



Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

GDAŃSK, 10–11 MARCA 2017

Uniwersytet Gdański

Instytut Filozofii Socjologii i Dziennikarstwa



Projekt graficzny i skład: DTP Academicon.
<http://wydawnictwo.academicon.pl>
dtp@academicon.pl



GDYŃSKI
OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI



Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

GDAŃSK, 10–11 MARCA 2017

Abstrakty

Uniwersytet Gdański
Instytut Filozofii Socjologii i Dziennikarstwa

Spis treści

MGR KRYSZYNA BEMBENNEK

Filozofia a dydaktyka filozofii – inspiracja sokratejska | 5

DR SZYMON DĄBROWSKI

Słow edukacja w nauczaniu filozofii i etyki | 6

MGR MAŁGORZATA DORNA

Między obrazem, sferą sacrum i słowem.

Od dzieła sztuki do dyskursu o wartościach etycznych.

Nauczanie etyki i filozofii przy okazji poznawania

wybranych „art-objects” plastyki polskiej drugiej połowy XX wieku | 8

DR ZBYSZEK DYMARSKI

Myślenie obrazem – czyli o znaczeniu wizualności

w nauczaniu filozofii | 9

DR JACEK FRYDRYCH

Myślenie krytyczne jako cel kształcenia

w edukacji etycznej. Założenia nowej podstawy programowej etyki

na drugim i trzecim poziomie edukacyjnym | 10

PROF. DR HAB. JOANNA GÓRNICKA-KALINOWSKA

Nauczanie etyki a bezpieczeństwo moralne dziecka | 11

MGR JOANNA IMIENOWSKA

Metoda Lipmana na 2000 sposobów, czyli jak rozwijać

myślenie filozoficzne u dzieci | 12

DR HAB. JACEK JAŚTAŁ

Etyka w szkole, czyli nowa sofistyka | 13

KRYSTIAN KARZ

Czy dzieci w edukacji wczesnoszkolnej filozofują? | 15

MGR TADEUSZ KOKUREWICZ

Problem autonomii filozofii oraz etyki

w nauczaniu szkolnym na poziomie liceum | 17

MGR MICHAŁ KOSS

Jak uczyć filozofii w szkole? – kilka uwag nauczyciela | 19

MGR MARIA ŁOJEK-KURZĘTKOWSKA

Młodzi debatują w Gdyni. Debata oksfordzka jako zastosowanie metody Problem Based Learning w nauczaniu filozofii | 21

DR PAWEŁ PIJAS

Barbaryzm refleksji | 22

PROF. DR HAB. ROBERT PIŁAT

Szkoła jako spór o istnienie świata | 25

MGR MARTA RATKIEWICZ

Wzorce osobowe a reguły postępowania. Czyli co może nam podpowiedzieć Kant w kwestii edukacji etycznej? | 28

MGR WOJCIECH RUTKIEWICZ

Myślenie z najmłodszymi. Rola lekcji filozofii i etyki w szkole podstawowej | 30

MGR PRZEMYSŁAW STAROŃ

Jak skutecznie nauczać (filozofii) w XXI wieku? Case study Zakonu Feniksa | 31

DR ARTUR SZUTTA

O aretycznym modelu nauczania filozofii | 32

DR NATASZA SZUTTA

Dlaczego doskonalenie samego rozumowania w edukacji moralnej nie jest wystarczające? | 33

DR PAWEŁ WALCZAK

Analiza stanu badań nad efektywnością metody dociekań filozoficznych | 34

MGR GRZEGORZ WIOŃCZYK

Mówić Innym - narracja w perspektywie etyczności | 36

PROF. DR HAB. JACEK WOJTYSIAK

Nowa podstawa programowa nauczania filozofii | 37

MGR PATRYK ZAREMBA

Nauka krytycznego myślenia na lekcjach etyki w edukacji wczesnoszkolnej | 38

MGR MARCIN ZIELIŃSKI

„Sednokrąg”: gra planszowa ułatwiająca zrozumienie koncepcji filozoficznych (i nie tylko) | 40

DR WOJCIECH EDMUND ZIELIŃSKI

Jak uczyć filozofii i etyki?... Oczywiście aforystycznie! | 42

DR ANDRZEJ ZYKUBEK

Filozofia w biologii? Nauki przyrodnicze jako źródło inspiracji w nauczaniu filozofii | 43

Wydarzenia towarzyszące | 45

mgr Krystyna Bembenek

Uniwersytet Gdański

Filozofia a dydaktyka filozofii – inspiracja sokratejska

Celem wystąpienia jest podzielenie się refleksją dotyczącą sokratejskiej inspiracji w dydaktyce filozofii w odniesieniu do dwóch ujęć: po pierwsze – modelu nauczania filozofii proponowanego przez E. Martensa oraz po drugie – koncepcji „sztuki filozofowania” przedstawionej przez L. Nelsona. Odwołanie się do postaci Sokratesa umożliwia nie tyle przypomnienie o wartości dialogu w edukacji filozoficznej, co wyeksponowanie związku między samą filozofią a dydaktyką filozofii. Świadomy i krytyczny namysł nad tym związkiem stanowi istotny element pracy dydaktycznej nauczycielek i nauczycieli filozofii. W tym kontekście uczenie filozofii zakłada uwzględnienie „wiedzy” i „oświecenia” jako elementów określających cele procesu dydaktycznego.

Dr Szymon Dąbrowski

Akademia Pomorska w Słupsku

V Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku

Gdańskie Liceum Autonomiczne

„Slow Edukacja” Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli

Slow edukacja w nauczaniu filozofii i etyki

Moje wystąpienie jest kontynuacją poszukiwań spójnej strategii, czy też metody edukacji filozoficznej i etycznej odwołującej się do dydaktycznych założeń tzw. ruchu powolności (*Slow Life&School*). Myśl ta jest dziś najpełniej realizowana na gruncie pedagogicznym poprzez aplikowanie projektu „Slow Education” (M. Holt, 2002) w różnorodne przestrzenie szkoły XXI wieku. Poniższe rozważania są uzupełnieniem i rozwinięciem tez zawartych w moich pracach poświęconych filozofii i pedagogice powolności (Dąbrowski 2015, 2016). Podstawową tezą jest niezgoda na aktualny stan rzeczy w polskiej szkole, postrzeganej jako szkoła pośpiechu (Holt, 2002, 2012). Na tym gruncie poszukiwane są metody oraz szerzej strategii dydaktyczne, które mogą nie tylko odsłonić jawne, bądź ukryte procesy „szybkiej i powierzchownej nauki”, ale również posiadają bogaty potencjał konstruowania oddolnych alternatyw w szkole XXI wieku w Polsce.

Idealnym miejscem „eksperymentów” dydaktyczno-pedagogicznych stały się dla mnie lekcje filozofii i etyki w gdańskich liceach ogólnokształcących. Najważniejszą potrzebą oraz celem mojej praktyki było odnalezienie własnego miejsca na polu tak różnorodnych, ale często statycznych modeli wychowawczo-dydaktycznych w pracy nauczycielskiej. Codziennosc oraz obowiązki formalne coraz bardziej upewniały mnie w przeświadczeniu, że

aktualna sytuacja, nie tylko jest daleka od ideałów, ale co gorsza, „wszechobecna praktyka biurokracji” (M. Weber) zabija to, co dla mnie najcenniejsze w nauczaniu. Dziś wiem, że tamte intuicje przed laty (zwłaszcza bóle i rozterki na polu dydaktyki), doprowadziły mnie do odnalezienia nowych tropów i przestrzeni wychowawczych działań. Efektem tego jest prezentowany tu projekt „Slow edukacji” w nauczaniu filozofii i etyki w polskiej szkole.

