

JACEK WOJTYSIAK

Katolicki Uniwersytet Lubelski

KONCEPCJE NAUCZANIA FILOZOFII

1. Uwagi wstępne. W związku z trwającymi (m. in. na łamach „Edukacji Filozoficznej”) dyskusjami w zakresie dydaktyki filozofii i jej historii (warto tu zwrócić uwagę na publikacje J. J. Jadackiego, R. Jadcza, S. Janeczki, L. Kojana, A. B. Stępnia i S. Symotiuka), przedstawiam uwagi na temat podstawowych koncepcji nauczania filozofii. Uwagi te dotyczą przede wszystkim edukacji w szkole średniej, ale zachowują one (po pewnych modyfikacjach) ważność także w odniesieniu do niektórych innych poziomów i form kształcenia filozoficznego, zwłaszcza nauczania przedmiotów filozoficznych i przyfilozoficznych (głównie) na kierunkach pozafilozoficznych w wyższych uczelniach (ewentualnie także „filozofii dla dzieci” w szkole podstawowej, czy popularyzacji filozofii w systemie pozaszkolnym). We wszystkich tych przypadkach (z wyjątkiem i w przeciwieństwie do pełnych studiów filozoficznych), dyscypliny filozoficzne nie stanowią centralnego przedmiotu programu kształcenia, ich nauczanie raczej nie ma charakteru autotelicznego, lecz „usługowy” i wyłącznie propedeutyczny. Swoje uwagi wypowiadam na podstawie wspomnianej wyżej dyskusji, dostępczej literatury (meta)filozoficznej i dydaktycznej, a także własnych doświadczeń dydaktycznych (prowadzenie zajęć propedeutycznych z dyscyplin filozoficznych i przyfilozoficznych w Prywatnym Katolickim Liceum Ogólnokształcącym im. ks. K. Gostyńskiego w Lublinie i w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim — dla studentów pierwszych lat filozofii oraz różnych kierunków niefilozoficznych; także wykładania dla „filozofów” i „pedagogów” z dydaktyki filozofii, zwłaszcza z hospitacjami lekcji filozofii i etyki w lubelskich liceach społecznych).

2. Metafilozofia a dydaktyka filozofii. Określając podstawowe (czy tylko jako możliwe lub projektowane, czy jako faktycznie realizowane) typy nauczania filozofii, należy wziąć pod uwagę przede wszystkim przyjmowane przez nauczających koncepcje filozofii¹ oraz cele nauczania filozofii. Wyraźne sformułowanie koncepcji filozofii stanowi jedno z zadań metafilozofii (danej filozofii), w tym metodologii filozofii; koncepcja ta może być wydobyciem z zastanych teorii filozoficznych (np. jako wynik namysłu nad nimi lub jako ich podsumowanie), bądź zaproponowana jako pewien program uprawiania filozofii. Określenie celów nauczania filozofii jest z jednej strony konsekwencją przyjętej koncepcji filozofii, a z drugiej — konsekwencją zadań dydaktycznych wyznaczonych przez program kształcenia, w którym uwzględniona jest filozofia. Aby więc wyznaczyć cele nauczania filozofii, nie

¹ L. Kojan: *Koncepcje filozofii i wstęp do filozofii*. „Ruch Filozoficzny” 2/1989, s. 159-163) zauważa i stwierdza, że stwierdzenie zależności podmiotu od filozofii od koncepcji filozofii jest czymś oczywistym i banalnym.

wystarczy u wiadomi sobie koncepcj tej filozofii, której ma si uczy . Trzeba jeszcze ustali rol filozofii (w tym jej stosunek do innych nauczanych przedmiotów) w edukacji okre lonej grupy ucz ych si w danej placówce dydaktycznej. Przykładowo: nale y ustali , jak funkcj powinno pełni nauczanie filozofii w klasie matematyczno-fizycznej liceum ogólnokształc ego, aby pomóc w realizacji zada kształcenia na tym poziomie i profilu szkolnym. Dalsz spraw jest dokładniejsze wyznaczenie tre ci (co wi e si z kwestii wyboru zagadnie i twierdze filozoficznych, zarazem istotnych dla filozofii, jak i doniosłych w kształceniu pozafilozoficznym) i metod nauczania filozofii (czy s to metody specyficzne, czy wspólne innym dyscyplinom nauczania?).

Powy sze uwagi potwierdzaj , e istnieje cisty zwi zek mi dzy dydaktyk filozofii a metafizologii (wraz z metodologi filozofii). Dydaktyka filozofii zakłada metafizologii ; odpowiedzi na pytania: *dlaczego i jak naucza filozofii?*; *czego naucza z filozofii?*; *czy i jak mo e ona by przedmiotem szkolnym?*; *jaki jest jej stosunek do innych przedmiotów szkolnych?*; *jak rol mo e filozofia odgrywa w edukacji i wychowaniu?* —zakładaj odpowiedzi na pytania: *czym jest filozofia?*; *jaki jest status epistemologiczno-metodologiczny?*; *jaki jest jej stosunek do innych nauk i dziedzin kultury?* itp. Co wi cej, zdaje si , e w wielu dyscyplinach filozoficznych metody uzasadniania twierdze filozoficznych uto samiaj si z metodami ich odkrywania; te za — od czasów heurystyki Sokratesa — mo na uto samia z metodami ich nauczania.

