdzić, że rozwój kultury demistyfikuje realizm (klasa, rodzaj realności ducha/umysłu jest zupełnie inna niż klasa/rodzaj realności materii). Nie ma w klasyfikacji Gutka materializmu, a jest jedynie jedna z jego odmian, mianowicie naturalizm (należy nadto dodać, że w pewnych interpretacjach pojęciem opozycyjnym dla idealizmu jest materializm). Jeśli już wyróżniać naturalizm jako jedną z form materializmu, to dlaczego pomijać mechanycyzm czy fenomenalizm? W tej generalnej klasyfikacji brak pojęcia systemowego – empiryzmu (zwłaszcza jeśli podkreśla się rolę procedur poznawczych w ujęciu np. pozytywizmu czy neopoztywizmu). Jeśli chodzi o nurty istotne dla dydaktyki, to na pewno byłaby istotna dla niej hermeneutyka (poważniej rozwinięta przez W. Diltheya w okresie przewrotu antypozytywistycznego, potem przez M. Heideggera, H.-G. Gadamera czy P. Ricoeura z takimi istotnymi kategoriami, jak rozumienie czy przyswojenie). Wydaje się, że jest potrzebne jakieś kryterium lepiej selekcjonujące tego typu wątpliwości.

W jednej z polskich interpretacji związku między filozofią a dydaktyką zwraca się uwagę na znaczenie teorii poznania (swoiste kryterium teoriopoznawcze) (W.P. Zaczyński, 1988, s. 50). Zdaniem autora tej propozycji, W.P. Zaczyńskiego, można wyróżnić **cztery wielkie teorie dydaktyczne** (idee każdej

z nich miały pochodzenie teoriopoznawcze, czemu autor przypisał charakter swoistego „paradygmatu dydaktyki” czy „gnoseologicznej orientacji w teorii nauczania”). Teoria **materializmu dydaktycznego** inspirowana była epistemologicznymi założeniami sensualizmu. Teoria **formalizmu dydaktycznego** związana była z racjonalizmem (powstałym w wyniku krytyki sensualizmu). Koncepcja **użyteczności dydaktycznej** oparta była na pragmatycznej teorii poznania (Dewey był zarazem współtwórcą pragmatyzmu i twórcą nowej pedagogiki). Idea **nauczania problemowego**, wiązana wg Zaczyńskiego z marksizmem, opierała się wprost na „akcentowaniu podobieństw nauczania i poznania” czy wręcz „gnoseologicznej konceptualizacji przedmiotu dydaktyki”. Pewnym mankamentem tej propozycji jest nadmierne zorientowanie na aspekt historyczny dydaktyki.

W przedstawianych propozycjach uderza brak całościowego spojrzenia na warunkowania filozoficzne systemów dydaktycznych. Konwencje dydaktyczne tworzone są prawie bezpośrednio z założeń teoretycznych wybranych stanowisk czy nurtów filozoficznych. Potrzebne jest pełniejsze odwzorowanie idei filozoficznych w konwencjach dydaktycznych, a zwłaszcza większe otwarcie na obecne idee postmodernistyczne. Chociaż różnice między filozofią (rozumianą jako refleksja czysto teoretyczna, koncepcyjna) a dydaktyką (rozumianą jako refleksja orientowana w głównej części na cele praktyczne, mająca silne związki z obecnym stanem kultury) są zasadnicze, to jednak wskazanie na pewne inspiracje i możliwości wpływu jest istotne.

2.2.2. Propozycja czterech konwencji dydaktycznych (jako analogia do czterech podstawowych koncepcji filozofii)

Cała istotność potrzeb dydaktyki względem filozofii polega na wyselekcjonowaniu (nawet wzmocnieniu) tych koncepcji filozofii, które mogą mieć zastosowanie dydaktyczne. Wskazana jest więc taka typologia koncepcji filozofii, która jest bliska zupełności, a więc uwzględnia możliwie szerokie spektrum teoretyczne. Dalej, potrzebny jest podział otwarty, uwzględniający zarówno inne nurty, jak i nurty pogranicza, np. fenomenologię (z jej propozycjami „oglądu tego, co jest dane bezpośrednio”, „powrotu do rzeczy samych” czy „docierania do istoty, widzenia istotnościowego”) czy hermeneutykę (z właściwą jej sztuką rozumienia i otwarciem na aspekt duchowy zjawisk – koncepcja Diltheya).

