

# Maciej Woźniczka

---

## Alternatywność konwencji kształcenia filozoficznego jako wzorzec edukacyjny

---

Analiza i Egzystencja 10, 151-172

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MACIEJ WOŹNICZKA

## ALTERNATYWNOŚĆ KONWENCJI KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO JAKO WZORZEC EDUKACYJNY

Wielość systemów filozoficznych powoduje pojawienie się pytania, po co studiować filozofię, skoro nawet uchodzący za mądrych filozofowie nie potrafią się ze sobą porozumieć.

*Piotr Jaroszyński*

Nie ma bowiem filozofii poza metafizycznymi punktami widzenia.

*Jan Woleński*

W szczególnych warunkach literatury drugiego obiegu pisał Stefan Amsterdamski: „Filozofia jest możliwa jedynie jako konfliktowa wielość różnych filozofii. Podobnie jak w kulturze sprzeczne wartości żywią się nawzajem, a ich konflikty ożywiają kulturę, która bez nich byłaby martwa, tak filozofia żyje poprzez konflikty między różnymi filozofiami. I nie jest to analogia tylko powierzchowna, albowiem poszczególne filozofie są zawsze próbami ugruntowania określonych systemów wartości na podstawie analizy problemów, które dana epoka wyłania jako filozoficzne. Po drugie, zarówno pod wpływem własnej logiki rozwoju, jak i w rezultacie przeobrażeń problemów, które dana epoka wyłania jako przedmiot refleksji filozoficznej, wewnętrzne ustrukturywanie owej konfliktowej wielości nie pozostaje niezmienione. Wreszcie, po trzecie, [...] tam gdzie jedna filozofia, obojętnie jaka, uzyskuje – a uzyskuje to nie to samo co próbuje uzyskać, bo próbuje każda – tam więc,

gdzie jedna filozofia anektuje cały obszar życia filozoficznego, wypełniony zazwyczaj przez ową konfliktową wielość, tam kończy się wszelka filozofia i zaczyna się dyktatura. Jest tak dlatego, że konflikty wartości, które filozofie poszczególne próbują rozwiązywać, nie są nigdy ostatecznie rozstrzygalne, lecz artykułują się wciąż na nowo w refleksji nad życiem społecznym. Toteż filozofia poszczególne zaanektować może cały ten obszar jedynie środkami pozaintelektualnymi. Rezultatem zaś takiej aneksji jest totalizacja jakiegoś systemu wartości, co w konsekwencji prowadzi do erozji wszystkich, włącznie z tymi, które przemocą odnoszą swe pyrrusowe zwycięstwo. I z tego punktu widzenia jest rzeczą zupełnie obojętną, czy ubóstwioną wartością jest równość, wolność, zbawienie duszy, jedność narodowa, czy państwo<sup>71</sup>.

Prawomocność funkcjonowania różnego rodzaju alternatywnych, niekiedy wręcz konfliktowych sposobów rozumienia i uprawiania filozofii, postrzegana jest również w zachodniej literaturze przedmiotu: „Jeśli istnieje jedna rzecz, charakteryzująca zarówno metodę, jak i wyniki filozoficznych dociekań, to musi nią być powszechny brak konsensusu, który poprzedza cały proces, a często utrzymuje się również po ukończeniu dzieła<sup>72</sup>”.

Zwykle uprawianiu filozofii towarzyszy jakieś przekonanie, że rozbudowa danej orientacji nie sprawia już poważniejszych trudności, jeśli tylko przyjmie się dobrze uzasadnione i racjonalnie umotywowane założenia wyjściowe. Można więc przyjąć i taką tezę, zgodnie z którą stwierdza się, że jedną z podstaw wszelkiego filozofowania jest programowe dopuszczenie równocześnie alternatywnych stanowisk filozoficznych. W konsekwencji taki postulat jest istotny zarówno we wstępnych etapach filozofowania, jak i w całym obszarze filozofii edukacyjnej. Jeśli istnieje względnie proste przełożenie sposobów rozumienia filozofii na konwencje jej przekazu edukacyjnego, to powstaje pytanie, jak owa „konfliktowa wielość różnych filozofii” może odnajdywać w nich swoje odzwierciedlenie, jak przełożyć owo założenie na konwencje kształcenia filozoficznego? Czy to oznacza, że nastąpił kres dotychczasowych zasad konstrukcji programów edukacyjnych z filozofii i musi w tym względzie nastąpić radykalna zmiana przyjmowanych założeń i podejmowanych w ich wyniku rozwiązań?

---

<sup>71</sup> S. Amsterdamski, *Marzec w filozofii i filozofia marca*, [w:] Towarzystwo Kursów Naukowych. Zeszyty Naukowe, Seria „Kolokwia”, *Marzec 1968*, 2 (1981), s. 56–57.

<sup>72</sup> P. Stokes, *100 największych filozofów*, tłum. J. Korpanty, Warszawa: Świat Książki 2007, s. 9.

Dla uzyskania szerszego kontekstu interpretacyjnego wskazane jest określenie dotychczas przyjmowanych zasad konstrukcji programów edukacyjnych z filozofii.

## 1. Zasady konstrukcji programów edukacyjnych z filozofii

### 1.1. Zasada dominującej orientacji filozoficznej (dziejowo: arystotelizm, tradycja empiryczno-sensualistyczna, idealizm heglowski, konsekwencje pozytywizmu i psychologizm, uwarunkowania polityczne, synkretyzm). Aspekt diachroniczny konwencji edukacyjnych

Postawa prawie bezpośredniego przenoszenia sposobów uprawiania filozofii do procedur kształcenia filozoficznego jest bodaj najbardziej naturalna i najpowszechniejsza. Prawie bezwiednie zakłada się w niej, że należy uczyć tego, co jest zgodne z danym standardem rozumienia filozofii. Jeśli zmianom o charakterze dziejowym ulegają owe standardy, to odpowiednim modyfikacjom podlegają i konwencje kształcenia filozoficznego. Można przyjmować różne kryteria wyodrębniania podstawowych paradygmatów esencjalistycznej filozofii (np. kryterium jakości doświadczenia egzystencjalnego: era Arystotelesowska i era Kartezjańska)<sup>3</sup>. W ich konsekwencjach edukacyjnych można mówić o szeregu bardziej szczegółowych standardach dziejowych tej tradycji. Najdłużej trwający standard związany był ze scholastycznym arystotelizmem i trwał od początku edukacyjnej filozofii w Polsce do reform Komisji Edukacji Narodowej. Główne jego cechy związane były z charakterem całej średniowiecznej formacji filozoficznej: oparciu się na szeregu prawd podstawowych i uzgadnianiu prowadzonych refleksji z wiarą chrześcijańską. Na pierwszy plan wysuwano refleksję metafizyczną, którą uważano za podstawę wszelkiej wiedzy. Absolutny stosunek do prawd powodował, że filozofii nadawano jedynie charakter „odbiorczy”<sup>4</sup>. Stąd powstawała silna tradycja komentatorska uwzględniająca duży szacunek dla tradycji i autorytetów. Literaturze szkolnej nadawano formę podręczników

---

<sup>3</sup> Por. P. Kłoczowski, *Rewolucja kartezjańska*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, <http://www.omp.org.pl/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=300> (IX 2005).

