

Miarą włączania racjonalności przez kulturę może być jej miara zbliżania się do prawdy, ale z pewnością nie jest to wystarczające dla oceny jej osiągnięć edukacyjnych

Harold Franz

Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii wydaje się tak elementarny, że trudno formułować wobec niego jakieś poważniejsze zastrzeżenia. Jeśli filozofię traktuje się jako dyscyplinę naukową, to zdaje się budzić jeszcze mniejsze wątpliwości. W pewnym sensie określano nawet nauczanie „jako inicjalizowanie otwartej racjonalnej dyskusji”, wskazujące na ich bliski związek¹. W zakresie wzorców dydaktycznych samo kojarzenie filozofów z myślicielami rzadko bywa kwestionowane (trudno myślicielowi odmówić racjonalnych zdolności). Pewne trudności mogą występować przy szerszym rozumieniu filozofii, wykraczającym poza standardy czystej nauki. W takiej konwencji podkreśla się rolę doświadczenia, intuicji, a nawet uczuć i emocji w procesie edukacji. Przypisuje im się różne znaczenie w teorii i pragmatyce edukacyjnej. W szerszej interpretacji procesu nauczania filozofii istotniejsza staje się rola opisanie racjonalności na tle innych czynników edukacyjnych.

Niewątpliwie trudno byłoby obronić stanowisko, że z racjonalnej perspektywy, edukacja filozoficzna na wszystkich poziomach kształcenia ma mieć ten sam charakter. W ostatnich kilku latach następuje znaczne rozszerzenie obszaru edukacji filozoficznej – wiele uwagi poświęca się szkołom



MACIEJ WOŹNICZKA

Postulat racjonalności
w nauczaniu filozofii



¹ Są to słowa Israela Schefflera. Por.: A.T. Pearson: *Teaching, Reason and Risk*. „Studies in Philosophy and Education” 1997, vol. 16(1–2), s. 103–111.

średnim². W roku 2002 planowana jest organizacja pierwszej, o zasięgu ogólnopolskim, powojennej matury z filozofii³. W wielu szkołach średnich, zarówno w liceach, jak i w gimnazjach, prowadzone są regularnie, przez kilka lat, lekcje z przedmiotu filozofia. W ustawowo określonych podstawach programowych kształcenia gimnazjalnego dodatkowo, obok klasycznych przedmiotów nauczania, jako jedną z ośmiu wymieniono ścieżkę filozoficzną.⁴ Nawet w szkołach podstawowych prowadzony jest przedmiot o nieco dziwnej nazwie: religia/etyka. Oprócz klasycznych propozycji nauczania filozofii: historycznej i systematycznej, wprowadzono standard o funkcji inspirującej, oparty na modelu amerykańskiego autora programu *Filozofia dla dzieci*, Matthew Lipmana⁵.

Racjonalność stanowi jedną z podstawowych przesłanek w edukacyjnej przestrzeni filozoficznej. Jednak jej rozpoznanie nie jest łatwe i może nastroczać wiele problemów. Już Bertrand Russell wskazywał (ostrzegając przed niebezpieczeństwem III wojny światowej), że racjonalność może mieć głównie charakter środka, słabo natomiast nadaje się do kwalifikacji wartości celów i działań społecznych⁶. Wydaje się, że kwestia racjonalności może być rozważana na dwóch poziomach: egzystencjalnym i poznawczym – jako przesłanka światopoglądowa, opisująca daną człowiekowi rzeczywistość, oraz jako jedna z postaw analitycznych (obok np. doświadczenia i intuicji), będących podstawą tego opisu. Już sam fakt pojęciowej precyzacji problematyki filozoficznej przemawia w poważnym stopniu za jakąś wersją jej racjonalizacji. Mimo wielu ograniczeń wydaje się ona podstawowa w traktowaniu problematyki filozoficznej w ogóle. Racjonalny, poznawczy aspekt analityczny jest realizowany przede wszystkim w warstwie językowej wszelkich podręczników do filozofii. Zagadnienia filozoficzne, związane z intuicją, emocjami czy autorytetem, przedstawiane są w możliwy do językowego i pojęciowego ujęcia racjonalny sposób. Chociaż, trzeba przyznać, proponuje się sporo przykładów zawierających elementy kształcenia filozoficznego, odwołujących się do doświadczenia, intuicji czy innych elementów przedstawianych w sposób niewerbalny.

² Por. przeznaczony dla nauczycieli szkół średnich podręcznik: K. Ślęziński: *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków 2000.

³ Por.: *Syllabus z filozofii 2002*. Warszawa: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną w Warszawie, 2000; zmiana rządu w październiku 2001 roku spowodowała, że generalnie termin wprowadzenia nowej matury przesunięto o trzy lata.

⁴ Por.: „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14, poz. 128, 129, 130.

⁵ Por.: M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan: *Filozofia w szkole*. Warszawa 1997.

⁶ B. Russell: *Human Society in Ethics and Politics*. London 1954.

Zagadnienia ogólne

W dydaktyce nieco inna jest konwencja traktowania zagadnień filozoficznych. Czysto racjonalne, naukowe podejście do omawiania zagadnień filozoficznych nie jest zbyt atrakcyjne dla dopiero uczącej się racjonalności młodzieży zarówno akademickiej, jak i szkolnej. Nauczanie filozofii na studiach odbywa się zwykle na pierwszym roku, kiedy to nawyki postawy szkolnej jeszcze się utrzymują. Nauczanie postawy racjonalnej ma charakter procesu i dokonuje się w sposób stopniowy. Często mogą być z nim związane pewne zobowiązania moralne. We współczesnej metodyce w szkole średniej proponuje się wiele elementów zabawy, gry, dramy (które z natury rzeczy nie mają specjalnie racjonalnego charakteru). To wprowadzenie do racjonalnego traktowania zagadnień filozoficznych jest wręcz zadaniem dydaktycznym i musi być odrębnie traktowane na każdym z poziomów nauczania. Ale być może wskazane są tu działania elementarne, np. oddziaływanie na motywacje, pragnienia, tak aby jednym z głównych celów uczynić samą potrzebę racjonalnego oglądu rzeczywistości. Może warto umożliwić młodzieży wybór postawy racjonalnej spośród innych postaw w doświadczaniu rzeczywistości (empirycznej, intuicyjnej, emocjonalnej), wyznaczającej zarówno miejsce, jak i zasięg (możliwości) w doświadczaniu rzeczywistości. W tak rozumianej konwencji dydaktycznej możliwe są nader różnorodne oddziaływania dydaktyczne. Paul J. Gibbs zwrócił uwagę na znaczenie postawy zabawy i komiczności w nauczaniu filozofii⁷. Jego zdaniem, nauczyciele filozofii często mają przed sobą słabo zainteresowanych i apatycznych studentów, wobec których postawa komiczności może się okazać efektywną strategią dydaktyczną. W psychoanalitycznym oglądzie motywacji zachodzi związek między umysłowością i zabawą. Poszukiwanie przyjemności może być traktowane jako próba redukcji napięcia związanego z różnymi ograniczeniami. W interpretacji psychoanalitycznej postawę humoru traktuje się jako chwilowe uwolnienie od rozmaitych ograniczeń. Paradoksalnie więc postawa komiczności może wzmacniać wysiłki związane ze wzmacnianiem działania umysłu i z podwyższeniem stopnia racjonalności. Okazjonalne stosowanie elementów humoru jest więc korzystnym środkiem motywującym i angażującym w kształceniu filozoficznym. Również John Morreall bronił wartości postawy komizmu w nauczaniu i praktyce filozoficznej⁸. Wbrew tradycyjnemu traktowaniu, zabawa często bywa rodzajem doświadczenia estetycznego, a jej elementy racjonalne mogą się zawierać

⁷ P.J. Gibbs: *A Psychoanalytic Interpretation of the Effectiveness of Humor for Teaching Philosophy*. „Journal of Thought” 1997, vol. 32(3), s. 123–133.

⁸ J. Morreall: *The Philosopher as Teacher. Humor and Philosophy*, „Metaphilosophy” 1984, vol. 15, s. 305–317.

w postawie humorystycznej. Znacznie może to poszerzać zakres elastyczności umysłowej oraz intensyfikować oddziaływanie wychowawcze. Edukacyjna postawa racjonalności ma poważne źródła kulturowe, związane np. z Sokratejskim racjonalizmem dydaktycznym, a opozycja wobec niej znajduje wyraz również we współczesnej krytyce, dokonywanej np. przez Nietzschego czy Rorty'ego.

W analizie racjonalnych uwarunkowań dydaktycznych główną uwagę poświęca się propozycjom nauczania filozofii w gimnazjum ze względu na nowość tej koncepcji edukacyjnej. Dyskusji zostaną poddane cztery podstawowe podręczniki z tego zakresu.

Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii w edukacji gimnazjalnej⁹

Edukacja filozoficzna na poziomie gimnazjalnym stanowi nowość dydaktyczną. Niewątpliwie jest to jedno z najtrudniejszych zadań, które ma do zrealizowania dydaktyka nauk filozoficznych. W polskiej tradycji dydaktycznej trudno w tym zakresie zrekonstruować w ogóle jakiekolwiek wzorce. Po drugiej wojnie światowej filozofia nie była planowym przedmiotem ani na poziomie edukacji średniej, ani na poziomie edukacji podstawowej. Przed drugą wojną światową, w jednym z wariantów, elementy propedeutyki filozofii występowały jedynie na poziomie licealnym (ostatnie dwie klasy przed studiami uniwersyteckimi). W ostatnim okresie ukazały się jednak podręczniki do filozofii, traktujące o tym przedmiocie w ramach koncepcji ścieżek edukacyjnych. Propozycja ta jest zgodna z aktualnymi ustaleniami administracyjnymi.

W podręczniku Anny Jedynak i Tadeusza Walentowicza¹⁰ interpretuje się rozum jako najważniejszą władzę poznawczą (przeciwstawiając ją innym władzom: doświadczeniu i intuicji¹¹). Wyróżnia się nawet dwa typy racjonalizmu: w wąskim sensie (to rozum, a nie doświadczenie jest wiarygodną władzą poznawczą) oraz w sensie szerokim (zarówno doświadczenie, jak i rozum są niezbędne w poznaniu).¹² W samym definiowaniu filozofii za

⁹ Część analiz tu zawartych przedstawiłem w referacie: *Nauczanie filozofii i etyki w ramach koncepcji ścieżek edukacyjnych*. Konferencja *Filozofia w szkole*, Kielce, 21–22 września 2001 roku.

¹⁰ A. Jedynak, T. Walentowicz: *Filozofia. Podręcznik dla gimnazjum do edukacji filozoficznej. Ścieżka edukacyjna*. Warszawa 2000, s. 192.

¹¹ W części końcowej podręcznika przedstawiono w kolejności: rozum, doświadczenie, intuicję. Por.: ibidem, s. 184. Chociaż takie wyróżnienie wydaje się dużym uproszczeniem, to jednak z powodów dydaktycznych jest ze wszech miar wskazane. Cała książka została napisana w duchu „spokojnego” pozytywizmu, z wyakcentowaniem postawy scjentystycznej.

¹² Ibidem, s. 25–26.

istotne uważa się r o z w a ż a n i e specyficznych „problemów filozoficznych”, które z natury rzeczy musi być osadzone w przestrzeni racjonalnej. Ale już kryteria określania tego, co jest problemem filozoficznym, nie mają charakteru jednoznacznie racjonalnego. Oczekiwanie ogólności czy określanie zakresu refleksji filozoficznej wymagają wykroczenia poza czysto racjonalny schemat. Podobnie – na podstawie czysto racjonalnych kryteriów trudno określić, które kwestie, dotyczące „świata i ludzi” są ważne i podstawowe, trudno też dociekać jednoznacznej „prawdy filozoficznej”. Zdecydowanej dominacji postawy racjonalnej zdaje się podlegać tylko jedno z wyróżnionych kryteriów: określenie filozofii jako dyscypliny cechującej się dominującą funkcją myślenia, dyscypliną w której ramach „rozważa się tylko to, czego nie można sprawdzić”, traktowaną tak w przeciwieństwie do nauki, weryfikowanej za pomocą eksperymentów. W przedstawieniu związku filozofii z tzw. życiem za podstawową uznano metodę racjonalną: po kolejnych rozdziałach formułowane są polecenia typu: *rozważ, uzasadnij, przedyskutuj*. Tu właśnie postulat racjonalności najpełniej jest realizowany – w uznaniu dyskusji za podstawową metodę filozofii. Pomimo rezygnacji w gimnazjum z kursu historii filozofii przedstawiono w omawianej pozycji elementy filozofii starożytnej (ostatni, piąty rozdział), nacechowanej wszak spekulatywnym racjonalizmem.

W konstrukcji podręcznika najwięcej miejsca zajmuje problematyka epistemologicznym (rozdział pierwszy: *Poznanie świata*) i zagadnieniom etycznym (rozdział czwarty: *Wartości i postawy życiowe*). Najmniej uwagi poświęcono problematyce ontologicznej (rozdział drugi: *Świat wokół nas*) i antropologicznej (rozdział trzeci: *Kim jestem*). Dyskusję zagadnień epistemologicznych rozpoczynają kwestie związane z interpretacją pojęcia prawdy. Przedstawiona została klasyczna koncepcja prawdy (z zaznaczeniem, że jest ona „podstawą działalności naukowej”), dokonano podziału na prawdę obiektywną i subiektywną, omówiono stanowiska absolutyzmu i relatywizmu poznawczego. Kwestie te stanowią wstęp do analizy źródeł poznania. W pierwszej kolejności analizuje się doświadczenie, jako podstawowe źródło wiedzy. Po omówieniu zagadnień z nim związanych (względność i subiektywność postrzeżeń, postrzeżenia a przekonania, wzajemna kontrola zmysłów i złudzenia zmysłowe) stwierdza się, że mimo wielu uwarunkowań „świadectwo zmysłów pozostaje podstawowym źródłem wiedzy o świecie”, ale jednak „to rozum ocenia poznanie zmysłowe”. Analiza granic doświadczenia (nawiązanie do doświadczenia wewnętrznego i rzeczywistości niedostępnej doświadczeniu) stanowi przejście do dyskusji nadrzędnej roli rozumu w procesie poznania rzeczywistości. Rozum jest uznany za instancję kierującą działalnością poznawczą. Przedstawiona została analiza sześciu podstawowych funkcji rozumu oraz rozumowań zawodnych i niezawodnych (w tym przesłanek przemilczanych). Jako trzecią władzę poznawczą oma-

wia się intuicję. Interesujące, że w ocenie wiarygodności poszczególnych instancji poznawczych stwierdza się, że „zarówno rozum, jak i intuicja czasami zawodzą”, oraz że rozstrzygnięcia intuicyjne mogą niekiedy stanowić uzupełnienie wątpliwości nierozstrzygalnych przez rozum.

Interpretacja problemów w omawianym podręczniku ma charakter na wskroś racjonalny. Występując przeciwko postawie tzw. zdrowego rozsądku, w analizie przedmiotu poznania przedstawia się idealizm w teorii poznania jako stanowisko, którego przedstawiciele głoszą, że nic nie wskazuje na istnienie świata zewnętrznego (doświadczenie dostarcza tylko wrażeń). Omawiając inne źródła przekonań (autorytet, środowisko społeczne, emocje), wykorzystuje się tradycję ich racjonalnego opisu, zdając sobie sprawę, że niekiedy nie może ona docierać do istoty rzeczy. Taki charakter może mieć przekazywanie wiedzy przez autorytety czy budzące się pod wpływem środowiska poczucie oczywistości i zdrowy rozsądek. Zauważa się również, że emocje mogą wpływać na postrzeżenia i przekonania. Choć wielu z tych instancji poznawczych nadaje się cechy subiektywności, względności czy zmienności historycznej i kulturowej, to jednak stwierdza się ich niekwestionowane znaczenie w procesach poznawczych.

Dominacja postawy racjonalizmu zaznacza się w interpretacji relacji między filozofią a nauką. Chociaż stawia im się wspólny cel (dociekanie prawdy), to jednak jego znaczenie praktyczne interpretuje się jako odmienne. Nauce przypisuje się wyjaśnienie szczegółowych zjawisk, zachodzących w świecie, natomiast filozofii – interpretację świata jako całości. Podobny charakter przypisuje się ich funkcji praktycznej. Charakter procedury interpretacyjnej (uogólniającej w przypadku filozofii) jest również widoczny w analizie podziału problemów na naukowe i filozoficzne. Jednym z istotnych wyróżników jest to, że nauka nie dokonuje ocen (które są poza jej obszarem), natomiast podejmuje się tego filozofia. W konkluzji płynącej z porównania metod filozofii i metod nauki stwierdza się, że chociaż wzajemnie się uzupełniają, to jednak poważnie różnią się stopniem uzasadnienia.