W jednym z najbardziej elementarnych podziałów (opartym na kryterium odrębności założeń, przyjmowanym jako wyjściowe stanowisko filozoficzne) wyodrębnia się następujące koncepcje filozofii: klasyczną, pozytywistyczną, lingwistyczną i irracjonalistyczną (A. Podsiad, 2001, s. 270). Jednak bezpośrednio przełożenie tego podziału na wyróżnienie czterech odpowiadających im rodzajów dydaktyk wymaga pewnego przeformuło-

wania. Przyjmując pewne uproszczenia, czasem daleko idące, można jednak sformułować pewną propozycję. Ze względu na charakter dydaktyki (dyscyplina orientowana na cele praktyczne, potrzeba uwzględnienia tradycji kulturowej, osadzenie w dynamice paradygmatów edukacyjnych) proponuję taką modyfikację koncepcji filozofii, które już mogą być bezpośrednio przełożone na dydaktykę. Są to koncepcje: metafizyczna, scjentystyczna, egzystencjalna oraz ponowoczesna. Przyjęte koncepcje proponuję traktować jako swego rodzaju typy idealne czy „idee pilotujące” (S. Kamiński, 1992, s. 240), oddające dominujący charakter wiązanych z nimi zarówno założeń (czy nawet przedzałożeń) filozoficznych, jak i sposobu uprawiania refleksji filozoficznej. Sądzę, że warto poświęcić pewne nieporozumienie terminologiczne i związane z nim niejasności (np. trudno metafizyce czy egzystencjalizmowi odmówić walorów filozoficznej refleksji naukowej) na rzecz jasności obrazu funkcjonujących konwencji dydaktycznych.

W dydaktyce opartej na metafizycznej koncepcji filozofii (dla uproszczenia będę ją określał terminem **dydaktyka metafizyczna**) zakłada się istnienie silnych odniesień filozoficznych o charakterze zasadniczym (fundamentalizm). Przekaz edukacyjny dokonuje się w niej na podstawie mocnego założenia o istnieniu odrębnego przedmiotu refleksji i właściwej mu metodzie. Za podstawowe dla tej dydaktyki można uznać akcentowanie przeświadczeń metafizycznych akceptujących i akcentujących istnienie ostatecznych podstaw rzeczywistości i poznania (odwołujących się bądź do rzeczywistości materialnej, bądź do rzeczywistości duchowej). Przykładem takiej orientacji edukacyjnej mogą być zarówno dydaktyki tradycyjne (np. Arystotelesowska, scholastyczna, Herbartowska), jak i jeden z praktycznych jej wariantów realizowanych obecnie w polskich szkołach, np. współczesna dydaktyka religii. Bliska tej formacji byłaby tzw. klasyczna koncepcja filozofii (w przypadku neotomistów określana jako klasyczna filozofia realistyczna). Generalnie koncepcje te wspierane byłyby filozofią spekulatywną (powrót do dodatniego znaczenia spekulacji filozoficznej). Spekulacja dobrze oddaje pozascjentystyczne konteksty filozofii. W proponowanych podziałach można zauważyć, że np. L. Szestow przejął od S. Kierkegaarda rozróżnienie między filozofią spekulatywną i egzystencjalną (argument za wyróżnieniem tych formacji). Z kolei wg np. F. Bacona dzięki filozofii spekulatywnej poznajemy prawa przyrody (jej przeciwieństwem była filozofia operatywna, służąca wykorzystywaniu praw przyrody).

Jako drugi rodzaj proponuję dydaktykę opartą na koncepcjach filozofii akcentujących znaczenie nauki, byłaby to więc dydaktyka scjentystyczna. Termin „scjentystyczna” dość wyraźnie wykorzystywany jest w różnych typologiach koncepcji filozofii (np. filozofia naukowa u S. Kamińskiego, w której aspekt naukowości pełni rolę kryterium odróżniającego filozofie autonomiczne od filozofii heteronomicznych; podobne znaczenie u W. Marciszewskiego i L. Kołakowskiego). Dydaktyka ta włączałaby założenia

i przyjmowała konsekwencje zarówno pozytywistycznej, jak i lingwistycznej koncepcji filozofii. Zawierałaby takie dydaktyki, jak dydaktykę eksperymentalną czy dydaktykę konstruktywistyczną (L. Wygotski). Dominujące byłyby w niej odwołania do uzasadnień nauk empirycznych, korygowanych analizą używanego w nich języka (nawiązanie do neopozytywizmu i filozofii analitycznej). Jako współczesny przykład można tu podać dydaktyki przedmiotów empirycznych (matematyki, fizyki, biologii itd.). Możliwe byłoby dydaktyczne wykorzystanie, a nawet włączenie w jej zakres rdzennie filozoficznych i naukowo orientowanych orientacji, np. fenomenologii. Za przedstawiciela tej formacji można uznać zapewne G. Szpeta, fenomenologa „broniącego Husserlowskiej idei filozofii jako nauki ścisłej”, który „zarówno religię, jak i metafizykę darzył niechęcią” (F. Copleston, 2009, s. 12).