3. Rozró nienie koncepcji nauczania filozofii. Dzi ki analizom metafizologicznym (z uwzgl dnieniem wiedzy z zakresu historii filozofii), mo na okre la ró ne koncepcje filozofii. Wyró nienie tych koncepcji jest zale ne od przyj tego aspektu i stopnia ogólnoci analiz, kryterium rozró nienie itp. Metafizologia uprawiana na u ytek dydaktyki filozofii powinna odpowiedzie na pytanie: do jakiej dziedziny kultury filozofia nale y? St d dla dydaktyki filozofii wa ne jest rozró nienie mi dzy filozofii jako poznaniem typu naukowego (jako jedn z dyscyplin naukowych lub naukopodobnych), a filozofii jako działem kultury usytuowanym pomi dzy nauka a np. religii i sztuk (szeroko poj t , w tym: np. literatur). W pierwszym przypadku nauczanie filozofii zbli ałoby si do nauczania tzw. przedmiotów cistych (np. fizyki), które maj ucz ym si dostarczy pewnej wiedzy o wiecie; w drugim — tzw. przedmiotów humanistycznych (np. j zyk polski), których zadaniem jest wprowadzenie młodych ludzi w okre lone dziedzictwo kulturowe. Oba uj cia filozofii mo na dalej ró nicowa ; dla dydaktyki filozofii wa ne wydaje si odró nienie w obr bie pierwszego uj cia filozofii-poznania jako usystematyzowanego i uzasadnionego (według jakiego typu racjonalno ci) zbioru definicji, twierdze (o wiecie) itp. (filozofia jako — zale na lub nie od nauk szczegółowych — racjonalna doktryna/teoria pewnego typu) od filozofii-poznania jako jedynie zespołu reguł racjonalnego post powania badawczego oraz sensownych problemów pewnego typu (filozofia jako pragmatyczna metodologia oraz sztuka rozpatrywania problemów). Konieczne jest te wyró nienie (w omawianej perspektywie dydaktyki filozofii) filozofii jako wiatopogl du, który mo na uzna b d za szczegól (nieweryfikowaln) posta „wiedzy”—całociowy obraz (wizj) wiata i warto ci (podej cie „poznawcze”), b d za okre lon form zachowania kulturowego (postaw y-

ciow)². Na podstawie powyższej skrótovej analizy metafizologiczno-dydaktycznej można wyodrębnić co najmniej cztery zasadnicze koncepcje nauczania filozofii:

1. Nauczanie filozofii jako **przekonywanie do (określonego) wiatopoglądu**;
2. Nauczanie filozofii jako **wykładanie (określonej) racjonalnej teorii (doktryny) pewnego typu**;
- 3) Nauczanie filozofii jako **wyrabianie sprawności rozpatrywania problemów, zwłaszcza problemów, które tradycyjnie uznawano za „filozoficzne”**;
4. Nauczanie filozofii jako **wdrażanie do obcowania z dziełami kulturowymi, zwanymi „filozoficznymi”**.

Co najmniej w ostatnich trzech przypadkach należy sprecyzować, na czym polega specyfika filozoficznych (w przeciwieństwie do innych) teorii, problemów i dzieł. Można np. zaproponować odpowiedź, że ich filozoficzność polega na tym, że się przygotowaniem, składnikiem lub wyrazem (zapisem) wiatopoglądu. Ta odpowiedź może wydawać się niezadowolająca lub niewystarczająca (bardziej ze względu na niedostateczną jasność pojęcia wiatopoglądu, bardziej ze względu na konieczność ustalenia w nim składników „filozoficznych”). Prawdopodobnie każda z udzielanych tu odpowiedzi będzie albo zbyt ogólna, albo ograniczona do czyichś preferencji. Nie jest wykluczone, że wśród filozofów zgodziłaby się co do tego, że filozoficznymi są (co najmniej lub tylko niektóre) takie problemy, teorie, dzieła itp., które zalicza się do metafizyki/ontologii, epistemologii, aksjologii itp. Bliższe determinacje wymagałyby tu jednak szczegółowych analiz metafizologicznych, które mogłyby prowadzić do różnych stanowisk.

Jeśli chodzi o ogólne cele nauczania filozofii (czyli wyznaczone przez koncepcje filozofii, a nie zadania kształcenia, w ramach którego filozofii umieszczono), to istnieje wyraźna dychotomia między pierwszym i drugim (z wyżej wymienionych), a trzecią i czwartą koncepcją nauczania filozofii. W pierwszej parze celem tym jest przyswojenie przez uczniów pewnych twierdzeń, w drugim — pewnych sprawności. Według koncepcji 1., zadaniem nauczyciela jest takie (intelektualne i pozaintelektualne) oddziaływanie na uczących się, by przyjęli oni określone treści i postawy wiatopoglądowe (w których musi się zawierać czynnik wiary religijnej lub pozareligijnej). Różnica między koncepcją 2. a 1. polega na tym, że (w ramach koncepcji 2.) owe treści traktuje się wyłącznie jako pewien (racjonalnie uzasadniony) system wiedzy, posiadający strukturę typu naukowego (aksjomaty, definicje, reguły, tezy itp.). W przypadku koncepcji 1. edukacja filozoficzna zmierza do tego, by uczący się stali się zwolennikami (czy „wyznawcami”) danego wiatopoglądu; w przypadku koncepcji 2. — by posiadali pewną wiedzę-teorię (czy operowali nią) tak, jak np. wiedzę-teorię fizyczną. Jeśli chodzi o koncepcję 3., to cel kształcenia sprowadza się tylko do wywiczenia uczniów w rozpatrywaniu (dyskutowaniu) problemów filozoficznych. Ze względu na to, że nie mają one — wedle głosicieli tej koncepcji — jedynych ostatecznych rozwiązań, sztuka dyskutowania problemów ma nie tyle

