



Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

GDAŃSK, 9–10 MARCA 2018

Uniwersytet Gdański

Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa

Magazyn popularnofilozoficzny „Filozofuj!”

Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

GDAŃSK, 9–10 MARCA 2018

Abstrakty

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

Spis treści

- ♦ DR TOMASZ SEBASTIAN CIEŚLIK
Bycie-w-szkole | 4
- ♦ DR SZYMON DĄBROWSKI
Inkluzyjna edukacja religijna vs filozofia? | 5
- ♦ MGR DOMINIKA DEPTA-MAREL
Jak badać postęp filozoficzny uczniów? | 6
- ♦ MGR MAŁGORZATA DORNA
Artyści sztuk wizualnych niekiedy filozofują...
(Wiedza filozoficzno-etyczna jako „klucz” do odczytania wybranych prac współczesnych, polskich malarzy i grafików) | 8
- ♦ DR INŻ ZBYSZEK DYMARSKI
Zdziwienie jako początek filozoficznego myślenia | 11
- ♦ DR JACEK FRYDRYCH
Nauczyciel-wychowawca jako refleksyjny profesjonalista.
Edukacja etyczna w pracy wychowawczej | 12
- ♦ MGR WIOLETA GAWEL
Nowe wyzwania w dydaktyce kreowane przez Pokolenie Z | 13
- ♦ PROF. DR. HAB. ADAM GROBLER
O stereotypach patriotyzmu | 15
- ♦ PROF. DR. HAB. JACEK HOŁÓWKA
Filozofia to nauka jasnego myślenia | 16
- ♦ MGR AGNIESZKA KORYL
W jaki sposób pokazać dzisiejszej młodzieży, skupionej na karierze zawodowej, niegasnącą atrakcyjność filozofii? | 17
- ♦ MGR DAMIAN ŁASKOWSKI
Etyka w szkole. Refleksje nauczyciela | 18
- ♦ MGR DOROTA MONKIEWICZ-CYBULSKA
Aktywność ruchowa w nauczaniu filozofii i etyki | 20
- ♦ MGR EWA NOWORZYN-PILCH
O Stasiu Pytalskim, czyli o przydatności metod Sokratejskich w szkole | 22
- ♦ DR PAWEŁ PIJAS
Filozofia na peryferiach. O patriotyzmie epistemologicznym | 23
- ♦ PROF. DR. HAB. ALDONA POBOJEWSKA
Zajęcia warsztatowe z filozofii a indoktrynacja | 25
- ♦ DR ARTUR SZUTTA
Lekcja filozofii: odkrywanie czy kreacja | 26

- ♦ DR HAB. NATASZA SZUTTA
O zapomnianym wymiarze moralnej edukacji | 27
- ♦ MGR ANNA SZYMASZCZYK
Blaski i cienie filozofowania z małymi dziećmi – redagujemy "Filozofika" | 28
- ♦ MGR MONIKA TŁAGA-WRONA
Uczniowskie myślenie pytaniami | 29
- ♦ MGR MARIUSZ WIECZERZYŃSKI
Krytyczne zadania dydaktyki filozofii wobec wyzwań współczesności | 32
- ♦ MGR HANNA ZWARA-KERLIN
Literacki wzorzec nauczania filozofii na podstawie powieści Josteina Gaardera „Świat Zofii” | 34
- ♦ MGR MARIA ŁOJEK-KURZĘTKOWSKA
Tutoring w edukacji filozoficznej | 38
- ♦ MGR PRZEMYSŁAW STAROŃ, MGR VITIA BARTOŠOVÁ HOFFMANN
Myślenie wizualne w nauczaniu filozofii - warsztaty | 39

Dr Tomasz Sebastian Cieřlik

Publiczne Gimnazjum nr 1 im. Króla Bolesława Chrobrego w Łodzi

BYCIE-W-SZKOLE

Nawiązując tytułem do słynnego cytatu Martina Heideggera, chciałbym w swoim wystąpieniu poruszyć kilka istotnych kwestii dotyczących kondycji filozofa/etyka w szkole. Wyznacznikami owych kwestii będą następujące pytania: jaką rolę pełni filozof/etyk w społeczności szkolnej? Czym różni się bycie moralistą od bycia etykiem? Czy szkolny etyk powinien nauczać szkolnej moralności czy być poza nią? Czy szkolny filozof powinien nauczać w duchu jedynej filozofii, którą ceni? Czy w nauczaniu filozofii i etyki potrzebne są „wielkie nazwiska”? Jakie są granice oddziaływania filozofa/etyka na szkolną społeczność? Jakimi przymiotami powinien lub nie powinien być obdarzony szkolny filozof/etyk? Kim stają się adepci szkolnej filozofii i etyki? Odpowiedzi na powyższe pytania nie są ani jednoznaczne, ani łatwe. Jednakże chciałbym w swoim wystąpieniu choćby zasugerować odpowiedzi wsparte moim wieloletnim doświadczeniem.

Dr Szymon Dąbrowski

Akademia Pomorska w Słupsku

V Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku

Gdańskie Liceum Autonomiczne

INKLUZYJNA EDUKACJA RELIGIJNA VS FILOZOFIA?

Wystąpienie jest kontynuacją moich poszukiwań inkluzyjnej (otwartej, włączającej, interdyscyplinarnej) strategii łączenia edukacji religijnej z edukacją filozoficzną w polskiej szkole. Jest to próba odnalezienia elementów koherentnych i spójnych w przestrzeni dydaktyki i metodyki nauczania między religią, etyką i filozofią, jak również wskazanie na obszary konfliktowe, zawierające np. elementy ukrytego programu (wychowawczego i edukacyjnego). Całość opisu jest zakorzeniona w strukturze badań krytycznych, w których metodologie wprost pochodzą z krytycznej pedagogiki religii oraz krytycznej psychologii religii. Wydaje się, że aktualny kontekst polskiej szkoły wymaga nie tylko pogłębionej analizy nad systemem jako takim (krytyczne badania we współczesnej pedagogice), ale również pozytywnych strategii i tzw. dobrych praktyk, przełamujących dydaktyczno-metodyczne schematy/stereotypy/wzorce postępowania.

