

Krzysztof Kamiński
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Filozofia na studiach pedagogicznych

Filozofia jest niepokojem pedagogiki
Sławomir Sztobryn
(Sztobryn 2003, s. 34)

Współczesny pedagog nie może być pozbawiony wyobraźni; nie może być pozbawiony ciekawości świata, ambicji jego sensownego ogarnięcia oraz marzeń o jego zmienianiu (ulepszaniu). Współczesny pedagog powinien więc być solidnie przygotowany do zawodu. W realizacji tak ambitnego programu — ale jedynie wartego gry z uwagi na dobro człowieka — na studiach pedagogicznych z pomocą przychodzi filozofia. Rola filozofii na studiach pedagogicznych jest zatem doniosła. Najpierw rozbudza ciekawość i zmusza do myślenia. Dalej jawi się jako intelektualna osnowa kultury, w tym edukacji. Jednocześnie filozofia, ze swoimi ideami, stanowi niezbywalną podstawę edukacji. To filozofia m.in. proponuje różne koncepcje antropologiczne, od których ostatecznie zależy kształt edukacji. Przesłanki filozofii wychowania dla teorii i praktyki pedagogicznej są nie do przecenienia.

Słowa kluczowe: filozofia, studia pedagogiczne, pedagog, nauczyciel, program studiów, (akademickie) przedmioty filozoficzne

Pedagog nie może być pozbawiony wyobraźni; nie może być pozbawiony ciekawości świata, ambicji jego sensownego, w miarę możliwości, całościowego ogarnięcia oraz marzeń o jego zmienianiu (ulepszaniu). Współczesny pedagog powinien być nie tylko solidnie rzeczowo i metodologicznie przygotowany do zawodu, ale głęboko przekonany do jego wykonywania, co znajdzie wyraz w zewnętrznie dostrzegalnej pasji. Samo schematyczne wypełnianie powierzonych obowiązków (nawet skrupulatnie) to za mało, by zasłużyć na miano dobrego pedagoga czy nauczyciela. W realizacji tak ambitnego programu — ale jedynie wartego gry z uwagi na dobro człowieka — na studiach pedagogicznych z pomocą przychodzi filozofia: z całym wielowiekowym swoim dziedzictwem. To właśnie m.in. filozofia, czy wręcz przede wszystkim ona, zabiega o to, by ludzie byli twórczy, nie ulegali manipulacjom, mieli łatwość dokonywania wyborów, cechowali się zdolnością przewidywania. Z tych to racji trudno wyobrazić sobie studia pedagogiczne bez osnowy filozoficznej, jeśli w ogóle taka pedagogika jest do pomyślenia.

Miejsce i czas, w jakich żyjemy, umożliwiają nam sięganie do bogatych zasobów ideowego dorobku najwyższej próby, wypracowanego przez człowieka na przestrzeni wieków, z drugiej strony istnieje ryzyko ich niewykorzystania — bo nie widzi się takiej potrzeby. Tu miejsce szlachetnych idei zastępuje często doraźny, wymierny zysk. Doraźna skuteczność bierze górę choćby nad zasadami moralnymi. Ta technokratyczna logika przenika do kształcenia, nie wyłączając kształcenia pedagogicznego, gdzie liczy się również szybki i konkretny efekt, z którego szybko i konkretnie będzie można się rozliczyć¹. Oczywiście tu i ówdzie słuchać głosu dopominające się o humanizację procesu edukacji, zgłasza się postulaty uczenia w szerszym zakresie humanistycznych przedmiotów. O ile nie można odmówić im racji, o tyle pozostają one ciągle nieurzeczywistnione. Przy czym tak być nie musi.

