

# Jak uczyć by nauczyć?

W poszukiwaniu najlepszych metod realizacji  
podstawy programowej z filozofii.

23.09.2011 - 24.09.2011 Warszawa

## Filozofia jako przedmiot szkolny. Główne założenia podstawy programowej z filozofii. Cele i możliwe strategie

*Gdy szkoła głodu filozofii nie zaspokaja, młodzież sama szuka stawy filozoficznej,  
a znajduje, jak doświadczenie poucza, najczęściej stawę nieodpowiednią.*

Salomon Igel, 1934

*Kto chce być filozofem, musi raz zacząć życie intelektualne na własną  
odpowiedzialność – inaczej w ogóle nie warto zabierać się do filozofii<sup>1</sup>*

Roman Ingarden

Z nauczaniem filozofii w szkole związane są nader liczne i różnorakie trudności. Już pierwsze wątpliwości mają charakter zasadniczy: jeśli etyka od początków filozofii jest jej głównym działem, to czy przy nauczaniu filozofii należy podnosić kwestię nauczania etyki (jako odrębnego przedmiotu nauczania)? Nawet pobieżny ogląd dziejów kształcenia filozoficznego wskazuje na silne uwarunkowania polityczne dydaktyki filozofii (nie wspominając już bliżej bezpośrednich represji wobec wybitnych przedstawicieli polskiej filozofii). Kulturowa bliskość filozofii i teologii przekłada się na niekiedy zaskakujące konteksty ich społecznego, a zwłaszcza edukacyjnego funkcjonowania (ustalenia konkordatowe mogą skłaniać do pytań o kształt polskiej kultury kształcenia powszechnego). Dodatkowo współcześni polscy filozofowie bynajmniej nie są „ekumeniczni”, a w obecnej konwencji kulturowej traktują spór jako podstawę swojej działalności. Podjęcie problemu „filozofii jako przedmiotu szkolnego” wymaga uwzględnienia tego rodzaju trudności.

### I. Filozofia jako przedmiot szkolny

Jako podstawowe zespoły problemowe, związane z powszechnym wprowadzeniem filozofii do szkół (planowanym na lata 2012-13) wymieniam następujące:

(1) związane z warunkami, w jakich ma się odbywać edukacja filozoficzna:

tu konteksty: 1. kulturowe; 2. polityczne; 3. właściwe współczesnemu stanowi dydaktyki filozofii;

(2) będące konsekwencją przemian dziejowych w kształceniu filozoficznym;

(3) uwzględniające aspekty metafizyczne.

#### I.1. Konwencja edukacyjna/klimat edukacyjny

Generalnie można stwierdzić, że klimat towarzyszący powszechnemu wprowadzaniu filozofii do szkół nie jest korzystny. Przynajmniej niektóre kwestie należy podjąć, żeby zmienić istniejący stan rzeczy. Za istotną uważam analizę zagrożeń – czynników negatywnych, utrudniających powszechną edukację filozoficzną. Obok uwarunkowań kulturowych ważne są kwestie polityczne oraz właściwe współczesnemu stanowi dydaktyki filozofii (tu: związane ze sposobem uprawiania filozofii w Polsce).

##### I.1.1. Czynniki kulturowe:

<sup>1</sup> Na podstawie: D. Gierulanka, *Filozofia Romana Ingardena. Próba wniknięcia w strukturę całości dzieła*, w: *Fenomenologia Romana Ingardena*, Wydanie specjalne „Studiów Filozoficznych”, Warszawa 1972, s. 90.

- regularne zapóźnienia kulturowe względem myśli europejskiej, nawet swoisty lęk kulturowy (tradycja ważniejsza niż postawa światopoglądowej odwagi), jako przykłady typowych ujęć można wymienić: słownik Radłowa<sup>2</sup>, stanowisko Henryka Elzenberga<sup>3</sup>, silna tradycja kanonu postscholastycznego<sup>4</sup> (kulturowa dominacja tradycji katolickiej, traktowanie innych formacji światopoglądowych jako ubocznych i podrzędnych, „swoisty konserwatyzm religijny i nietolerancja wobec niekatolików, a jednocześnie oderwanie od realnych potrzeb edukacyjnych związanych z życiem codziennym świadomego obywatela”<sup>5</sup>);
- w przypadku argumentacji za zasadnością nauczania filozofii – wręcz zatrzymanie rozwoju świadomości kulturowej<sup>6</sup>;
- brak bazy filozoficzno-kulturowej w Polsce (brak traktowania filozofii jako podstawy doświadczenia kulturowego: podstawą kultury jest dyskurs czy dogmatyka?); filozofia to przedmiot tworzący światopogląd: idee światopoglądowe polskiej kultury mają charakter religijny, a nie filozoficzny (w ogóle niejasny status społeczno-kulturowy filozofii, odległy od filozofii profesjonalnej, w percepcji społecznej to charakter opozycji o takich głównych funkcjach, jak: udziwnienie, podważanie, relatywizacja, powiększanie wątpliwości, wybujała indywidualizacja itp.);
- brak obudowy dydaktycznej i koncepcyjnej dla filozofii (czy etyka – w odbiorze społecznym - ma być dalej „antyreligią” – przedmiot tzw. „religia/etyka”?, co z nauczaniem logiki w szkołach?<sup>7</sup>, filozofia a języki klasyczne: greka i łacina, związki z literaturą piękną, filmem, przedmiotami artystycznymi/estetycznymi – „kunsztami”) – w sumie: filozofia edukacyjna – kwiatek do kożucha czy potężna innowacja dydaktyczna?

<sup>2</sup> Ze zmiennym stwierdzeniem: „Polskiej filozofii niet, no jest filozofia w Polsce”, w: E.L. Radłow, *Filosofski słownik*, S. Peterburg 1904, s. 204.

<sup>3</sup> Charakter propozycji, dotyczących kształcenia filozoficznego, zależny jest od warunków kulturowych kraju, w którym mają być one realizowane. Stan ten, zdaniem Elzenberga (stwierdzenie z 1956 r.) to „straszliwa, przerażająca ciasnota i nieprzewidywalność kulturalna Polski”, w: H. Elzenberg, *Ewentualny odczyt o kulturze*, [w:] „Etyka”, 1990, 25, s. 47. Zapewne wiele od tego czasu się zmieniło, jednak faktem jest, że jak Polacy zaakceptują jakąś ideę, to już kurczowo się jej trzymają - w dydaktyce przykład scholastyki i w okresie międzywojennym psychologizmu.

<sup>4</sup> Władysław Tatarkiewicz pisał rozprawę doktorską u neokantystów: Cohena i Natorpa w Marburgu. Przy wyborze tematu w 1910 r. Cohen miał stwierdzić: „Niech pan napisze o Arystotelesie, to się panu przyda w pana kraju... wyobrażał sobie, że w polskiej filozofii panuje jeszcze scholastyka”, w: tenże, *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, PWN, Warszawa 1978, s. 10.

<sup>5</sup> Por. standardowe sformułowania w języku kultury masowej:

[http://pl.wikipedia.org/wiki/Komisja\\_Edukacji\\_Narodowej](http://pl.wikipedia.org/wiki/Komisja_Edukacji_Narodowej), dostęp IX.2011 r.

<sup>6</sup> Uwagi Salomona Igła z 1934 r. (przykład swoistego zatrzymania rozwoju świadomości kulturowej):

„To, co się zazwyczaj wygłasza lub ogłasza przeciwko nauczaniu propedeutyki filozofii w szkole średniej, da się streścić w następujących twierdzeniach, często z sobą niezgodnych:

- a) Dotychczasowe wyniki nauczania propedeutyki filozofii są tak nikłe, że jest niepotrzebnym przeciążeniem młodzieży.
- b) Na lekcjach filozofii nie przyswajają sobie młodzież żadnej konkretnej i solidnej wiedzy, natomiast uczy się mędrkowania i krytykowania, co z konieczności prowadzi do sceptycyzmu.
- c) Uczeń, przyjmując bezkrytycznie pogląd nauczyciela w sprawach, w których więcej jest stanowisk równouprawnionych, wpada w bezkrytyczny dogmatyzm (obecnie dodaje się – relatywizm - MW).
- d) Nauczanie logiki, jej „formulek i reguł” pomnaża wśród młodzieży typ hiperintelektualisty.
- e) Nauczanie filozofii podkopuje wiarę religijną młodzieży.
- f) Filozofia jest nauką tak abstrakcyjną, że nauczanie jej odrywa młodzież od spraw życiowych i stępia jej zmysł rzeczywistości.

Zarzuty wymienione padają często z ust przedstawicieli nauk przyrodniczych, teologicznych, osób tzw. praktycznych, oraz z ust tych wszystkich, którym tkwią jeszcze w pamięci złe lekcje filozofii, udzielane najczęściej przez niefachowców.

Wobec tak licznych zarzutów staje się jasnym, dlaczego w dziedzinie nauczania filozofii panuje tak wielkie zamieszanie. Obok krajów i państw, w których propedeutyki filozofii wcale się nie naucza, albo też nauczanie zależne jest od woli dyrektora szkoły (Anglia, niektóre kraje Niemiec przed wojną światową), spotykamy takie, w których filozofia zajmuje jedno z miejsc naczelnych (Francja, Włochy), oraz państwa głównie Europy centralnej, w których filozofii naucza się w tak małym wymiarze godzin, udzielanych najczęściej przez nauczycieli niekwalifikowanych, że traktowana jest w szkole jako **przedmiot szczałkowy** [pogrubienie - MW].

U nas w Polsce nauczanie filozofii nie doczekało się żadnej reformy i wzoruje się na programach gimnazjum realnego dawnej Austrii. Naucza się logiki i psychologii tylko w klasie najwyższej w 3 godz. tygodniowo. Gimnazja typu matematyczno-przyrodniczego mają w klasie VIII-mej możliwość wyboru między biologią a propedeutyką filozofii. Panuje u nas jednak ogólne niezadowolenie z dotychczasowego stanu rzeczy i coraz częściej odzywają się głosy, domagające się już to więcej filozofii, już to zupełnej zmiany dotychczas obowiązującego programu.”, w: S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, w: *Encyklopedia Wychowania*, red. S. Lempicki, Warszawa 1934, s. 428.

<sup>7</sup> Por.: M. Woźniczka, *Logika w szkole – utracony paradygmat edukacyjny*, w: "Studia z Filozofii Polskiej", t. 2 (2007), M. Rembierz, K. Śleziński (red.), Bielsko-Biała - Kraków 2007, s. 355-384.