<sup>4</sup> A. Stöckl, J. Weingärtner, *Historia filozofii w zarysie*, tłum. F. Kwiatkowski, Kraków 1930, s. 176.

i komentarzy. Nazwa całej formacji (*filozofia szkolna*) pochodzi od traktowania filozofii scholastycznej jako *umiejętności szkolnej*, co było związane głównie z analizą zagadnień – rozszerzaniem i pogłębianiem ich rozumienia<sup>5</sup>. Za dominujący element metody scholastycznej uważano logikę dedukcyjną. W metodach nauczania wyróżniano dwie części: wyjaśnienie tekstu oraz dysputę. Arystotelizm niezwykle długo utrzymywał się w kształceniu filozoficznym. Nawet w XVII wieku, jak zauważył Zbigniew Ogonowski, związek między ideami filozoficznymi a dydaktyką filozofii nie był zbyt mocny<sup>6</sup>. Działalność filozoficzną prowadzili: Bacon, Galileusz, Gassendi, Kartezjusz, Hobbes, Spinoza, Malebranche, Newton, Leibniz, Locke – a w szkołach dominował arystotelizm. W tym też wieku następuje przejście od komentarzy do samodzielnych podręczników. Za pierwszy w ogóle podręcznik filozofii uważa się *Disputationes metaphysicae* Franciszka Suareza (I wydanie – Salamanca 1597)<sup>7</sup>. Dopiero w oświeceniu następuje usunięcie ze szkół i uczelni filozofii scholastycznej. Nowe idee dydaktyczne wiązane są z empiryzmem, sensualizmem, refleksją przyrodoznawczą. W 1769 roku ukazał się w Wilnie pierwszy podręcznik logiki w języku polskim (*Logika* Kazimierza Narbuta), stanowiący próbę przełamania tradycji scholastycznej. Jednak nie wzbudził on uznania Komisji Edukacji Narodowej. Dlatego w 1777 roku zwrócono się do Condillaca o napisanie nowego podręcznika, który ukazał się w polskim przekładzie (autorstwa Jana Znosko) w 1802 roku<sup>8</sup>. Zaskakujące, że mimo tak dobrej tradycji logicznej nie było wtedy w kraju filozofa zdolnego do napisania podręcznika logiki w języku polskim. Z pewnym opóźnieniem pojawiły się: w Krakowie podręcznik Andrzeja Przeczytańskiego (1784), zapoznający z filozofią angielską i posiadający fragmenty z dzieł Locke’a, oraz podręcznik Patrycego Przeczytańskiego

<sup>5</sup> Por. „Zresztą dążenie do opracowania odpowiednich kompendiów na poziomie akademickim, jakbyśmy powiedzieli obecnie, nie stanowiło jednak cechy wyłącznie magistrów krakowskich: podobne zjawisko dostrzegamy i na Zachodzie w różnych ośrodkach uniwersyteckich tych czasów. Jest to oznaką schyłku pewnego typu kultury, w danym przypadku Scholastyki”, [w:] W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, t. I, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax 1958, s. 62.

<sup>6</sup> Z. Ogonowski, *Filozofia szkolna w Polsce w XVII wieku*, Warszawa: PWN 1985, s. 5.

<sup>7</sup> Tamże, s. 7.

<sup>8</sup> Por. H. Hinz, A. Sikora (oprac.), *Polska myśl filozoficzna. Oświecenie, romantyzm*, Warszawa: PWN 1964, s. 25.

(1816), napisany w konwencji sensualizmu i empiryzmu (z tej książki korzystał na wykładach w latach 1818–1821 Anioł Dowgird, profesor filozofii Uniwersytetu Wileńskiego)<sup>9</sup>.

W Polsce podjęta została również próba wykorzystania do dydaktyki tradycji heglowskiej (filozofii idealistycznej bliskiej silnej wówczas w Polsce idei romantyzmu). Przedstawił ją Józef Kremer<sup>10</sup>. Był to podręcznik filozofii w ujęciu systematycznym (chyba pierwszy w Polsce – niezależnie od Libelta). Kremer był jednym z pierwszych propagatorów heglizmu w Polsce, jeśli chodzi o publikacje nie miał równych sobie w tym okresie; orientacja, którą prezentował, uzyskiwała nawet specjalny termin: *heglizm galicyjski*. Również i dalsze podręczniki logiki Kremera były pierwszymi poważniejszymi dziełami z tego zakresu od czasu XVII stulecia<sup>11</sup>. Heglizm Kremera miał wyraźną postać religijną („szczytem najwyższym mądrości ludzkiej jest nie abstrakcja, lecz osoba bezwzględna – Bóg”). Przedstawiana logika zawiera osadzenie metafizyczne i wyznacza arbitralność tworzonej na jej podstawie wiedzy: „same zasady logiczne, które zradzają w nas z koniecznością wiedzę o bytności Bożej, są również zarodem wszystkich innych prawd tak wielkiego znaczenia dla człowieka”. Wyraźna jest też akceptacja empirycznej filozofii przyrody, która „winna opierać się na doświadczeniu”, oraz widoczny jest silny sprzeciw wobec filozofii apriorycznej, która „prowadzi do marzeń”. W filozofii ducha następuje wyróżnienie: 1) „ducha samego w sobie”; 2) „ducha wyrażającego się w rzeczywistości” (w tym filozofia prawa i filozofia moralności) oraz 3) „ducha poznającego udzielony mu pierwiastek bezwzględny”. Niewątpliwie są to przykłady akcentów idealistycznych, wzmacniających specyficzną „słowiańskość” filozofii polskiej (w tym i jej przekazu edukacyjnego) oraz stanowiących o jej odrębności.

Wyraźny jest wpływ innych epok dziejowych (i ich głównych idei filozoficznych) na sposób kształcenia filozoficznego. Trudno ocenić jednoznacznie oddziaływanie pozytywizmu na dydaktykę filozofii. W niektórych podręcznikach stwierdza się, że nastąpiła epoka nauk pozytywnych, zmieniająca zasadniczo spekulatywną postać dotychczasowej filozofii. Jedną z jej

<sup>9</sup> W. Waśnik, *Historia filozofii polskiej*, Wrocław: Pax 1958, s. 317–318.

<sup>10</sup> J. Kremer, *Wykład systematyczny filozofii obejmujący wszystkie jej części w zarysie. Dla miłośników tej umiejętności pragnących dokładniej się z nią obeznać*, t. I, vol. 1, Kraków 1849 (zawiera fenomenologię i logikę), t. I, vol. 2, Wilno 1852 (zawiera filozofię natury i filozofię ducha); t. II (*Filozofia natury i ducha ludzkiego*), Warszawa 1877.

<sup>11</sup> J. Maj (red.), *Józef Kremer 1806–1875*, Kraków: Universitas 2007.

konsekwencji jest pojawienie się psychologizmu (opartego na psychologii empirycznej). W Polsce jest to okres od podręcznika Emila Boiraca<sup>12</sup> (1891) po okres podręczników II Rzeczypospolitej. W orientacji psychologizacyjnej, wzmocnionej logiką, były pisane podręczniki propedeutyki filozofii, wydane tuż przed drugą wojną światową. Następny okres kształcenia filozoficznego zdominowany jest przez warunkowanie ideologią polityczną (okres marksizmu w latach 1945–1989). Współczesności trudno jest nadać jednoznaczny wymiar (hasło „postmodernizm” nie wzbudza jednoznacznego entuzjazmu wśród filozofów), w filozofii dydaktycznej istotne są zarówno wątki scjentyistyczne (motywowane scjentyistycznym charakterem kultury współczesnej i przedstawiane poprzez instytucje edukacyjne), jak i swoisty współczesny synkretyzm (różnorodność poszukiwań, orientacja na podmiot, akcentowanie potrzeby praktyczności w kształceniu filozoficznym).

Główne elementy poszczególnych okresów to: wierność danej tradycji, wzmocnienie edukacyjne jej głównych idei, przekonanie o słuszności danego paradygmatu interpretacyjnego filozofii w danym okresie kulturowym. Przenoszenie idei filozofii do jej obszaru edukacyjnego nigdy nie miało charakteru bezpośredniego. Trudno mówić o egzystencjalistycznych, fenomenologicznych czy hermeneutycznych podręcznikach do filozofii czy innych tego typu materiałach edukacyjnych, choć jakieś elementy tych formacji można w nich odnaleźć. Przyczyną tej nieciągłości jest zapewne nie tylko hermetyczny charakter specjalistycznej refleksji filozoficznej (często słabo orientowanej na przekaz edukacyjny), ale i powody kulturowo-społeczne.

