

dr Maciej Woźniczka

AUTOREFERAT

I. Imię i nazwisko: **Maciej Woźniczka**
m.wozniczka@ajd.czyst.pl

II. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/ artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

1. **Magister inżynier chemik** - Wydział Biotechnologii i Nauk o Żywności, Politechnika Łódzka (1979), tytuł pracy magisterskiej: *Filtracja i ultrafiltracja w procesie otrzymywania α -amylazy bakteryjnej*, promotor: prof. dr hab. E. Galas.

2. **Magister filozofii** - Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Łódzki (1986), temat pracy magisterskiej: *Implikacje filozoficzne teorii wiązań chemicznych*, promotor: prof. dr hab. M. Tempczyk.

3. **Doktor nauk humanistycznych** - Polska Akademia Nauk, Instytut Historii Nauki (1993), tytuł rozprawy doktorskiej: *Z dziejów teorii wiązań chemicznych. Studium historyczno-metodologiczne*, promotor: prof. dr hab. S. Zamecki; recenzenci: prof. dr hab. R. Sołowiec i prof. dr hab. A. Synowiecki.

III. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/ artystycznych:

1. Instytut Medycyny Pracy, Łódź:
- 1.X.1981 - 31.X.1984: Zakład Chemicznych Zanieczyszczeń Powietrza

2. Politechnika Częstochowska:
- 1.XI.1984 - 30.IX.1985: Zakład Filozofii i Socjologii, Międzyuczelniany Instytut Nauk Ekonomicznych i Społecznych

3. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (do 30.IX.2004 r.: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie):
- 1.X.1985 - do chwili obecnej: Zakład Filozofii w Instytucie Filozofii, Socjologii i Psychologii, Wydział Nauk Społecznych

IV. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

*Jako podstawę do postępowania habilitacyjnego wybieram wariant: **jednotematyczny cykl publikacji** złożony z 40 publikacji naukowych (24 rozdziały w monografiach i 16 artykułów w czasopiśmie) oraz 5 monografii (trzy redakcje i dwie współredakcje).*

W skład mojego dorobku, po uzyskaniu stopnia doktora, wchodzi ponadto 19 innych publikacji naukowych oraz dwie monografie (współredakcje), z których część rozwija proponowany cykl jednotematyczny, a część poświęcona jest problemom historii filozofii w aspektach: metafizycznym, przyrodznawczym i etycznym. Dodatkowo mój dorobek zawiera jedną dydaktyczną monografię autorską oraz 16 innych publikacji dydaktycznych i kilkanaście opracowań popularyzatorskich (tu przedstawiłem wybór 9 opracowań).

A.) Tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego:

Filozofia i jej nauczanie. Uwarunkowania kształcenia filozoficznego w Polsce

B.) Publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego:

*Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na napisaniu 40 rozdziałów w monografiach i artykułów w czasopiśmie (razem ponad 40 arkuszy wydawniczych, stanowiących spójną całość względem całkowitej liczby publikacji – 84; razem ok. 80 arkuszy wydawniczych – **pełny ich wykaz zamieszczam w Załączniku 3, pkt. II**). Prace te opublikowałem po uzyskaniu przeze mnie stopnia doktora. Jestem jedynym autorem tych tekstów i również samodzielnie je redagowałem. Zatem mój udział procentowy w ich wykonanie wynosi 100%. Jestem również jedynym redaktorem trzech monografii (wkład 100%). W redakcji dwóch kolejnych monografii mój wkład w ich powstanie szacuję - jako współredaktor - na 50% i 33%.*

1. Autor/autorzy, data wydania, tytuł, wydawca lub czasopismo, tom, strony:
(segment: *jednotematyczny cykl publikacji*)

1.1. Rozdziały w monografiach naukowych:

1. M. Woźniczka, 2012, *W stronę metodologii dydaktyki filozofii*, w: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Seria: Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*, t. 5, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 191-208.