W drugim z omawianych podręczników, autorstwa A. Aduszkiewicza, P. Marciszuka i R. Piłata, traktuje się filozofię jako „pewien rodzaj logicznego myślenia”, którego celem jest „przerzucanie pomostów pomiędzy różnymi przedmiotami”¹³. Konstrukcję podręcznika utrzymano w konwencji wybranych zagadnień filozoficznych (18 rozdziałów), uszeregowanych jednak w pewnym porządku historycznym. Każdy rozdział zawiera autorski tekst wprowadzający, właściwy tekst filozoficzny lub literacki oraz część dyskusyjną. Racjonalne motywacje tej postawy dydaktycznej są widoczne: najpierw

¹³ A. Aduszkiewicz, P. Marciszuk, R. Piłat: *Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum*. Warszawa 2001, s. 5.

wprowadzić ucznia w zagadnienie, przedstawić tekst do analizy, a następnie poddać go dyskusji. We wprowadzeniu do filozofii jońskiejskiej (Tales) podano następującą interpretację władzy rozumu: „Rozumowanie samo w sobie staje się czymś ważnym i cennym, dzięki czemu można dotrzeć do prawdziwej natury rzeczywistości.” Do dyskusji przedstawiono fragment, w którym określa się boga jako „rozum świata”, a oparcie poznania na rozumie traktuje się jako przyczynę rozstania filozofii z mitem. Myślenie filozoficzne (jako oparte na rozumowaniu i racjonalnych argumentach) przeciwstawia się „wyjaśnieniom ponadnaturalnym”, zawartym w mitach. Analizie greckiego rozumu poświęcono jeden z rozdziałów, w którym przedstawia się specyfikę kultury europejskiej, jako opartej na wzmocnionej funkcji rozumu, różniącej ją od innych kultur. Wśród warunków racjonalnego myślenia wymienia się: jasność i precyzyjność, zrozumiałość, możliwość uzasadnienia, oparcie na argumentach, postawę krytyczną, a za cel myślenia przyjmuje się prawdę. W podsumowaniu tego rozdziału określono myślenie racjonalne jako „jedną z podstaw kultury europejskiej”. W wielu interpretacjach filozoficznych wskazuje się na ograniczone funkcjonowanie rozumu, np. w pytaniu, skąd się biorą prawa powszechne, tylko w jednej z czterech sformułowanych odpowiedzi pada stwierdzenie, że „prawa człowieka wynikają z rozumu”. Jako jedną z wartości demokratycznych wymieniono prawo do samodzielnego myślenia. Idealizm Platowski przedstawia się jako „taki sposób myślenia, zgodnie z którym aby zrozumieć świat rzeczy poznawanych zmysłami, trzeba odwołać się do innego świata poznawanego tylko przez myślenie”. Logikę, w związku z Arystotelesem, przedstawiono jako „narzędzie rozumu”. W nawiązaniu do mitologii ukazano irracjonalny wymiar filozofii. Stwierdza się nawet, że „na pytania filozoficzne nie ma rozstrzygającej odpowiedzi”¹⁴. Innym władzom nadaje się charakter najwyższej zakłócen¹⁵. Jednak tu autorzy nie są konsekwentni; stwierdzają, że np. „dostęp do świata wartości mamy dzięki emocjom i uczuciom”¹⁶, a „najważniejszych wyborów życiowych dokonujemy w sposób intuicyjny, kierując się bardziej wyczuciem niż racjonalnymi argumentami”.

Kolejny, trzeci z rozważanych, podręcznik Krystyny Starczewskiej i Zespołu stanowi właściwie całą konstrukcję dydaktyczną, zrealizowaną zgodnie z koncepcją integracji gimnazjalnych, humanistycznych przedmiotów, w jeden blok historii i teorii kultury¹⁷. Część filozoficzna, zamieszczana

¹⁴ Ibidem, s. 31.

¹⁵ Por.: „Rozumni są niemal wszyscy ludzie, zasadniczo rozumne jest niemal wszystko, co czynimy, chyba że zakłócone zostało emocjami.” Ibidem, s. 32.

¹⁶ Ibidem, s. 43.

¹⁷ A. Podstawowe:

- K. Starczewska, M. Ługowska, E. Korulska i in.: *Świat starożytny. Materiały. Świat człowieka. Klasa I, cz. I*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 1999;

w podręcznikach do poszczególnych klas, nie przekracza kilku procent objętości danej pozycji. Analiza problematyki filozoficznej przedstawiona jest w ujęciu historycznym, nawiązującym do materiału historii dziejów ludzkich. Wybór materiału dydaktycznego, dokonany według propozycji K. Starczewskiej i Zespołu, stanowi swego rodzaju odzwierciedlenie materiału przedstawianego w klasycznym, akademickim kursie filozofii. Sposób jego przedstawiania nosi silne piętno racjonalistyczne. Akcentowanie naukowego charakteru filozofii (formułowanego w podstawach programowych) wymagałoby położenia większego nacisku na aspekt analityczny i metodologiczny. Wskazane wtedy byłoby zaznaczenie np. przejścia od umiejętności i mitologii do nauki w koncepcji Talesa (tak, jak zostało to wskazane np. w odniesieniu do pitagorejczyków), oddzielenie wiedzy prawdziwej (racjonalnej) od ciemnej (zmysłowej) i zwrócenie uwagi na rolę nowej, przyczynowej metodologii w koncepcji Demokryta (przy tej postaci należałoby wprowadzić termin „materializm”), czy przedstawienie powstania etyki w intelektualizmie etycznym (tu aspekt podmiotowości), i postawę poszukiwania prawdy w koncepcji Sokratesa. Spór o istotę prawdy filozoficznej mógłby być nieco mocniej zaznaczony, choć na pewno jego akcenty (prawda psychologiczna, pragmatyczna a metafizyczna) zostały poprawnie rozłożone w przedstawieniu sporu Sokratesa z sofistami czy w Arystotelesie koncepcji prawdy.

Przy omawianiu narodzin filozofii chrześcijańskiej wskazane byłoby przedstawienie ciągłości między myślą starożytną i średniowieczną, np. przez nawiązanie do Arystotelesowskiej koncepcji Boga, odrzucenie poznania rozumowego i zmysłowego w sceptycyzmie czy, płynące z neoplatonizmu, przekonanie o wyższości świata duchowego nad światem materialnym. Może warto było gdzieś zaznaczyć, że pojęciowe sformułowanie dogmatyki chrześcijańskiej dokonało się właśnie w terminach Platońskich, dzięki takim filozofom, jak Orygenes czy Grzegorz z Nyssy¹⁸, i stanowiło o istotnym dla niej procesie racjonalizacji. Dla kraju przenikniętego kulturą chrześcijańską mogłaby to być ważna informacja. Skupienie uwagi na filozoficznych przeciwnościach między starożytnością a średniowieczem nie wydaje się dy-

– K. Starczewska, E. Korulska, P. Laskowski i in.: *Świat średniowieczny. Świat człowieka. Klasa I, cz. II*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000;

– K. Starczewska, A. Dzierzgowska, P. Laskowski i in.: *Świat nowożytny. Renesans, Barok. Świat człowieka. Klasa II, cz. I*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000;

– K. Starczewska, A. Dzierzgowska, P. Laskowski i in.: *Świat nowożytny. Oświecenie, Romantyzm. Świat człowieka. Klasa II, cz. II*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2001.

B. Pomocnicze:

– *Scenariusze lekcji do podręcznika dla klasy I gimnazjum „Świat starożytny”*. Red. M. Topczewska. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000.

¹⁸ Por.: W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa 1988, s. 188.

daktycznie uzasadnione¹⁹. Nawiązanie do filozofii arabskiej zamieszczono w części historycznej, nie ma o nim mowy w części filozoficznej (podrozdziałik *Nauka* jest umieszczony w części historycznej *Świat arabski*)²⁰. Szkoda, że pominięto, ważne dla Europy, przekształcanie szkół przykatedralnych i powstawanie uniwersytetów. W rozdziale *Jak żyć?* obok przedstawienia wzorów osobowych epoki średniowiecza istotne byłoby nawiązanie do przekonań moralnych św. Tomasza, dotyczących choćby zasady intelektualizmu: rozumu dominującego nad wolą.

Narodziny filozofii nowożytnej (rozdział filozoficzny *W poszukiwaniu prawdy* w pierwszej części podręcznika *Świat nowożytny – renesans, barok*) omówiono jako proces związany z narodzinami nowożytnej nauki. W tym kontekście przedstawione zostały takie postaci, jak Bruno, Galileusz, Bacon, Kartezjusz. Może warto byłoby tu jeszcze wskazać na wstrzemięźliwą postawę filozofii i jej rozdział od teologii, istotny dla późniejszych przemian w kulturze. Jeśli już podaje się definicje takich pojęć, jak „empiryzm”, „indukcja”, „dedukcja”, „racjonalizm”, to np. omawiając życie i dzieło Galileusza, warto by wskazać na znaczenie metodologii przyczynowo-skutkowej (odejście od celowości i finalizmu w przyrodoznawstwie). Za postać dokonującą syntezy empiryzmu i racjonalizmu został uznany Newton. W konwencji ukazania ograniczonych funkcji rozumu przedstawiono przekonania Pascala (W części *W świecie emocji* fragmenty *Myśli*). W analizie relacji między prawdami częściowymi a prawdami ostatecznymi ważna mogłaby się okazać kwestia kulturowo istotnego problemu lokalizacji rozumu. Zapewne i przedstawienie w wyraźny sposób słynnego „zakładu Pascala” nie byłoby za trudne dla już i tak filozoficznie rozbudzonych umysłów. Istotne, że w części *W świecie idei* przedstawiono poglądy Hobbesa na państwo (fragmenty *Elementów filozofii* i *Lewiatana*). Ale obok silnej filozofii społecznej zaznacza się w przypadku tej postaci mocna materialistyczna metafizyka, istotna zarówno dla oświecenia, jak i filozofii współczesnej.