## 1.2. Zasada wierności tradycji i podtrzymywania dotychczasowych wzorców. Klasyczna filozofia realistyczna a filozofia analityczna. Aspekt synchroniczny konwencji edukacyjnych

Ogląd zasad konstrukcji programów edukacyjnych z filozofii może mieć charakter nie tylko historyczny (zresztą historia może być rozumiana nie tylko jako ciąg wymiennych paradygmatów, ale i jako rozwój jednej, względnie spójnej formacji filozoficznej). Silna w Polsce względnie ahisto-

---

<sup>12</sup> E. Boirac, *Zasady filozofii przystępnie wyłożone na podstawie historycznej i opatrzone tematami rozpraw*, tłum. A. Dygasiński, Warszawa 1891. W końcu XIX w. widoczna była postawa psychologizmu w systematycznej interpretacji materiału filozoficznego. *Zasady filozofii* Boiraca wyłożone są w następującym porządku: psychologia, logika, etyka, metafizyka, historia filozofii.

ryczna tradycja religijna zdaje się odwoływać do racji absolutystycznych i uniwersalistycznych. Właściwie można ją uznać za jedyną formację kształcenia filozoficznego, która niezmiennie odwołuje się do tych samych założeń, nawet nie tyle ściśle filozoficznych, ile bardziej światopoglądowych. Już w pracy Józefa Goluchowskiego (1861; filozofia mesjanistyczna, filozofia narodowa) została podjęta próba udowodnienia (konwencja przekazu edukacyjnego) istnienia Boga osobowego oraz nieśmiertelności duszy<sup>13</sup>. W 1871 roku (prawdopodobnie w pierwszym napisanym przez Polaka podręczniku propedeutyki filozofii) Franciszek Kautny, wzorem zapewne silnej jeszcze w Polsce tradycji arystotelesowskiej, stwierdził: „szukamy zaś nie tylko pojedynczych, podrzędnych prawd, ale co więcej, i ogólnych, najwyższych, zasadniczych, z których wszystkie inne wynikają, i na których wszystkie inne, do nich się odnoszące, polegają”<sup>14</sup>. W historii filozofii starożytnej N.J. Laforeta (1873) przedstawiony jest podział na filozofię pogańską i filozofię chrześcijańską<sup>15</sup>, łącznie ze stwierdzeniem, że pierwsza z wymienionych „znikła zupełnie w pierwszej połowie VI wieku”<sup>16</sup>. Filozofia u tego myśliciela pojmowana jest w sposób scholastyczny jako podporządkowana teologii<sup>17</sup>. W 1875 roku Henryk Struve przypisał filozofii poszukiwanie „jedności, niezmienności i celowości bytu” stanowiące podstawę pojęcia jego istoty jako „jednej, niezmiennej i działającej celowo, zasady wszechbytu”<sup>18</sup>. W 1899 roku Marian Morawski określił filozofię jako „badanie pierwszych

---

<sup>13</sup> J. Goluchowski, *Dumania nad najwyższymi zagadnieniami człowieka poprzedzone historycznym rozwinięciem głównych systematów filozoficznych od Kanta do najnowszych czasów*, Wilno 1861.

<sup>14</sup> Ks. F. Kautny, *Propedeutyka filozoficzna oparta na prawdziwych zasadach*, Kraków 1871, s. 9. Określił on filozofię jako „umiejętność prawd zasadniczych, dotyczących wszechrzeczy, rozumem ludzkim nabytą”, tamże.

<sup>15</sup> Podział ten jest podtrzymany i we współczesnych podręcznikach: u Coplestona jest wyróżnienie: „student chrześcijański” i „myśl pogańska”, [w:] F. Copleston, *Historia filozofii*, tłum. H. Bednarek, Warszawa: Pax 1998, t. I *Grecja i Rzym*, s. 22.

<sup>16</sup> N.J. Laforet, *Dzieje filozofii starożytnej*, tłum. W. Miłkowski, Kraków 1873, s. X.

<sup>17</sup> Por. „Badana od strony konkretnej i ontologicznej, filozofia ma za główny przedmiot Boga samego w sobie i w związku ze światem, a w szczególności z człowiekiem: Bóg i rozumiełne idee, których on jest właściwym siedliskiem, rozważane jako przedmiot rozumu ludzkiego – oto środkowy punkt badań filozoficznych”, [w:] tamże, s. 1.

<sup>18</sup> H. Struve, *Cechy charakterystyczne filozofii i jej znaczenie w porównaniu z innymi naukami. Mowa miana na akcie uroczystym Uniwersytetu Warszawskiego...*, Warszawa 1875, s. 44.



przyczyn wszechrzeczy<sup>19</sup>. Fryderyk Kirchner definiował w 1902 roku filozofię jako „naukę o ostatecznych podstawach wszelkiego bytu”, zakładającą „myślenie systematyczne, gruntowne i konsekwentne”<sup>20</sup>. W 1903 roku u Henryka Struvego filozofia to nauka mająca na celu wyjaśnienie „objawów bytu” z punktu widzenia „ogólnych zasad wiedzy”<sup>21</sup>, a nawet „badanie zasad wszechbytu”<sup>22</sup>. W podręczniku Jana Bączka (1909) zawarte jest przeświadczenie o dostarczaniu przez historię filozofii wiedzy „o najwyższych przyczynach bytu i życia” oraz wpływu prawdy objawionej na nią<sup>23</sup>. W pracy W. Gąsiorowskiego (1928) podtrzymane jest przekonanie, że filozofia usiłuje odkryć przyczyny ostateczne<sup>24</sup>. W 1929 roku w *Słowniku wyrazów obcych* Michała Arcta filozofię określano jako „naukę badającą istotę wszechrzeczy”<sup>25</sup>. Jeszcze w 1930 roku używano określenia „filozofia, ta nauka o wszechbycie”<sup>26</sup>. W 1930 roku A. Stöckl i J. Weingärtner stwierdzili, że najbardziej naturalny podział dziejów filozofii polega na wyróżnieniu filozofii przed i po Chrystusie<sup>27</sup>, a za punkt zwrotny w nich uznali pojawienie się kategorii objawienia<sup>28</sup>. W podręczniku Kazimierz Kowalskiego (1930) „filozofia to nauka rozumowa o najgłębszych przyczynach całości czyli porządku bytu”<sup>29</sup>. W 1947 roku ks. F. Kwiatkowski określał filozofię jako naukę o „ostatecznych przyczynach wszechrzeczy... nabytą światłem

<sup>19</sup> M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, Kraków 1899, s. 7.

<sup>20</sup> F. Kirchner, *Katechizm historii filozofii od Talesa aż do czasów najnowszych*, tłum. K. Krauz, Warszawa 1902, s. 5.

<sup>21</sup> H. Struve, *Wstęp krytyczny do filozofii*, Warszawa 1903, s. 75.

<sup>22</sup> Tamże, s. 83.

<sup>23</sup> J. Bączek, *Zarys historii filozofii*, Warszawa 1909, s. 3.

<sup>24</sup> W. Gąsiorowski, *Historia filozofii*, Sandomierz 1928.

<sup>25</sup> Por. „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”, [w:] M. Arct, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1929, wyd. IX, s. 78 (reprint Warszawa 1992).

<sup>26</sup> Por. R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 33 (1930), s. 133.

<sup>27</sup> A. Stöckl, J. Weingärtner, *Historia filozofii w zarysie*, s. 1.

<sup>28</sup> Por. „W objawieniu chrześcijańskim uzyskała filozofia wyższe światło przewodnie, które jej przyswiecało jak gwiazda i utrzymywało ją w kwestiach zasadniczych na drodze prawdy”, tamże, s. 114.

<sup>29</sup> K. Kowalski, *Podstawy filozofii*, Gniezno 1930, s. 24.

przyrodzonym rozumowi ludzkiemu<sup>30</sup>. Przekonanie o istnieniu ostatecznego porządku rzeczy przedstawiane jest i w obecnych podręcznikach chrześcijańskiej formacji edukacyjnej. W pracy Czesława S. Bartnika nadal „filozofia bada ostateczne przyczyny wszechrzeczy, bytu jako takiego i rzeczywiście istniejącego”<sup>31</sup>. Andrzej Maryniarczyk zauważył, że „filozofia byłaby więc «drogą wstępującą» w poznaniu ostatecznej przyczyny wszechrzeczy”<sup>32</sup>.

