



Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

Sztuka krytycznego myślenia

GDAŃSK, 15–16 MARCA 2019

Uniwersytet Gdański
Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa
Magazyn popularnofilozoficzny „Filozofuj!”

Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

Sztuka krytycznego myślenia

GDAŃSK, 15–16 MARCA 2019

Abstrakty

Uniwersytet Gdański
Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa
Magazyn popularnofilozoficzny „Filozofuj!”

Spis treści

- ◆ DR MARCIN BĘDKOWSKI
Kategoria myślenia krytycznego i koncepcja logiki szkolnej w Szkole Lwowsko-Warszawskiej | 4
- ◆ DR SEBASTIAN DAMA
Nauka etyki metodą projektów a meoniczność społecznej rzeczywistości. Problemy i aporie nauczania o moralności w dobie globalizacji oraz rewolucji technologicznych w pierwszej połowie XXI wieku | 77
- ◆ DR SZYMON DĄBROWSKI
Znaczenie sporu filozoficznego w dydaktyce edukacyjnej – analiza krytyczna | 9
- ◆ DR DOMINIKA DEPTA-MAREL
Lekcje filozofowania w opiniach uczniów | 10
- ◆ MGR MAŁGORZATA DORNA
Krytyk sztuki – filozof, esteta, czy „medium”? (Krytyka sztuki jako wygodne narzędzie kreowania wielkości artysty i manipulacji „nieprzygotowanym”, „niedouczonego” odbiorcą.) | 11
- ◆ DR INŻ. ZBYSZEK DYMARSKI
Podstawowe problemy egzystencjalne jako klucz do konstrukcji programu nauczania filozofii | 13
- ◆ DR HAB. WANDA KAMIŃSKA
Kiedy myślenie moralne, a kiedy myślenie krytyczne? Aksjologiczna analiza strategii dydaktycznych w nauczaniu etyki | 14
- ◆ PAWEŁ KARPIŃSKI
Edukacja obywatelska – wyzwanie dla edukacji filozoficznej w społeczeństwie demokratycznym | 15
- ◆ MGR DOROTA KORBEL
Pasja debatowania. Rola debaty oksfordzkiej w nauczaniu etyki | 17
- ◆ MGR MARCIN KRUPOWICZ
Od krytycznego myślenia do filozoficznego zarządzania kryzysowego | 19
- ◆ MGR WERONIKA MAJEK
Kryminolog na lekcji etyki – przykład cyberprzestępczości | 22
- ◆ MGR AGATA MARCINIAK
Jak kształtować u ucznia postawę (auto)krytyczną? – wkład Sokratesa | 24
- ◆ MGR MARIUSZ MARKIEWICZ
Powrót do tradycji – doświadczenie filozoficzne a encyklopedyzm | 25
- ◆ MGR IWONA NITYCHORUK
Nawyki kontra myślenie krytyczne w szkole podstawowej | 26
- ◆ DR JOANNA PĘKAŁA
Stan kształcenia etycznego na specjalizacjach nauczycielskich studiów w Polsce | 28

- ◆ DR MARIA PLESKACZYŃSKA
Szkoła jako przestrzeń nauczania filozofii (na drodze do dojrzałości i samodzielności) | **30**
- ◆ PROF. DR HAB. ALDONA POBOJEWSKA
Krytykanctwo, krytycyzm, krytyczność | **32**
- ◆ MGR WOJCIECH STĘCHŁY, DR MARCIN BĘDKOWSKI
Taksonomia Bloom'a a krytyczne myślenie – pułapki i możliwości | **33**
- ◆ ARTUR SZUTTA
O Cnocie krytycznego myślenia, czyli o złotym środku pomiędzy naiwnością a dogmatyzmem | **35**
- ◆ MGR ANNA SZYMASZCZYK
Myślenie krytyczne we wspólnocie dociekającej | **36**
- ◆ DR MARCIN TREPCZYŃSKI
Kompetencje uczniów w zakresie krytycznego myślenia – wyniki pilotażu i sprawdzone ćwiczenia | **37**
- ◆ DR HAB. KRZYSZTOF A. WIECZOREK
Argumentacja, krytyczne myślenie, filozofia | **38**

Dr Marcin Będkowski

Uniwersytet Warszawski

Kategoria myślenia krytycznego i koncepcja logiki szkolnej w Szkole Lwowsko-Warszawskiej

W ostatnich latach powstało kilka interesujących analiz poświęconych relacjom między anglosaskim nurtem logiki nieformalnej i *critical thinking* oraz polskim nurtem logiki pragmatycznej. Badania te podkreślają m.in. prekursorski charakter polskiej tradycji (Koszowy 2010), ale także – jej odmienność (Dąbrowski 2016). W swoim referacie chciałbym nawiązać do tych prac i wykazać mylność opinii, zgodnie z którą przedstawiciele SLW nie sformułowali koncepcji krytycznego myślenia i nie używali sformułowania „krytyczne myślenie” (Johnson, Koszowy 2018: 200).

Kategorię myślenia krytycznego najpełniej opisał Ajdukiewicz, jednakże jej obecność zaznacza się w Szkole znacznie silniej – była ona bowiem ściśle związana z naczelnymi postulatami Szkoły: jasności i uzasadnienia. Postulaty te miały charakter ogólnometodologiczny i stawiały przed badaczami wymóg, by formułowali oni swoje myśli w sposób jasny i dążyli do dostatecznego uzasadnienia swoich twierdzeń. Co ciekawe, postulaty te formułowano także w kontekście dydaktycznym – związku z zadaniem wyrobienia w uczniach ogólnego wykształcenia logicznego.

W drugiej części przedstawię koncepcję logiki szkolnej (in. logiki w sensie szkolnym, pedagogicznej, pragmatycznej) jako polskiej wersji koncepcji krytycznego myślenia: wyrastającej z podobnych założeń i oferującej podobne rozwiązania. Koncepcję logiki jako dyscypliny pomocniczej dydaktyki przedstawił K. Twardowski (1901a). Uważał, że nauczyciele – ponieważ ich zadaniem jest

wyrobić w wychowankach samodzielność myślenia – powinni być zaznajomieni z logiką rozumianą jako nauka o prawdziwości sądów. Później cel ten określił jako wyrobienie ogólnego wykształcenia logicznego (1920), które z czasem przybrało miano „kultury logicznej” (np. Czeżowski 1955; Ajdukiewicz 1959).

Koncepcja logiki szkolnej – sformułowana po raz pierwszy przez Kotarbińskiego (1925a; 1925b) w nawiązaniu do idei założyciela SLW – była odpowiedzią na potrzebę upracticznienia zajęć z logiki. Powstała ona w pewnej opozycji do dynamicznie rozwijającej się logiki matematycznej i jako reakcja wobec jej niezwykle negatywnego stosunku do logiki tradycyjnej czy filozoficznej (Łukasiewicz 1925). Niewystarczalność uczenia logiki matematycznej w związku z wymaganiami stawianymi ogólnemu wykształceniu logicznemu zauważał już sam Twardowski (1908; 1921). Koncepcja logiki szkolnej rozwijała się w nawiązaniu do logiki tradycyjnej – głównie Arystotelesa i Bacona. Była „programowo niejednolita”, interdyscyplinarna i otwarta, obejmowała rozmaite zagadnienia metodologiczne, epistemologiczne i prakseologiczne (Kotarbiński 1964; Ajdukiewicz 1951; 1955). Jak sądzę i co postaram się wykazać w referacie, nawet dziś koncepcja logiki szkolnej góruje nad różnymi wersjami teorii krytycznego myślenia. Co więcej, koncepcja ta może być owocnie rozwijana.