Bibliografia

- S. Dąbrowski, *Strategie komunikacji w ruchu slow odpowiedzi na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku*, [w:] *Multicultural Studies, Konflikty i wspólnota kultur przestrzeniami doświadczenia oraz międzykulturowej edukacji*, Wrocław 2016, s. 115-130. Dostęp online: <http://mcs.uni.wroc.pl>
- S. Dąbrowski, *Filozofia powolności - odpowiedzi na wyzwania współczesności*, [w:] Universitas Gedanensis, R.27, 2015, t. 50, s. 77-98. Dostęp online: <https://universitasgedanensis.wordpress.com>
- S. Dąbrowski, *Pedagogika Slow modelem działania w edukacji równościowej*, [w:] *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska, Gdańsk 2015, s. 161-175. Dostęp online: <http://wirtualnirealni.irse.pl>

Mgr Małgorzata Dorna

Uniwersytet Gdański

**Między obrazem, sferą sacrum i słowem.
Od dzieła sztuki do dyskursu o wartościach etycznych
Nauczanie etyki i filozofii przy okazji poznawania
wybranych „art-objects” plastyki polskiej
drugiej połowy XX wieku**

Nauka etyki i filozofii obecna jest w dyskursie humanistycznym „od zawsze”, odbywa się przy okazji nauczania literatury, historii sztuki, kultury, przy okazji poznawania obyczajowego i kulturowego tła, przydatnego w nauczaniu języków obcych. Nie sposób mówić na temat twórczej, intelektualnej działalności człowieka z pominięciem wiedzy z zakresu filozofii i etyki.

Proponowany porządek rozważań:

1. Wobec Erosa i Tanatosa – zmagania z kobiecością, chorobą i śmiercią zapisane w rzeźbach i formach przestrzennych Aliny Szapocznikow;
2. Maski człowieka – maski śmierci. Tajemnica czasu, przemijania w „Obrazach liczonych” Romana Opałki. Problem zachowania tożsamości artysty wobec unicestwienia i rozpadu wizerunku człowieka – maska jako forma obnażenia i ukrycia;
3. Etyczny wymiar eksperymentów z ciałem – ciało jako fetysz w plastyce współczesnej, analiza zachowań performatywnych gwiazdy pop-kultury Zombie Boy’a.
4. Echa nowej figuracji i Tischnerowskiego personalizmu w malarstwie Elżbiety Wasyłyk – próba przywracania godności człowiekowi zagubionemu w smutnym, postmodernistycznym świecie;
5. Człowiek wobec Boga, ciało jako *sacrum* – elementy filozofii i etyki chrześcijańskiej w malarstwie Jerzego Nowosielskiego.

Dr Zbyszek Dymarski

Uniwersytet Gdański

Myślenie obrazem – czyli o znaczeniu wizualności w nauczaniu filozofii

Współczesna kultura karmi się obrazami. Otaczają nas one ze wszystkich stron. Czy filozof „zawodowy” i nauczyciel filozofii może wobec tych faktów przejść obojętnie? Przeglądając karty polskich podręczników do filozofii dochodzi się do wniosku, że mogą...

Jestem przeciwnego zdania niż autorzy większości, goszczących na polskim rynku, podręczników do filozofii. Swoje wystąpienie planuję podzielić na dwie części. W pierwszej części wystąpienia chcę pokazać, że obraz w filozofii gościł od dawna. Można spotkać się z nim już u filozofów greckich. Nie stroniły od nich także filozofie nowych czasów. W drugiej części wystąpienia chcę omówić kilka rodzajów przedstawień obrazowych, takich jak na przykład obraz klasyczny (mimetyczny), schemat, diagram, graf i wykres. Na koniec omówię też możliwości wykorzystania obrazów ruchomych, czyli filmów (dokumentalnych, fabularnych, rysunkowych...) w nauczaniu filozofii.

Dr Jacek Frydrych

Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II

**Myślenie krytyczne jako cel kształcenia
w edukacji etycznej.
Założenia nowej podstawy programowej etyki
na drugim i trzecim poziomie edukacyjnym.**

R eferat będzie składał się z dwóch części. W pierwszej części przedstawię krótką charakterystykę myślenia krytycznego jako jednego z podstawowych celów kształcenia. Ideę myślenia krytycznego zestawię z klasyczną taksonomią celów edukacyjnych B. Blooma (dla sfery poznawczej) i wskażę na kluczowe momenty obydwu tych perspektyw, które „z natury” wpisują się w preferowany przeze mnie model edukacji etycznej. W tym kontekście przedstawię tezę, iż istotą edukacji etycznej jest jej krytyczny charakter. Uznanie myślenia krytycznego za jeden z kluczowych celów kształcenia ogólnego – w moim przekonaniu – prowadzi do podniesienia rangi edukacji etycznej, ponieważ – jak postaram się pokazać – systematyczna nauka etyki, pozwala skutecznie realizować tak pojęty cel kształcenia.

W drugiej części referatu przedstawię założenia nowej podstawy programowej etyki dla II i III etapu edukacyjnego. Wskażę, że jedną z kluczowych idei, wokół których tworzone były te dokumenty, była idea myślenia krytycznego jako wyróżnionego celu kształcenia.

Prof. dr hab Joanna Górnicka-Kalinowska

Uniwersytet Warszawski

Nauczanie etyki a bezpieczeństwo moralne dziecka

Funkcją wychowawców i nauczycieli etyki jest przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie: nauczenie go samodzielności wyborów i odpowiedzialności za podjęte decyzje oraz wpojenie dziecku właściwego systemu norm. Czy jednak należycie dbamy o moralne bezpieczeństwo dziecka? Czy potrafimy chronić je przed moralnymi zagrożeniami, takimi jak manipulacja lub językowa agresja?

Mgr Joanna Imienowska

Pracownia Filozoficzna Eureka

Metoda Lipmana na 2000 sposobów, czyli jak rozwijać myślenie filozoficzne u dzieci.

Myślenie i dialog filozoficzny narzędziami do rozumienia świata, rozumienia zdobytej wiedzy i umiejętności łączenia jej z codziennym doświadczeniem. Metoda Lipmana sposób na naukę filozofowania. Nauczyciel, autorytet i przyjaciel. Zaangażowanie w dialog. Skutki rozwijania myślenia abstrakcyjnego.

Dr hab. Jacek Jaśtał

Politechnika Krakowska

Etyka w szkole, czyli nowa sofistyka

Sama obecność „Etyki” w nauczaniu szkolnym świadczy o poważnym kryzysie związanym z zanikiem naturalnej transmisji kulturowej i słabości instytucji społecznych zdolnych do modyfikowania zachowań. Jeśli obecność takiego przedmiotu (niezależnie od przedmiotu „Filozofia”) ma w minimalnym choćby stopniu wypełnić tę lukę, to musi być związana z modyfikowaniem postaw (emocji) – przekaz wiedzy z zasady musi być jedynie instrumentem służącym tej modyfikacji. Tym samym taki przedmiot szkolny musi wpisywać się w sposób w miarę spójny w szerszy program przebudowy wzorców społecznych – mówiąc w skrócie, musi daleko wykraczać poza środowisko szkolne. Już samo to czyni go elementem programu politycznego, z wszystkimi wynikającymi z tego plusami i minusami (w tym minusem największym: permanentną jałowością, jeśli procesy społeczne rozmiijają się z programami politycznymi).

Modyfikacja postaw zakłada wskazanie postaw pożądanych (wzorcowych). Aby wskazać takie wzorce, musimy z kolei odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju deficyty diagnozujemy w danej konkretnej społeczności, czemu w istocie obecność „Etyki” w szkole ma zaradzić? Zazwyczaj wskazuje się na trzy typy takich deficytów: deficyt racjonalności, deficyt „życia duchowego” oraz deficyt wartości społecznych (kapitału społecznego, zaufania społecznego, umiejętności budowania wspólnot, tradycji demokratycznej itp.). Nie sądzę, aby „Etyka” była w stanie zastąpić w pierwszej roli „Filozofię”, a w drugiej – „Religię”, także dlatego, że programy formacyjne

związane z tymi przedmiotami w dużej mierze straciły zdolność społecznego oddziaływania i modyfikowania postaw w skali całych wspólnot. Także i z tego powodu „Etyka” musi stać się programem politycznym - proponowane wzorce automatycznie zyskują wszak status wzorców usankcjonowanych przez instytucje państwowe.