Jedną z alternatywnych, warunkowanych tradycją, propozycji kształcenia filozoficznego przedstawiają w Polsce przedstawiciele i kontynuatorzy szkoły lwowsko-warszawskiej. Zgodnie z nią filozofia analityczna traktowana jest jako wiedzotwórczy i metodologiczny rdzeń filozofii. Programowe założenia minimalistyczne tej filozofii mają stanowić o jej ścisłości i bliskości względem programu filozofii naukowej. Do głównych jej założeń należały postulaty Brentanowskiego programu uprawiania filozofii: budowanie warunkowanej epistemologicznie wizji „filozofii naukowej”, opozycja wobec idealistycznej i metafizycznie zorientowanej filozofii, logicyzacja refleksji filozoficznej, nawiązująca do tradycji arystotelesowsko-scholastycznej. Zasadniczymi składnikami koncepcji dydaktycznej przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej były: stanowisko antyirracjonalistyczne, postulat minimalizmu metafizycznego, traktowanie refleksji przyrodoznawczej jako miejsca odniesień, integracja doświadczenia filozoficznego i moralnego. Przekonania te znalazły wyraz w publikacjach o charakterze dydaktycznym (por. choćby *Epistemologię* Jana Woleńskiego<sup>33</sup>). Niebagatelną rolę w tej tradycji dydaktycznej odgrywa postawa mistrza, autorytetu naukowego i moralnego – co oznacza uwzględnianie również czynników o charakterze społecznym (motyw szkoły naukowej) w konstrukcji programów edukacyjnych w zakresie filozofii.

---

<sup>30</sup> F. Kwiatkowski, *Filozofia wieczysta w zarysie*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy 1947, s. 12.

<sup>31</sup> Cz.S. Bartnik, *Historia filozofii*, Lublin: KUL 2001, wyd. 2, s. 30.

<sup>32</sup> A. Maryniarczyk, *Aktualność tomizmu*, [w:] M.A. Krapiec, S. Kamiński, Z.J. Zdybicka i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin: RW KUL 1999, s. 707.

<sup>33</sup> Por. deklarację pisania podręczników filozofii systematycznej w konwencji określonej tradycją (tu: filozofii analitycznej): „W każdym razie, bronię klasycznej definicji prawdy, empiryzmu genetycznego i metodologicznego, realizmu bezpośredniego (naturalnego), antyirracjonalizmu, i realizmu epistemologicznego, by podkreślić punkty najogólniejsze i najważniejsze”, [w:] J. Woleński, *Epistemologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2005, s. 9.

### 1.3. Zasada instytucjonalizacji kształcenia

Merytoryczną podstawą konstrukcji programów edukacyjnych z filozofii są przede wszystkim koncepcje i idee filozoficzne. Ale ich wykorzystanie przebiega w określonych uwarunkowaniach instytucjonalnych. Uwarunkowania te istotniejsze są na niższych etapach kształcenia, gdzie ważne są dookreślenia o charakterze wychowawczym. Potrzeba szkolnej pedagogizacji wymaga nie tylko opisu rzeczywistości, ale również jej oceny. Postawa taka widoczna jest już w najstarszych podręcznikach, zwłaszcza pisanych przez przedstawicieli filozofii chrześcijańskiej<sup>34</sup>, łącznie z postulatem odróżniania dziejów filozofii od historii literatury oraz religii prawdziwej od fałszywej<sup>35</sup>. Jedyne pierwsze z wymienionych są właściwym wykładem „historii ducha ludzkiego”, drugie mają dla niego znaczenie tylko marginalne. W podobnej konwencji wartość dociekań poznawczych człowieka określał w 1896 roku E. Blanc<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Por. „Zresztą należy surowo oceniać ludzi, których błędy zatruły źródła tradycji filozoficznej. Dziejopisarz nie jest zwykłym zbieraczem, lecz sędzią; zadaniem jego zniweczyć błąd, a głosić prawa prawdy. Chcieć, pod pozorem bezstronności, mówić tym samym tonem i niemal tymi samymi wyrazami o różnych teoriach, prawdziwych lub fałszywych, walczących o panowanie nad umysłami, znaczyłoby obalamuwać rozum i uwłaczać umiejętności. Prawdziwa bezstronność zależy na wynoszeniu dobra lub poniżaniu złego wszędzie, gdzie się je napotka, lecz nie na stawianiu ich na równi. Zwyczaj ten, niestety tak pospolity w naszym wieku, chcący jakby gwałtem wynaleźć jakąś równowagę między prawdą a fałszem, otaczania równym szacunkiem Epikura lub Spinozy, jak Platona lub Malebranche’a, jest dla każdego umysłu, niepozabawionego przyrodzonej prawości i energii, jednym z najsmutniejszych objawów słabości rozumu”, [w:] N.J. Laforet, *Dzieje filozofii starożytnej*, tłum. W. Miłkowski, Kraków 1873, s. 6.

<sup>35</sup> Por. „Jest ona [historia filozofii – M.W.] nieodłączną zwłaszcza od historii religii, która się dzisiaj rozwija i której nie mamy powodu się obawiać, tak samo, jak przeciwnicy nie mają przyczyny się cieszyć. Religie, istotnie, przy całej swej różnaitości nie wykluczają religii prawdziwej, tak jak fałszywe systematy filozoficzne nie wykluczają systemu prawdziwego”, [w:] J. Bączek, *Zarys historii filozofii*, s. 6.

<sup>36</sup> Por. „Kreślić historię filozofii jest to kreślić dzieje ducha ludzkiego, opowiadać jego postępy, zbożenia, jego rozwój, błędy i zwycięstwa. Postawiony wobec zagadnień przeszłości i przyszłości, wpośród wszelakiego rodzaju tajemnic, człowiek, pomimo cechującej go lekkomyślności, oddawał się badaniom filozoficznym z niezmordowaną ciekawością i z bezgraniczną nadzieją poznania. Chciał wszystko poznać sam przez się: Boga, duszę, ducha, materię, prawdę i dobro. Narody i filozofowie badali zawzięcie, każdy na swój sposób, te wielkie zagadnienia. Pierwsi przynosili swoje dawne tradycje, mniej lub więcej zmienione, swoją logikę naturalną, nieuświadomioną zdolność poznania; filozofowie ze swej strony dorzucili refleksje oryginalne i naukową swą dialektykę. Tak

W. Gąsiorowski stwierdził wręcz, że w skład filozofii wchodzi kryteriologia, która ma ocenić wartość poznania<sup>37</sup>.

Instytucjonalizacja kształcenia filozoficznego zdaje się wywierać pewien wpływ na charakter nauczanej filozofii. Wzmacniane są elementy, które mają pozytywne znaczenie wychowawcze. Ma ono różny charakter, zależny od tego, czy filozofia jest samodzielnym przedmiotem edukacyjnym, czy też jedynie kontekstowym (nauczanie blokowe, ścieżki międzyprzedmiotowe). Wciąż istotne jest znaczenie pedagogizujące propedeutyki filozofii (współcześnie przedmiot ten podtrzymany jest w kształceniu akademickim na kierunkach filozoficznych). Tradycja instytucjonalizacji kształcenia filozoficznego jest potężna, ale jej rozwój ograniczają warunki społeczno-kulturowe (wiążane z tradycją, światopoglądowe i ideologiczne).

Wydaje się, że w kształceniu filozoficznym nie można wykluczyć żadnej z wymienionych wyżej zasad. W pełnych jego koncepcjach winny znaleźć właściwe miejsce wszystkie z wymienionych czynników.

## 2. Sposoby rozumienia filozofii a konwencje jej przekazu edukacyjnego

Problem alternatywności rozwiązań filozofii edukacyjnej można rozpatrywać nie tylko w kontekstach dziejowych (diachronicznych i synchronicznych) czy instytucjonalnych, ale również w aspekcie kształtowanych przez tradycję jej głównych postaci. W tym sensie można mówić o czterech głównych formacjach edukacyjnych.