Rozdział filozoficzny *W poszukiwaniu prawdy* w drugiej części podręcznika *Świat nowożytny – oświecenie, romantyzm* rozpoczyna przeciwstawie-

¹⁹ Por.: „Pamiętać więc należy, że zarówno stoicyzm rzymski, jak też neoplatonizm i ów trzeci kierunek, zwany zwykle synkretyzmem żydowskim, należą chronologicznie w całej pełni do filozofii starożytnej. A jednak, z istoty swej, pokrewniejsze są filozofii średniowiecznej.” I dalej: „Tak więc nie ma ściślej granicy między średniowieczną i starożytną filozofią; [...] Filozofia średniowieczna korzeniami swymi sięga w starożytną, a starożytna rozgałęzieniem swych konarów w średniowieczną.” K. Twardowski: *O filozofii średniowiecznej wykładów sześć*. Lwów 1910, s. 14–15.

²⁰ Znaczenie filozofii arabskiej było istotne. Władysław Heinrich pisał: „Tolerancja w stosunku do chrześcijan i opieka, jaką kalifowie otaczali naukę, sprawiły, że filozofia arabska na kilka wieków wyprzedziła europejską, a dzięki wojnom krzyżowym wpłynęła ona na rozwój filozofii scholastycznej.” W. Heinrich: *Zarys historii filozofii średniowiecznej*. Warszawa 1963, s. 122.

nie empiryzmu i racjonalizmu, interpretowanych jako stanowiska w sporze o źródła poznania. Racjonalistyczne stanowisko Kartezjusza zostało przeciwstawione empirystycznej postawie Bacona i Locke'a. Istotny filozoficznie w koncepcji Locke'a jest nowy program filozofii (zamiana programu metafizycznego na program epistemologiczny), ale problem możliwości zawarcia go w kursie gimnazjalnym wydaje się nadal otwarty. W ramach koncepcji człowieka oświeconego przedstawiono możliwość syntezy empiryzmu i racjonalizmu. Narodziny deizmu i oświeceniowego ateizmu wyjaśniono przy okazji opisu poglądów Woltera. W tym miejscu istotne będzie wskazanie, że poglądy D. Hume'a mogą być traktowane jako zapowiedź pozytywizmu, a Hume'owski krytycyzm w pewien sposób otwiera drogę do późniejszych jego wersji (np. Kanta)²¹. Podjęto również jedno z trudniejszych wyzwań dydaktycznych – przedstawienie poglądów Kanta jako syntezy empiryzmu i racjonalizmu, pogłębionej analizy procesu poznania, jego granic (i związanej z nimi postawy agnostycyzmu) i wreszcie inne postawienie cezury między nauką a metafizyką. Jako trzecią drogę poznania wymieniono poznanie intuicyjne (właściwe postawie romantyzmu). Zarys systemu filozoficznego Hegla przedstawiono jako odpowiedź na dążenia romantyzmu do poznania prawdy absolutnej.

Wybór przedstawianego materiału jest obszerny. Wielokrotnie stosowano interpretacje ukazujące ciągłość przemian myśli filozoficznej. Jednak integracja treści między różnymi rozdziałami właśnie w tym duchu winna być mocniej przeprowadzona. Niewątpliwie zawartość treściowa ścieżki filozoficznej umożliwia przygotowanie do kursu filozofii w liceum, a w konsekwencji – do matury z filozofii.

W innym, czwartym gimnazjalnym podręczniku Jerzego Pilikowskiego, omawiając relację między naukami ścisłymi a naukami humanistycznymi, akcentuje się opozycję między postawą empiryczną a postawą hermeneutyczną²². Większy stopień racjonalności przypisany jest naukom ścisłym i przyrodniczym (odkrywanie praw przyrody). W analizie podstaw poznania autor obok stanowiska racjonalizmu wyróżnił stanowisko empiryzmu i stanowisko związane z uznaniem możliwości oświecenia umysłu przez siły nadprzyrodzone (iluminacja). Niewątpliwie za podstawowe dla procesu poznania uznano stanowisko racjonalne, związane z poznaniem naukowym, które jest „formą poznania decydującą o rozwoju naszej cywilizacji”. W omawianiu starożytnych szkół filozoficznych zawarta została uwaga, że „wybór jednej z tych szkół był intelektualnym obowiązkiem każdego wykształconego człowieka w starożytności.” Jednak zasięg ekspansji rozumu jest ograniczony:

²¹ O poglądach Hume'a jest mowa w podręczniku J. Pilikowskiego, nawiązanie znajduje się również w podręczniku A. Jedynak.

²² J. Pilikowski: *Filozofia w gimnazjum. Ścieżka edukacyjna*. Kraków 1999, s. 10–11.

„Możemy się szczycić zdobyczami materialnej cywilizacji, ale w sprawach życia i śmierci, szczęścia i cierpienia nie wiemy nic więcej, niż wiedział już ateński filozof Sokrates czy biblijny prorok Izajasz.” Intelktualizm etyczny Sokratesa określono jako stanowisko, zgodnie z którym „wiedza prowadzi do moralnej naprawy człowieka.” Element świadomości jest istotny: uświadomienie niewiedzy należy traktować jako początek zdobywania wiedzy. Platona określono mianem „mistrza filozofów lubiących myślową spekulację”, ukazano go dystansującego się wobec postawy empiryzmu. Arystotelesowi przypisano cechę „jednego z najbardziej wpływowych myślicieli w dziejach ludzkości”, który „skodyfikował też logikę, spisując reguły poprawnego formułowania myśli i wnioskowania”. Postawa racjonalna jest widoczna w różnych wariantach dydaktycznych: prowadzącym do osiągnięcia lepszej moralności, wzmacniającym spekulację i umożliwiającym dostęp do świata idei czy prowadzącym do pogodzenia racjonalizmu z empiryzmem i do poprawniejszej komunikacji językowej.

Świętego Augustyna przedstawiono jako postać, która wzmocniła trzeci rodzaj poznania (obok racjonalizmu i empiryzmu), poznania intuicyjnego, pochodzącego od nadprzyrodzonego źródła – objawienia. Woluntaryzm etyczny jest przeciwstawiony intelektualizmowi etycznemu Sokratesa. Omawiając scholastykę św. Anzelma, przypomina się, że zadaniem filozofii jest objaśnianie prawdy wiary, znane z objawienia, i przedstawia się „logiczny” dowód istnienia Boga. Zasada Anzelma: „wierzę, aby zrozumieć”, jest przeciwstawiona współczesnemu jej odwróceniu: „rozumiem, aby uwierzyć”, zdaniem autora, „korzystnemu dla nauki i techniki, ale prowadzącemu do obojętności religijnej”. W opisie poglądów św. Bernarda użyto określenia „zmęczenie chłodnym racjonalizmem”, które w danym kontekście może sugerować, iż racjonalna percepcja rzeczywistości nie może wyczerpywać pełnego, ludzkiego zakresu jej doświadczenia. Natomiast spór o uniwersalia w wersji nominalizmu Abelarda można traktować jako jedno z osiągnięć spekulatywnej myśli racjonalistycznej średniowiecza. W tym duchu zdaje się traktować autor stanowisko św. Tomasza, negujące Augustyńską iluminację i wskazując na możliwość osiągnięcia własnym umysłem wiedzy o świecie i Bogu. Pozytywny stosunek do scholastyki ma istotne znaczenie, ponieważ jej analizy doskonalily język nauki, potem „potrzebny do opisu eksperymentów”, przeprowadzanych już w czasach nowożytnych.