W nieuchronny sposób „Etyka” wpisuje się zatem w spory ideologiczno-polityczne, tym ostrzejsze, im silniejsze zróżnicowanie społeczne i im trudniejszy staje się do osiągnięcia konsensus dotyczący wskazania minimum wartości uznawanych za niezbędne do rozwoju społeczności. Wydaje się, że możliwie najsłabszym tego rodzaju warunkiem jest zdolność do prowadzenia debaty publicznej nad celami i sposobami funkcjonowania społeczności, czyli uznania niepodważalności zasad demokracji. Demokracja jest tu jednak rozumiana nie jako zwykła woła większości, ale system aksjo-normatywny tworzony przez długą tradycję polityczno-filozoficzną Zachodu, a więc także system instytucji zabezpieczających przed despotyzmem większości.

Jeśli tak określamy cele szkolnego przedmiotu „Etyka”, to warto odwołać się do pierwszego programu tego rodzaju: retoryki sofistów, zwłaszcza ze szkoły Izokratesa. Wbrew potocznej opinii, sofisci dostarczają bowiem ram myślenia etycznego, które może się okazać szczególnie cenne w czasach gwałtownych przeobrażeń i „przewartościowywania wszystkich wartości”.

Czy dzieci w edukacji wczesnoszkolnej filozofują?

Dla wielu praktyków edukacji etycznej/filozoficznej w nauczaniu początkowym odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Dzieci bez większego trudu zadają bardzo wiele pytań, które umożliwiają im dokładniejsze zbadanie świata. Wiele z tych pytań może uchodzić za filozoficzne. Czym różnią się ludzie od zwierząt? Czy zwierzęta myślą? Czy świat można zobaczyć inaczej, niż za pomocą oczu? Dlaczego widzimy kolory? Czy dobrzy ludzie mogą czynić zło? Bez większych trudności wydają sądy moralne. Potrafią odróżnić postępowanie odpowiednie od nieodpowiedniego. Znają kryteria moralnie słusznego działania, chociaż nie zawsze potrafią je wyrazić w słowach.

Niestety wielu akademików, nauczycieli, polityków, a przede wszystkim rodziców ma duże trudności z wyobrazeniem sobie zajęć z zakresu filozofii/etyki dla najmłodszych. Większość spotyka się z pierwszymi lekcjami filozofii dopiero podczas studiów. Niektórzy mogą kojarzyć edukację filozoficzną z uczeniem się historii filozofii, pojęć i metod tej dyscypliny oraz analizę tekstów źródłowych. Trudno się dziwić, że MEN poprzednich kadencji w korespondencji z rodzicami wyjaśnia, że takie zajęcia nie mogą być organizowane w przedszkolu ze względu na zbyt duży poziom trudności tych zajęć, co z kolei może być jedną z przyczyn, dla których - zdaniem tej instytucji - etyka nie jest częścią edukacji filozoficznej.

Przyglądając się poprzedniej podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej dla etyki można łatwo dostrzec, że autorzy nigdy nie

mieli zamiaru tworzyć przedmiotu zagłębianego w filozofii. Podstawa nie mówiła nic o rozwoju kompetencji moralno-dyskursywnych: ćwiczeniach w rozwiązywaniu dylematów moralnych, wydawaniu sądów moralnych, kompetentnym uczestniczeniu w dyskursie. Nie ma ani słowa o dociekliwości poznawczej, zadawaniu pytań filozoficznych, przeprowadzaniu logicznie poprawnych wnioskowań. Poprzednia podstawa umożliwiała uczenie dzieci w bezrefleksyjny sposób prostych “kodeksów postępowania”. Dziecko miało szanować starszych, być grzeczne, podnosić przedmioty, które upadną, znać zasady dobrego wychowania. Przedmiot, mimo że nazywał się “etyka”, nie posiadał w swojej podstawie programowej zapisów, które wydawałyby się banalnie oczywiste dla dobrej edukacji etycznej. Ponadto MEN nadał uprawnienia do nauczania etyki wychowawcom edukacji wczesnoszkolnej, którzy nigdy podczas swoich studiów nie byli przygotowywani do prowadzenia etyki. Dlatego w wielu wypadkach, jeśli pedagog wczesnoszkolny uczył etyki, po prostu zyskiwał dodatkową godzinę lekcji wychowawczej.

Podczas swojego wystąpienia w oparciu o poprzednią podstawę programową oraz odpowiedzi listowne MEN przedstawię, czym etyka może być według wielu nauczycieli nieprzygotowanych do prowadzenia takich zajęć. Pragnę to skonfrontować z programem P4C („Philosophy for Children”) Matthew Lipmana, metodą dociekań filozoficznych, reprezentowaną przez prof. Aldonę Pobjewską, edukacją etyczną według szkoły kompetencji moralno-dyskursywnych oraz własną praktyką edukacyjną. Nie twierdzę przy tym, że wychowawcy edukacji wczesnoszkolnej nie nadają się do prowadzenia takich zajęć. Postaram się przedstawić, w jakim kierunku powinny zmierzać kursy dokształcające dla nauczycieli chcących prowadzić takie zajęcia oraz w jaki sposób powinna być napisana dobra podstawa programowa, w oparciu o którą można prowadzić “porządną” edukację etyczną.

Mgr Tadeusz Kokurewicz

Uniwersytet Opolski

Liceum Ogólnokształcące nr 12 we Wrocławiu

Problem autonomii filozofii oraz etyki w nauczaniu szkolnym na poziomie liceum

W dzisiejszej polskiej szkole zarówno etyka, jak i filozofia mają bardzo słabo wykształconą dydaktykę. Jeszcze gorzej wyglądają metody oceniania ucznia, które często na tych zajęciach w ogóle nie są stosowane. Nie chcąc pomylić przyczyn ze skutkami, za główną przyczynę takiego stanu rzeczy, uważam brak silnej obecności obu tych przedmiotów w strukturze polskiej szkoły. Nie jest bowiem tak, że wiedza o tak praktycznej dziedzinie jaką jest nauczanie, może być przedmiotem pierwotnej refleksji akademickiej, lecz refleksja taka, następuje tutaj niejako *a posteriori*. Bez szkolnego doświadczenia, nie jesteśmy w stanie nawet realnie podjąć kwestii właściwego nauczania tych przedmiotów. Z jednej strony, pewne kompetencje nie-merytoryczne nauczyciela są fundamentalne dla zainteresowania uczniów filozofią - świadczą o tym coraz liczniejsze filozoficzne ruchy oddolne, takie jak „Socrates Cafe” oraz doświadczenia nauczycieli etyki. Z drugiej zaś strony, bezkrytyczny zachwyt nad nimi może być pewnego rodzaju pułapką. Dlatego elementem skutecznego nauczania, jest według mnie swoiste podobieństwo filozofii do innych przedmiotów szkolnych, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej.

Nauczyciel filozofii powinien odważniej czerpać ze szkolnego doświadczenia uczniów. Rozumiem przez to wykorzystanie materiału omawianego na fizyce, biologii, czy matematyce – jeśli preferujemy nastawienie na filozofię nauki lub na języku polskim,

wiedzy o społeczeństwie oraz historii – jeżeli preferujemy model filozoficznej edukacji kulturowej. Dużym błędem byłoby nie skorzystać na swoich zajęciach z odniesień do literatury Ibsena, Gombrowicza, Witkacego, czy Mrożka. Inną propozycją jest otwarcie w nauczaniu filozofii na korzystanie z kultury masowej i nowych mediów. W nauczaniu szkolnym jest to pewna luka, która z natury rzeczy nie może zostać wypełniona. Proponuje filozofię szkolną, która jest żywym komentarzem do sztuki aktualnej: nowości filmowych, serialowych, lżejszej literatury młodzieżowej, teatru współczesnego oraz gier komputerowych. Ilustracją tego postulatu, będą scenariusze z zajęć dotyczących gier komputerowych, realizowanych przeze mnie w liceum.