Mgr Dominika Depta-Marel

Uniwersytet Warszawski,

Szkoła Podstawowa i Gimnazjum STO

JAK BADAĆ POSTĘP FILOZOFICZNY UCZNIÓW?

Nauczyciel filozofii zostaje postawiony wcześniej czy później przed kwestią oceny „postępów” filozofujących uczniów. Jeżeli przyjmujemy założenie, że wspólnota dociekająca jest pewną całością oraz to, że lekcja filozofii współtworzona jest wspólnie przez wszystkich filozofujących, to rozumując konsekwentnie, dojdziemy do wniosku, że postępy w myśleniu są wspólne, nie zaś indywidualne.

Z drugiej jednak strony to konkretne osoby współtworzą proces dociekania, nawet gdy odbywa się on w grupie. Oczywiście nauczyciel dysponuje pewnymi kryteriami oceny np. może brać pod uwagę samodzielność wypowiedzianych sądów, argumentowanie własnej opinii, logiczność, spójność, syntetyczność wypowiedzi itd. Kryteria te jednak nie są wymierne i bardzo trudno ocenić dzieci, które nic nie mówią albo mają – niezależne od nich – problemy z werbalizacją własnych myśli, przeżyć oraz sądów. „Narodziny” pytań i proces badania idei filozoficznych odbywa się u dzieci w przeróżnych formach i na różnych poziomach, powiedzmy „zaawansowania edukacyjnego”. Czy da się więc ocenić postępy dzieci w filozofowaniu?

Analiza dostępnych wyników badań, nie ułatwia uzyskania odpowiedzi na to pytanie, a nawet potęguje problem. W USA i Kanadzie prowadzono na szeroką skalę badania, które u dzieci zaangażowanych w lekcje filozofii (P4C) wyraźnie wskazywały wzrost umiejętności mówienia, słuchania, czytania, koncentracji, a nawet osiągania

lepszich wyników z matematyki. Jednak nietrudno zauważyć, że wzrost takich umiejętności koreluje również z innymi aktywnościami uczniów, na przykład z zajęciami ze sztuki lub ćwiczeniami jogi.

Jako nauczyciel filozofii, stając więc przed problemem oceny wyników i poszukując odpowiedzi na pytanie, jak w ogóle uchwycić coś tak niewymiernego jak filozoficzność myślenia moich uczniów, założyłam, że jednym z bardziej miarodajnych wyników postępów w myśleniu filozoficznym będzie umiejętność samo-zapytywania. Moment, kiedy uczniowie sami zadają sobie pytania i są to pytania natury filozoficznej wskazywałby na umiejętność „przejścia” z postawy „naturalnej” do postawy refleksyjnej oraz krytycznego i auto-krytycznego sposobu myślenia. W ślad za Jaspersem (Jaspers 1953: 12) wyszłam z założenia, że pytanie filozoficzne oprócz treściowego sensu powinno zawierać w sobie jakąś zmianę ukierunkowania w myśleniu, dlatego temat wypracowania brzmiał następująco: „Czy zadałeś sobie jakieś pytanie, które coś w Tobie zmieniło?”

Zapytanie tylko o to, jakie pytania uczniowie sobie zadają, bez dodania „efektu” tych pytań, mogłoby okazać się niewystarczające. Zdaję sobie jednak sprawę, że w sformułowaniu tematu kryła się już pewna sugestia. To jednak, jak uczniowie zrozumieją ową zmianę, pozostawało kwestią niedookreśloną i otwartą. Opisanie zmiany „sprowokowanej” pytaniem, wydało mi się równie interesujące i ważne, jak i same, sformułowane przez uczniów pytania.

Wypracowanie zadałam grupie uczęszczającej już 4 lata na lekcje filozoficzne (prowadzone metodą P4C): 7 osób z 3 klasy gimnazjum oraz grupie kontrolnej: 8 osób z 3 klasy gimnazjum, która nie zetknęła się z metodą Lipmana. Zadanie było dobrowolne, zapowiedziane w czerwcu, już po wystawieniu ocen końcowych, nie miało więc żadnego wpływu na stopnie uczniów. Całe przedsięwzięcie traktowałam jako mały eksperyment pedagogiczny, nie aspirujący do jakichkolwiek wiążących oczekiwań, podjęty tylko z ciekawości nauczycielskiej.

Mgr Małgorzata Dorna

Uniwersytet Gdański

**ARTYŚCI SZTUK WIZUALNYCH
NIEKIEDY FILOZOFUJĄ...
(WIEDZA FILOZOFICZNO-ETYCZNA
JAKO „KLUCZ” DO ODCZYTANIA
WYBRANYCH PRAC WSPÓŁCZESNYCH,
POLSKICH MALARZY I GRAFIKÓW)**

Refleksje na temat związków aksjologii i sztuki, a szczególnie metaforyki teatru (wszak jesteśmy aktorami na scenie Theatrum Mundi) oraz symboliki światła w malarstwie i grafice, wydają się nie mieć końca i stają się kanwą dyskursu o istocie dobra, piękna i prawdy, prowadzonego przez wieki. W tym domniemanym dyskursie biorą udział zarówno teoretycy sztuki, znawcy filozofii, humaniści, artyści, jak i zwykli odbiorcy, bywalcy salonów i galerii, ku którym dzieło jest adresowane. Podczas jednak, gdy filozofowie analizują dzieło sztuki przez pryzmat ontologii i aksjologii, teorii i granic poznania – tak zwany „przeciętny odbiorca” będzie poszukiwał, stając na wprost dobrze namalowanego obrazu, czy grafiki - odpowiedzi na pytania o cel i sens własnej egzystencji. W tej sytuacji praca konkretnego artysty nabiera wymiaru narracji etycznej, estetyczno-filozoficznej, przesłania, swoistego „listu” pisanego przez poszukującego środków artystycznej ekspresji człowieka ku temu „drugiemu”, równie zagubionemu w codzienności i we współczesnym, nieprzyjaznym świecie człowiekowi, ku (jak pisał sugestywnie ks. Józef Tischner – drugiej osobie, personie tragedii, rozgrywającego się w naszej obecności i za naszym przyzwoleniem, udziałem – dramatu. Tak więc inspiracją do proponowanych roz-

ważań, mieszczących się w kręgu tak zwanej „filozofii sztuki”, stała się dla mnie przede wszystkim filozofia personalistyczna Józefa Tischnera, a w dalszej kolejności rozważania samych artystów, poświęcone motywowi prawdy i dobra w sztuce.