- brak w szkołach potrzeby filozofowania (to właśnie Elzenberg wyrażał konieczność poprzedzenia kursu filozofii wytworzeniem/obudzeniem potrzeby filozofowania<sup>8</sup>), „głodu” filozofii (a jest np. głód informatyki czy psychologii): w Polsce filozofia pełni rolę kulturowej dyscypliny pogranicza (konwencja: filozofia przedmiotem marginalnym - we Francji: główny przedmiot matury); również będącym w opozycji do aktualnie dominującej formy kultury masowej;
- niewykorzystane możliwości kształcenia filozoficznego (realnie stwierdzany głód pogranicza filozofii oraz psychologii i pedagogiki, brak antropologii i kursu „samowiedzy” – teza: potrzeba nie tyle filozofii w ogóle, co filozofii edukacyjnej, wychowującej. Stanisław Ossowski już w 1927 r. pisał, że filozofia w szkole potrzebna jest nie tyle przyszłym filozofom, co szerokiej rzeszy młodzieży (przyszłej inteligencji humanistycznej i technicznej: akcent na czynniki umiejętnościowe: zwiększenie kreatywności i przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego)<sup>9</sup>. Sądzę, że obok filozofii związanej z religią, filozofii scjentystycznej w szkołach potrzebna jest filozofia kulturowa, umożliwiająca lepsze zrozumienie siebie (samopoznanie, samowiedza) i świata, nawiązująca do filozofii egzystencji (może nawet jej współczesnych mutacji: filozofii ducha czy New Age) czy też otwarta na nowe idee: neopragmatyzm, poststrukturalizm, hermeneutykę; obok filozofii niemieckiej czy angielskiej potrzebna również filozofia francuska, obok scjentystycznej również filozofia wiązana z literaturą piękną – wiązana z doświadczeniami literackimi młodzieży);
- potrzeba zrozumienia, iż uczciwe wprowadzenie filozofii do szkół to edukacyjny przełom o charakterze paradygmatycznym zawierający wzmocnienie takich cech, jak: podmiotowość, indywidualność, odpowiedzialność, tolerancja, kształtowanie dojrzałości moralnej...
- uzmysłowienie, iż funkcjonowanie filozofii edukacyjnej jest zależne od specyfiki aktualnego doświadczenia edukacyjnego i stąd relatywizacja edukacyjno-kulturowa kształcenia filozoficznego: ważne jest odniesienie filozofii zarówno do innych przedmiotów nauczania (zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych), jak i przedmiotów ściśle filozoficznych: etyka, kiedyś logika... Dynamika przemian kulturowych wymusza zmiany w systemie edukacji, np. informatyka czy podstawy przedsiębiorczości bez większych trudności powszechnie weszły do szkół;
- brak synchronizacji programowej w podstawach edukacji filozoficznej (brak synchronizacji zewnętrznej, związanej z nauczaniem innych przedmiotów (problem kwalifikacji: filozofia ma wchodzić w zespół nauk o kulturze czy zespół nauk społecznych?); nauczanie religii odbywa się wg odrębnych przepisów – praktycznie programy katechezy nie są korelowane z jakimkolwiek innymi programami nauczania – szkoła polska jest na etapie „edukacji dwuświatopoglądowej”? Brak jest również korelacji programowej i metodycznej między przedmiotem religia a innymi przedmiotami nauczania.

### I.1.2. Czynniki polityczne:

- traktowanie filozofii jako przedmiotu światopoglądowego (szczególnie okres 1947-1989), szczególnie podatnego na manipulacje polityczne. Spór o kształt polskiej kultury – w najogólniejszym sensie – ma swoje źródła w sporze o kształt powszechnej edukacji. Stąd zapewne pochodzi tak silne sterowanie polityczne edukacją filozoficzną. W konsekwencji - nie tylko systemy władzy się zmieniają, ale zmienił się i ustrój polityczny (w 1989 r.), a nauczanie filozofii pozostaje marginesem systemu edukacyjnego (politycznie bezpieczniej jest nie podejmować odważnych decyzji o charakterze światopoglądowym);
- brak porozumienia między środowiskiem filozoficznym a strukturami władzy politycznej (niestabilność – okres transformacji ustrojowej) (dla nauczycieli filozofii i etyki nazwiska kolejnych ministrów edukacji brzmią wręcz anegdotycznie a niekiedy nawet „dziwnie”: Andrzej Stelmachowski (1991-92) (który jednym rozporządzeniem zmienia kanon kulturowy edukacji szkolnej, wprowadzając religię w szkole – zniesionej w 1961 r.), Jerzy Wiatr (1996-97), Mirosław Handke (1997-2000) – tu reforma systemu oświaty z 1999 r., nonszalancka wobec nauczania filozofii i etyki, Krystyna Łybacka (2001-04), Roman Giertych (2006-07), Ryszard Legutko (2007), Katarzyna Hall (od 2007)) – ministrowie edukacji nie akceptują postulatów i potrzeb zgłaszanych przez środowisko filozoficzne (łącznie z apelami kolejnych zjazdów filozoficznych);
- niska troska władz edukacyjnych: niestety zaborca lepiej dbał o edukację filozoficzną, niż prawowite rządy Rzeczypospolitej (przecież filozofia jest podstawą doświadczenia kulturowego Europy) – w okresie zaborów w Galicji propedeutyka filozofii była nauczana w wymiarze 2-3 godz.

<sup>8</sup> . H. Elzenberg, *Pro domo philosophorum*, [w:] „Studia Filozoficzne” 1986, nr 12, s. 7 (przedruk z „Echa Tygodnia”, 1929).

<sup>9</sup> S. Ossowski, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny”, 27, 1927, s. 231.

tygodniowo (w niektórych propozycjach polecano nawet 4 godz. tygodniowo). W okresie II Rzeczypospolitej podtrzymano nauczanie propedeutyki filozofii w wymiarze 2-3 godz. tygodniowo (polecano nauczanie filozofii nie w klasie maturalnej – kiedy młodzież zajęta jest przygotowaniem do egzaminu dojrzałości);

- 1948 r. – usunięcie propedeutyki filozofii (obowiązkowej) z programu szkół średnich przez Jakuba Bermana (może być zaskakujące, z jakim pietyzmem władze edukacyjne kolejnych rządów wolnej Rzeczypospolitej petryfikują ustalenia stalinowskiej proweniencji);

- kontekst polityczny pytania: kwestia powrotu czy wprowadzenia filozofii do szkół? Ma tu miejsce spór o światopogląd: jeśli powrót, to do jakiej tradycji (postscholastycznej, logistycznej, psychologizacyjnej, scjentystycznej itd.), jeśli wprowadzanie nowych idei i treści, to jakich (np. czy wprowadzać idee nowej formacji kulturowej - postmodernizmu);

- za poważne nieporozumienie edukacyjne należy uznać brak obowiązkowego kursu etyki. Nie sposób pojąć, dlaczego ten brak występuje przy tak powszechnie doświadczanych problemach moralnych współczesnej młodzieży. W konsekwencji zarządzenia ministerialne powodują, że brak jest jakichkolwiek materiałów edukacyjnych do nauczania zarówno filozofii, jak i etyki (podręczników, materiałów metodycznych – bo brak jest nakazu administracyjnego ich druku, nie ma bowiem takowego dla „przedmiotów do wyboru”). Już samo sformułowanie „etykę wprowadzono w 1992 r. jako alternatywę dla religii” odsłania grozę sytuacji polityczno-dydaktycznej. W dziejach kultury europejskiej religia i etyka posiadają krzyżujące się zakresy (zarówno istnieje etyka w poszczególnych religiach, jak i wśród wielu etyk istnieją i takie, które odwołują się do nadnaturalnych uzasadnień). Wprowadzanie alternatywy rozłącznej: albo religia albo etyka jest błędem nie tylko logicznym, ale i kulturowym, którego skutki powszechnie doświadczamy. Alternatywa ta to także bezpośredni atak na godność polskiego nauczyciela etyki, który w odbiorze społecznym nie uczy etyki, lecz „antyreligii” (nieliczni uczniowie etyki w polskich szkołach tak precyzują swoje motywacje: „bo nie chcę chodzić na religię!”). Etyka w szkole nauczana jest obecnie w promilu szkół, tak naprawdę jest to fikcja edukacyjna. Jak możliwe jest lekceważenie etyki przy tak poważnych problemach moralnych współczesnej młodzieży?

- przedmiot religia/etyka należy zastąpić innym (przy wyłączeniu etyki jako odrębnego obowiązkowego przedmiotu) np. religia/wychowanie światopoglądowe (edukacja światopoglądowa, edukacja kulturowa), może nawet religioznawstwo (tu brak aspektu wychowawczego);

- konwencja polityczno-kulturowa Polski została wyraźnie określona w zapisach konkordatowych, które weszły w życie w 1998 r. Jednak nie ma w nich mowy o potrzebie traktowania etyki jako „alternatywnego” przedmiotu dla religii.<sup>10</sup> Pytanie ma charakter nie tyle prawny, co kulturowy: jak pogodzić artykuł 12.1. Konkordatu<sup>11</sup> z artykułem 25.2. Konstytucji, który brzmi „Władze publiczne w Rzeczypospolitej Polskiej zachowują bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych, zapewniając swobodę ich wyrażania w życiu publicznym”?

- program nauczania religii jest wyłączony z jurysdykcji państwowej. Wszystkie propozycje reform programowych w edukacji po 1989 r. pomijają kwestię nauczania religii. Brak jest jakichkolwiek form współpracy dydaktycznej i metodycznej między nauczycielami przedmiotów społecznych (w tym filozofii i etyki) a nauczycielami religii. Czy nauczanie etyki jest problemem politycznym?

I.1.3. Czynniki właściwe współczesnemu stanowi dydaktyki filozofii (w tym również czynniki wewnętrzne dotyczące środowiska filozoficznego):

- niestabilność teoretyczna i trudności koncepcyjne (nieustanny „ciągły powrót do źródeł”: zmienne propozycje podstawy programowej i ustawiczne propozycje ich korekty, dziejowe: propedeutyka filozofii czy filozofia?);

- niedookreślenia ideowe: na ile dostosowywać programy kształcenia do danych, konkretnych warunków kulturowych (np. do okresu transformacji ustrojowej – filozofia społeczna, filozofia polityki, do postmodernistycznego zwrotu w kulturze współczesnej), a na ile bronić odrębności, uniwersalizmu filozofii?

<sup>10</sup> Por. art. 12 „Konkordatu między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską”, Dz.U. 1998 nr 51 poz. 318, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19980510318> (dostęp X.2011 r.).

<sup>11</sup> Treść art. 12.1.: „Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji, Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola, prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej, organizują zgodnie z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych.”, tamże.