Już w starożytnej Grecji, w czasach osiągnięcia przez filozofię dostępnych jej szczytów, wykształcił się ideał wychowawczy rozumiany jako całokształt formowania humanistycznego, a wyrażający się w terminie *paideia*. Mikołaj Krasodębski — próbując przedstawić jego esencję, m.in. poprzez odwołanie się do dzieła W. Jaegera *Paideia. Formowanie człowieka greckiego* — podkreśla, że:

„Grecki termin *paideia* (łac. *educatio, humanitas, cultura*) oznacza ideał wychowania i kształcenia człowieka. Grecka *paideia* została uznana za uniwersalną podstawę edukacji ogólnoludzkiej. Można stwierdzić, kontynuuje, że dopiero w kulturze greckiej wychowanie było świadomym ukierunkowaniem na »wiecznotwały« i »uniwersalny« ideał człowieka, a nie tylko przygotowaniem do podjęcia zawodu lub działalności politycznej. *Paideię* powiązano z *kalokagathią*, czyli ideałem dobra i piękna, szlachetności i doskonałości (także moralnej). Wykazuje się w niej związek pomiędzy teorią wychowania a teorią sprawności i cnot, co nadaje *paidei* moralny wymiar. *Paideia* określa nie tylko formację duchową człowieka związaną z jego kulturą narodową, ale ma uniwersalny — najwyższy ideał humanistycznego kształcenia. Zatem *paideia* to zarówno sam proces wychowawczy, jak i jego rezultat, który nazywa się kulturą (Rzymianie termin *kultura* przetłumaczyli jako *humanitas*). *Paideia* to humanizm, który nie jest tylko wiedzą o człowieku, ale »metoda« dojścia do człowieczeństwa, osiągnięcia go. A swoje człowieczeństwo człowiek osiąga przez aktualizację, rozumne ukształtowanie swojej możliwości zgodnie z jej naturą. Proces ten nazywa się wychowaniem” (Krasodębski, 2011, s. 12).

Upraszczaając, można powiedzieć, że przez kolejne wieki, kiedy wychowanie rozumiano jako transmisję wartości między pokoleniami, ideały wyrażające się m.in. w *paidei* były wyznacznikiem postępu. Taka tendencja była obecna w tradycji zachodniej po wiek XVI. Później możemy coraz częściej obserwować powolną, ale skuteczną tendencję dezawuowania i wypierania humanistyki w odniesieniu do odwrotnie proporcjonalnego rozwoju techniki².

¹ Skuteczność i sprawność działania nie są wartościami pejoratywnymi, ale mogą takimi stać się ze względu na niewłaściwy cel lub niewłaściwy sposób dążenia do, skądinąd dobrego, celu. Względność przywołanych terminów uwarunkowana jest różnymi kryteriami — rozstrzygnięcia w tej materii mają fundamentalne znaczenie dla działalności człowieka.

² Tadeusz Gadacz pyta: „Jak to możliwe, że w XVI w. Pico della Mirandola głosi pochwałę godności człowieka, już dwieście lat później La Mettrie pisał książkę pod tytułem *Człowiek maszyna*, a w wieku XIX pojawił się materializm wulgarny, który twierdził, że nie ma różnicy między myślą a urną, bo jak nerki wydzielają moc, tak mózg wydzielą idee?” (Gadacz, 2010, s. 128).

Być może nie byłoby problemu, mówiąc o trudnych współcześnie relacjach pedagogiki i filozofii, gdybyśmy przyjęli, że pedagogika jest zwieńczeniem systemu filozoficznego (Krasodębski, 2011, s. 21), a więc że jest poniekąd dyscypliną filozoficzną. Takie stanowisko jest wyrażane przez wielu myślicieli. Dla przykładu Kazimierz Sośnicki (1883-1976) podkreślał w ujęciu teleologicznym, że pedagogika jest nauką filozoficzną, gdyż wychowuje do określonego światopoglądu, który jest pochodny w stosunku do filozofii³ (Sośnicki, 1963, s. 8-9). Marian Nowak metodologicznie argumentuje, że pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ odwołuje się do tych samych pytań co filozofia (Nowak, 1999, s. 211). Tadeusz Lewowicki wskazuje na znaczenie refleksji w sprawach związanych z wychowaniem gdy ukazuje bliski związek pedagogiki z filozofią (Lewowicki, 2003, s. 18). W podobnym tonie wypowiada się również Sławomir Sztobryn, niejako kontrując stanowiska tych, którzy stojąc na gruncie pedagogiki, nie widzą potrzeby bratania się z filozofią.