Wybrana bibliografia:

- Ajdukiewicz K. (1951), Logika, jej zadania i potrzeby w Polsce współczesnej, „Myśl Filozoficzna”, nr 1–2.
- Ajdukiewicz K. (1955), Sprawa planu prac badawczych w zakresie logiki, „Studia Logica”, nr 2.
- Ajdukiewicz K. (1959), Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów, „Nowa Szkoła”, nr 2.
- Czeżowski T. (1958), O kulturze logicznej, w: tegoż, Odczyty filozoficzne, Toruń.
- Kotarbiński T. (1925a), Logika w sensie szkolnym a logika matematyczna [Autoreferat], „Ruch filozoficzny”, nr 1/2.

- Kotarbiński T. (1925b), Logika dla nauczycieli a logika matematyczna, „Ruch filozoficzny” 1925, nr 9/10.
- Kotarbiński T. (1964), Logika szkolna, jej problematyka i znaczenie dla pedagogiki, w: Pedagogika na usługach szkoły, red. Feliks Korniszewski, Warszawa, s. 22–39.
- Łukasiewicz J. (1925), Dlaczego nie zadowala nas logika filozoficzna?, „Ruch filozoficzny”, nr 1/2.
- Twardowski K. (1901a), Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki: do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej, Lwów.
- Twardowski K. (1901b/2013), O formalizmie logicznym w myśleniu [abstrakt], w: tegoż, Myśl, mowa, czyn, red. J. Jadacki, A. Brożek, Kraków.
- Twardowski K. (1920), O wykształcenie logiczne, „Ruch Filozoficzny”, t. 5, nr 4–5.
- Twardowski K. (1921), Symbolomania i pragmatofobia, „Ruch Filozoficzny”, t. 6, nr 1–2.
- Dąbrowski A. (2016), Czy logika pragmatyczna jest dobrą alternatywą edukacyjną dla krytycznego myślenia?, „Nauka”, nr 2.
- Johnson R. H., Koszowy M. (2018), Logical Culture as a Common Ground for the Lvov-Warsaw School and the Informal Logic Initiative, “Studies in Logic, Grammar and Rhetoric”, Vol. 55(1).
- Koszowy M. (2010), „Pragmatic Logic and the Study of Argumentation, “Studies in Logic, Grammar and Rhetoric”, 22(35).

Dr Sebastian Dama

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

**Nauka etyki metodą projektów
a meoniczność społecznej rzeczywistości.
Problemy i aporie nauczania o moralności
w dobie globalizacji oraz rewolucji technologicznych
w pierwszej połowie XXI wieku**

Edukacja jest procesem skomplikowanym. Przede wszystkim dlatego, że uczestniczą w nim ludzie, żyjący <<tu i teraz>>. Na ich wzajemnie współdziałanie wpływa wiele czynników natury społecznej oraz biologicznej, które muszą wejść w interakcję w danym akcie pedagogicznym, żeby mógł z nich powstać określony fakt pedagogiczny (K. Kotłowski).

Z jednej strony tego aktu jest nauczyciel, chcący przekazać wiedzę i umiejętności uczniom. Z drugiej, uczeń, który chce lub musi posiadać daną wiedzę i umiejętności, żeby funkcjonować w określonej formie społeczeństwa. W historii edukacji przyjęło się, że temu pierwszemu przypadała rola przekazywania kultury, a drugiemu jej odbioru. W związku z tym warto zwrócić uwagę na fakt, że nie tylko wiedza jest kulturowym artefaktem, ale również czas i dzieje, w którym ona powstała (J. Szczepański).

Od czasów starożytnych τέχνη było jednym z wielu pierwiastków kultury, które starano się przekazać młodszemu pokoleniom. Natomiast współcześnie, wraz z rozwojem ekonomii, τέχνη stało się nie tylko istotnym elementem kultury, ale również edukacji. Fakt ten, rodzi swojego rodzaju wymagania, którym sprostać musi nauka oraz to, w jaki sposób stara się ona przekazywać wiedzę. Globalizacja, rozwój technologii oraz ekonomii w znaczący sposób

wpłynęły na meoniczność społecznej rzeczywistości, gdzie wszelkie dostrzegalne przejawy określonych bytów, nie substytuują ze swą istotą, tak jak miało to miejsce w przeszłości. Rodzi to swojego rodzaju pytania oraz aporie. Szczególnie, kiedy ma się na myśli nauczanie etyki, czyli takiej dziedziny wiedzy, która wykorzystuje myślenie abstrakcyjne na metapoziomie. Stąd można zadać pytanie: czy współcześnie da się nauczać o moralności, tak jak robiło się to do tej pory? Czy wystarczy tylko wiedzę przekazać, czy może trzeba robić coś jeszcze? Jaka współcześnie powinna być rola nauczyciela, a jaka ucznia? Czy wystarczy tylko sama podstawa programowa? Jakich należy użyć narzędzi, czy też może nie potrzeba żadnych w nauczaniu etyki? Jaki powinien być lub czy w ogóle powinien być plan nauczania? Czy temu wszystkiemu jest w stanie sprostać metoda projektu? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to co należy zrobić, żeby współcześnie przekazywać wiedzę o moralności?

Na te i inne pytania będę starał się odpowiedzieć bazując na zdobytej przez siebie do tej pory wiedzy oraz doświadczeniu akademickim oraz szkolnym.

Dr Szymon Dąbrowski

Akademia Pomorska w Słupsku

Znaczenie sporu filozoficznego w dydaktyce edukacyjnej – analiza krytyczna

Tekst dotyczy analizy pojęcia „sporu” w filozofii w jego wymiarze materialnym – szczególnie w historii filozofii, jak również w jego wymiarze narzędziowym – na gruncie dydaktyki ogólnej i szczegółowej. Jest to krytyczny opis zarówno potencjału, ale także ograniczeń w stosowaniu w procesie edukacyjnym narzędzi, jak i treści odwołujących się do kategorii sporu filozoficznego. Mowa tu o sferze przekazu wiedzy filozoficznej, która w sposób automatyczny staje się treścią kognitywną, jak również kompetencją „miękką” i wychowawczą. Z jednej strony, możliwe jest odsłonięcie zasobów płynących z dydaktyki odwołującej się do kategorii sporu, które lokują się na gruncie wiedzy historycznej oraz umiejętności polemicznych. Z drugiej jednak strony, nie należy zapominać o obciążeniach i zagrożeniach, które niesie taka forma dydaktyczna, w postaci nadmiernych tendencji indywidualizacji, rozwoju postaw antagonistycznych i konfrontacyjnych, wykluczając z pola widzenia myślenie integratywne i dialogiczne.

Dr Dominika Depta-Marel

Uniwersytet Warszawski

SP i Gimnazjum STO w Warszawie

Lekcje filozofowania w opiniach uczniów

Potrzeba filozofowania i lekcji kształcących myślenie krytyczne w szkole jest szeroko społecznie dyskutowana, zwłaszcza wówczas, gdy diagnozy kompetencyjne wykazują deficyt umiejętności samodzielnej i kreatywnej refleksji u absolwentów szkół.