- niedookreślenia korelacyjne – filozofia to przedmiot skorelowany z innymi przedmiotami nauczania czy odrębny (co z jego akceptacją kulturową, jak ma wejść w dotychczasowe tryby mechanizmów edukacyjnych?);
- na szczególną uwagę zasługuje potrzeba przygotowania metodycznego w zakresie nauczania filozofii i etyki (jest to element zwykle lekceważony przez akademickich dydaktyków filozofii);
- zapóźnienie przedmiotowe dydaktyki filozofii jako subdyscypliny filozofii (fałszywe przekonanie, iż odpowiedzialnie można uczyć tylko tego, co uzyskało powszechną akceptację środowiska, w szczególności nie wolno uczyć kwestii „zbyt nowoczesnych”), braki w aktualizacji podejmowanej problematyki (np. kontrastowe: teksty systematyzujące Ajdukiewicza a postmodernizm); elementy aktualizujące np. kurs antropologii filozoficznej (z dominacją psychologii (potrzeby edukacyjne – kandydaci na psychologię) - samowiedza człowieka);
- inne niespójności: w wymaganiach maturalnych: dodatkowym działem jest antropologia<sup>12</sup>, w ministerialnych standardach kształcenia jest filozofia polityki; standard edukacji filozoficznej w liceum tworzony jest również przez propozycje programowe olimpiady filozoficznej (24. edycja w 2011/2012 r.).

### I.2. Kontekst dziejowy – tendencje w zmianach modelu edukacyjnego filozofii

Model filozofii edukacyjnej jest związany z dziejami i przemianami szerszych konwencji kulturowych w Polsce. Dodatkowo zawiera korelacje z europejskimi koncepcjami kształcenia filozoficznego. Można wyróżnić następujące, dziejowe paradygmaty kształcenia filozoficznego:

- konwencja filozofii scholastycznej i jej wycofanie przez Komisję Edukacji Narodowej;
- konwencja sensualistyczno-psychologistyczna – podręcznik Condillaca;
- konwencja psychologiczno-logiczna w II Rzeczypospolitej – podręczniki przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej (Ajdukiewicz, Czeżowski, Gawecki, Lelesz);
- kanon ideologiczny: 1949<sup>13</sup>?- 1989 (np. podręcznik *Propedeutyki* Jana Legowicza – ideologizowanie filozofii, filozofia ma służyć ideologii politycznej - tu: nie prawdzie!);
- okres po przemianach społecznych 1989 r. (transformacji ustrojowej, europeizacji/globalizacji, jeszcze kanon modernistyczny?);
- jedynie elementy, generalnie jednak brak odpowiadającego współczesnej kulturze postmodernistycznej kanonu edukacji filozoficznej (np. kryzys kultury współczesnej a uniwersalistyczny model edukacji filozoficznej).

Jeśli przyjrzeć się relacji między dziejami kultury intelektualnej w Polsce w okresie ostatnich dwustu lat a przedstawianymi materiałami edukacyjnymi w zakresie filozofii, to trzeba stwierdzić, że materiały te generalnie nie odpowiadały danemu okresowi kultury. Charakterystyczne dla nich było istotne opóźnienie czasowe. Wchodził już nowy okres kulturowy, a przedstawiane materiały edukacyjne zawierały refleksję właściwą okresowi już schodzącemu. O ile opóźnienie refleksji filozoficznej względem danej jej formacji kulturowej jest jeszcze zrozumiałe, to zdecydowanie niesatysfakcjonujące jest dawanie wyrazu tej sytuacji w kształceniu filozoficznym.

### I.3. Aspekty metafizyczne

Zwykle filozofowanie zawiera jakiś wyraźnie wyodrębniony przedmiot refleksji (w niczym nie ograniczany zakres, np. od filozofii nauk przyrodniczych po filozofię egzystencji). Jednak własnością filozofii jest również i to, że właściwie nieustannie zwraca się ona również i ku sobie samej. Ta własność z jednej strony jest przyczyną nieustannych sporów, z drugiej natomiast stanowi o dynamice przemian filozofii. Jako podstawowe aspekty, związane z edukacją filozoficzną należy wymienić następujące:

- aporetyczny, dyskursywny charakter filozofii: filozofia nie jest ekumeniczna (Jan Woleński), nie ma w niej odpowiednika demokracji z życia społecznego, dominuje rywalizacja stanowisk (np. obecny spór: filozofia analityczna czy kontynentalna). Woleński stwierdził: „nie sądzę, aby jeden rodzaj filozofii mógł wyczerpać to, co wartościowe. Dla filozofa wartościowe jest nie tylko to, co akceptuje, ale również to, czemu się sprzeciwia”. Zdaniem Leona Koja ten spór ma już charakter spetryfikowany. Na ile owa aporetyczność filozofii przekładać się ma na kształcenie filozoficzne?
- trudności w określeniu metafizycznego statusu filozofii: czy ma być jedna filozofia (jakaś, określona), czy raczej spór filozoficzny – co jest właściwym świadectwem/podłożem współczesnego

<sup>12</sup> B. Przybył Ołowski, J. Swianiewicz, *Biuletyn Maturalny. Filozofia*, CKE, Warszawa 2009, s. 13.

<sup>13</sup> Datę tę podaje Klemens Szaniawski we *Wstępie do Zagadnień Ajdukiewicza*.

doświadczenia kulturowego? Jakie są źródła teoretyczne współczesnych konwencji kształcenia filozoficznego. Skąd wywodzić bazę teoretyczną dla nich?<sup>14</sup>

- najbardziej zgodna ze statusem współczesnej filozofii wydaje się być propozycja alternatywności konwencji edukacyjnych dotyczących filozofii. Na podstawie tego kryterium można wyróżnić cztery podstawowe rdzenie metafizyczne współczesnej filozofii edukacyjnej (wiązana z religią, sejentystyczna, kulturowa, ponowoczesna)<sup>15</sup>. Andrzej Dąbrowski stwierdził: „Nie ma podstawowego zbioru pierwotnych zasad i przekonań, co do których zgodziliby się wszyscy filozofujący, bo nie istnieje jedna wspólna matryca metafizyczna. Istnieje pluralizm różnych stanowisk, szkół i nurtów. A ponieważ samo wartościowanie filozofii wymaga znajomości filozofii (a więc filozofowania) i zgody na określony, zbiór kryteriów oceny (obowiązujący wszystkich), trudno spodziewać się, że opinie i oceny różnych filozofów będą w pełni obiektywne. Wygląda na to, że choć „obiektywna ocena” jest możliwa, to jednak w filozofii, jak dotąd, nieosiągalna”<sup>16</sup>;

- ważne jest uwzględnienie kontekstu pedagogicznego: co filozofia może dać uczniom czy studentom? Naturalna polimorficzność i niezestawialność czy jednak próby uniwersalizacji?

- uwzględnienie lokalnego/lokalistycznego statusu kultury współczesnej- jeśli z obecnego stanu kulturowego, to: prezentacja jednej filozofii (jakiejś, konkretnie określonej, np. w kraju katolickim to filozofii katolickiej<sup>17</sup> – jako jednego z odłamów filozofii chrześcijańskiej) czy prezentacja różnych filozofii, akurat kulturowo istotnych.

---

<sup>14</sup> Por.: „Czy refleksja nad różnymi filozofiami może przyczynić się do uporządkowania przedpola teoretycznego filozofii? Co dzisiaj jest filozofią i jakie sposoby jej uprawiania mogą być podstawą koncepcji kształcenia filozoficznego? Mogą pojawić się wreszcie bardziej specjalistyczne pytania: jak wartościować, na mocy jakich kryteriów oceniać przydatność niezestawialnych tradycji filozoficznych do opracowywania konwencji kształcenia filozoficznego (a w konsekwencji odpowiadających im dydaktyk i metodyk edukacji filozoficznej), na mocy jakich uzasadnień tworzyć konkretne programy edukacyjne (zawierające np. nie tylko określenie i wybór podstawy programowej nauczania filozofii w szkole, ale również jej interpretację)? Jak brzmi tajemnica metafizyczna kształcenia filozoficznego?” w: : Woźniczka, *Metafilozofia a dydaktyka filozofii. Analiza koncepcji filozofii jako zaplecze teoretyczne dla konwencji kształcenia filozoficznego*, w: *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, red. M. Woźniczka, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2011, s. 255.

<sup>15</sup> Por.: „Zakładam, że dla potrzeb dydaktycznych większość współczesnych orientacji filozoficznych można zestawić w cztery podstawowe grupy. Obok istotnego znaczenia tradycji duchowej (tu: odwołania do religii) oraz niekwestionowanego znaczenia nauki ważna jest refleksja odnosząca się do elementarnych treści egzystencji jednostki (szczególnie istotne dla edukowanych pokoleń) oraz uwzględniająca współczesne doświadczenie kulturowe. W oparciu o tak rozumiane źródła proponuję wyróżnić cztery grupy filozofii (które określam jako formacje filozoficzne) o odmiennym rdzeniu metafizycznym: (1) filozofie związane z religiami (rdzeń teologiczny, transcendencja); (2) filozofie związane z nauką (rdzeń sejentystyczny); (3) filozofie o charakterze egzystencjalnym (rdzeń antropologiczny); (4) filozofie związane z ponowoczesnością (ich rdzeń określam dość umownie jako „doświadczenie postmodernistyczne”).” w: tamże, s. 290-291.

<sup>16</sup> A. Dąbrowski, *Metafilozofia. Krytyka i wartościowanie*, w: *Metafilozofia...*, dz. cyt. s. 210.

