

MACIEJ WO NICZKA
Akademia im. J. Długosza
Cz stochowa

NEUTRALNO CZY ZAANGAOWANIE AKSJOLOGICZNE W EDUKACJI FILOZOFICZNEJ?

Inspiracją dla powstania tego tekstu była jedna z dyskusji prowadzonych w czasie obrad Sekcji Dydaktyki Filozofii VIII Zjazdu Filozofii Polskiej. Wiązała się z ona z założeniami i uwarunkowaniami aksjologicznymi przekazu kulturowo-edukacyjnego filozofii. Podstawowy problem dotyczył współczesnych metod kształcenia filozoficznego w szkole. Zwolennicy dydaktyki tradycyjnej opowiadali się za metodami zawierającymi jednoznacznie określony, silny przekaz aksjologiczny (orientacja na wartości bezwzględne, samoistne, obiektywne), natomiast przedstawiciele metod współczesnych wskazywali na trudności stosowania tak arbitralnego przekazu i potwierdzali jego osłabienie jako nieunikniony skutek współczesnego stanu edukacji. Główną przyczyną powstania tego sporu wyniknęła ze zmian w edukacyjnej aksjologii powodowanych wprowadzaniem metod aktywizujących w kształceniu filozoficznym.

Powstałe w wyniku tej inspiracji refleksje zasadniczo odnoszą się do pogranicza edukacyjnego: nauczanie szkolne - nauczanie akademickie. Wprowadzenie powszechnego kształcenia filozoficznego w szkole to swoista nowoedukacyjna, być może mająca nawet charakter zmiany kulturowej. Jak ma wyglądać jeden z najsilniejszych elementów tego kształcenia - tworzenie i przekaz wartości?

1. Ujęcie problemu. Dyskusja w aksjologii kształcenia filozoficznego może być określana jako prawie bezpośrednio konsekwencja polemiki we współczesnej aksjologii¹. W tradycyjnie pojmowanej aksjologii

¹Por.: „No i co z tego wszystkiego?» - gotów ktoś zapytać. Przecież spór w filozofii jest czymś notorycznym, w gruncie rzeczy stanowi on sposób istnienia filozofii. Filozofowie spierali się zawsze i wszędzie, i o wszystko. O naturę świata i poznanie w planie najogólniejszym, a także

jej podstawy wyprowadzono z etycznych koncepcji dobra. Zró nicowanie tych koncepcji oraz kłopoty z określeniem ich zasadności stały się przyczyną swoistego pluralizmu aksjologicznego. W dalszym ciągu można mówić o istnieniu sporu między zwolennikami absolutyzmu a przedstawicielami relatywizmu etycznego (i związanego z nim epistemologicznego). Swoją rolę także konsekwentnie broni aksjologia wiązana z religiami. Natomiast w scjentystycznej wizji filozofii następuje znaczna redukcja horyzontu wartości (nauka jako „nó metafizyczny”). W filozofiach interpretowanych kulturowo zró nicowanie propozycji aksjologicznych jest nader rozmaite. Spory aksjologiczne w znacznym stopniu są konsekwencją sporów metafizycznych dotyczących modelu kulturowego filozofii (filozofia scjentystyczna, zaangażowana wiatopoglądowa czy m. d. ciowo-pedagogiczna).

Próba określenia ról i istoty sporu może być przedstawiona w różnych opozycjach: filozofia teoretyczna a filozofia praktyczna, scjentyzm a filozofia wiatopoglądowa i esencjalna, pragmatyzm *versus* filozofia duchowości, maksymalizm czy minimalizm filozoficzny. Czy wskazane jest zatem uwzględnienie zakresowo szerszych koncepcji filozofii i np. wkroczenie w wiatopoglądowe czy egzystencjalne przedpole filozofii (polski problem silnego do wiadczenia religijnego - przedmiot religia/etyka w szkole)? Jeśli koncepcje filozofii prawie bezpośrednio wyznaczają konwencje kształcenia filozoficznego, to jak w sytuacji zró nicowania opcji aksjologicznych winni zachowywać się nauczyciele? Czy w przekazie kulturowo-edukacyjnym filozofii winno się zachowywać postaw dystansu wobec wartości i skupiać się głównie na

masz spraw szczegółowych, np. definicje prawdy, przyczynowości, celu itp. Dlaczego w aksjologii, tj. filozoficznej teorii wartości miałoby być inaczej? To, o wartościach nie wiemy wielu rzeczy dowodzi tylko, że aksjologia pozostaje w takiej samej sytuacji jak inne dziedziny filozofii. Nic tedy dziwnego, że obiektywiści spierają się z subiektywistami, relatywiści z absolutystami, naturaliści z antynaturalistami, kognytywiści z emotywiistami, utilityści ze zwolennikami istnienia wartości wewnętrznych, konsekwencjaliści z deontologami, zwolennicy pierwotności wartości z obrońcami pierwszeństwa powinności, heteronomiści z autonomistami, obrońcy etyki niezależnej od religii z proponentami poglądu, że tylko wiara religijna zapewnia wartościom należne im miejsce itd. Nikt przy tym nie przeczy, że wartości są czymś nadzwyczajnie ważnym.” (J. Wołenski: *Wartości: mi dzy filozofia a do wiadczeniem potocznym*, <http://humanizm.free.ngo.pl/wolenski2.htm>, 8.11.2009).

transferze wiedzy i kształceniu zdolności filozofowania, czy te pewien przekaz warto ci jest nieodłącznym składnikiem transferu wiedzy? Problem ten jest postrzegany przez współczesnych dydaktyków filozofii².

2. Aksjologia edukacji filozoficznej³. W aksjologii kształcenia filozoficznego coraz częściej odchodzi się od jakiegoś jednego arbitralnego paradygmatu (w dziejach to: kanon scholastyki, psychologizm, filozofia zideologizowana, zrelatywowanie postmodernistyczne). Przedstawiane alternatywne modele zdają się posiadać równie silnie przekonujące czy uzasadnialne racje. W literaturze przedmiotu wskazywana jest obawa dotycząca niebezpieczeństwa zamiany aksjologii na poprawno-proceduralną, głównie pod kątem wewnętrznej spójności i zdolności przewidywania zewnętrznych konsekwencji⁴. Czy ta ucieczka w procedurę jest oznaką słabości aksjologicznej edukacji czy nawet kultury współczesnej, czy też jest naturalną konsekwencją przemian kulturowych (np. pragmatyzm jako jedyne odpowiedzialne zachowanie wobec niemocy wykazania arbitralności któregoś z głównych stanowisk aksjologicznych)? Trudno jednak nie zgodzić się z przekonaniem, iż „wybory intelektualne są takimi wyborami politycznymi i etycznymi, bo pojęcia kształtują ludzką mentalność, przygotowując grunt pod projekty przyszłości”⁵.