2. M. Woźniczka, 2011, *Metafilozofia a dydaktyka filozofii. Analiza koncepcji filozofii jako zaplecze teoretyczne dla konwencji kształcenia filozoficznego*, w: M. Woźniczka (red.), *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków, s. 253-293.
3. M. Woźniczka, 2011, *Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki*, w: B. Gofron, A. Gofron (red.), *Seria: Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*, t. 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 111-133.
4. M. Woźniczka, 2009, *Perspektywa wykorzystania idei Henryka Elzenberga do konstrukcji programu edukacyjnej filozofii kulturowej*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Elzenberg - tradycja i współczesność*, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 119-135.
5. M. Woźniczka, 2008, *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, w: J. Skoczyński (red.), *Polskie Ethos i Logos*, *Seria: „Publikacja nr 2 Pracowni Filozofii Polskiej”*, Wydawnictwo „Księgarnia Akademicka”, Kraków, s. 93-106.
6. M. Woźniczka, 2008, *Problem niestabilności kształcenia filozoficznego w Polsce w XX w.*, w: B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Seria: „Filozofia w szkole. Filozofia polska XX w.”*, t. 8, Wydawnictwo PTF i UJK Kielce, s. 82-102.
7. M. Woźniczka, 2007, *Filozofia kulturowa a filozofia scjentyistyczna. Spór o standard polskiej edukacji filozoficznej*, w: W. Wójcik, M. Rembierz, (red.), *„Filozofia edukacji i etos rodziny”*, Wydawnictwo AT-H w Bielsku Białej, s. 53-71.
8. M. Woźniczka, 2006, *Możliwość standaryzacji współczesnych kierunków filozoficznych w perspektywie edukacyjnej*, w: W. Rechlewicz (red.), *Seria: "Filozofia w szkole. Współczesne kierunki filozoficzne."*, t. 7, Wydawnictwo PTF i AŚ, Kielce, s. 99-116.
9. M. Woźniczka, 2006, *Wpływ przyrodniczych paradygmatów poznawczych nauki nowożytnej na koncepcje nauczania przedmiotów filozoficznych*, w: B. Płonka-Syroka, L. Miodoński, A. Paluch (red.), *Seria: "Roczniki Antropologii Wiedzy"*, r. 2, Wydawnictwo UW, Wrocław, s. 21-47.
10. M. Woźniczka, 2004, *Terapia przez mądrość. Możliwości edukacji na pograniczu etyki i psychologii*, w: A. Margasiński, D. Probuca (red.), *Etyka – Psychologia - Psychoterapia*, Wydawnictwo „Aureus”, Kraków, s. 157-174.
11. M. Woźniczka, 2003, *Edukacja filozoficzna jako podstawa doświadczenia kulturowego - filozofia szkolna a współczesne idee kształcenia filozoficznego*, w: U. Cierniak, J. Grabowski (red.), *Drogi i rozdroża kultury chrześcijańskiej Europy*, *Seria: „Człowiek – Wiara - Kultura”*, t. 1, Wydawnictwo IFO AJD, Częstochowa, s. 605-620.
12. M. Woźniczka, 2003, *Europa a Polska - idee dydaktyki nauk filozoficznych (analiza historyczna - wprowadzenie do problemu)*, w: B. Burlikowski, W. Rechlewicz, W. Słomski (red.), *Seria: Filozofia w szkole. Tradycje, przemiany, dążenia w procesie integracji europejskiej*, t. 4, Wydawnictwo „Phaenomena”, AŚ Kielce, s. 141-168.
13. M. Woźniczka, 2003, *Philosophy of education versus the basic of philosophy teaching*, w: B. Kozuh, A. Kozłowska, A. Itati (ed.), *The Relationship between Theory and Method in Educational Research*, Wydawnictwo RODN “WOM”, Częstochowa, s. 130-139.
14. M. Woźniczka, 2003, *Historiozoficzne uprawomocnienia edukacyjne filozofii*, w: M. Woźniczka (red.), *Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, s. 43-63.
15. M. Woźniczka, 2002, *Historyzm i problem jego uzasadnienia w dydaktyce nauk filozoficznych*, w: E. Piotrowska, J. Wiśniewski (red.), *Dydaktyka filozofii u progu XXI wieku. Problemy ogólne i perspektywy*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 127-144.