W opisie narodzin filozofii nowożytnej podkreślono znaczenie rewolucji naukowej XVII wieku. Jako jeden z jej elementów wskazano wyróżnienie przez F. Bacona rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego, choć prowadzącego nie do racjonalistycznej, lecz empirycznej metodologii. Kartezjański racjonalizm potraktowano jako rezultat odwrócenia relacji między poznającym umysłem a światem zewnętrznym, podkreślono autonomię rozumu, przedstawioną przez tego filozofa. Johna Locke’a idee empiryzmu, utylita-

ryzmu i liberalizmu są ukazane jako ugruntowane na podstawie racjonalnej (rozdzielenie idei pierwotnych i wtórnych, interpretacja poznania jako sumy wrażeń, tolerancja religijna i konieczność rozumnego współżycia ludzi). W przedstawianiu deizmu zaznaczono to stanowisko jako wykorzystujące rozum do krytyki wielu form religijności. Również postawa oświeceniowego sceptycyzmu i krytycyzmu Hume'a jest przedstawiona jako oparta na racjonalnej analizie. Przy okazji omawiania poglądów Kanta zwrócono uwagę na dwa sposoby interpretacji pojęcia racjonalizmu: nadbudowania racjonalności nad doświadczeniem oraz racjonalności „samowystarczalnej”, przeciwstawnej empiryzmowi. Kant jest interpretowany jako filozof, który próbował godzić to oświeceniowe i kartezjańskie rozumienie racjonalizmu. Filozofię romantyzmu przedstawiono jako reakcję na przesyt i zmęczenie oświeceniowym racjonalizmem. W tym duchu nawiązano do poglądów Fichtego (prymat ducha nad materią), Schellinga (najważniejsze intuicyjne poznanie przyrody i człowieka) i Hegla (duch wyrażony w osiągnięciach ludzkości). Materializm ujęto jako „powrót do oświeceniowego szlaku”, toteż udział w nim racjonalności należy uznać za istotny. W omówieniu minimalizmu filozoficznego pozytywistów zwrócono uwagę na jego dystans do metafizyki oraz skupienie na postawie scjentystycznej i analitycznej, uzasadniającej częściowy agnostycyzm (ze wskazaniem na jego źródła, zawarte w ideach Comte'a i J.S. Milla). Filozofia przełomu XIX i XX wieku jest interpretowana w duchu tradycji neoromantycznej, stanowiącej wyraz „buntu przeciw wymogom racjonalizmu” i odejścia od „racjonalnie kontrolowanej empirii”. Schopenhauera pokazano jako postać „nie ufającą siłom rozumu” i stojącą w opozycji do filozofów oświecenia, Nietzschego – jako wywyższającego wolę nad rozum, Bergsona – jako przekonanego, iż „jedynym lekarstwem na inercję intelektu jest poznanie intuicyjne”²³. Psychoanalizie odmawia się raczej racjonalnej formuły filozoficznej, chociaż niewątpliwie operuje ona całkiem racjonalną strukturą pojęciową. Podobną uwagę należałoby skierować, ale w zupełnie innym kontekście, pod adresem przedstawionej fenomenologii (terminologia, schemat interpretacyjny). W omówieniu szkół filozoficznych XX wieku przedstawiona została filozofia religijna, materializm, pozytywizm, egzystencjalizm, a nawet postmodernizm i New Age. Najsilniejszy udział postawy racjonalnej wydaje się widoczny w prezentacji materializmu i pozytywizmu, najsłabszy – postmodernizmu i New Age. Silny akcent na racjonalność położono w końcowych, już systematycznych rozdziałach, poświęconych pojęciu prawdy i relacji między filozofią a naukami szczegółowymi.

²³ Stwierdza się wręcz: „Bergson nie uznawał dominacji poznania intelektualnego (tak w jego empirycznej, jak i racjonalnej wersji). Był intuicjonistą i irracjonalistą.” Ibidem, s. 91.

W przedstawionych podręcznikach dominacja postawy racjonalnej w dydaktyce jest widoczna. Zastrzeżenia może budzić raczej przypisywanie jej nadmiernych zadań edukacyjnych. Młodzież w wieku 13–15 lat nie ma jeszcze dobrze rozwiniętych mechanizmów racjonalnej percepcji²⁴. Zadania wychowawcze wymagają poważniejszego zwracania uwagi na kształcenie sfery moralnej i duchowej. Istotne jest kontrastowanie doświadczenia racjonalnego z postawą empiryczną, doświadczeniem intuicyjnym i emocjonalnym. Udział, związanej z filozofią, funkcji racjonalnej w gimnazjalnym przygotowaniu do edukacji licealnej winien być poważny, jednak nie może osłabiać rozwoju innych funkcji poznawczych i wartościujących.

Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii w edukacji licealnej

Stosunkowo wiele uwagi poświęcano tej wersji dydaktyki przed drugą wojną światową. Zgodnie z ówczesnymi koncepcjami nauczania, miała ona wyłącznie charakter propedeutyczny. Postulat racjonalności traktowano w nich poważnie. Zasadnicza część kursu obejmowała zagadnienia logiczne i metodologiczne (choć interpretowane niekiedy zbyt mocno w tradycji dopiero wyzwalałego się z psychologizmu głównego nurtu samej filozofii²⁵).

Obecnie jesteśmy świadkami dużych zmian edukacyjnych. Z jednej strony wprowadza się elementy kształcenia filozoficznego już w gimnazjum, z drugiej strony istnieją rozwiązania dydaktyczne, będące skutkiem bardziej żywiołowych rozwiązań na poziomie dotychczasowej, czteroletniej edukacji licealnej²⁶. Skutkiem tego stanu rzeczy jest taka sytuacja, że są cztery podręczniki do edukacji filozoficznej w gimnazjum, a nie ma żadnego do edukacji na poziomie trzyletniego liceum. Obecnie szkolnictwo licealne znajduje się na etapie dużych zmian programowych. Niemniej jednak możliwy jest pierwszy, powszechny egzamin maturalny z filozofii w 2002 roku. W podstawie programowej do tego egzaminu przedstawiono wiele czynników, silnie akcentujących znaczenie postawy racjonalnej w percepcji problematyki filozoficznej²⁷. Jako pierwszy cel edukacyjny określa się „wdrażanie do logicznego i krytycznego myślenia, kształcenie umiejętności uczestnictwa w dialogu”. Wśród treści dotyczących głównych koncepcji filozofii wymienia się filozofię klasyczną,

²⁴ Por.: K. Egan: *Romantic Understanding: the Development of Rationality and Imagination, Ages 8–15*. New York 1990.

²⁵ Por.: M. Woźniczka: *Konsekwencje sporu psychologizm – antypsychologizm w dydaktyce filozofii*. W: *Psychologizm – antypsychologizm*. Red. A. Olech. Kraków 2001, s. 169–189.

²⁶ Por. np.: J. Galarowicz: *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków 1992; J. Hołowska: *Problemy etyczne w literaturze pięknej. Podręcznik do etyki dla III klasy szkoły średniej*. Warszawa 1994.

²⁷ Por.: *Syllabus z filozofii 2002...*

pozytywistyczną i lingwistyczną – nasycone przecież poważnym racjonalizmem. Do dalszych składników treściowych zalicza się elementy logiki ogólnej i retoryki, wśród których wymienia się umiejętność klasyfikacji i argumentacji. Zagadnienia te stanowią podstawy racjonalnego dyskursu filozoficznego. Do standardów wymagań egzaminacyjnych zalicza się znajomość podstawowych koncepcji i nurtów filozofii europejskiej. Zdobyta wiedza ma służyć szeroko pojętemu rozumieniu problematyki filozoficznej (a szczególnie zdolności porównywania, określania związków, interpretowania znaczenia, stawiania pytań i formułowania odpowiedzi, podejmowania polemiki). To podkreślanie znaczenia zarówno wiadomości, jak i umiejętności filozoficznych niewątpliwie oparte jest na poważnych uzasadnieniach racjonalistycznych²⁸. Do typowych zagadnień – wymagań egzaminacyjnych zalicza się problem relacji między wiarą i rozumem, podstawowe problemy filozofii nauki oraz kwestię kryteriów prawdy. Materiał historii filozofii, określony w standardzie egzaminacyjnym, obejmuje poglądy i fragmenty dzieł najwybitniejszych filozofów europejskich od Sokratesa do Wittgensteina i Baumana (5 starożytnych, 2 średniowiecznych, 11 nowożytnych i 15 współczesnych). Silne akcentowanie znaczenia filozofii nowożytnej i współczesnej zapewne dobrze służy wzmocnieniu postawy racjonalnej w uprawianiu filozofii. Również wybór poglądów i dzieł filozoficznych ma istotne znaczenie dla racjonalnej analizy (np. fragmenty: o materii i formie z *Metafizyki* Arystotelesa, o dowodach na istnienie Boga, zgodnie z koncepcją św. Tomasza, cz. 1–4 *Rozprawy o metodzie* Kartezjusza, o Hobbessa umowie społecznej, o krytyce pojęcia przyczynowości i substancji u Hume’a, o koncepcji prawdy u Jamesa, o roli podmiotowości w poznaniu w ujęciu Husserla czy wreszcie o granicach interpretacji językowych w koncepcji Wittgensteina). Wymagania stosowania racjonalnej metody analitycznej są niekiedy dość wysokie²⁹.