Odrębny trudny stanowi problem bazy teoretycznej: w szkole tomistycznej podważa się zasadność aksjologii jako osobnej dyscypliny

² Por.: „W różnych koncepcjach edukacyjnych można zauważyć – czasami ukryty – spór między dwiema mocnymi stronami. Jedna z nich kładzie nacisk na rozwinięcie samodzielnego podmiotu nieograniczonego w swych rozpoznaniach i samookreśleniu. Druga lokuje rozwój jednostki w pewnej obiektywnej przestrzeni i mierzy jego zgodność z – mniej lub bardziej wyrażonym – absolutnym wzorcem. Wydaje się, że trudno uprawiać teoretyczną i praktyczną działalność edukacyjną bez wiadomości tej dwoistości.” (P. Kołodziński: *Myśli o edukacji aksjologicznej*, www.lo2.szczecin.pl/publikacje/pawel/09.doc, IV.09).

³ Termin ten zdaje się nie budzić wątpliwości (por. np. J. Kostkiewicz, red.: *Aksjologia edukacji dorosłych*. Lublin 2004).

⁴ Por.: Z. Zdunowski: *Edukacja filozoficzna w szkole wobec wyzwania relatywizmu*, referat, VIII Zjazd Filozofii Polskiej, Sekcja Dydaktyki Filozofii. Warszawa 16-20.IX.2008 r.

⁵ L. Brogowski: *wiedza i historia. Studium o filozofii Wilhelma Diltheya*. Gdańsk 2004, s. 9.

filozoficznej⁶, w szkole lwowsko-warszawskiej deklarowany jest wyra ny dystans do aksjologii wiatopogl dowej, natomiast zró nicowane propozycje filozofii kulturowej nie prezentuj wspólnego paradygmatu aksjologicznego. W praktyce edukacyjnej wskazywana jest potrzeba swoistej adekwatno ci aksjologicznej - dostosowania przekazu aksjologicznego do poziomu edukacyjnego (szczególnie na ni szych poziomach nauczania kształcenie wymaga zorientowania na warto ci wychowawcze). Jednak aksjologia edukacji filozoficznej to nie tylko warto ci wychowawcze (moralne, estetyczne, duchowe), ale równie warto ci poznawcze.

3. Dydaktyka neutralna aksjologicznie w perspektywie epistemologicznej. wiadoma rezygnacja z apriorycznie przyjmowanych systemów aksjologicznych zdaje si sprzyja neutralnej konwencji dydaktyki: „Filozofia natomiast ma by bezinteresowna; nie ma słu y mnie lub tobie - ma słu y jedynie prawdzie. I aby mogła by tak , ma by - mówi c j zykiem T. Kotarbi skiego - «mał filozofi », co jest równowa ne stwierdzeniu, i wła nie ma by filozofi małych kroków. W tak formułowanej metafizologii jest zawarty element pokory, wynikaj cy ze wiadomo ci ograniczonych mo liwo ci rozumu czy mówi c dokładniej, z ograniczonych mo liwo ci poznawczych antyirracjonalistycznie pojmowanego podmiotu poznaj cego”⁷.

Podstawy przekazu wiedzy filozoficznej wi zane s z poj ciami prawdy, zatem refleksja winna odnosi si do kwestii zało e dotycz cych koncepcji metaprawdy. Jaka jest prawda o prawdach, na jakich koncepcjach prawdy opiera przekaz wiedzy i kompetencji filozoficznej? Jak tworzy wra liwo na prawd - zarówno absolutn , jak i wzgl dn ? Jak współcześnie interpretowa najwy ej cenion warto autoteliczn filozofii - d enie do prawdy. Jak przetłumaczy na u ytek

⁶ Por.: „Tomi ci nie widz potrzeby wyró niania teorii warto ci jako osobnej dyscypliny filozoficznej; wg nich teoria warto ci stanowi dział metafizyki, teoria warto ciowania dział filozofii człowieka lub teorii poznania” (J. Herbut, red.: *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin 1997, s. 24).

⁷ A. Olech: *O filozofii protestu przeciwko wiatu uwikłanemu w szale stwa ideologii* (M. Wo niczka, red.: *Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*. Cz. stochowa 2003, s. 104).

praktyki dydaktycznej klasyczne metafory: ciekawo prawdy, siła i blask prawdy, Jednocześnie (niekiedy i moralnie) moc prawdy”, „obiektywny horyzont prawdy”, „tylko prawda wyzwala”, „prawda i dobro jako transcendentalia to same z bytem”. Owo dążenie do prawdy można rozumieć nie tylko jako „bezinteresowne dążenie” (sztuka kontemplacji), ale i pewien proces. Do tych trudno ci dokłada się postmodernistyczny klimat kultury, współczesnej, w którym nie tylko zawiesza się pojęcie prawdy⁸, ale i akceptuje konsekwencje z tej postawy wynikające⁹. Zwolennicy filozofii realistycznej wskazują na potrzebę powrotu do klasycznej koncepcji »prawdy, a szczególnie na jej znaczenie w dydaktyce filozofii¹⁰.

4. Dydaktyka zaangażowana — wiązana z formacją duchową katolicyzmu¹¹. Jeden ze współczesnych przedstawicieli tej formacji, Jan Galarowicz, stwierdził dobitnie: „Sądzi bowiem, że filozof nie tylko ma prawo bycia kaznodzieją na katedrze, ale że jest to jego obowiązkiem”¹².

⁸ Por.: „Rozważania nad prawdą wiążą się nie tylko, z dziejami myślenia judaicznego, lecz również z kondycją człowieka i z jego poczuciem, sensu istnienia. Wiele do myślenia daje fakt, że współczesne traktowanie prawdy jako przetyku w liczących się nurtach filozoficznych pokazuje nie tylko rozbrat wiedzy i prawdy, lecz także absurdalną wizję świata. Chroniona przez tysiąclecia jednoznaczność wiedzy i prawdy oraz prawdy i dobra przetrwała równocześnie nie sensowną wizję świata i człowieka.” (A. Grzegorzczak: *Prawda przemieniająca*, w: A. Grzegorzczak, J.-Sójka, R. Koschany, red.: *Fenomen duchowości*. Poznań 2006, s. 247-248).