16. M. Woźniczka, 2002, *Ograniczenia i trudności w edukacji filozoficznej w Polsce*, w: red. W. Słomski, *Zrozumieć świat i człowieka*, Wydawnictwo WZiA AŚ Kielce, s. 371-392.
17. M. Woźniczka, 2001, *Konsekwencje sporu psychologizm - antypsychologizm w dydaktyce filozofii*, w: A. Olech (red.), *Psychologizm - Antypsychologizm*, Wydawnictwo „Aureus”, Kraków, s. 169-189.
18. M. Woźniczka, 2001, *Różnice między refleksją filozoficzną a refleksją w naukach szczegółowych w edukacji szkolnej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Seria: Filozofia w szkole. Filozofia a nauki szczegółowe*, t. 2, Wydawnictwo „Phaenomena” AŚ Kielce, s. 167-186.
19. M. Woźniczka, 2001, *Wisdom of culture and reason of philosophy. Perspectives of philosophical education (fragments)*, w: A. Kozłowska, B. Kożuh (ed.), *The Quality of Education in the Light of Educational Challenges and Tendencies of the Third Millenium*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 129-139.
20. M. Woźniczka, 1999, *Doświadczenie moralne a doświadczenie egzystencjalne w kontekście edukacji filozoficznej*, w: I.M. Światała (red.), *Doświadczenie moralne i filozofia człowieka. Esperienza morale e teoria sull'uomo*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 13-20.
21. M. Woźniczka, 1999, *Filozofia jako propozycja edukacyjna (filozofia w funkcji kulturowo-propedeutycznej)*, w: D. Probuca (red.), *Dylematy filozofii*, Wydawnictwo „Aureus”, Kraków, s. 123-132.
22. M. Woźniczka, 1999, *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), materiały zebrał R. Jadczak, *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadczaka*, Wydawnictwo UMK Toruń, s. 145-162.
23. M. Woźniczka, 1998, *Umiejętność ponad wiedzą w uczeniu się filozofii*, w: M. Woźniczka (red.), *Filozofia - sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, Wydawnictwo „Apeiron”, Częstochowa, s. 91-120.
24. M. Woźniczka, 1998, *Postmodernizm a dydaktyka filozofii*, w: H. Mikołajczyk (red.), *Człowiek, kultura, język - wokół postmodernistycznych inspiracji*, Wydawnictwo „Apeiron”, Częstochowa, s. 143-150.

1.2. Artykuły w czasopismach:

1. M. Woźniczka, 2012, *Ocena jakości kształcenia w dydaktyce filozofii*, w: „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 3 (83), s. 397-412.
2. M. Woźniczka, 2012, *Tradition of Socratism in philosophical educational reflection*, w: „Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Filozofia”, t. 9, s. 77-96.
3. M. Woźniczka, 2010, *Wiedza filozoficzna i problem jej systematyzacji. Koncepcje wiedzy filozoficznej w alternatywnych konwencjach kształcenia filozoficznego*, w: „Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Filozofia”, t. 7, s. 123-143.
4. M. Woźniczka, 2009, *Edukacyjne konteksty relacji między filozofią teoretyczną a praktyczną*, w: „Zeszyty Filozoficzne”, Instytut Filozofii UAM Poznań, nr 14-15, s. 278-291.
5. M. Woźniczka, 2009, *Filozofia a jej przekaz edukacyjny. Historyczne i metafizyczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego*, w: „Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Filozofia”, t. 6, s. 115-136.