Podsumowując. Po pierwsze, chciałbym filozofii mocniej powiązanej z innymi przedmiotami szkolnymi. Widać tutaj dwa sposoby jej nauczania: jako filozofii kultury - czerpiącej z wiedzy obecnej na takich przedmiotach szkolnych, jak historia, język polski, wiedza o społeczeństwie albo jako filozofii nauki - bazującej na biologii, fizyce i matematyce. W pewnej części rolą tak pojętego przedmiotu, poza namysłem krytycznym, byłaby pewna integracja wiedzy z różnych dziedzin. Po drugie, postuluję otwarcie nauczania filozoficznego na zjawiska obecne w kulturze masowej, jak choćby środowisko gier komputerowych. Po trzecie, podkreślam wagę pewnego elementu nauczania, jakim jest metoda sokratejskiego dialogu, jednocześnie zastrzegając, że nie da się prowadzić zajęć wyłącznie korzystając z tej metody. Na koniec odniosę się do roli tekstu filozoficznego w nauczaniu filozofii i etyki oraz krótko powiążę go z celem nauczania oraz autonomią obu tych przedmiotów. Z mojego referatu może wyłonić się odrębna wizja metodyki nauczania etyki oraz filozofii, ale problem relacji pomiędzy nimi oraz ich odrębności, pozostawię do dyskusji. Warto zaznaczyć, że wiele z moich postulatów odnosi się jedynie do specyfiki nauczania na poziomie szkoły średniej.

Jak uczyć filozofii w szkole? – kilka uwag nauczyciela

Sytuacja filozofii jako dyscypliny umysłu, ale także przedmiotu szkolnego jest permanentnie nieustabilizowana w polskim systemie edukacyjnym. I to - paradoksalnie - bardzo dobrze, bo zmusza nauczyciela do maksymalnego wysiłku, żeby chronić, zaszczeniać i kultywować ten typ wolnomyślnego kształcenia (*liberal arts education*). Oznacza to, że w edukacji filozoficznej stawia się więcej pytań i kwestii nierozstrzygniętych niż oferuje gotowych standardów, reguł i wzorców poprawnych odpowiedzi.

Tych kilka pytań, które warto rozważyć, a nie jest to lista zupełna, wygląda wedle mojego doświadczenia następująco:

- (1) Jak wczesnie można zaczynać edukację filozoficzną? (doświadczenia z gimnazjum);
- (2) Jakie są tryby i sposoby edukacji filozoficznej? (propedeutyka dla klas pierwszych, ITN, koła filozoficzne, program rozszerzony filozofii, programy autorskie, związki przyjaźni);
- (3) Czy są jakieś dobre praktyki w przestrzeni międzynarodowej, z których można skorzystać? (Tak, np. IB, Philosophy for Children etc.);
- (4) W jakim stopniu uczniowie mogą kształtować zawartość kursu filozofii? (Tak, w zasadniczym stopniu – jest mnóstwo przykładów);
- (5) Czy matura i olimpiada filozoficzna w swych założeniach mogą i wspierają rzetelną edukację filozoficzną (tak, oczywiście, ale muszą jeszcze bardziej odejść od ideału maturzysty i olimpijczyka, który chce, a właściwie już studiuje filozofię i wie

więcej erudycyjnie niż student – kluczem wydaje się format analitycznego eseju).

Zbierając te pytania razem trzeba sformułować oszczędny i skromny model kształcenia filozoficznego jako edukacji obywatelskiej.

Mgr Maria Łojek-Kurzętkowska

Uniwersytet Gdański

Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

VI Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Młodzi debatują w Gdyni.
Debata oksfordzka jako zastosowanie metody
Problem Based Learning w nauczaniu filozofii

Posługiwanie się debatą oksfordzką jako metodą nauczania towarzyszyło narodzinom uniwersytetu pojmowanego jako wspólnota naukowa badaczy. Jako nieodłączny element tak rozumianego modelu edukacyjnego, debata oksfordzka jest formą pracy, którą można polecić każdemu nauczycielowi stawiającemu sobie za cel tworzenie przestrzeni do naukowego dyskursu. Szczegółne zastosowanie metoda ta znajduje w edukacji filozoficznej.

Wartość debaty oksfordzkiej zauważają sami uczniowie i uczennice, z których inspiracji powstał projekt „Młodzi debatują” realizowany w dwóch gdyńskich liceach ogólnokształcących. Inicjatywa ta opiera się na współpracy społeczności młodzieży licealnej i gimnazjalnej pod opieką zespołu nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Założeniem projektu jest stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń pomiędzy młodymi ludźmi na różnych poziomach edukacyjnych, a tym samym, otwarcie szkoły na ideę twórczego zaangażowania młodzieży w sam proces edukacyjny. Debata oksfordzka staje się edukacyjnym pretekstem do realizacji założeń metody myślenia problemowego (PBL).

Barbaryzm refleksji

O*braz pierwszy.* W „Nauce nowej” Giambattista Vico opisuje schemat rozwoju społeczności. Zdaniem włoskiego filozofa proces zmian w obrębie społeczności jest skutkiem dynamiki konfliktu pomiędzy arystokracją i plebejuszami. Arystokraci są *de facto* twórcami społeczności, a jej spoiwem jest religia rytualna i mityczna wizja rzeczywistości. Wskutek rywalizacji z arystokratami, plebejusze stopniowo zyskują prerogatywy arystokratów i stają się pełnoprawnymi uczestnikami wspólnoty. Wraz ze wzrostem znaczenia plebejuszy, filozofia (poznanie racjonalne) zaczyna wspierać mitologiczno-religijną wizję świata. Vico twierdzi, że pozbawiona spoiwa społeczność musi się rozpaść, ponieważ pozbawieni wspólnych standardów odniesienia, wyposażeni w zdolność do abstrakcyjnej refleksji obywatele są skazani na racjonalizację swojej partykularnej, egoistycznej perspektywy i tracą zdolność myślenia w kategoriach wspólnoty. Vico nazywa ten schyłkowy etap historii społeczności w interesujący sposób, jest to „barbaryzm refleksji”.

Obraz drugi. W artykule „The Barbarians” Denis Sinor poszukuje konstytutywnych cech barbarzyńcy w oparciu o świadectwa historyczne. Wyróżnia wśród nich zwłaszcza brak organizacji społecznej, niezdolność do tworzenia prawdziwego państwa, anarchizm. Barbarzyńcą jest więc ktoś, kto nie potrafi budować trwałej wspólnoty, przekraczającej potrzebę związaną z realizacją doraźnych celów.

Według pewnego przekonania, związanego z metodologią filozofii analitycznej, filozofia jest dziedziną zasadniczo nierozstrzygalnych

problemów. W związku z tym nauczanie filozofii, o ile w ogóle jest celowe, musi być „liberalne”, tj. musi być skoncentrowane na przekazywaniu wiedzy erudycyjnej, dotyczącej teorii, tez i argumentów oraz zasadniczo nie powinno wprost prezentować takiej czy innej doktryny jako po prostu prawdziwej. Nie powinno być nauczaniem w ramach filozoficznej szkoły, którą charakteryzuje zwarty i maksymalistycznie rozumiany program badawczy. Jakie są skutki praktykowania takiego modelu? Wydaje się, że konsekwencją jego aplikacji musi być rosnąca specjalizacja i partykularyzacja tak filozofii, jak i społeczności filozoficznej, oraz samospełniająca się przepowiednia o nierozstrzygalności problemów filozoficznych. Ostatecznie prowadzi to do sytuacji, w której racjonalna refleksja, którą jest filozofia, staje się narzędziem racjonalizacji egoizmu/ arbitralnych rozstrzygnięć filozofa lub grupy filozofów, a wielkie spory pomiędzy tradycjami filozoficznymi są rozwiązywane siłowo-instytucjonalnie (tak w dużej mierze można wytłumaczyć konwersję wielu filozofów na filozofię analityczną). Barbaryzm refleksji. Czy taki model nauczania filozofii pozwala na przetrwanie samej filozofii i jej intelektualnego autorytetu?