⁹ Por.: „Zniknięcie świata poza zasłonę języka skutecznie oddala wiążące z rzeczywistością pojęcia, odrzucając tym samym pojęcie obiektywności. Pozbycie się z pola widzenia filozofii kategorii prawdy, dobra i obiektywności uwolni ją także od zmyślenia metafizyki, a tym samym podstawowych pytań o sens istnienia świata i człowieka.” (A. Grzegorzczak: *Prawda przemieniająca...*; s. 248).

¹⁰ Por.: „Istotą prawdy jest sprawiedliwość okazywana rzeczywistości, czyli oddanie światu osób i rzeczy tego, co mu się należy, poprzez formułowanie adekwatnych pojęć, sądów, teorii. Rezygnacja z poszukiwania prawdy wyraża się w destrukcji tego pojęcia w filozofii współczesnej, jest kapitulacją rozumu i sprawiedliwości przed tyranią subiektywnej opinii wiążącej ci.” czy „Dydaktyka filozofii powinna nie tylko w większym stopniu kształcić umiejętność samodzielnego myślenia, ale też bardziej wiadomie przygotowywać uczniów do szukania prawdy i przyjęcia daru jej kontemplacji” (Z. Zdunowski; *Edukacja filozoficzna...*).

¹¹ Por. M. Wólczyńska: *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, w: J. Skoczyński, red.: *Polskie Ethos i Logos*. Kraków 2008, s. 93-106.

¹² J. Galarowicz: *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków 1992, s. 21,

W tej formacji ma miejsce orientacja na kwestie ostateczności, wi-
doczne choćby w historycznie warunkowanym pojmowaniu filozofii:
„Filozofia to nauka o ostatecznych przyczynach wszechrzeczy, osi-
gnięta wiatłem przyrodzonym rozumem ludzkim”¹³, za przyczyny
„ostateczne” to „najdalsze” czy „najwyższe”. W filozofii klasycznej
chodzi nie o przyczyny jakiegokolwiek, ale o przyczyny „ostateczne, czyli
takie, które konstytuują dany fakt i których negacja równałaby się nega-
cji samego faktu”¹⁴. Zwolennicy neotomizmu zarzucają niesłuszne
deprecjonowanie filozofii klasycznej przez pozytywizm jako „(...) typ
poznania nienaukowego, a bardziej wiatopoglądowego czy ideologicz-
nego”¹⁵. Ich zdaniem, jest to pomyłka związana z „nieumiejętnością
odróżniania różnych typów poznania naukowego wynikających z od-
miennych typów naukotwórczych pytań”.

Tego typu koncepcja nauczania filozofii, uwarunkowana historycz-
nie, zakłada przekaz wartości jako nieodłącznie związanej z orientacją
wychowawczą filozofii. Silne wartości wychowawcze dostrzegano w
propagowaniu idei arystotelizmu - sędzono, że w propedeutyce filozofii
winna być stosowana nie tylko logika formalna Arystotelesa, ale i jego
metafizyka, psychologia (w tym i empiryczna, która winna wyprzedzać
logikę)¹⁶. W polskiej literaturze dotyczącej kształcenia filozoficznego
wiele korzystano z piśmiennictwa niemieckiego. W podręczniku Fryde-
ryka Kirchnera została przedstawiona propozycja traktowania nauczania
filozofii jako łączącego poznanie świata z samopoznaniem podmiotu i
do wiadczeniem transcendentnym¹⁷. Jan Bączek do podstawowych

¹³ K. Kwiatkowski: *Filozofia wieczysta w zarysie*, t.I. Kraków 1947, s. 11.

¹⁴ P. Jaroszyński: *Przedmowa*, w: M. A. Krępiec i in.: *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin 1999, s. 10.

¹⁵ P. Jaroszyński: *Przedmowa...*, s. 14.

¹⁶ J. N. (recenzja), Aleksander Pechnik: *O reformie tzw. propedeutyki filozoficznej w naszych gimnazjach*. Tarnów 1892. „Przebieg Powszechny” 1892, r. 9, t. 35, s. 248-249.

¹⁷ Por.: „Do poznania świata przyszedł człowiek poznaniem samego siebie. Jedno i drugie prowadzi nas jeszcze głębiej: do ich przyczyny, racji i ostatecznego celu, czyli absolutu. Poznanie Boga stanowi zatem koronę wszelkiej filozofii” (F. Kirchner: *Katechizm historii filozofii od Talesa aż do naszych czasów*, tłum. K. Krauz. Warszawa 1902, s. 6; por. też podobne motto całej książki: „Nieustannie dążenie ducha ludzkiego do zrozumienia samego siebie - oto historia filozofii”).

wartości wychowawczych kształcenia filozoficznego zaliczył przekaz pożytecznej wiedzy, zdolność odróżniania prawdy od fałszu, uszlachetnianie woli, rozwijanie postawy pokory dotyczącej możliwości umysłu ludzkiego¹⁸. Ignacy Halpern w omawianiu teologicznego typu propedeutyki zauważył, że nauka religii miała dawać przygotowanie do studiów teologicznych. Powtórzył przekonanie zwolenników tego typu, że „najwyższym zadaniem szkoły redniej jest umoralnienie i do tego potrzebny jest moralno-religijny pogląd na świat. (...) nauka bez fundamentu jest jak miecz w rękach szaleńca (za Janem Niadeckim i J. A. Komeńskim)”¹⁹. Dostrzegając wartość wychowawczą aprobowanego modelu kształcenia przedstawił jednak i jego krytykę (łącznie ze stwierdzeniem, że „świątobliwa wiedza nie umoralnia, jak wiadomo z etyki”). Józef Kremer zauważył, że: „szczytem najwyższej mądrości ludzkiej nie jest jakaś abstrakcja, lecz osoba bezwzględna — Bóg”²⁰, w przekonaniu o „bytności Bożej zwitej, jakby w ziarnie swoim, prawdy i świętego znaczenia”. Eleonora Ziemińska pisała w 1860 r. o Józefie Gołuchowskim: „Chcąc mówić o Józefie Gołuchowskim, tak powszechnie dziękuje nam cenionym pisarzu. I to, nie jest czysto-naukowy filozof, oderwany metafizyk z rodziny Kartezjuszów lub Leibnizów; to umysł ojczysty, chętny do zamieniania w praktykę, w jasne i popularne nauczanie, wysokich pojęć teorii (...)”²¹. A do: „spirytualizmu nam potrzeba czystego, prawdziwego spirytualizmu, stanowisko to stanie się potęgą w naszym społeczeństwie, w naszej działalności społecznej, skoro je szczerze i z przekonaniem przyjmujemy”²².