² Dokładniej o różnych koncepcjach filozofii, wiatopoglądu i pozostałych działach kultury pisze np.: S. Kamiński: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1992, wyd. IV, s. 305-315, 25-28, 194-195, 238-245, oraz A. B. Stępień: *Wstęp do filozofii*. Lublin 1995, wyd. III, s. 11-26, 37-42. Tutaj przyjmuje się określenie wiatopoglądu zawarte w: J. Wojtyśiak: *Słownik wybranych terminów filozoficznych*. W: A. B. Stępień: *Dz. cyt.*, s. 325-418, s. 404 n.

prowadzi do przyjęcia pewnych twierdzeń, lecz raczej wyrobienia określonych sprawności intelektualnych (formułowanie zagadnień, wysuwanie hipotez, argumentowanie itp.). W przypadku koncepcji 4. chodzi nie tylko o sprawności czysto intelektualne, lecz szerzej: o umiejętności obcowania z dziełami filozoficznymi czy wiatopoglądowymi, o zdolność do ich rozumienia i dostrzegania ich znaczących roli kulturowej, o możliwość kontaktu — za ich pośrednictwem — z dziedzictwem naszego kręgu kulturowego.

4. Bliższe określenie różnic koncepcji. Jako uzupełnienie i podsumowanie powyższych uwag, można — w odniesieniu do poszczególnych koncepcji — zaznaczyć co następuje.

Ad. 1. Z przedmiotów aktualnie nauczanych w szkołach rednych najbardziej podobnym pod względem nauczania do filozofii-wiatopoglądu jest religia. (W obecnym polskim systemie szkolnym państwo umoliwia odpowiednim instytucjom religijnym prowadzenie lekcji religii jako zajęć fakultatywnych [wybór między religii a etyki]; instytucje te mają więc prawo traktować te lekcje jako formę swojej działalności misyjnej. Gdyby religia była obowiązkowym niefakultatywnym przedmiotem szkolnym, lekcje religii nie pełniłyby raczej funkcji wiatopoglądowych, lecz ograniczałyby się np. do podawania informacji o dogmatyce, kulcie, etyce i dziejach danej religii jako istotnym działaniu kultury powszechnej i narodowej)³. Zadaniem katechezy jest wszak nie tylko przedstawienie zasad danej religii/wiary (wiadomości o niej), lecz także zachęta do jej przyjęcia i praktykowania (przepowiadanie, wezwanie). Katechizacja jest więc formą przekonywania do określonego wiatopoglądu religijnego (inicjacja religijno-wiatopoglądowa). Inne odmiennie upowszechniania wiatopoglądu różnią się od katechizacji oraz między innymi wiatopoglądu (np. treści laickie w wiatopoglądzie areligijnym) oraz sposobami jego przekazu (wiele możliwości, np.: osobiste wiadectwo, powoływanie się na autorytet, oddziaływanie na emocje, agitacja; jednym z warunków uniknięcia postawy agitacyjnej jest wiadomość o statusie poznawczym przekazywanych treści: „to tylko wiatopogląd!”).

Współcześnie nie dominuje przekonanie, że filozofia jest tylko co najwyżej składnikiem lub przygotowaniem wiatopoglądu (całościowej wizji metafizyczno-aksjologiczno-egzystencjalnej, której nie można całkowicie uzasadnić bez odwołania się do wiary religijnej lub pozareligijnej), więc należy zrezygnować z nauczania filozofii według koncepcji 1. i zastąpić ją filozofią 2. -4. oraz (ewentualnie) wprost podaniem propozycji (propozycjami) wiatopoglądowymi. Uczniowie (rodzice) mogliby np. wybierać między religii a etyki a wiatopoglądem areligijnym (jako przedmiotami szkolnymi); wszak prawie wszyscy zgadzają się z tym, że przeciwstawienie w szkole religii etyce⁴ — choć może być uzasadnione jako doraźne rozwiązanie pewnych sporów — jest merytorycznym nieporozumieniem (zresztą wywołującym pokusę sprowadzania lekcji etyki — wbrew deklaracjom neutralności wiatopoglądowej — do prezentacji

³ Por. np. wypowiedź A. B. Stępnia w: *Religia i etyka w szkołach rednych. Dyskusja redakcyjna*. „Edukacja Filozoficzna” 14/1992, s. 77-105., s. 88 n.

⁴ Z dopuszczonych przez MEN do realizacji programów nauczania etyki, najbardziej rzetelne i bezstronne wydają się programy J. Stanisławka.

wiatopogl du areligijnego)⁵. Wypada jeszcze odnotowa , e koncepcja 1. (jako nauczanie filozofii- wiatopogl du materialistycznego) obecna była w nauczaniu filozofii w wy szych uczelniach na kierunkach niefilozoficznych w okresie PRL (obowi zkowe zaj cia z materializmu dialektycznego i historycznego). Wykład marksizmu był cz sto nie prezentacj pewnej (sprawdzalnej czy dyskusyjnej) teorii (według koncepcji 2.), lecz agitacj na rzecz okre lonego wiatopogl du (ideologii) i postaw społeczno-politycznych⁶.