Według pewnego, powiązanego z metodologią filozofii analitycznej przekonania filozofia jest dziedziną zasadniczo nierozstrzygalnych problemów. W związku z tym nauczanie filozofii, o ile w ogóle jest celowe, musi być „liberalne”, tj. musi być skoncentrowane na przekazywaniu wiedzy erudycyjnej, dotyczącej teorii, tez i argumentów oraz zasadniczo nie powinno wprost prezentować takiej czy innej doktryny jako po prostu prawdziwej, nie powinno być nauczaniem w ramach filozoficznej szkoły, którą charakteryzuje zwarty i maksymalistycznie rozumiany program badawczy. Jakie są skutki stosowania takiego modelu? Wydaje się, że konsekwencją jego aplikacji musi być rosnąca specjalizacja i partykularyzacja tak filozofii, jak i społeczności filozoficznej, samospełniająca się przepowiednia o nierozstrzygalności problemów filozoficznych.

Ostatecznie prowadzi to do sytuacji, w której racjonalna refleksja, którą jest filozofia, staje się narzędziem racjonalizacji egoizmu/ arbitralnych rozstrzygnięć filozofa lub grupy filozofów, a wielkie spory pomiędzy tradycjami filozoficznymi są rozwiązywane siłowo-institutionalnie. Barbaryzm refleksji. Czy taki model nauczania filozofii pozwala na przetrwanie samej filozofii i jej intelektualnego autorytetu?

Prof. dr hab. Robert Piąt

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Szkoła jako spór o istnienie świata

W wykładzie przedstawię myśl, że poczucie rzeczywistości i co za tym idzie realizm w zakresie trzech kluczowych aktywności: doznawania, poznawania i komunikacji jest złożonym osiągnięciem, niemożliwym bez nauki i kultury, a co za tym idzie niemożliwym bez edukacji. Teza ta kontrastuje z narzucającym się, lecz jak sądzę, fałszywym przekonaniem, że poczucie rzeczywistości jest czymś pierwotnym, związanym raczej ze zdrowym rozsądkiem, a w zakresie doznawania z materialnymi własnościami ludzkiego ciała.

Filozof hiszpański Ortega y Gasset przeciwstawił sobie dwie figury: Odyseusza i Artysty Ten pierwszy ucieka od Kirke, mistrzyni złudzenia, w stronę znanego mu świata, ten drugi porzuca znany świat i szuka ułudy. Odyseusza czeka w znanym mu świecie przemijanie, Artysta ma nadzieję na odkrycie rzeczywistości trwałej i zawsze obecnej. Z filozoficznego punktu widzenia, kontakt z rzeczywistością jest zależny od posiadania i wolnego dysponowania osobistym modelem świata. Musi on obejmować złożoną ontologię, przypisującą każdemu aspektowi, części, momentowi, jakości, czy wymiarowi doświadczonych przedmiotów jasne miejsce w obrębie tego, co jest. Zwykle praktyczne podejście do świata nie jest w stanie tego uczynić, złożoną ontologię świata sprowadza bowiem do potrzeb i celów człowieka. Heidegger sądził, że bezpośredniość doświadczenia, praktyczność czy powszedniość raczej oddalają od rzeczywistości, niż do niej przybliżają - rozumiemy, co znaczy działać w otoczeniu i sytuacjach, lecz nie w świecie, czy tym bardziej w ogólnym horyzoncie tego, co jest, *resp.* bycia.

STRONA | 25

Jak uczyć filozofii i etyki
w szkole?

GDAŃSK, 10–11 MARCA 2017

Uniwersytet
Gdański

IFSiD

Temat wykładu wykorzystuje tytuł dzieła Romana Ingardena *Spór o istnienie świata*. Polski filozof poszukuje w nim ontologii zdolnej wyjaśnić, w jaki sposób ludzka świadomość prezentuje nam świat, a nie samą siebie. To ogromne przedsięwzięcie miało uporać się z trudnościami fenomenologii Husserla. Ingarden zmierzał do wskazania tych ontologicznych relacji, które muszą zostać założone, by uznać odniesienie świadomości do świata. Szczególną wagę nadawał tu doświadczeniu czasu: odróżniał realistyczne (oparte na działaniu) poczucie czasu i to, które bierze się z pragnienie, by uzyskać jeden niezawodny wskaźnik tego, co rzeczywiste w postaci doświadczenia chwili obecnej. Jednak z tej perspektywy wszelki inny moment w czasie, czyli praktycznie wszystko, znajduje się poza rzeczywistością,

Poza ontologicznymi i poznawczymi aspektami realizmu ważny jest również aspekt emocjonalny. Są stany wewnętrzne związane np. ze wstydem, zakłamaniami czy przemocą, które radykalnie separują człowieka od świata. Nawiążę w tym punkcie do rozważań Maxa Schelera w *Nagość i wstyd oraz do głośnej kiedyś książki Elaine Scarry *Body in Pain. The Making and Unmaking of the World**. Przypomnę też tezę J. P. Sartre'a o tym, że spojrzenie innego zamienia sferę własnych możliwości w przedmiot widziany przez kogoś innego. Paradoks polega na tym, że pozorna obiektywność spojrzenia w istocie zniekształca rzeczywistość, ślepa na doświadczające podmioty, zastępująca je fantazmatem. Im bardziej dokładne i docieklive jest obiektywizujące spojrzenie, tym bardziej oddala od bezpośredniego bycia w świecie, stając się stopniowo jego zaprzeczeniem.

Realizm jest w tej perspektywie trudnym zadaniem: wymaga rozbudowanego modelu świata obejmującego takie wytwory ludzkiego rozumienia i poznania jak prawdopodobieństwa, pojęcia abstrakcyjne, podmiotowość, konstrukcje czasu i pamięci, świadomość językowa, oraz choćby rudymtarne rozumienie teorii

naukowych. Ingardenowskie „istnienie świata” nie jest tajemniczym doznaniem, ani przedmiotem wyizolowanego poznania, lecz dziełem całej kultury, która wyposaża nas w wymienione powyżej kategorie. Szkoła jest miejscem, w którym to dzieło się tworzy. Od zdobytej edukacji zależą w dużej mierze własności naszych modeli świata, a tym samym zdolność do życia w obiektywnie istniejącym świecie, a nie tylko w granicach własnych doznań i celów.

Mgr Marta Ratkiewicz

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Wzorce osobowe a reguły postępowania. Czyli co może nam podpowiedzieć Kant w kwestii edukacji etycznej?

Zasady jako trzon wychowania moralnego czy raczej przykłady cnotliwego życia? Pedagogika negatywna i stawianie granic czy raczej oddziaływanie na wyobraźnię i emocje? Tłumaczenie czy raczej inspirowanie? A może po prostu... jedno i drugie?

Obecnie koncepcją etyczną, która – jak się często przyjmuje – najlepiej radzi sobie z problematyką edukacji moralnej jest współczesna etyka cnot. To, co wydaje się jej atutem, to podkreślanie roli wzorców osobowych, ludzkich przykładów, które pociągają i inspirują ucznia czy wychowanka. Mówi się o postaciach świętych i bohaterów, mędrców i moralnych autorytetów (tych dalekich, jak i tych z najbliższego otoczenia), których przykład życia najlepiej motywuje (bo jak pisał Arystoteles: „gdyby więc same argumenty wystarczały do tego, by uczynić ludzi prawymi, to istotnie, jak mówi Teognis, przyniosłyby wiele, i to niemałych korzyści”), a które są konkretnymi wzorcami do naśladowania przez adeptów moralności.

Czy jednak sprowadzenie edukacji moralnej tylko do prezentacji właściwych wzorców jest wystarczające? Czy etyka kantowska, podkreślająca rolę reguł i zasad w moralności, nic wartościowego nie może wnieść do praktyki wychowawczej? Czy w końcu rola przykładu w etyce kantowskiej jest zupełnie niedoceniana? A może raczej nie jest po prostu przeceniana?

Bardziej wnikliwa analiza stanowiska Kanta ujawnia, że i w etyce kantowskiej znajdujemy miejsce na pozytywną rolę przykładu.