Z postulatami racjonalności w kształceniu filozoficznym na poziomie szkoły średniej wiąże się problem celu, któremu ma ona służyć. Stanisław Ossowski stwierdził, że „lekcje w szkole średniej nie są przeznaczone dla przyszłych pracowników naukowych, ale dla przyszłych rzesz inteligencji, która zajmie w społeczeństwie różnorodne stanowiska.”³⁰ Wydaje się, że

²⁸ Por.: M. Woźniczka: *Umiejętność ponad wiedzę w uczeniu filozofii*. W: Idem: *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*. Częstochowa 1998, s. 91–120.

²⁹ Por. pkt 2 g.: „[...] zdający stosuje posiadaną wiedzę, aby: odróżniać pogląd filozoficzny (tekst źródłowy) od jego interpretacji: – odróżniać pojęcia właściwe dla danej koncepcji od stosowanych wobec niej pojęć klasyfikacyjnych; – wskazywać różnice w formie pomiędzy wypowiedzią twórcy danej koncepcji filozoficznej a omówieniem tej koncepcji; – odróżniać tok wywodu danej koncepcji filozoficznej od rekonstrukcji stosowanych w niej argumentów.” *Syllabus z filozofii...*, s. 23.

³⁰ S. Ossowski: *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1927, nr 29, s. 231.

postulat racjonalności na tym poziomie edukacji winien być odpowiednio zmodyfikowany. W dydaktyce istotne znaczenie ma relacja między edukacją emocjonalną a edukacją intelektualną. Znaczące jest współoddziaływanie obu tych modeli edukacyjnych, ale nie mniej ważne – rozłożenie akcentów. W systemie dydaktycznym szkoły wyższej główny nacisk położono na kształcenie intelektualne. Zakłada tu się, że student osiągnął wystarczający poziom dojrzałości emocjonalnej, ma mocną motywację, wykazuje odporność na stresowe sytuacje nauczania i nie wymaga jakiegokolwiek szczególnego rodzaju troski emocjonalnej. Cały wysiłek skupiony jest na precyzyjnym przekazie wiedzy i wykształceniu umiejętności operowania nią. Zupełnie inaczej jest w systemie edukacyjnym szkoły średniej. Przede wszystkim następuje tu proces kształtowania osobowości. Tu właśnie istotne okazuje się oddziaływanie emocjonalne, wpływanie na motywację, kształtowanie woli, ale również minimalizowanie stresu powodowanego sytuacją nauczania. Nauczanie przedmiotu musi być dostosowane do funkcji wychowawczej szkoły. W zasadzie na poziomie szkoły średniej wszystko jest propedeutyką, opiera się bowiem na tzw. ogólnym wykorzystaniu filozofii. Kształcenie w szkole średniej w tym sensie jest również ważne, ponieważ w niej następuje pierwsze spotkanie z „profesjonalną” filozofią. Proces edukacyjnej „instytucjonalizacji” filozofii z jednej strony osadza ją mocniej w kulturze, z drugiej powoduje, że filozofia traci atrakcyjność „ukrytego” wymiaru kultury. W szkole średniej istotne znaczenie ma również osobowość nauczyciela. Pomimo osłabiania tego kryterium nauczyciel szkolny to wciąż wychowawca, wzorzec, osobowość o silnych inklinacjach pedagogicznych.

Na poziomie szkoły średniej istotny jest element, który nie występuje w edukacji w szkole wyższej. Wiąże się on z kulturowo interpretowanymi zadaniami edukacyjnymi filozofii. Powszechne oczekiwanie stawiane filozofii: dochodzenie do bardziej sensownej interpretacji rzeczywistości (określenie sensu życia, poglądu na świat, możliwości osiągnięcia szczęścia itp.), pozostaje w sprzeczności z naukowym celem filozofii (zasada naukowego krytycyzmu: niemożliwość naukowego uzasadnienia jakiegokolwiek systemu metafizycznego). Przejście od egzystencjalnej do epistemologicznej interpretacji rzeczywistości stanowi jedno z poważniejszych zadań edukacyjnych w szkole średniej. Towarzyszy mu spór o wartości. Edukowanie w danym schemacie wartości i antywartości jest w jakiś sposób znamienne, znaczące czy apodyktyczne. Niewiele przemawia za wyborem jednego z systemów wartości i rezygnacją z innych, a sam wybór jest dość radykalny³¹. Możliwości racjonalnego uzasadnienia aksjologicznych przesłanek edukacyjnych wydają się wciąż ograniczone.

³¹ Dwa ostatnie akapity przedstawiłem wcześniej w: *O profilu kształcenia filozoficznego w szkole średniej i wyższej*. W: B. Burlikowski, W. Słomski: *Filozofia w szkole*. Kielce–Warszawa 2000, s. 193–194.

Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii w edukacji wyższej

Edukacja na tym poziomie ma najdłuższą, nie kwestionowaną tradycję. Opiera się na podstawowym założeniu, zgodnie z którym studiowanie wymaga wyższych kompetencji, a w szczególności dużej zdolności analitycznego i racjonalnego myślenia. Dydaktycznie istotnych jest wiele propozycji, w których oprócz wskazania potrzeby racjonalności w ogóle, określa się ją różnie, według zakresu pojęcia racjonalności (związek z moralnością, odniesienie do postulatów wolności, stosunek do emocji). Klemens Szaniawski we wstępie do *Zagadnień i kierunków filozofii* Kazimierza Ajdukiewicza stwierdził, że książka ta: „Uczy filozofii, pokazując jej problematykę przemyślaną w duchu racjonalizmu.”³² Wydaje się, że w sformułowaniu tym zawarto akcent wartościujący, nadający dydaktycznej postawie racjonalizmu znaczenie dominujące. Postulat racjonalności poznawczej niewątpliwie należy uznać za podstawowy dla edukacji akademickiej. Praktycznej realizacji tego postulatu służą kursy logiki, prowadzone w wielu wyższych uczelniach. Często stanowią one uzupełnienie właściwego kursu filozofii bądź przygotowanie do niego³³. Dobre przygotowanie logiczne uznaje się za właściwą podstawę tego kursu.

Różnie formułowane są motywy, uzasadniające dominację postawy racjonalnej (niewątpliwie związaną z postawą naukowości³⁴) w edukacyjnym przekazie treści filozoficznych. Władysław Tatarkiewicz powołał się na „przejrzystość”, umożliwiającą przekaz „najważniejszych myśli” filozoficznych³⁵. Stwierdził jednak, że tylko racjonalna postawa naukowa może się okazać za wąska do przedstawienia materiału historycznego filozofii³⁶. Frederick Copleston zauważył, że w historycznym poznaniu filozofii ważne jest wnikanie w swoistego „ducha badanej filozofii”, natomiast „naukowość jest czymś nieodzownym, ale nie wystarcza”³⁷. Podobna interpretacja była bliska Michałowi Hempolińskiemu, który stwierdził: „Filozofia zmierzała jed-

³² Por.: K. Ajdukiewicz: *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa 1983, s. 17.

³³ Por.: „Logika winna usprawnić nasze naturalne rozeznanie co do trafności rozumowań, uczulić na ścisłość i konsekwencję w myśleniu, zabezpieczyć przed błędami i nieporozumieniami płynącymi z niewłaściwego używania języka.” A.B. Stępień: *Wstęp do filozofii*. Lublin 1976, s. 271.

³⁴ Por.: „[...] to jednak nauka, nieustannie doskonaląc swe procedury poznawcze i zaostrażając wymogi naukowości swych twierdzeń, zasługuje jako całość na miano współczesnego paradygmatu (wzorca) myślenia racjonalnego.” M. Hempoliński: *Filozofia współczesna*. Warszawa 1989, s. 25.

³⁵ W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii...*, s. 10.

³⁶ Por.: „Historyk filozofii nie może tedy bliżej zakreślać swego tematu, musi w swoich rozważaniach uwzględniać całą różnorodność doktryn, mających różny przedmiot i różną wartość naukową.” Ibidem, s. 13.

³⁷ F. Copleston: *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa 1998, s. 20.

nak w swych poszukiwaniach istoty rzeczy do wykroczenia także poza fenomeny wykryte przez naukę.”³⁸ Stefan Swieżawski ostrzegał przed „wielkimi złudzeniami wszelkiego skrajnego racjonalizmu i aprioryzmu w filozofii”, odnoszonymi do interpretacji prawdy w historiografii filozofii³⁹. Główny problem, związany z racjonalnością dydaktyki nauk filozoficznych, dotyczy – podobnie jak w innych naukach – podstaw uznawania twierdzeń⁴⁰.

Wymaga też określenia miejsce postulatu racjonalności w poszukiwaniu specyficznej mądrości filozoficznej. Poważne inspiracje można odnaleźć w postawie sokratejskiej, w której racjonalna metoda kształcenia ma silny związek z praktyką egzystencjalną⁴¹. W tradycji filozofii chrześcijańskiej korelacja ta jest wysoka, określa się w niej bowiem „pozytywną mądrość filozoficzną” jako „nieustanny wysiłek mający na celu pogłębienie zrozumienia pierwszych zasad poznania ludzkiego”⁴².