¹⁸ Por.: „Nauka historii filozofii wzbogaca pamięć pożytecznymi wiadomościami o najwyższych przyczynach bytu i życia; ona wyczerpuje umysł, poddaje mu nowe idee, oraz uczy, jak należy postępować, aby prawdę poznać, a błędów uniknąć; ona uszlachetnia wolę, pobudza jej, by się wznosiła ku najwyższemu dobru, bez którego żadna nauka trwałej nie przynosi korzyści; poskramia pychę, bo wykazuje, że ograniczony i niedoskonały jest umysł ludzki, skoro o najważniejszych zagadnieniach życia nie mógł ludzi pouczać, a dopiero sama Prawda Boża raczyła się objawić” (ks. J. B. Czech: *Zarys historii filozofii*. Warszawa 1909, s. 3).

¹⁹ I. Halpern: *O propedeutyce filozofii w szkole redniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1920, 22, z. 3, s. 229.

²⁰ J. Kremer: *Wykład systematyczny filozofii*. Wilno 1852 (z t. II, s. I).

²¹ E. Ziemińska: *Studia*, Wilno 1860, s. 75.

²² Tamże, s. 98.

Przywołany sposób filozofowania ma w Polsce dług tradycji. Atrakcyjno wskazanej propozycji dydaktycznej polega na silnym zwi zaniu jej z kształceniem religijnym (zawsze w Polsce istotnym), odwoływaniu si do ponadczasowych i ponadkulturowych odniesie , gwarantowaniu uniwersalnego porz dku dotycz tego rzeczywisto ci danej człowiekowi. Koncepcje kształcenia filozoficznego, oparte na filozofii nurtu neotomistycznego, nawi zuj do personalistycznej filozofii wychowania. Jednym z jej stałych wyznaczników jest orientacja w wychowaniu na cele transcendentne²³.

5. Dydaktyka zaanga owana - wi zana z formacj analityczn . Wyrzista koncepcja kształcenia filozoficznego została przedstawiona przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. W swoim podstawowym rdzeniu nawi zuje ona do tradycji analitycznej, zawieraj cej nast puj ce elementy:

- scjentyzm, rozumienie filozofii jako dyscypliny ci le naukowej (z akcentowaniem znaczenia kultury logicznej oraz traktowaniem filozofii jako refleksji nad j zykiem naukowym);
- antyirracjonalizm (krytyka wy szo ci wiary i intuicji nad rozumem);
- minimalizm metafizyczny (dystans wobec problematyki metafizycznej; na ile jest on warto ciowy z punktu widzenia potrzeb wychowawczych?);
- uwzgl dnianie kontekstów przyrodoznawczych;
- integracja do wiadczenia filozoficznego i moralnego.

W przytoczonym programie zawarte s istotne postulaty wychowawcze, zwłaszcza kształtowanie postawy argumentacyjnej i tworzenia uzasadnie dla przedstawianych pogl dów²⁴. W skład dalszych wycho-

²³ Por.: „To trzecie łono wzrastania ludzkiego ycia - łono Boga - jest ostatecznym celem wychowania i samowychowania człowieka; (...)”, (M. A. Kr piec: *Człowiek podmiotem wychowania*, w: P. Jaroszy ski, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, red.: *Filozofia i edukacja*. Lublin 2005, s. 7).

²⁴ Por.: „Ucze , zach cony do *samodzielnego my lenia i swobodnego wyra anie siebie*, czuje si cz sto zwolniony od obowi zku dostarczenia jakichkolwiek uzasadnie , lub mo e czu si rozczarowany, gdy nauczyciel na tak potrzeb wskazuje. Próby poddawania przebiegu dyskusji prawom cisłego, logicznego my lenia i regułom uzasadniania, odbiera, zwłaszcza na

wawczych elementów studiów filozoficznych wchodzi: rzetelność pracy intelektualnej, przyznawanie filozofii statusu najwyższej formy kultury intelektualnej oraz jej związek z moralnym etosem filozofa²⁵. Podstawowe znaczenie miało akcentowanie zalet formalnych filozofowania, swoisty formalizm dydaktyczny (precyzja, poprawność logiczna, jednoznaczność, szacunek dla autorytetu naukowego i moralnego). Zdaniem niektórych filozofów - teoretyków edukacji - istotne znaczenie w niej miały ideały edukacyjne, mogły być wzorem dla całej polskiej filozofii²⁶. Jan Woleński stwierdził, że tradycja analityczna oddziaływała na polską inteligencję, dając rzesze prawników, inżynierów, lekarzy, którzy bez tego rodzaju wykształcenia osiągnęliby daleko mniejsze rezultaty. W tym sensie nawet nauczanie logiki może odbywać się w sposób „aksjologicznie zaangażowany”²⁷, choć korzyści płynące z takiej postawy są powątpiewalne²⁸.

Kazimierz Twardowski nadał temu nurtowi uprawiania filozofii w Polsce postać „szkoły” (warto zauważyć, że sama koncepcja „szkoły”

początku drogi docieka, jako restrykcje, przejawy tłumienia twórczości, swobodnej gry wyobraźni, samodzielności” (Z. Zdunowski, *Edukacja filozoficzna...*).

²⁵ Por.: „Studia filozoficzne nie mogły być pozbawione wymiaru wychowawczego. Ich celem było ukształtowanie ludzi, którzy w społeczeństwie mają do spełnienia określone misje. Absolwenci filozofii to, wg Twardowskiego, «apostołowie filozofii», których zadaniem jest wieści przykładem rzetelnej roboty oraz upowszechnienie filozofii jako najwyższego wykwitu kultury umysłowej” (J. Wojtyśiak, *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna, red.: *Filozofia i edukacja*. Lublin 2005, s. 194-195).

³⁶ J. Wojtyśiak, *Edukacja filozoficzna w ujęciu...*, s. 197-198.

²⁷ Por. wypowiedzi J. Pogonowskiego i M. Omyły dotyczące możliwości celowego nauczania logiki „aksjologicznie zaangażowanej” (Konferencja Uniwersyteckie Nauczanie Logiki IFiS PAN. Warszawa 7-8 kwietnia 2001, <http://www.filozofia.org.pl/index.php?option=content&task=view&id=124, IL09>).