6. M. Woźniczka, 2009, *Neutralność czy zaangażowanie aksjologiczne w edukacji filozoficznej?*, w: „Edukacja Filozoficzna”, vol. 48, s. 109-126.
7. M. Woźniczka, 2009, *Alternatywność konwencji kształcenia filozoficznego jako wzorzec edukacyjny*, w: „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne” nr 10, s. 151-172.
8. M. Woźniczka, 2007, *Logika w szkole – utracony paradygmat edukacyjny*, w: „Studia z Filozofii Polskiej”, t. 2, s. 355-384.
9. M. Woźniczka, 2006, *Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku*, w: „Studia z Filozofii Polskiej”, t. 1, s. 293-328.
10. M. Woźniczka, 2005, *Dydaktyka filozofii jako dyscyplina metafizyczna*, w: „Edukacja Filozoficzna”, vol. 40, s. 115-129.
11. M. Woźniczka, 2003, *Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii*, w: „Folia Philosophica – Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, nr 2179, t. 21, s. 252-272.
12. M. Woźniczka, 2003, *Filozofia edukacji a podstawy nauczania filozofii*, w: „Edukacja Filozoficzna”, vol. 36, s. 75-84.
13. M. Woźniczka, 2003, *Tradycja sokratyzmu w filozoficznej refleksji edukacyjnej*, w: „Prace Naukowe WSP w Częstochowie. Filozofia”, t. 4, s. 77-93.
14. M. Woźniczka, 2001, *Mądrość kultury a rozum filozofii. Perspektywy edukacji filozoficznej*, w: „Edukacja Filozoficzna”, vol. 31, s. 78-93.
15. M. Woźniczka, 1999, *Przegląd publikacji związanych z nauczaniem filozofii w szkole średniej*, w: „Prace Naukowe WSP w Częstochowie. Filozofia”, t. 1, s. 115-132.
16. M. Woźniczka, 1999, *Dyskursywność koncepcji nauczania filozofii w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego*, w: „Ruch Filozoficzny”, t. LVI, nr 3/4, s. 375-391.

1.3. Redakcja monografii naukowych

1. M. Woźniczka (red.), 2011, *Metafizyka – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, Wydawnictwo «scriptum», Kraków, s. 306.
2. M. Woźniczka (red.), 2003, *Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, s. 247.
3. M. Woźniczka (red.), 1998, *Filozofia - sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, Wydawnictwo „Apeiron”, Częstochowa, s. 267.

1.4. Współredakcja monografii naukowych

1. M. Woźniczka, A. Marek-Bieniasz (red.), 2012, *Filozofia a nauki przyrodnicze - od physis do metaphysis i anthropos*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, s. 320.
2. D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), 2001, *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, s. 146.

Filozofia i jej nauczanie. Uwarunkowania kształcenia filozoficznego w Polsce

Omówienie publikacji wchodzących w skład osiągnięcia naukowego,
wskazanych w pkt. IV.B.

Przedmiotem moich prac naukowych, zgłoszonych jako podstawa do postępowania habilitacyjnego, jest filozofia i jej nauczanie, a w szczególności *uwarunkowania kształcenia filozoficznego w Polsce*. Problematykę tę analizuję w dziedzinie metafizologii, skupiając się zwłaszcza na zagadnieniach: (1) metodologii, (2) filozofii edukacji z odniesieniem do kontekstów aksjologicznych, społecznych i wychowawczych, (3) historii filozofii i jej związków z przyrodoznawstwem. Przedstawiam znaczenie podjętych problemów dla postulowanych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych, respektując zasadę pluralizmu koncepcyjnego, charakteryzującą współcześnie wiele podstawowych dyscyplin filozofii (filozofia nauki, filozofia wartości, filozofia religii), w tym także dydaktykę filozofii. Zasada ta nie podważa właściwych filozofii, choć w perspektywie historycznej cząstkowych, odpowiedzi na pytania o prawdę, legitymizowanych przez aprioryczne modele rzeczywistości (*filozofia pierwsza czy projekt absolutny*). Przyjmując metafizologiczne założenie pluralizmu koncepcji filozofii (łączonego z takimi założeniami, jak nieredukowalność, niewspółmierność, niesprowadzalność), chcę uwzględnić źródłową wielozałożeniowość i wieloznaczność pojęcia filozofii (zgodnie z przeświadczeniem Henryka Struvego, że „określenie filozofii stanowi najważniejszą zasadę samej filozofii” czy Józefa J. Chwała, iż „filozofów najbardziej różni samo pojmowanie filozofii”).

Stawiam następnie tezę, że do konstruowania i weryfikacji statusu teoretycznego dydaktyki filozofii potrzebna jest, połączona z nią, refleksja metafizologiczna. Proponuję ściślejsze związanie konwencji kształcenia filozoficznego z historią filozofii ujmowaną jako zbiór paradygmatów poznawczych. Przedstawiam możliwości teoretycznego uprawomocnienia konwencji edukacji filozoficznej oraz rozważam propozycje elementarnej ich standaryzacji (*Metafizologia a dydaktyka filozofii. Analiza koncepcji filozofii jako zaplecze teoretyczne dla konwencji kształcenia filozoficznego*, 2011; *Filozofia kulturowa a filozofia scjentyistyczna. Spór o standard polskiej edukacji filozoficznej*, 2007; *Dydaktyka filozofii jako dyscyplina metafizologiczna*, 2005).