Ad 2. Wykładanie pewnej teorii filozoficznej (np. systemu filozoficznego lub doktryny przyporz dkowanej tylko jednej dyscyplinie filozoficznej, np. teorii bytu, teorii poznania lub etyce) jest podobne do nauczania jakiego tzw. przedmiotu cisłego (matematyka, fizyka, chemia itp.). Zarówno filozoficzna, jak i niefilozoficzna nauczana doktryna składa si wszak z — powi zanych pewn struktur i przyj tych wył cznie ze wzgl du na czynniki (uznawane za) poznawcze — zda (i innych wyra e j zykowych) o ró nym statusie. Znajduj si w ród nich przede wszystkim definicje (okre laj ce znaczenia specyficznych dla danej doktryny terminów lub nadaj ce wyra eniom j zyka potocznego znaczenia techniczne), zdania o wyró nionej warto ci poznawczej (przyj te na mocy do wiadzenia, oczywisto ci, zdrowego rozs dku), pytania (formuluj ce problemy), reguły (rozwi zywania problemów lub przechodzenia od jednych twierdze do innych), prawa (uogólnienia), hipotezy itd. Istnieje wiele doktryn filozoficznych (np. Platona, Arystotelesa, Tomasa z Akwinu, Dunsza Szkota, Kartezjusza, Leibniza, Spinozy, Brentana, Hartmanna, Ingardena), które mo na (po ewentualnym przeformułowaniu) wyklada jako tak poj te systemy wiedzy (czy — jak wol niektórzy — wiedz systematyczn , cho nie systemow). Ró ni si one mi dzy sob (oraz od nauk szczegółowych) np. tre ci , cisło ci , stopniem asercji i ogólno ci, stosowaniem formalizacji, sposobami uzasadnienia, stosunkiem do danych empirycznych (systemy aprioryczne— aposterioryczne) i poszczególnych nauk szczegółowych (systemy autonomiczne — zale ne od danych nauki) itp., lecz wszystkie posiadaj podobn struktur , zawieraj (przynajmniej w opinii ich zwolenników) pewien zespół (sprawdzalnych) informacji o wiecie oraz s rezultatem funkcjonowania naturalnych władz poznawczych człowieka według jakiego typu racjonalno ci (rygory racjonalno ci, strategie uzasadniania itp.).

Taka koncepcja nauczania filozofii cz sto wi e si (cho nie musi) z koncepcj filozofii jako swoistego systemu wiedzy (np. zamkni tego systemu filozoficznego typu heglowskiego lub pozytywistycznego systemu-syntezy nauk); ona te —jak si

⁵ *Projekt minimum etycznego dla szkół ponadpodstawowych* M. rody i J. Hołówki nie uwzgl dnia kwestii sposobu uzasadniania norm moralnych (neutralno wiatopogl dowo czy neutralno wobec racjonalno ci?), pomija neoplato czyków, M. Schelera, „dobro” i „osob ”, odrywa etyk seksualn od kontekstu antropologicznego (czym si ona ró ni od fragmentu teorii patologii społecznych?) itp. Czy jest to wynik niedopracowania, czy preferencji wiatopogl dowych?

⁶ Niektórzy (np. J. Wole ski) za nowszy przykład realizacji koncepcji 1. (w wersji egzystencjalistyczno-teistycznej) uznaliby — jak si zdaje — podr cznik J. Galarowicza *Na cie kach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków 1992. Tre tego podr cznika jest jednak zbyt bogata i zró nico- wana, wi c taka opinia byłaby uproszczeniem. Nie wchodz c w merytoryczne oszacowanie zawarto ci tej ksi ki, nale y podkre li jej walory dydaktyczne i graficzne.

zdaje — dominowała w uniwersyteckim nauczaniu filozofii do początków XX wieku. Przykładem filozoficznej literatury dydaktycznej związanej z koncepcją 2. są tradycyjne podręczniki scholastyczne (w Polsce np. ks. K. Waisa, ks. S. Adamczyka), napisane według (obowiązującego od średniowiecza) schematu: zagadnienie, definicje, przegląd stanowisk, teza, argumenty, obalenie stanowisk przeciwnych. Nowsze książki tomistyczne odchodzą od tego schematu (np. o. M. A. Krępiec), przyjmując niekiedy nastawienie metaprzedmiotowe (A. B. Stępień). Koncepcją 2. w pozytywniejszej opcji filozoficznej realizują np. A. Grzegorzczak (np. *Mała propeudeutika filozofii naukowej*. Warszawa 1989) i B. J. Gawecki.

Ad. 3. Obecnie w szkole rzadziej brakuje przedmiotu spełniającego funkcje odpowiadające filozofii jako sztuce dyskusyjnej i rozwiązywania problemów. Niekiedy dyskusje na tematy kontrowersyjne przeprowadza się w ramach tzw. godzin wychowawczych, zajęć przygotowujących do życia w społeczeństwie (w tym: w rodzinie), języka polskiego. Jednak te dyskusje stają się najczęściej bardziej ekspresyjną przekonań i postaw uczniów, bardziej mają na celu ukierunkowanie uczniów w stronę przekonań uznawanych oficjalnie za wartościowe (oddziaływanie wychowawcze). Rzadko zwraca się w nich uwagę na poznawczą wartość wypowiedzi uczestników (np. analizę poprawności logicznej wysuwanych argumentów), a co najważniej akcentuje się zasady tzw. kultury dyskusji. Szkoda, gdy właśnie nie w dyskusji można nabyć lub ujawnić szereg sprawności ogólnointelektualnych (zadawanie pytań, wyszukiwanie ich źródeł, generowanie odpowiedzi, definiowanie, rozróżnianie itp.), których określanie należy do takich dyscyplin prakseologicznych jak ogólna pragmatyczna metodologia, logika praktyczna, metodyka pracy naukowej, technologia pracy umysłowej, które rzadko stanowią odrębny przedmiot nauczania, nawet na studiach wyższych. Kształcenie filozoficzne według koncepcji 3. ma właśnie na celu rozwinięcie w uczniach wspomnianych sprawności ogólnointelektualnych („sztuka myślenia”), które są przydatne do pracy w ramach każdej nauki. Problemy filozoficzne w sposób szczególny nadają się do tego, by stanowić materiał, za pomocą którego wyrabia się omawiane sprawności. Problemy te wszak wymagają — ze względu na swą złożoność i różnorodność — starannego sformułowania, rozpatrywania z różnych punktów widzenia oraz ogromnego krytycyzmu (rewizja posiadanych przekonań). Poza tym zagadnienia filozoficzne są uniwersalne, w tym sensie, że stale pojawiają się na różnych etapach i w różnych dziedzinach wiedzy ludzkiej; adne ich rozwiązania nie są jedyne i ostateczne, wymagają więc ciągłego dyskusyjnego ich nowotwórczego.

