

*MACIEJ WOŹNICZKA*

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Częstochowie

## **FILOZOFIA EDUKACJI A PODSTAWY NAUCZANIA FILOZOFII**

*Istnieje przeświadczenie, że tym, co najbardziej różni filozofów,  
jest samo rozumienie filozofii.*

Józef F. Chwał

We współczesnych dyskusjach związanych z analizą podstaw nauczania filozofii przedstawia się różne propozycje. Najsilniej odwołuje się zwykle do argumentów związanych z tradycją i dotyczących historycznych form przekazu problematyki filozoficznej. Jednak takie rozwiązanie nie jest satysfakcjonujące (Woźniczka, 2002). Nadmierne zorientowanie na postawę historyczną niesie zazwyczaj liczne ograniczenia, szczególnie, gdy chodzi o dostateczną artykulację potrzeb współczesności.

Filozofia oparta jest przede wszystkim na racjonalnych konstrukcjach. Porządek treściowy (rzeczowy), czy problemowy filozofii podlega zatem odpowiedniemu porządkowi logicznemu (Bauman, 1998), dodajmy jednak - ograniczającemu w jakimś stopniu porządek treściowy; główne założenia danych dziedzin filozofii (a nie tylko pewnych sposobów interpretacji) winny być, jak sądzę, osadzone na bardziej ogólnych podstawach. Założenie to ma szczególną sankcję pragmatyczną w obszarze dydaktyki filozofii. Na jakich więc modelach filozofii edukacji, metafizologii, filozofii dydaktyki, a nawet filozofii nauki może opierać się konwencja edukacyjna filozofii? Na jakich przestrzeniach filozoficznego dorobku kulturowego może być osadzona?

Na wstępnym etapie poszukiwania metapoziomu dla dydaktyki filozofii (metadydaktyki) mogą być precyzowane różne wątpliwości: na czym winna być osadzona i ufundowana?; ważniejsze są uwarunkowania doraźne, czy uniwersalne?; ma bardziej adaptować do danego stanu kulturowego, czy do przyszłości?; istotniejsze jest podtrzymanie tradycji, czy zorientowanie na nowatorstwo?; jaki jest wpływ konwencji historycznych nauczania filozofii na jej obecny kształt?; na czym aktualnie ma polegać związek metadydaktyki ze współczesnym paradygmatem filozofii?; jak poważne są uwarunkowania kulturowe i socjologiczne (polityczne, etniczne, duchowe) recepcji filozoficznej?

Przed wprowadzeniem w dalsze refleksje potrzebne jest jeszcze jedno założenie. Uważam, że do podstawowych elementów dydaktyki filozofii należy analiza swoistej percepcji filozoficznej. Techniki postępowania nauczycielskiego - wykorzystywane środki przekazu, czy stosowane metody - stanowią jedynie formalną obudowę właściwego procesu poznania filozoficznego. W tym sensie, traktując o dydaktyce filozofii, będę używał szerszego kontekstu pragmatycznego, związanego z poznawaniem filozoficznym. Należy również zaznaczyć, że i granice między poznaniem edukacyjnym a poznaniem filozoficznym nie są ostre. Czy np. Sokrates był bardziej nauczycielem, czy bardziej filozofem? Jedną z cech edukacji filozoficznej jest silne odniesienie do postawy praktycznej. Można nawet twierdzić o pewnym wyprzedzeniu teorii przez praktykę (zwykle teorie edukacyjne były inspirowane przez ważne wydarzenia empiryczne).

**I. Filozofia edukacji a nauczanie filozofii. Filozofia edukacji filozoficznej.** Poważniejsze osadzenie podstaw nauczania filozofii wymaga odniesienia do ogólniejszego kontekstu filozofii edukacji. W rozmaitych koncepcjach nauczania filozofii skupia się zwykle uwagę na ich podstawie programowej oraz stopniu i rodzaju uszczegółowienia, stanowiących o wartości merytorycznej, czy możliwości adaptacji do danej grupy odbiorców. Obok wskazanych, niewątpliwie istotnych kwestii, ważne jest jednak zorientowanie propozycji metadydaktycznych w szerszym kontekście koncepcyjnym, odwołanie się do bardziej podstawowego poziomu refleksji, czy odniesienie do zmiennych uwarunkowań poznawczych i aksjologicznych. Taka formuła metadydaktyki może określać znaczenie i zakres poszczególnych poziomów interpretacji związanych z nauczaniem filozofii, umożliwiać określanie relacji do koncepcji nauczania innych przedmiotów oraz zabezpieczać spójność całości doświadczenia edukacyjnego.