<sup>17</sup> Czy „naturalna opozycja” (autorytet objawienia) katolicyzmu i filozofii przekłada się na doświadczenie kulturowe i polityczno-społeczne? Uderza zadziwiająco skromna bibliografia i spory o znaczenie terminu „filozofia katolicka” – brak tu porządku metafizycznego – umiejscowienia danej filozofii jako właściwego elementu szerszej struktury metafizycznej; (Encyklopedia PWN: Filozofia katolicka: neotomizm — Jacek Woroniecki (1878–1949), Kazimierz J. Kowalski (1896–1972); pod wpływem logistyki — Józef M. Bocheński (1902–95), Jan F. Drewnowski (1896–1978), Jan Salamucha (1903–44); skierowana ku filozofii kultury — Konstanty Michalski (1879–1947), Andrzej Krzesiński (1884–1964); nietomistyczna — Augustyn Jakubiasiak (1884–1945); personalizm kręgu „Verbum” i Lasek — Władysław Kornilowicz (1884–1946), Zofia Landy (1894–1972), Jerzy L. Siwecki (1908–39). <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=446991>); W książce *Z dziejów myśli filozoficznej : (wybór tekstów). Cz. 2 / [wybór tekstów i ich oprac. Bożena Diaby et al.] ; Akademia Rolniczo-Techniczna w Olsztynie / pod red. Zbigniewa Hulli, Witolda Tulibackiego. wydodrębiony rozdział VII: Filozofia katolicka z takimi przedstawicielami, jak: Jacques Maritain, Etienne Gilson, Emmanuel Mounier, Pierre Teilhard de Chardin, Jan Paweł II; (W. Tatarkiewicz: *Filozofia katolicka* również była w Polsce bardziej żarliwa niż oryginalna, t. 3; J. Woleński: Ważniejsze jest to, że nigdy i nigdzie nie kwestionowałem katolickiego kolorytu (wolałbym zresztą mówić o inspiracji) polskiej filozofii narodowej. Jedyne, co sugeruję, to ostrożność z tego typu objaśnieniami. I na koniec o filozofii polskiej i *Fides et Ratio*. Tytuł książki *Filozofia polska wobec encykliki FIDES ET RATIO* uważam po prostu za nadużycie, bo grono autorów nie reprezentuje ani filozofii polskiej ani oceny tej encykliki przez filozofów polskich, nawet jeśli Jadacki nie występował tam jako filozof katolicki. Nie twierdziłem zresztą, że występował, ale mimo tytułu *Polska filozofia katolicka* itd. byłby znacznie bardziej na miejscu.; <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/?l=1&p=deb5&m=17&ii=48>); Por.: Hans Urs von Balthasar, *O zadaniach filozofii katolickiej w czasach współczesnych*, przeł. M. Urban, Wyd. WAM, Kraków 2003; P. Szydłowski, *Filozofia katolicka w Polsce 1918-1939*, Wyd. UJ, Kraków 1982; Cz. Głombik, *Martin Grabmann i polska filozofia katolicka*, Wyd. UŚ, Katowice 1983 czy w kontekście politycznym: L. Kołakowski, *Szkice o filozofii katolickiej*, PWN, 1955 czy D. Tanalski, *Filozofia katolicka*, Wyd. WSNS przy KC PZPR, Warszawa 1981 (tu: problem kompetencji kulturowej...).*

## II. Główne założenia podstawy programowej z filozofii

Główne założenia podstawy programowej z filozofii są fragmentem założeń dotyczących reformy całego systemu edukacji. Ich konkretyzacja odniesiona do kształcenia filozoficznego zawiera następujące elementy:

- przekazanie podstaw wiedzy filozoficznej i umiejętności filozofowania (znaczenie społeczne samodzielności myślowej i interpretacyjnej, umiejętności argumentacji);
- uznanie edukacji filozoficznej jako niezbywalnego elementu doświadczenia kulturowego;
- odejście od kształcenia erudycyjnego na rzecz kształcenia umiejętności (fragment całej reformy systemu edukacji);
- uwzględnienie zarówno kontekstu historycznego, jaki i problemowego (systematycznego) edukacyjnej filozofii – różne warianty propozycji (historycy: historyczno-problemowy; systematycy: problemowo-historyczny);
- dyskursywna koncepcja dydaktyki: nie przedstawianie rozwiązań wg jakiejś jednej orientacji filozoficznej, ale konwencja sporu filozoficznego: wręcz schemat edukacyjny: sformułowanie problemu, przykładowe rozwiązania, argumenty za i przeciw, porównanie przykładowych rozwiązań, możliwość ich zastosowania<sup>18</sup>;
- „podjęcie sposobu nauczania filozofii, konstytutywnego dla kultury Zachodu w ogóle: dyskursu budującego kolejne osiągnięcia na krytyce poprzednich, przystosowania tradycji do nowych wyzwań”<sup>19</sup>;
- określenie efektu kształcenia i podstawy do wymagań maturalnych.

### II.1. Kontekst historyczny (bliski i daleki)

Kształtowanie się podstawy programowej z filozofii posiada już pewną tradycję. Swoistą zapowiedź poważniejszego, powszechnego wprowadzenia filozofii do szkół stanowiło włączenie filozofii do koncepcji ścieżek edukacyjnych. W latach 2004/5 powstała podstawa dla filozofii, opracowana przez Instytut Spraw Publicznych (projekt podstawy programowej z filozofii opracowywał w nim zespół pod kierownictwem A. Groblera), przewidziana dla programu zawierającego 54 lekcje (o wyraźnych uwarunkowaniach politycznych kształcenia filozoficznego stanowi to, że po zmianie rządu propozycja ta poszła do kosza). Ale dla dydaktyków filozofii był to krok istotny, bowiem udało się uniknąć nieporozumień typu: „filozofii można nauczać albo w formie „ćwiczeń logicznych, analiz rozumowania i myślenia abstrakcyjnego, całkowicie lub częściowo obywatelskich się bez historii filozofii”, albo w formie historii filozofii („wprowadzania biografii i omówień stanowisk, orientacji w najważniejszych kierunkach filozoficznych”). W dyskusji stwierdzano: „albo – albo: ta kontrowersja musi być jakoś rozstrzygnięta, zanim nauczyciel wejdzie do izby szkolnej.”<sup>20</sup>. Już wtedy dodawano komentarz: „Autora programu kształcenia nie wiąże podana w podstawie kolejność zagadnień treści danego przedmiotu w obrębie etapu kształcenia”<sup>21</sup>.

W 2008 r. przedstawiona została podstawa programowa, opracowana przez zespół pod kierownictwem prof. A. Groblera (obliczona na 240 lekcji, w XI.2008 r. również do kosza),

---

<sup>18</sup> Grobler, *Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom*, w: „Analiza i Egzystencja”, 2009, nr 10., s. 93-94.

<sup>19</sup> Tamże, s. 95.

<sup>20</sup> [http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa\\_files/podstawa\\_programowa\\_051003B.pdf](http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/podstawa_programowa_051003B.pdf), s. 16.

<sup>21</sup> [http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa\\_files/podstawa\\_programowa\\_051003B.pdf](http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/podstawa_programowa_051003B.pdf), s. 26.

wzbudzała ona głosy krytyki<sup>22</sup>. Konkurencyjną wobec tej propozycji opracowało w 2008 r. MEN, która jest obecnie (2011 r.) obowiązująca.<sup>23</sup>

Te obecne spory o kształt edukacji filozoficznej mają swoją dłuższą tradycję. Uważam, że w tym przypadku ma miejsce spór o ideologię kształcenia filozoficznego. Ideologia ta zawarta była we wpływie paradygmatów kulturowo-filozoficznych na konwencje kształcenia filozoficznego. Wybór typu filozofii edukacyjnej jest istotny. Może stanowić wręcz o jej istnieniu (przykłady konsekwencji nietrafnego wyboru: zniesienie jezuickiej filozofii scholastycznej, zniesienie wersji filozofii ideologicznej 1949-1989). Wprowadzenie/zmiana tradycji edukacyjnej w zakresie filozofii posiada silne uwarunkowania społeczne (wycucie rytmu przemian kultury), dotyczy zarówno kadry nauczającej, jak i piśmiennictwa dydaktycznego. Można tu mówić o całej tradycji sporów: filozofia jezuicka czy świecka (wtedy: sensualizm Condillaca); logistyczno-psychologiczna czy uwzględniająca podstawowe (które?) działy filozofii; przedmiotowo: filozofia, etyka, kiedyś logika, jeszcze wcześniej psychologia; propedeutyczna czy już w pełni filozoficzna; scjentyistyczna, religijna czy kulturowa (literacka); ideologiczna czy klasyczna (z istotną kategorią prawdy); tradycyjna czy postmodernistyczna; przedmiot skorelowany z innymi przedmiotami nauczania czy samodzielny; program generalnie historyczny czy współczesny (historii dać znaczenie nieodzwonne, ale jednak drugorzędne); program systematyzujący czy historyczny (dominany) itd. Dydaktycy filozofii postrzegali potrzebę sukcesywnych zmian w paradygmacie edukacyjnym filozofii: Salomon Igel pisał w 1934 r.: „logika i psychologia nie zadowolają potrzeb filozoficznych młodzieży”. Przedstawił obszerną argumentację za wariantem mieszanym systematyczno-historycznym kształcenia filozoficznego. Twierdził: „Filozofii należy uczyć przez ostatnie dwa lata szkoły średniej w wymiarze 3 godz. tygodniowo”<sup>24</sup> – co jest prawie identyczne ze współczesnymi propozycjami.

Efektom dyskusji nad postacią kształcenia filozoficznego w okresie II Rzeczypospolitej były podręczniki propedeutyki filozofii. Nie jest jasne, dlaczego ich założenia w latach: 1927 – 1950 zdominowane były przez archaiczny model logiczno-psychologiczny edukacji filozoficznej (rozstanie z psychologizmem w filozofii miało miejsce po opublikowaniu przez Edmunda Husserla w 1903 r. *Logische Untersuchungen*). W 1927 r. ukazała się *Logika propedeutyczna dla szkół średnich* Alojzego Hoeflera w przekładzie Z. Zawirskiego (Lwów) oraz tegoż *Zasady psychologii* (w notce redakcyjnej: z upoważnienia autora przełożył i spisem doświadczeń oraz uwagami metodycznymi zaopatrzył Zygmunt Zawirski). W kolejnych latach ukazywały się następne podręczniki propedeutyki: K. Ajdukiewicz 1938, 1948, 1950 (w nim rozdział *Psychologia procesów*

---

<sup>22</sup> „Przyjęty przez MEN projekt podstawy programowej z filozofii został opracowany przez profesora Adama Groblera, przewodniczącego Komitetu Nauk Filozoficznych PAN. Dr Tomasz Mazur z Uniwersytetu Warszawskiego złożył odrębny projekt, twierdząc, że proponowana podstawa programowa z filozofii jest zbyt ambitna. Dr Mazur podkreśla, że jego zdaniem materiał, zawarty w podstawie, nie zainteresuje licealistów. Popiera go Piotr Marciszuk, prezes Polskiej Izby Książki, który wysłał protest do MEN: „Imponujący zakres wiedzy, wszystkiego po trochu, tyle że na takim poziomie wiedzy szczegółowej z historii filozofii, iż nie ma takiego ucznia, który potrafiłby przejść w całości drogę wytyczoną przez prof. Groblera. Na pierwszych lekcjach, gdy nic lub niewiele wie o istnieniu Platona czy Arystotelesa, ma porównywać rozwiązania problemu tożsamości i zmiany u Parmenidesa, w atomizmie, w Platona teorii idei (ciekawe, kiedy o niej się dowie) oraz w hylemorfizmie Arystotelesa”. „Podstawa jest bardzo szczegółowa i ułożona jak typowy rozkład materiału podzielony na lekcje. Tyle że skomponowana w stylu akademickim” - komentuje „Gazecie Wyborczej” dr Adam Kalbarczyk, dyrektor prywatnego liceum w Lublinie, w którym uczył filozofii. Profesor Grobler odpiera zarzuty: „Musiałem dokonać wyboru treści, ponieważ to będzie podstawa do formułowania zadań maturalnych. To tylko podstawa, na niej dopiero powstaną programy. Co w nich będzie? To już pozostawiam do wyboru ich autorom. Podstawa nie przesądza o porządku realizacji. Uczniowie mają wiele dostępnych źródeł wiedzy, nawet z Internetu dowiedzą się elementarnych rzeczy. A szkoła ma nauczyć ich operowania tymi informacjami”. Filozofia pojawia się jako maturalny przedmiot do wyboru w 2010 roku.”, *Gazeta Wyborcza*, 4.06.2008

