

Maciej Woźniczka

Filozofia a jej przekaz edukacyjny : Historyczne i metafizyczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego

Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia nr 6,
115-136

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Maciej Woźniczka

Filozofia a jej przekaz edukacyjny. Historyczne i metafizyczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego

Filozofia nie jest przedmiotem, którego by można się nauczyć...

Zajmowanie się filozofią winno odbywać się w wolniejszym duchu, aniżeli uprawianie innych przedmiotów

Ignacy Halpern (1920)

Dla historyka filozofii istotne jest zainteresowanie każdej formacji kulturowej daną jej współczesnością. Również i w szeroko pojętym kształceniu filozoficznym wielu jego analitykom i dyskutantom szczególnie ważne wydają się synchroniczne problematyki, obejmujące fakty społeczne i naukowe w doświadczonej rzeczywistości. Jednak ich diachroniczne ujęcie, odsłaniając instytucjonalne, polityczne i aksjologiczne uwarunkowania, wskazuje na konsekwencje dla aktualnego stanu edukacji filozoficznej.

Nauczanie filozofii można traktować dwojako: bądź jako nauczanie jednego z wielu przedmiotów w praktyce szkolnej, bądź jako wprowadzanie nadrzędnych paradygmatów poznawczych za pośrednictwem filozofii kulturowej, dającej podstawy do interpretacji rzeczywistości (swoistej teorii rzeczywistości, propozycji o charakterze światopoglądowym – „wizji świata”). W drugim z proponowanych ujęć nauczanie filozofii można rozumieć jako postulat łączenia założeń czy uogólnień pojedynczych przedmiotów w spójną całość, a także dostarczania uzasadnień o charakterze aksjologicznym i egzystencjalnym, jak również pedagogicznym (np. problem autorytetu, wzorców moralnych).

A. Aspekty historyczne

A.1. Filozofia w cieniu polityki

Dla instytucjonalnego kształcenia filozoficznego istotne są przede wszystkim uwarunkowania polityczno-społeczne, wpływające bezpośrednio na modelowanie ogólnych standardów programowych, a także uszczegółowionych schematów edukacyjnych w ramach poszczególnych przedmiotów (np. dominanta filozofii marksistowskiej w akademickim kursie historii filozofii); procedury takie obowiązywały w Polsce w okresie powojennym do roku 1989. Żadne władze nie poniosły odpowiedzialności za realizowaną przez długie dziesięciolecie politykę degradacji kulturowej narodu.

W okresie stalinowskim (represje polityczne: 1949–1956) wielu najlepszych polskich historyków filozofii i filozofów, np. Władysław Tatarkiewicz¹, Roman Ingarden², Henryk Elzenberg³ zostało pozbawionych prawa wykładania w uczelniach i odsuniętych od kontaktu z młodzieżą akademicką. Było to połączone ze zmianami strukturalnymi – zlikwidowano Polską Akademię Umiejętności i w jej miejsce powołano Polską Akademię Nauk (której pierwsi członkowie powołani byli przez władze rządowe). Leon Koj od V 1950 do XI 1951 był więźniem politycznym stalinizmu. Stanisław Ossowski „wygnany” z Uniwersytetu Warszawskiego (odsunięty od pracy dydaktycznej w latach 1952–1956). Narcyz Łubnicki „[...] w latach 1950–1957 stał się obiektem politycznych szykan i brutalnych ataków; ich pretekstem była zamieszczona na łamach wyd. w Moskwie «Woprosów Filozofii» negatywna ocena jednego z jego artykułów. W ramach akcji kierowanej przez Adama Schaffa został zaliczony do «filozofów burżuazyjnych», pozbawiony prawa prowadzenia zajęć z filozofii oraz prawa publikowania. Pozwolono na prowadzenie wykładów z logiki oraz lektoratu języka rosyjskiego. Kierowana przez Łubnickiego Katedra Filozofii została przemianowana na Katedrę Logiki (jej nazwa została przywrócona w 1957 r.)”⁴.

W okresie stalinowskim zamknięte zostały polskie czasopisma filozoficzne. „Przegląd Filozoficzny” został rozwiązany przez władze w roku 1949 z powodu nadmiernej niezależności i wszechstronności; komunistycznym odpowiednikiem „Przeglądu Filozoficznego” miała być „Myśl Filozoficzna”, a następnie „Studia Filozoficzne”⁵. „Kwartalnik Filozoficzny”, w którym publikowane były infor-

¹ T. i W. Tatarkiewiczowie, *Wspomnienia*, Warszawa 1979, s. 84. Zabroniono również sprzedaży ostatniego III tomu *Historii filozofii*.

² Por.: M. Golaszewska, *Roman Ingarden. Człowiek i dzieło*, Kraków 1993, s. 8.

³ W UMK w Toruniu w okresie 1951–1956.

⁴ <http://ptta.pl/pef/pdf/II/lubnicki.pdf> [stan z: 15.03.2009].

⁵ http://pl.wikipedia.org/wiki/Przeg%C4%85d_Filozoficzny [stan z: 16.03.2009].

macje o ruchu filozoficznym w Polsce i na świecie, przeglądy piśmiennictwa i sprawozdania z kongresów został zamknięty przez władze komunistyczne w 1950 r.

Ija Lazari-Pawłowska otrzymała w 1958 r. stypendium Forda (w USA), ale polskie władze odmówiły wydania paszportu. Józef Tischner zaświadczał: „po raz pierwszy w życiu z twardym mówieniem «nie» komunizmowi spotkałem się nie w Kościele, ale na uniwersytecie. Zdumiało mnie, kiedy po 1956 roku prof. Izidora Dąmbska napisała protest przeciwko ustawie o szkolnictwie wyższym. Pierwsze zdanie ustawy brzmiało, że należy wychowywać młodzież w duchu socjalizmu, a prof. Dąmbska oświadczyła, że nie będzie tego respektować, bo ona wychowuje w duchu obiektywności naukowej. Wtedy spotkałem się z postawą, że słowo jest słowo [...]”⁶. Gdy w 1963 r. komunistyczne władze usuwały prof. Dąmbską z Uniwersytetu Jagiellońskiego, to powód tego widziała ona w wyrażanej przez nią opinii, że „filozofia jest dyscypliną naukową, winna być uprawiana w oderwaniu od zagadnień ideologicznych”, a „studia uniwersyteckie winny wychowywać przez zaprawianie do stosowania metod naukowej pracy, do samodzielności w myśleniu i przez rozwijanie potrzeby bezinteresownego poszukiwania prawdy, a nie przez wytwarzanie postaw ideologicznych”⁷.

W roku 1968 pozbawiono katedr Uniwersytetu Warszawskiego: Leszka Kołakowskiego, Bronisława Bączkę i pięciu innych profesorów⁸. Stefan Morawski (filozof sztuki i kultury) jako dziekan Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego po Marcu 1968 r. został z niego usunięty za poparcie demonstracji studenckich. Zygmunt Bauman zmuszony do wyjazdu z Polski. W latach siedemdziesiątych PZPR wstrzymała wydanie tłumaczenia (którego autorem był J. Bukowski) książki Jacquesa L. Monoda (filozofa biologii, późniejszego laureata Nagrody Nobla) *Przypadek i konieczność* – dzieło to ukazało się jedynie w „drugim obiegu”. Swoją rolę odegrało również wprowadzenie stanu wojennego. Prof. Leszek Nowak, zwolniony przez komunistów z pracy na UAM w 1985 r. za publikowanie w wydawnictwach podziemnych, (w październiku 1984 r. zawieszony, w styczniu 1985 r. decyzją ministra szkolnictwa wyższego pozbawiony pracy na Uniwersytecie z powodów politycznych) został przywrócony na swe poprzednie miejsce pracy w Instytucie Filozofii dopiero w kwietniu 1989 r.

⁶ A. Karoń-Ostrowska, *Bo ja jestem od filozofii... Niepublikowany wywiad z ks. prof. Józefem Tischnerem*, źródło: www.tygodnik.com.pl/numer/275719/tischner.html [stan z: 16.03.2009].

⁷ Tamże.

⁸ Por.: „Pozwolono im kontynuować pracę w Polskiej Akademii Nauk, ale równocześnie wszczęto przeciw nim w prasie kampanię oszczerstw, przed którymi nie mogli się bronić. Zakazano publikacji ich książek, zaś powoływanie się w przypisach na ich prace dopuszczane było tylko w wyjątkowych przypadkach. Nic dziwnego zatem, że zdecydowali się opuścić Polskę” [w:] R. Sitek, *Warszawska Szkoła Historii Idei. Między historią a teraźniejszością*, WN „Scholar”, Warszawa 2000, s. 244.