Ponieważ nauczanie filozofii nie dokonuje się w abstrakcyjnej przestrzeni idei, lecz w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych, zakładam, że w dydaktyce filozofii wyłaniają się specyficzne, szczegółowe trudności teoretyczne. Wprowadzane systematyzacje nie odnoszą się bowiem tylko do sfery konceptualnej, ale muszą również uwzględniać rozwiązania stosowane społecznie. Wyróżnianie „czystych typów” konwencji kształcenia filozoficznego z natury charakteryzuje się więc idealizacją.

Analizując zespół warunków zewnętrznych charakteryzuję oddziaływania związane z polityką, przesłankami ideowymi, czynnikami społeczno-ekonomicznymi, brakami w świadomości społecznej. W zespole warunków wewnętrznych wyodrębniam relację między dydaktyką filozofii a filozofią, określam kwestie sporne w dydaktyce filozofii czy ograniczenia związane z postawą wobec tradycji (*Ograniczenia i trudności w edukacji filozoficznej w Polsce*, 2002). Próbuję przedstawić te uwarunkowania, wyróżniając czynniki związane z dynamiką pojmowania filozofii oraz omawiając niekonsekwencje systemowe w koncepcjach kształcenia filozoficznego (*Problem niestabilności kształcenia filozoficznego w Polsce w XX w.*, 2008).

1. Rozważając zagadnienie metodologii w obrębie metafizologii, rekonstruuje w ramach tytułowego problemu kryteria typologizacji i systematyzacji podstawowych pojęć i nurtów filozofii. Wykorzystuję ukształtowane w tradycji filozoficznej i naukach przyrodniczych kryteria (historyczne, opisowe, teoretyczne) umożliwiające wyróżnianie metodologii (aparatury pojęciowej) filozofii i nauki (*Wiedza filozoficzna i problem jej systematyzacji. Koncepcje wiedzy filozoficznej w alternatywnych konwencjach kształcenia filozoficznego*; 2010). Jak w przypadku każdej refleksji filozoficznej, tak i w przypadku refleksji dotyczącej dydaktyki filozofii ważna jest troska o należyte ujęcie metodologiczne. Dotyczy ono zarówno statusu metodologicznego dyscypliny, jak i właściwego poziomu rozważań prowadzonych w jej obrębie. Tu metodologia dydaktyki czerpie z założeń teoretycznych odpowiadających im formacji filozoficznych (scjentystyczna, egzystencjalno-aksjologiczna, metafizyczna/neoscholastyczna). Wskazuję na właściwe im różne modele wiedzy, odrębne metody badawcze, inne sposoby interpretacji problematyki teoretycznej (*W stronę metodologii dydaktyki filozofii*, 2012).

Za podstawowe uznaję tu rozpatrzenie edukacyjnych implikacji wpisanych w tradycję polskiego kształcenia filozoficznego (*Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku*, 2006) oraz możliwość powszechnej edukacji filozoficznej w aktualnej sytuacji społecznej (*Możliwość standaryzacji współczesnych kierunków filozoficznych w perspektywie edukacyjnej*, 2006). Podjąłem próbę wyznaczenia perspektywy przemian w kształceniu

filozoficznym, akcentując kwestię ciągłości problematyki filozoficznej (np. zwiększania znaczenia dyskursów antropologicznych) i zmian w zakresie metodyki kształcenia (*Wisdom of culture and reason of philosophy. Perspectives of philosophical education*, 2001; wersja polska: *Mądrość kultury a rozum filozofii. Perspektywy edukacji filozoficznej*, 2001).