„Pedagogika, jak każda dziedzina działalności praktycznej jest zagrożona skostnieniem w ustalonych formach pracy. Począwszy od Sokratesa, filozofia swoimi pytaniami czy tezami burzy tradycję, a w pewnym stopniu także bezrefleksyjnie przyjmowaną postawę pedagogiki wobec swojego przedmiotu. Filozofia jest niepokojem pedagogiki. Ucieczka przed refleksją filozoficzną grozi pułapką narcystycznej pewności siebie” (Sztobryn, 2003, s. 34).

Migotliwość ideowa kontyentu filozoficznego skłania nas do niepewności, inspiruje często do podważania pozornych i niepozornych oczywistości. Prawda jest ideałem, do którego człowiek dąży, po drodze wyrabiając swoje własne poglądy. W takim duchu wypowiadał się m.in. Leszek Kołakowski:

Na ogół ujawniam dwuznaczność spraw i poczynań ludzkich, nieoczywistość i niejasność wyborów, co jest sprzeczne z myśleniem fundamentalistycznym. Nigdy nie miałem poczucia, że stoję na niewzruszonym gruncie. Pisałem kiedyś, że hasłem moim jest: gdy sprawy są pozornie jasne i pozornie zrozumiałe, należy siać konfuzję leczniczą i owe jasności pozorne pokrywać cieniem niepewności. [...] Filozofia jest wysiłkiem kwestionowania wszystkich oczywistości” (Kołakowski, 2009, s. 143).

Wiem, że nic nie wiem Sokratesa legło u początków filozofowania i stało się symbolem nowej naukowej metody, która ceni sobie, w duchu sokratejskiej ironii, pokorę i niepokorę zarazem – w obu przypadkach wyrażając rzeczywistość filozoficznej otwartości. Pokora uznaje własną ograniczoność i każe się wstuchiwać w argumenty innych i nawet przyjmować je za swoje, niepokora jeszcze raz domaga się poddać refleksji aktualne przekonania. Analogicznie jak w filozofii, także w wychowaniu nic nie jest dane raz na zawsze, ani jeśli chodzi o wychowującego, ani jeśli chodzi o wychowywanego, ani jeśli mamy na uwadze wzajemne relacje. Sokratejskie *nie wiem*, także w pedagogice, jest początkiem drogi, którą idą ludzie nieobojętni i poszukujący. Ich działalność nie jest łatwa, tym bardziej wymaga solidnego przygotowania, zarówno intelektualnego, jak i – szeroko rzecz ujmując – osobowościowego.

³ Prawda jest jednak taka, że i w czasach Sośnickiego, i obecnie pedagogika lubi manifestować swą niezależność. Sośnicki usankcjonowania takiego stanu rzeczy dopatrywał się bądź w chęci usamodzielnienia się pedagogiki w stosunku do innych nauk, bądź w zwykłym przeoczeniu, bądź w uleganiu tendencjom amerykańskiego praktycyzmu, który nie widzi potrzeb uzasadnień ogólnych, a raczej siebie uważa za podstawę dla filozoficznych założeń pedagogicznych (Sośnicki, 1963, s. 9-10).

Niezależnie jak będzie skonstruowany program studiów pedagogicznych i jakie miejsce będzie w nim miała filozofia — niezależnie czy w danym momencie filozofia będzie prezentowana w jej wymiarze historycznym, problemowym, czy jako wprowadzenie w istotę filozofowania — swoje niepodważalne racje zdaje się mieć konieczność uwydatniania międzyobszarowych związków ideowych, a przede wszystkim filozoficznych implikacji w pedagogice. Przechodząc na grunt propozycji bardziej szczegółowych, można proponować różne ujęcia przedmiotów filozoficznych.