Co jednak myślą o tych lekcjach uczniowie? Czy uważają je za ważne i rzeczywiście ich potrzebują? Przyjmuję za Lipmanem koncepcję, że dociekanie filozoficzne z dziećmi, to nauka myślenia krytycznego. W takim ujęciu krytyczne myślenie jest „umiejętnym, odpowiedzialnym myśleniem, które ułatwia wydanie dobrego sądu, ponieważ opiera się na kryteriach, jest samo korygujące oraz jest wrażliwe na kontekst”. W ramach lekcji dociekań filozoficznych (P4C) postanowiłam więc zapytać uczniów o to, *co dają im lekcje filozofii?* Rozmawiałam na lekcjach z 35 uczniami szkoły podstawowej i 30 uczniami gimnazjum. Odpowiedzi nie były jednoznaczne i różniły się znacząco na poszczególnych etapach kształcenia.

Czy konsekwencją różnych „potrzeb” filozofowania u uczniów, powinny być różne „sposoby” i „formy” jej uczenia? Co to właściwie oznacza? Na ile nauczyciel ma podążać za uczniem? Gdzie i jak w klasie „rodzi się” filozofowanie?

Mgr Małgorzata Dorna

Uniwersytet Gdański

Krytyk sztuki – filozof, esteta, czy „medium”?
(Krytyka sztuki jako wygodne narzędzie kreowania
wielkości artysty i manipulacji „nieprzygotowanym”,
„niedouczoneym” odbiorcą.)

Koniec krytyki artystycznej zwiastuje koniec sztuki jako formy procesu komunikacji. Pytanie o rolę krytyka – to w istocie sekwencja pytań o sens tak zwanej „filozofii sztuki”, a szerzej: o sens etyki i estetyki, o sens wartości humanistycznych w kulturze.

Niezwykłość, „wyjątkowość” dzieła sztuki wobec typowości wytworów „kultury nadmiaru” przyznaje artyście szczególnie uprzywilejowaną (mimo, że w odczuciu krytyka nader wątpliwą) pozycję - autorytetu we wszelkich dziedzinach życia społecznego. W konsekwencji, uprawianie sztuki awangardowej, skierowanej „przeciwko” odbiorcy daje artyście (czy daje?) prawo do wygłaszania autorytatywnych sądów w kwestiach, w których nie jest „ekspertem”, do przekraczania granic, wyznaczonych przez słynną Platonską TRIADĘ. Oczywisty okazuje się fakt, że żyjąc w „kulturze nadmiaru” – doświadczamy kryzysu wartości. Jak bowiem podkreśla się w literaturze: „Źródłem owego kryzysu nie jest zanikanie wartości, ale funkcjonowanie „nadmiaru” równorzędnych hierarchii wartości (...) Brakuje odpowiedniego horyzontu poznawczego, w który stanowiąca dynamicznie przekształcającą się „strukturę” różnorodność hierarchii mogłaby być włączana i w którym mogłaby być rozumiana.” (Zuziak, 2012, s.295).

Porządek rozważań:

1. Relacja artysta – krytyk - odbiorca (autoportret twórcy wobec ukrytego w dziele wizerunku krytyka i odbiorcy sztuki);
2. Sztuka „Ex Cathedra” – prawo odbiorcy do krytycznego odbioru dzieła (odniesienia do malarstwa krakowskiej Grupy „Wprost” i Jerzego Dudy-Gracza);
3. Sztuka kontestacji i happeningu (odniesienia do twórczości „skandalistów” i „Nowych Dzikich” lat 80-tych);
4. Sztuka przeciwko odbiorcy – studium szpetoty (brak estetyki jest także estetyką; na zgliszczach Platońskiej TRIADY, Nieznalska, Natalia LL i inni);
5. Klęska krytyka sztuki (w kręgu refleksji praktyka); Poszukiwanie „nowego” systemu wartości .

W latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, podążając za myślą Marii Gołaszewskiej, polskiej profesor filozofii, antropologa i semiotyka kultury – mawiano (interpretując myśl tę w sposób dość powierzchowny i czyniąc z niej wygodne narzędzie do analizy wszelkiego rodzaju artefaktów), że człowiek przegląda się w „zwierciadle sztuki”. Co prawda tafla owego zwierciadła nie zawsze wydawała się gładka i lśniąca, a awangarda końca XX wieku przekonała nas, że obraz powtórzony w lustrze może być karykaturalnie wykrzywiony, zdeformowany, zatomizowany, a nawet zdecydowanie nieestetyczny, ułomny i chromy – to jednak przekonanie, że sztuka powinna odpowiadać na nurtujące człowieka, fundamentalne pytania o sens i cel istnienia – pozostało. (Mój tekst: M. Dorna, Pracownia interpretacji otwartych – w poszukiwaniu partnerów dyskursu..., <http://www.aict.art.pl/2017/12/04/pracownia-interpretacji-otwartych-w-poszukiwaniu-partnerow-dyskursu/>)

W. Zuziak, Czy aksjologia może przewyciężyć ponowoczesny kryzys wartości? (w) Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria R. 82(2012).

Dr inż. Zbyszek Dymarski

Uniwersytet Gdański

Podstawowe problemy egzystencjalne jako klucz do konstrukcji programu nauczania filozofii

W swoim wystąpieniu chcę przyjrzeć się różnym kluczom, według których porządkowane są treści nauczane podczas zajęć z filozofii w szkołach średnich i na niefilozoficznych kierunkach wyższych uczelni. Klucze są podstawą do budowania strategii nauczania filozofii.

W pierwszej kolejności chciałbym zaproponować pewną klasyfikację tych kluczy. Następnie chcę przedstawić, funkcjonujące w nauczaniu filozofii w Polsce klucze ahistoryczne i je krótko omówić. Ta część mojego wystąpienia będzie rozwinięciem kilku wątków zasygnalizowanych w (opublikowanym kilka lat temu w „Forum Pedagogicznym”) artykule „Strategie nauczania filozofii”.

Po tej części, prezentującej obecny stan rzeczy, chciałbym przejść do prezentacji kilku moich propozycji kluczy ahistorycznych. Oparte są one na niektórych aspektach filozofii wielkich europejskich myślicieli. Mam tu na myśli filozofię Immanuela Kanta, Franza Rosenzweiga i Józefa Tischnera. W końcowej części wystąpienia przedstawię własną propozycję strategii nauczania filozofii, odwołującą się do klucza egzystencjalnego.

Dr hab. Wanda Kamińska

Akademia Pomorska w Słupsku

Kiedy myślenie moralne, a kiedy myślenie krytyczne? Aksjologiczna analiza strategii dydaktycznych w nauczaniu etyki

Pprzedmiotem moich analiz będą strategie dydaktyczne w nauczaniu etyki. Zamierzam przeanalizować kilka wybranych scenariuszy zajęć w płaszczyźnie przyjętych celów, założeń, ukrytych programów i następstw. Główna teza referatu głosi, że myślenia krytycznego na lekcjach etyki nie da się nauczyć w aksjologicznej próżni, a formy analityczne nie kształtują postaw moralnych, powinny być, bezinteresownych. Rozróżniam pozorne i głębokie myślenie krytyczne. Zbyt powierzchowne myślenie analityczne nie może być celem uczenia etyki. Bez podstaw emocjonalnych, bez przeżywania wartości i identyfikowania się z postawami, bez kształtowania charakteru, dydaktyka etyki staje się formą, która nie prowadzi do rozwoju moralnego osoby. Pojawia się zatem problem, który warto rozważyć: czy nauka myślenia moralnego sprzyja myśleniu krytycznemu czy raczej „na odwrót”: czy nauczanie myślenia krytycznego ma rozwijać myślenie moralne czy działanie moralne?