Koncepcja 3. jest współczesnie związana z ujęciami filozofii występującymi w niektórych odmianach, dominującymi w uniwersytetach anglosaskich, filozofii analitycznej (filozofia asystemowa — jako zespół problemów, których nie rozpatruje się wprost w ramach nauk szczegółowych lub jako dyscyplina metapoznawcza). W szkole lwowskiej zwolennikiem tej koncepcji był S. Igel — autor jedynej w języku polskim pełnego opracowania omawianej tu problematyki. Według Igla, naczelny metod nauczania filozofii jest dyskusja, „albowiem filozofia nie tyle

rozwi zuje, ile wykrywa i na wietla zagadnienia”⁷. Jedn z propozycji realizacji tej koncepcji s podr czniki K. Ajdukiewicza. Przykładowo: *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształc cych* (zatwierdzona do u ytku szkolnego przez Ministerstwo Wyzna Religijnych i O wiecienia Publicznego w 1938 roku, Lwów-Warszawa 1938), sprowadza wst pny kurs filozofii do logiki ogólnej i psychologii (jako neutralnych wiatopogl dowo dyscyplin, ucz cych podstawowych czynno ci poznawczych i „otwieraj cych nam oczy na zagadnienia, nale ce do innych działów filozofii”); a *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka* (Warszawa 1983, wyd. II; wyd. I — 1949) — do analitycznego przedstawienia ró nych zagadnie i stanowisk głównych działów filozofii.

Innym, znacznie bardziej radykalnym zastosowaniem omawianej koncepcji jest dzisiaj (realizowany w kilku miejscach tak e w Polsce), atrakcyjny ameryka ski program dydaktyczny *Philosophy for Children* (akcent na dialogiczn sztuk kreatywnego i krytycznego my lenia na poziomie przedmiotowym i metapredmiotowym)⁸. Obecnie równie przetumaczono na j zyk polski kilka zachodnich wprowadze do filozofii w duchu koncepcji 3. Najlepszym z nich (cho nie pozabawionym sugestii wiatopogl dowych) jest błyskotliwa ksi eczka T. Nagela: *Co to wszystko znaczy? Bardzo krótkie wprowadzenie do filozofii* (Przeł. M. Szczubińska, Warszawa 1993). Jednak pojawiaj si te takie ksi ki, które ra m. in. b dami historycznymi i merytorycznymi, niedbało ci przekładu i redakcji, wyra nymi preferencjami aksjologicznymi i stronniczym układem materiału⁹. Tylko pozornie nale one do koncepcji 3.; by mo e nawet s ukryt agitacj wiatopogl dow (np. na rzecz agnostycyzmu, naturalizmu lub hedonizmu).

Ad. 4. Zaj cia z filozofii jako działu kultury powinny mie podobny charakter jak inne zaj cia kulturoznawcze. Niektóre lekcje historii i j zyka polskiego (historii literatury) traktuje si w szkole redniej jako lekcje z historii kultury (lub przynajmniej niektórych jej działów). Zadaniem przedmiotów humanistycznych (kulturoznawczych) w szkole redniej jest nie tylko nauczanie młodych ludzi rozumienia (interpretacji) dzieł kultury, lecz tak e wprowadzenie ich do uczestnictwa w tradycji (dziedzictwie) ycia kulturowego społeczno ci danego kr gu („inicjacja kulturowa”). W tej tradycji (chodzi tu przede wszystkim o tradycj kultury ródziemnomorskiej) donosił rol odgrywa filozofia. Filozoficzne dzieła, doktryny, pytania,

⁷ S. Igel: *Dydaktyka propedeutyki filozofii*. W: *Encyklopedia wychowania*, t. 2: *Nauczanie*. Warszawa 1934, s. 427-459 (tam te bogata literatura przedmiotu), s. 422. Igel — mimo krytyki (s. 433-435) tego, co w niniejszym tek cie nazwano koncepcj 3. i 4. — faktycznie proponuje (s. 436 n) program minimalistyczny, wbrew deklaracjom ukierunkowany wła ciwie tylko na wyrabianie sprawnego ci logiczno-metodologicznych (w duchu koncepcji 3.) i nauk psychologii.

⁸ Zob. np. (oprócz materiałów publikowanych lub wymienianych m. in. na łamach „Edukacji Filozoficznej” i „Biuletynu Olimpiady Filozoficznej”): *Philosophy for Children and the Opportunity for Thinking in Education. An Interview with Matthew Lipman by Zaza Carneiro de Moura*. "Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children", 1991, vol. 6, nr 2, s. 3-7.