Przykłady te pokazują, że kształcenie filozoficzne jest światopoglądowo nieobojętne, a wprowadzenie obowiązkowej filozofii do szkół dla wielu może się wydać decyzją ideologiczną.

Właściwie od czasów narodzin filozofii można mówić o dwóch podstawowych formach społecznego funkcjonowania filozofii. Pierwsza forma ma związek z instytucjonalnym funkcjonowaniem filozofii. Zwykle zorientowana jest na podtrzymanie tradycji i prezentuje stanowisko zachowawcze. To głównie w niej realizowane są podstawowe oddziaływania edukacyjne. Druga forma ma charakter rzeczywistego nurtu filozofii. Jest znacznie słabiej związana z instytucjami. To w jej obszarze tworzone są teorie, które mają najbardziej rewolucyjny charakter. W sposób oczywisty wchodzi w konflikt z różnymi formami władzy, bowiem dążenie do prawdy jest tu silniejsze od postawy podporządkowania się instytucjom i tradycji. Jest przyczyną lęku władzy przed wolnomyślicielami, a często jego skutkiem są liczne formy represji. Dzieje przekazu kulturowego filozofii to przede wszystkim współoddziaływanie tych form społecznego funkcjonowania filozofii. W polskiej kulturze napięcie między nimi jest szczególnie silne. Np. polski jezuita Jerzy Gengel określał kartezjanizm jako doktrynę bezpłodną i szkodliwą, bo prowadzącą na manowce ateizmu⁹. Postawa ta widoczna jest i dzisiaj: wszelkie próby usamodzielnienia etyki jako przedmiotu edukacyjnego w szkołach odrzucane są z powodu obaw o możliwy konflikt z przedstawicielami Kościoła katolickiego (tzw. przedmiot religia/etyka).

A.2. Filozofia w cieniu instytucji

Edukacja filozoficzna rzadko cieszy się akceptacją władz instytucjonalnych. Wiele można też zarzucić najpoważniejszym instytucjom edukacyjnym. W XVI w. Polska traci wysoką kulturę filozoficzną. Ujawnia się brak pełniejszej recepcji filozofii europejskiej przez Polskę w tym okresie. W latach 1550–1750 wyraźne jest osłabienie filozoficzne Akademii Krakowskiej i odrzucenie przez nią idei odrodzenia i humanizmu. Rozwija się działalność zakonu jezuitów (krytyka Kartezjusza, Malebranche’a, Spinozy, Locke’a), który – nie mogąc pomijać – zwalcza idee *philosophiae recentiorum*; jest to tzw. jezuicki okres filozofii w Polsce. Panowanie arystotelizmu w Akademii Krakowskiej trwa niezwykle długo¹⁰. Do-

⁹ Z. Ogonowski, *Filozofia szkolna w Polsce w XVII wieku*, Warszawa 1985, s. 154.

¹⁰ Por.: „Dopiero w trzecim ćwierćwieczu XVIII w. pojawiają się w Uniwersytecie Krakowskim nazwiska Kartezjusza, Gassendiego, Leibniza, Wolfa, a także zapomnianego Kopernika, Galileusza, Newtona i innych”; por.: B. Pleśniarski, *Nauki filozoficzne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika IV – Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1974, z. 65, s. 57.

piero od końcówki XVIII w. zachodzi przewrót umysłowy w Polsce – oznacza on bezpośrednie przejście od scholastyki do oświecenia.

Komisja Edukacji Narodowej, która wprowadziła tak pozytywne reformy w szkolnictwie średnim (wówczas szkołach parafialnych, podwydziałowych¹¹ i wydziałowych), po prostu skasowała całą filozofię w Akademii Krakowskiej¹². Nauczanie metafizyki w szkołach zostało odłożone przez KEN (na mocy „przepisów KEN na szkoły wojewódzkie” z 1774 r.) do czasu opracowania elementarnego podręcznika tego przedmiotu. Ale były też sygnały pozytywne – najdokładniej opracowany przez KEN program logiki zawierał, obok kwestii ściśle logicznych, zagadnienia psychologiczne (np. „jasne wyłożenie sposobów działania duszy”).

Ignacy Halpern, omawiając uwarunkowania historyczne treści i sposobów kształcenia filozoficznego, zauważył, że polska tradycja w tym zakresie jest istotnie związana z tradycją europejską¹³, a główne zapożyczenia związane są z tradycją niemiecką bądź francuską¹⁴. Jego zdaniem, podstawowa tendencja ma charakter zawężania zakresu propedeutyki filozofii. Jeszcze Hegel proponował w swojej *Propedeutyce filozofii* takie przedmioty, jak: naukę o państwie, etykę, naukę religii, fenomenologię z logiką, naukę o pojęciach i encyklopedię filozoficzną¹⁵ – warto tu wspomnieć, że Hegel w latach 1808–1816 był dyrektorem gimnazjum im. Melanchtona w Norymberdze. W Badenii w 1837 r. w ramach propedeutyki, na mocy postanowień instytucjonalnych, nauczano antropologii, logiki, psychologii oraz metodologii studiów akademickich. W 1869 r. ograniczono ten kurs do logiki i psychologii. W Austrii na mocy odpowiednich przepisów z 1849 r. nauczano logiki, psychologii i wstępu do filozofii (z którego zrezygnowano na mocy aktów prawnych w 1856 r.). We Francji w podręczniku E. Saisseta (przełożonym na język polski przez Eleonorę Ziemięcką w 1863 r.) nauczano, obok psychologii i logiki, historii filozofii i etyki z teodyceą¹⁶. W podob-

¹¹ W ówczesnym systemie edukacji szkołom głównym podlegały bezpośrednio *szkoły wydziałowe* (średnie niższego typu), tym zaś z kolei *szkoły podwydziałowe* (średnie niższego typu).

¹² Jak pisał W. Tatarkiewicz: „Od 1780 r. aż do germanizacji Akademii Krakowskiej w 1792 r., w naczelnej wyższej szkole kraju – z zarządzenia filozofa – uczono nauk szczegółowych, nie uczono filozofii”, por.: B. Pleśniarski, *Nauki filozoficzne w szkołach...*, s. 52.

¹³ I. Halpern, *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” (19) 1920, rocznik 22, zeszyt III, s. 223–250.

¹⁴ Tamże, s. 247.

¹⁵ Można obserwować proces wyodrębniania się z propedeutyki filozofii poszczególnych nauk szczegółowych, które edukacyjnie funkcjonują już samodzielnie. Hegłowska „nauka o państwie” realizowana jest zapewne w ramach współczesnego przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”.

¹⁶ Którą to teodyceę można zapewne traktować jako namiastkę współcześnie nauczanej religii. Por. też: E. Saisset, *Przewodnik filozofii*, przeł. E. Ziemięcka, Warszawa 1863.

nym podręczniku Emila Boiraca (w przekładzie Adolfa Dygasińskiego w 1891 r.) proponowano również historię filozofii i etykę oraz metafizykę.

Sporo miejsca poświęcone zostało kwestiom nauczania filozofii na Pierwszym Międzynarodowym Kongresie Filozoficznym w Paryżu w sierpniu 1899 r.¹⁷ Omawiający kształcenie filozoficzne we francuskich szkołach proponowali nauczać, obok tradycyjnych schematów logiki formalnej i psychologii (rezygnując niekiedy z metafizyki), także teorii poznania i etyki. Przedstawiciele szkół włoskich sugerowali, aby zamieszczać w programach szkolnych treści logiki, etyki i psychologii – ale odległe od spekulacji metafizycznych; skrytykowali dogmatyczne formy przekazu treści filozoficznych. Szwedzi dopuścili do nauki licealnej, obok logiki formalnej, kurs historii filozofii. W szkołach rosyjskich kładziono nacisk na logikę, włączano elementy psychologii, natomiast zdecydowanie odrzucano możliwość edukacji moralnej. Nie brakowało i głosów krytycznych, np. stwierdzających, że nauczanie filozofii w liceum prowadzi do sceptycyzmu czy określić, że „narzucanie uczniom katechizmu filozoficznego” może prowadzić tylko do „spaczenia umysłów”.