Podjmując temat studiowania filozofii na kierunkach niefilozoficznych, niemal powszechnie uznaje się potrzebę prowadzenia przygotowania do filozofii. I już na początku niezbędne jest ukazanie różnorodności związków, jakie istnieją między filozofią a (w naszym przypadku) naukami pedagogicznymi⁴ (Szczęsny, 1998, s. 8). Wśród wielu argumentów motywacyjnych ten niesie z sobą podstawową rację dla łączenia przywoływanych dwóch odrębnych dziś nauk. Już na tym etapie — chcąc od początku kształtować umiejętności samodzielnego myślenia oraz wyrażania własnego osądu przez studentów — za nadrzędny cel propedeutyki filozofii uznać trzeba wprowadzenie studentów w specyfikę filozofii jako rodzaju myślenia racjonalnego i refleksyjnego. W realizacji założeń z pomocą przychodzi zapoznanie studentów z podstawową terminologią filozoficzną oraz naczelnymi pytaniami podstawowych dyscyplin filozoficznych.

Nauczanie filozofii domaga się przyjęcia postawy obiektywizującej w przekazie treści. Powszechnie wiadomo, że filozofia, by była wolna, musi pozostawać poza oficjalnym nurtem ideologicznym i konfesyjnym, choć trudno tu nieraz znaleźć wyraźne granice demarkacyjne. Dotyczy to również prezentacji historii filozofii, która stanowi swoisty warsztat filozofowania w ogóle. Obiektywizacji służy również ukazywanie okoliczności i warunków, w jakich dane poglądy się rodziły. Prezentacji poglądów głoszonych przez najwybitniejszych filozofów, najważniejsze szkoły i najbardziej wpływowo kierunki filozoficzne nie sposób dokonać bez stosownego im kontekstu: i czasu, i miejsca, w których powstawały. Ważna jest również świadomość następstwa chronologicznego w rozwoju filozofii. Nawet w odniesieniu do najwybitniejszych pomysłów filozoficznych możemy obserwować dialog na temat ponadczasowych pytań — i każde ogniwo wnosi coś nowego do filozoficznego rozumienia świata. Przeglądając się historii filozofii, również wchodzi się w dialog, który zawsze niesie z sobą jakieś korzyści⁵.

⁴ (Pozornie) odrębne stanowisko przedstawia Aldona Pobjewska, według której ograniczanie się w początkowym stadium nauczania filozofii, na każdym poziomie kształcenia, do jej propedeutyki, ujmowanej jako przekaz zespołu tez i stanowisk, jest nie tylko niewystarczające, ale wręcz szkodzi edukacji filozoficznej; zniechęca do jej uprawiania. Uważam, że problem nie tkwi w propedeutyce jako takiej, ale w merytorycznych i metodologicznych jej walorach. Pobjewska proponuje zaczynać nauczanie filozofii od wytworzenia w jej adeptach odpowiednich kompetencji do jej uprawiania, które to zadanie mogą spełnić warsztaty z dociekań filozoficznych. Pomysł i ciekawy, i słuszny, ale raczej nie do zrealizowania w aktualnych okolicznościach na uczelniach o profilach niefilozoficznych. Kierując się jednak tymi samymi intencjami co Pobjewska — mającymi na względzie wyrobienie u studentów motywacji, umiejętności oraz postaw niezbędnych do podjęcia filozofowania i uznając za Pobjewską, że filozofia to niekończący się proces, dążenie do mądrości, podróż, którą odbywa się osobiście w rozumieniu świata — należy realizować propedeutykę filozofii (na ile się da w duchu dociekań filozoficznych) (Pobjewska, 2002, s. 134-143).

⁵ „Im więcej zdobyczy intelektualnych w człowieku, tym bardziej cofa się w nim małpa. Im mniej wiedzy, umiejętności, kultury lub pamięci w danym osobniku, tym więcej miejsca zajmuje zwierzę. Im bardziej ono dominuje, tym mniej człowiek zaznaje wolności” (Onfray, 2010, s. 36).

„Znajomość najważniejszego dorobku filozoficznego [...] daje do ręki pewne klucze, dzięki którym można łatwiej i lepiej rozumieć wiele rzeczy dziejących się w całej kulturze i w życiu współczesnych ludzi. [...] poza tym, co jest szczególnie ważne w przypadku przyszłych wychowawców, dzięki wiedzy historyczno-filozoficznej] można w sposób bardziej aktywny i odpowiedzialny kształtować swoje własne życie i własną osobowość, czyli osobowość konkretnego, indywidualnego człowieka, któremu los wyznaczył egzystencję w określonych warunkach społeczno-kulturowych” (Wendland, 2003, s. 14).