⁹ Zob. J. Teschman, K. C. Evans: *Filozofia. Przewodnik dla pocz tkuj cych*. Przeł. T. Baszniak. Warszawa 1994, oraz (!) R. H. Popkin, A. Stroll: *Filozofia*. Przeł. J. Karłowski, N. Le niewski, A. Przył bska. Konsult nauk. prof. B. Andrzejewski, Pozna 1994. Dowiedzie si z nich mo na np., e metafizyka to filozofia bytu i poznania, zajmuj ca si „umeblowaniem wiata”, by nie wspomnie o perskiej genezie deontomicznego chrze cija stwa czy „dowodzie z Pierwszej Przyczyny”.

maksymy itp. s powi zane (na zasadzie wzajemnej interpretacji, przenikania, nadbudowywania si itp.) z dziełami sztuki (głównie literatury) i religii, instytucjami społeczno-prawnymi, obowij c moralno ci i obyczajowo ci itp. Wykład filozofii według koncepcji 4. to wła ciwie wykład historii filozofii w szerokim kontek cie kulturowym, ukazuj cy rozmaite powi zania filozofii z innymi działami kultury. W pewnym stopniu wykład ten realizuje *Historia filozofii* Wł. Tatarkiewicza, poj ta przede wszystkim jako „historia filozofów” (a nie zagadnie) i zawieraj ca wiele odwoła historycznokulturowych do epok, w których yli omawiani autorzy (stałe pozycje: ycie, pisma, poprzednicy, pogl dy, wpływ i chronologia, wydarzenia współczesne).

5. Konsekwencje omawianych koncepcji. Nale y podkre li , e przyj cia ka dej z tych koncepcji prowadzi do okre lonych konsekwencji. Przyj cie pierwszej lub drugiej koncepcji wi e si z konieczno ci wyboru wiatopogl du lub teorii, które miałyby si sta przedmiotem nauczania. Wybór ten jest trudny, cho by ze wzgl du na wiele niezgodnych ze sob teorii (kierunków, doktryn, stanowisk) filozoficznych. Wprowadzenie dokładnie jednej z nich do nauczania szkolnego jest równoznaczne z uznaniem jej za adekwatn wiedz o wiecie (w przeciwie stwie do przynajmniej niektórych innych teorii). W przypadku trzeciej i czwartej koncepcji nie istnieje problem takiego wyboru, w jej ramach trzeba wszak przedstawi ró ne uj cia i raczej nale y si wstrzymać przed opowiadaniem si za jednym z nich. (Mamy tu do czynienia tylko z wyborem zagadnie i dzieł, ale ten — łatwiejszy od wyboru jednej doktryny — mo e zosta dokonany np. za pomoc wymiernego kryterium ilo ci odwoła do danych zagadnie i dzieł w twórczo ci filozoficznej lub szerzej: kulturowej). Grozi to jednak relatywizmem, sceptycyzmem lub agnostycyzmem: ucze mo e doj do przekonania, e — skoro nie prezentuje mu si jednej teorii—warto poznawcza wszystkich tekstów filozoficznych (i zawartych w nich — cz sto przeciwstawnych — rozwi za problemów) jest b d równie wzgl dna, b d nierozstrzygalna, b d w ogóle nie istnieje (to, o czym one mówi , jest niepoznawalne). Owo przekonanie mo e doprowadzi do negatywnych — z punktu widzenia pedagogiki — skutków.

Je li chodzi o te skutki, to warto zaznaczy , e pierwsze dwie koncepcje zdaj si mie wyra ny walor wychowawczy. Nauczanie zgodnie z nimi dostarcza wszak uczniom wiatopogl d lub wiedz porz dkuj c obraz rzeczywisto ci i ycia ludzkiego, a tym samym zaopatruje ich w narz dzia do podejmowania decyzji i kształtowania postaw. W przypadku dwu ostatnich koncepcji filozofia pomaga w osi -gni ciu wielu przydatnych sprawno ci intelektualnych oraz wra liwo ci kulturowej, lecz w zasadzie nie daje jedynej i ostatecznej wizji rzeczywisto ci oraz „recepty na ycie”. Powstaje jednak pyanie: czy taka wizja lub „recepta” w ogóle istnieje i czy pod jej pozorami nie zechce kto narzuci ludziom przekona , dzi ki którym b dzie mogł nimi kierowa ?

Wobec tego, co wy ej powiedziano, mo na wysun kilka zastrze e . Tre jednego z nich sprowadza si do stwierdzenia, e omówione w niniejszym tek cie koncepcje nie s ró nymi koncepcjami nauczania filozofii, lecz raczej powi zanymi ze sob aspektami tego nauczania Mo na wszak tak prowadzi zaj cia z filozofii (i *de facto* wielu je w ten sposób prowadzi), by zarazem realizowa wszystkie

wymienione koncepcje. Aby móc to uczynić, należy np. zauważyć, że są takie teorie filozoficzne (np. arystotelizm), które wyklada się metodą aporematyczną, poprzez dyskusowanie problemów (koncepcja 3.), w odwołaniu do — różniwo przedstawionej. — historii filozofii (koncepcja 4.); teorie te traktuje się przy tym jako (niekiedy syntetyzujące dotychczasowe doktryny filozoficzne) systemy wiedzy (koncepcja 2.) o w nich konsekwencjach wiatopoglądowych (koncepcja 1.).