<sup>23</sup> W komentarzu do niej ZALECANE WARUNKI I SPOSÓB REALIZACJI: „Prezentacja wymagań ujęta została w podstawie programowej w porządku historyczno-problemowym. Nie oznacza to jednak, że zalecane jest nauczanie historii filozofii. Historyczno-problemowe ujęcie treści nauczania ma jedynie ułatwić nauczycielowi zarówno nawiązanie do kontekstu historycznego i kulturowego przy prezentacji określonych idei filozoficznych, jak i zestawianie określonych poglądów filozoficznych z innymi w ramach tej samej dyscypliny filozoficznej (epistemologii, ontologii, etyki, filozofii człowieka czy filozofii polityki). Nauczyciel może realizować podstawę programową zarówno prezentując problematykę filozoficzną w porządku historycznym: filozofia starożytna i średniowieczna, filozofia nowożytna i filozofia współczesna, jak też problemowo, prezentując kolejno problematykę poszczególnych dyscyplin filozoficznych od starożytności po współczesność. Podstawa programowa zostawia w tej kwestii pełną swobodę nauczycielom.”, w: *Podstawa programowa przedmiotu filozofia*, <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/4g.pdf>, s. 148 (dostęp IX.2011 r.).

<sup>24</sup> Igel, *Dydaktyka propedeutyki...*, dz. cyt., s. 437.



poznawczych liczy 50 str.), Tadeusz Czeżowski 1938<sup>25</sup>, 1946, 59 (w wyd. z 1946 r.: Psychologia poznania 53 str., Logika i metodologia 76 str., O postępowaniu 34 str., O naukach filozoficznych 16 str.), Bolesław Gawecki, 1938 r. łącznie 215 str.: cz. A: Poznanie (cz. I: Psychologia poznawania 58 str.; cz. II: Logika formalna 43 str.; cz. III: Metodologia i teoria nauk 44 str.); cz. B: Postępowanie człowieka 27 str.; cz. C: O filozofii i jej zadaniach 33 str.; Helena Lelesz, 1938 r. (30 str. psychologii poznania, ale plus 20 str. postępowanie człowieka obok 40 str. logiki i 15 stron metodologii (*Nauki filozoficzne*), Joachim Metallmann 1939 (w gruncie rzeczy pogranicze epistemologii i metodologii).

W „ideologicznym” okresie dydaktyki ukazał się w 1966 r. podręcznik propedeutyki filozofii pod red. Jana Legowicza<sup>26</sup>, liczący 292 strony (przedmiot hańby filozofów? – zawiera np. przypisy do referatów Stalina). Podręcznik dla poziomu licealnego obejmował następujące rozdziały: Pojęcie, przedmiot i zadania filozofii (15 str.); Materializm dialektyczny (116 str.), w tym: materialność świata (25 str.), ruch (8 str.), determinizm (16 str.), dialektyka jako teoria rozwoju (19 str.), dialektyka procesu poznania ludzkiego (25 str.), poznawalność świata (17 str.), wartość nauki (6 str.); Materializm historyczny (40 str.); Etyka (36 str.); Logika (78 str.).

Zadziwiająco długim uznaniem cieszył się podręcznik systematyczny K. Ajdukiewicza *Zagadnienia i kierunki filozofii* (1949, 1983, 2003): cz. I. Teoria poznania (zagadnienie prawdy, zagadnienie źródła poznania, zagadnienie granic poznania); cz. II. Metafizyka (pochodzenie nazwy „metafizyka”, ontologia, metafizyczne wnioski z refleksji nad poznaniem, zagadnienia metafizyczne wyrastające z rozważań nad przyrodą, zagadnienia metafizyczne wyrastające z religii (w tym dowody istnienia Boga). Można było z niego wyprowadzić wniosek, iż teoria poznania i metafizyka winny być podstawą wstępnej edukacji filozoficznej.

W obecnych dyskusjach nad kształtem edukacji filozoficznej podejmuje się kwestię: wariant problemowy czy historyczny. Oba mają swoje wady i zalety. Jeśli przyjmuje się koncepcję filozofii jako przedmiotu skorelowanego z innymi przedmiotami nauczania – to zdecydowanie dominować winien wariant historyczny (w analogii, czy wręcz równoległe do historii literatury czy historii jako przedmiotu nauczania – w niektórych szkołach wręcz zespoły humanistyczne odpowiedzialne za korelację treści nauczania). Oczywiście najczęściej przyjmuje się wariant mieszany. Osobiście opowiedziałbym się za dominacją wariantu historycznego (uważam, że systematyka jest wtórna wobec źródłowej historii filozofii).

Układ problemowy	Układ historyczny
Pozytywy	
Zespół nauk o kulturze Możliwość mostów z językiem polskim, wiedzą o kulturze, historią sztuki, historią muzyki, łaciną i kulturą antyczną	Zespół nauk społecznych Możliwość mostów z historią, WOS-em i przedsiębiorczością
Odejście od schematyzmu dydaktycznego	Klarowność schematu dydaktycznego historiografii filozoficznej
Duża atrakcyjność dydaktyczna – możliwość nawiązywania do aktualnej w danym okresie problematyki społecznej czy egzystencjalnej (w tym możliwość podejmowania problematyki o charakterze wychowawczym – bardziej istotnym w szkole, niż w uczelni)	Akceptacja naturalnego rozwoju dziejowego filozofii
Negatywy	
Wybiórczość obrazu filozofii	Niska atrakcyjność (schematyczność)
Trudności w ocenie doniosłości podejmowanej problematyki (brak horyzontu historycznego)	Pewna powierzchowność związana z potrzebą prezentacji rozbudowanego materiału

<sup>25</sup> T. Czeżowski, *Propedeutyka filozofii: podręcznik dla 2 klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*, Lwów 1938.

<sup>26</sup> J. Legowicz (red.), *Propedeutyka filozofii*, PZWSz, Warszawa 1966. Jako inni autorzy kolejnych rozdziałów są wymienieni: Jarosław Ładosz (materializm dialektyczny), Jerzy J. Wiatr (materializm historyczny), Stanisław Soldenhoff (etyka) i Zdzisław Ziemia (logika). Dlaczego ówczesne Ministerstwo Oświaty pismem nr P4-3383/64 z dn. 2.XI.1964 r. zatwierdziło stalinowski (zawierający przypisy do referatów Stalina, np. str. 166) podręcznik do propedeutyki filozofii dla liceów ogólnokształcących? Czy można nie ponosić odpowiedzialności za tak kulturowo destrukcyjne decyzje?

	historycznego filozofii
Swoista wtórność systematyki względem pierwotności dziejowej przedstawianej problematyki filozofii	Zarzut stereotypu dydaktycznego
Ważne dla obu: uzależnienie od bazy podręcznikowo-metodycznej	

Obecnie istotne wydaje się być porównanie dwóch konkurujących projektów podstawy programowej z filozofii: propozycji przedstawionej przez zespół pod kierownictwem prof. A. Groblera oraz propozycji zaakceptowanej przez MEN. Oba projekty posiadają podobną konstrukcję: w obu ma miejsce wyodrębnienie bloku **wymagań ogólnych** (określanych zgodnie jako cele kształcenia) oraz bloku **wymagań szczegółowych** (określanych jako treści nauczania bądź jako treści nauczania i umiejętności). Projekty te, choć pozornie różne, wykazują jednak zaskakujące podobieństwo w podejmowaniu zagadnień szczegółowych. Poniżej przedstawiono zestawienie treści szczegółowych obu projektów (ma ono jedynie szkicowy charakter – poważniejsze porównanie wymagałoby znacznego rozbudowania analitycznego).

### Porównanie propozycji projektów podstawy programowej z filozofii

Projekt zespołu prof. A. Groblera – 6 str.	Projekt MEN – 9 str.
Cele kształcenia – zaskakująco podobnie precyzowane	
Treści nauczania i umiejętności – wymagania szczegółowe	Treści nauczania – wymagania szczegółowe
<p>Układ problemowy (15 zespołów problemowych):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problematyka bytu (od Heraklita i Empedoklesa po Platona i Arystotelesa)</li> <li>2. Zagadnienie istnienia Boga (Anzelm, Tomasz, Kartezjusz, Pascal, Kierkegaard, James) <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. argumenty za istnieniem Boga</li> <li>2.3. zakład Pascala</li> </ol> </li> <li>3. Problem psychofizyczny (Kartezjusz, Hobbes, La Mettrie, Berkely, Hume)</li> <li>3.4. filozofia umysłu</li> <li>4. Zagadnienie sceptycyzmu</li> <li>5. Zagadnienie źródeł poznania (natywizm Kartezjusza, Locke, Popper)</li> <li>6. Problematyka prawdy</li> <li>7. Elementy filozofii nauki</li> <li>8. Zagadnienie determinizmu i wolnej woli (Kant, Hegel, Sartre) (brak kwestii determinizmu w projekcie MEN)</li> <li>9. Koncepcje człowieka <ol style="list-style-type: none"> <li>9.1. naturalistyczna</li> <li>9.2. personalistyczna, dialogiczna; indywidualizm, kolektywizm</li> </ol> </li> <li>10. Zagadnienie dobra i zła moralnego, szczęścia i cierpienia (sofiści, Sokrates, Arystoteles, cynizm, stoicyzm, św. Augustyn, Leibniz, Kant, Nietzsche, Schopenhauer, Sartre; etyka chrześcijańska, etyka buddyjska)</li> <li>11. Zagadnienia miłości i rozwoju osobowego (Platon, Arystoteles, Fromm)</li> <li>12. Zagadnienia filozofii polityki</li> <li>13. Elementy estetyki <ol style="list-style-type: none"> <li>13.1. koncepcje piękna od pitagorejczyków po Plotyna</li> </ol> </li> <li>14. Elementy teorii filozofii</li> </ol>	<p>Układ historyczny: <b>3 okresy</b>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. filozofia starożytna i średniowieczna <ol style="list-style-type: none"> <li>I.1. klasyczna koncepcja filozofii</li> <li>I.2. problematyka ontologiczna w fil. starożytnej (od jończyków po Arystotelesa)</li> <li>I.3. epistemologia starożytna <ol style="list-style-type: none"> <li>I.3.1. spór o źródła poznania i kryteria prawdy (Sokrates, sofiści, Platon, Arystoteles, Sekstus Empiryk)</li> </ol> </li> <li>I.4. etyka starożytna: Od Sokratesa do Epikteta (i autorytety religijne: Mojżesz, hinduizm, Budda, Lao-tsy), kwestia zła i łaski – św. Augustyn.</li> <li>I.5. starożytna filozofia polityki: Platon i Arystoteles</li> <li>I.6. Estetyka starożytna: od koncepcji pitagorejczyków po arystotelesowską</li> <li>I.7. recepcja myśli antycznej</li> <li>I.8. wybrane zagadnienia i kontrowersje w średniowieczu (wiara i rozum, dowody, uniwersalia; Anzelm, Awicenna, Majmonides, Tomasz)</li> </ol> </li> <li>II. filozofia nowożytna <ol style="list-style-type: none"> <li>II.1. epistemologia XVII i XVIII w. <ol style="list-style-type: none"> <li>II.1.1. sceptycyzm metodyczny Kartezjusza</li> <li>II.1.3. Tabula rasa Locke'a, sceptycyzm Hume'a</li> </ol> </li> <li>II.2. ontologia XVII i XVIII w. <ol style="list-style-type: none"> <li>II.2.2. problem stosunku ciała i umysłu (Kartezjusz, Spinoza, Hume, La Mettrie)</li> </ol> </li> <li>II.3. filozofia polityki od renesansu po Locke'a i Woltera</li> <li>II.4. etyka nowożytna: Od Hume'a do Milla (brak etyki współczesnej)</li> <li>II.5: logika dziejów, historiozofia, od Oświecenia do Marksa</li> <li>II.6. nowożytne filozofie człowieka: od Pascala po Schopenhauera, Kierkegarda i Nietzschego</li> </ol> </li> </ol>