Umiejętność poruszania się po zagadnieniach istotnych dla myśli historyczno-filozoficznej, która obok chrześcijaństwa i prawa rzymskiego jest najstarszym filarem kultury europejskiej, posiada doniosły wymiar badawczy i edukacyjny, a w konsekwencji stanowi fundament filozofii wychowania.

Z przekonaniem, że nauczyciele powinni mieć wiedzę z zakresu dorobku kulturowego, pisał swoją książkę pt. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* Gerard L. Gutek. Uzasadniał, że wychowanie od zarania dziejów nierozzerwalnie wiąże się z kulturą. Kontekst kulturowy edukacji to przede wszystkim systemy filozoficzne, które w większym lub mniejszym stopniu kształtowały (i kształtują) myśl i praktykę edukacyjną. Inaczej mówiąc, z kierunkami filozoficznymi ściśle wiążą się różne propozycje teorii edukacji, u których podłoża znajdują się koncepcje na temat natury wszechświata, ludzkiej egzystencji, społeczeństwa itd. Zapoznanie się z tłem filozoficznym, na którym zrodziły się koncepcje edukacyjne, umożliwia zrozumienie różnych podejść przyjmowanych w edukacji, co w konsekwencji może uodparniać na propagandowe slogany, a jednocześnie może skłaniać tych, którzy zajmują się wychowaniem, do przeanalizowania już postawionych i sformułowania nowych celów osobistych i zawodowych (Gutek, 2007, s. 9-20).

Teoretyczne ugruntowanie podstaw procesu wychowania nie wyczerpuje zadań filozofii wychowania. Zatem obok tzw. deskryptywnej i historycznej części filozofii wychowania możemy mówić o części normatywnej, w której w imię przyjmowanych norm i wartości postuluje się określone cele i nastawienia w procesie wychowania, a aktywna refleksja nad proponowanymi wartościami i celami wychowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości staje się nieodzowna (Jedynak i in., 2010, s. 9-11).

Filozofia wychowania sytuuje się w zapoczątkowanej przez Arystotelesa filozofii praktycznej, która traktuje o naturze człowieka, o jego dążeniach, wartościach. Wskazuje na racjonalność i rozwagę w odniesieniu do kondycji człowieka. Mając na uwadze dobro człowieka, podkreśla, że tutaj trzeba działać skutecznie i sprawnie, bez względu na to, czy chodzi o działania rozumiane jako *czynienie czegoś*, czy o *działania werbalne* – w tym o sztukę argumentacji. Do tak rozumianej filozofii praktycznej kwalifikuje się również logika, która ma tym samym swoją rację bytu w programach studiów pedagogicznych (Żarnecka-Biało, 2006, s. 18). Bez jasnego i ścisłego formułowania myśli, bez reguł poprawnego rozumowania i uzasadniania twierdzeń, bez uniwersalnego narzędzia, jakim jest właśnie logika, nie może obejść się żadne sensowne działanie człowieka, a tym bardziej to ukierunkowane na osiągnięcie godziwego życia⁶.

⁶ Praktyczność logiki, wyrażająca się we wspomaganie różnych dziedzin wiedzy i umiejętności, służy wyrafinowanym przedsięwzięciom, ale także tym bardziej pospolitym. „Przykładowo, gdy planujemy jakieś działanie i analizujemy różne zależności między jego możliwymi wariantami. Albo, gdy szukamy racjonalnych argumentów, by kogoś o czymś przekonać lub aby wykazać komuś, że

Nie do przecenienia na studiach pedagogicznych są przedmioty etyczne, które w swoich teoriach odnoszą się do moralności, zarówno życia osobistego, jak i społecznego. „Nie należy zapominać, że postawy moralne pedagogów są równie istotne, jak ich wysokie kwalifikacje zawodowe”⁷ (Sawczuk, 2007, s. 8). Świadome skoncentrowanie się na etyce szczegółowej czy zawodowej, związanej ze specyfiką studiowanego kierunku, domaga się wstępnego zapoznania, choćby w zarysie, z historią etyki. Generalia etyczne stanowić będą właściwe podłoże dla charakterystyki problemów moralnych związanych z edukacją, pojawiających się tutaj wyzwani, obowiązków i zagrożeń. Szeroko rozumiane wychowanie, jak