Analiza strategii dydaktycznych w perspektywie aksjologicznej ma na celu ukazanie różnic wzajemnych zależności przekonań nauczycieli, celów nauczania etyki, rozstrzygnięć i wniosków oraz moralno-etycznych kompetencji uczniów.

Linia argumentacyjna będzie usytuowana w strukturach kompetencji ucznia na lekcjach etyki w odniesieniu do rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego.

Paweł Karpiński

Uniwersytet Jagielloński

Edukacja obywatelska – wyzwanie dla edukacji filozoficznej w społeczeństwie demokratycznym

Za edukację polityczną uznawane są narzędzia teoretyczne i praktyczne przygotowujące do sprawowania władzy w państwie. Edukacja polityczna od zawsze opierała się na fundamencie filozoficznym - zarówno dawny monarcha, jak i współczesny obywatel chcący współuczestniczyć w życiu wspólnoty nie może podejmować świadomych decyzji politycznych bez wcześniejszego przygotowania z dziedzin takich jak aksjologia, logika, etyka oraz filozofia polityczna. Potwierdzają to zarówno pisma starożytnych Egipcjan, średniowieczne i renesansowe *Zwierciadła dla władców*, jak i współcześni filozofowie (Martha Nussbaum) i dydaktycy (Murray Print, Stefan Kwiatkowski, Krystyna Chałas), zwracający uwagę na konieczność zwiększenia nacisku na edukację etyczną i aksjologiczną oraz obywatelską (*civic education*), bez których obywatel nie zostanie przygotowany do przyjęcia roli odpowiedzialnego członka społeczeństwa.

Referat poświęcony jest omówieniu zagadnienia edukacji politycznej oraz jego filozoficznego i dydaktycznego znaczenia. Celem wystąpienia jest analiza i interpretacja zjawiska edukacji politycznej w historii oraz we współczesnych społeczeństwach demokratycznych, a także opracowanie propozycji wzbogacenia współczesnej praktyki dydaktycznej przez historyczne wzorce. Prezentacja oparta zostanie o autorskie badania nad wybranymi źródłowymi tekstami historycznymi oraz literaturą krytyczną dotyczącą edukacji politycznej w wybranych okresach historycznych oraz jej współczesnej teorii i praktyki.

Studia nad tym zagadnieniem służyć mają nakreśleniu wizji edukacji suwerena w ramach różnych systemów politycznych, a wyniki analizy historycznej stanowić mają tło dla krytycznej analizy współczesnej edukacji obywatelskiej, o której istotności dla współczesnych społeczeństw demokratycznych przekonują zarówno filozofowie, jak i dydaktycy. Porównane zostaną wartości prezentowane w tekstach służących edukacji dawnych władców z wartościami promowanymi w ramach edukacji obywatelskiej we współczesnych państwach demokratycznych. Uzyskane w ten sposób historyczne i współczesne interpretacje edukacji politycznej i jej roli w kształtowaniu podmiotów politycznych pozwolą odpowiedzieć na pytanie: czy współczesna edukacja przygotowuje obywatela do pełnienia funkcji suwerena w społeczeństwie demokratycznym? Dodatkowo powiązanie treści materiałów historycznych ze współczesnymi postulatami dotyczącymi zmian w edukacji stanowić będzie wzbogacenie dyskusji zarówno nad zasadnością badań z zakresu historii i filozofii, jak i nad kierunkami zmian we współczesnej edukacji.

Mgr Dorota Korbel

SP nr 14 STO i Społeczne Gimnazjum nr 4 STO w Warszawie

Społeczna SP nr 49 w Warszawie

LO nr 6 Fundacji Edukacyjnej „Varsovia” w Warszawie

Pasja debatowania. Rola debaty oksfordzkiej w nauczaniu etyki

We wrześniu 2008 roku Społeczne Gimnazjum nr 4 STO w Warszawie, znane jako „Bachmacka” (jedna ze szkół, w których uczy etyki) otrzymała od zaprzyjaźnionej szkoły - Społecznego Gimnazjum nr 5 STO w Warszawie propozycję wzięcia udziału w debacie międzyszkolnej. Ten bardzo interesujący projekt współfinansowany był przez Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, a jednym z jego celów było przeciwdziałanie agresji w grupach dzieci i młodzieży. Debata odbyła się 26 listopada 2008 roku w Urzędzie Dzielnicy Warszawa Włochy. Jej temat brzmiał: „Ten, kto biernie obserwuje zło jest za nie tak samo odpowiedzialny, jak ten, co je popełnia.” Mówcami byli uczniowie klas trzecich obu gimnazjów. Młodzież uczęszczająca na etykę z niezwykle zaangażowaniem przygotowywała się do tej debaty. Na lekcjach odbyliśmy debatę próbną.

Od tego czasu debatowanie stało się częścią życia szkoły. W roku szkolnym 2011/2012 młodzież Społecznego Gimnazjum nr 4 STO w Warszawie wraz z pięcioma innymi drużynami rozpoczęła tworzenie Ligi Debatanckiej Szkół Gimnazjalnych (tzw. Małej Ligi), która weszła w skład działającej od kilku lat Warszawskiej Ligi Debatanckiej dla uczniów liceów. Obecnie warszawskie środowisko debatanckie jest jednym z największych w kraju. W 2015 roku moi podopieczni - uczniowie „Bachmackiej” zostali mistrzami Ligi Debatanckiej Szkół Gimnazjalnych.

W swoim referacie chciałabym opowiedzieć o swoich doświadczeniach trenera drużyny gimnazjalnej, O pasji i zaangażowaniu moich obecnych uczniów i ich starszych kolegów, o wspólnocie, która tworzy się w procesie doskonalenia swoich umiejętności. Nie będzie to referat o budowaniu strategii na poszczególne debaty, ani o tworzeniu modeli argumentacji. Nie będę mówiła o wypełnianiu roli przez poszczególnych mówców, ani o sposobach zadawania pytań oponentom i odpierania ich argumentacji. Chciałabym, żeby było to wystąpienie o pięknie i trudzie praktycznego wykorzystania idei debatowania. Jeśli współczesna szkoła ma uczyć młodzież krytycznego myślenia metodą projektów, to sądzę, że w Społecznym Gimnazjum nr 4 STO w Warszawie ten projekt trwa już od dziesięciu lat.

Mgr Marcin Krupowicz

2 Społeczne LO STO w Warszawie

Od krytycznego myślenia do filozoficznego zarządzania kryzysowego

Sedno filozoficznych dociekań stanowi krytyczne myślenie” – konstatacja rozpoczynająca opis III edycji konferencji Jak uczyć filozofii i etyki w szkole? stawia sprawę jasno: bez krytycznego myślenia można jedynie uprawiać pseudofilozofię. Wiemy to my, nauczyciele filozofii – nasi uczniowie na samym początku swojej przygody z przedmiotem też już to przeczuwają, natomiast sami filozofowie powinni być najwytrwalszymi strażnikami tej prawdy – przecież to ona stanowi o wyjątkowości ich profesji.