Ponieważ proces autonomizacji nauki ma charakter dziejowy, niepowtarzalny i nieredukowalny, wyodrębniam scjentystyczne koncepcje filozofii oraz koncepcje alternatywne, zakorzeniane w nurtach filozofii egzystencjalno-aksjologicznej. Termin „filozofia egzystencjalna” rozumiem tu szeroko, próbując wykroczyć poza jego wąskie znaczenie, związane z powszechnie znanym nurtem filozofii XX wieku. Nawiązuję więc także pośrednio do koncepcji pedagogiki egzystencjalnej, przyjmowanej współcześnie w dydaktyce ogólnej (*Doświadczenie moralne a doświadczenie egzystencjalne w kontekście edukacji filozoficznej*, 1999). Wyróżnienie koncepcji filozofii scjentystycznej łączę z prezentacją - przeciwstawianych jej – założeń filozofii egzystencjalno-aksjologicznej (*Alternatywność konwencji kształcenia filozoficznego jako wzorzec edukacyjny*, 2006).

2. Formułując podstawowy dla mnie problem filozofii edukacji, rozważam zmienność uwarunkowań poznawczych i aksjologicznych, a zarazem stałość zakorzenienia niektórych z modeli wiedzy i wartości w historii filozofii (*Philosophy of education versus the basic of philosophy teaching*, 2003; wersja polska: *Filozofia edukacji a podstawy nauczania filozofii*, 2003). Zastanawiam się, czy w przekazie aksjologicznym i kulturowym filozofii należy uwzględniać sposoby filozofowania i właściwe im treści potwierdzone tradycją filozoficzną, czy też nauczana filozofia winna być oparta przede wszystkim na najbardziej aktualnej problematyce i sposobie jej stawiania, jak np. w modelu nauczania filozofii w szkolnictwie francuskim. Przedstawiam również historię sporu metafizycznego w perspektywie założeń dydaktyki filozofii oraz wskazuję na możliwość wyodrębnienia ogólnych konwencji dydaktycznych (scjentystyczna, egzystencjalno-aksjologiczna, metafizyczna) jako podstawy dla szczegółowych rozstrzygnięć w procesie nauczania (*Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki*, 2011).

Projekt scjentystycznej konwencji kształcenia filozoficznego został podjęty przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. W asymilacji tej konwencji podstawową rolę odegrała akademicka dydaktyka filozofii, realizująca zgodnie z założeniami K. Twardowskiego program epistemologicznie warunkowanej „filozofii naukowej”. Do najważniejszych jej założeń zaliczam: antyirracjonalizm, minimalizm metafizyczny, silne wsparcie na refleksji przyrodznawczej, formalizm dydaktyczny (*Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*, 1999;

Dyskursywność koncepcji nauczania filozofii w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego, 1999). Scjentystyczna koncepcja kształcenia filozoficznego miała swoją reprezentację w ówczesnych kursach propedeutyki filozofii w szkołach średnich (podręczniki K. Ajdukiewicza, T. Czeżowskiego, B. Gaweckiego, H. Lelesz) oraz wyższych (podręcznik J. Metallmanna). W charakterystyce tych podręczników omówiłem, podstawowe dla nich, zorientowanie na logikę (*Logika w szkole – utracony paradygmat edukacyjny*, 2007). Wskazałem również na właściwe ówczesnym czasom kontrowersje wokół psychologizmu i antypsychologizmu w koncepcjach kształcenia filozoficznego (*Konsekwencje sporu psychologizm - antypsychologizm w dydaktyce filozofii*, 2001).