### 2.1. Kulturowa formacja edukacyjna

Podstawową cechą tej formacji jest orientacja maksymalistyczna (zawierająca elementy irracjonalizmu, egzystencjalizmu, filozofii życia, filozofii dialogu, orientacji na etykę). Konsekwencją tego maksymalizmu

---

powstała filozofia, ta przynajmniej, która jest przedmiotem historii i która nie jest zgoła jedynym owocem refleksji mędrców, ale także zbiorowym dziedzictwem wieków minionych”, [w:] E. Blanc, *Histoire de la philosophie et particulièrement de la philosophie contemporaine*, Lyon 1896. Na podstawie: J. Bączek, *Zarys historii filozofii*, s. 6.

<sup>37</sup> W. Gąsiorowski, *Historia filozofii*, Sandomierz 1928.

jest znaczna niejednorodność i różnorodność w zakresie przedstawianych propozycji. Koncepcje filozofii orientowane kulturowo nie znalazły swojego odpowiednika w wyraźnej reprezentacji dydaktycznej, opracowanej w postaci konkretnych publikacji. Jednak przedstawiane były widoczne sugestie dotyczące wzmocnienia kulturowego oddziaływania filozofii edukacyjnej. Już w 1927 roku Stanisław Ossowski zwracał uwagę na potrzebę takiej modyfikacji kształcenia filozoficznego, która wychodziłaby poza program ściśle scjentyistycznej filozofii<sup>38</sup>. Stanisław Kamiński, który przyznawał się do dziedzictwa również i analitycznej tradycji szkoły lwowsko-warszawskiej, uznawał pomysł budowania filozofii opartej na nauce za absurdalny<sup>39</sup> (proponował orientację na ideał *philosophiae perennis*, wskazywał na oczekiwania „sapiencjalno-światopoglądowe” wobec filozofii, sprzeciwiał się jej ideologizacji). Przedstawiciel filozofii katolickiej, ks. Augustyn Jakubisiak, określił logicyzm szkoły lwowsko-warszawskiej mianem *virus logicus*<sup>40</sup>. Duże znaczenie dydaktyczne posiadają propozycje aksjologiczne Henryka Elzenberga (studiował pod kierunkiem Bergsona, wiązany z egzystencjalizmem; wiele lat uczył w gimnazjach w Krakowie i Wilnie) oraz jego krytyka hegemonii nauki w kulturze<sup>41</sup>. Jako „umiarkowany irracjonalista” występował przeciwko nazbyt restrykcyjnemu charakterowi filozofii postulowanemu przez szkołę lwowsko-warszawską (krytykował nadmierny scjentyzm, sprzeciwiał się sugestiom utożsamiania kultury z nauką i propozycjom poszukiwania „ostatecznych rozwiązań”)<sup>42</sup>. Ta krytyczna wobec scjentyzmu orientacja w dydaktyce utrzymuje się aż po współczesny postmodernizm.

<sup>38</sup> Por. „lekcje w szkole średniej nie są przeznaczone dla przyszłych pracowników naukowych, ale dla przyszłych rzesz inteligencji, która zajmie w społeczeństwie różnorodne stanowiska”, [w:] S. Ossowski, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 29 (1927), s. 231.

<sup>39</sup> Por. A. Bronk, *Wielość i jedność nauki (Stanisława Kamińskiego opeje metodologiczne)*, [w:] S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: TN KUL 1992. Do druku przygotował A. Bronk, s. 352.

<sup>40</sup> Tamże, s. 252.

<sup>41</sup> Por. H. Elzenberg, *Nauka i barbarzyństwo*, „Pamiętnik Warszawski” 4/5 (1930), s. 104–115; na podstawie przedruku: tenże, oprac. M. Woroniecki, *Z historii filozofii*, Kraków: Wydawnictwo Znak 1995, s. 228.

<sup>42</sup> Por. S. Borzym, *Panorama polskiej myśli filozoficznej*, Warszawa: PWN 1993, s. 248–250.

Jednak pewne propozycje kulturowego wzmocnienia filozofii formułowane były również przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. Regina Rajchman-Ettingerowa proponowała nadanie propedeutyce filozofii bardziej kulturowego charakteru<sup>43</sup>. Bolesław Gawecki dopuszczał taką koncepcję filozofii, która była „wyrazem poglądu na świat i życie”. Również Jan Łukasiewicz proponował traktować filozofię jako „najogólniejszy pogląd na świat, a nie jako naukę, co niezupełnie odpowiadało intencjom Struvego i Twardowskiego”<sup>44</sup>.

Wizje pojmowania filozofii, formułowane przez oponentów i przeciwników szkoły lwowsko-warszawskiej, takich jak: Roman Ingarden (krytyka neopozytywizmu), Leon Chwistek<sup>45</sup> (teoria „wielu rzeczywistości”, idea indywidualnych teorii filozoficznych, krytyka twardowszczyków za werbalizm), Ludwik Fleck (koncepcja „stylu myślowego”, socjologiczne uwikłania wiedzy), Stanisław Ignacy Witkiewicz (zarzut solipsyzmu i jednostronności wobec twardowszczyków) – nie uzyskały rozwinięcia i kontynuacji w postaci jakiegokolwiek propozycji konkretnej konwencji dydaktycznej.

---

<sup>43</sup> Por. „Współczesna zaś nasza kultura idzie nie tylko w głąb, ale i wszcz: obok nieprzebranego bogactwa objawów wykazuje ona niebywałą, jak najdalej idącą specjalizację i zwężenie indywidualnego pola działania. Wysuwa ona przeto zagadnienie połączenia fachowości z ogólnym wykształceniem i rodzi gwałtowną potrzebę rzucenia mostu z jednostronności swego zawodu, swego przedmiotu i pola pracy do najogólniejszych, najistotniejszych składników kultury, potrzebę połączenia fragmentów z całością. Chodzi o stworzenie, o urobienie «całego» człowieka w celu zespolenia odmiennych, rozbieżnych stron kultury i umożliwienie wzajemnego oddziaływania”, [w:] R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 33 (1930), s. 133.

<sup>44</sup> J. Woleński, *Szkola lwowsko-warszawska w polemikach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 1997, s. 45. Por. J. Łukasiewicz, *O nauce i filozofii*, „Przegląd Filozoficzny” 18 (1915).

<sup>45</sup> L. Chwistek ok. 1930 r. w rozdziałiku *Smutny stan filozofii polskiej* pisał: „Pokolenie dzisiejsze wykazuje przerażającą bezpłodność, już to czepiając się bezkrytycznie niezbyt fortunnych pomysłów niemieckich, już to odkładając pracę filozoficzną do czasu, kiedy jacyś tam rzekomo genialni «logistycy» polscy wykończą swoje od dawna zapowiedziane, nader skomplikowane, a w gruncie rzeczy zupełnie jałowe systemy”, [w:] tenże, *Pisma filozoficzne i logiczne*, Warszawa: PWN 1961, t. I, s. 190.

## 2.2. Formacja edukacyjna scjentyzmu

Bez wątplenia w konwencjach kształcenia filozoficznego dominowała postawa scjentyistyczna. Można ją interpretować jako dziedzictwo tradycji postpozytywistycznej. Najsilniejszy wyraz znalazła w postaci propozycji edukacyjnych opracowanych w konwencji filozofii analitycznej i tradycji edukacyjnej mistrzów szkoły lwowsko-warszawskiej. Model scjentyistyczny to: koncepcja „małej filozofii”, opieranie się na w miarę aktualnym stanie „wiedzy filozoficznej”, dominujący układ to systematyczny – czy w bardziej praktycznej wersji oparty na wybranych zagadnieniach. Ten wariant można oczywiście rozwijać, jedną z jego postaci może być nowy przedmiot: teoria wiedzy – podjęty już w niektórych krajach Unii Europejskiej. Pełna wersja tego wariantu i jego orientacja docelowa to filozofia pojmowana jako dyscyplina naukowa, odpowiednia bardziej dla poziomu akademickiego. W tej tradycji dydaktycznej jedną z jej oznak było akcentowanie znaczenia logiki. Zgodnie z założeniami silnej w Polsce tradycji arystotelesowsko-scholastycznej uważano dość powszechnie, że logika stanowi właściwe wprowadzenie do filozofii. Argumentację tę wzmacniano w Polsce potrzebą okiełznania swoistego „ ducha narodowego ” Polaków, który najsilniejszy swój wyraz znalazł w postaci filozofii mesjanistycznej. Po nowożytnym przewrocie epistemologicznym włączono do zlogicyzowanej propedeutyki filozofii część psychologiczną (orientowaną empirycznie). Konwencja ta znalazła odzwierciedlenie w wydanych po polsku podręcznikach filozofii już na początku XIX wieku<sup>46</sup>, stanowiła nawiązanie do ówczesnej trady-