Czym jednak jest „krytyczność” myślenia? Sam termin κριτικός (kritikós) z języka starogreckiego oznacza „osądzający, zdolny do rozpoznania, rozeznania”. Słowo pochodzi od bardziej podstawowego czasownika κρίνω (krino) wskazującego na swoisty kompleks czynności mentalnych, aktów, działań, które można by określić jako wartościująco-decyzyjne. Słowo może zatem znaczyć: osądzam, rozróżniam, rozeznaję, wybieram, preferuję, kwestionuję, orzekam, potępiam, dociekam, decyduję. W każdym z tych znaczeń istotny jest przede wszystkim akt rozpatrzenia rozmaitych aspektów sprawy, którą poddajemy inspekcji, przestudiowania okoliczności i różnorodnych wartości. Zatem κρίνω zasadza się na umiejętności dokonania analizy prowadzącej do oceny i zjęcia stanowiska.

Z tego samego starogreckiego terminu wywodzi się także współczesne słowo „kryzys”. κρίνω przekształca się w κρίσις (krisis) i wyraża „decyzję, spór, wyrok, rozsądzenie lub kontrowersję”. Powyższe znaczenia ponownie jednoznacznie wiążą κρίσις ze

wspomnianym już aktem wartościująco-decyzyjnym. Szerokie odniesienie pojęcia znajduje ujście na przykład w słowie „epikryza”, które oznacza „coś następującego po kryzysie”, czyli zarówno dokładną ocenę, opis i studium przypadku medycznego, ale także coś, co bez kryzysu, a zatem przesilenia w chorobie, nie będzie miało żadnej wartości poznawczej.

Oczekując od uczniów wykształcenia umiejętności krytycznego myślenia, poniekąd zakładamy, że na pewnym etapie edukacji będą zdolni wystawić określonym filozoficznym zagadnieniom właśnie taką epikryzę, zawierającą analizę przypadku, omówienie działań podjętych w celu rozwiązania problemu oraz zalecenia konkretnych, następujących po problemie działań.

Czy powinniśmy stawiać uczniów w sytuacjach kryzysowych? Czy powinniśmy konfrontować ich z trudnymi, pozornie nierozwiązywalnymi, intelektualnie zaognionymi sytuacjami? A może w myśl szeroko rozpowszechnionego, podszytego lękiem przeswiadczenia, że czymś najgorszym, co może nam się przydarzyć, jest właśnie kryzys, powinniśmy raczej obierać bezpieczną drogę środka i przede wszystkim omijać rozmaite intelektualne pułapki, utrzymywać naszego filozoficznego pacjenta (żeby odwołać się znowu do kontekstu medycznego) we względnie stabilnym stanie, bez większych jednak szans na szybkie wyleczenie? W obliczu tych pytań teza wystąpienia brzmiałaby: powinniśmy nie tylko nie unikać w naszej nauczycielskiej pracy sytuacji kryzysowych, które są przecież kulminacyjnym punktem napięcia konfliktów, ale ponadto powinniśmy sami w przemyślany sposób wprowadzać element kryzysowy do naszego nauczania.

Konfrontowanie uczniów z tak rozumianym kryzysem filozoficznym wyzyskiwałoby pierwotne znaczenie tego pojęcia, wskazując na „moment przełomowy, punkt zwrotny, przesilenie w konfrontacji z problemem”. Ten przełom spowodowany być musi niełatwą do przetrwania zapaścią (w przypadku choroby), recesją

(w przypadku gospodarki), napięciem i impasem (w polityce), czy w końcu konfliktem argumentów (w filozofii), stając się zarazem wprowadzeniem w nową sytuację, nową wartość i tym samym, dając przyczynek do dokonania wyboru i wzięcia za swój wybór odpowiedzialności. Wdrażając uczniów do tak rozumianego krytycznego myślenia, zaoferujemy społeczeństwu intrygującą strategię „filozoficznego zarządzania kryzysowego”.

Mgr Weronika Majek

Uniwersytet Gdański

Kryminolog na lekcji etyki – przykład cyberprzestępczości

Kompetencje prawne, które nie mają podstaw w filozofii etycznej, są tylko pustą deklaracją. Legalistyczną postawę można budować u uczniów wielotorowo, na przykład na lekcjach historii, WOS, ale także na zajęciach z etyki i filozofii. Wchodząc w dorosłe życie, uczeń powinien umieć wykazać się umiejętnościami koniecznymi do korzystania ze swoich praw i spełniać obywatelskie obowiązki.

Jak pokazują badania, wśród młodych ludzi przestępczość rośnie, a zdolność radzenia sobie z sytuacjami przestępczymi jest dość niska. Dlatego wspieranie suchej wiedzy o zasadach prawa przez perspektywę etyczną oraz plastyczne, życiowe przykłady może stać się sposobem na zwalczanie takich zjawisk, jak agresja dzieci, internetowy hejt i przemoc. Autorka przedstawi, z jaką przestępczością dzieci i młodzież spotykają się najczęściej oraz wyjaśni, dlaczego młodzi ludzie mają trudności z reagowaniem na niepożądane zjawiska. Na przykładach z zakresu kryminologii zobrazuje, w jaki sposób nauczyciel etyki może odnieść się do tych problemów lub wychodząc od nich opowiedzieć o normach prawnych, deontologii prawa czy postawie obywatelskiej. Kryminologia jako dyscyplina naukowa oferuje wiele narzędzi, dzięki którym rozumienie przestępczości jako zjawiska społecznego raczej niż prawnego, może pomóc uczestnikom życia społecznego w zbudowaniu własnej opinii na temat tego, czym przestępstwo jest, jak wpływa na wspólnotę (także szkolną) oraz dlaczego warto na różne przejawy przestępczości reagować, nawet jeśli nas bezpośrednio nie dotyczą. Przykłady przestępstw nowoczesnych: cyberprzestępczości, cyberprzemocy, stalkingu

internetowego są dobrym sposobem na opisanie problemu poprzez zjawiska coraz częściej pojawiające się w życiu młodych ludzi.

Sama wiara w prawo i sprawiedliwość to jednak nie wszystko. To właśnie filozofia może bowiem dodać do kompetencji prawnych nutę krytycyzmu wobec takich zagadnień jak inflacja prawa, niewydolność systemów sprawiedliwości czy nieuczciwość przepisów. Nauczyciel z uczniem może wspólnie zastanowić się, czy pewne działy prawa nie są skonstruowane tak, by przestępstwo prowokować, czy narzędzia oddane służbom porządkowym nie są zbyt ostre lub nieodpowiednie. Autorka podpowie, jak można wprowadzić takie zagadnienia na podstawie praktycznych zagadnień z zakresu kryminologii, ze szczególnym naciskiem na zjawisko cyberprzestępczości.

Mgr Agata Marciniak

Uniwersytet Łódzki

Jak kształtować u ucznia postawę (auto)krytyczną? – wkład Sokratesa

Jako doktorantka pedagogiki i filozofii, łączę wiedzę z zakresu filozofii, pedagogiki, psychologii i teorii komunikacji. W swoim wystąpieniu postaram się zaprezentować słuchaczom, w jaki sposób Platon „odczarował” erystykę, wskazując na jej uczciwe zastosowania, przede wszystkim zaś na niewątpliwe walory dydaktyczno-wychowawcze.