Z tym, że przykład nie wyczerpuje całości działań wychowawczych, pozostawiając miejsce nauczaniu zasad. Jak zatem etyka kantowska widzi moralną edukację rozpiętą między zarysowanymi wyżej dwoma perspektywami metodycznymi? I co może nam, debatującym nad kształtem nauczania etyki, odpowiedzieć?

Powyższym pytaniom chciałabym poświęcić chwilę refleksji. Zacznę od zarysowania racji etyki cnót za rolę przykładu w moralnej edukacji oraz kolejno – skrótowego nakreślenia czy przypomnienia, dlaczego nie sposób pogodzić teorii etycznej bazującej na przykładach z kantowskim systemem moralnym. Następnie – w część głównej – przedstawię m.in. za Robertem Loudenem Kanta wizję pozytywnej roli przykładu w etyce, wizję, która – co nie takie oczywiste - wpisuje się w całość kantowskiego systemu etyczno-antropologicznego, by w dalszej kolejności zwrócić uwagę na niewystarczalność samego przykładu i wagę nauczania zasad w edukacji moralnej.

Mgr Wojciech Rutkiewicz

Uniwersytet Warszawski

Myślenie z najmłodszymi. Rola lekcji filozofii i etyki w szkole podstawowej

Naczelne pytanie konferencji rozpatrywać można w co najmniej dwóch aspektach. Pierwszy dotyczy miejsca lekcji filozofii i etyki w polskim systemie oświaty. Sprowadzałoby się to do uszczegółowionego pytania: jak uczyć filozofii i etyki w polskiej szkole. Drugi aspekt można nazwać technicznym. Obejmowałby on praktyczny wymiar nauczania filozofii i etyki. Biorąc pod uwagę dialogiczny charakter filozofii, tak bardzo podkreślany przez Matthew Lipmana, uważam, że lekcje filozofii i etyki mogą odegrać istotną rolę w kształtowaniu polskiej szkoły. Wśród współczesnych trendów pedagogiki odnajdujemy takich autorów jak Bell Hooks czy Jaspera Juula, którzy kładą nacisk na relację między uczniem a nauczycielem. Taka dobrze skonstruowana relacja może mieć pozytywny wpływ na efekty kształcenia, co znajduje swoje uzasadnienie w nurcie neurodydaktyki.

W skomplikowanej strukturze szkolnej lekcje filozofii i etyki mogą zapewniać przestrzeń osvajania tej struktury oraz odnawiania swego w niej miejsca. Umożliwia to właśnie podjęcie filozoficznego dialogu między uczniem a nauczycielem, a także między samymi uczniami.

Techniczny aspekt nauczania filozofii i etyki sprowadza się do wachlarza metod dydaktycznych, który można wykorzystać na lekcjach. Oprócz podjęcia rozważań na temat szczegółowego pytania o rolę filozofii i etyki w szkole, chciałbym podzielić się swoimi doświadczeniami jako nauczyciel filozofii i etyki w szkole podstawowej.

Mgr Przemysław Staroń

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

II Liceum Ogólnokształcące w Sopocie

Centrum Rozwoju Jump

Jak skutecznie nauczać (filozofii) w XXI wieku? *Case study Zakonu Feniksa*

Pytanie zawarte w tytule stawia sobie chyba każdy, komu leży na sercu przekazywanie wiedzy innym. Nie roszczęć sobie prawa do wyczerpania tematu, chciałbym odpowiedzieć na to pytanie, odwołując się do doświadczeń Zakonu Feniksa - organizacji edukacyjnej, która jako jedyna w Polsce prowadzi regularne zajęcia międzypokoleniowe w realiach systemu oświaty, przy okazji wykorzystując w procesie edukacyjnym nowe technologie i formy kreatywnej dydaktyki.

Dr Artur Szutta

Uniwersytet Gdański

O aretycznym modelu nauczania filozofii

Nauczanie filozofii to coś znacznie więcej niż przekazywanie informacji (w tym wiedzy). Nawet wówczas, gdy jest ono połączone z wyrabianiem w uczniach takich umiejętności jak rozumienie problemów, stawianie krytycznych pytań czy logiczne rozumowanie. Filozoficzna edukacja to również budzenie ciekawości, motywacja do poszukiwania prawdy, uczenie postaw epistemicznej skromności, szacunku dla poznawanego świata i współposzukujących, intelektualnej uczciwości. Można nawet powiedzieć, że edukacja filozoficzna, w pierwszym rzędzie sprządza się do kształcenia cnót intelektualnych. Stąd najważniejsze pytanie związane z nauczaniem filozofii brzmi, jak najskuteczniej uczyć cnót tego rodzaju. Cel mojego wystąpienia jest zatem dwójaki: po pierwsze będę chciał zaprezentować argumenty na rzecz aretycznego rozumienia procesu nauczania filozofii; po drugie spróbuję ogólnie zarysować możliwe metody realizacji tak zdefiniowanego celu.

Dr Natasza Szutta

Uniwersytet Gdański

Dlaczego doskonalenie samego rozumowania w edukacji moralnej nie jest wystarczające?

Edukacja moralna przez wieki koncentrowała się przede wszystkim na doskonaleniu moralnego rozumowania. We współczesnej etyce i psychologii moralności aż do 90 – tych lat poprzedniego stulecia królowała teoria rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, która zakłada, że rozwój moralny każdego człowieka jest ściśle skorelowany z jego rozwojem psychologicznym i przebiega wg uniwersalnie określonych stadiów. Warunkiem koniecznym moralnego rozwoju jest doskonalenie zdolności kognitywnych, jak m.in. logicznego i abstrakcyjnego myślenia oraz kategoryzowania pojęć moralnych.

Najnowsze badania w dziedzinie psychologii kognitywnej i ewolucyjnej (D. Kahneman, J. Haidt) nadwątlają czysto racjonalistyczne podejście w psychologii moralności wykazując, że w ludzkim myśleniu, motywowaniu i zachowaniu znacznie ważniejszą rolę od procesów zreflektowanych odgrywają najróżniejsze automatyczne procesy. Co więcej, często ze względu na występowanie tzw. zjawiska „wyczerpywania się ego” (np. w określonych stanach fizjologicznych - zmęczenia, choroby, głodu, obniżonego nastroju) jesteśmy na te automatyzmy po prostu skazani.

W moim wystąpieniu chcę wykazać, że w związku z tymi odkryciami edukacja moralna (w tym nauczanie etyki jako jej ważny komponent) nie może sprowadzać się wyłącznie do doskonalenia moralnego rozumowania (np. uczenia krytycznego myślenia). Równie ważne jest doskonalenie różnych procesów zautomatyzowanych, które przejmują kontrolę nad zachowaniem, gdy nasze zasoby samokontroli się wyczerpują.

Dr Paweł Walczak

Uniwersytet Zielonogórski

Analiza stanu badań nad efektywnością metody dociekań filozoficznych

Program *Filozofia dla dzieci* (Philosophy for Children – P4C) powstał jako próba zaradzenia słabościom szkoły, które polegały na niedostatecznym wspieraniu dzieci w rozwijaniu ich myślenia i rozumowania. Program, zawierający metodykę, scenariusze i materiały na każde zajęcia, podręczniki dla nauczycieli, stworzono w przekonaniu o naturalnych dyspozycjach dzieci do refleksji, problematyzowania doświadczenia, myślenia i dociekania. Autor programu Matthew Lipman zakładał, że głównym celem metody dociekań filozoficznych z dziećmi jest pomoc w zdobywaniu przez nie umiejętności samodzielnego myślenia, rozwój umiejętności rozumowania, rozwój umiejętności poszukiwania sensu w doświadczeniach oraz rozwój myślenia moralnego i umiejętności społecznych. Wraz ze współpracownikami w 1974 roku powołał do istnienia Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), który działa przy Montclair State University. Pod koniec lat siedemdziesiątych IAPC opracował test służący do ewaluacji programu filozofowania z dziećmi - New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS), który stał się narzędziem badawczym w eksperymentach przeprowadzanych w tamtym czasie w USA przez Lipmana i jego współpracowników.