W irracjonalistycznej koncepcji filozofii w gruncie rzeczy akcentuje się znaczenie elementów egzystencjalnego doświadczenia filozoficznego. Występuje w tej koncepcji orientacja na traktowanie refleksji filozoficznej jako wyrażanie przeżyć przez jednostkowy podmiot. Z tych powodów proponuję dla dydaktyki na niej opartej termin **dydaktyka egzystencjalna**. Doświadczenie egzystencjalne jest niezwykłym doświadczeniem jednostki; mimo różnych konwencji i mód interpretacyjnych stanowi o elementarnym jej funkcjonowaniu. Nawet jeśli współczesna filozofia w jakiś sposób opuściła egzystencjalizm, to w różnej postaci stanowi on element samowiedzy jednostki (w szerokim rozumieniu, jako refleksja nad egzystencją). Argumentem za użyciem tego terminu jest to, że w niektórych interpretacjach egzystencjalizm określa się „nie tylko jako pewien kierunek czy orientację filozoficzną, ale też jako ruch kulturowy” (A. Podsiad, 2001, s. 210). Oznacza to, że egzystencja może być postawiona obok takich kulturowych analogonów, jak religia (jako przykład metafizyki) czy nauka. Jako przykład można tu wymienić dydaktykę progresywną Deweya.

Obok koncepcji filozofii akceptowanych przez tradycję powstają koncepcje słabiej z nią związane, a niekiedy wyraźnie przeciw niej występujące. Nie posiadają one jednolitego rdzenia teoretycznego, a wysuwane propozycje interpretacyjne mają niekiedy wzajemnie sprzeczny charakter. Łączy je hasło postfilozofii (w sensie protestu przeciw metafizyce i jej fundamentalizmowi, dystansu wobec jednostronnej scjentyzacji, wyjścia poza interpretacje egzystencjalistyczne oraz negacji tradycyjnych kategorii poznawczych: prawdy, wiedzy i obiektywności). Orientacja ta jest na tyle nowa, że nie została uwzględniona w cytowanych koncepcjach filozofii. Przykładem mogą być tu koncepcje neopragmatystów (R. Rorty⁵), poststrukturalistów

⁵ „Rorty krytykował tradycyjną koncepcję filozofii, mającej dążyć do ujawniania niewzruszonych prawd pojęciowych, w szczególności w teorii poznania. Z pozycji pragmatystycznych Rorty krytykował korespondencyjną teorię prawdy i tradycyjną epistemologię. Zamiast poszukiwać niezachwianego filozoficznego ugruntowania nauki i etyki, zalecał raczej upra-

(J. Derrida) czy dekonstrukcjonistów (J.-F. Lyotard). Dla dydaktyki opieranej na takich koncepcjach filozofii proponuję termin **dydaktyka ponowoczesna**. Generalnie zbierałyby ona doświadczenia niezwykle niespójnej formacji postmodernistycznej.

3. Konkretyzacja założeń dydaktyki ogólnej do dydaktyki szczegółowej – nauczanie filozofii

Obecnie przekaz kulturowy filozofii najpełniej realizowany jest w postaci instytucjonalnej formuły konstrukcji (konwencji, teorii) dydaktycznych. Zróżnicowanie teoretyczne filozofii powoduje, że najwłaściwszym sposobem jej prezentacji wydają się alternatywne propozycje dydaktyczne. Ogląd prezentowanych propozycji dydaktycznych upoważnia do stwierdzenia, że obecnie nie ma dostatecznie uzasadnionego odwzorowywania idei filozoficznych w założeniach dydaktyki filozofii. Dydaktyka filozofii w Polsce to młoda dydaktyka, której rozwój był poważnie utrudniony znanymi wydarzeniami dziejowymi. Współczesna konwencja kulturowa (klimat postmodernizmu) nie ułatwia nadto przemian w edukacji filozoficznej. Nakładają się jeszcze na ten stan rzeczy obciążenia polityczne młodej demokracji (trudności z wprowadzeniem filozofii do szkół czy egzaminu maturalnego z filozofii).