W refleksji prowadzonej w obrębie filozofii edukacji dostrzegano właściwą jej problematyzację (Muir, 1998). Wskazywano na związki filozofii edukacji z historią pedagogiki - sugerując zdecydowaną dominację ujęcia historycznego (Casulo, 1996). Współcześnie podejmuje się próby zerwania z modernistyczną postawą dominacji indywidualnego logosu (nieograniczonej wiary w możliwości poznawcze i kreacyjne człowieka, a zwłaszcza w ich reprezentacje w dziedzinie kultury) i przedstawia się sugestie powrotu do ponadindywidualnych wzorców kulturowych, zawierających przesłanie estetyczne i etyczne (Losito, 1996). Równoległe też, w nurcie refleksji postmodernistycznej, formułuje się nowy paradygmat "ja" indywidualnego, jednak zredukowanego do autoreprezentacji w modelowym „słowniku umysłowym” (Rorty - zob. Rosenow, 1998; Lyotard - zob. Peters, 1995). Wskazuje się także na potrzebę wychodzenia poza ścisły paradygmat racjonalności w obszarze filozofii edukacji (dialektyczna interakcja intuicji i rozumu, któ-

rażą podkreślał już Bergson - zob. Gunter 1995). Podejmowane są próby wzbogacenia filozofii edukacji o propozycje filozoficzne Wittgensteina (Smeyers, 1995), co stanowi o próbie zintegrowania dorobku myśli analitycznej. W innych pracach wyróżnia się opozycję między idealizacyjnymi a pragmatycznymi filozofiami edukacji (Smith, 1979), czy napięcie między zawartym w nich formalnym idealizmem a klasycznym realizmem (Stoops, 1971).

Istotnym elementem dyskusji w metadydaktyce filozofii jest spór przedstawicieli absolutyzmu z reprezentantami relatywizmu. Z jednej strony, istotne jest, by w koncepcjach nauczania filozofii obecne było odniesienie do uniwersalnych własności filozofii (zarówno poznawczych, jak i aksjologicznych). Z drugiej strony, dynamiczne funkcjonowanie kultury wymaga relatywizacji koncepcji nauczania filozofii do konkretnych warunków (dziejowych, społecznych, korelacji z innymi ideami kultury). Być może jednak nie tyle jest istotny sam spór, ile traktowanie relatywizmu jako obszaru dopełniającego ów uniwersalizm. W danej nam rzeczywistości jest możliwa do opracowania taka koncepcja nauczania filozofii, w której zawarte będą propozycje skutecznego przeciwstawienia się niebezpieczeństwom związanym z kulturą masową (powierzchnowość, odwoływanie się do przestrzeni kultury niskiej), negatywnymi skutkami procesu globalizacji (uniformizacja, brak tolerancji), dominacją etnicznych i religijnych postaw, ujemnymi skutkami przyspieszonego rozwoju techniki i technologii (Woźniczka, 2001). Tak zorientowane koncepcje nauczania filozofii mogłyby pełnić funkcję stabilizującą całość doświadczenia edukacyjnego i stanowić propozycję korekty funkcjonowania kultury.

Dla lepszej integracji filozofii edukacji ważne jest rozpoznanie związku koncepcji nauczania filozofii z koncepcjami nauczania innych przedmiotów. Ponadto, niezbędne jest chyba współcześnie pragmatyczne podejście do postulatu łączenia filozofii edukacji z filozofią kultury, mimo trendów światopoglądowych i twórczych postmodernizmu. Teksty kultury postmodernistycznej (społeczne, artystyczne, filozoficzne, egzystencjalne) z założenia mają charakter przypadkowy, a programowa niechęć do tworzenia spójnego systemu edukacyjnego ma wręcz charakter deklaracji światopoglądowej. Bliskiej jej jest założenie, zgodnie z którym twierdzi się, że nie jest możliwa konstrukcja spójnego systemu funkcjonowania kultury (której integralną częścią jest system edukacji), a wszelkie próby stworzenia takiegoż obarczone są błędem bądź jednostronnością i nadmiernych uproszczeń, bądź mają charakter totalizujących utopii. Zatem pełna dowolność przedstawiania propozycji edukacyjnych też nie jest dobrym rozwiązaniem. Powiększanie zakresu lokalnych zgodności jest chyba obecnie jedynym realnym zadaniem możliwym do realizacji na pograniczu obszarów filozofii edukacji i filozofii kultury.