<sup>46</sup> 1802 – E.B. de Condillac, *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*, tłum. J. Znosko, Wilno; wyd. 2 – 1808; wyd. 3 – 1819 (był to przekład podręcznika logiki Condillaca z 1780 r., zaakceptowany przez KEN, do 1830 r. stosowany w polskich szkołach, wznowiony w BKF w 1952 r. ze wstępem i przypisami T. Kotarbińskiego); 1812 – F. Jaroński: *O filozofii (cz. I. Wiadomość o filozofii w powszechności, cz. II Logika, cz. III Przypisy i objaśnienia do logiki)*, Kraków; 1816 – P. Przeczytański, *Logika czyli sztuka rozumowania*, Warszawa [podręcznik logiki (Przeczytański był pijarem) w duchu sensualizmu i empiryzmu (Locke)]; 1818 – F.W.D. Snell, *Psychologia empiryczna i logika z dzieła o filozofii... wyjęte i na polski język przełożone przez Wojciecha Izzydora Choyneckiego*, Warszawa; 1862 – T. Borzęcki, *Treść logiki popularnej, poprzedzona krótkim wykładem psychologii*, Warszawa; 1871 – ks. F. Kautny, *Propedeutyka filozoficzna oparta na prawdziwych zasadach*, Kraków (w konwencji ówczesnie przyjętego „pospolitego zwyczaj” składała się z dwóch części: logiki i psychologii empirycznej).

cji europejskiej<sup>47</sup> i była kontynuowana do lat czterdziestych XX wieku<sup>48</sup>. Wzmacniali ją szczególnie przedstawiciele o orientacji logicznej ze szkoły lwowsko-warszawskiej. Nie jest jasne, dlaczego proponowali tak długo również wersję psychologistyczną propedeutyki<sup>49</sup>, skoro „antypsychologizm był powszechnie akceptowany wśród filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej, a artykuł Łukasiewicza był tam traktowany jako ostateczne zamknięcie całej sprawy”<sup>50</sup>.

Ale opozycja tej szkoły do określonego stylu filozofii polskiej (np. tradycja postromantyczna) mogła mieć znaczenie ujemne dla dydaktyki. Radykalne postulaty filozoficzne mogły sugerować jednostronne rozwiązania dydaktyczne. Postulaty scjentyzacji filozofii mogły prowadzić do redukcji filozofii światopoglądowej<sup>51</sup>.

Opozycja wobec tej postawy edukacyjnej była nieliczna i rozproszona. Należał do niej Władysław Tatarkiewicz, który sprzeciwiał się ograniczaniu wstępnego kursu filozofii tylko do zagadnień logicznych

---

<sup>47</sup> Por. Ch. Jourdain, *Notions de philosophie*, Paris 1863 (rozdziały tej książki tworzą: psychologia, logika, etyka i teodycea, elementy historii filozofii); R. Lehmann, *Lehrbuch der philosophischen Propädeutik*, Berlin 1911, wyd. 3 (głównie logika i psychologia, krótkie rozdziałki o teorii poznania, etyce i estetyce).

<sup>48</sup> 1938 – K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Lwów–Warszawa (wyd. 2 – 1947, 3 i 4 – 1948, 5 – 1950);

1938 – T. Czeżowski, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących* (wyd. 2 – 1946 pt. *Główne zasady nauk filozoficznych. Podręcznik propedeutyki filozofii*, wyd. 3 – 1959);

1938 – B. Gawęcki, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla kl. drugiej liceów ogólnokształcących*, Warszawa;

1938 – H. Lelesz, *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Lwów;

1939 – J. Metallmann, *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*, Kraków.

<sup>49</sup> Być może ważny był tu wpływ samego mistrza, bowiem „do końca swoich dni jednak Twardowski uważał psychologię za dyscyplinę filozoficzną”, [w:] R. Palacz, *Klasyki filozofii polskiej*, Warszawa–Zielona Góra: Zachodnie Centrum Organizacji 1999, s. 318.

<sup>50</sup> J. Woleński, *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*, s. 33. Wspominany artykuł Łukasiewicza ukazał się w 1907 r.

<sup>51</sup> Por. „Klasyczne zagadnienia filozofii należą więc do sfery światopoglądu, a te można jedynie głosić na własny, prywatny użytek. Była to więc rezygnacja z wielkiej i twórczej problematyki filozoficznej i ograniczenie działalności filozoficznej do programu szkolnego, przykrojonego także do wymagań i sytuacji polskiej filozofii”, [w:] R. Palacz, *Klasyki filozofii*, s. 326.



i psychologicznych<sup>52</sup>, powołując się nawet na związane z tym kursem negatywne doświadczenia osobiste<sup>53</sup>. Bohdan Kieszkowski, częściowo akceptując założenia orientacji logiczno-psychologicznej, stwierdził, że „nie realizuje ona założonych celów propedeutyki filozofii” oraz „nie stoi w zgodzie z obecnym stanem nauk filozoficznych”<sup>54</sup>. Ludwik Chmaj jako podstawową wadę tej koncepcji wymienił brak możliwości rozbudzania zainteresowań filozoficznych (uznawane współcześnie za jeden z podstawowych elementów wychowawczych) i wyraził nawet opinię, iż spowoduje ona „całkowity upadek kultury filozoficznej w Polsce”<sup>55</sup>. Krytykę nie tylko postawy edukacyjnej przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej, ale i jej poważniejszego oddziaływania kulturowego na polską filozofię przedstawił Roman Ingarden (wspomnieć tu należy dyskusyjny zarzut Ingardena, że szkoła nadmiernie ciążyła ku pozytywizmowi – a tymczasem, według Woleńskiego, przynależny bardziej do tradycji analitycznej<sup>56</sup>).

<sup>52</sup> Por. „Nikt oczywiście nie będzie zaprzeczać, że logika i psychologia mają znaczenie bardzo doniosłe dla wyrobienia umysłowego i wykształcenia ogólnego. Są wręcz niezastąpione. Nie znaczy to wszakże, aby były wystarczające dla ogólnego filozoficznego wykształcenia. Ograniczenie do nich kursu filozofii i pominięcie w liceum innych działów filozofii ma skutek podwójnie zły. Trzeba mianowicie stwierdzić, że zainteresowania młodzieży w wieku licealnym w najrzadszych tylko wypadkach idą w kierunku rozważań tak ścisłych jak logiczne, natomiast idą w kierunku «światopoglądowym». [...] Gdyby kto chciał skarykaturować program przesadnie logistyczny, to na pewno nie wybrałby innych przykładów”, [w:] W. Tatarkiewicz, B. Gawecki i in., *Opinie o programach licealnych. Filozofia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, s. 153.

<sup>53</sup> Por. „Ograniczenie filozofii w nauczaniu szkolnym do logiki i psychologii z pominięciem zagadnień światopoglądowych jako trudnych i nie nadających się do precyzyjnego traktowania nie jest bynajmniej pomysłem tak postępowym, jakby się mogło zdawać. Tak było np. w przedwojennych szkołach rosyjskich; jakie zaś w nich dawało owoce, to wiem z doświadczenia własnego i kolegów: trzeba było niemal czasu i wysiłku, aby z powrotem pogodzić się z filozofią i zachęcić do niej”, tamże.

<sup>54</sup> B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, „Przegląd Filozoficzny” (1) 1931, s. 60.

<sup>55</sup> W. Tatarkiewicz, B. Gawecki i in., *Opinie o programach licealnych. Filozofia*, „Przegląd Pedagogiczny” (1937), s. 155.

<sup>56</sup> J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa: PWN 1985, s. 317.