Standardy kształcenia filozoficznego w poważnym stopniu uzależnione są od sposobu rozumienia samej filozofii. Zmienność tych standardów ma charakter nieuchronnego procesu, powodowanego naturalnymi przemianami w filozofii. Warunkiem dobrej tradycji edukacyjnej jest, aby te zmiany dokonywały się synchronicznie, w sposób merytorycznie i chronologicznie adekwatny. Jednak w dziejach nie był to proces o wysokim stopniu korelacji. Zwłaszcza w XX w. miała miejsce poważna niestabilność reprezentacji dydaktycznej filozofii, powodowana głównie dynamiką przeobrażeń w obrębie filozofii profesjonalnej, ale w istotnym stopniu również czynnikami pozafilozoficznymi.

Klasyfikacja sposobów rozumienia filozofii odnoszonych do ich reprezentacji dydaktycznej nie jest zadaniem łatwym. Z perspektywy dziejowej można mówić o dużym zróżnicowaniu koncepcji filozofii, rzadko odnoszonym do praktyki edukacyjnej. Z drugiej strony, wymagania kształcenia filozoficznego zdają się preferować w różnym stopniu tylko niektóre z formułowanych czy funkcjonujących koncepcji filozofii. Również w samym obszarze kształcenia występuje istotne zróżnicowanie przyjmowanych

konwencji, często motywowane nie tyle uwarunkowaniami koncepcyjnymi, ile innymi czynnikami związanymi z edukacją (wpływy polityczne, wychowawcze, korelacja z innymi przedmiotami nauczania). Czy oddziaływanie społeczno-edukacyjne filozofii winno się spełniać bardziej w jej aspektach profesjonalnych (np. zgodnych z tradycją analityczną czy klasyczną) czy właśnie kulturowych (np. mądrościowych, moralnych, światopoglądowych: politycznych, religijnych)? Czy też istotne jest kryterium zawierające źródłowość doświadczenia filozoficznego?

Założenia

Podstawą powszechnego kształcenia filozoficznego mogą być tylko główne koncepcje filozofii (o silnym oddziaływaniu społecznym, kulturowym); błędem zwłaszcza jest traktowanie lokalnych koncepcji filozofii jako podstawowych.

Ważne, by zawierały one aspekt pedagogiczny: wychowawczy, moralny, ale również profilowany do danego typu edukacji czy nawet typu szkół (teologiczny, pragmatyczny czy ideologiczny, obecnie wiązany z ideą jednoczącej się Europy).

Zróznicowanie idei współczesnej kultury nakazuje uwzględniać najszersze zakresowo koncepcję filozofii. W szczególności akceptuje się koncepcje filozofii wychodzące poza standardy nauki (np. koncepcje filozofii mogą być sprzeczne z sobą, ale to nie znaczy, że któraś z nich lub obie muszą być fałszywe); zgodnie z tezą mocniejszą: filozofia ma charakterystyczne dla niej odmienności, różniące ją od nauki.

Należy próbować wprowadzić pewien porządek do obszaru kształcenia filozoficznego. Nie jest tak, że konwencje kształcenia tworzone są w sposób zorganizowany i planowy; raczej odwrotnie, powstają prawie spontanicznie jako dziedzictwo dominacji (powodowanej różnego rodzaju czynnikami) danej formacji filozoficznej w odpowiadającej jej konwencji kulturowej.

4. Alternatywne konwencje kształcenia filozoficznego⁶

4.1. Konwencja metafizyczna (w tradycji wiązana z tzw. klasyczną koncepcją filozofii)

Przełom XIX i XX w. zaznaczył się w dydaktyce silnym oddziaływaniem klasycznej koncepcji filozofii⁷. W wielu podręcznikach filozofii w Polsce mocno akcentowano przynależność kształcenia filozoficznego do tej konwencji. Z zamierzeń i celu koncepcja ta wydaje się bliska i stanowi pewną pozostałość konwencji **filozofii szkolnej**, wykładanej w XVII i XVIII w. (kiedy to miała miejsce opozycja instytucjonalnej filozofii scholastycznej i filozofii racjonalistycznej, która rozwijała się poza placówkami akademickimi).