Materiał literacko – wizualny:

1. W stronę autobiografii... Autoportrety zwielokrotnione w sztuce. Powtarzając, za współczesnym teoretykiem i historykiem sztuki, Ernstem Gombrichem, paradoksalne, zabarwione pewną nutą kokieterii stwierdzenie, że „Nie ma w istocie czegoś takiego jak sztuka - istnieją tylko artyści.” – należałoby docenić znaczenie ukrytego w dziele wizerunku, portretu psychologicznego autora. Znaczenie autoportretu nieujawnianego bezpośrednio, tak by odbiorca mógł snuć biograficzne domysły na temat tego, co w dziele sztuki celowo przysłonięte, zakryte – nabiera wagi wówczas, gdy nie dane nam kontemplować realistycznie namalowanego, pokazanego z charakterystycznym rekwizytem (zwykle upozowanego we wnętrzu pracowni, z paletą i pędzlem w dłoni) wizerunku inicjatora i sprawcy, rozgrywającego się najczęściej w zaciszu prywatnego atelier, żmudnego, twórczego procesu, którego końcowym etapem staje się publiczna demonstracja dzieła (materiał wizualny: tradycyjne wizje autoportretu w malarstwie XX wieku).
2. Nie dysponując zapisaną na płótnie wizją, konkretyzacją osobowości artysty - mamy możliwość odczytywania jego domniemanego wizerunku poprzez obecność pozostawionych (mniej lub bardziej świadomie) śladów w każdej z eksponowanych prac, wielokrotnie, zawsze jednak w emocjonalny i przez to niepowtarzalny, wyjątkowy sposób. Dzieje się tak w szczególnie istotnej chwili, gdy stajemy „twarzą z twarzą” z dziełem sztuki, gdy doświadczamy jego (dzieła) intensywniej, niemal fizycznej obecności, postrzegając je z bardzo

bliskiej perspektywy (materiał wizualny: ślady artysty pozostawione na płótnie. Autoportret bez autoportretu.).

3. Wydaje się zatem, że obraz, grafika, rysunek, stanowiąc jakiś fragment dłuższej, linearnie prowadzonej, uporządkowanej w czasie opowieści, narracji - budzi w świadomości odbiorcy tęsknotę do konstruowania domniemanej autobiografii artysty i skłania lub może usprawiedliwia - potrzebę coraz to innego odczytywania niby znanych, w istocie nieustannie „oswajanych”, intrygujących (bo niemożliwych do jednoznacznego nazwania) obiektów (materiał wizualny: sekwencja malarskich wizji jako próba porządkowania świata wewnętrznego i zewnętrznego). Świat na granicy, na przecięciu światów.
4. Zakończenie. Wnioski: Artyści sztuk wizualnych, kierując się intuicją – dochodzą do podobnych konstatacji jak twórcy personalizmu (myślę tutaj o szkole Ks. Józefa Tischnera). Dzieło sztuki jest zawsze pretekstem do spotkania z drugim człowiekiem, do stworzenia sytuacji dramatu, do nawiązania dialogu, rozmowy. Sytuacja dramatyczna, sytuacja dialogu – działa zarówno na twórcę i jego dzieło, jak i na odbiorcę. Widz staje się współtwórcą, a artysta aranżuje tylko sytuację (scenerię) spotkania.

Dr inż Zbyszek Dymarski

Uniwersytet Gdański

ZDZIWIENIE JAKO POCZĄTEK FILOZOFICZNEGO MYŚLENIA

W nauczaniu filozofii istotną sprawą jest zrozumienie najważniejszych koncepcji filozoficznych oraz odkrycie, z jakich korzeni wyrasta myślenie ich twórców. Myślenie pierwszych filozofów czerpało ze zdziwienia otaczającym światem. Dla innych – późniejszych filozofów – tym korzeniem był inny człowiek, Bóg, tekst literacki, świat nauki... W swym wystąpieniu chcę zadać pytanie, czy nie ma już możliwości powrotu do niezapośredniczonego zdziwienia światem? Według mnie jest ono możliwe na gruncie etnologii. Pokazaniu tego, jak to jest możliwe, ma być poświęcone moje wystąpienie.

Dr Jacek Frydrych

Katolicki Uniwersytet Lubelski

NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA JAKO REFLEKSYJNY PROFESJONALISTA. EDUKACJA ETYCZNA W PRACY WYCHOWAWCZEJ

W swoim wystąpieniu skupię się na przedstawieniu dwóch powiązanych zagadnień: koncepcji nauczyciela-wychowawcy jako refleksyjnego profesjonalisty oraz koncepcji edukacji etycznej jako strategii wychowawczej.

W pierwszej części referatu, odwołując się do koncepcji refleksyjnego praktyka D. Schöna, zarysuję autorską koncepcję nauczyciela-wychowawcy jako refleksyjnego profesjonalisty, którego profesjonalizm daje się scharakteryzować w języku kompetencji, spośród których kluczową rolę w pracy profilaktyczno-wychowawczej odgrywają kompetencje praktyczno-moralne (nawiązanie do typologii kompetencji nauczyciela R. Kwaśnicy).

W drugiej części referatu przedstawię charakterystykę edukacji etycznej, której praktycznym wymiarem jest między innymi identyfikacja i rozwijanie kompetencji praktyczno-moralnych. Przedstawię argumentację na rzecz tezy, że edukacja etyczna zorientowana na intensyfikowanie rozwoju moralnego, może być interesującą i efektywną strategią profilaktyczno-wychowawczą realizowaną przez nauczycieli w ramach pełnionych przez nich obowiązków zawodowych.