14.1. klasyczna koncepcja filozofii 15. Elementy logiki i semiotyki 16. Umiejętności w zakresie analizy i interpretacji tekstów filozoficznych	II.6.1. wola życia i wola mocy (Schopenhauer i Nietzsche) III. filozofia współczesna III.1. epistemologia i filozofia nauki III.1.2. falsyfikacjonizm Poppera III.2. filozofia człowieka w XX w.: od Freuda do Rorty'ego III.3. filozofia polityki i filozofia społeczna w XX w.: od Ortegi po Poppera i Rawlsa oraz dwa działy: IV. umiejętności logiczne oraz V. umiejętności w zakresie analizy i interpretacji tekstu filozoficznego
W obu projektach podobna część trzecia: uwagi o realizacji: (G): Zadania szkoły – uwagi o realizacji oraz: (MEN): Zalecane warunki i sposób realizacji	

Jako przykłady szczegółowych różnic można wymienić:

- w projekcie MEN (po trzech klasycznych działach filozofii: ontologii, epistemologii i etyki) jako czwarta wyodrębniona jest filozofia polityki (właściwie odrębny punkt w każdym z okresów dziejowych), co nadaje jej prawie równoważne z podstawowymi działami znaczenie. W projekcie Groblera filozofia polityki to zaledwie jeden z 15. punktów podstawy programowej. Ta różnica występuje również w wykazie podstawowych dyscyplin filozoficznych (w projekcie MEN jest filozofia polityki, a nie ma antropologii, w projekcie Groblera jest odwrotnie);
- w projekcie MEN brak antropologii starożytnej, mocniejszy akcent położony jest na antropologię nowożytną i współczesną;
- w projekcie MEN jest tylko estetyka starożytna, w projekcie Groblera jest jeszcze estetyka współczesna;
- w projekcie Groblera wyodrębniono zagadnienie miłości i rozwoju osobowego, ważne dla dorastającej młodzieży
- w projekcie Groblera rozbudowane są elementy teorii filozofii (w projekcie MEN jest tylko klasyczna koncepcja filozofii). W analizie koncepcji filozofii zamiast lingwistycznej jest analityczna (choć już jest pozytywistyczna), zamiast irracjonalistycznej jest egzystencjalistyczna – ważne tu jest pytanie o rdzenie metafizyczne współczesnych koncepcji dydaktycznych (osobiście bym wyróżnił następujące: kulturowo-egzystencjalny, scjentystyczny, religijny, postmodernistyczny).

W obu projektach ma miejsce osłabienie średniowiecza (łączenie go ze starożytnością); prawie identycznie potraktowane są kwestie logiczne (nieco więcej w projekcie Groblera), również więcej jest kwestii dotyczących „umiejętności w zakresie analizy i interpretacji tekstu filozoficznego”.

Pewną wiedzę o obu projektach można uzyskać wyróżniając dyscypliny filozoficzne w poszczególnych epokach dziejowych filozofii. Szkicowe ich przedstawienie miałyby następującą postać.

projekt MEN

	Starożytna i średniowieczna	Nowożytna	Współczesna
ontologia	Od jończyków do Arystotelesa	Ontologia XVII i XVIII w.: od Kartezjusza do Hume'a	brak
epistemologia	Od Sokratesa do Sekstusa Empiryka	Od Bacona po Kanta i Milla	i filozofia nauki w XX w.; od Jamesa po Wittgensteina
etyka	Od Sokratesa do Epikteta (i autorytety religijne: Mojżesz, hinduizm, Budda, Lao-tsy)	Od Hume'a do Milla	brak wyróżnionego działu; w filozofii człowieka XX w. są etyczne konsekwencje koncepcji człowieka
filozofia polityki	Platon i Arystoteles	pkt. 3: od renesansu po Locke'a i Woltera pkt. 5: Logika dziejów, historiozofia, od Oświecenia	i filozofia społeczna: od Ortegi po Poppera i Rawlsa

		do Marksa	
estetyka	Od koncepcji pitagorejczyków po arystotelesowską	brak	brak
antropologia	brak	Od Pascala po Schopenhauera, Kierkegarda i Nietzschego	XX w.: od Freuda do Rorty'ego
	Pkt. 7.: Średniowiecze jako „repcja myśli antycznej” (Augustyn, Tomasz, „współpraca kulturowa”: Awicenna, Majmonides)		
	Pkt. 8: Wybrane zagadnienia i kontrowersje (wiara i rozum, dowody, uniwersalia)		

Projekt MEN oparty jest na jasnej koncepcji: na schemat okresów dziejowych filozofii nałożone są działy filozofii. Można oczywiście podjąć dyskusję przedmiotów aktualizujących podział dyscyplin filozoficznych (ważniejsza filozofia polityki czy antropologia? a filozofia przyrody, filozofia religii, filozofia kultury czy filozofia społeczna itd.), ale zdaje się ona wymagać odrębnej refleksji. W prezentacji zagadnień przyjęty został układ historyczny (dokładniej historyczno-problemowy). W prezentacji epok uwzględniono specyfikę właściwej im refleksji (starożytna: ontologia, epistemologia, etyka, filozofia polityki, estetyka; średniowiecze potraktowane jest wąsko: jedynie jako „wybrane zagadnienia związane z recepcją myśli antycznej” oraz „wybrane zagadnienia i kontrowersje filozoficzne w myśli chrześcijańskiego średniowiecza”; nowożytna: epistemologia, ontologia, filozofia polityki, etyka, dalej kontynuacja: „nowożytna filozofia dziejów i filozofia polityki po rewolucji francuskiej” i filozofia człowieka; współczesna: epistemologia i filozofia nauki, filozofia człowieka, filozofia polityki i filozofia społeczna. W projekcie tym bardziej wskazuje się na postaci, indywidualności filozofii. Może trochę nadmierny jest historyzm (za mało współczesności – tylko Rorty i Rawls?). Rzuca się w oczy silny akcent na filozofię polityki. Zrezygnowano w nim z epistemologii XIX w. (z idealizmu niemieckiego jest tylko Hegel).

Pojawiające się luki w wyróżnionych dziedzinach filozofii można uzasadnić potrzebą wyboru danych treści. Pojawiają się również zagadnienia szczegółowe np. pkt. 6.3. arystotelesowska klasyfikacja rodzajów i gatunków literackich w estetyce starożytnej.

Analogiczne zestawienie można uczynić dla projektu zespołu A. Groblera.

projekt zespołu A. Groblera

	Starożytna i średniowieczna	Nowożytna	Współczesna
Ontologia	Od Heraklita do Arystotelesa; problem tożsamości i zmiany, kryteria istnienia, realizm-idealizm, pojęcia metafizyczne a pojęcia naukowe argumenty za istnieniem Boga: od Anzelma do Kanta	Problem psychofizyczny: od Kartezjusza do Hume'a,	Problem psychofizyczny: też filozofia umysłu
epistemologia	Sceptycyzm klasyczny, racjonalizm i irracjonalizm (w tym iluminizm). Klasyczna definicja prawdy i jej krytyka	Natywizm Kartezjusza i sprzeciw Locke'a. Elementy filozofii nauki od Hume'a do Milla (indukcja krytyka związku koniecznego). Determinizm przyrodniczy i antropologiczny (Kant, Hegel)	Hipotetyzm i fallibilizm Poppera. Korespondencyjna teoria prawdy. Determinizm – wolność – Sartre.  Teoria filozofii
Etyka	Relatywizm sofistów. Od hedonizmu po stoicyzm. Manicheizm, augustynizm (teodycea). Etyka chrześcijańska, buddyjska.	Teodycea Leibniza. Etyka powinności Kanta. Relatywizm Nietzschego, etyka współczucia Schopenhauera.	Egzystencjalizm i etyka – Sartre. Etyka wartości Schelera. Obiektywizm a relatywizm. Koncepcja miłości Fromma.
filozofia polityki		Teorie umowy społecznej (Hobbes, Rousseau)	Koncepcje społeczeństwa (Bergson, Popper)
Estetyka	Koncepcje piękna (od Pitagorasa po Plotyna). Klasyczne pojęcie sztuki		Alternatywna definicja sztuki Tatarkiewicza, koncepcja dzieła sztuki Ingardena

Antropologia	Alienacja Narcyza, alienacja Herkulesa	Naturalistyczna koncepcja człowieka	Personalistyczna i dialogiczna koncepcja człowieka (i opozycja: indywidualizm, kolektywizm)
--------------	--	-------------------------------------	---

Projekt zespołu Groblera oparty jest na układzie problemowym (dokładniej: problemowo-historycznym z akcentami systematyzującymi). Układ problemowy jest bardziej interesujący dla młodzieży – lepiej odpowiada na postulat wzbudzenia potrzeby zainteresowania filozofią. Akcent historyczny jest wyraźny w wyróżnianiu kolejnych zagadnień (problematyka bytu, zagadnienie istnienia Boga, problem psychofizyczny, zagadnienie sceptycyzmu, źródeł poznania, problematyka prawdy, elementy filozofii nauki, zagadnienie determinizmu i wolnej woli, koncepcje człowieka, zagadnienie dobra i zła, miłości i rozwoju osobowego, filozofii polityki, całość kończą elementy estetyki oraz elementy teorii filozofii i elementy logiki i semiotyki. Widoczne jest unikanie nazwisk i skupienie bardziej na terminach i procedurach klasyfikacyjnych.