Ilość godzin przeznaczona na naukę filozofii była niekiedy dość znaczna. W latach dwudziestych XX w. we Francji i we Włoszech przeznaczano na nią osiem godzin tygodniowo. W Polsce Kazimierz Twardowski żądał dla filozofii trzech godzin tygodniowo w przedostatniej i ostatniej klasie liceum. Halpern zaproponował po dwie godziny, ale przez trzy klasy liceum¹⁸. Piotr Pręgowski (nauczyciel filozofii w szkołach warszawskich) sugerował po trzy godziny też przez trzy klasy liceum. Bohdan Kieszkowski wyraził opinię, że dobry program w wymiarze 3 godz. tygodniowo już może prowadzić do pozytywnych rezultatów.

Współczesne propozycje wprowadzania filozofii do szkół mają też swój początek w propozycjach reformatorów Komisji Edukacji Narodowej. Jako jeden z pierwszych, w 1774 r. oceniał przydatność filozofii w nauczaniu szkolnym Adolf Kamiński¹⁹. W 1812 r. Feliks Jaroński domagał się „filozofii w powszechności”, logiki, etyki, metafizyki i historii filozofii. W 1844 r. Bronisław F. Trentowski wydał podręcznik logiki (pełen zadziwiających neologizmów: sacz pojęć, iścizna w pojęciach, rozumniki przeciwzwrotu, umysłniki stanowcze i rzecznicze, mylniki rozumnicze i umysłnicze)²⁰. Przed rokiem 1849 w gimna-

¹⁷ Por. W.M. Kozłowski, *Kongres Filozoficzny Międzynarodowy*, „Przegląd Filozoficzny” IV, 1901, s. 63–96.

¹⁸ I. Halpern, *O propedeutyce filozofii...*, s. 246.

¹⁹ Por.: B. Pleśniarski, *Nauki filozoficzne w szkołach...*, s. 49.

²⁰ B.F. Trentowski, *Mysłini czyli całokształt logiki narodowej*, Poznań 1844. Motto tej książki brzmi: „Dobra lub zła logika narodów wyświeca najwyborniej zdrowego lub chorego ich ducha. Wedle niej zatem sądzić można, czy naród pewien godzin jest żywota lub skonu”.

zjach Galicji nauczano propedeutyki filozofii w wymiarze 160 godzin. Duże znaczenie kształceniu filozoficznemu w gimnazjum przypisała instrukcja ministerialna pt. „Zarys organizacyjny” z 1849 r.²¹, która jednak zredukowała kurs propedeutyki do 80 godzin w wymiarze rocznym. S. Kubisztal, omawiając jej zalecenia, opowiedział się za umieszczeniem kursu filozofii po kursie logiki (w programie funkcjonował wówczas jeszcze kurs psychologii). Przedstawił również krytykę funkcjonującego wówczas podręcznika logiki Józefa Kremera. Ale już jedyny podręcznik polski Franciszka Kautnego z 1871 r. ograniczał się jedynie do logiki i psychologii²². Miejsce psychologii w kursie propedeutyki filozofii podtrzymywała jeszcze instrukcja ministerialna z 1884 r. Bolesław Gawecki zauważył, że już w gimnazjach (dwie ostatnie klasy) byłej Galicji (zabór austriacki) nauczano filozofii. Ten element programu przeniesiono do gimnazjów odrodzonego Państwa, jednak „bez wiary w to, że ten przedmiot może stanowić doniosły składnik wykształcenia na stopniu średnim i nie mniej ważny czynnik w wychowaniu młodzieży”²³. Słabością polskich propozycji w zakresie nauczania filozofii było również i w propedeutyce zbyt sztywne trzymanie się Arystotelesa. Jeszcze w 1892 r. ks. prof. gimnazjalny, dr Aleksander Pechnik, twierdził, że wyniki badań Arystotelesa „[...] powinny być podstawą wykształcenia filozoficznego”²⁴, a sam recenzent cytowanej publikacji A. Pechnika dodawał: „Świat klasyczny jest i będzie po wsze czasy uniwersalną szkołą”. W omawianym okresie nie brakowało wielu wydawnictw o charakterze popularnym, w sposób istotny wspomagających instytucjonalne kształcenie filozoficzne²⁵.

W Polsce istniała wielowiekowa tradycja związana z nauczaniem filozofii w szkole. Profesorowie szkół średnich pisali całe opracowania poświęcone temu aspektowi edukacji. Niech przykładem tu będzie publikacja Karola Bobrzyń-

a pierwsze zdanie brzmi: „Dialektyka [...] jest sztuką umiejętną oglądania prawdziwości i pewności śród wojennego tumanu najsprzeczniejszych naukowych żywiołów”.

²¹ Dokładniejszy tytuł tej instrukcji, reformującej nauczanie w gimnazjum, to: *Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien*. Por.: S. Kubisztal, *W sprawie nauki propedeutyki w gimnazjach*, [w:] *Sprawozdanie z szóstego walnego zgromadzenia Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*, „Muzeum” (5) 1889, s. 576–586; lub u Z. Ehrenberga: *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen*, [w:] Z. Ehrenberg, *O wykładzie propedeutyki filozoficznej...*, s. 573.

²² Por.: „Celem tego pisma miało być wyłuszczenie głównych tylko zasad prawdziwego myślenia i rozumowania ludzkiego”, [w:] Ks. F. Kautny, *Propedeutyka filozoficzna oparta na prawdziwych zasadach*, Kraków 1871, s. 3.

²³ B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, „Przegląd Filozoficzny” 33 (1930), s. 135.

²⁴ Por. recenzję J.N. [brak pełnego imienia i nazwiska – M.W.] pozycji A. Pechnika: *O reformie tzw. propedeutyki filozoficznej w naszych gimnazjach*, „Przegląd Powszechny” X, 1892, t. 35, s. 248.

²⁵ Por.: D. Szulc, *O źródle wiedzy tegoczesnej*, Warszawa 1851; Z. Gabryjelski, *Czem filozofia jest a czem będzie*, Kraków 1894; K. Lutosławski, *O potrzebie filozofii w wykształceniu rolnika-obywatela*, Warszawa 1913.

skiego, profesora cesarsko-królewskiego gimnazjum V w Krakowie²⁶. Przedstawił on w niej obszerne uzasadnienie celu i potrzeby kształcenia logicznego w szkołach średnich (wzmocnienie racjonalności, potrzeba krytycyzmu, oparcie mądrości na wewnętrznym porządku duchowym)²⁷. Swoistym paradoksem kultury edukacyjnej kraju jest to, że zaborca dbał lepiej o wykształcenie filozoficzne młodzieży niż kolejne rządy wolnej Rzeczypospolitej (już po 1989 r.).

Ale i w wolnej Polsce, w dwudziestoleciu międzywojennym, nie brakowało licznych trudności. Kazimierz Twardowski stwierdził w 1919 r., że wszelkie projekty, dotyczące budowy nowego polskiego szkolnictwa średniego, nie doceniają doniosłości nauczania propedeutyki filozofii²⁸. Przedstawił sześć argumentów potwierdzających jej doniosłość (stanowi o samowiedzy naukowej, uczy właściwego ujmowania zagadnień filozoficznych, zbiera w całość szkolne doświadczenie filozoficzne, wprowadza w krytyczny sposób myślenia, przygotowuje do ścisłości w przeprowadzanych rozumowaniach, daje podstawy wiedzy ogólnej). Jako podstawowy mankament w kształceniu filozoficznym wymienił brak dostatecznej ilości kwalifikowanych nauczycieli tego przedmiotu. Inne stałe problemy to: brak odpowiednich podręczników, brak dostatecznej liczby godzin – przeznaczanych na filozofię, brak akceptacji społecznej – zarówno wśród instytucji odpowiedzialnych, jak i wśród aktualnej kadry nauczającej²⁹. Twardowski mówił nawet o postawie złej woli w stosunku do nauczania filozofii, właściwej dla postawy „wszelkiego rodzaju obskurantyzmu, któremu niepożądanym jest krytycyzm i który wskutek tego zwalcza – jawnie lub skrycie – wszystko, co wdraża młodzież do samodzielnego i ścisłego myślenia”³⁰. Podał przykłady usterek instytucjonalnych, np. braku rozpisywania konkursów na nauczycieli tego przedmiotu przez ówczesne jednostki organizacyjne oświaty (wskazując na Radę Szkolną Krajową w byłym zaborze austriackim).

W okresie międzywojennym w Polsce prowadzono powszechną edukację filozoficzną³¹. W 1924 r. Polskie Towarzystwo Filozoficzne ze Lwowa (przy wsparciu środowisk filozoficznych Warszawy, Krakowa i Poznania) przedstawiło ówczesnemu Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

²⁶ K. Bobrzyński, *Socjalne zadania logiki w Polsce*, Kraków, ok. 1910.