²⁸ Por.: „Logika, do której przywiązują tak wielką wagę, nie zapewnia zwycięstwa obiektywizmu (ani antyrelatywizmu) w etyce. Jeśli logika formalna zajmuje się związkami między zdaniem jedynie w aspekcie ich poprawności formalnej, to warte dla niej jest jak, nie co lub o czym myślimy. Merytoryczna treść wadliwa jej nie interesuje. Aspekt obiektywnej słuszności treści, ich prawdziwość, jest całkowicie poza zasięgiem możliwości uchwytnej dla logiki. Dlatego nadzieja, że nacisk na logikę umożliwi wyjście poza subiektywizm, jest logicznie nieuzasadniona, choć psychologicznie taka potrzeba jest całkowicie zrozumiała.” (Z. Zdunowski: *Edukacja filozoficzna...*).

niesie ju pewne elementy wychowawcze), wa ny w niej był kult wzorców naukowych i autorytet „mistrza”. Atmosfera charyzmy nauczyciela oddziaływała nie tylko na zakres i sposób prowadzenia bada naukowych, ale równie zwi zana była z przekazem warto ci osobowych, co miało istotne znaczenie wychowawcze. Najsilniejsze idee wychowawcze przedstawicieli tej orientacji zwi zane s z propozycj integracji do wiadczenia filozoficznego i moralnego (postulat intelektualizmu etycznego Tadeusza Kotarbi skiego, traktowanie pedagogiki jako narz dzia upowszechniania etyki, wspieranie racji filozoficznych argumentacj psychologiczn). Jednak i w tej formacji edukacyjnej, w zakresie jej przekazu moralnego, wyst puj istotne braki²⁹.

Doceniaj c w pełni znaczenie przekazu wychowawczego przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej stwierdzi nale y, e współczesnie wydaje si on zbyt w ski, do jednostronny. Dziedzictwo postpozytywistyczne zdecydowanie nie wystarcza do rozwi zywania problemów wychowawczych wi zanych z problemami współczesnej młodzie y. W tpliwo ci mo e budzi zwłaszcza postulat „małej filozofii”.

6. Dydaktyka zaanga owana - wi zana z propozycjami filozofii kulturowej i egzystencjalnej. W perspektywie edukacyjnej mo emy współcze nie podkre li dwa podstawowe nurty filozofii, zawieraj ce dziedziny pyta aksjologicznych: kulturowy oraz egzystencjalno-pragmatyczny (zwi zek my lenia z yciem, z ludzkimi potrzebami, a tak e odesłania do programów doradztwa filozoficznego³⁰ - pomoc w rozwi zywaniu yciowych problemów i zaspokajaniu praktycznych potrzeb). Oba nurty najsilniej realizuj obecnie postulat aktualizmu filozo-

²⁹ Por.: „Wyra ne s te w tej etyce wpływy analitycznego stylu uprawiania filozofii. Równie stosowanie typowych dla filozofii analitycznej metod nie daje mo liwo ci doj cia do wi - cych (przedmiotowo) rozstrzygni w kwestii wzgl dnego lub bezwzgl dnego charakteru obo wi zywania norm i warto ci. Analityczne rozwa ania dotycz ce poj , problemów, j zyka nie pozwalaj na formułowanie i głoszenie prawomocnych tez dotycz cych natury rzeczywiście ci poza j zykem. Teza relatywizmu czy absolutyzmu aksjologicznego w swej podstawowej wersji odnosi si do natury i sposobu istnienia warto ci, a nie j zyka, w której te warto ci staramy si rozpozna , uj , opisa ” (Z. Zdunowski, *Edukacja filozoficzna...*).

³⁰ Por.: M. Wo niczka: *Poradnictwo filozoficzne jako inspiracja dla innych form poradnictwa*, w: D. Kukła, red.: *Wielowymiarowo poradnictwa w biegu ludzkiego ycia*. Warszawa 2009, s. 112-140).

fii (nauczanie i wychowanie winno być zgodne z bieżącym stanem nauk filozoficznych).

Tradycja traktowania filozofii jako propedeutyki kulturowej sięga lat trzydziestych XX w. (Salomon Igel, Regina Rajchman-Ettingerowa, Bohdan Kieszkowski). W sposób naturalny aksjologia związana jest z działalnością wychowawczą szkoły. S. Igel do jej podstawowych zadań wychowawczych zaliczył: wychowanie intelektualne, religijno-moralne, obywatelskie oraz wychowanie estetyczne³¹. W swojej koncepcji filozofii jako syntezy kulturowej R. Rajchman-Ettingerowa wskazała na potrzeby pojęcia fachowości (specjalizacji) z ogólnym wykształceniem³², wzmocnienia antropologicznego do wiadczenia kultury³³, pojęcia etyki z pedagogiką, a nawet postawiła pytanie: czy szkoła rednia winna być dogmatyczna, czy otwierająca?

Propozycji traktowania filozofii jako uprawomocnienia poznawczo-egzystencjalnego poświęcił cały rozdział Edmund Parnes już w 1907 r. (miał on tytuł *Znaczenie wychowawcze studiów filozoficznych*)²⁴. Do-

³¹ Por. wypowiedź: „Z różnorodności treści pojęcia filozofii pozostaje w czystym związku jej centralne stanowisko w problematyce pedagogicznej szkoły. Zadania wychowawcze szkoły, jak wychowanie intelektualne, religijno-moralne, obywatelskie lub estetyczne, tak bliskie są problematyce filozoficznej, że trudno nauczać filozofii, nie oddziałując równocześnie wychowawczo w każdym kierunku. Ogromny wpływ wychowawczy filozofii jest również wynikiem faktu powszechnie znanego, że filozofia, jako zjawisko historyczne, nie zadowalała się stanowiskiem nauki teoretycznej, lecz wpływem swoim sięgała głęboko w życie, oddziałując na kształtowanie się charakteru jednostek i grup społecznych lub nawet epok historycznych” (S. Igel: *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, w: *Encyklopedia Wychowania*, t. 2: *Nauczanie*. Warszawa 1934, s. 438).

³² R. Rajchman-Ettingerowa: *Propedeutyka filozofii w szkole redniej*. „Przebieg Filozoficzny” 1930, t. 33, s. 133.