Dla procesu edukacji istotne może być określenie relacji między filozoficzną refleksją zdroworozsądkową a refleksją profesjonalną. Wyłaniają się jednak trudności w możliwościach racjonalizacji też zdrowego rozsądku: „Niektórzy filozofowie, rygorystycznie stosując swój postulat racjonalności, gotowi są zawiesić, a nawet odrzucić zasady zdrowego rozsądku nie dające się zrationalizować.”⁴³ Rygorystycznie stosowany wymóg racjonalności w dydaktyce może z jednej strony prowadzić do większej ścisłości, precyzji czy ujednolicenia refleksji filozoficznej, z drugiej natomiast może ją ograniczać, rugując pewne założenia czy interpretacje o istotnym, ale bardziej egzystencjalnym znaczeniu.

Refleksje te zdają się dopiero prowadzić do ukształtowania wzorca racjonalności w dydaktyce nauk filozoficznych, opracowania go zwłaszcza w porównaniu z innymi wzorcami.

³⁸ M. Hempoliński: *Filozofia współczesna...*, s. 13.

³⁹ S. Swieżawski: *Zagadnienie historii filozofii*. Warszawa 1966, s. 407.

⁴⁰ Por.: „Problemy racjonalności dotyczą wszystkich aspektów nauki, jej celów (wartości) poznawczych, procedur badawczych i jej wyników, w tym głównie: skuteczności technik zdobywania informacji o faktach i ich związkach, poprawności wyjaśniania, trafności prognozowania, logicznej spójności hipotez i teorii, a przede wszystkim podstaw ich akceptacji.” M. Hempoliński: *Filozofia współczesna...*, s. 25–26.

⁴¹ Por.: M. Woźniczka: *Tradycja sokratyzmu w filozoficznej refleksji edukacyjnej*. Referat wygłoszony na konferencji *Sokrates i jego obecność w filozofii*, organizatorzy: Zakład Historii Filozofii, Instytut Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań, 9–12 październik 2001 roku.

⁴² E. Gilson, T. Langan, A.A. Mauer: *Historia filozofii współczesnej*. Przeł. B. Chwedeńczuk, S. Zalewski. Warszawa 1979, s. 7.

⁴³ M. Hempoliński: *Filozofia współczesna...*, s. 15.

Przegląd literatury

Interesujące, że w literaturze przedmiotu dość rzadko akcentuje i łączy się edukację filozoficzną z postawą racjonalizmu. Wspólny zakres ich obszarów, identyfikowany w różnych bazach danych, obejmuje kilka procent publikacji w stosunku do całego ich zakresu. Donald L. Hatcher zauważył, że cele myślenia krytycznego (*critical thinking*) są niezgodne z interpretacją wiedzy prezentowaną przez postmodernistycznych antyrealistów⁴⁴. Jego zdaniem, w krytycznej ocenie wiary w naukę oczekuje się przedstawienia obiektywnych standardów racjonalności. Oczekiwanie to ma szczególne znaczenie w praktyce pedagogicznej. Michael Root przeprowadził krytykę racjonalistycznej postawy idealistycznej, przedstawianej w badaniach i nauczaniu nauk społecznych⁴⁵. Jako alternatywę omówił inną koncepcję, zawierającą zmiany w strukturze wartości moralnych i politycznych. W tak preferowanym ujęciu nauki społeczne są poważniej związane z koncepcjami dobra moralnego i politycznego. W innym ujęciu racjonalności, przedstawionym przez Israela Schefflera w pracy *Science and Subjectivity*, związanym z edukacją, omówiona została propozycja traktowania jej jako „drogi pośredniej” między stałymi systemami założeń: przedstawieniem i pewnością z jednej strony oraz subiektywizmem, relatywizmem i sceptycyzmem – z drugiej⁴⁶. Zastosowanie tej propozycji w edukacji i nauczaniu może prowadzić do wartościowego paradygmatu, pozwalającego rozwiązywać spory teoretyków edukacji i filozofów, związane np. z dyskusją znaczenia uniwersytetu we współczesnej kulturze. Z kolei w pracy *Another Look at Rationality* autorstwa Murray Rossa i Marka Selmana przedstawiony został projekt rozjaśnienia ludzkiej racjonalności, intelektualnej wolności i ich edukacyjnego przekazu, ale również propozycja rozpoznania niepowodzeń edukacyjnych, prowadzących do tworzenia wspólnoty racjonalnych dociekań.⁴⁷ W sugerowanej modyfikacji rozum może być traktowany nie jako źródło teoretycznych niepowodzeń, lecz jako perspektywa historycznych i zmiennych koncepcji racjonalności, ukazywanych w perspektywie społecznej. Ta rekonceptualizacja dotyczyć ma propozycji znaczenia racjonalności, zawartych w trzech różnych okresach przejściowych: na początku nowożytności w roz-

⁴⁴ D.L. Hatcher: *Should Anti-Realists Teach Critical Thinking?* „Inquiry” (USA) 1995, vol. 14(4), s. 29–35.

⁴⁵ M. Root: *Philosophy of Social Science*. Blackwell, Cambridge 1994.

⁴⁶ A. Neiman, H. Siegel: *Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road*. „Synthese: An International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science” 1993, vol. 94(1), s. 55–83.

⁴⁷ L. Stone: *The Enlightenment Tale Retold – Once More*. „Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society” 1991, vol. 47, s. 387–390.

ważaniach Chaucera, w oświeceniu w koncepcji Kanta i w obecnym okresie postmodernizmu w tekstach Foucaulta. Ma to stanowić podsumowanie edukacyjnej dyskusji o nowej, sceptycznej racjonalności, istotnej zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci. M.A.B. Degenhardt zauważył, że edukacyjne niepokoje dotyczące indoktrynacji są związane z kwestią racjonalności i etyki wiary⁴⁸. Niebezpieczeństwa mogą się pojawiać zarówno przy zbyt „otwartych” podejściach do edukacji moralnej, jak i przy zbyt „zamkniętych” (ściśłych?) postawach wobec naukowej edukacji. Istotne jest zwłaszcza znaczenie moralne tego, co może być zawarte w refleksji i jej racjonalnych założeniach w nauczaniu właściwie we wszystkich dyscyplinach. Problem indoktrynacji podjął również C.J.B. Mac Millan, rozważając go w kontekście dzieła *On Certainty* Wittgensteina⁴⁹. Jego zdaniem, Wittgenstein sugerował, że racjonalne nauczanie „obrazów świata” – *The World-Pictures* (światopoglądów?) – jest niemożliwe: zarówno nabywanych po raz pierwszy, jak i później zmienianych czy modyfikowanych. Na wychowawcach zatem spoczywa ciężar w większym stopniu zajmowania się racjonalną zawartością „obrazów świata” niż prostym sposobem ich nabycia. Gordon Reddiford rozważał relację między wyobraźnią a racjonalnością⁵⁰. Postawił pytanie, czy w szkołach można uczyć wyobraźni. Stosunki między intencjonalnymi obiektami wyobraźni a tworzonym opisem świata da się porównać do stosunków zachodzących między teoriami naukowymi a ich opisem. Wyprowadził wniosek, że wyobraźnia nie jest irracjonalna w tym sensie, który zakładał Platon, ale że wymagane są różne modele racjonalności – odpowiednio zarówno dla wyobraźni, jak i nauki. W edukacji należy większą uwagę zwrócić na samo wzbogacanie wyobraźni niż na metody jej tworzenia. Thomas F. Green podjął problem określenia kompetencji nauczyciela w powiązaniu z zasadami efektywności jego pracy⁵¹. Wśród tych kompetencji należy szczególnie wyróżnić standardy moralne, związane ze zmianą przesłanek prawd, tworzonych poprzez praktyczne argumenty w umyśle dziecka. Niezbędne są tu odniesienia do teorii objaśnień (eksplanacji), teorii praktycznych wniosków i teorii działania.

Postulat racjonalności bywa niekiedy wiązany z edukacją moralną. W tym kontekście Steven M. Sanders nawiązał do zagadnienia egoizmu w kontek-

⁴⁸ M.A.B. Degenhardt: *The „Ethics of Belief” and Education in Science and Morals*. „Journal of Moral Education” 1986, vol. 15, s. 109–118.

⁴⁹ C.J.B. Mac Millan: „*On Certainty*” and *Indoctrination*. „Synthese: An International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science” 1983, vol. 56, s. 363–372.

⁵⁰ G. Reddiford: *Imagination, Rationality and Teaching*. „Journal of Philosophy of Education” 1980, vol. 14, s. 205–214.