W konwencji metafizycznej nawiązywano do fundamentalizmu tej orientacji. Stanowisko to było dość powszechne jeszcze na początku XX w. F. Kirchner w 1902 r. definiował filozofię jako „naukę o ostatecznych podstawach wszelkiego bytu”, zakładającą „myślenie systematyczne, gruntowne i konsekwentne” (F. Kirchner, 1902, s. 5). U H. Struvego filozofia to nauka mająca na celu wyjaśnienie „objawów bytu” z punktu widzenia „ogólnych zasad wiedzy”, a nawet „badanie zasad wszechbytu” (H. Struve, 1903, s. 75). Jeszcze w 1929 r. K. Twardowski przypisywał filozofii mocne aspekty metafizyczne (sformułowanie: „filozoficzny, to znaczy metafizyczny pogład na świat”) (1965, s. 379), chociaż później wyłączył metafizykę z zakresu filozofii mającej charakter naukowy. W 1929 r. w *Słowniku wyrazów obcych* filozofia to

[...] nauka badająca istotę wszechrzeczy w celu wyjaśnienia szczegółowych objawów bytu, nauka usiłująca zbadać, czym jest świat, aby określić stanowisko człowieka w świecie; badanie zasad i praw jakiejś gałęzi wiedzy; mądrość głęboka (M. Arct, 1929, s. 78).

Obecnie postawa ta jest kontynuowana przez przedstawicieli orientacji neotomistycznej (M. Krąpiec i in., 1999, s. 10)⁸.

Problem w tym, że przyjęcie postawy alternatywności wobec koncepcji filozofii wymaga już akceptacji pewnych przedzałożeń. Można przyjąć inne przedzałożenia i określić na ich podstawie absolutystyczną koncepcję filo-

⁶ Więcej w tej kwestii zob. M. Woźniczka (2009, s. 150–172).

⁷ „[...] nazwa «filozofia klasyczna» ma dwa sprzężone z sobą znaczenia: historyczne i systematyczne. W pierwszym wskazuje świadome nawiązanie do tradycji filozofii starożytnej i średniowiecznej (zwłaszcza Arystotelesa i Tomasza z Akwinu). W drugim oznacza filozofię, która chce być wiedzą autonomiczną (względem nauk szczegółowych) oraz zachować poznawczy realizm, genetyczny empiryzm, metodologiczny racjonalizm i fundamentalizm” (J. Herbut, 1997, s. 8).

⁸ „Niniejsze *Wprowadzenie do filozofii...* wyrasta z tradycji filozofii klasycznej. Na tradycję tę złożyło się prawie dwa i pół tysiąca lat uprawiania filozofii” (M. Krąpiec i in., 1999, s. 10).

zofii, choć niewątpliwie jest to próba wykroczenia poza stosowane obecnie w nauce schematy interpretacyjne. Stanowisko takie, jakkolwiek współcześnie powszechnie nieaprobowane, jest jednak formułowane. Odpowiednikiem takiej koncepcji filozofii jest jedyny wyjątek dydaktyczny o ustalonym kanonie interpretacyjnym, odwołujący się do klasycznej koncepcji filozofii: koncepcja kształcenia oparta na ideach neoscholastyki w wersji neotomistycznej.

4.2. Konwencja scjentystyczna (zawierająca neopozytywizm i filozofię analityczną)

Silne oddziaływanie tradycji pozytywistycznej w Polsce (może nie tyle litery, co ducha) było przyczyną dominacji scjentystycznej koncepcji filozofii. Przykładem dydaktycznego oddziaływania tej koncepcji może być propozycja H. Struvego (1903, s. 77): filozofia to miłość mądrości, mądrość to poszukiwanie prawdy, prawda możliwa jest jedynie dzięki nauce. Scjentystyczna orientacja filozofii dydaktycznej (o wyraźnym profilu logistycznym) najsilniej była prezentowana przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. Charakterystyka tego programu edukacyjnego została dobrze opracowana i przedstawiona (J. Wojtysiak, 2005; M. Woźniczka, 2009).

Scjentystyczna orientacja szkoły lwowsko-warszawskiej była programowo wykorzystywana w teorii i praktyce edukacyjnej (J. Woleński, 1985, s. 72). Zaslugą tej szkoły było wprowadzenie powszechnego programu nauczania filozofii w polskich szkołach i uczelniach. W okresie II Rzeczypospolitej, w ramach przedłużenia tradycji austriackiej, wprowadzono w szkołach propedeutykę filozofii, stanowiącą przygotowanie do właściwego kursu filozofii na wyższych uczelniach. Zawierała ona silny element psychologizmu (w wersji empirycznej) i logicyzmu; metafizyka traktowana była jako podstawowa subdyscyplina filozofii⁹. Obecnie przedstawiciele tej formacji edukacyjnej wnoszą poważny wkład w kształcenie filozoficzne w szkołach wyższych w Polsce.