³³ Por.: „Chodzi o stworzenie, o urobienie «całego» człowieka w celu zespolenia odmiennych, rozbieżnych stron kultury i umożliwienia wzajemnego oddziaływania” (R. Rajchman-Ettingerowa: *Propedeutyka filozofii ...*, s. 133. Termin „urobienie umysłowości” używał też Halpern: *O propedeutyce filozofii w szkole redniej*. „Przebieg Filozoficzny” 1920, 22, z. 3, s. 248).

³⁴ E. Parnes: *Filozofia w szkołach rednich ogólnokształcących (według odczytu, wygłoszonego w dniu 12 czerwca 1907 r. w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie)*, w ten sposób: *I. Zasady racjonalnego wychowania narodowego. II. Filozofia w szkołach rednich ogólnokształcących*. Warszawa-Lwów 1916, s. 83-113.

strzegł on potrzeb bada pedagogicznych, po wi conych porównaniu znaczenia wychowawczego filozofii ze znaczeniem wychowawczym innych przedmiotów nauczania. Zaproponował odró nienie wychowania formalnego od wykształcenia materialnego. Do podstawowych wyznaczników wychowania formalnego zaliczył: wpływ na rozwój duchowy młodych pokole , wzmacnianie „przewagi strony my lowej nad pop dowo-uczuciow ”, wprowadzanie do wiadomo ci poj abstrakcyjnych, ułatwiaj cych poznanie tre ci abstrakcyjnych innych przedmiotów, umo liwianie wykraczania poza bezpo redni pragmatyzm poprzez perspektyw my lenia istotowego (kształcenie „umysłu filozoficznego”), wzmacnianie procesów samorozwojowych, autorefleksji (poznanie własnych stanów duchowych, zdawanie sobie sprawy z czynno ci my lowych), rozwijanie tzw. „uczu intelektualnych”, zamiłowania do wiedzy. W ród podstawowych elementów wykształcenia materialnego wymienił: syntetyczn postaw filozofii pozwalaj c na lepsze zrozumienie nauk szczegółowych, wyja nianie podstawowych poj z do wiadczenia egzystencjalnego człowieka, zabezpieczanie dobrego przygotowania do studiowania nauk humanistycznych przez elementy psychologiczne (duchowe?) filozofii oraz niezast powalno edukacyjn filozofii: „nauki filozoficzne ze wzgl du na ich znaczenie wychowawcze nie mog by zast piane przez nauki przyrodnicze, ani przez matematyk ”.

Propozycj traktowania filozofii jako elitarnego, egzystencjalnego do wiadczenie kulturowego przedstawił Henryk Elzenberg³⁵, przyjmuj c zało enie obiektywnego istnienia porz dku warto ci. Warto ci perfekcyjne traktowane były przez niego jako konstytutywne dla całego wiata warto ci. Absolutyzm aksjologiczny zawierał „poznawcz prawomocno etyki normatywnej”, silny zwi zek dobra i pi kna („odmiany tej samej warto ci”). lepot na warto ci uznawał jako ródło spustosze duchowych i cywilizacyjnych. Elzenberg wyra ał niezgod na redukcj warto ci do dóbr utylitalnych³⁶, formułował sprzeciw wobec postawy hedonizmu w etyce, przedstawiał krytyk osłabiaj cego kultur minima-

³⁵ H. Elzenberg: *Pro domo philosophorum*. „Studia Filozoficzne” 12, 1986, s. 9 (przedruk z „Echa Tygodnia” 1929).

³⁶ H. Elzenberg: *Warto i człowiek*. Toru 2005, s. 6.

lizmu „realizmu praktycznego” oraz podkreśla „sens, jaki czynno warto ciowania nadaje yciu ludzkiemu”³⁷.

W przedstawionych propozycjach widoczna jest sugestia wzmocnienia praktycznego znaczenia filozofii edukacyjnej (szczególnie na poziomie szkoły redniej). Stanisław Ossowski potwierdzał, e ten rodzaj edukacji potrzebny jest dla kształcenia przyszłych rzesz inteligencji, a nie tylko filozofów. Bohdan Kieszkowski proponował traktowa wiatopogl dowo-kulturow funkcj filozofii jako czynnik wychowawczy („pogl bienie i rozwini cie pierwiastków filozoficznych, tkwi cych w innych przedmiotach nauczania”³⁸). Obecnie program wykorzystania praktycznego znaczenia filozofii realizowany jest w koncepcji „cie ek edukacyjnych” (koncepcja powi za mi dzprzedmiotowych: edukacja filozoficzna, prozdrowotna, ekologiczna, czytelnicza i medialna, regionalna, europejska). Podmiotowa funkcja filozofii („rozwijanie w uczniach samowiedzy poprzez u wiadamianie zagadnie egzystencjalnie i moralnie doniosłych”³⁹) - wietnie przenosi si na poziom akademicki.

Widoczne jest tu całe spektrum, w którym filozofia mo e odnosi si wychowawczo do do wiadczenia kultury. Zakres refleksji filozoficznej jest znacznie powi kszonej (ni np. w filozofii analitycznej), co oczywicie kosztuje utrat jej precyzji i cisto ci. Naley jednak zauwazy , e dydaktycznie nie jest to tak powa ny mankament, jak mo na by s dzi ; dla procesu dydaktyczno-wychowawczego wa ne jest okre lenie horyzontu refleksji, nawet gdy jego granice nie s do precyzyjnie wyznaczone. Niedostatkiem tych propozycji jest du e zró nicowanie, skutkuje utrat ich spójno ci.

We współczesnych propozycjach wa ne jest wej cie w poziom edukacji szkół podstawowych i gimnazjum (wła ciwie nowo w systemie polskiej edukacji filozoficznej). W Polsce idee te rozwijane s przez fundacj „Phronesis”, do tych idei nawi zuje te projekt edukacyjny „Lego-Logos” oraz propozycje metod interaktywnych w nauczaniu filo-

³⁷ Tam e, s. 9.

³⁸ B. Kieszkowski: *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*. „Przeł d Filozoficzny” 1931, t. 34, s. 54.