²⁷ Por.: „Rozum i Miłość stają się coraz widoczniej nierozdzielными czynnikami życia historycznego; etyka i logika nierozdzielными towarzyszami. Nie ma miłości społecznej bez samodzielności [...] nie ma samodzielności bez rozumu; rozum zaś bez miłości jest pustką niszczycielską” (tamże, s. 9).

²⁸ K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, „Ruch Filozoficzny” V, nr 1, Lwów 1919.

²⁹ O brakach tych wspominał już K. Twardowski w 1919 r.

³⁰ K. Twardowski, *Filozofia w szkole...*, s. 5.

³¹ Por. J. Wojtysiak, *Edukacja filozoficzna w ujęciu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Lublin 2004 (materiały konferencyjne); por. też: J. Pawlak, *Filozofia na Uniwersytecie Stefana Batorego*, Toruń 2002.

memoriał w sprawie obrony nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich³². Zwracano w nim uwagę na znaczenie wychowawcze kształcenia filozoficznego w szkole oraz potrzebę większej troski o kwalifikacje nauczycieli tego przedmiotu.

Zdumiewająca jest zasadnicza nieskuteczność polskiego środowiska filozoficznego: raczej są oczywiste, natomiast zupełnie nie przekładają się na ich realizację. Już w 1930 r. Regina Rajchman-Ettingerowa pisała: „smutny to fakt, że nasze starania [dotyczące poprawy stanu propedeutyki filozofii – M.W.] [...] nic nie osiągnęły”. I dalej: „należyte postawienie propedeutyki filozofii w programie szkoły średniej ogólnokształcącej jest sprawą pierwszorzędnej wagi, nie tylko z punktu nauczania i wychowania, lecz również z punktu widzenia podniesienia kultury umysłowej kraju i skoordynowania rozbieżnych jej stron”³³. Do usterek ówczesnego systemu edukacji zaliczyła: przeładowanie materiałem faktograficznym, chaos w zakresie niekiedy bardzo specjalistycznych wiadomości, niechęć do filozofii wśród nauczycieli innych przedmiotów, a nawet brak potrzeby wyrobienia krytycznego i jednolitego poglądu na świat. Opowiedziała się za zmniejszeniem materiału z historii filozofii na rzecz wstępu do historii filozofii oraz za prowadzeniem kursu etyki z pedagogiką (a nawet takich przedmiotów, jak socjologia i estetyka). Całość materiału rozciągnięta winna być na dwie ostatnie klasy, zagadnienia psychologiczno-logiczne winny poprzedzać podstawowe kwestie filozoficzne.

W publikowanych materiałach Sekcji Dydaktycznej Warszawskiego Towarzystwa Filozoficznego na początku lat trzydziestych XX w. często podejmowano kwestię nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich. Helena Leleszówna stwierdziła: „Istnieje kompletna rozbieżność zdań, zupełny chaos zarówno wśród nauczających propedeutyki filozofii, jak i w instytucjach, kierujących szkolnictwem średnim odnośnie do zagadnień: po co uczyć propedeutyki filozofii, czego uczyć pod tą nazwą i w jaki sposób”³⁴. Bohdan Kieszkowski zauważył, że w programach nauczania filozofii winny się znaleźć zagadnienia filozoficzne, występujące w innych przedmiotach nauczania³⁵. W obszerniejszej analizie zagadnień programowych wyraził potrzebę wyraźniejszego odniesienia się do zasadniczych reform programu szkół średnich. Jak na ówczesny para-

³² Por. S. Ossowski, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 29 (1927), s. 230–234.

³³ R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 33 (1930), s. 132.

³⁴ H. Leleszówna, *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich*, „Przegląd Filozoficzny” 34 (1931), z. 1, s. 51.

³⁵ B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, „Przegląd Filozoficzny” 34 (1931), z. 1, s. 55.

dygmat nauki, przedstawił śmiało stwierdzenie, iż logika i psychologia stanowią winny dwa różne przedmioty nauczania szkolnego. W 1937 r. Ministerstwo WRiOP przedstawiło program nauczania propedeutyki filozofii obejmujący psychologię i logikę w wymiarze trzech godzin tygodniowo w drugiej klasie liceum ogólnokształcącego³⁶. Do tego programu napisano potem odpowiednie podręczniki (K. Ajdukiewicz, T. Czeżowski, B. Gawecki, H. Lelesz)³⁷, które jednak ze względu na okres II wojny światowej nie zdążyły odegrać istotniejszej roli edukacyjnej. Po II wojnie standardy kształcenia filozoficznego uległy zasadniczej zmianie.

W okresie powojennym dokonuje się proces upolitycznienia kształcenia filozoficznego. W programie nauczania propedeutyki filozofii w szkole średniej w 1961 r. (obliczonym na 60 godzin, w tym na czystą logikę – 19 godz.) stawia się jednoznacznie cel: kształtowanie marksistowskiego światopoglądu³⁸. Istotne, że w programie tym nie ma już treści z zakresu psychologii, pojawiają się natomiast, obok oczywistych wówczas treści ideologicznych, zagadnienia z zakresu etyki. Podręcznik do propedeutyki filozofii pod redakcją Jana Legowicza, wydany w 1966 r., również nie zawiera zagadnień psychologicznych (jego główne rozdziały to: materializm dialektyczny, materializm historyczny, wybrane zagadnienia etyki, logika)³⁹. Wkrótce jednak zrezygnowano z jakichkolwiek form kształcenia filozoficznego w liceum.

Zasadnicze zmiany w kształceniu filozoficznym następują dopiero po 1989 r. Jedynie nominalnie pojawia się w szkołach przedmiot „etyka”. Bardzo niewiele szkół podejmuje wysiłek kształcenia filozoficznego w ramach zajęć fakultatywnych. Filozofia i etyka – jako przedmioty fakultatywne – nie są objęte ministerialnym nakazem zabezpieczenia podręcznikowego i innych materiałów dydaktycznych. Filozofia zostaje wykluczona z uczelni typu politechnicznego (wraz z katedrami i zakładami filozofii marksistowskiej usunięto w ogóle jakiegokolwiek nauczanie filozofii – niczym filozofię scholastyczną przez Komisję Edukacji Narodowej). Obecnie trwa proces ograniczania liczby godzin z filozofii (w tym in-

³⁶ Por.: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1937, s. 17.

³⁷ Por.: K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Wrocław – Warszawa 1948 (wydanie trzecie); T. Czeżowski, *Główne zasady nauk filozoficznych (wydanie drugie, przejrane i uzupełnione, podręcznika propedeutyki filozofii)*, Toruń 1946; B. Gawecki, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla kl. drugiej liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1938; H. Lelesz, *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Lwów ok. 1938; pomocny był również podręcznik Joachima Metallmanna: *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*, Kraków 1939.

³⁸ Ministerstwo Oświaty, *Instrukcja programowa w sprawie nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących, w liceach pedagogicznych...*, Warszawa 1961, s. 8.

³⁹ J. Legowicz, *Propedeutyka filozofii*, Warszawa 1966.

nych przedmiotów filozoficznych: logiki, etyki, metodologii) na studiach humanistycznych pod pretekstem tzw. minimów programowych (co jest związane z planem oszczędnościowym w zakresie finansowania uczelni państwowych).

M a t u r a

Starania, aby filozofia była przedmiotem maturalnym, mają nadspodziewanie długą tradycję. Już w 1892 r. ks. dr Aleksander Pechnik twierdził, że dla zapewnienia filozofii odpowiedniego stanowiska należy zaliczyć ją do przedmiotów egzaminu dojrzałości⁴⁰. W 1930 r. Bolesław Gawecki zauważył, że pomijanie filozofii w egzaminie maturalnym przesuwa ją na pozycje marginalne w systemie szkolnej edukacji⁴¹. Tadeusz Czeżowski w 1965 r. (artykuł wstrzymywany do druku z powodów ideologicznych przez 10 lat) stwierdził, że nadanie filozofii statusu przedmiotu maturalnego nada jej „wystarczającą wagę w szkolnym programie nauczania”⁴².

W maju 1998 r., po kilku latach starań w Ministerstwie Edukacji Narodowej (zgodę przyznano jednorazowo!) udało się przeprowadzić egzamin maturalny w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie. Wyniki tego egzaminu były pomyślne (w liceum prowadzony był kurs filozofii przez wszystkie cztery lata nauki)⁴³. Dopiero w 2002 r. (ale tylko na jeden rok) przywrócono możliwość zdawania matury z filozofii, nie wprowadzając jednak filozofii jako odrębnego przedmiotu w szkolnych siatkach godzin⁴⁴. Paradoxem edukacji szkolnej jest to, że w kraju o takich tradycjach filozoficznych nie ma możliwości zdawania matury z filozofii, a jest np. możliwość zdawania matury z przedmiotu pt. „wiedza o tańcu”.