W założeniach tego projektu świadomie pominięto następujące zagadnienia:

- epistemologia Kanta (niezgodność z wymaganiami matury i programem olimpiady filozoficznej); MEN: jest „epistemologia Kanta jako rozwiązanie sporu empiryzmu z racjonalizmem, pkt. II.1.4.) rezygnacja z epistemologii Kanta (zbyt trudna – a jest u Gardnera w „Świecie Zofii”), klasyczna różnica między dydaktyką filozofii akademicką a szkolną!
- fenomenologia (z małymi wyjątkami); MEN: jest „wybrane stanowiska w XX w. epistemologii: metoda fenomenologiczna Husserla i Ingardena, pkt. II.1.1.);
- hermeneutyka; MEN: jest „Diltheya koncepcję rozumienia”, pkt. III.1.5.;
- teoria umowy społecznej Locke’a; MEN: jest Locke jako teoretyk umowy społecznej, pkt. II.3.2.);
- filozofia polityki Rawlsa; MEN: jest (liberalizm proceduralny – J. Rawls, pkt. III.3.1.);
- „zignorowaliśmy” postmodernizm (mają go za oknem), jest na j. polskim; MEN: jest ponowoczesna koncepcja przygodności i autokreacji – R. Rorty, pkt. III.2.1.) (dlaczego dydaktyka filozofii ciągle ma być zacofana – a korespondencja z j. polskim?);
- (moje) brak filozofii odrodzenia (np. Bruno, Bacon, Erazm, Gassendi – odrodzenie atomizmu, Machiavelli, Montaigne); (w MEN po św. Tomaszu jest od razu Bacon i Kartezjusz); MEN: jest „koncepcje renesansowej filozofii polityki, pkt. II.3.1.” czy „koncepcja indukcji i eksperymentu u F. Bacona, pkt. II.1.1.”;
- brak wyodrębnienia działów filozofii jako zbierających zagadnienia: epistemologii i ontologii (choć jest „problematyka bytu”, „zagadnienie dobra i zła moralnego”, estetyka, logika a nawet semiotyka), chociaż są jej szczegółowe kwestie (sceptycyzm, źródła poznania, prawda);
- brak filozofii dziejów, logiki dziejów i historiozofii w projekcie Groblera;
- brak zagadnień związanych z rozwojem duchowym jednostki (o ich potrzebie Igel, s. 437);
- zbyt odważne modyfikacje: spór o uniwersalia zastąpić sporem o przedmioty abstrakcyjne.

Do obu projektów

Zarzuty formalne: zbyt silna konwencja akademicka (nauczyciel szkolny nie jest uproszczoną wersją nauczyciela akademickiego – różne profesje nauczycielskie), konwencja szkolna dopiero czeka na powstanie i ugruntowanie – np. potężny czynnik wychowawczy, rozwój jednostki – tu tkwi podstawowe znaczenie filozofii (antropologia i filozofia społeczna). Za wartość pozytywną należy uznać przyjęcie kryterium wyodrębniania: zastosowanie do rozwiązywania innych problemów, w innych poza filozofią dziedzinach.

### III. Cele i możliwe strategie

W podejmowanych działaniach na rzecz kształcenia filozoficznego w szkole uderza bezpośrednio, doraźność, brak zorientowania na cele długoplanowe. Zjawisko to dotyczy władz edukacyjnych (brak stabilnej polityki edukacyjnej w zakresie kształcenia filozoficznego) jak i samego środowiska filozoficznego (różne zespoły i odmienne propozycje kształcenia).

W najogólniejszych zarysach potrzebne jest większe otwarcie na współczesność (dziejowo filozofia edukacyjna zawsze była nadmiernie zorientowana na tradycję) oraz otwarcie koncepcyjne, zakładające alternatywizację (otwarcie na wielość wzajemnie równocennych rozwiązań, traktowanie

sporu w filozofii jako naturalnego elementu doświadczenia kulturowego filozofii) procedur edukacyjnych filozofii.

### III.1. Cele

Za ważne uważam wyróżnienie celów doraźnych, bezpośrednich oraz celów długofalowych, uwzględniających działania zamierzone na bardziej długotrwałe efekty. Jak wykazuje praktyka zmian edukacyjnych w zakresie filozofii, zachodzą one w okresach mierzonych dziesięcioleciami.

Aktualny, bezpośredni cel to zgodność z ogólniejszymi zamierzeniami reformy programowej (np. zmniejszanie znaczenia kształcenia erudycyjnego na rzecz kształcenia umiejętnościowego - zwłaszcza umiejętności o tzw. szerokim transferze<sup>27</sup> - zawierające międzydziedzinowe przenoszenie umiejętności). Szczegółowe cele kształcenia w obu projektach są zaskakująco podobnie precyzowane (trzy grupy celów: 1. odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji; 2. tworzenie wypowiedzi; 3. analiza i interpretacja tekstów kultury/tekstów filozoficznych czy nawet „filozoficzna analiza i interpretacja tekstów pozafilozoficznych”). Należałoby dodać do nich cel o charakterze wychowawczym (istotny dla szkół średnich) - wzbudzenie zainteresowania filozofią (ważny zwłaszcza w początkowym okresie wprowadzania filozofii). Realizacji tych celów służy odpowiednia procedura dydaktyczna, związana ze standaryzacją wymagań szczegółowych (sformułowanie problemu, podanie przykładowych rozwiązań, przedstawienie argumentacji, podanie przykładów zastosowań)<sup>28</sup>.

W celach nadrzędnych, pośrednich, długofalowych należałoby przyjąć założenie przygotowania i realizacji zmiany edukacyjnej o charakterze kulturowym. Po trudnym dla Polski wieku XX. ważne jest odnowienie oddziaływania światopoglądowego filozofii (np. wyraźniejsza relacja wobec światopoglądowo określonej religii, zarówno w aspekcie krytycznym, jak i apologetycznym). W projekcie MEN-u uległa wzmocnieniu, zapewne z tego powodu, filozofia polityki. Filozofia ma spełniać istotne oczekiwania społeczne: „zwiększymy kreatywność młodych ludzi i przygotujemy ich do aktywnego życia obywatelskiego”. Ważne jest tu oddziaływanie indywidualizujące (tworzenie świadomego i odpowiedzialnego podmiotu) i moralne – możliwe do wykorzystania w uzupełnianiu się kształcenia filozoficznego i etycznego.

### III.2. Strategia kształcenia filozoficznego

W uwzględnianiu celów strategicznych kształcenia filozoficznego można odwołać się do uzasadnień historycznych. Elzenberg twierdził, że trzeba „pobudzić Polskę filozoficznie” (mimo przedmiotu do wyboru nie nastąpiło gremialne otwarcie na filozofię – kolokwialnie stwierdzając: naród „nie czuje” kulturowego znaczenia filozofii).

Podstawowa jest oczywiście ministerialna strategia powoływania przedmiotu szkolnego (wzorce: informatyka, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce...). Przed specjalistami od organizacji i zarządzania oświatą stoi nowe zadanie - odnowienie kształcenia filozoficznego w Polsce. Potrzebne jest stworzenie stałego zaplecza instytucjonalnego, odpowiedzialnego za kwestię edukacji filozoficznej, np. powołanie stałego zespołu d/s edukacji filozoficznej i etycznej (przy ministerstwie?, pozarządowego, np. wzorem Instytutu Spraw Publicznych?). Jego zadaniem byłaby realizacja prac wiązanych z podstawą programową, korelacjami międzyprzedmiotowymi<sup>29</sup>, opracowywanie rozwiązań metodycznych (to metodyka jest istotą dydaktyki szkolnej: stąd ważna jest ocena podstawy programowej pod kątem możliwości metodycznych), aż po opracowywanie przykładów konkretnych rozkładów materiału<sup>30</sup>. W przypadku wprowadzania filozofii wzorcem mogłyby być strategia *skimming*, „spijania śmietanki” (ang. *creaming*) lub też strategia prestiżowa (ang. *prestige strategy*) – gdzie miejscem odniesienia mogłoby być tu nauczanie filozofii w elitarnych szkołach, realizowane w Polsce od kilkunastu lat.

Ważne jest też odwołanie się do współczesnych możliwości polityczno-kulturowych. Przydałby się projekt współfinansowany przez Unię Europejską: *Adaptacja filozofii w systemie*

<sup>27</sup> Grobler, *Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom*, „Analiza i Egzystencja”, 2009, nr 10, s. 93.

<sup>28</sup> Tamże, s. 93-94.

<sup>29</sup> Dyskusji wymaga odpowiedź na pytanie: przedmiot zintegrowany (do wykorzystania głównie filozofia człowieka, przyrody, języka, polityki itd.), czy samodzielny (głównie tradycyjne dyscypliny: ontologia, epistemologia, aksjologia). O ile potrzeba owej integracji, zwłaszcza we wstępnym etapie wprowadzenia filozofii do szkół zdaje się nie budzić wątpliwości, to o tyle wzmocnienia wymaga potrzeba samodzielności. To właśnie z niej mogłyby powstać impulsy do wzmocnienia kulturowego polskiej filozofii.

<sup>30</sup> [http://www.operon.pl/materialy\\_do\\_pobrania/liceum\\_i\\_techikum/rozklad\\_materiału\\_z\\_planem\\_wynikowym](http://www.operon.pl/materialy_do_pobrania/liceum_i_techikum/rozklad_materiału_z_planem_wynikowym), dostęp III.2011 r.

kształcenia w Polsce, zawierający etapy pośrednie: wzbudzenie powszechnego zainteresowania filozofią, wprowadzanie i ocena programów pilotażowych w szkołach (o skali narodowej - nie w najwybitniejszych – np. I Liceum Społeczne Krystyny Starczewskiej – ale właśnie w średnich szkołach), wybór opcji edukacyjnych (np. filozofia samodzielna czy skorelowana z innymi przedmiotami edukacji), określenie miejsca filozofii w systemie edukacji – od wizji uzupełniającej do prowadzącej inne przedmioty edukacyjne (jak np. we Francji, gdzie składa się maturę z filozofii). Można by stąd pozyskać tak potrzebne środki do finansowania działań edukacyjnych związanych z filozofią (np. finansowanie wydania publikacji podręcznikowych i metodycznych z filozofii i etyki). Filozofia polska nie należy do najsilniejszych w Europie, jednak posiadamy istotną tradycję i dość wysoką (choć społecznie wąsko funkcjonującą) kulturę filozoficzną. I w oparciu o ten argument można stwierdzić, że w kształceniu filozoficznym tkwią znaczne, dotychczas nie wykorzystane możliwości.