Mgr Wioleta Gawęł

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

NOWE WYZWANIA W DYDAKTYCE KREOWANE PRZEZ POKOLENIE Z

Turbulentne otoczenie, postęp technologiczny, a także obecność pokolenia Z w rzeczywistości społeczno - gospodarczej, to tylko niektóre czynniki wpływające na funkcjonowanie w dzisiejszym świecie. Wpływają one również na dydaktykę i docieranie do uczniów, których zachowania i preferencje względem dydaktyki ewoluują. Dotychczas stosowane metody często okazują się być nieskuteczne i niezrozumiałe dla nowych grup odbiorców. Sytuacja ta obserwowalna jest zarówno w komunikacji z uczniami, jak i w dydaktyce, gdzie konieczne jest zastosowanie nowych narzędzi. Sama efektywna komunikacja ma ogromne znaczenie w całym procesie edukacji. Problemem są tutaj nie tylko sposoby komunikacji, ale również umiejętność selekcji otrzymywanych informacji. Zadanie to wydaje się być trudne dla młodego człowieka, którego światopogląd dopiero się kształtuje. W tym zakresie szkoła stoi przed istotnym zadaniem, jakim jest nauka krytycznego myślenia i selekcji informacji. W moim wystąpieniu przeanalizowane zostaną preferencje młodych pokoleń w aspekcie komunikacji. Przedstawione zostaną preferowane kanały komunikacji przez studentów, a także ich oczekiwania w tym aspekcie kierowane do dydaktyków. Ponadto poruszona zostanie również problematyka nowoczesnych rozwiązań w zakresie edukacji. Do takich rozwiązań w szczególności zaliczane są aplikacje mobilne oraz e-learning. Rozwiązania te stanowią odpowiedź na funkcjonowanie przedstawicieli pokolenia Z w przestrzeni internetowej. Uczniowie to najczęściej osoby, które od najmłodszych lat mają styczność z komputerami i urządzeniami

mobilnymi, stąd środowisko to jest dla nich dobrze znane i intuicyjne. Wykorzystanie tej wiedzy w dydaktyce, powoduje, że możliwe jest lepsze dotarcie do uczniów. W ostatnich latach na znaczeniu zyskuje również dydaktyka poprzez grywalizację. Pozwala ona na wykorzystywanie w procesie edukacji, metod i technik stosowanych w grach. Powodują one wzrost zainteresowania poruszonymi zagadnieniami oraz budują motywację do nauki, poprzez łączenie elementów zabawy i rywalizacji. Ponadto grywalizacja buduje zaangażowanie, stanowiące szczególną wartość w sytuacji, gdzie obserwowalny jest jego kryzys pośród młodych ludzi.

Wykorzystanie nowych technologii daje dużą elastyczność i możliwość dostosowania do wielu zagadnień. Stąd też narzędzia te są możliwe do implementacji w przedmiotach zarówno humanistycznych jak i matematycznych.

Prof. dr. hab. Adam Grobler

Uniwersytet Opolski

O STEREOTYPACH PATRIOTYZMU

Jednym z celów edukacji filozoficznej jest przełamywanie fałszywych stereotypów. Tych, gdy idzie o pojęcie patriotyzmu, w obiegu publicznym jest całkiem sporo. Będę m.in. mówił, że patriotyzm, jako odmiana miłości, nie polega na żarliwym uczuciu, lecz dążeniu do rozwoju. Pojęciu narodu jako zmitologizowanej wspólnoty krwi przeciwstawię pojęcie zawarte w Konstytucji RP. Pokażę anachroniczność koncepcji suwerennego państwa narodowego. Podważę hasło „Polska dla Polaków” starając się rozwiać lęki przed osłabieniem tożsamości narodowej. Zaproponuję wypełnienie treścią pojęcia dumy narodowej przez próbę ustalenia powodów do dumy. Omówię kwestię tzw. „pedagogiki wstydu” w kontekście dewizy „Bóg, honor, ojczyzna”.

Prof. dr hab. Jacek Hołówka

PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

FILOZOFIA TO NAUKA JASNEGO MYŚLENIA

Uczenie filozofii nie polega na przekonywaniu uczniów, żeby jakąś filozofię wybrali jako najlepszą. Nie chcemy uczyć doktryn, tylko umiejętności radzenia sobie z trudnymi problemami. Każdy dział filozofii zawiera kilka kluczowych problemów, dla których nie ma jednego, kanonicznego rozwiązania. Studiowanie tych problemów uczy dociekliwości i rzetelności myślowej. Dociekliwość ujawnia się w uporczywym stawianiu coraz to nowych, istotnych pytań. Dociekliwość pozwala nam ustalić, jak długo należy jakiś problem drążyć, zanim się uzna, że przybrał on formę ostatecznie nierozstrzygalną lub całkiem trywialną. Rzetelność polega na uznaniu trafności argumentów użytych dla podtrzymania stanowiska, które nas na razie nie przekonuje. Połączenie tych dwóch dążeń – dociekliwości i rzetelności – pozwala nam racjonalnie zachować poglądy, które poddane zostały krytyce, skłania do wybrania jakiegoś innego stanowiska, albo zmusza do zawieszenia sądu w badanej sprawie.

Mgr Agnieszka Koryl

Liceum Sióstr Prezenteek im. Jana Pawła II w Rzeszowie

Publiczna Szkoła Podstawowa Sióstr Prezenteek im. Św. Jana Pawła II w Rzeszowie,

Uniwersytet Rzeszowski

W JAKI SPOSÓB POKAZAĆ DZISIEJSZEJ MŁODZIEŻY, SKUPIONEJ NA KARIERZE ZAWODOWEJ, NIEGASNĄCĄ ATRAKCYJNOŚĆ FILOZOFII?