### 2.3. Klasyczna filozofia realistyczna (metafizyczna, orientacja na religię, dociekanie ostatecznych podstaw rzeczywistości i poznania)

W kraju światopoglądowo zdominowanym przez religię katolicką uznanie winna mieć koncepcja klasyczna filozofii. Trzeci, klasyczny model kształcenia obejmowałby „ostateczne” odniesienia filozofii, orientację na religię (współfunkcjonowanie z duchowym klimatem nauczania religii w szkole) i przeznaczony byłby raczej dla liceów katolickich czy szkół preferujących tę postawę światopoglądową. Przełom XIX i XX wieku zaznaczył się w dydaktyce silnym oddziaływaniem klasycznej koncepcji filozofii. W wielu podręcznikach filozofii w Polsce mocno akcentowano przynależność do tej tradycji interpretacyjnej. Na początku dominuje postawa ocenna (echa apologetyki?), która z czasem ulega pewnemu wyciszeniu. W materiałach podręcznikowych zawarte jest przekonanie, iż „centralne pytania filozofii odnajdujemy również w religii”<sup>57</sup>. Klasyczna filozofia realistyczna właściwie cały czas osadzona jest na rdzeniu neotomistycznym w różnych wariantach (w dokładniejszych analizach wyróżnia się pięć odmian neotomizmu w Polsce: tradycyjny, lowański, egzystencjalny, konsekwentny oraz logiczujący). Nie ma żadnych wątpliwości, że „neotomizm jest uważany za oficjalną filozofię Kościoła katolickiego w Polsce i za filozoficzną wykładnię światopoglądu chrześcijańskiego”<sup>58</sup>. Nauczanie filozofii w konwencji neotomistycznej posiada silne uzasadnienia instytucjonalne, chyba najpoważniejsze w całej strukturze dydaktyki filozofii w ogóle (nauczanie religii) – zwłaszcza na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego. Z zamierzeń i celu ta formacja edukacyjna wydaje się być bliska i stanowić pewną pozostałość konwencji *filozofii szkolnej*, wykładanej w XVII i XVIII wieku (kiedy stanowiła opozycję instytucjonalnej filozofii scholastycznej wobec rozwijającej się poza placówkami akademickimi filozofii racjonalistycznej). Ogólne założenia wariantu edukacyjnego tej filozofii dotyczą osadzania wartości życia na podstawie religijnej<sup>59</sup>, przekonania, iż istnieje jedna

---

<sup>57</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków: PAT 1992, s. 93.

<sup>58</sup> Tamże, s. 78.

<sup>59</sup> „Jakkolwiek wspaniały system nauki spekulatywnej wytworzyli filozofowie greccy, przecież rozwiązać nie mogli oni najważniejszych zagadnień życiowych, aż nareszcie sama Prawda Boża przyszła na świat”, [w:] Bączek, *Zarys historii filozofii*, s. 68.

filozofia prawdziwa (niekiedy wręcz żarliwa walka o prawdę filozoficzną) czy nawet podważanie filozofii nowożytnej i współczesnej poczynając od Kartezjusza<sup>60</sup>. Nie można odrzucić tezy stanowiącej o tym, że proponowane interpretacje motywowane są potrzebą uporządkowania chaosu poznawczego i aksjologicznego współczesnej kultury, utrzymywania postawy krytycznej, efektywnego wykorzystania tradycji filozoficznej.

#### 2.4. Filozofia synkretyczna, praktyczna, podmiotowa (ponowoczesna)

Jako uzupełnienie tych formacji edukacyjnych można przyjąć model czwarty – synkretyczny. Generalnie wypełniałby on obszar filozofii praktycznej. Zawierałby nie tylko konwencję „dociekań filozoficznych” Matthew Lipmana czy projekt „Lego-Logos”, ale również początkujące w Polsce poradnictwo filozoficzne. Ogólnie wykorzystywałby on propozycje płynące z antypedagogiki, hermeneutyki i postaw związanych z postmodernizmem. Obszar jego funkcjonowania to zakres „orientacji na rozwój” i kształcenie filozoficzne raczej młodszej części pokolenia.

Program dociekań filozoficznych rozpowszechniany jest w Polsce przez fundację Phronesis. Podstawą tej koncepcji jest nie przekaz wiedzy filozoficznej (co wywołuje sprzeciw „tradycyjnych” filozofów), lecz kształcenie umiejętności filozoficznego myślenia<sup>61</sup>. Klasę szkolną traktuje się jako wspólnotę dociekającą, której podstawą funkcjonowania jest dialog i dyskusja. Niedopuszczalna jest jakakolwiek forma manipulacji czy indoktrynacji, ani przejmowania przez dzieci własnych poglądów nauczyciela. Główna atrakcyjność programu skupiona jest na rozwiązaniach metodycznych, których dotkliwy brak jest powszechnie odczuwany w innych standardach kształcenia filozoficznego.

---

<sup>60</sup> Łącznie z ewidentnymi niestosownościami typu: „Nauka odrzuca wszelką formę ewolucjonizmu absolutnego i ateleologicznego”, [w:] J. Bączek, *Zarys historii filozofii*, s. 112, czy silnymi ocenami: „Nazwano poglądy Nietzschego wariacko-zbójceją filozofią”, tamże, s. 158.

<sup>61</sup> Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodźka, Warszawa: CODN 1996.

### 3. Alternatywność a problem propedeutyki filozofii

Propedeutyka filozofii to typowy przykład niejasności koncepcyjnej obszaru kształcenia filozoficznego. W literaturze przedmiotu przedstawiano różne propozycje, dotyczące interpretacji i potrzeby funkcjonowania wyodrębnionej dyscypliny dydaktycznej, występującej pod nazwą „propedeutyka filozofii”. Pomimo że kryteria wyodrębniania propedeutyki od jej właściwej nauki nie były wyraźnie formułowane, to jednak w przypadku filozofii dość powszechnie ją wydzielano. Już w 1863 roku Henryk Struve zauważył, że „specjalny nasz wykład logiki [...] nie często nada nam sposobność rozważyć znaczenie filozofii w ogóle”<sup>62</sup>. W 1871 roku w propedeutyce określanej (już wtedy w konwencji „pospolitego zwyczaju”) jako nauce „przygotowawczej czyli przysposabiającej do filozofii” wydzielano dwie główne części: logikę i psychologię empiryczną<sup>63</sup>. W 1898 roku ks. Marian Morawski stwierdził, że w ostatnich dziesiątkach lat XIX wieku nastąpiło osłabienie kulturowego funkcjonowania filozofii, czego właśnie wyrazem było wprowadzenie propedeutyki<sup>64</sup>. Na początku XX wieku akceptowano niemiecką koncepcję propedeutyki<sup>65</sup>, choć zdarzały się i wzorce francuskie<sup>66</sup>. W. Jerusalem stwierdził, że psychologia i logika słusznie uchodzą za nauki przygotowawcze, czyli propedeutyczne do filozofii<sup>67</sup>. Henryk Struve wyróżnił dwa rodzaje propedeutyki filozoficznej. Pierwszy (propedeutyka filozoficzna w ścisłym

---

<sup>62</sup> H. Struve, *Wywód pojęcia filozofii. Lekcja wstępna do nauk filozoficznych miana w Szkole Głównej w Warszawie dnia 14. lutego 1863 r.*, Warszawa 1863, s. 2.

<sup>63</sup> F. Kautny, *Propedeutyka filozoficzna...*, s. 12.

<sup>64</sup> Por. „Po wszechnicach zamiast filozofii wyklada się najczęściej tylko historię filozofii – filozofię traktują jako antyk, jako martwy pomnik starożytności. Ze szkół na koniec samo imię filozofii zostało wykluczone i zastąpione niepoczesną propedeutyką”, [w:] ks. M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, Kraków 1899, s. VII, wyd. 3.

<sup>65</sup> Por. np. A. Meinong, *Ueber philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik*, 1885; P. Natorp, *Philosophische Propädeutik (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie) in Leistsätzen zu akademischen Vorlesungen*, Marburg 1905 (zawiera jeszcze sylogizmy).

<sup>66</sup> M.A. Gibon, *Cours de Philosophie*, Paris 1842 (psychologia wymieniona jest jako pierwsza część filozofii – 360 stron, logika jako druga – 80 stron, co kończy I tom).