Na szczególną uwagę zasługuje tu dialog *Teajtet*, stanowiący nie tylko interesującą wykładnię sposobów, na jakie można bronić własnego poglądu, o ile oczywiście jest on słuszny, ale przyjął jednocześnie formę niezwykle skrupulatnej, wielostronnej krytyki, wpiersw poglądu Protagorasa, wedle którego „człowiek jest miarą wszystkiego”, później tezy Sokratesa, wedle której „wiedzieć to tyle, co mieć/posiadać wiedzę”, zaś ostatecznie i propozycji wysuniętej przez samego autora tekstu, Platona, umiejętnie włożonej w usta Teajteta, sprowadzającej się do tego, że „wiedza to sąd prawdziwy, ściśle ujęty”.

Ostatecznie w *Teajtetecie* Platon z jednej strony ukazał ideał nauczyciela, hołdującego skrajnemu indywidualizmowi i skrajnego moralizmowi, wierzącego, że w rozwoju intelektualnym ucznia najważniejsze jest dążenie do prawdy, stosującego metodę elenktyczną i majeutyczną w procesie kształtowania postawy refleksyjnej u swego podopiecznego, z drugiej zaś strony zwrócił uwagę na wychowawczo-dydaktyczny aspekt erystyki, czyniąc z niej niezwykle skuteczne narzędzie szeroko zakrojonej krytyki naukowej (w tym również autokrytyki).

Mgr Mariusz Markiewicz

Uniwersytet Jagielloński

Powrót do tradycji – doświadczenie filozoficzne a encyklopedyzm

S wój referat zacznę od nawiązania do dataizmu (Harari, Blanning) by zarysować ruchy intelektualno-kulturowe, które dowartościowują znaczenie danych. Następnie przejdę do porównania treści i podejścia do książek przeznaczonych do nauki filozofii (kontrastowo dla współczesnej propozycji np. Operonu przedstawię Propedeutykę... Ajdukiewicza). Następnie przejdę do zarysowania rozwoju technologii informacyjnej oraz koncepcji post homo faber (analizę oprę na godnej uwagi koncepcji Rifkina z Koniec pracy..., amerykańskiego ekonomisty, który w latach 90 ubiegłego wieku trafnie analizuje rozwój sytuacji antropologicznej człowieka).

Celem referatu jest powrót do źródeł - tj. doświadczenia filozoficznego (Hadot z "Filozofia jako ćwiczenie duchowe" czy Droit ze "101 zabaw filozoficznych. Doświadczenie codzienności"). W odniesieniu do zmian na rynku pracy oraz technologii informacyjnej chcę wykazać, że należy w sposób szczególny pielęgnować w młodych umysłach umiejętności autentycznego przeżywania filozoficznego miast rozwijania kompetencji encyklopedycznych (który to kierunek zawsze prowadzi do poczucia nieszczęścia - nikt bowiem nie jest w stanie zgłębić całej historii filozofii). W swoim referacie odniosę się również do prawodawstwa UE dotyczącego autonomizacji i automatyzacji (by rozszerzyć wątek technologii informacyjnej).

Nawyki kontra myślenie krytyczne w szkole podstawowej

Szkoła jest instytucją, która wykształca w uczniach różnorodne nawyki. Nawyki te dotyczą rozmaitych sfer. W swoim referacie poprzez zaprezentowanie, czym jest nawyk i jak istotny ma on wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole, zaproponuję, aby do całej serii nawyków, które w uczniu kształci szkoła, dopisać bardzo ważny i dobry nawyk, nawyk myślenia krytycznego. Główną rolę w kształceniu tak cennego nawyku, przypiszę lekcjom etyki. Podkreślę myśl, że lekcje etyki, już od pierwszych lat szkoły podstawowej mogą być właśnie tymi, które będą miały istotny wpływ na kształtowanie w uczniu nawyku myślenia krytycznego.

Do prezentacji wykorzystam elementy własnego programu nauczania etyki, „Cogito ergo sum”. Wybiorę z programu to, co moim zdaniem, może okazać się interesujące do wykorzystania i wpływa na kształtowanie nawyku myślenia krytycznego. Skupię się między innymi na zaprezentowaniu sposobów kształcenia w uczniach ważnych umiejętności: odróżniania opinii od faktu, brania pod namysł przedstawianych informacji, brania odpowiedzialności za swoje słowa i przewidywania ewentualnych konsekwencji swoich czynów. Zaprezentuję, jak pytania i umiejętne ich tworzenie wpływa na otwartą postawę ucznia oraz na odwagę w pokonywaniu trudności. Następnie przedstawię stosowane przeze mnie formy i metody wykorzystywane do zapoznawania dzieci z wybranymi wartościami etycznymi (szczęście, odpowiedzialność).

Referat mój jest również praktyczną wskazówką, jak od najmłodszych lat można kształtować w dziecku podstawy myślenia

krytycznego i jak do osiągnięcia tego celu można wykorzystywać lekcje etyki. W moim referacie chcę skonfrontować od lat wpajane uczniom zachowania, które potem stają się ich nawykami, z formami i metodami, które praktykuję podczas lekcji etyki. Jesteśmy świadkami błyskawicznie następujących zmian w otaczającej nas rzeczywistości. Mam tu na myśli przede wszystkim zalew informacji i łatwy do niej dostęp. Czas na skupienie się nad tym, co w edukacji przyszłych pokoleń jest ważne, tak by nie stały się one w przyszłości bezwolną masą dającą się w łatwy sposób ubezwłasnowolnić i zmanipulować.

Dr Joanna Pękala

Uniwersytet Warszawski

Stan kształcenia etycznego na specjalizacjach nauczycielskich studiów w Polsce

Obecnie temat etycznego przygotowania nauczycieli do wykonywania ich pracy zawodowej wydaje się być obszarem wyjątkowo zaniedbanym. Mimo, że Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wymieniają kompetencje etyczne jako jeden z ważnych efektów kształcenia, nauczanie etyki na kierunkach nauczycielskich w Polsce nie jest praktyką powszechną.

Jak pokazują badania własne dokonane w tym zakresie (Pękala 2017) wymagania etyczne są nadal obecne w zestawie oczekiwień społecznych względem nauczycieli. Wymagania te sięgają nawet poza sferę ich pracy zawodowej i ze względu na charakter pracy pedagogicznej, dotyczą również obszaru życia osobistego nauczyciela. Dzieje się tak, ponieważ profesje związane z edukacją są nadal postrzegane jako swoista służba społeczna. Ponad to wiele kompetencji niezbędnych do wykonywania tego zawodu jest związanych ze sferą postaw, a więc systemem wartości nauczycieli.

W swoim wystąpieniu zaprezentuję zarys planowanych badań dotyczących kształcenia etycznego na wyższych uczelniach. Krótko omówię projekt analizy i uzasadnię wybór metod (przeglądu programów i planów kształcenia, wywiadów z przedstawicielami władz szkół wyższych lub osobami odpowiedzialnymi za nauczanie etyki, sondażu diagnostycznego celem poznania opinii i potrzeb studentów w tym zakresie). Następnie wyjaśnię zasadność planowanych badań. W polskiej edukacji uniwersyteckiej często traktuje się etykę jako rodzaj wiedzy encyklopedycznej, a jej zasoby nie są

postrzegane w kategoriach umiejętności, które należałoby zdobywać i udoskonalać (Benner i in. 2011, 2016, Wainwright i in. 2015). Choć wiele artykułów w tej dziedzinie powstaje w Polsce, traktują one o etycznej stronie profesji pedagogicznej jedynie w sposób „powinnościowy”. Ponadto powszechnie sądzi się, iż jeśli w ogóle należy zajmować się tym obszarem przygotowania nauczycieli, to zobowiązanie tegoż kształcenia kończy się na przekazie wiedzy. Często zresztą jest to wiedza z zakresu historii filozofii, której implementacja do praktyki wydaje się niełatwym zadaniem. Moim zamiarem jest badawcza weryfikacja przyjętej hipotezy, jak również podjęcie próby przywrócenia należnego miejsca etycznemu przygotowaniu przyszłych nauczycieli.