„każda dziedzina życia domaga się refleksji moralnej. Życie bowiem jest działaniem, a żadne działanie nie jest moralnie obojętne. Odpowiadamy za każdy nasz świadomy czyn, za każde zaniechanie, a także za ludzi, z którymi jesteśmy powiązani więzami lojalności i wzajemnej troski – w domu, w pracy, wśród znajomych i przyjaciół. Również w stosunku do obcych, a nawet wobec naszych wrogów mamy pewne zobowiązania moralne” (Woleński, Hartman, 2008, s. 11-13).

W czasach rozchwiania zasad i norm etycznych podjęcie dyskusji w ramach etyki pedagogicznej⁸ w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym wydaje się istotne (Sawczuk, 2007, s. 8). Jako ważny wskaźnik jakości działalności pedagogicznej jawi się wszystko to, co ujmuje etyka zawodowa: w wymiarze deontologicznym i aksjologicznym. Walory profesjonalne oraz powinnościowe zawodu pedagoga ostatecznie wyrastają ze świata wartości. Wartości – niematerialne (istniejące w świadomości ludzkiej wytwory abstrakcyjnego myślenia), jak np. rozmaite idee, poglądy oraz wartości materialne, głównie wytwory środowiska społecznego – ostatecznie kształtują myślenie, postawy i zachowania ludzi. Pedagogowie, możemy konstatując stwierdzić za Zygmuntem Wiatrowskim, potrzebna jest etyka nie tylko dla upodmiotowienia własnej działalności, ale także dla osiągania najważniejszych celów współczesnej edukacji (Wiatrowski, 2007, s. 80-89).

* * *

Podsumowując, należy generalizująco stwierdzić, że rola filozofii na studiach pedagogicznych jest doniosła. Najpierw rozbudza ciekawość i zmusza do myślenia: uwrażliwia na nieoczywistość świata, zdolność zaakceptowania różnicy, umiejętność stawiania twórczych pytań. Dalej jawi się jako intelektualna osnowa kultury, w tym edukacji. Jednocześnie filozofia ze swoimi ideami, stanowi niezwykłą podstawę i zarazem teleologię edukacji. To filozofia m.in. proponuje różne koncepcje ontologiczne, antropologiczne, etyczne, aksjologiczne,

jego argumenty nie mają mocy dowodowej. Albo gdy domagamy się sprecyzowania mętej i utrudniającej dyskurs terminologii” (Żarnicka-Biały, 2006, s. 17).

⁷ W odniesieniu do pracy naukowej, Stefan Swieżawski przypisywał ogromną wagę cnotom moralnym, obok tych intelektualnych. Był świadom, że uczony wskutek szczególnego zbiegu różnych okoliczności, a zwłaszcza z braku pewnych przymiotów ducha, może dojść do stanu, w którym przestaje być człowiekiem i przeobraża się w *wyspecjalizowanego owada!* Stąd konieczność uzupełniania i wzajemnego wspomagania, w osobie każdego uczonego, sprawności intelektualnych i moralnych (Swieżawski, 1993, s. 257-266).

⁸ Według Janusza Homplewicza z etyką pedagogiczną mamy do czynienia, gdy zagadnienia moralności wychowania przenosimy na grunt pedagogiki (Homplewicz, 1996, s. 22).

prakseologiczne, metodologiczne, od których ostatecznie zależy kształt edukacji. Holistyczne ujęcia i przesłanki filozofii wychowania dla teorii i praktyki pedagogicznej są nie do przecenienia.