Z j a z d y F i l o z o f i c z n e

Akcję na rzecz nauczania filozofii w szkole średniej prowadziły już pierwsze dwa polskie Zjazdy Filozoficzne (1923 i 1927)⁴⁵. Z apelami do Ministerstwa Edukacji Narodowej zwracały się dwa ostatnie Zjazdy Filozoficzne (1995 i 2004), a Sekcja Dydaktyki Filozofii VIII Zjazdu (IX 2008) miała nawet konsultanta ministerstwa w osobie prof. Adama Groblera. Echo tych działań jest jednak znikome.

⁴⁰ Por. recenzję J.N. pozycji A. Pechnika: *O reformie tzw. propedeutyki filozoficznej...*, s. 250.

⁴¹ B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki...*, s. 136.

⁴² T. Czeżowski, *Filozofia w szkole średniej ogólnokształcącej*, „Filozofia i Socjologia, Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1 (1974), s. 6.

⁴³ Por. K. Starczewska, *Pierwsza matura z filozofii*, „Biuletyn Olimpiady Filozoficznej” 17 (1999), s. 51.

⁴⁴ Por.: Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Syllabus z filozofii 2002*, Warszawa 2002, s. 64.

⁴⁵ R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii...*, s. 131–132.

Organizacje filozoficzne

Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych działała Sekcja Propedeutyki Filozofii przy Warszawskim Oddziale Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich (która prowadziła m.in. badania ankietowe dotyczące nauczania filozofii)⁴⁶. W marcu 1930 r. powstała Sekcja Propedeutyki Filozofii Warszawskiego Towarzystwa Filozoficznego. Do lutego 1937 r. odbyło się pięć konferencji Sekcji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, a we Lwowie równolegle funkcjonowała Grupa Metodyczna Nauczycieli Propedeutyki Filozofii⁴⁷. To właśnie jej reprezentanci wypowiadali się przeciw nauczaniu propedeutyki filozofii w ostatniej klasie gimnazjum bądź maturalnej (proponowali przesunięcie filozofii do klas wcześniejszych). Już wówczas skarżyli się na znikomą ilość godzin nauczania tego przedmiotu oraz „lekceważące uprzedzenie w stosunku do filozofii tak rozpowszechnione w naszym społeczeństwie”. B. Kieszkowski stwierdził, że projekty programów nauczania filozofii winny być sporządzane przez odpowiednie instytucje – a więc towarzystwa filozoficzne.

A.3. Wychowawcze znaczenie kształcenia filozoficznego

Jednym z najczęściej pomijanych aspektów kształcenia filozoficznego jest jego znaczenie wychowawcze⁴⁸. Jednak nauczanie filozofii w szkołach średnich wymaga merytorycznego odniesienia się do tego zagadnienia (np. jedną z podstaw koncepcyjnych funkcjonowania szkoły jest tzw. program wychowawczy). Już w 1907 r. (data odczytu) Piotr Pręgowski przeprowadził obszerną analizę możliwości wychowawczych, niesionych przez filozofię⁴⁹. Jako podstawowy czynnik wychowawczy wymienił zorientowanie filozofii na sferę abstrakcyjną, osłabiające sferę popędowo-emocjonalną. Do dalszych zaliczył kształtowanie krytycznego myślenia, dystansujące wobec wszelkich form fanatyzmu i doktrynerstwa. Za istotne uznał, podstawowe dla filozofii, wychodzenie poza zjawiskową interpretację rzeczywistości i orientację na kwestie właściwe potrzebom racjonalnym i duchowym człowieka.

⁴⁶ Również w Niemczech powołano w owym okresie Towarzystwo Nauczania Filozofii, które wydawało czasopismo pt. „Nauczanie Filozofii” i prowadziło kursy nauczania tego przedmiotu. Por.: R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii...*, s. 131.

⁴⁷ Por.: L. Blaustein, I. Dąbska, S. Igel, T. Witwicki, *Organizacja kółka filozoficznego w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 41(1938), s. 92–98.

⁴⁸ Por.: M. Woźniczka, *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, [w:] *Polskie Ethos i Logos*, red. J. Skoczyński, Wydawnictwo „Księgarnia Akademicka”, Kraków 2008, s. 93–106.

⁴⁹ Por. rozdział: „Znaczenie wychowawcze studiów filozoficznych”, [w:] P. Pręgowski, *I. Zasady racjonalnego wychowania narodowego. II. Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących*, Warszawa – Lwów 1916, s. 87–94.

A.4. Metodyka nauczania filozofii w szkole średniej

Problem sposobu nauczania filozofii zwykle jest pomijany w wielu dyskusjach dotyczących nauczania filozofii. Ma on jednak znaczenie podstawowe dla edukacji szkolnej. Już 1907 r. Piotr Pręgowski wskazywał na znaczenie aktywności uczniów w procesie recepcji treści i kompetencji filozoficznych⁵⁰. Wskazał na znaczenie metody sokratejskiej w kształtowaniu samodzielności poznawczej. Dostrzegł proces wyodrębniania się psychologii z filozofii. Ludwik Jaxa Bykowski przedstawił w 1925 r. propozycję włączenia uczniów w proces kształtowania samodzielności poznawczej⁵¹. Jakkolwiek jego koncepcja dotyczy psychologicznego pojmowania filozofii (proponował np. niektóre ćwiczenia przeprowadzać w ramach kółka filozoficznego), to jednak istotne są w niej odniesienia teoriopoznawcze (zagadnienie introspekcji, związek między zjawiskami psychicznymi a fizycznymi, analiza wrażeń zmysłowych). Próby zmiany takiego ukierunkowania podjęły współcześnie niektóre ośrodki akademickie⁵².

- Współczesne problemy metodyczne mogą dotyczyć następujących zagadnień:
- wymóg nowoczesności edukacyjnego przekazu filozoficznego;
 - nieuchronność częściowego przekazu wiedzy filozoficznej;
 - czy filozofia w ogóle, czy filozofia profilowana:
 - wstęp do filozofii (zorientowanie bardziej na rozwijanie zainteresowań filozoficznych);
 - pedagogiczna:
 - psychorozwojowa – specjalny wariant dla młodych umysłów, koncepcja samopoznania;
 - adaptacyjna: zagrożenia cywilizacyjne, duże potrzeby natury bardziej sprawnościowej, twórczej niż percepcji danego kwantum wiedzy;
 - międzyprzedmiotowa (obecnie realizowana w szkołach w postaci tzw. ścieżki międzyprzedmiotowej);
 - teoria kultury, teoria wiedzy.

Ciekawe, że największe sukcesy osiąga nauczanie filozofii tam, gdzie jest ono odpowiednio przygotowane od strony metodycznej (np. dociekania filozoficzne szkoły Lipmanowskiej, realizowane w Polsce przez Fundację „Phronesis”).

⁵⁰ P. Pręgowski, *I. Zasady racjonalnego wychowania narodowego. II. Filozofia w szkołach...*, s. 95.

⁵¹ L.J. Bykowski, *Wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii*, Lwów – Warszawa 1925.

⁵² Por.: S. Symotiuk, *Konwersatorium z metodyki nauczania filozofii*, Lublin 1989.

B. Aspekty metafizyczne

Podstawową przyczyną zmienności koncepcji nauczania filozofii jest uwarunkowanie jej zmianami zachodzącymi w głównych okresach (paradygmatach) kulturowych. Raczej jest tak, że to filozofia dopasowuje się do nadchodzących standardów uprawiania nauki i podstaw interpretacji rzeczywistości, niesionych przez inne dziedziny kultury. Potrzebna jest zatem ogólniejsza refleksja, opisująca rodzaje panującej filozofii i związane z nimi koncepcje przekazu kulturowego filozofii, najlepiej wyrażane w koncepcjach kształcenia filozoficznego. Jednak współczesna refleksja metafizyczna nie ma charakteru uporządkowanego, a jej propozycje z wielką trudnością dają się odnieść do obszaru koncepcyjnego dydaktyki filozofii. W podstawowym schemacie metafizycznym można wydzielić dwa standardy interpretacyjne filozofii: uniwersalny i relatywny⁵³. Na mocy innych kryteriów wyróżnia się stanowisko historyczne i systematyczne, metafizykę spekulatywną i deskryptywną czy spekulatywną i krytyczną, metafizykę minimalistyczną i maksymalistyczną. Jednak przedstawiane stanowiska nie są satysfakcjonujące dla obszaru nauczania filozofii. Teoretykom dydaktyki filozofii pozostaje więc analiza wybranych aspektów metafizyki.