Dr Maria Pleskaczyńska

Dwujęzyczna SP im. A. Einsteina w Warszawie

Szkoła jako przestrzeń nauczania filozofii (na drodze do dojrzałości i samodzielności)

Kazimierz Twardowski w roku 1910 stawiając pytanie o uczenie (studiowanie) filozofii stwierdził, że odpowiedzi na nie może być tyle ile (1) sposobów rozumienia filozofii, (2) działań i kierunków filozofii i (3) celów. Wydaje się, że w odniesieniu do nauczania filozofii/etyki w szkole (zwłaszcza na niższych szczeblach edukacyjnych) należy skupić się przede wszystkim na trzecim podpunkcie – celach. Podstawowym z nich jest pomoc uczniom w osiągnięciu intelektualnej i moralnej dojrzałości (zaś w terminologii Twardowskiego: zdolności trafnego sądzenia i rozumowania oraz zdolności trafnego postanawiania). Finalnym efektem nauczania filozofii i etyki ma być szeroko pojęta samodzielność i niezależność ucznia. Prowadzić do tego mają pozostałe cele: uwrażliwianie na ważne i trudne tematy, a także wyposażenie w konkretne kompetencje: zdolność krytycznego myślenia, analitycznego słuchania, umiejętności argumentacyjne i dyskusyjne.

Warto postawić sobie pytanie o to, czy (na ile) dzisiejsza szkoła może sprostać temu zadaniu. Widoczne są pewne paradoksy - szkoła opisywana przez Kołakowskiego, jako nieodzowny warunek dobrobytu i postępu, ale przede wszystkim – instytucja oparta na przymusie, służyć ma osiągnięciu niezależności. Nieuchronnie operując językiem wartości, przekazując normatywne podstawy i sądy wartościujące, ma nie tylko pokazywać jak oddzielić dobro od zła, ale także spowodować, że uczeń sam wybierze swoje stanowisko. Wciąż nie do końca rozwiązany problem wychowawczej roli szkoły

dodatkowo komplikuje sprawę, zarówno jeśli chodzi o nauczanie etyki (co wydaje się oczywiste), jak i o kształt nauczania filozofii (czy szkoła ma przyjąć określony sposób rozumienia filozofii, czy stawiając na aktywne filozofowanie pozwalać uczniom formułować własne stanowiska?).

W ujęciu Lipmana filozofia ma stanowić odpowiedź na niedoskonałości systemu edukacyjnego – chaotyczność programów, nadmierną specjalizację i brak syntezy oraz problemy z przekazywaniem wiedzy ogólnej, dogmatyczność szkoły. Jeśli filozofia i etyka mają sprzyjać osiągnięciu dojrzałości i niezależności, muszą uczniów do nich stopniowo przyzwyczajać, chociażby przez uczestnictwo w doborze omawianych tematów i „dostrojenie” do nich języka przekazu.

Instytucja szkoły bywa także (zgodnie z wielowiekową tradycją) przestrzenią nudy, co może stwarzać dodatkowe ambitne zadanie dla filozofii – twórcze podejście do doświadczenia nudy bywa wspólne dla dzieci (zob. Kierkegaard) i filozofów (zob. Heidegger), uczenie (się) filozofii może więc stanowić szansę na przełamanie szkolnej nudy.

Zastanawiając się nad uczeniem filozofii w szkole i jego celami w kształceniu uczniów, należy postawić także pytanie o cele z punktu widzenia samej dyscypliny, jaką jest filozofia. Filozofii kontakt z dziećmi daje świeżość i życie - zarówno szansę na aktywne i praktyczne jej uprawianie oraz na popularyzację. Dojrzała filozofia nie może pozostawać filozofią zgrzybiałą, niedostępną, wyłącznie teoretyczną i akademicką.

Krytykanctwo, krytycyzm, krytyczność

Chcąc coś zmienić w edukacji, trzeba najpierw odpowiedzieć na pytania: czym ona jest, jaki ma cel, a również z jakiego powodu należy ją modyfikować. Wykład zaczynam zatem od prezentacji przyjętego przeze mnie kontekstowego rozumienia edukacji, w myśl którego należy kształcić i wychowywać zawsze w odniesieniu do aktualnej i przyszłej rzeczywistości. Następnie krótko przypominam (choć dużo na ten temat zostało już napisane i powiedziane) o swoistości naszego obecnego oraz przyszłego świata i wymogach, jakie stawia on jednostce. Z ustaleń płynących z tej refleksji wynika, że jedną z kompetencji współcześnie niezbędnych jednostce jest krytyczne myślenie i edukacja powinna je wyrabiać u swoich adeptów.

Pojawia się zarzut, że uczenie młodych ludzi krytycznego myślenia prowadzi do sytuacji, że stają się niezdolni, gdyż nieustannie wszystko kwestionują. Jest to zarzut chybiony, a błąd polega na utożsamieniu krytycznego myślenia, nazywanego inaczej krytycyzmem, z krytykanctwem. Krytycyzm bywa też nieraz mylony z filozofią krytyczną Immanuela Kanta, którą również nie jest. Aby mieć jasność, czym jest krytyczne myślenie przedstawiam różnice między nim a: z jednej strony – krytykanctwem, a z drugiej – krytycznością.

Taksonomia Bloom'a a krytyczne myślenie – pułapki i możliwości

Zgodnie z jednym z popularnych ujęć na myślenie krytyczne składa się zestaw umiejętności opisywanych przez czasowniki operacyjne, które w taksonomii Blooma należą do tzw. umiejętności poznawczych wyższego rzędu. Stosowana obecnie skorygowana taksonomia Blooma [Anderson i in. 2001] składa się z sześciu kategorii, uporządkowanych od niższych do wyższych: pamiętanie, rozumienie, zastosowanie, analiza, ocena, tworzenie. Niektórzy są skłonni identyfikować myślenie krytyczne z trzema ostatnimi poziomami, inni – z ostatnim.

Takie ujęcie uważamy za niewystarczające, a wręcz błędne. Poziomy określone w taksonomii Blooma nie stanowią warunków wystarczających, by uznać je za przejaw krytycznego myślenia. W referacie chcemy przedstawić możliwe wykorzystania taksonomii Blooma do refleksji nad tym, jak w edukacji podchodzić do krytycznego myślenia, a jednocześnie połączyć te rozważania z próbą odpowiedzi na jedno z fundamentalnych pytań polskiej edukacji, tj.: w jakim stopniu polska szkoła uczy krytycznego myślenia?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie, sięgnęliśmy do podstawy programowej. Jest to dokument określający efekty uczenia się, które każdy uczeń powinien osiągać w kolejnych etapach edukacyjnych, a także stanowiący podstawę dla tworzenia programów kształcenia i przygotowywania egzaminów. Warto pamiętać, że podstawa programowa nie mówi o tym, czy uczniowie opanowali zakładane

efekty uczenia się lub konkretne umiejętności (o tym mówią nam wyniki standaryzowanych egzaminów o zasięgu ogólnopolskim czy badań PISA).