⁵¹ T.F. Green: *Teacher Competence as Practical Rationality*. „Educational Theory” 1976, vol. 26, s. 249–258; por. też: R.J. Mulvaney: *Action, Teaching and the Limits of Practical Rationality: A Response to President Green*. „Educational Theory” 1976, vol. 26, s. 259–262.

ście edukacji moralnej⁵². Jego zdaniem, problem dotyczy możliwości ludzkiego rozwoju w ramach wspólnoty, ale interpretowanej również jako związek egoistów. Robert E. Floden wskazał na konflikt między behawioralnymi zachowaniami nauczycieli a ich przekonaniami i samą wiedzą o nich⁵³. Zdaniem Kennetha A. Strike'a, sama racjonalność może być przedmiotem edukacji, zwłaszcza w kontekście takich wartości, jak wolność i autonomia⁵⁴. Istotna jest tu podatność na racjonalną argumentację oraz taka konstrukcja psychiczna, dla której racjonalne motywacje mogą być podstawą określania dokonywanych wyborów i podejmowanych działań. Harold Franz podjął dyskusję nad racjonalnymi możliwościami kształtowania autorytetu w procesie edukacji⁵⁵. Jego zdaniem, nie zależy on głównie od wartości dyscypliny ani od oceny nauczyciela (kiedy to ma charakter jedynie instrumentalny). Nie można bowiem opierać go jedynie ani na wewnętrznych, ani na instrumentalnych wartościach, nie można również traktować jakiegokolwiek uczenia się jako formy indoktrynacji, która nie spotyka się z wąsko definiowaną prawdą. Należy traktować edukację jako nakaz przystosowywania się do społecznego sposobu życia, zawierającego zarówno ideały, jak i uzasadnienia racjonalne, a także wartości i prawa. Miarą, w jakiej kultura wciela racjonalność, może być jej zbliżanie się do prawdy, ale z pewnością nie jest to wystarczające do oceny jej osiągnięć edukacyjnych. Na możliwości racjonalnego kształtowania wartości w zapewnieniu autorytetu wskazali D. Bridges i P. Scrimshaw⁵⁶. John B. Wilson postawił pytanie o miejsce postawy racjonalnej w kształceniu moralnym; wskazał zwłaszcza na niebezpieczeństwa związane z indoktrynacją w edukacji religijnej⁵⁷. Wzmocnienie racjonalnego oglądu kształcenia pomoże lepiej określić, które elementy w kształceniu religijnym mogą mieć charakter indoktrynacyjny, a które nie.

Oddzielna kwestia, związana z racjonalnością, dotyczy edukacji religijnej. Pierwszy problem sprowadza się do ustalenia, w jakim stopniu edukacja religijna może być neutralna, a w jakim może zawierać pewne

⁵² S.M. Sanders: *Egoism, Rationality and Community*. „Educational Philosophy and Theory” 1981, vol. 13, s. 51–60.

⁵³ R.E. Floden: *Does the Triple Play Retire the Side; Research Methods and Methods of Teacher Education*. „Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society” 1980, vol. 36, s. 163–173.

⁵⁴ K.A. Strike: *Freedom, Autonomy and Teaching*. „Educational Theory” 1972, vol. 22, s. 262–277.

⁵⁵ H. Franz: *Rational Authority and Education*. „Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society” 1972, vol. 28, s. 236–245.

⁵⁶ *Values and Authority in Schools*. Eds. D. Bridges, P. Scrimshaw. London 1975.

⁵⁷ J.B. Wilson: *Comment on Flew's „What Is Indoctrination”*. „Studies in Philosophy and Education” 1966, vol. 4, s. 390–395.

konieczne uwarunkowania (tzw. postawa zaangażowania). Zdaniem I. Lloyd, postulat neutralności ma związek z racjonalnością i potrzebą autonomii ucznia⁵⁸. Jeśli istnieje coś takiego, jak wiedza religijna (w której obowiązują pewne kanony rozumienia), to (niezależnie od wiedzy o religiach) tylko wtedy może być nabywana, kiedy jest w jakiś sposób praktykowana. Przykładowo, uczucia wobec poezji z trudem będzie przekazywał „neutralny” nauczyciel. Dalej, w „neutralnym” przekazie różnych idei (nawet pewnych wzorców) w wielu religiach odbiera się dziecku możliwość własnego zaangażowania, odkrycia własnych korzeni, racjonalnego wyboru między różnymi religiami.

Zakończenie

Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii można traktować jako jeden z elementów, którego znaczenie wzrasta wraz z poziomem kształcenia filozoficznego. Na niższych poziomach istotny jest czynnik wychowawczy, nie uwzględniany na poziomie edukacji wyższej. Ważny jest sposób i zakres podejmowanej problematyki. Propozycja upraszczania postawy racjonalnej w analizie problematyki filozoficznej na poszczególnych piętach edukacji nie może być główną propozycją edukacyjną. Potrzebne są inne wzorce (np. model Lipmana), lepiej dostosowane do potrzeb i możliwości edukowanych.

Proces wzrastającej lokalizacji rozumu, a co za tym idzie – racjonalności, dokonujący się w trakcie rozwoju kultury, znalazł swe miejsce również w edukacyjnej przestrzeni filozoficznej. Wielu autorów rozmaitych propozycji edukacyjnych postrzega postawę racjonalności jako dominującą, niezbędną w edukacji, jednak nie jedyną. Postulat racjonalności w dydaktyce nauk filozoficznych zdaje się odgrywać rolę nadrzędną, ale winien być niezwykle umiejętnie wdrażany. Być może pewne wzorce realizacji postulatów racjonalności da się przenieść z obszaru edukacyjnego nauk przyrodniczych⁵⁹, konwencji racjonalności technologicznej⁶⁰ czy edukacji językowej⁶¹. Nie należy jednak pomijać innych edukacyjnych modeli racjonalności, opar-

⁵⁸ I. Lloyd: *Teaching Religious Understanding*. „Religious Studies: An International Journal for the Philosophy of Religion” 1981, vol. 17, s. 253–259.

⁵⁹ Szczególnie matematyki; por.: V. Walkerdine: *The Mastery of Reason: Cognitive Development and the Production of Rationality*. London, New York 1988;

⁶⁰ K.L. Raitz: *On the Detachment of Technique*. „Studies in Philosophy and Education” 1993, vol. 12(2–4), s. 165–177.

⁶¹ L. Faigley: *Fragments of Rationality: Postmodernity and the Subject of Composition*. Pittsburgh 1992.

tych np. na kontemplacji, a obecnych np. w tradycji judeochrześcijańskiej⁶². Postrzeganie racjonalności jako jednego z trendów współczesnych przekształceń myśli światowej, odnoszącego się również do postaw poznawczych i edukacyjnych, staje się nieuniknione⁶³.

⁶² D.R. Lea: *The Environmental Implications of Post Renaissance Christianity*. „Agriculture and Human Values” 1993, vol. 10(4), s. 50–57.

⁶³ Por.: F. Braudel: *Historia i trwanie*. Przeł. B. Geremek. Warszawa 1999, s. 287.

Maciej Woźniczka

THE POSTULATE OF RATIONALITY IN TEACHING PHILOSOPHY

Summary

The author shows that the postulate of rationality in teaching philosophy seems to be so obvious that it is hardly possible to voice any reservations against it. But this is true only of the varieties of philosophy that are closely related to science. Some problems may appear in the case of a broader understanding of philosophy, that is the one that oversteps the limits of pure science. What is emphasised in such a convention, and is particularly important in the philosophical education, is rather the role of experience, intuition or even feelings and emotions. They are assigned a different meaning in educational theory and a different one in educational pragmatics. In keeping with this broader interpretation of the process of the teaching of philosophy, the role of the description of rationality against the background of educational factors becomes more important. It is the precisely the latter that are the subject of the author's present analysis.

Maciej Woźniczka

DIE RATIONALITÄTSDIEE IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT

Zusammenfassung

Der Autor weist darauf hin, dass die Rationalitätsidee im Philosophieunterricht scheint so logisch zu sein, dass es kaum möglich ist, welche ernsteren Vorbehalte gegen sie zu formulieren. Das betrifft aber nur die eng mit der Wissenschaft verbundene Philosophie. Wenn man Philosophie im weiteren Sinne versteht, wenn sie weit über die Standards der reinen Wissenschaft hinausgeht, kann man auf Schwierigkeiten stoßen. In solch einer Konvention wird eher die Rolle der Erfahrung, der Intuition und sogar der Gefühle und Emotionen betont. Das ist in der philosophischen Bildung von besonderer Bedeutung. Den Faktoren wird in der Bildungstheorie und Bildungspragmatik verschiedene Bedeutung beigemessen. Wenn der Philosophieunterricht im weiteren Sinne interpretiert wird, gewinnt die Rationalität unter anderen Bildungsfaktoren an besonderer Bedeutung. Der Autor hat die Bildungsfaktoren zum Ziel seiner Analyse gemacht.