Propozycje edukacyjnej filozofii egzystencjalno-aksjologicznej nie miały tak zwartego charakteru, jak w przypadku szkoły lwowsko-warszawskiej, nie mniej jednak były przedstawiane (E. Parnes, S. Brzozowski, S. Igel, R. Rajchman-Ettingerowa, H. Elzenberg). Analizując koncepcję Elzenberga zwracam uwagę na jego postulat wytworzenia „potrzeby filozofowania”, sugestią zaangażowania elit w propagowanie postawy filozoficznej i sformułowania projektu edukacyjnego filozofii, właściwego polskiej duchowości (*Perspektywa wykorzystania idei Henryka Elzenberga do konstrukcji programu edukacyjnej filozofii kulturowej*, 2009). Znaczenie tej koncepcji kształcenia filozoficznego istotne jest zwłaszcza w szkołach średnich, w których zainteresowania młodzieży dotyczą bardziej kontekstów literackich filozofii czy też egzystencjalnych i empirycznych, niż nawiązujących do nurtów filozofii profesjonalnej (np. do tradycji filozofii analitycznej, hermeneutyki czy fenomenologii). Ważne jest ono również ze względu na własności dydaktyki filozofii w tradycji postmodernistycznej (decentracja, pluralizacja, niestabilność teoretyczna; *Postmodernizm a dydaktyka filozofii*, 1998). „Wytworzenie potrzeby filozofowania” (Elzenberg) traktuję jako jedną z podstaw procesu edukacyjnego, mającego stymulować rozwój kompetencji filozoficznych (*Filozofia jako propozycja edukacyjna (filozofia w funkcji kulturowo-propedeutycznej)*, 1999). W tym też kontekście przedstawiam możliwości zastosowania techniki dialogowania i idei sokratyzmu w funkcji istotnego rozwiązania metodycznego w dydaktyce filozofii (*Tradition of Socratism in philosophical educational reflection*, 2012; wersja polska: *Tradycja Sokratyzmu w filozoficznej refleksji edukacyjnej*, 2003).

Rozważając z kolei idee i tradycję postscholastyczną (neotomizm), jak i powszechność edukacji religijnej czy potrzebę ciągłego przeformułowywania dorobku duchowego filozofii, należałoby wyróżnić koncepcje kształcenia filozoficznego zawierające elementarne pojęcia teologiczne. Za podstawową (i źródłową zarazem) dla charakterystyki tej formacji dydaktycznej przyjmuję koncepcję filozofii szkolnej, asymilującej składniki

„klasycznej filozofii realistycznej”. W ramach szerszego programu kształcenia humanistycznego, tak rozumiana filozofia szkolna wpisana jest w tok nauczania historii literatury polskiej i historii Polski (*Edukacja filozoficzna jako podstawa doświadczenia kulturowego - filozofia szkolna a współczesne idee kształcenia filozoficznego*, 2003).

W analizie uwarunkowań kształcenia moralnego wyróżniam obszar refleksji teoretycznej oraz zastosowań dydaktycznych. Ponieważ nauczanie przedmiotów filozoficznych łączy się z procesem wychowawczym, dostrzegam i precyzuję jego swoistość w głównych konwencjach kształcenia filozoficznego w Polsce (*Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, 2008). Podejmuję problem aksjologii edukacji filozoficznej wyróżniając dydaktykę neutralną aksjologicznie oraz dydaktykę zaangażowaną. Rozważania prowadzę w kierunku ukazania odmiennych rodzajów „aksjologicznej tożsamości” głównych konwencji kształcenia filozoficznego, zawierających w efekcie różne wizje wychowania przez filozofię (*Neutralność czy zaangażowanie aksjologiczne w edukacji filozoficznej?*, 2009). Zespół zagadnień praktycznych, związanych z nauczaniem etyki (*Terapia przez mądrość. Możliwości edukacji na pograniczu etyki i psychologii*, 2004), przedstawiam również w publikacjach dydaktycznych, stanowiących uzupełnienie podstawowego przedmiotu moim badań.

3. Problem relacji między historią a filozofią (w kontekście dydaktycznym) ujmuję w aspektach – historycznym, historiozoficznym, społecznym i politycznym. Historyczny charakter rozwoju filozofii wyraża się bezpośrednio w koncepcjach kształcenia. Podstawowe kursy filozofii to przede wszystkim kursy historii filozofii. Potrzebne jest zatem wyraźniejsze określenie relacji między dydaktyką filozofii a historią filozofii. Rozważam problem uzasadnienia postawy historycznej i przedstawiam równocześnie argumentację przeciwną (*Historyzm i problem jego uzasadnienia w dydaktyce nauk filozoficznych*, 2002). Uwzględniam, istotny dla mnie, problem dziejowości w koncepcjach kształcenia filozoficznego (*Europa a Polska - idee dydaktyki nauk filozoficznych (analiza historyczna - wprowadzenie do problemu)*, 2003). Przedstawiam konteksty historiozoficzne związane z przekazem edukacyjnym filozofii - tu za cenne uznałem rozpoznanie możliwości swoistych uzasadnień dla edukacji filozoficznej, np. rozpoznanie wzrostu racjonalności w uprawianiu filozofii na gruncie historiozofii (*Historiozoficzne uprawomocnienia edukacyjne filozofii*, 2003). Zastanawiam się, czy dzieje kształcenia filozoficznego w Polsce mają tylko znaczenie poznawcze. Zwracam uwagę na uwarunkowania społeczne (polityczne, instytucjonalne) towarzyszące próbom reorganizacji kształcenia filozoficznego, podkreślając ich dyskusyjny charakter w dziedzinie propedeutyki filozofii (*Filozofia a jej przekaz edukacyjny. Historyczne*

i metafizyczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego, 2009). Dostrzegam znaczenie wyraźnie uformowanej tradycji dydaktycznej filozofii, omawiając główne publikacje z tego zakresu z lat 1902 – 1938 (*Przegląd publikacji związanych z nauczaniem filozofii w szkole średniej*, 1999).

Istotne znaczenie dla filozofii miało powstanie i rozwój nauk przyrodniczych od XVII w. Czynniki te zadecydowały o zasadniczej zmianie problematyki szczegółowej i aparatu pojęciowego oraz doprowadziły do powstania nowych sposobów filozofowania, wiązanych z przyrodoznawstwem. Jednak w Polsce dopiero reformy Komisji Edukacji Narodowej (mimo, że pośrednio) doprowadziły do zasadniczych zmian w edukacji filozoficznej. Zanim to się dokonało, potrzebny był wieloetapowy proces interferencji nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych. Wśród głównych jego czynników omawiam porównawczo zależności paradygmatów poznawczych ukształtowanych w naukach przyrodniczych i humanistycznych, podkreślając przy tym wpływ tego procesu na dydaktykę filozofii zarówno na poziomie akademickim (*Wpływ przyrodniczych paradygmatów poznawczych nauki nowożytnej na koncepcje nauczania przedmiotów filozoficznych*, 2006), jak i w szkołach średnich (*Różnice między refleksją filozoficzną a refleksją w naukach szczegółowych w edukacji szkolnej*, 2001).

Współczesne dyskusje nad statusem kompetencji filozoficznych skłoniły mnie do przedstawienia takiej interpretacji kształcenia, w której umiejętność filozofowania (specyficznego sposobu myślenia i interpretacji problemu) jest równoważącą z przekazem wiedzy filozoficznej. W tym kontekście podjąłem jeden z problemów racjonalności jako sytuacji dydaktycznej na trzech poziomach edukacji: gimnazjalnej, licealnej i akademickiej (*Postulat racjonalności w nauczaniu filozofii*, 2003). Wskazałem na potrzebę gotowości do zmiany założeń poznawczych i związanych z nimi wartości (*Umiejętność ponad wiedzą w uczeniu się filozofii*, 1998). Uwzględniając konkretne potrzeby i projekty edukacyjne nauczycieli (Studium Podyplomowe) – rozważam problem pragmatyki kształcenia filozoficznego. Zwracam uwagę na różnice między źródłową teoretycznością filozofii a oczekiwaniami efektywnej metodyki (*Edukacyjne konteksty relacji między filozofią teoretyczną a praktyczną*, 2009). Tym samym próbuję ustanowić relacje między metodyką a zastosowaniem jej procedur w aktualnym nauczaniu filozofii w Polsce (*Ocena jakości kształcenia w dydaktyce filozofii*, 2012).

Prowadzonym przez mnie badaniom nadałem także dodatkową formę naukową i społeczną, uczestnicząc (funkcje sekretarza i referenta) w Sekcjach Dydaktyki Filozofii Zjazdów Filozofii Polskiej (2004, 2008, 2012), organizując konferencje naukowe i redagując

trzy monografie (odsyłacz I.B.1.3. oraz *Załącznik 3, pkt. II*), których istotna część problemowa wiąże się z edukacją filozoficzną.

A handwritten signature in black ink, reading "Maciej Woźniczka". The script is cursive and fluid, with the first name "Maciej" and the last name "Woźniczka" written in a single continuous line.

Maciej Woźniczka