Szczegółowych problemów tego pogranicza jest wiele. Realny jest np. problem relacji między filozofią edukacji a filozofią polityczną. Kraje Europy Wschodniej doświadczyły zapaści kulturowej w wyniku celowego, politycznego oddziaływania na funkcjonowanie systemu edukacyjnego (motywowanego bardziej siłą kreowanej utopii i władzą niż poszukiwaniem prawdy i odnajdywaniem dobra). Stąd też nieufność do wszelkich propozycji politycznych dotyczących obszaru edukacyjnego. Również w warunkach tradycji demokratycznej, decyzje dotyczące edukacji nie są podejmowane w pożądanym, optymalnym sposób. Opór filozofów wobec demokratycznej organizacji społeczeństw sięga czasów Heraklita i Sokratesa, a dyskusję koncepcji państwa można już odnaleźć w filozofii Platona. Inne problemy mogą dotyczyć określenia właściwej relacji między przestrzeni duchową a realistycznym pragmatyzmem, edukacyjnego znaczenia współczesnych nurtów filozoficznych, czy lepszej korelacji obszarów filozofii edukacji i filozofii kultury.

**II. Refleksja metafizyczna a nauczanie filozofii.** Wiarygodność filozofii edukacji jest warunkowana ogólniejszymi założeniami metafizycznymi. Za podstawowe przyjmuję liberalne rozumienie metafizyki (Chwal, 1998, s.9). Główny problem, który można tu sprecyzować, dotyczy tego, czy z natury samej filozofii mogą wynikać jakieś podstawowe racje dotyczące charakterystyki percepcji filozoficznej (w obszarze kształcenia filozoficznego pojęcie percepcji filozoficznej zdaje się mieć szerszy zakres niż pojęcie poznania filozoficznego). W poszukiwaniu rozwiązań tego problemu należałoby poddać dokładniejszej analizie oba człony relacji (natura filozofii oraz percepcja filozoficzna). Kwestia natury filozofii sama w sobie jest już problemem filozoficznym (a raczej metafizycznym). Dokładniejsze wyjaśnienie natury filozofii zależy od przyjętych założeń, a szczegółowa refleksja ich dotycząca pomieszczona jest właściwie w obszarze całej tradycji filozoficznej. Najkrócej rzecz ujmując można stwierdzić, że pojmowanie filozofii jest mocno warunkowane historycznie i jest bezpośrednio związane z jej wizjami dziejowymi. Najsilniejsza przesłanka filozofii - poszukująca uogólnień racjonalność - zyskiwała różnorodne uwyrażnienia: kosmologiczne i metafizyczne w starożytności, mistyczne, metafizyczne i gnostyczne w średniowieczu, epistemologiczne i empiryczne w nowożytności. Analogicznym transformacjom podlegały konwencje percepcji filozoficznej. Sprowadzanie natury filozofii do problemu poznania i analiza fenomenu percepcji filozoficznej zdają się przybliżać możliwość wyjaśnienia poważniejszych źródeł filozoficznej edukacyjności. W tym kontekście dydaktyka filozofii jawiłaby się jako ta część poznania filozoficznego, w której następuje jej szczególne rozpoznanie i które przejawia się w odpowiednich środkach, formach czy technikach samego przekazu filozoficznego. Z tego poziomu refleksji mogłyby wynikać już dość konkretne uszczegółowienia, np. poszu-

kiwanie bardziej podstawowych uwarunkowań (fundamentalizm filozofii), tendencja do uzyskania całościowego światobrazu (ogład rzeczywistości), czy rozpoznanie podstaw odniesień aksjologicznych. Podkreślanie poznawczego charakteru natury filozofii może więc w istotny sposób ułatwiać proces poznania filozoficznego, a w konsekwencji stanowić dobre przejście do innych, mniej skupionych na poznaniu, obszarów filozofii.