4.3. Konwencja egzystencjalna

Kulturowo-społeczne oddziaływanie i funkcjonowanie filozofii oparte jest nie tylko na aspekcie naukowym. Wraz z rozwojem nauk szczegółowych i wyodrębnianiem się ich części z filozofii (proces wyraźny już w końcu XIX w.) pojawiły się propozycje oddzielenia filozofii od nauki (echo protestu wobec postawy pozytywistycznej). Już w 1927 r. S. Ossowski zwracał uwagę

⁹ „Metafizyka jest nauką historycznie pierwszą i naczelną, tak iż historia filozofii jest przede wszystkim historią rozwoju poglądów metafizycznych” (T. Czeżowski, 1946, s. 170).

na potrzebę takiej modyfikacji kształcenia filozoficznego, która wychodziłaby poza program ściśle scjentyistycznej filozofii¹⁰. Dydaktycznie ważne są propozycje aksjologiczne H. Elzenberga (studiował pod kierunkiem H. Bergsona, wiele lat uczył w gimnazjach w Krakowie i Wilnie) oraz jego krytyka hegemonii nauki w kulturze (H. Elzenberg, 1930, s. 104–115). Ta krytyczna wobec scjentyzmu orientacja w dydaktyce utrzymuje się aż po współczesny postmodernizm.

W mądrościowej koncepcji filozofii zrywa się z czysto naukowym jej traktowaniem. Właściwe i wręcz wymagające odrębnej refleksji dla przygotowania poprawnej koncepcji kształcenia filozoficznego jest wiązanie filozofii z aspektami pozascjentyistycznymi, co znalazło swój wyraz w licznych koncepcjach filozofii bliskiej doświadczeniu religijnemu (np. filozofii Dalekiego Wschodu czy prawosławia), filozofii narodowej¹¹, filozofii życia, filozofii pozainstytucjonalnej, filozofii popularnej czy nawet podziemia filozoficznego (T. Honderich, 1998, s. 262–264). Przekornie nawet można stwierdzić, że w wielu inaczej zorientowanych środowiskach intelektualno-edukacyjnych właśnie to oddziaływanie orientacji pozascjentyistycznej (czy pozaprofesjonalnej) filozofii odgrywa podstawową rolę. Istotne jest ono zwłaszcza na niższych poziomach edukacji (szkoły średnie, a nawet podstawowe).

4.4. Konwencja ponowoczesna

Konwencja ponowoczesna kształcenia filozoficznego zawiera te wszystkie koncepcje, które nie mieszczą się w trzech wcześniej wymienionych konwencjach. Generalnie zawiera ona krytykę tradycyjnego pojmowania filozofii i nawiązuje do tradycji postmodernistycznej. Niesie konsekwencje tej tradycji. Np. Rorty proponował zrezygnować z pojmowania prawdy jako „wiernego przedstawienia rzeczywistości”, czyli poglądu podzielanego zarówno przez metafizykę Platónską i ortodoksyjną teologię, jak i dziewiętnastowieczny scjentyzm. W niektórych interpretacjach podejmowany jest nawet atak na racjonalizm, który jest „[...] największym wspólnym mianownikiem greckiej metafizyki i scjentyzmu oświecenia” (R. Rorty, 2000, s. 146). Racjonalizm, postrzegany niekiedy nawet jako fundament kultury europejskiej, nie jest adekwatną propozycją dla organizacji czy funkcjonowania współczesnych społeczeństw: „[...] nie powinniśmy starać się używać racjonalizmu oświeceniowego jako fundamentu dla społeczeństwa liberalnego” (R. Rorty, 2000, s. 146).

¹⁰ „[...] lekcje w szkole średniej nie są przeznaczone dla przyszłych pracowników naukowych, ale dla przyszłych rzesz inteligencji, która zajmie w społeczeństwie różnorodne stanowiska” (S. Ossowski, 1927, s. 231).

¹¹ Postulat nie tyle w duchu mesjanizmu, ile wypracowania odrębności, swoistości kulturowej. Szczególnie K. Twardowski wskazywał na potrzebę opracowania podręcznika historii filozofii w języku polskim (problem narodowej orientacji przekładów) (J. Woleński, 1997, s. 45).