Jednak powyższy przykład ukazuje tylko mo liwo nakładania się na siebie różniwo koncepcji, nie negując potrzeby ich rozró nienia. Otó nawet gdy omawiane koncepcje potraktuje się jako komplementarne, to która z nich musi mieć charakter dominujący, a cele postawione w jednej z nich muszą być nadrzędne wobec celów pozostałych. W podanym wy ej przykładzie dominując okazuje się koncepcja 2., zgodnie z któr celem nauczania filozofii jest przyswojenie przez uczniów pewnej doktryny filozoficznej traktowanej jako system wiedzy o wicie; aporematyczny i historyczny wykład tej wiedzy to tylko środki do efektywnej realizacji tego celu, a nabycie odpowiedniego wiatopoglądu to jej konsekwencje. Mo liwo ci kombinacji koncepcji jest co najmniej kilka (np. przedmiot nauczania to historia filozofii jako historia działu kultury, ale tak wyło ona, by niejako przy okazji naprowadzi uczących się na właściw doktryn lub wiatopogląd za pomoc odpowiednio ukierunkowanej rekonstrukcji sporów prowadzonych w dziejach filozofii); w każdym jednak przypadku która z wymienionych koncepcji stanowi podstawę, na której nadbudowują się pozostałe.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na to, że w ramach każdej z omawianych koncepcji można przedstawić te same treści, lecz każdorazowo w inny sposób. Za przykład niech posłuży twierdzenie o istnieniu/nieistnieniu Boga (osobowego poza wiatowego absolutu). Według koncepcji 1. zadaniem nauczyciela jest doprowadzić do przyjęcia przez ucznia tego twierdzenia jako osobiście akceptowanego i życiowo doniosłego przekonania. Aby osiągnąć ten cel, nauczyciel ma prawo odwoływać się zarówno do sfery intelektualnej wychowanka (nie koncentrując się zbyt na racjonalnej wartości podawanych argumentów), jak i np. sfery emocjonalnej. Takie postępowanie jest niedopuszczalne dla wykładowcy pracującego zgodnie z koncepcją 2. Dla niego i jego słuchaczy owo twierdzenie jest tylko składnikiem prezentowanej — i uznanej za prawdziwą — teorii: twierdzenie to wymaga uzasadnienia wyłącznie według reguł racjonalności w tej teorii obowiązuje. Stanowi ono po prostu jak informację (przyjść za pomoc jakiego typu do wiadczenia lub rozumowania mającego pewne przesłanki) o określonych konsekwencjach teoretycznych i praktycznych. Jeszcze inaczej wygląda status wspomnianego twierdzenia w ramach koncepcji 3.: jest ono nie tyle informacją, ile przedmiotem analizy (jakie są argumenty za jego uznaniem?, jakie przeciw?, jak posiada moc eksplanacyjną?, do jakich trudności intelektualnych ono prowadzi?, jakie posiada założeń?). Taka analiza — przeprowadzona pod kierownictwem specjalisty (logika, metodologa) — uczy umiejętności rozpatrywania problemów jako podstawowej czynności naukowo-twórczej. W przypadku koncepcji 4., cały proces dydaktyczny sprowadza się do odpowiedniego przedstawienia tekstów, w których twierdzenie o istnieniu/nieistnieniu Boga występowało. Uczniowie mogą w ten sposób poznać i uwrażliwić się na kulturowe role tych tekstów i zawarte w nich twierdzenia, a zwłaszcza zwrócić uwagę

na ich filozoficzne i pozafilozoficzne (np. religijne, psychologiczne, literackie itd.) inspiracje i wpływy.

6. Propozycje. Według pisa tego te słowa, filozofia jest przede wszystkim szczególnego typu wiedza teoretyczna o świecie, jego poznawaniu i wartościowaniu. Szczególny charakter tej wiedzy (pomijając specyfikę jej przedmiotu) polega m. in. na tym, że buduje się ją za pomocą metody apodyktycznej (lub historyczno-apodyktycznej) oraz że oprócz twierdzeń pozytywnych, zawiera ona wiele nieelementalnych — wiec jej nie w innych naukach — twierdzeń tylko negatywnych (wykluczających pewne możliwości), oraz twierdzeń porównanych alternatyw różnic. Nauczanie takiej tej filozofii wymaga realizacji koncepcji 2. w istotnym związku z koncepcją 3. (jeśli wprowadza historię filozofii, to jako „historię problemów”, a nie filozofów). Funkcje światopoglądowe i kulturowe filozofii są jej funkcjami wtórnymi, stać cele stawiane przez koncepcje 1. i 4. powinny być osiągnięte ubocznie, niejako przy okazji właściwego nauczania filozofii.

Niestety, wśród filozofów nie ma zgodnie co do jednej (lub choćby kilku) teorii filozoficznej, która mogłaby zostać uznana za — sformułowaną nawet alternatywnie — wiedzę o rzeczywistości, akceptowaną przez większość filozofów. Już w obrębie samej koncepcji filozofii jako wiedzy przedmiotowej znajduje się wiele różnych programów filozoficznych i ich realizacji. Filozofie różni się przyjmowanymi do rozpatrzenia problemami, ich kwalifikowaniem jako filozoficzne lub niefilozoficzne, ich językowym sformułowaniem (terminologii), metodami ich rozwijania, założeniami itp. Wobec powyższego — by uniknąć niekorzystnych dyskusji i wzajemnych oskarżeń o próby dominacji doktrynalno-swiatopoglądowej — bardziej bezpieczne wydaje się nauczanie filozofii (zwłaszcza w szkole średniej) według koncepcji 3. w powiązaniu z koncepcją 4. Jeśli w rezultacie omawiania dziejów filozofii oraz dyskusowania jej problemów uczniowie pod kierunkiem nauczyciela dojdą do wspólnych wniosków, będących podstawą określonej doktryny (doktryny) czy światopoglądu (światopoglądów), to nauczanie filozofii osiągnie dodatkowe — pożyteczne nie tylko dla młodych ludzi, ale i samej filozofii — cele. Punktem wyjścia winna jednak być realizacja koncepcji 3. i 4., a nie 2 i ewentualnie 1.