Nadmierne skupienie się dzisiejszej młodzieży licealnej na naukach szczegółowych, jak biologia, chemia, matematyka, informatyka i inne, stanowi pewną przeszkodę do poszerzania wiedzy filozoficznej. Młodzież pracując na dobre wyniki maturalne, a co za tym idzie o indeksy na wymarzone studia, gdzieś gubi wątek ogólnego wykształcenia humanistycznego, tj. estetycznego i filozoficznego. Sprawa edukacji filozoficznej sukcesywnie zaniedbywana przez wiele lat osiągnęła już najniższy pułap. W polskich liceach nie uczy się filozofii, etyki, estetyki, historii sztuki (poza kilkoma wyjątkami), o grece nie wspominając. Szczątkowe zajęcia z łaciny są dostępne tylko w klasach o profilu biologiczno-chemicznym. Jak zainspirować młodzież licealną nastawioną na sukces zawodowy, dziedziną filozofii? Jak przekonać młodzież, że nie można przez trzy lata skupiać się tylko na „rozwiązywaniu testów”? Uświadomić ich, że nie tylko „doskonałe trzymanie skalpela” się liczy w życiu, ale i doznania estetyczne. O tym pragnę mówić i poszukiwać nowych metod. Dzisiejszy nauczyciel filozofii musi porwać za sobą młodzież jak na „latającym dywanie” i „z góry pokazać” im swój cudowny świat filozofii, inaczej zostanie „przeбитy” zajęciami dodatkowymi z „kółek przedmiotowych” do matury.

ETYKA W SZKOLE. REFLEKSJE NAUCZYCIELA

Etyka jest przedmiotem, który swoje miejsce w polskiej edukacji ugruntował jako „ten który jest dla tych, co nie chodzą na religię”. W związku z reformą edukacji etyka stała się przedmiotem takim jak każdy inny, jednak w formie fakultatywnej. Jest to przedmiot, na który uczeń musi zostać zapisany przez rodziców i to oni w każdej chwili zgodnie ze swoją wolą mogą go z tych zajęć wypisać. W swoim wystąpieniu pragnę pokazać, iż zajęcia z etyki odbywające się w szkole są niezwykle szansą dla uczniów na poszerzenie swoich informacji o otaczającym nas społeczeństwie i występujących w nim poglądach na sprawy moralne, jak i zapoznać ich z metodami krytycznego myślenia. Etyka nie jest przedmiotem szkolnym, który ma wymagać od ucznia posiadania wiedzy encyklopedycznej. Jest to przedmiot, który powinien opierać się na zaangażowanej dyskusji uczniów nad zagadnieniami moralnymi. Przedmiot ten jest także wyzwaniem dla nauczyciela, który powinien zaciekawić uczniów problemami natury moralnej, uwzględniając ich zainteresowania i na ich podstawie dobierać realizowane treści, zgodnie z podstawą programową. Wymaga to innego podejścia do uczniów klas I-III, a innego do uczniów klas IV-VIII. Etyka pozwala zaznajamiać młodych ludzi z zagadnieniami natury filozoficznej na miarę ich percepcji poznawczej, gdyż należy pamiętać, że etyka jest częścią filozofii i dla lepszego jej zrozumienia uczniowie powinni zostać zaznajomieni z pojęciami filozoficznymi.

Na zajęciach z etyki uczniowie starszych klas dowiadują się o koncepcjach etycznych, jakie powstawały na przestrzeni wieków, jak i poznają argumenty za i przeciw określonemu sposobowi myślenia wygłaszane przez różnych myślicieli na przestrzeni całego rozwoju myśli filozoficznej. Wielość stanowisk etycznych i ich wzajemne relacje są idealnym sposobem na rozwijanie w młodym pokoleniu postawy krytycznej reprezentowanej przez wielu myślicieli, jak i nabycie cech istotnych do osiągnięcia postawy tolerancji. Nie można przy tym zapomnieć o tym, iż zderzając swoje poglądy moralne ze stanowiskami wielkich myślicieli i kolegów z klasy, uczniowie uczą się poszukiwać fundamentów swoich poglądów, co budzi w nich większą dociekliwość w poszukiwaniu prawdy, a nie opieraniu się na niezbyt pewnych przesłankach. Dyskusje na zajęciach z etyki pozwalają młodym ludziom na autorefleksję odnośnie wyznawanego przez nich spojrzenia na świat w atmosferze wzajemnego szacunku ze strony nauczyciela i innych uczniów. Dyskusje poszerzają także zasób pojęciowy uczniów, gdyż podczas zajęć z etyki poruszane są także zagadnienia z innych przedmiotów szkolnych takich jak język polski (pojęcia i ich znaczenie), biologia (zagadnienia bioetyczne), jak i historia (historia myśli etycznej, wydarzenia historyczne, rozwój kultury i obyczajów). Pozwala to na wyrobienie wśród młodzieży postawy krytycznej w stosunku do poglądów natury moralnej z jakimi przyjdzie im się zetknąć w dorosłym życiu oraz określić swój system wartości.

Mgr Dorota Monkiewicz-Cybulska

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Szkoła Podstawowa im. B. Chrobrego w Lublinie

AKTYWNOŚĆ RUCHOWA W NAUCZANIU FILOZOFII I ETYKI

Nawet ciekawa treść zajęć lekcyjnych nie uchroni uczniów przed znużeniem, jeśli będzie zbyt jednostajna. Efektem może być brak utrzymania uwagi i aktywnego uczestnictwa oraz zniechęcenie uczniów do zajęć – zwłaszcza na wczesnym etapie nauczania.

Stosując zmienną aktywność, np. poprzez zabawy śródlekcyjne w łatwy i przyjemny dla uczniów sposób można kierować dynamiką lekcji, by koncentracja utrzymywała się na właściwym poziomie. Dla nauczycieli filozofii i etyki otwiera się dodatkowa możliwość, by aktywności ruchowe na zajęciach, oprócz funkcji rozluźniającej i utrzymującej płynność lekcji, wiązały się dodatkowo z pogłębianiem zagadnień filozoficznych i etycznych. Istnieje szeroki wachlarz propozycji aktywizacji intelektualnej uczniów poprzez ruch na lekcjach filozofii i etyki, nie wymagający dużej przestrzeni, ani nie stwarzający zagrożeń wypadkiem. Poczynając od zmiany miejsca, by wyrazić pogląd *za* lub *przeciw* jakiejś tezie, aż do wykorzystywania elementów dramy czy improwizacji ruchowej. Tu punktem wyjścia jest założenie, że ekspresja poglądów czy objaśnienie pojęć filozoficznych może zachodzić nie tylko werbalnie, ale również poprzez mowę ciała.