Wyniki tamtych eksperymentów dostarczyły licznych dowodów pozytywnego wpływu P4C na rozwój poznawczy dzieci. Wraz z rosnącą popularnością programu w USA i na całym świecie od lat osiemdziesiątych przeprowadzano liczne próby ewaluacji wpływu

dociekań filozoficznych z dziećmi na ich intelektualny, emocjonalny i społeczny rozwój. Większość badaczy posługiwała się przede wszystkim metodami ilościowymi, w szczególności stworzonym do ewaluacji P4C testem NJTRS. Z czasem coraz częściej metody ilościowe uzupełniano o badanie metodami jakościowymi, które pozwalały na dokładniejsze zbadanie wpływu P4C na rozwój kompetencji niekognitywnych. Analiza dostępnych raportów z badań dostarcza licznych dowodów na pozytywny wpływ metody na rozwój intelektualny i emocjonalny dzieci, co pozwala na wyciągnięcie wniosku, że dociekania mogą stać się ważnym elementem wspierania tego rozwoju przez szkołę. Pomimo to metoda ta wciąż postrzegana jest raczej jako eksperyment i awangarda, nie znajduje szerszego zastosowania w edukacji.

Dotychczasowe badania skupiały się głównie na umiejętnościach poznawczych i społecznych uczniów. Obecnie istnieje potrzeba pogłębionych i systematycznych studiów nad zastosowaniem metody dociekań filozoficznych w edukacji, włączenie do obszaru badań nie tylko efekt wpływu programu na kompetencje dzieci, lecz również na kompetencje nauczyciela oraz na szeroko rozumianą kulturę szkoły.

Mgr Grzegorz Wiończyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zespół Szkół Ekonomicznych w Dąbrowie Górniczej

Mówić Innym - narracja w perspektywie etyczności

Korzystając z takich projektów filozoficznych jak tożsamość narracyjna P. Ricoeura, kategoria *narratable self* A. Cavarero, a także etyki czytania R. Rorty'ego, można uznać narrację jako szczególne miejsce poznania własnej tożsamości oraz rozpoznania siebie jako podmiotu działania etycznego. Pamiętając również, że to Inny może stanowić **źródło** etyczności oraz doświadczenia siebie, należy dokonać analizy aktu przemawiania w imieniu Innego, budowania narracji z jego "punktu widzenia", w perspektywie działań edukacyjnych podczas lekcji etyki.

W referacie zostaną przedstawione: filozoficzne podłoże aktu prozopei (jako strategii retorycznej, w której dochodzi do głosu ktoś tego głosu pozbawiony i związana z nią strategia bycia); możliwości przeprowadzenia ćwiczeń zawierających element prozopeiczny; wynikające z nich korzyści (m.in. uwrażliwienie, zrozumienie własnej nieznajomości tematu itp - refleksja ta domaga się odpowiednich badań, których metodologia jest opracowywana).

Udzielając głosu Innemu, zawsze jednak mówimy "my sami". W teorii narracji ten dystans pomiędzy narratorem (również w 1 osobie) i bohaterem wiąże się z zagadnieniem fokalizacji. W praktyce dystans ten może umożliwić mówienie (w tym przypadku uczniowi) jemu samemu jako Innemu, co ma doniosłe konsekwencje praktyczne.

Prof. dr hab. Jacek Wojtysiak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Nowa podstawa programowa nauczania filozofii

Idealna podstawa programowa nauczania filozofii powinna uwzględniać komponent historyczny, systematyzująco-problematyczny oraz logiczno-metodologiczny. W praktyce jednak, ze względu na ograniczenia czasowe, musimy wybierać między tymi komponentami. Sztuka wyboru odpowiednich treści programowych wymaga uświadomienia sobie, które cele nauczania filozofii uważamy za najważniejsze. Wiele z tych celów może zostać zrealizowanych, jeśli zaczniemy od historii filozofii starożytnej jako prezentacji źródeł głównych paradygmatów myślenia (o rzeczywistości, poznaniu i ludzkim działaniu), które kształtują spory filozoficzne aż do dziś.

Mgr Patryk Zaremba

Uniwersytet Warszawski

Szkoła Podstawowa nr 267 w Warszawie

Wonderful Years School – Prywatna Szkoła Podstawowa

Nauka krytycznego myślenia na lekcjach etyki w edukacji wczesnoszkolnej

Z eszłoroczne badanie, przeprowadzone przez EEF i SAPERE, wskazuje na pozytywny wpływ edukacji filozoficznej na ogólny rozwój intelektualny dzieci. Badanie nie pozwala na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków, co jest przyczyną pozytywnego wpływu, można jednak zakładać, na podstawie założeń edukacyjnych P4C („*Philosophy for Children*”), że głównym czynnikiem jest tu nauka krytycznego myślenia. Umiejętność krytycznego myślenia umożliwia konceptualizację danego problemu oraz przeprowadzenia na podstawie dostępnych danych refleksji dotyczącej danego problemu.

Ciekawą teorię dotyczącą krytycznego myślenia w celach edukacyjnych stworzyli Richard Paul i Linda Elder. Opiera się ona na wyróżnieniu składowych krytycznego myślenia. Według autorów są nimi: standardy (ang. *The Standards* - takie jak: jasność, dokładność, trafność - autorzy wyróżniają ich dziesięć), elementy (ang. *The Elements* - takie jak: cel, pytanie, informacja - autorzy wyróżniają ich osiem) oraz intelektualne cechy (ang. *Intellectual traits* - takie jak skromność, autonomia, spójność - autorzy wyróżniają ich osiem). Teoria pozwala wytłumaczyć trudności uczniów w nauce krytycznego myślenia, które są przedstawione jako składowa mniejszych elementów i umiejętności.

Na podstawie tej teorii Suzanne Bourman i Joel Levine stworzyli program edukacyjny do nauki krytycznego myślenia przeznaczony

dla uczniów z edukacji wczesnoszkolnej. Elementy teorii krytycznego myślenia zostają wprowadzone w postaci lekcji koncentrujących się na pojedynczym nowym aspekcie krytycznego myślenia ewentualnie w odwołaniu do elementów wcześniej poznanych. Program ten pierwotnie został stworzony dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi. Rozwój umiejętności krytycznego myślenia ułatwił zrozumienie i operowanie wiedzą zdobywaną w szkole.

Wartościowe, może być zapoznanie się i wykorzystanie tych dokonań w polskiej edukacji. Lekcje etyki pozwalają na wprowadzanie elementów ogólnej edukacji filozoficznej. Korzystając z autonomii dostępnej nauczycielom etyki warto program etyki wzbogacić o elementy nauki krytycznego myślenia (również w kontekście wartości jaką jest odpowiedzialność epistemiczna). W programie polskiej szkoły nie występuje systemowy element nauki umiejętności związanych z samym uczeniem się. Brakowi temu mogą przeciwdziałać nauczyciele etyki opracowując własne metody lub wprowadzając elementy P4C czy opisanych scenariuszy rozwijających umiejętność krytycznego myślenia. Umiejętność krytycznego myślenia, w kontekście zmian cywilizacyjnych, przyrostu wiedzy, oraz trudności w jej wykorzystaniu stanowi jedną z kluczowych kompetencji, jaką powinna rozwijać nowoczesna edukacja.

Mgr Marcin Zieliński

Uniwersytet Gdański

„Sednokrąg”: gra planszowa ułatwiająca zrozumienie koncepcji filozoficznych (i nie tylko)

Filozofia najczęściej jawi się uczniom jako dziedzina oderwana od życia codziennego, której jedyne przydatne – i to sporadycznie – koncepcje, to te związane z etyką. Pozostałe często wydają się niezrozumiałe lub zbędne. Nauczyciel filozofii może radzić sobie z tym problemem na różne sposoby. Najczęściej decyduje się na przywołanie jakiejś sytuacji „z życia wziętej” i przedstawienie stanowiska filozoficznego, które mogłoby pomóc osobom, które się w niej znalazły. Musiałyby tylko znać to stanowisko, a że, jak wiadomo, zwykle nie znają, to nadarza się okazja, by przekonywać uczniów, że jednak bez filozofii ani rusz.