Zdaniem Rorty'ego, w pojmowaniu edukacji „musimy podstawić ideały «Tolerancji» oraz «Wyobraźni» w miejsce «Dążenia do prawdy»” (R. Rorty, 2000, s. 149). Stąd „kultura ironii” jako właściwa demokratycznemu społeczeństwu¹². W szczegółowych rozwiązaniach metodycznych przykładem może być tu propozycja szkoła dociekań filozoficznych M. Lipmana, rozwijana obecnie w Polsce przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

Zakończenie

We współczesnej filozofii dydaktycznej toczy się spór o kulturę. Z natury rzeczy jest on nierozwiązywalny (np. nieusuwalna aporia/opozycja między postawą obiektywno-przyrodniczą a subiektywno-duchową). Obok niewątpliwej dominacji tradycyjnego pojmowania filozofii (koncepcja klasyczna, metafizyczna) widoczny jest proces przedstawiania innych rozwiązań (np. związanych z głównymi nurtami filozofii XX w.). Próby porządkowania powstających koncepcji filozofii trudno jednak uznać za satysfakcjonujące. Zarówno próba historycznego ujęcia problemu (jako „zwycięski pochod kolejnych formacji”), jak i systematycznego (jako pewne wybijające się prawidłowości) nie jest zadowalająca. We fragmentarycznym obrazie chyba najślusniejszą ideą jest propozycja przyjęcia alternatywnych koncepcji filozofii.

Pewien niepokój może być związany z ideą pluralizmu kulturowego (postulat adaptacji do procesów globalizacyjnych). Wydaje się jednak, że interpretacja pluralizmu może być prowadzona nie w kierunku relatywizmu, lecz w stronę doświadczenia wspólnotowego, poszukiwania wspólnego rdzenia kulturowego (G.L. Gutek, 2007, s. 155). Taką postawę zdają się potwierdzać i polscy teoretycy dydaktyki:

[...] pluralizm nie ma nic wspólnego z relatywizmem moralnym czy kulturowym, bowiem kultury są relatywne, ale jednak mają pewien rdzeń moralnej uniwersalności (B. Śliwerski, 2007, s. 340).

Powstaje pytanie, do jakiego stopnia te odmienne koncepcje filozofii można przełożyć na alternatywność konwencji dydaktycznych. W ogólnym

¹² R. Rorty pisał: „Przez «kulturę ironii» rozumiem taką kulturę, która uznaje iż autorytet stojący za współczesnymi przekonaniami to nic więcej niż zakumulowane doświadczenie jej przodków oraz że żadna wyróżniona grupa ludzka, ani księża, ani naukowcy, ani filozofowie, nie mają jakiegoś wyższego źródła autorytetu niż owo nagromadzone doświadczenie. Typ ironii, jaki mam na myśli, to nie jest ironia wyniosłego estety czy pozerskiego egzystencjalisty, a po prostu ironia, która pochodzi z uświadomienia sobie, że okres historyczny, w jakim się żyje, może być, pod wieloma względami, jedynie dzieciństwem ludzkości – że doświadczenia, jakie będą udziałem naszych odległych potomków, mogą skłaniać ich do spoglądania wstecz na nas jako na, mówiąc oględnie, dziecinnych” (2000, s. 149).

sensie trudno na to pytanie odpowiedzieć w sposób jednoznaczny. Można przedstawić pewną propozycję w przypadku dydaktyki przedmiotów filozoficznych. Konieczne w tym przypadku wydaje się uwzględnienie jej związku nie tylko z ideami, ale i rzeczywistością polityczną, społeczną czy obyczajową własnej formacji kulturowej. Generalnie, konwencje dydaktyczne zależą od tego, jaki aspekt koncepcji filozofii chce się uwydatnić (jest to istotne, bowiem dydaktyka bez filozofii stanie się jedynie wąsko rozumianą technologią kształcenia). Dlatego pytanie, jak uporządkować główne koncepcje filozofii dla potrzeb dydaktyki i na jakich formacjach filozoficznych mają być oparte konwencje dydaktyczne, musi nadal pozostać otwarte.

Bibliografia

- Arct, M. (1929). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Copleston, F. (2009). *Historia filozofii*. T. 10. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Czeżowski, T. (1946). *Główne zasady nauk filozoficznych*. Toruń.
- Darowski, R. (1994). *Filozofia w szkołach jezuickich w Polsce w XVI wieku*. Kraków.
- Elzenberg, H. (1930). Nauka i barbarzyństwo. *Pamiętnik Warszawski*, 4/5. Przedruk: H. Elzenberg (1995). *Z historii filozofii*. M. Woroniecki (red.). Kraków.
- Gajdamowicz, H. (2007). Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych. W: J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Gutek, G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Habermas, J. (1996). *Kłopoty z przygodnością: powrót historyzmu*. J. Niźnik (tłum.). W: J. Niźnik (red.). *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*. Warszawa.
- Herbut, J. (red.) (1997). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Herbut, J. (2007). *Elementy metodologii filozofii*. Lublin.
- Honderich, T. (red.) (1998). *Encyklopedia filozofii*. T. 1. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Jonkisz, A. (2001). *Wstęp do filozofii*. Bielsko-Biała.
- Kamiński, S., Herbut, J. (1997). *Filozofia*. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Kirchner, F. (1902). *Katechizm historii filozofii od Talesa aż do czasów najnowszych*. K. Krauz (tłum.). Warszawa.
- Kołakowski, L. (2000). *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*. W: L. Kołakowski. *Kultura i fetysze*. Warszawa.
- Krąpiec, M. i in. (1999). *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kwiek, M. (2000). *Filozofia, polityka i dwa typy perswazji kulturowej (w kontekście powojennej myśli francuskiej)*. W: W. Heller, R. Liberkowski (red.).