## Dodatek

Na zakończenie przedstawionych rozważań warto przypomnieć polską tradycję nauczania filozofii. W tabelce zestawiono istotne dla dydaktyki filozofii wydarzenia (drobny fragment), dotyczące głównie publikacji podręczników i materiałów wspomagających nauczanie filozofii (wbrew wielu wypowiedziom problemem nie są sprawy wewnętrzne środowiska filozoficznego - argument wykorzystywany przez władze – brak tradycji, kadry, materiałów edukacyjnych itd.).

Propozycje środowiska, podręczniki do filozofii, inne wydarzenia
Do 1773 r. edukacja podstawowa i średnia były w Rzeczypospolitej organizowane i kontrolowane przez zakony Kościoła rzymskokatolickiego (głównie jezuitów)
reformy Komisji Edukacji Narodowej położyły kres powszechnemu nauczaniu filozofii w polskich szkołach średnich (konkretniej: filozofii postscholastycznej – w imię jej usunięcia zlikwidowano w ogóle nauczanie filozofii)
1802, 1808, 1819 r. – podręcznik „Logika” Condillaca (od 1830 r. stosowana w polskich szkołach)
1844 r. – <i>Myślini czyli całokształt loiki narodowej</i> Bronisława Trentowskiego, Poznań
1892 r. – ks. dr Aleksander Pechnik: propozycja włączenia filozofii do egzaminu dojrzałości - <i>O reformie t. zw. propedeutyki filozoficznej w naszych gimnazyach</i> Pechnika
1893, 1903 r. - <i>Początki logiki ogólnej dla szkół</i> Nuckowskiego
1895 r. - <i>Historia filozofii nowożytnej</i> (tłum. W.M. Kozłowski) Falckenberga
1897 r. - <i>Logika elementarna</i> Pechnika
1898 r. - <i>Wstęp krytyczny do filozofii</i> Struvego
1899 r. - <i>O zadaniach i kierunkach filozofii</i> Külpego (przekł. uczniów Twardowskiego) - <i>Logika i teoria poznania</i> Adama Mahrburga - przekład <i>Obrony Sokratesa</i> A. Maszewskiego
1900 r. – program propedeutyki filozofii dla gimnazjów austriackich - <i>Wstęp do filozofii</i> Lutosławskiego
1901 r. – Recenzja Pechnika <i>Nowej instrukcji ministeryjalnej dla propedeutyki filozoficznej</i> - <i>Podręcznik do historii filozofii</i> Raciborskiego (Lwów)
1902 r. - <i>Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazyach</i> Straszewskiego - <i>Propedeutyka filozoficzna w gimnazjum. Szkic metodyczny</i> Wróblewskiego (gimnazjum w Stryju)
1903 r. – <i>Zasady logiki ogólnej...</i> Biegańskiego - przekład polski <i>Etyki</i> Haralda Höffdinga
1904 r. – <i>Historia filozofii</i> Kozłowski
1905 r. - <i>Encyklopedia nauk filozoficznych</i> Wartenberga
1906 r. - <i>Wstęp do filozofii</i> Brzozowskiego
1907 r. - <i>Podręcznik logiki i metodologii ogólnej dla szkół średnich i samouków</i> - Biegańskiego
1910 r. - <i>Socjalne zadania logiki w Polsce (Studium z nauczania logiki w szkołach średnich)</i> – Karola Bobrzyńskiego
1913 r. - <i>W sprawie reformy t.zw. propedeutyki filozoficznej w naszych szkołach średnich</i> – G. Parnesa
1916 r. – <i>Podręcznik logiki ogólnej...</i> Biegańskiego
1917 r. – <i>Podstawy logiki...</i> Kozłowski
1919 r. – program propedeutyki filozofii dla szkoły średniej wydany przez Ministerstwo WRiOP
1920 r. – K. Twardowski apeluje do Ministerstwa o „zwiększenie ilości czasu na nauczanie propedeutyki” (były dwie godz. tygodniowo w kl. 7 i 8 – nawet do czterech)
1920 r. – <i>Początki logiki ogólnej...</i> Nuckowskiego
1921 r. – powołanie Komisji Wydziału Filozoficznego Uniw. Warszawskiego celem „rozpatrzenia spraw związanych z wprowadzeniem przez ministerstwo programu nauczania propedeutyki”
1921 r. – powołanie Państwowego Instytutu Nauczycielskiego celem (do)kształcenia nauczycieli propedeutyki filozofii (psychologia, logika, teoria poznania, historia filozofii)
1921 r. – <i>Logika</i> Jevonsa
1922 r. – <i>Zadania Logiczne</i> Lutosławskiego
1922-23 r. – Instytut Nauczycielski w Łodzi: wykłady dla podwyższenia kwalifikacji z propedeutyki filozofii (w tym

filozofia współczesna)
1924 r. – memoriał PTF Lwów (i inne ośrodki: Poznań, Kraków) do ministerstwa: powiększenie liczby godzin propedeutyki, kursy dokształcające
1925 r. – kursy dokształcające: Lwów (Ajdukiewicz, Ingarden), Wejherowo (Znaniński, Tatarkiewicz)
1926 -1930 r. – dyskusja w „Przeglądzie Filozoficznym” o programie propedeutyki (Ossowski, Gawecki)
1927 r. - Logika propedeutyczna dla szkół średnich / Alojzy Hoefler, przeł. Z. Zawirski (Lwów)
1929 r. – powstanie Sekcji Propedeutyki Filozofii przy Oddz. Warsz. Zw. Zawod. Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich
1930 r. – powstanie Sekcji Nauczania Filozofii przy PTF we Lwowie (Twardowski, Dąmbska), powstanie Sekcji Dydaktycznej przy Warsz. Tow. Filoz. - ministerstwo powierzyło Gaweckiemu funkcję instruktora propedeutyki filozofii (konferencja – <b>dydaktyka i metodyka propedeutyki filozofii</b> ): potrzeba czasopisma poświęconego dydaktyce filozofii, powołania psychologów szkolnych - powołanie w ministerstwie komisji do oceny książek i środków naukowych z zakresu propedeutyki filozofii (Bornstein, Ossowski)
1931-32 r. – kursy metodyczne Gaweckiego: (Poznań i Warszawa – Kotarbiński, Łukasiewicz, Witwicki)
1932 r. – powstanie Sekcji Dydaktycznej w Wieleńskim Towarzystwie Filozoficznym
1934 r. – ministerstwo wydało „Poradnik w sprawach nauczania...” propedeutyki filozofii - propozycja indywidualizacji propedeutyki w zależności od typu gimnazjum i liceum (typ logiczny, humanistyczny), skorelowanego z innymi przedmiotami programu - <b>Dydaktyka propedeutyki filozofii</b> Salomona Igla (1934 r.): „ <b>filozofia w szkole winna być przedmiotem obowiązkowym</b> ”
1935 r. – nowy program nauczania propedeutyki (Tatarkiewicz, Ingarden: obok logiki i psychologii: psychologia społeczna, teoria poznania, etyka i estetyka); propozycja metody heurystycznej, metody samodzielnych studiów
1936 r. – powstanie Grupy Metodycznej Nauczycieli Propedeutyki Filozofii (Blaustein) - popularyzacja wiedzy filozoficznej (odczyty Ajdukiewicza)
1937 r. – ministerstwo wydało program propedeutyki, uwzględniający postulaty PTF-u (również metafizyka, socjologia)
1938 r. – <i>Logiczne podstawy nauczania</i> K. Ajdukiewicza (Odbitka z <i>Encyklopedii Wychowania</i> ) - Podręczniki propedeutyki filozofii dla liceów ogólnokształcących (cztery): Ajdukiewicza, Czeżowskiego, Gaweckiego, Leleszówny
<b>1948 r. – usunięcie propedeutyki filozofii (obowiązkowej) z programu szkół średnich</b> przez Jakuba Bermana <sup>31</sup>
1949 r. – pierwsze wydanie <i>Zagadnień i kierunków filozofii</i> K. Ajdukiewicza (zm. w 1963 r.)
1950-1951 r. – jeszcze propedeutyka w niektórych liceach
1954 – Ministerstwo Oświaty, <i>Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55. Logika</i> , Warszawa (dla jednej godziny tygodniowo) (analogiczna instrukcja na rok 1956/57)
1961 - Ministerstwo Oświaty, <i>Instrukcja programowa w sprawie nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących, w liceach pedagogicznych oraz w liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli</i> , Warszawa (w całości programu liczącego 60 godz. na logikę przeznaczono 19 godz.)
<b>1966 r. – Propedeutyka filozofii</b> pod red. J. Legowicza (w przypisach - s. 166 -powoływanie się na referaty Stalina)
1983 r. - drugie wydanie <i>Zagadnień i kierunków filozofii</i> K. Ajdukiewicza
1992 r. – tzw. „wprowadzenie do szkół etyki jako alternatywy dla religii”
1995 r. – Apel Zjazdu Filozofów Polskich (Toruń) o przywrócenie filozofii w szkole
1998 r. pierwsza eksperymentalna matura z filozofii w liceum K. Starczewskiej
1999 r. – wprowadzenie filozofii jako przedmiotu fakultatywnego
2002 r. – epizodyczna możliwość zdawania matury z filozofii
2003 r. - trzecie wydanie <i>Zagadnień i kierunków filozofii</i> K. Ajdukiewicza
2004 r. – Apel Zjazdu Filozofów Polskich (Szczecin) o przywrócenie filozofii w szkole
2010 r. – wprowadzenie (nadal fakultatywnej) filozofii jako przedmiotu maturalnego

<sup>31</sup> Wikipedia: Jakub Berman - W latach 1949–1954 był członkiem Komisji Biura Politycznego KC PZPR ds. Bezpieczeństwa Publicznego, nadzorującej aparat represji stalinowskich w Polsce, współodpowiedzialny za zbrodniczą działalność Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego. .... Za okrucieństwa wobec kolegów partyjnych i wobec społeczeństwa, w ramach "odwilży październikowej 1956", w maju 1957 został usunięty z PZPR. Por. też Józef Kossecki, *Brak filozofii jako podstawowy element manipulacji*, w: „Filozofia w szkole”, t. VI, Kielce 2005, s. 37.