Pewne wnioski można by też wyprowadzić z obszaru antropologii filozoficznej. Cecha filozofowania jest przecież ściśle związana ze specyficznymi potrzebami człowieka. Tradycyjne motywy uprawiania filozofii: postawa zdziwienia i postawa krytyki zawierają w swej naturze aspekt poznawczy. Z tego powodu wydaje się właśnie, że to motywy poznawcze należą do najbardziej podstawowych przyczyn filozofowania i w konsekwencji tworzą odpowiadający im zakres filozofii. Pytanie o naturę filozofii może być przeniesione na teren edukacji na pytanie: co znaczy być filozofem - jak w tym byciu wygląda relacja między świadomością posiadania prawdy a świadomością jej ciągłego poszukiwania i weryfikowania? W dziejach filozofii spotkać można nader różne osobowości filozoficzne, ale problem prawdy jako problem poznania (poznawania) jest stale podejmowanym motywem. Przewrotnie można by powiedzieć, że każdy z filozofów jest „nauczycielem” samego siebie, a granica między własnym poznaniem a uzyskiwaniem tego poznania u innych niejednokrotnie ulega zatarciu.

We współczesnej refleksji nacisk na dziejowe uwarunkowania pojmowania natury filozofii i związane z nimi filozoficzne konteksty edukacji jest znacznie mniejszy. Jednak dostrzegany jest nadal swoisty autotematyzm filozofii - zwrócenie się filozofii ku niej samej. W konsekwencji trudno uprawomocnić filozofię czymś wobec niej zewnętrznym (metafilozofią, filozofią wyższego stopnia); to, co miało być tylko narzędziem, zaczęło nastrożać tyle problemów, że stało się samodzielnym przedmiotem poznania i doprowadziło do wyodrębnienia samodzielnego działu refleksji filozoficznej. Niektóre problemy metadydaktyki mogą być dobrze postawione, o ile zostaną odniesione do obszaru metafilozofii. Interesujące może być zagadnienie, jakie własności metafilozofii nie mogą być wyrażone w filozofii podstawowej. Jednym z podstawowych składników metafilozofii jest refleksja nad sposobami argumentacji filozoficznej. Jest to jeden z klasycznych obszarów, w którym ulega zatarciu granica między profesjonalną analizą filozoficzną a edukacyjnym poznaniem filozoficznym.

**III. Filozofia dydaktyki a nauczanie filozofii.** Jeśli dydaktykę zdefiniuje się jako naukę o nauczaniu/uczeniu się, to powstaje pytanie, czy istnieje właściwy dla niej obszar refleksji filozoficznej. Czy możliwe jest istnienie filozofii dydaktyki (analogicznej dla filozofii edukacji)? W literaturze problemu taki termin nie jest powszechnie stosowany. Jednak funkcjonują termi-

ny, których znaczenie może wychodzić poza wąski, ściśle specjalistyczny sens, np. wiedza dydaktyczna, myślenie dydaktyczne, wartość dydaktyczna, modele dydaktyczne, procedury dydaktyczne, proces dydaktyczny, intencjonalność dydaktyczna (*didaktik intentionality*), a nawet „niewidzialny wymiar dydaktyki” (*invisible dimension of didaktik*), i wiele innych z określnikiem „dydaktyczny” (natura, cel, analiza, strategia, wzorce, porządek itd.). Czy tego rodzaju terminy nie mogą być przedmiotem refleksji filozoficznej, właściwej dla jej pogranicza z dydaktyką? W historii dydaktyki za istotne uważa się przejście od Herbartowskiej teorii nauczania (formalizm, racjonalizm) do teorii uczenia się Johna Deweya (operacjonizm, pragmatyzm), a następnie stanowisk współczesnych (kognitywizm, postmodernizm). Sądzę, że jest możliwa i potrzebna dyskusja wokół tych stanowisk nie tylko z dydaktycznego, ale i z filozoficznego punktu widzenia. Celem filozofii dydaktyki byłoby koncepcyjne opanowanie obszaru owego pogranicza, sprecyzowanie i uwyrażnienie głównych stanowisk, określenie kryteriów porównywalności poszczególnych systemów dydaktycznych. Zorientowanie refleksji związanej z dydaktyką na obszar praktyki jest cenne, jednak nie może pomijać ogólniejszych uwarunkowań, związanych z jej funkcjonowaniem. Tak rozumiana filozofia dydaktyki byłaby fragmentem ogólniejszej filozofii edukacji.