Wprowadzenie gier i zabaw na lekcję filozofii czy etyki spotyka się z bardzo dobrą reakcją dzieci, które są zadowolone, że mogą choćby zmienić położenie ciała po kilkunastu minutach siedzenia w ławce. Jeśli wprowadza się do aktywności fizycznej walor

poznawczy lub rywalizacji, ta forma staje się bardzo atrakcyjna i wręcz wyczekiwana przez uczniów.

Aktywność fizyczna na lekcjach etyki czy filozofii może pomóc w budowaniu lepszej więzi w klasie i poczucie wspólnoty, co ułatwia prowadzenie zajęć. Pamiętając, że ideałem obywatela w starożytnej Grecji był nie tylko bystry umysł, ale również sprawne ciało oraz to, że dyskusje perypatetyckie odbywały się podczas przechadzek, a nie statycznie można stwierdzić, że wprowadzanie aktywności ruchowej do nauczania filozofii może przynieść wymierne korzyści dydaktyczne. Filozofowanie w ruchu realizuje się też współcześnie w Polsce m.in. na „Letniej Szkole Filozofuj!”, gdzie dyskusje filozoficzne odbywają się m.in. podczas wspinaczki górskiej.

Aktywność fizyczna może iść więc w parze z rozważaniem filozoficznych zagadnień. Sam pomysł jak taka aktywność miałaby wyglądać zależy od wieku uczniów oraz stopnia otwartości, jednak prócz autorskich pomysłów istnieje szereg gier ruchowych, które można modyfikować na potrzeby filozoficzne lub etyczne.

Mgr Ewa Noworzyn-Pilch

Akademicki Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2

O STASIU PYTAŁSKIM, CZYLI O PRZYDATNOŚCI METOD SOKRATEJSKICH W SZKOLE

Naturalną cechą ludzką jest próba zrozumienia świata poprzez zadawanie pytań. Pytania wynikające z próby zdobycia wiedzy o świecie często układają się w szereg, który stanowi esencję działów filozoficznych takich jak: ontologia, epistemologia i aksjologia. Etapy rozwoju człowieka łączą się w sposób naturalny z próbą zdobycia odpowiedzi na pytania: Co to jest? Dlaczego? Czy dobrze? Czy ładnie?

Pierwszymi nauczycielami powinni być opiekunowie – najczęściej rodzice. To oni powinni odpowiadać dzieciom na pytania stawiane o świat i reguły nim rządzące, to oni powinni przekazywać podstawowe normy etyczne i wprowadzać w świat estetyki.

Etap szkolny (i przedszkolny) to czas dalszego rozwoju młodego człowieka, a w tej sytuacji ważną rolę odegrałby świadomy swych zadań nauczyciel. Nauczyciel uczący nie tylko formuł i bezrefleksyjnego powtarzania materiału, ale także samodzielnego dążenia do prawdy, a także, w miarę możliwości, starający się przekazać uczniom radość, jaką zdobywanie wiedzy o dobru, pięknie i prawdzie (a także antywartościach z nimi związanych!) może człowiekowi przynieść. I tu rozpocząć pragnę opowiedzieć o metodach Sokratejskich w szkole, a może raczej ich braku...

FILOZOFIA NA PERYFERIACH. O PATRIOTYZMIE EPISTEMOLOGICZNYM

Pytanie o rolę i zadania edukacji filozoficznej warto rozważyć z perspektywy polityki nauki (czy może polityki filozofii?) i metafizyki. Bernard Williams (2006) twierdził, że o ile w przypadku działów filozofii pozostających w ścisłym związku z naukami przyrodniczymi i formalnymi, takich jak kosmologia filozoficzna czy filozofia logiki, możemy zasadnie przyjąć scjentyistyczny, ahistoryczny model filozofii, to w pozostałych dziedzinach, a już zwłaszcza w ramach etyki i filozofii politycznej, taki wybór jest błędem. Pytania, tezy i argumenty, które formułujemy w ramach takiej refleksji, są bowiem silnie sprzęgnięte z przygodnym procesem historycznym, który uformował nas i wspólnotę w ramach której funkcjonujemy. Jeżeli zgodzimy się z Williamsem, to musimy w konsekwencji uznać, że odpowiedź na nasze pytanie problemowe nie jest możliwa bez uprzedniej odpowiedzi na inne pytanie, a mianowicie: co znaczy tutaj słowo „my”? Lub inaczej: czym jest wspólnota, do której należymy?

Wykorzystując narzędzia opracowane w ramach teorii postkolonialnych, Krzysztof Abriszewski (2011) twierdzi – nie negując znaczenia wartości teoretycznej – że nauczanie i uprawianie filozofii jest uwarunkowane socjologicznie. Zastanawiając się nad „mechanizmem tworzenia klasyków filozoficznych”, dochodzi do wniosku, że ważną rolę w determinacji naukowej pozycji danego autora (a przez to jego teorii) odgrywają siły instytucjonalne świata nauki danego państwa, które uwikłane są w dynamikę relacji

„centrum-peryferie”. Relacji tej towarzyszy szczególna postać alienacji, w przypadku filozofii sytuacja, gdy filozofowie z krajów peryferyjnych poświęcają czas i wysiłek intelektualny na rozwiązywanie problemów wspólnoty, do której nie należą i która traktuje ich osiągnięcia jako drugorzędne. Antidotum na tę niekorzystną sytuację miałyby być, zdaniem Abriszewskiego, postawa patriotyzmu epistemologicznego. Oznacza ona świadome promowanie osiągnięć filozofów polskich (już choćby na poziomie doboru bibliografii) i powiązanie uprawiania filozofii z celami i potrzebami naszej wspólnoty.

W moim wystąpieniu chciałbym bronić tezy, że patriotyzm epistemologiczny jest cnotą intelektualną, która umożliwia nam sformułowanie trafnej odpowiedzi na pytanie o rolę i zadania edukacji filozoficznej.