By dowiedzieć się „ile” jest krytycznego myślenia w podstawie programowej, postanowiliśmy w pierwszej kolejności odwołać się do taksonomii Blooma. Sama taksonomia nie zawiera jednak wystarczających rozgraniczeń, które pozwoliłyby dokonać oceny. Przedstawimy listę frekwencyjną czasowników operacyjnych pojawiających się w podstawie programowej i przyporządkujemy je do określonych kategorii taksonomii Blooma. Wykażemy, że na tej podstawie nie da się określić, że dany efekt odnosi się do umiejętności myślenia krytycznego. Z jednej strony, takie podejście kwalifikowałoby jako krytyczne myślenie czynności, które nie są związane z tym, co rozumie się przez „krytyczne myślenie” (np. blogowanie). Z drugiej zaś, odrzuca się czynności, które są z nim związane, ale należą do poziomów niższych (np. parafrazowanie).

Przedstawimy trzy sposoby wykorzystania taksonomii Blooma związane z różnym rozumieniem myślenia krytycznego:

- 1) opartym na nazwach czynności wiedzytwórczych, których opanowanie na gruncie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej było traktowane jako służące wypracowaniu ogólnego wykształcenia logicznego;
- 2) jako metarefleksji (myślenia o myśleniu) nad czynnościami opisywanymi przez czasowniki operacyjne;
- 3) jako umiejętności przyjmowania (rozpoznawania, oceniania...) różnych punktów widzenia i perspektyw na dane zagadnienie.

Przedstawiając możliwe podejścia, posłużymy się również przykładami łączenia efektów uczenia się z kryteriami i metodami ich weryfikacji oraz metodami kształcenia im odpowiadającymi. W podsumowaniu dokonamy próby oceny tego „ile” jest krytycznego myślenia rzeczywiście jest w podstawie programowej.

Artur Szutta

Uniwersytet Gdański

O Cnocie krytycznego myślenia, czyli o złotym środku pomiędzy naiwnością a dogmatyzmem.

Cnota krytycznego myślenia dotyczy tego, na ile kierujemy się właściwymi racjami przyjęcia lub odrzucenia danego poglądu. Nadmiar lub niedostatek względem tej cnoty można mierzyć (niekoniecznie jest to jedyny sposób mierzenia tej cnoty) jako złoty środek pomiędzy naiwnością epistemiczną a dogmatyzmem. Pierwsza wada oznacza skłonność do przyjmowania cudzych poglądów zbyt pośpiesznie, wynika z niedostatecznego stopnia rozważenia racji przeciwko ich przyjęciu. Druga zaś, polegająca na sztywnym tkwieniu przy swoich dotychczasowych poglądach, wynika z zamknięcia na nowe argumenty (nowe idee). Wydaje się, że żyjemy dziś w czasach wyższego poziomu krytycyzmu, większej dostępności do informacji. A jednak, powyższe wady mają się tak dobrze, jak zawsze, a może nawet jak nigdy.

Mgr Anna Szymaszczyk

SP im św. Teresy w Podkowie Leśnej

Myślenie krytyczne we wspólnocie dociekającej

To, że obecność myślenia krytycznego jest niezbędna w dzisiejszej edukacji, że pozwala ono selekcjonować, integrować i tworzyć wiedzę ucznia, przyjmuję tu bez uzasadniania.

W swoim wystąpieniu chciałabym pokazać na przykładzie, że metoda dociekań może być treningiem myślenia krytycznego już u drugoklasistów szkoły podstawowej.

Czy analizowanie dyskusji ośmiolatków pod kątem obecności krytycznego myślenia pomoże postawić istotne pytania dotyczące edukacji w tym zakresie? Na ile skromna, w porównaniu z młodzią, wiedza małego człowieka może służyć rozwojowi takiego myślenia? Co może wyzwalać czy choćby sprzyjać tej intelektualnej aktywności? Prezentując Państwu w formie pisemnej i nagrań audio (jeśli technika pozwoli) przykłady krótkich fragmentów wypowiedzi dzieci, pragnę zachęcić do refleksji nad wartością metody P4C.

Dr Marcin Trepczyński

Uniwersytet Warszawski

Kompetencje uczniów w zakresie krytycznego myślenia – wyniki pilotażu i sprawdzone ćwiczenia

W związku z realizacją projektów edukacyjnych „Filozofia w akcji” i „Filozofia na co dzień”, w ramach których w 17 mazowieckich szkołach w 2017 i 2018 r. prowadzono zajęcia z filozofii w wymiarze 30-60 godzin, dokonano pomiaru kompetencji u ponad 300 uczniów w zakresie umiejętności związanych z logiką, argumentowaniem oraz samodzielnym, twórczym i krytycznym myśleniem. Wyniki pre-testów pokazują dobitnie, że niektóre z tych (bardzo istotnych w życiu) umiejętności były u tych uczniów na bardzo niskim poziomie, co - choć wyniki te nie są reprezentatywne - w mojej opinii wymaga reakcji w postaci uwzględnienia odpowiednich ćwiczeń programach nauczania filozofii. W wystąpieniu tym chciałbym przedyskutować te wyniki oraz zaprezentować propozycje ćwiczeń i materiałów, które dobrze sprawdzą się na szkolnych zajęciach.

Dr hab. Krzysztof A. Wieczorek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Argumentacja, krytyczne myślenie, filozofia

Często można spotkać się z opinią, iż jednym z naczelnych celów, jakie ma spełniać nauczanie filozofii, jest wyrobienie u uczniów umiejętności krytycznego myślenia. Spośród różnych kompetencji, które powinna posiadać osoba krytycznie myśląca, do najważniejszych tradycyjnie zaliczane są te, które wiążą się z argumentacją: jest to z jednej strony umiejętność uzasadniania swoich poglądów przy pomocy trafnych, logicznie poprawnych argumentów, a z drugiej strony zdolność do oceny wartości argumentów przedstawianych przez innych ludzi.

W wystąpieniu będę chciał pokazać, na co moim zdaniem warto zwrócić uwagę podczas zajęć poświęconych argumentacji. Spróbuję odpowiedzieć na pytanie, które elementy teorii argumentacji powinny najlepiej sprawdzić się podczas kursów, których głównym celem jest wyrobienie u słuchaczy umiejętności krytycznego myślenia. W szczególności, zaprezentuję szersze podejście wywodzące się z teorii schematów argumentacyjnych – koncepcji rozwijanej w ramach współczesnej logiki nieformalnej. Sądzę, że narzędzia wypracowane w ramach tej koncepcji znakomicie nadają się do nauczania krytycznego myślenia – o wiele lepiej niż te, które można znaleźć w tradycyjnych podręcznikach z zakresu argumentacji. Są to jednocześnie narzędzia bardzo praktyczne, przydatne każdemu, kto na co dzień styka się z argumentami w artykułach prasowych, reklamach, przemówieniach polityków, na internetowych forach itp. Na konkretnych przykładach pokażę, jak korzystając z teorii schematów można analizować i oceniać argumenty należące do

kilku często spotykanych typów: tzw. argumenty z autorytetu, argumenty z konsekwencji, czy też argumenty z analogii. Będę chciał wykazać, że taki sposób badania argumentów może być niezwykle pomocny w rozwijaniu cech i umiejętności niezbędnych dla krytycznego myślenia.



filozofuj!