Mając na uwadze zgłoszone uwagi, można stwierdzić, że jak długo *filozofia będzie niepokojem pedagogiki*, tak długo pedagoga będzie autentyczną (nieporozowaną) troską o współczesnego i przyszłego człowieka. „Obecność filozofii w pedagogice czy filozoficzność samej pedagogiki nie jest kwestią ozdobników, wzniosłości narracyjnej i erudycji. Jest to dramatyczna kwestia jakości i prawdy naszego bycia w świecie, rozmowy między sobą i zmagania się o jakość tego, co wymaga naszej zgody, a nawet afirmacji. Radykalny krytycyzm i odpowiedzialność za nasz przyszły świat oraz za jakość życia następujących pokoleń to nie fanaberia nawiedzonych filozofów, ale minimum troski o to, byśmy byli godni tego, co pozostaje otwartą drogą dla człowieka, godnego ducha ludzkości i siły człowieczeństwa. Kto tego nie czuje czy nie rozumie, nie powinien nigdy wychowywać dzieci, edukować młodzieży, ani debatować władczo o losie społeczeństwa” (Witkowski, Jaworska-Witkowska, 2010, s. 41).

Bibliografia

- Gadacz T. (2010). *Nie ma szczęścia bez myślenia*, wywiad J. Żakowskiego. W: „Niezbędnik inteligenta”, wyd. spec. *Polityka* nr 6, s. 126-132.
- Gutek G (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP.
- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Jedynak B., Jedynak S., Krusiński L. (2010). *Filozofia i wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kołodkowski L. (2009). *Czas ciekawy. Czas niespokojny*. Cz. II. Rozmawia Z. Mentzel. Kraków: Znaki.
- Krasnodębski M. (2011). *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania*. Warszawa: Difin/Engram.
- Lewowicki T. (2003). Filozofia i pedagogika. Tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną. W: M. Dudzikowa (red.) *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 17-24.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Onfray M. (2010). *Antypodręcznik filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Pobojewska A. (2002). Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie w filozofii w szkolnictwie średnim. W: E. Piotrowska, J. Wiśniewski (red.) *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia – dylematy – osiągnięcia* (s. 133-143). Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Sawczuk W. (red.) (2007). *Po co etyka pedagogom?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sośnicki K. (1963). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Warszawa: PZWS.
- Swieżawski S. (1993). Etos historyka filozofii. W: tenże, *Istnienie i tajemnica* (s. 257-266). Lublin: RW KUL.
- Szczęśny W.W. (1998). *Propedeutyka filozofii dla pedagogów*. Toruń – Płock: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sztobryn S. (2003). Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej. W: M. Dudzikowa (red.) *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii* (s. 25-39). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sztobryn S. (2011). Filozofia wychowy w Polsce w 20. storoci. W: B. Kudláčova, S. Sztobryn (red.) *Kontexty filozofie vychovy v historickej a súčasnej perspektive* (s. 106-121). Trnav: TUVT.

- Wendland Z. (2003). *Historia filozofii. Od szkoły jaońskiej do końca XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Wiatrowski Z. (2007). Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej. W: W. Sawczuk (red.) *Po co etyka pedagogom?* (s. 80-90). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L., Jaworska-Witkowska M. (2010). Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 1-44). Gdańsk: GWP.
- Woleński J., Hartman J. (2008). *Wiedza o etyce*. Warszawa – Bielsko-Biała: ParkEdukacja.
- Żamecka-Biały E. (2006). *Mała logika*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Summary

Philosophy in Pedagogical Studies

A contemporary pedagogue cannot be devoid of imagination; one cannot be devoid of curiosity of the world, ambition of grasping it in a sensible way and dreams of changing (improving) it. The contemporary pedagogue should be thoroughly prepared for one's profession. Philosophy can prove to be helpful in execution of such an ambitious programme (but the only one worth playing this game for human's sake) at pedagogical studies. Thus, the role of philosophy at pedagogical studies is significant. Firstly, it arouses curiosity and makes us think. Subsequently, it appears to be an intellectual framework of culture including education. Simultaneously, philosophy with its ideals constitutes an inalienable foundation of education. It is philosophy which, among other things, proposes various anthropological ideas which are finally significant in the shape of education. Premises of philosophy of education are priceless for pedagogical theory and practice.

Key words: philosophy, pedagogical studies, pedagogue, teacher, curriculum of studies, (academic) philosophical subjects

Tłum. Agnieszka Miksza