Prof. dr hab. Aldona Pobjewska

Uniwersytet Łódzki

ZAJĘCIA WARSZTATOWE Z FILOZOFII A INDOKTRYNACJA

Zajęcia warsztatowe z filozofii zdobywają sobie w Polsce coraz większą popularność. Mianem „zajęcia warsztatowe z filozofii”/ „warsztaty filozoficzne” obejmuję tu zarówno pionierski projekt M. Lipmana *filozofia dla dzieci*, jak i jego polskie adaptacje. Przypomnę, że w ich ramach nie realizuje się celów erudycyjnych (pozostawiając to zadanie innym rodzajom zajęć), lecz usiłuje się wyrabiać u uczestników prospołeczne postawy i określone kompetencje sprzyjające ich intelektualnej oraz moralnej samodzielności. Idzie to w parze z uodpornieniem ich na indoktrynację. Mając na uwadze te zadania, jedną z metodycznych wytycznych dla prowadzącego warsztaty stanowi zalecenie, aby nie zajmował stanowiska w kwestiach merytorycznych rozważanych na tych zajęciach (szczegółowo omawiam tę zasadę w: Aldona Pobjewska: „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, R. 21: 202 nr 3 (83), s. 351-363). Mimo tego pojawia się krytyka, że realizujący ten program nauczyciel indoktrynuje uczestników właśnie ideami samodzielności i prospołeczności.

W swoim wystąpieniu zajmuję się analizą tego zarzutu. Czynię to w kilku krokach. Najpierw wyjaśniam, czym są indoktrynacja i edukacja oraz w jakiej pozostają do siebie relacji. Dochodzę do wniosku, że precyzyjne ich odgraniczenie nie jest możliwe, gdyż każda edukacja zawiera elementy indoktrynacji. W związku z tym uznaję istnienie indoktrynacji pozytywnej oraz szkodliwej i proponuję kryterium pozwalające ustalić między nimi granicę. Kończę odniesieniem poczynionych ustaleń do zajęć warsztatowych z filozofii.

Lekcja filozofii: odkrywanie czy kreacja

Sposób prowadzenia lekcji filozofii zależy od tego, jak rozumiemy samą filozofię, szczególnie cel filozofowania. Stąd też, chcąc określić, jakie cele jako nauczyciele filozofii powinniśmy realizować, musimy dokonać refleksji nad naturą tej dyscypliny.

Ryzykując spore uproszczenie, można powiedzieć, że pośród samych filozofów dominują dwa odmienne podejścia do celów uprawiania filozofii, z których jedno kładzie nacisk na poszukiwanie prawdy, drugie na twórcze wyrażanie siebie i swojego widzenia świata. W moim wystąpieniu będę chciał oszacować wartość obu propozycji. Celem moim nie będzie opowiedzenie się za jedną z nich kosztem odrzucenia drugiej, ale raczej zarysowanie właściwej relacji między obiema propozycjami. Wydaje się, że właściwym rozstrzygnięciem zarysowanego powyżej problemu jest przypisanie poszukiwaniu prawdy statusu celu nadrzędnego, zaś twórczości celu podrzędnego (mającego charakter środka do poszukiwania prawdy).

O ZAPOMNIANYM WYMIARZE MORALNEJ EDUKACJI

Moralna edukacja od lat koncentruje się na doskonaleniu moralnego rozumowania. Wiele metod wykorzystywanych w wychowaniu dzieci i młodzieży skupia się na klaryfikacji wartości oraz podejmowaniu najróżniejszych problemów moralnych (nawet dylematów) i szukaniu najlepszego ich rozwiązania, popartego odpowiednimi racjami moralnymi. Nie zamierzam negować wagi tego aspektu wychowania. Jednak ograniczanie edukacji moralnej do doskonalenia moralnego rozumowania wydaje mi się dalece niewystarczające. Wiedza na temat wartości moralnych, umiejętność dyskusowania o moralnych problemach i sprawne szukanie argumentów oraz kontrargumentów w debatach etycznych nie gwarantuje moralnie dobrego działania. A przecież w wychowaniu moralnym chodzi o to, by dzieci i młodzież stali się moralnie dobrymi ludźmi – wrażliwymi, empatycznymi, gotowymi do pomocy i współpracy. Edukacja moralna, w takim samym stopniu (a może nawet bardziej) co doskonalenie poprawnego rozumowania moralnego, wymaga budzenia motywacji do dobrego moralnie działania.

W moim wystąpieniu wykorzystam najnowsze badania w obrębie psychologii moralności dotyczące charakteru i roli pozytywnych emocji. Pokażę, jak budzenie pozytywnych emocji może zostać wykorzystane w moralnej edukacji. Odwołam się także do egzemplaryzmu – teorii etycznej, zaproponowanej przez Lindę Trinkaus – Zagzebski w książce pt. „Exemplarist Ethical Theory” (OUP 2017)

Mgr Anna Szymaszczyk

Szkoła Podstawowa im św. Teresy w Podkowie Leśnej

Gimnazjum Św. Hieronima w Podkowie Leśnej

Szkoła Podstawowa Montessori w Grodzisku Mazowieckim

BLASKI I CIENIE FILOZOFOWANIA Z MAŁYMI DZIEĆMI – REDAGUJEMY “FILOZOFIKA”

W pierwszej części wystąpienia opowiem o procesie tworzenia Mazowieckiej Gazety Filozoficznej Dzieci - *Filozofik*, młodszej siostry Europejskiej Gazety Filozoficznej Dzieci 100, wydawanej od kilkunastu lat pod patronatem Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Celem tworzenia ukazującego się co roku pisma jest nobilitacja myślenia refleksyjnego u samych jego początków, ukazanie wymiany myśli jako wartości i inspiracji do dalszego wysiłku. Autorami prac są dzieci z klas 0-3 i 4-6, a niekiedy pismo zawiera też wkładkę gimnazjalną (*Filozofek*). Omówię na przykładach możliwości i trudności (ograniczenia) merytoryczne oraz praktyczne, związane z nauczaniem filozofii w edukacji wczesnoszkolnej, rozumianym jako rozbudzanie postawy filozoficznej i umiejętności pogłębionego dialogu, stanowiącej podstawę także do poznawania i uprawiania filozofii w późniejszym wieku. Przedstawię też krótko możliwości wykorzystania materiału zawartego w *Filozofiku* do pracy z młodszymi dziećmi. Na zakończenie podzielę się swoimi doświadczeniami dotyczącymi zajęć filozoficznych prowadzonych metodą dociekań w szkole podstawowej, ze szczególnym uwzględnieniem klas najmłodszych (1-3), które to zajęcia prowadzę nieprzerwanie od ok. 20 lat.