³⁹ Por. *Filozofia (zaj cia fakultatywne), cele edukacyjne*. Dziennik Ustaw nr 14 poz. 129 s. 645, 23.II.1999 r.

zofii (np. metoda *creative writing*). Podstawowe idee dotycz traktowania nauczania filozofii jako kształtowania mylenia filozoficznego (w analogii do mylenia historycznego czy matematycznego). Główny akcent w procesie edukacyjnym przeniesiony jest na uczniów: wła ciwym podmiotem jest klasa jako „wspólnota dociekaj ca”. Istotne znaczenie posiada tu dyskurs kulturowy, przebiegaj cy od tradycjonalizmu po ideowo zró nicowany postmodernizm (z dostrze eniem, i ró nica zda jest prawem, a nie obowi zkiem⁴⁰). W schemacie tym dominuje postawa „pod ania nauczyciela za uczniami”, ograniczanie funkcji nauczyciela jedynie w zakresie logicznych procedur mylenia (postulat cisko ci logicznej, podporz dkowania si regułom, kształcenia zdolno ci retorycznych i oratorskich). Wskazuje si w nich równie na zwi zek docieka filozoficznych z kształceniem etycznym („dociekania etyczne”) w zakresie rozpoznawania niekonsekwencji czy analizy relacji ł cznych teorii z praktyk . Podstawowe w tpliwo ci, dotycz ce konsekwencji wychowawczych wskazanej propozycji dydaktycznej, pojawiaj si przy jej identyfikacji z szersz formacj pragmatyczn , okre lan mianem antypedagogiki.

7. Aspekty szczegółowe. 7.i. Model kształcenia. Obecne, du e zmiany w edukacji dotycz ce równie podstaw jej funkcjonowania, prowokuj do zadawania pyta podstawowych. Jedno z nich dotyczy modelu kształcenia. Tradycyjny model kształcenia humanistycznego oparty był o klasyczne, tj. grecko-rzymskie zasady (wszechstronny rozwój władz intelektualnych, moralnych i fizycznych). Zarówno czysto scjentyistyczne, jak i ideologiczne modele nie okazały si trafne⁴¹. Obec-

⁴⁰ Por. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan: *Filozofia w szkole*, przeł. B. Elwich, A. Lagodzka. Warszawa 1996, s. 61.

⁴¹ Por.: „Filozofia jest fundamentem kultury i edukacji. Brak filozoficznego obrazu wiata i filozoficznego obrazu człowieka powoduje, e działania kulturowe i kształcenie pozbawione s obiektywnego kryterium oceny. Kultura staje si miejscem cierania stanowisk, a miejsce prawdy zajmuj jedynie wzgl dne punkty widzenia i opcje. Filozofi zacz to wyrzuca ze szkół na pocz tku XX w., kiedy to wielkie ideologie zacz ły zdobywa umysły milionów zaprz gni tych do budowania „nowego wiata” (na gruzach tradycji). Ideologie za uznały, e pozostawienie filozofii, a wraz z ni kultury klasycznej w szkołach jest zb dne (jako e jej funkcje pizej la ideologia), ale i niebezpieczne, bo zagra a zwyci stwu ideologii. Tam, gdzie

nie propagowany model „rynkowy” również może budzić wątpliwości. Jak w różnych modelach kształcenia zachowują się proporcje między wychowawczym a wiodącym charakterem edukacji filozoficznej? Czy w filozofii kierować ten model na wartości „bezwzględne, samoistne, obiektywne”, czy też na wartości wprost przeciwnie zorientowane? Ważne jest sens, istota, czy prakseologia, efektywność?

7.ii. Przedmiot edukacji filozoficznej. Podstawowym przedmiotem edukacji filozoficznej jest wiedza filozoficzna. Jednak doprecyzowanie tego, jaka wiedza może napotkać już spore problemy: wiedza teoretyczna (kontemplatywna, bezinteresowna) czy wiedza operatywna (umiejętności). Pojawiają się propozycje dydaktyczne zdają się nawiązywać do innych modeli np. performancyjnego modelu wiedzy⁴² (ang. *performance* - funkcjonowanie, wykonanie), nawiązującego do epistemologii ewolucyjnej⁴³. Zmiana modeli wiedzy może wchodzić w konflikt z tradycyjną potrzebą pewności danego typu wiedzy⁴⁴.

Współczesne modele edukacyjne zdają się preferować wiedzę typu operatywnego. „Tymczasem wydaje się, że wiedza typu *jak* nie odpowiada w pełni wielkości, możliwościom, godności i powołaniu człowieka. Jego wyjątkowość polega właśnie na tym, że potrafi on wykroczyć poza zakres czynności, których jedynym sensem jest użyteczność, praktyczna korzyść, wymierny zysk (...). Klasyczne, mroźne rozumienie filozofii widzi całą rzecz inaczej. Filozofia poszukuje prawdy

ideologia ma się dobrze, tam nie ma powrotu do filozofii i klasycznej kultury” (J. Bana : *Jaki model kształcenia?*, <http://ien.pl/index.php/archives/102,II.09>).

⁴² Performancyjny model wiedzy jest jedną z odmian epistemologii ewolucyjnej. Nazwa „performancyjny model wiedzy” i podstawowe idee pochodzą od Gonzalo Munevara. Zawarte zostały w jego pracy *Radical Knowledge - A Philosophy Inquiry into Nature and Limits of Science*. Indianapolis 1981.

⁴³ Por.: „Zgodnie z podstawowymi założeniami epistemologii ewolucyjnej, życie jest procesem zdobywania wiedzy. Poznanie i myślenie ludzkie są zjawiskami powstałymi w wyniku ewolucji złożonych organów, np. narządów zmysłowych czy mózgu. Nasza wiedza jest natury hipotetycznej; nasze aparaty poznawcze są ukształtowane tak, aby optymalnie zwikszyły szanse przetrwania, a nie przybliżyły nas do poznania obiektywnej prawdy o świecie” (<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6243,IV.09>).

⁴⁴ Por.: „Performancyjny model wiedzy rozwijany jest w opozycji do modelu klasycznego (kontemplacyjnego), zgodnie z którym głównym celem nauki jest kontemplacja świata, a podstawowym założeniem, że nauka daje prawdziwy obraz świata”, http://pl.Wikipedii-dia.org/wiki/Performancyjny_model_wiedzy,IV.09.

dlatego, e prawda jest, a nie dlatego, e z jakich wzgl dów jest dla kogo u yteczna”⁴⁵.