<sup>67</sup> W. Jerusalem, *Wstęp do filozofii*, z trzeciego wydania oryginału niemieckiego przełożyła Julia Dicksteinówna, pod redakcją i z przedmową Adama Mahrburga, Warszawa 1907, s. 39 oraz: „Logika uchodzi powszechnie za niezbędny wstęp do filozofii i jako propedeutyka filozoficzna bywa często wykładana w szkołach średnich”, tamże, s. 72.

znaczeniu) to nauka wstępna do filozofii (nauka przygotowawcza, wstęp do filozofii czy też „krytyczny rozbiór zasadniczych pojęć o filozofii”<sup>68</sup> – Ignacy Halpern proponował tu terminy: immanentna propedeutyka filozoficzna, ogólna propedeutyka filozoficzna<sup>69</sup>). W tym rozumieniu miała to być samodzielna nauka przygotowująca do badań filozoficznych. Natomiast propedeutyce filozoficznej w drugim, dydaktycznym znaczeniu, przypisał charakter bardziej pedagogiczny niż filozoficzny (główną jej częścią był elementarny kurs psychologii i logiki). Jej głównym celem było uzyskanie „ogólnego przygotowania i wykształcenia naukowego”. Podobną interpretację propedeutyki filozofii przyjął Salomon Igel<sup>70</sup>. Adam Mahrburg przypisał wstępowi do filozofii (w odróżnieniu od nie posiadających tej własności nauk szczegółowych) znaczenie przygotowawcze – propedeutyczne<sup>71</sup>. Wyróżnił trzy rodzaje wprowadzeń do filozofii: stanowisko historyczne, encyklopedyczne i teoretyczne. Za najtrudniejsze uznał przedstawienie stanowiska teoretycznego filozofii, w którym winna być ona „nauką o powszechnej wartości poznawczej”. W 1920 roku ukazała się rzetelna publikacja systematyzująca Halperna, zawierająca dyskusję siedmiu typów propedeutyki<sup>72</sup>. Brak ustalonego kanonu w tym zakresie jest, jego zdaniem, przyczyną jedynie autorskich, ale jednostronnych interpretacji filozofii jako nauki teoretycznej. Ten stan rzeczy był powodem zrozumiałych, licznych trudności w tworzeniu koncepcji kształcenia filozoficznego. Halpern zwrócił też uwagę, że logika i psychologia rozpatrywane w kontekstach edukacyjnych „nie są właściwie filozofią”, a „kto obstaje za logiką i psychologią wyłącznie, jest raczej za wprowadzeniem dwóch nowych przedmiotów do programu szkoły, aniżeli

<sup>68</sup> H. Struve, *Wstęp krytyczny do filozofii*, s. 45.

<sup>69</sup> I. Halpern, *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 22, III (1920), s. 223–250.

<sup>70</sup> S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] S. Lempicki i in. (red.), *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1934, s. 427.

<sup>71</sup> Por. A. Mahrburg, *Słowo wstępne*, s. VII, [w:] W. Jerusalem, *Wstęp do filozofii*, wydanie drugie z 4. wydania oryginału niemieckiego ukazało się w 1912 r. W 1926 r. ukazało się trzecie wydanie tej samej pozycji z 9 i 10 wydania oryginału niemieckiego w przekładzie J. Dicksteinówny (ze względu na zmiany pozbawione już przedmowy A. Mahrburga).

<sup>72</sup> I. Halpern, *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 22, III (1920), s. 223–250.

za propedeutyką filozofii”<sup>73</sup>. Po takiej analizie, przedstawionej przez Halperna, powstają pytania: co się stało z naszą wielką tradycją kształcenia filozoficznego? dlaczego wciąż brak jest elementarnych standardów jego dotychczasowych?

#### 4. Problem alternatywności w konwencjach edukacyjnej filozofii

Nie ulega wątpliwości, że potrzebne jest określenie bardziej wyraźnej różnicy między filozofią profesjonalną, specjalistyczną a filozofią edukacyjną. Jednym z jej wyznaczników winno być przyporządkowanie poszczególnym etapom kształcenia określonego typu dydaktycznej filozofii. W etapie szkolnym dominować winna filozofia o profilu kulturowym (choćby ze względu na silne motywy wychowawcze). W programach niefilozoficznych studiów akademickich bardziej scjentyistyczna, ale jednak jeszcze filozofia kulturowa (ze względu na jej obecny, powszechny brak w szkolnictwie średnim) oraz potrzebę elementów filozofii specjalistycznej – wiązania jej z danym kierunkiem studiów. Dopiero w ramach akademickich studiów filozoficznych możliwa jest w pełni profesjonalna filozofia scjentyistyczna (choć pojmowanie scjentyzmu w filozofii wcale nie jest jednoznaczne).

Dla określenia treści kształcenia w poszczególnych etapach potrzebny jest nie tyle program przedstawicieli jednej orientacji filozoficznej, ile program bardziej systematyków filozofii czy wypływający z jej doświadczeń historycznych (np. modelu historyczno-problemowego). Dla zabezpieczenia spójności przekazu edukacyjnego filozofii wskazana jest alternatywność modeli edukacyjnej filozofii, uwzględniająca „konfliktową wielość różnych sposobów rozumienia i uprawiania filozofii”. Konieczność ta staje się wyraźna w sytuacji zmiany zakresów współczesnej odpowiedzialności edukacyjnej, związanej z potrzebą zwiększenia adaptacji kulturowej filozofii (w obliczu zwłaszcza tak silnych przemian cywilizacyjnych i technologicznych) kosztem zmniejszenia nacisku na tradycję. Wskazana jest zmiana podstawowych założeń edukacyjnych, umożliwiająca wprowadzenie konsekwencji równocześnie podstawowych, współczesnych systemów czy orientacji filozoficznych, a może nawet jakiś kulturowy program alternatywizacji edukacyjnej. Współczesne dyskusje dotyczące sposobów rozumienia i uprawiania filozofii

---

<sup>73</sup> Tamże, s. 244.

winni znaleźć swoje odzwierciedlenie w odpowiednich propozycjach dydaktycznych, ponieważ inaczej spory o podstawę programową kształcenia filozoficznego mogą powodować „wpadnięcie w wir jałowych sporów metafizycznych”.

W wyborze modelu edukacji filozoficznej możliwe są następujące postawy:

1. Podtrzymanie tradycji filozofii scjentystycznej. Propozycja zdecydowanie zbyt ambitna, ale też i jednostronna zwłaszcza dla potrzeb wstępnej edukacji filozoficznej. Możliwe jest więc jej złagodzenie (w tym duchu przedstawiane są propozycje filozofii kulturowej czy sproblematyzowanej historii filozofii).
2. Wybór jednej z opcji światopoglądowych (np. filozofii katolickiej, filozofii pragmatycznej, filozofii postmodernistycznej); przykład aktu takiego wyboru ma obecnie miejsce w powszechnym kształceniu religijnym (dominującej religii katolickiej) w szkołach.
3. Przedstawienie alternatywnych koncepcji kształcenia filozoficznego. Propozycja najbardziej rzetelna merytorycznie i dostosowana do aktualnych warunków kulturowych, możliwa do pogodzenia z programami innych przedmiotów nauczania, uwzględniająca istotne dla filozofii warunki jej przemian dziejowych.

To uznanie alternatywności (a być może i komplementarności) koncepcji kształcenia filozoficznego może prowadzić do przyjęcia jej jako odrębnej wartości edukacyjnej i generować powstawanie nowych wzorców edukacyjnych. Oznaczać one mogą zmianę modelu wiedzy filozoficznej, inną relację do historycznego podłoża filozofowania czy wreszcie reorientować dotychczas preferowane wartości wychowawcze. Mimo tego, że we współczesnym kształceniu filozoficznym brak jest koncepcyjnej jednolitości i konsekwencji w realizowaniu przyjmowanych założeń, to jednak dyskusja nad nimi winna być dalej prowadzona. Wyrażna jest tu potrzeba lepszego uporządkowania teoretycznego tego zakresu edukacji.