Jaka jest relacja między filozofią dydaktyki a dydaktyką filozofii? Przy przedstawianiu podstaw dotychczasowej dydaktyki ogólnej wyodrębnia się dydaktyki szczegółowe, związane z konkretnymi naukami (którym przypisuje się nazwę metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów). Postulat redukcji dydaktyki filozofii do metodyki filozofii nie jest przekonujący. Metodyka wchodzi w zakres danej dydaktyki, ale proces odwrotny nie zachodzi. W dydaktyce zawarte są bowiem ogólniejsze uwarunkowania, które nie wchodzi w zakres metodyki, są natomiast związane z filozofią dydaktyki. W dydaktyce danego przedmiotu przedstawia się bowiem również i rozmaite teorie związane z jego nauczaniem, które winny być odniesione do szerszego kontekstu filozofii dydaktyki (teorie te nie są przedmiotem zainteresowania edukowanych, ale edukujących). Np. stosowana w edukacji filozoficznej metoda dyskusji (w szczegółowych odmianach opracowana w ramach metodyki nauczania filozofii) należy do dydaktyki filozofii w tym sensie, że jest przykładem realizacji jednej z możliwych teorii (tu poprzez porównanie teorii: aktywizującej i biernej). Natomiast analiza teorii nauczania może wchodzić już w zakres filozofii dydaktyki (np. w ramach porównania różnych koncepcji dydaktycznych, tu np. odrzucenia programu Herbartowskiego). Piętrowy charakter refleksji (analiza teorii metodycznych jest przedmiotem dydaktyki, analiza teorii dydaktycznych jest przedmiotem filozofii dydaktyki), związanej z nauczaniem filozofii może przyczynić się do

lepszego uporządkowania analiz w jego obrębie prowadzonych; odwołanie się do wyższego poziomu interpretacji pozwala na wyjaśnienie wielu wątpliwości z poziomu niższego.

**IV. Filozofia nauki a nauczanie filozofii. Podstawy poznania filozoficznego.** W pracach poświęconych nauczaniu filozofii można spotkać termin „dydaktyka nauk filozoficznych”. Powstaje pytanie: w jaki sposób „naukowość” tej dydaktyki jest związana z ogólniejszym obszarem filozofii nauki.

Rozwój nauk szczegółowych doprowadził do powstania refleksji filozoficznej z nimi związanej. Szczególnie płodny dla tej refleksji okazał się obszar nauk przyrodniczych - rozwinęły się takie dyscypliny, jak filozofia fizyki, filozofia chemii czy filozofia biologii i medycyny. Analogiczny postęp miał miejsce w obszarze nauk humanistycznych (filozofia historii, religii, literatury, kultury) i nauk formalnych (filozofia matematyki, filozofia logiki). Wpływ refleksji nad naukami przyrodniczymi na refleksję nad naukami humanistycznymi jest istotny, chociaż na pewno wiele oddziaływań trudno jest uznać za bezpośrednie. Arystotelesowska wizja wiedzy, dominująca w wielkich epokach dziejowych filozofii, narzucała statyczną koncepcję poznania. Neopozytywizm, radykalnie skupiony na fizykalizmie i związaną z nim metodologią aksjomatyczną nie miał zbyt mocnych oddziaływań. Pewne ożywienie wzbudził falsyfikacjonizm K. R. Poppera. Jego analiza dynamizmu nauki nie mogła nie oddziaływać na refleksję humanistyczną. Również i koncepcje poznania filozoficznego (czy w węższym ujęciu - nauczania filozofii) zaczęły zmieniać swój charakter (Matthews, 1997). Trudno jednak było w nich o możliwość jednoznacznego sprawdzenia i uzasadnienia przedstawianych teorii. Również krytyka postawy indukcyjnej nie była zbyt atrakcyjna. Stosunkowo największe oddziaływanie miała koncepcja falsyfikacjonizmu. Dla teorii nauczania filozofii mogło to oznaczać tyle, że winny zostać zaakceptowane tylko te teorie, które (testowane eksperymentalnie) zawierały możliwość ich odrzucenia. W praktyce to kryterium demarkacji trudno jednak zastosować do obszaru teorii formułowanych w humanistyce (z wyjątkiem dekonstrukcjonizmu i refleksji postmodernistycznej).