7.iii. Metoda edukacji filozoficznej. W dotychczas funkcjonuj cej dydaktyce metody nauczania nie wpływały na charakter przekazywanych tre ci. Akceptacja toków nauczania: podaj cego, problemowego, eksponuj cego i praktycznego nie budziła powa niejszych w tpliwo ci. Jednak naturalna dla nauczania konwencja edukacyjna, w której dominuj c rol odgrywał nauczyciel została poddana modyfikacji. W takich rodkach edukacyjnych, jak metody aktywizuj ce⁴⁶, techniki poszukiwaj ce, podej cia problemowe nauczyciel nie tyle odpowiada za przekaz sensów i warto ci, co bardziej organizuje proces edukacyjny. Dominuj ca rola nauczyciela przeobra a si w konwencji partnersk . W wielu współczesnych metodach akcentuje si techniki rozwijania samodzielnego my lenia, wyra ania siebie, doskonalenia sztuki dialogu, kształtowania umiej tno ci dyskusji. Wydaje si , e problem dotyczy granic stosowania metod aktywizuj cych. Je li zast puj one całkowicie tradycyjn dydaktyk , to istotnie wygl da to na nieporozumienie. Natomiast je li s jedynie pewnym elementem, stosowanym we wła ciwych proporcjach, to zdaj si nie budzi powa niejszych zastrze e .

Okazuje si , e pewne metody nie s neutralne aksjologicznie. Ich zró nicowanie spowodowało powstanie problemu niejawnych (ukrytych) zało e danej metody dydaktycznej (nie istnieje metoda całkowicie bezzało eniowa). Według niektórych do wiadczonych dydaktyków filozofii, np. metoda docieka filozoficznych⁴⁷ wspiera relatywizm epistemologiczny i etyczny (najpierw relatywizm epistemologiczny, a potem w konsekwencji relatywizm etyczny)⁴⁸. Jednocześnie powa nie utrudnia, je li nie umo liwia nauczanie w konwencji realizmu metafizycznego i epistemologicznego⁴⁹. Przekaz prawdy przemieszcza si od

⁴⁵ Z. Zdunowski: *Edukacja filozoficzna...*

⁴⁶ Wymienia si w ród nich nast puj ce: dyskusja panelowa, metoda projektów, mapy i inne formy graficzne, burza mózgów, drzewko decyzyjne, drama, metaplan, portfolio, gry dydaktyczne i dyskusyjne, techniki heurystyczne, metody e-learningowe i inne.

⁴⁷ Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan: *Filozofia w szkole...* 1997.

⁴⁸ Z. Zdunowski: *Edukacja filozoficzna...*

⁴⁹ Por.: „Autorom programu warto tak e zwróci uwag , e takie metodyczne i analityczne podej cie, jakie przyj li oni w swym programie, jest istotnym zubo nieniem (zaw nieniem)

nauczyciela do poszukiwania grupy dociekań. W założeniach pytania „Ale do czego prawda może mi się przydać?” tkwi traktowanie prawdy jako wartości względnej, zorientowanej na użyteczność, czyli przesłanka relatywizująca⁵⁰.

Obok metod pobudzających racjonalność (np. racjonalne formy poznania) coraz mocniej propagowane są metody oddziałujące na warstwy zmysłowo-emocjonalne. Może to budzić zastrzeżenia tradycyjnie zorientowanych dydaktyków, kiedy zamiast przekazu wiedzy proponuje się im swoistą idolatrię intuicji, wyobraźni, fantazji, uczuć i zmysłowego postrzegania świata. Czy to nie jest jakaś wersja minimalizmu edukacyjnego?

Zakończenie. Choć nie należy bezkrytycznie akceptować nowych technik dydaktycznych, to ich całkowite pomijanie nie wydaje się stosowne. Niezależnie od trudności, we współczesnej dydaktyce filozofii można bronić podstawowych wyznaczników aksjologizacji koncepcji nauczania. Jeśli uzasadniony jest sprzeciw wobec zawalenia tradycji i rozwijania swoistej mądrej filozoficznej, to również racjonalne wydaje się nie tylko z jednej tylko z wybranych, konkurencyjnych opcji metafizycznych, a co więcej - wskazany wydaje się model alternatywny, oparty na kilku podstawowych systemach aksjologicznych. Alternatywno tak rozumiana byłaby akceptacja pluralizmu (a dokładniej: pluralizacji dyskursów i „słowników mentalnych”) w rozumieniu Michela Foucaulta i Richarda Rorty’ego.

Oczywiście, przesunięcie centrum aksjologicznego z wartości „istotowych” czy tzw. „wielkich narracji” (dobro, piękno, prawda) do warto-

wielowiekowej tradycji filozoficznej, która metodami traktowała zawsze jako rękodzieło do osiągnięcia celu. Uczący się człowiek, potrzebuje nie tylko metody, która doskonali jego myślenie o normach, zasadach, wartościach. Filozofia starała się je odkrywać powszechnie obowiązujące normy, zasady, wartości i je uzasadniać. Nawet, jeśli w swoich poszukiwaniach, nie dochodziło do zgody w kwestii ostatecznych odpowiedzi, nie powinniśmy z takich prób, jako nauczyciele filozofii, zbyt łatwo rezygnować. Celem myślenia nie powinno być samo myślenie. Myślenie, dialog, dyskusja to filozoficzne rodzaje, sposoby, które mają swoje uzasadnienie, gdy wykraczają poza siebie, pomagają uczniowi lepiej się uczyć, a nie tylko sprawniej myśleć. Metoda dydaktyka filozofii nie może pomijać tak rozumianego praktycznego aspektu edukacji” (Z. Zdunowski: *Edukacja filozoficzna...*).

⁵⁰Z. Zdunowski: *Edukacja filozoficzna...*

ci sprawno ciowych oraz zast powanie warto ci procedurami i nacechowanymi aksjologicznie projektami postaw performatywnych (np. propagowanie idei tolerancji, asertywno ci i pozytywnego mylenia) wcale nie musi mie charakteru powszechnego. Wła ciwe proporcje zostan najlepiej okre lone w konkretnej praktyce edukacyjnej.

Summary

The article contains the analysis of different models of philosophical education. The author analyses in axiological perspective dependence between conceptions of philosophy and the conventions of philosophical education.

Basic problem concerns the choice between neutral education and axiological engaged education. The strong axiological orientations in philosophical education in Poland are presented by the formation of Catholicism, the analytic philosophy of the Lvov-Warsaw School and the currents of cultural and existential philosophy. In practice philosophical education is qualify hard, which axiological model one should be the first.

Proposed in present didactics the activating method contribute to putting the renewed question about transfer of value in philosophical education. Different ways of understanding of philosophy seems to show the need of axiological alternative proposals in culture-educational transfer of philosophy.

Key words: natural education, axiological education, didactics.