B.1. Analiza diachroniczna

Główne podstawy koncepcji współczesnego kształcenia filozoficznego w szkołach można odnaleźć w propozycjach Komisji Edukacji Narodowej. Jednak już wówczas przedstawiane propozycje rozwiązań nie były jednolite⁵⁴. Zgodność dotyczyła jedynie potrzeby nauczania logiki i etyki, rozbieżności wiązały się z możliwością nauczania takich przedmiotów, jak: metafizyka z ontologią, epistemologia czy filozofia stosowana. W zakresie etyki proponowano zerwanie z „metafizyką moralności” (właściwą dla starej szkoły jezuickiej i pijarskiej) i nadanie jej charakteru praktycznego (Antoni Popławski, Warszawa 1775), wyróżnienie etyki ogólnej i etyki szczegółowej (Franciszek Bieliński, Warszawa 1775), a nawet nadanie etyce charakteru głównego programu szkolnego (Adolf Kamieński, Warszawa 1774). Według tych filozofów etyka winna być **osobnym, samodzielnym i obowiązkowym przedmiotem nauczania**, całkowicie niezależnym od wszelkiej religii⁵⁵. W propozycjach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych proponowano włączyć w zakres kształcenia moralnego naukę

⁵³ Por. M. Woźniczka, *Dydaktyka filozofii jako dyscyplina metafizyczna*, referat wygłoszony na VII Polskim Zjeździe Filozoficznym, Sekcja Dydaktyki Filozofii, Szczecin, 14–18 IX 04; „Edukacja Filozoficzna” 40 (2005), s. 115–129.

⁵⁴ Por.: B. Pleśniarski, *Nauki filozoficzne w szkołach...*, s. 48.

⁵⁵ Tamże, s. 49.

prawa (z odniesieniami do polityki i prawa międzynarodowego), a nawet ekonomii (z elementami nauki o handlu i podatkach)⁵⁶.

Historycznie rzecz biorąc, w okresie ostatnich prawie dwustu lat dominująca refleksja nad nauczaniem filozofii dotyczyła nie tyle samej filozofii, co bardziej propedeutyki filozofii. Sądono, że kurs propedeutyki filozofii winien poprzedzać właściwy kurs historii filozofii bądź innych przedmiotów filozoficznych. W skład tej propedeutyki wchodziła głównie psychologia (zgodnie z ówczesnym standardem nauki ujmowana filozoficznie) i logika, a inne elementy programu miały istotne znaczenie filozoficzne (np. elementy wstępu do filozofii). Franciszek Kautny uważał propedeutykę za „naukę przygotowawczą, czyli przysposabiającą do filozofii”⁵⁷. Z. Ehrenberg określił propedeutykę jako „umiejętność wstępną do filozofii”⁵⁸, której celem jest jedynie przygotowanie do właściwego kształcenia filozoficznego. Karol Bobrzyński dostrzegł w propedeutyce możliwość zerwania z ideami filozofii spekulatywnej, otwarcie na potrzebę nowej, bardziej praktycznie zorientowanej filozofii („użytecznej w życiu społecznym”)⁵⁹. Marian Morawski widział natomiast w propedeutyce osłabienie znaczenia filozofii⁶⁰. Współcześnie Jan Woleński zauważył, że zlogicyzowana koncepcja propedeutyki filozofii pozwalała na unikanie ówczesnych sporów światopoglądowych⁶¹.

Odpowiedź na pytanie, czy należy uczyć filozofii, czy też jedynie jej propedeutyki, jest właściwie ukrytym, metafizycznym przedłożeniem jakiegokolwiek kształcenia filozoficznego. Współcześnie odchodzi się już od koncepcji propedeutycznych, poprzestając na analizie koncepcji nauczania samej filozofii. Zapewne zakłada się, że wszystkie przedmioty nauczane w szkole mają charakter wstępnej refleksji, a granica między wstępem a właściwym materiałem

⁵⁶ Por.: tamże, s. 50.

⁵⁷ F. Kautny, *Propedeutyka filozoficzna oparta na prawdziwych zasadach*, Kraków 1871, s. 12.

⁵⁸ Z. Ehrenberg, *O wykładzie propedeutyki filozoficznej w myśl zmienionego planu nauk dla gimnazjum*, „Muzeum” 1886, s. 497.

⁵⁹ Por.: „Potrzeba zmodyfikowania nauczania, która teraz powszechnie daje się uczuć wśród słowiańszczyzny, już w XVIII w. dawała się uczuć na Zachodzie: mniej filozofii i retoryki – więcej propedeutyki filozoficznej, zarysowanej najprościej; mniej szczegółów i balastu pamięciowego – więcej pojęcia, więcej naturalnego kształcenia myśli, woli i serca”, [w:] K. Bobrzyński, *Socjalne zadania...*, s. 6.

⁶⁰ Por.: „Ze szkół na koniec samo imię filozofii zostało wykluczone i zastąpione niepoczesną propedeutyką”, i dalej: „Do takowych zaliczyć trzeba najprzód wspomniane wykluczenie filozofii ze szkół, lub zredukowanie jej na nędzną i drobiazgową propedeutykę, która zamiast przywabić młodzież, dając jej pojęcie o zadaniu i doniosłości filozofii, może nawet ku niej zniechęcić...”, [w:] M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, Kraków 1899, s. VI i VII.

⁶¹ J. Woleński, *Odpowiedź na ankietę „Edukacji Filozoficznej”*, „Edukacja Filozoficzna” 16 (1993), s. 104.

przedmiotu jest płynna. Ważne jest też przekazywanie aktualnego standardu wiedzy danej nauki, a nie wstępu do niego.

Podobny charakter (ukryte przed założenia metafizyczne) posiada problem samodzielności kształcenia filozoficznego w szkole średniej. W interpretacji Z. Ehrenberga problem ten oznacza pytanie o charakter kształcenia: samoistny, czyli wprowadzający w arkana wiedzy (Ehrenberg użył tu dobitnego terminu: „arsenał naukowy”) i kompetencji właściwej dla danej dyscypliny nauki, czy też niesamoistny, lokujący procedury edukacyjne w świadomie zorientowanym na niesamodzielność – w zakresie przedmiotu nauki – programie kształcenia. Pewne współczesne koncepcje kształcenia filozoficznego (oparte np. na propozycjach M. Lipmana) zdają się mieć właśnie taki (choć świadomie niezakładany) charakter niesamoistny (być może właśnie szczególnie bliski filozofii). Choć i tu nie są one dostatecznie wyraźne, bowiem jest do pomyślenia taka koncepcja filozofii (precyzowana przez autorów jako „dociekania filozoficzne” – właściwa dydaktyzmowi sokratejskiemu), która bliska jest temu programowi.

W podobnym duchu stawiała pytania Helena Leleszówna w 1930 r.: „czy logika i psychologia mają być celem czy środkiem nauczania propedeutyki filozofii?”⁶² Opowiedziała się za wspomagającym charakterem tych przedmiotów, a za właściwy cel propedeutyki filozofii uznała rozwijanie myślenia filozoficznego oraz rozbudzanie zainteresowania zagadnieniami filozoficznymi. W literaturze przedmiotu można spotkać nawet sformułowanie „szkolny system filozoficzny”, a za jego twórcę uważany jest Christian Wolf⁶³.

Poruszano również inne kwestie. Ehrenberg zwrócił uwagę na to, że w ogólnych założeniach koncepcyjnych dotyczących nauczania filozofii ważna jest korelacja między jej poszczególnymi etapami⁶⁴. I. Halpern wyraził opinię, że koncepcja samej propedeutyki filozofii winna być organizowana celem głównym: jednoczeniem przedmiotów nauczania. Z szeregu nauk filozoficznych Piotr Pręgowski proponował włączenie do szkoły kursu historii filozofii (jako odrębnego przedmiotu nauczania), który jego zdaniem winien być związany z ogólniejszym kursem historii kultury. Niekiedy znacznie rozszerzano zakres przedmiotów filozoficznych, proponując włączenie do kształcenia również socjologii i pedagogiki⁶⁵.