Pewne inspiracje dla filozofii dydaktyki mogą płynąć z obszaru propozycji metodologicznych Th. S. Kuhna. W historii dydaktyki filozofii można wyróżnić następujące paradygmaty: arystotelizm, formację epistemologiczną (z silnym psychologizmem i logicyzmem), historyzm i współczesny zespół teorii kognitywistycznych i postmodernistycznych. Kryteria wyodrębniania paradygmatów mogą być różne, jednak podstawowy kanon nie odbiega zbyt mocno od tego schematu. Istotność refleksji z obszaru filozofii nauki dla dydaktyki filozofii zawiera się również w tym, że wspólne jest dla obu dziedzin zorientowanie na analizy historyczne. Wiedza o metodach jest w poważnym stopniu konstruowana w oparciu o obserwacje historyczne. Nauczanie filo-

zofii, które w poważnym stopniu ma charakter sztuki, może w dużym stopniu odwoływać się do warunkowanej paradygmatycznie „wiedzy utajonej” (M. Polanyi). Świetnym przykładem funkcjonowania nauki normalnej (*normal science*) mogą być konwencje nauczania filozofii (w duchu zmodyfikowanego przez św. Tomasza arystotelizmu), przyjęte w kolegiach jezuickich. Jednak ujawniony przez te konwencje obszar anomalii pojęciowych uznano za konieczny do racjonalnej reinterpretacji, i w tym też kierunku dokonywały się zmiany w naukach przyrodniczych. Reformy Komisji Edukacji Narodowej (całkowite usunięcie ze szkół i uczelni filozofii scholastycznej - 1777-1786 - Kołłątaj) to swoista rewolucja w nauczaniu filozofii. Dalsze wnioski można konstruować, analizując propozycje metodologiczne I. Lakatosa i P. Feyerabenda.

Dramatyczne poszukiwanie prawdy nauczania, precyzowane przez wielu teoretyków dydaktyki filozofii, okazało się fragmentem szerszego kontekstu zmian dokonujących się w nauce. Przyjęto, że owa prawda nie ma charakteru uniwersalnego (hermeneutyka), a jej doraźna kulturowa formuła tworzy się w ramach konkurencji rozmaitych teorii. Jest to zarazem jeden z postulatów współcześnie funkcjonującej orientacji hermeneutycznej (P. Ricoeur, H. G. Gadamer). Dla orientacji tej ważne jest również, by została dookreślona koncepcja autorytetu, który winien zawiesić swoją tradycyjną postawę dominacji na rzecz osoby - uczestnika dialogu. Dotychczasowe koncepcje dominującego autorytetu zostały rozpoznane w takich negatywnościach, jak: - w dziedzinie kształcenia religijnego (nadużycia duchowe, w jednej ze skrajnych postaci: filozofia służebnicą teologii); - uwarunkowania politycznego: jako konsekwencja podziału wpływów politycznych, usankcjonowanych historią najnowszą; - presja paradygmatu naukowego (dominującego standardu edukacyjnego: arystotelizm, scjentyzm, pozytywizm); - rozpowszechnienie i zarażenie kultury masowej powierzchownymi treściami z dziedziny antropologii kultury (np. mody intelektualne uogólniane na bazie postmodernizmu, trendy ekologiczne, filozofia orientalna, co poddał analizie m.in. M. Eliade); - nadmierne sprzężenie z aktualnymi w danym czasie konwencjami systemu edukacyjnego; - presje ideologiczne (np. postulaty dociekania prawdy, racjonalnego myślenia, wprowadzania aksjologii).