Gra „Sednokrąg”, którą chciałbym przedstawić, przybliży filozofię w inny sposób. Inspiracją do stworzenia tej gry były dla mnie teorie językoznawców kognitywnych, zwłaszcza George’a Lakoffa i Marka Turnera, autorów „Metafor w naszym życiu”. Twierdzą oni, że rzeczy abstrakcyjne rozumiemy dzięki temu, iż rzeczy konkretne (lub po prostu lepiej znane) użyczają im swojej struktury. Na przykład zrozumienie pojęcia „miłość” ułatwia metafora „miłość to podróż”, ponieważ pojęcie „podróż” jest bliższe potocznemu doświadczeniu, a dzięki temu lepiej je rozumiemy i możemy przenieść jego strukturę na pojęcie trudniejsze. Podobnie koncepcje filozoficzne można rozumieć (i tłumaczyć) przez odkrycie tożsamości ich struktury ze strukturą zjawisk znanych z innych dziedzin.

Takie podejście wymaga dwóch czynności: najpierw w „sprawie”, którą chcemy wyjaśnić (tak nazywam fragment dziedziny, który

da się ująć np. w zdaniu zaczynającym się od „to, że...”), należy odkryć „sedno” (ową wewnętrzną strukturę, o której była mowa wcześniej), czyli sprowadzić ją do jak najprostszego układu elementów i łączących je relacji, a następnie odnaleźć sprawę o tym samym sednie w innej, lepiej znanej dziedzinie.

Przykładowo: jeśli wyjaśnienia będzie wymagać Platońska koncepcja idei, to:

- wyjściową sprawą może być to, że otaczające nas przedmioty są tym czym są, dzięki podobieństwu do idei, które są doskonałymi i niezmiennymi wzorami niedoskonałych i zmiennych przedmiotów,
- sedno można sformułować jako „każda rzecz ma swój wzorec”,
- sprawy z innych dziedzin, ułatwiające zrozumienie i zapamiętanie tej wyjściowej, mogą być np. takie: to, że budynki na jednym osiedlu, choć nie identyczne, są do siebie podobne, ponieważ powstały według wspólnego architektonicznego planu lub to, że pierniki, choć każdy trochę inny, zawdzięczają swoje kształty jednej formie.

Podczas mojej prezentacji pokrótce omówię zasady gry w „Sednokrąg” i skupię się na przybliżeniu opisanego wyżej sposobu myślenia. Jeśli czas pozwoli, zaproponuję słuchaczom udział w krótkiej rozgrywce, co pozwoli lepiej zrozumieć, na czym ta gra polega.

Dr Wojciech Edmund Zieliński

Uniwersytet Gdański

Jak uczyć filozofii i etyki?... Oczywiście aforystycznie!

Bez naukowego zadęcia, bez przekonania o swej wyjątkowej roli, bez oczekiwania efektów rychło widocznych... Czy filozofii i etyki można dzisiaj w szkole uczyć tak zwyczajnie? Zapewne można, zwłaszcza gdy się w tym kształceniu nie ulegnie projakościowej hysterii edukacyjnych biurokratów, a najłatwiej wówczas, gdy się w nim zachowa status amatora; co w opinii niektórych znaczy: ignoranta.

Tytułową filozofię i etykę w proponowanym wystąpieniu sprządzam do wspólnego mianownika filozofii praktycznej, a więc takiej filozofii, która coś do zrobienia ma w myśli, mowie i uczynku osób choćby najskromniej nią zainteresowanych. Wskazuję na *aforyzm*, jako środek filozoficznego wyrazu, narzędzie oglądu spraw i ludzi wokół, łącznik doświadczeniowych perspektyw działających podmiotów. Z przymrużeniem oka traktując ambicje naukowego konferowania twierdzę, że *mniej znaczy więcej* także w edukacji.

Dr Andrzej Zykubek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Filozofia w biologii? Nauki przyrodnicze jako źródło inspiracji w nauczaniu filozofii

Wydaje się, że klasyczna problematyka z zakresu filozofii przyrody ożywionej, czerpiąca inspiracje ze współczesnej biologii i biofilozofii, może być niezmiernie interesująca i inspirująca w nauczaniu filozofii, etyki, a nawet estetyki. I nie chodzi mi wcale o wysublimowane dyskusje z zakresu metodologii biologii czy szerzej metodologii nauk przyrodniczych.

Sądzę, że jest mnóstwo przykładów tematów, które można wykorzystać na zajęciach filozofii. Kilka z nich przytaczam poniżej:

- problem matematyczności przyrody, a w szczególności układów żywych;
- problemy prawidłowości zachodzących w przyrodzie, przyczynowości, determinizmu i indeterminizmu;
- redukcjonizm i fizykalizm w biologii;
- problem powstania i ewolucji życia;
- filozoficzna problematyka ontogenezy i emergencji;
- geneza i tożsamość informacji biologicznej i genetycznej, genocentryzm;
- kryteria i definicja śmierci;
- możliwość istnienia życia poza Ziemią i sztuczne życie;
- problem hominizacji i głównych czynników ewolucyjotwórczych w ewolucji człowieka;

- przyszłość człowieka jako gatunku (dyskusja w kontekście antybiotykoterapii i tzw. uporczywej i długotrwałej terapii, a także np. podróży międzyplanetarnych);
- kwestie ontologiczne i etyczne związane z transplantologią (np. przeszczep części mózgu);
- problem relacji dusza-umysł-ciało;
- geneza altruizmu i zachowań społecznych;
- „wrodzone” kryterium piękna (złota proporcja, symetria układów biotycznych etc.);
- problem zjawisk cudownych.

W czasie wystąpienia rozwinę główną tezę i zilustruję ją kilkoma przykładami.

Wydarzenia towarzyszące:

- Przemysław Staroń, *Filozoficzna Ulica Pokątna* (w sali C211-212). W trakcie przerwy obiadowej w pt. 10.03 ok. 14.30 będzie można spotkać się z bardzo kreatywnym nauczycielem filozofii, który zaprezentuje różne pomoce dydaktyczne do nauczania filozofii).

Każdy, kto naucza - na przykład filozofii czy etyki - doskonale wie, że dobre zajęcia można poprowadzić choćby za pomocą kawałka kartki papieru, bez żadnych wymyślnych metod dydaktycznych. Ba, dobre zajęcia można poprowadzić nawet i bez niczego, wszak głównym narzędziem pracy każdego z nas jest nasza własna osobowość. Pamiętamy przecież takich wykładowców - którzy „tylko mówili, a czarowali słuchaczy...”

Nie kłóci się to z tym, że czarować można na różne sposoby i im więcej metod dydaktycznych się znajdzie, tym większą magię dydaktyczną można roztoczyć! Dlatego serdecznie zapraszam na *Filozoficzną Ulicę Pokątną*, na której znajdziecie Państwo wiele metod - książek, gier i gadżetów - mogących być formą inspiracji do Waszej pracy z dziećmi, młodzieżą i studentami, ale także osobami aktywnymi zawodowo oraz seniorami.

- Spotkanie z redakcją czasopisma popularnonaukowego „Filozofuj”

Serdecznie zapraszamy na spotkanie z założycielami i twórcami filozoficznego czasopisma popularno-naukowego „Filozofuj!”. Opowiemy o tym, dlaczego, dla kogo i jak powstało F! Przybliżymy Państwu naszą pracę nad kolejnymi wydaniami. Zdradzimy nasze plany na przyszłość. Zaprezentujemy portal F! Omówimy jego

główne działy. Opowiemy o szerokiej działalności FI, chociażby w ramach „Klubów FI”. Trochę się pochwalimy, trochę pożalimy. Chętnie też posłuchamy słów krytyki i dobrych rad. Dowiemy się o oczekiwaniach naszych czytelników. Już dziś zapraszamy!

Notatki

A series of 30 horizontal dotted lines spaced evenly down the page, providing a template for handwritten notes.