- Wola sprawiedliwości*. Poznań. <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/perswazja.pdf> (1.11.2011).
- Marciszewski, W. (1987). *Filozofia, przegląd koncepcji*. W: Z. Cackowski i in. (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Nawroczyński, B. (1987). *Dzieła wybrane*. T. 2: *Zasady nauczania*. Warszawa.
- Niżnik, J. (red.) (1996). *Habermas, Rorty, Kotakowski: stan filozofii współczesnej*. J. Niżnik (tłum.). Warszawa.
- Ossowski, S. (1927). *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*. *Przegląd Filozoficzny*, 29.
- Panasiuk, B. (2009). *Dydaktyka*. W: S. Jedynek, J. Kojkoł (red.). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Pycka, W. (2010). *U podstaw metafizycznego teocentryzmu Sokratesa*. <http://metafilozofia.pl/publikacje/31> (1.11.2010).
- Rorty, R. (2000). *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. L. Witkowski (tłum.). W: Z. Kwieciński (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
- Struve, H. (1903). *Wstęp krytyczny do filozofii*. Warszawa.
- Szachaj, A. (2002). *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*. Wrocław.
- Sztobryn, S., Śliwerski, B. (2003). *Idee pedagogiki filozoficznej*. Łódź.
- Śliwerski, B. (2007). *Posłowie*. W: G.L. Gutek. *Filozofia dla pedagogów*. A. Kacmajar, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Śliwerski, B. (2007). *Przedmowa*. W: H. von Schoenbeck. *Antypedagogika*. N. Szymańska (tłum.). Warszawa.
- Twardowski, K. (1965). *O filozofii. Przemówienie inauguracyjne na obchodzie 25-lecia PTF*. W: K. Twardowski. *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa.
- Wojtysiak, J. (2005). *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*. *Edukacja Filozoficzna*, 40.
- Woleński, J. (1985). *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Warszawa.
- Woleński, J. (1997). *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*. Warszawa.
- Woźniczka, M. (1999). *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*. W: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.). *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*. Toruń.
- Woźniczka, M. (2009). *Alternatywność konwencji kształcenia filozoficznego jako wzorzec edukacyjny*. *Analiza i Egzystencja*, 10.
- Woźniczka, M. (red.) (2011). *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?* Kraków.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule rozważana jest kwestia uzasadnień filozoficznych dla dydaktyki. W pierwszej części przedstawiono podstawowe klasyfikacje koncepcji filozofii. W części drugiej omówiono relację między koncepcjami filozofii a konwencjami dydaktycznymi. Zwrócono uwagę na aspekt historyczny i systematyczny tej relacji. Przedstawiono propozycję wyróżnienia czterech typów dydaktyki (metafizyczna, scjentystyczna, egzystencjalna i ponowoczesna) jako analogii do czterech podstawowych koncepcji filozofii. Część trzecia poświęcona jest dydaktyce szczegółowej – dydaktyce filozofii. Za podstawowe uznaje się w niej wprowadzenie alternatywnych konwencji kształcenia filozoficznego. Konwencje te mają stanowić konkretyzację dydaktyczną podstawowych koncepcji filozofii. Model alternatywny w dydaktyce filozofii traktuje się jako dobrze zabezpieczający postulaty współczesnego pluralizmu kulturowego.

Summary

The article deals with philosophical reasons for didactics. In first part were introduced the basic classifications of conception of philosophy. In part second was talked the relation between conceptions of philosophy and didactic conventions. It attention was turned on historical and systematic aspect of this relation. It the proposal of distinction was introduced four types of didactics (metaphysical, scientist, existential and postmodern) as analog to four basic conceptions of philosophy. Part third was consecrated to the detailed didactics – the didactics of philosophy. It is basic – the introduction of alternative conventions of philosophical education. Conventions these have to make up the didactic instantiation of basic conceptions of philosophy. The alternative model in didactics of philosophy treats as well protecting the present postulates of cultural pluralism.