**Podsumowanie.** Duża różnorodność koncepcji nauczania filozofii wymaga odniesienia ich do ogólniejszych kontekstów, umożliwiających lepsze rozpoznanie sensu i statusu kształcenia filozoficznego. Refleksja metadydaktyczna może doprowadzić do uzyskania większej zgodności z obszarem filozofii edukacji. Analiza metafizyczna może pozwolić na jaśniejsze sprecyzowanie założeń i wartości merytorycznej danych teorii nauczania filozofii. W filozofii dydaktyki można uzyskać ich bardziej rzetelne osadzenie koncepcyjne. Wreszcie aparatura terminologiczno-pojęciowa filozofii



nauki może pomóc w lepszej ich orientacji w szerszym kontekście teoretyczno-poznawczym.

Oczywiście istotna jest spójność między teorią a metodą w badaniach edukacyjnych. Pełna spójność nie jest oczywiście możliwa, jednak istotne jest już tworzenie obszarów spójności lokalnej. Używając pojęć współczesnej metodologii należałoby stwierdzić, że warunkowanie tej spójności ma charakter paradygmatyczny. W analizowanym obszarze dydaktyki filozofii możliwe jest poszukiwanie większej spójności poprzez badanie jej relacji względem ogólniejszej wobec niej filozofii dydaktyki. Paradygmat kultury statycznej (tu: arystotelizm) ustąpił miejsca paradygmatowi kultury dynamicznej (tu: postmodernizm). Konsekwencje wymiany paradygmatu przekładają się na obszar dydaktyki filozofii i jej metodyki (podstawowa odmienność koncepcji nauczania filozofii, adresowanie edukacji filozoficznej do nader różnego kręgu odbiorców, przypisywanie różnego znaczenia kształceniu filozoficznemu). W poszukiwaniu nowej filozofii edukacyjnej zwraca się uwagę na poważniejszą, wręcz kulturowa potrzebę adaptacji dorobku cywilizacyjnego do zmieniających się potrzeb młodego człowieka, wzrost znaczenia technik psychologicznych, czy stopniowe przechodzenie w obszarach poznawczych od emocjonalno-intuicyjnej do racjonalno-duchowej percepcji rzeczywistości.

#### Bibliografia:

- Bauman R. W., 1998: *Aristotle's Logie of Education*. New York.
- Casulo J. C., 1996: *Filo sofia da Educacao e Historia da Pedagogia*. "Revista Portuguesa de Filosofia", 52 (1-4), s. 233-242.
- Chwal J. M., 1998: *Metafilozofia Adama Mahrburga*. Warszawa.
- Gunter P. A. Y., 1995: *Bergson s Philosophy of Education*. "Educational Theory", 45 (3), s. 379-394.
- Losito W. F., 1996: *Philosophizing about Education in a Postmodern Society: the Role of Sacred Myth and Ritual in Education*. "Studies in Philosophy and Education", 15(1-2), s. 69-76.
- Matthews M. R., 1997: *Scheffler Revisited on the Role of History and Philosophy of Science in Science Teacher Education*. "Studies in Philosophy and Education", 16(1-2), s. 159-173.
- Muir J. R., 1998: *The History of Educational Ideas and the Credibility of Philosophy of Education*. "Educational Philosophy and Theory", 30 (1), s. 7-26.
- Peters M., 1995: *Education and the Postmodern Condition: Revisiting Jean-Francois Lyotard*. "Journal of Philosophy of Education", 29 (3), s. 387-400.

Rosenow E., 1998: *Towards an Aesthetic Education? Rorty's Conception of Education*. "Journal of Philosophy of Education", 32(2), s. 253-265.

Smeyers P., Marshall J. D. (ed.), 1995: *Philosophy and Education: Accepting Wittgensteins Challenge*. Kluwer, Dordrecht.

Smith S., 1979: *Ideas of the Great Educators*. New York, Barnes & Noble.

Stoops J. A., 1971: *Philosophy and Education in Western Civilization*. Danville Illinois, Interstate Press.

Woźniczka M., 2001: *Kulturowa funkcja edukacyjna filozofii wobec zagrożeń cywilizacyjnych*, w: R. Miszczyński, H. Mikołajczyk (red.): *Filozofia wobec zagrożeń cywilizacyjnych*. Filozofia III. Prace Naukowe WSP w Częstochowie. Częstochowa, s. 111-120.

Woźniczka M., 2002: *Historyzm i problem jego uzasadnienia w dydaktyce nauk filozoficznych*, w: Piotrowska E., Wiśniewski I: *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia - dylematy - osiągnięcia*. Poznań, s. 127-143.