W opracowanym przeze mnie projekcie programu zajęć z filozofii w szkole średniej¹⁰ proponuję nauczanie filozofii w trzech działach: a. elementy logiki ogólnej, metodologii nauk, retoryki, estetyki i technologii pracy umysłowej; b. wybrane postaci, kierunki i poglądy z dziejów filozofii starożytnej, średnio-wiecznej, nowożytnej i współczesnej; c. wybrane pojęcia i zagadnienia filozoficzne. Działy a. i c. realizują koncepcję 3.: a. — bardziej w aspekcie nabycia sprawności intelektualnych i naukotwórczych („zdolność do samodzielnego i rzetelnego myślenia” jako warunek pracy umysłowej i uczestnictwa w życiu obywatelskim), c. — bardziej w aspekcie samego dyskusowania problemów filozoficznych (w celu rozszerzenia perspektywy poznawczej, wyjścia poza ograniczenia specjalizacji, uzyskania „umiejętności interdyscyplinarnej podejścia do zagadnień intelektualnych”). Dział b. wiąże się z

¹⁰ Zob. J. Wojtysiak: *Projekt programu zajęć z filozofii w szkole średniej*. "Scriptores scholarum" 3-4/1994, s. 27-42 (tam też literatura i zestaw dokumentów), oraz tego: *Dlaczego filozofia w szkole?* Tamże, s. 25-26 (ponadto tego: *Filozofia w szkole?* „Przeegląd Akademicki” 15/1992, s. 30; tego: *O filozofii, wychowaniu i polityce*. "Scriptores scholarum" 1/1993, s. 12-15).

z koncepcji 4.: nauczanie historii filozofii ma wzbogacić uczniowską „wiedzę o duchowym dorobku kręgu kultury ródziemnomorskiej, europejskiej i polskiej”, ma pogłębić samoświadomość kulturową młodych ludzi. Cele nauczania filozofii w tych działaniach są zbierane z zadaniami całego szkolnego procesu edukacyjnego i wychowawczego, które sprowadzają się do przygotowania młodego człowieka do dojrzałego i twórczego uczestnictwa w życiu intelektualnym, kulturalnym i społecznym.

Moje doświadczenia dydaktyczne w prywatnym liceum ogólnokształcącym o charakterze wyznaniowym (katolickim), w którym usiłowałem wprowadzić w życie omówiony projekt, zdają się potwierdzać sensowność moich propozycji. Z jednej strony takie a nie inne nauczanie w liceum filozofii jako przedmiotu obowiązkowego, okazało się pomocne w kształceniu uczniów w podstawowych, klasycznie szkolnych dyscyplinach: zarówno matematyczno-przyrodniczych (np. przydatność rachunku zdań i teorii definicji na lekcjach arytmetyki i geometrii; rola znajomości i podziału logicznego w przyswajaniu systematyki roślin i zwierząt na lekcjach biologii), jak i humanistycznych (np. rola wiedzy historycznofilozoficznej przy interpretacji poezji Kochanowskiego i Norwida na lekcjach języka polskiego). Z drugiej strony nauczanie to nie doprowadziło do relatywizmu czy zagubienia wiatopoglądowo-egzystencjalnego. Realizacja programu działania b. i c. była tak przeprowadzana, by uwrażliwianie intelektualno-metodologiczne i kulturowe szło w parze z uwrażliwianiem wiatopoglądowo-aksjologicznym (np. wywoływanie — jak to nazywa S. Igel — „kultu prawdy” i „nastrojów religijnych”), a rozwiązywanie problemów filozoficznych — tylko z próbami budowania uporządkowanego systemu mądrego człowieka wiedzy o rzeczywistości (koncepcja 2. i 1.). Jednak starałem się nie narzucać uczniom określonej doktryny czy wiatopoglądu, lecz jedynie wspierać ich w osobistych poszukiwaniach (podkreślać uniwersalne zasady i treści poznawcze). Przy okazji wyjaśniałem intelektualne powody różnic zdań filozofami, zaznaczałem akceptowane przeze mnie stanowiska, akcentowałem te teorie filozoficzne, które można traktować jako apodyktyczne, komplementarne (i ewentualnie skonstruowane za pomocą alternatyw różniczych) systemy wiedzy. Niektórzy z uczniów chlubili się tym, że nie zgadzają się z nauczycielem w tej lub innej kwestii filozoficznej lub że w swojej klasie reprezentują różne opcje filozoficzne.

Pozytywnym sprawdzianem omówionej wyżej koncepcji dydaktycznej jest to, że kilku moich uczniów z pierwszego rocznika absolwentów liceum podjęło studia filozoficzne w obu lubelskich uniwersytetach. Byłoby to w przyszłości przyczyniło się do tego, że filozofia będzie uprawiana i nauczana przede wszystkim jako swoista wiedza o uniwersum.