⁶² H. Leleszówna, *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich*, „Przegląd Filozoficzny” 34 (1931), z. 1, s. 51.

⁶³ Por.: B. Pleśniarski, *Nauki filozoficzne w szkołach ...*, s. 47.

⁶⁴ Por.: „[...] na każdym stopniu cel nauczania zmierzać powinien do tego, aby utworzyć możliwie zamkniętą całość, a zarazem doprowadzić do stopnia bezpośrednio wyższego. Wedle tego system przyjęty w nauczaniu przedstawia coś na podobieństwo wniosku łańcuchowego, z którego można odciąć dowolną liczbę ogniów, a każde ogniwo powtarza w swej przesłance wnioski poprzedniego”. (Z. Ehrenberg, *O wykładzie propedeutyki filozoficznej...*, s. 498).

⁶⁵ B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu...*, s. 55–56.

B.2. Topografia metafizyczna

Już Ignacy Halpern pisał w 1920 r., iż dla skonstruowania propedeutyki filozofii typu encyklopedycznego „potrzebna będzie topografia dziedzin [filozofii – M.W.], ale z objaśnieniem ich zawartości, sięgającym w głąb metodologii i teorii poznania. Takiego podręcznika nie opracował jeszcze nikt [...]”⁶⁶, i dalej: „Zwolennicy tego typu propedeutyki wskazują, że tą drogą daje się orientację, co do całości twórczości umysłowej ludzkiej, pokazuje się jego związek wewnętrzny i zewnętrzny, ujawnia się częściowość, dorywczność, granice i rozmaity charakter wiedzy, uświadamia się zagadnienia, stanowiska, kierunki, a to wszystko jest najlepszym przygotowaniem do studiów na wyższym poziomie, prawdziwą propedeutyką (co znaczy wstępem) filozofii w najszerszym znaczeniu wyrazu «filozofia»”⁶⁷.

Ignacy Halpern (1920) wyróżnił siedem podstawowych typów propedeutyki filozoficznej⁶⁸. W zestawieniu tabelarycznym (schematyzacji uwypuklającej skrajności) przedstawiają się one następująco:

Typ propedeutyki	Wartości pozytywne	Wartości negatywne
1. teologiczny	<ul style="list-style-type: none"> – akceptacja tradycji Arystotelesa (metafizyka nauką najwyższą) – filozofia wstępem do teologii – najwyższym zadaniem szkoły średniej jest umoralnienie – „nauka bez religii jest jak miecz w rękach szaleńca” (Komensky, Śniadecki) 	<ul style="list-style-type: none"> – znaczenie jedynie historyczne („minęły czasy, kiedy filozofia była służebnicą teologii”) – zagrożenie wyznaniowością filozofii – niebezpieczeństwo dogmatyzmu
2. systematyczny (tradycja szkół)	<ul style="list-style-type: none"> – oparcie na naukowości filozofii – autorytet (mistrz) i jego szkoła 	<ul style="list-style-type: none"> – nadmierne skupienie na jednej tradycji – ukryte założenie metafizyczne: istnieją bądź nie istnieją filozofie ostateczne
3. zagadnieniowy	<ul style="list-style-type: none"> – uczyć nie tyle filozofii, co filozofowania – ćwiczenie myślenia i samodzielności 	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość „bezbrzeżnego pseudofilozofowania” – osłabianie filozofii jako nauki integrującej różne dziedziny wiedzy – wytwarzanie postawy nadmiernego krytycyzmu – osłabianie postawy budującej, twórczej – możliwość niejawnych założeń systematyzujących

⁶⁶ I. Halpern, *O propedeutyce filozofii...*, s. 237.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże, s. 223–250.

Typ propedeutyki	Wartości pozytywne	Wartości negatywne
		– potrzeba nadrzędnego porządku układającego często zbyt rozbieżne kwestie
4. historyczny	– możliwość korelacji ewolucyjnych schematów interpretacyjnych filozofii z analogonami w historii kultury (historii literatury, historii powszechnej) – akcentowanie znaczenia kontekstów historycznych dla podstawowych analiz i interpretacji filozoficznych	– zbyt obszerny, nastawiony na pamiętanie materiału – „historia filozofii jest raczej historią, niż filozofią” (Meinong, Höfler) – niebezpieczeństwo popadnięcia w historyzm (czyli „gubienie się w zabytkach”) – wybory tekstów: jedyny pożytek: próbki stylu myślenia i pisania
5. encyklopedyczny	– filozofia jako klasyfikacja wiedzy (Platon, Arystoteles, Bacon, d’Alembert) – orientacja na zebranie i wyjaśnienie (całokształtu umysłowej twórczości ludzkiej)	– niejasność: zakres czy treść filozofii – brak materiałów dydaktycznych dla takiej koncepcji filozofii
6. logiczny	– akceptacja tradycji: logika jako podstawowe narzędzie do filozofowania – najbardziej obiektywna z nauk filozoficznych – dobry łącznik między naukami – doskonałe pole do ćwiczeń	– logika formalna zniechęca do filozofowania – nie jest konieczna, bowiem w innych naukach występuje również tradycja myślenia logicznego – nie istnieje „logica perennis” – próby szkolnego powiązania z metodologią, teorią poznania czy historią nauki nie są satysfakcjonujące (Uphues, Vaihinger, Höfler) – rozbudowywanie logiki do encyklopedii filozofii nie jest trafne – zagrożenie logicyzmem: „zmanierowane babranie się w pojęciach i nawet znaczeniach wyrazów” – zapominanie o tym, że wiedza zawiera się nie w pojęciach, lecz w sądach
7. psychologiczny	– dydaktycznie psychologia stoi wyżej od logiki – psychologia jest podstawą nauk humanistycznych – daje dobre poznanie siebie i innych	– psychologia nie należy do filozofii – niebezpieczeństwo psychologizmu

W podsumowaniu swoich rozważań Halpern przedstawił następującą kolejność przedmiotów filozoficznych, stanowiących działy propedeutyki filozoficznej: psychologia, logika, encyklopedia filozofii, historia filozofii, systemat. Jego zdaniem porządek ten uwzględnia zarówno potrzeby uczniów, jak i możliwość

przekazu najpełniejszej wiedzy i kompetencji filozoficznej⁶⁹. Opowiedział się za potrzebą funkcjonowania różnych podręczników, a za najlepsze źródło ich oceny uznał sprawdzenie ich w doświadczeniu szkolnym.

Jakkolwiek ta klasyfikacja podstawowych typów propedeutyki filozoficznej ma dzisiaj jedynie znaczenie historyczne, to jednak ukazuje pewne prawidłowości w rozwoju koncepcji kształcenia filozoficznego. Jedną z nich może być zmienność uzależnień filozofii od kolejnych, dziejowych konwencji kulturowych (typ teologiczny i psychologiczny) lub stałość innych (typ historyczny i zagadnieniowy). Współcześnie, można by do tej klasyfikacji dodać jeszcze typ pragmatyczny (np. umiejętnościowy), etyczny, i szerzej – postmodernistyczny. Z przedstawionego zestawienia wynika również zasadnicza trudność zbudowania „propedeutyki fundamentalnej”, każdy bowiem z typów, obok istotnych możliwości, niesie z sobą niekwestionowane ograniczenia. Odrzucenie edukacyjnego dyskursu teologicznego (czy niewymienionego tutaj typu metafizycznego) skutkuje osłabieniem duchowości w kulturze – co stawia przed filozofią potrzebę podjęcia właściwych dla niej działań zaradczych (a więc problematyki egzystencjalnej, sensotwórczej, moralnej).

Współcześnie nauczanie logiki w ramach odrębnego przedmiotu nie wydaje się konieczne, bowiem reguły myślenia logicznego są łatwo intuicyjnie wyczuwalne, podstawowe zasady myślenia logicznego obowiązują właściwie w każdym z nauczanych przedmiotów, a wprowadzanie zbyt abstrakcyjnych schematów myślenia logicznego nie jest adekwatne dla potrzeb kształcącej się młodzieży. Psychologia stała się odrębnym przedmiotem nauczania – i jak dowodzi praktyka ostatnich lat – w ramach przedmiotu fakultatywnego może być nauczana we współczesnym liceum.

Refleksje końcowe

Odpowiedź na pytanie: co wynika z historii kształcenia filozoficznego w Polsce? – zależy od przyjętych kryteriów interpretacyjnych. Nie wnikając szczegółowo w ich analizę, można jednak przedstawić pewne wnioski ogólne. Obecne warunki kształcenia – niezależność od jakichkolwiek czynników zewnętrznych wobec filozofii (ideologicznych, politycznych, społecznych) – umożliwiają podjęcie racjonalnej dyskusji nad wyznacznikami nowoczesnych programów edukacyjnych w zakresie filozofii.

⁶⁹ Por.: „Propedeutyka filozofii, składająca się z pięciu powyższych działów, jest prosta i naturalna, gdyż odpowiada głównym samorządnym kierunkom twórczości filozoficznej” [w:] I. Halpern, *O propedeutyce filozofii...*, s. 246.

1. Prawidłowości instytucjonalne wskazują na zaskakująco dużą niestabilność współczesnego kształcenia filozoficznego. Ma ona – w okresie ostatnich stuleci – zapewne swoje źródło w usterkach z zakresu metafizologii. Brak jest dostatecznie jasnego stanowiska metafizologicznego, umożliwiającego wybór koncepcji programowych dotyczących nauczania filozofii. Brak jest jakiegó w miarę uporządkowanej teorii, systematyzującej rozmaite koncepcje i konwencje filozoficzne – nawet, jeśli by miała ona charakter uproszczony i spełniający jedynie dydaktyczne funkcje. Te braki na poziomie metateoretycznym skutkują znacznym zróżnicowaniem koncepcyjnym w zakresie kształcenia filozoficznego (por. współczesne dyskusje dotyczące podstawy programowej z filozofii). Współczesna metafizologia przyjmuje rozwiązania charakterystyczne dla właściwej jej kultury postmodernistycznej (np. policentryczność, odrzucenie filozofii systemowej, nastawienie na masowego odbiorcę). Przedmioty (czy w węższej wersji – zagadnienia) wybierane do kształcenia wiązane są danym autorytetem filozoficznym, autorytetem światopoglądowym (religia), szkołą filozoficzną czy historycznymi tendencjami w filozofii (metafizyczna, teologiczna, empiryczna, psychologiczna czy ostatnio prezentowanymi – pragmatyczną i postmodernistyczną).

2. Drugą przyczyną niestabilności jest zapewne niejasny status kulturowy filozofii. Widoczne jest, że mimo aspiracji filozofów, nie udało się stworzyć ponadkulturowej koncepcji filozofii. To właśnie relatywizacja kulturowa jest głównym wyznacznikiem niestabilności kształcenia filozoficznego. Nie wiadomo, czy filozofia jest nadbudowana nad dyscyplinami szczegółowymi, czy stanowi podstawę ogólniejszej refleksji kulturowej, czy też może spełnia funkcję swoistej „wiedzy ukrytej” w kulturze (wypowiadanej dopiero po zaistnieniu danej formacji kulturowej – i w miarę jej precyzowania – ją korygującej). Zmienność zakresowa przedmiotu i struktury filozofii (a może szerzej – paradygmatów filozofii) skutkuje analogicznymi przemianami w koncepcjach nauczania filozofii (starożytność – koncepcja metafizyczna; średniowiecze – teologiczna; XVII w. – empiryczna i matematyczna; oświecenie – przyrodnicza; współczesność – pragmatyczna i scjentystyczna). Jedynie całościowo rzecz ujmując, można twierdzić o pewnej tendencji kulturowej – osłabianiu przestrzeni abstrakcyjnej (np. metafizycznej) czy duchowej (teologicznej) na rzecz racji pragmatycznych (filozofia jako propedeutyka kulturowa, podstawa etyki, wiązanie z biologią, medycyną, ekonomią czy technologią). Daje się przy tym zauważyć dużą bezwładność koncepcji kształcenia filozoficznego, polegającą na ich słabej zdolności adaptacyjnej do dynamicznie zmieniających się paradygmatów kulturowych. Szczególnie jest to widoczne w dziejach polskiej dydaktyki filozofii, gdzie w kolejnych epokach preferowane są standardy kształcenia filozoficznego, właściwe dla epok poprzednich. Jeśli społecznie są one już nieadekwatne, to nie dochodzi do wymiany koncepcji kształcenia filozoficznego, lecz do odrzucenia

go w ogóle (jak to miało miejsce w przypadku scholastyki czy filozofii marksiowskiej).

W przedstawianych koncepcjach mylona jest zwłaszcza funkcja uniwersalistyczna filozofii z funkcją dogmatyczną (uznania preferowanych rozwiązań za ostateczne), co jest źródłem podstawowych nieporozumień. Wynikać mogą one z elementarnych sporów filozoficznych: co jest podstawą filozofii (metafizyka, teologia, empiryzm, pragmatyzm, scjentyzm), jakiej władzy poznawczej przypisać nadrzędną wartość (duchowej, racjonalnej, emocjonalnej) czy wobec jakich wartości orientować rozwój kultury (idealistycznych czy pragmatycznych). Ale pytanie o dojrzałość filozofii jest już pytaniem metakulturowym. I nie tyle tu jest istotna, jak chcieli wielcy wizjonerzy (Comte, Hegel, Freud) – propozycja kulturoznawcza filozofów, lecz bardziej bieżąca (zapewne wobec wielkich wizji – minimalistyczna) propozycja dostosowania warunków i możliwości recepcji kulturowej danego okresu dziejowego do potrzeb i preferencji jego podmiotów.

Jeśli przyjmujemy podstawowy paradygmat postmodernizmu dotyczący zasady fragmentacji wszelkich dyskursów (Derrida), to trudno o spójny, uniwersalny wzorzec kształcenia filozoficznego. Relatywizacja metafizyczna i kulturowa filozofii winna więc implikować pytanie: jak formułować program nauczania w czasach postmodernizmu?

3. Istotnym utrudnieniem koncepcyjnym dla kształcenia filozoficznego jest niesamodzielność poznawcza filozofii – potrzeba swoistych wzorców analitycznych, interpretacyjnych, a nawet aksjologicznych. Kolejne paradygmaty nauk szczegółowych ukazywały uzależnienie filozofii od ich założeń. Fenomenologia, która próbowała nadać filozofii samodzielność poznawczą, stała się jednak obszarem dociekań dla specjalistów, zdystansowanym wobec dominujących form filozoficznej recepcji rzeczywistości, zwłaszcza możliwych w doświadczeniu edukacyjnym. Ale może jest to tylko pozorna słabość filozofii, może właśnie dyskursywność filozofii stanowi o jej atrakcyjności kulturowej. I może właśnie ona może być jedną z podstaw do konstrukcji programu kształcenia filozoficznego.

4. Na pewno potrzebna jest dzisiaj o wiele bardziej dynamiczna koncepcja kształcenia filozoficznego – lepiej przystająca do zmiennych schematów edukacyjnych i umożliwiająca lepszą korelację z kolejnymi reformami programu szkół średnich; zawierająca możliwość wiązania szkolnych kursów filozofii nie tylko z historią filozofii, ale i z aktualnym stanem nauk filozoficznych. Funkcję zasadniczą w tym zakresie może spełnić wyróżnienie kanonu i pogranicza materiału edukacyjnego filozofii. Kanonu, który by stanowił o własnościach filozofii (filozofowania?) i pogranicza umożliwiającego wymianę adekwatnej kulturowo problematyki.

Aktualny stan kształcenia filozoficznego dotyczy właściwie tylko podstaw: programu nauczania filozofii w szkole, i odrębnie: programu nauczania etyki w szkole, problemu minimum programowego, braku elementarnych propozycji metodycznych (wskazywał już na to Kieszkowski w 1931 r.), potrzeby odniesienia się do technologicznej reorientacji kultury.

Potrzebny jest więc program/projekt społeczny mający charakter programu kulturowego, w skład którego należałoby włączyć dodatkowe elementy motywacyjne (zwłaszcza rozbudzenie potrzeby filozofowania i postulowanej przez Elzenberga postawy *radości myślenia*). Istotną funkcję mógłby też spełnić program edukacji filozoficznej w skali społecznej (propagowanie w przestrzeni medialnej wykładów filozoficznych, rozpowszechnienie edytowanych od kilku lat stron internetowych, np. www.filozofia.pl). Sugerowany projekt musiałby także modelować formy kontaktu profesjonalnych filozofów z ośrodkami metodycznymi, inspirując współpracę środowiska filozoficznego w ramach stałych zespołów korygujących interdyscyplinarne propozycje programowe.

Summary

Philosophy and Its Educational Transfer. Historical and Metaphilosophical Conditions of Philosophical Education

The article deals with the problems of philosophical education in Poland. The author presents historical and metaphilosophical consequences of the cultural circumstances in philosophical education. The critique focuses on the instability of this aspect of education.