Mgr Monika Tłaga-Wrona

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności

i Uniwersytetu Warszawskiego

CLX LO w Warszawie

UCZNIOWSKIE MYŚLENIE PYTANIAMI

Rola i zadania edukacji filozoficznej we współczesnej szkole? Po pierwsze wspieranie krytycznego oraz twórczego myślenia uczniów i to nie tylko na lekcjach filozofii czy etyki, lecz przede wszystkim na języku polskim. Dlaczego? Ponieważ jest to przedmiot, z którym uczeń spotyka się najczęściej, a już chociażby z tego powodu na nauczycielach polonistach spoczywa wyjątkowa odpowiedzialność za kształtowanie młodych umysłów. Jak na lekcjach (nie tylko języka polskiego) stwarzać przestrzeń przyjazną i otwartą myślom? Jak wyposażyć uczniów w narzędzia, które pomogą im trenować krytyczne i twórcze myślenie? Chciałabym zaprezentować jeden z pomysłów, który realizowałam podczas lekcji polskiego w gimnazjum. Myślenie pytaniami, bo tak nazywam tę technikę, to odwrócenie komunikacji szkolnej między nauczycielem, który zadaje pytania, a uczniem, który na nie odpowiada. Nie chcę rozwodzić się tutaj nad jakością stawianych przez nauczycieli pytań - chociaż ma ona kluczowy wpływ na rozwój uczniów oraz ich motywację. Zastanawiam się, jak uniknąć sytuacji, w których uczniowie czują się przytłoczeni pytaniami, czyhającymi na ich niewiedzę. Jak nie tracić czasu na pytania nieuczące, na które i tak odpowie nauczyciel? I jaki w ogóle jest sens pytań? Przecież pytamy po to, aby się czegoś dowiedzieć - w szkole to zazwyczaj nauczyciel ma większą wiedzę przedmiotową niż uczeń, zatem, po co wiedzący pyta tego,

który dopiero się uczy? Aby go sprawdzić? Nauczyć? Pouczyć? Stworzyć “motywujące” napięcie? Takie sytuacje wydają mi się bezsensowną stratą czasu - przede wszystkim uczniów. Nauczyciel zatem powinien stawiać takie pytania, które ujawnią przed nim myślenie ucznia - to jeden z głównych obszarów jego niewiedzy, którą powinien zgłębiać i ustanowić celem swych działań. Jak zatem skłonić uczniów do zadawania pytań? Jak stworzyć sytuację refleksji nad problemem? W jaki sposób pogłębiać ich myślenie? I w końcu wskazać „Myślenie pytaniami” to również tytuł książki Marilee Adams. Jednak moje pomysły na szkolne ćwiczenia nie są zaczerpnięte z tej publikacji, a jedynie luźno powiązane z jej przewodnią ideą: wartość ich myślenia? Celem edukacji powinna być najpierw refleksja nad samym pytaniem czy problemem, bo przecież dopiero w następstwie tego procesu odsłaniają się możliwe rozwiązania. Co więcej mnożenie pytań pomaga wnikać w głębię problemu - który ujawnia swą wielowarstwowość i nieoczywistość. Dostrzeżenie takich perspektyw uczy empatii i odpowiedzialności za ewentualne wybory. Umożliwia w ogóle dostrzeżenie możliwości wyboru w każdej sytuacji. Zadawanie pytań, które w początkowej fazie ćwiczeń może być zwykłą produkcją jak największej ich ilości, jest dużym wyzwaniem dla uczniów. Po pierwsze dlatego, że nikt tego od nich nie wymaga, liczą się rozwiązania i odpowiedzi. Liczy się czas i efektywność, a to nie zawsze sprzyja treningowi głębokiego rozumienia, które wymaga chwili z własnymi myślami. Po drugie uczniowie nie widzą sensu takich ćwiczeń - nawet gdy ujawnimy im cel - będzie on zauważalny w dłuższej perspektywie, dlatego warto przypominać im o celu długodystansowym i przygotowywać cele bieżące na konkretne lekcje. Z czasem taki trening produkcji pytań stanie się nawykiem myślenia uczniów. Nie można zapominać o dwóch rzeczach: docenieniu każdego uczniowskiego pytania oraz dbaniu o jakość. Nawet najbardziej banalne pytanie można rozłożyć na

czynniki pierwsze, które wydobędą jego głębszy sens i skłonią do dalszych poszukiwań. Przykładowe ćwiczenia, ich przebieg wraz z uczniowskimi pomysłami chciałabym przedstawić w swoim wystąpieniu.

mgr Mariusz Wieczerzyński

Uniwersytet Wrocławski

KRYTYCZNE ZADANIA DYDAKTYKI FILOZOFII WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Ujęcie dydaktyki filozoficznej w kontekście współczesnej problematyki społeczno-ekonomicznej stanowi ważne zagadnienie domagające się sformułowania, dookreślenia i dyskusji. Wiąże się to zarówno z koniecznością odpowiedzi na pytania o rolę i zadania filozofii, a zatem – *de facto* – z jakiego rodzaju dziedziną ludzkiego namysłu mamy do czynienia, jak również ma na celu scharakteryzowanie oraz określenie obszarów problemowych, które należałoby włączać w zakres edukacji filozoficznej. Na poziomie ogólnym wiąże się to z pytaniem o relację teorii do praktyki i filozofii do życia, która wedle Marthy C. Nussbaum nie powinna być od niego oderwana.

Należy zwrócić uwagę – jak podkreśla Marek Siemek – na szczególny status myślenia filozoficznego – nie zajmuje się ono, podobnie jak nauka, gromadzeniem faktów, jakimś szczególnym i osobliwym przedmiotem, lecz „definiuje raczej wciąż samą siebie”. Niedefiniowalność, nieokreśloność filozofii oraz wynikające stąd napięcie między filozofią a rzeczywistością okazuje się być zaletą w analizie problemów współczesności, pozwala – w przeciwieństwie do pozytywistycznej nauki – uzyskać krytyczną perspektywę i moralny horyzont rozumienia. Filozofia jawi się tu jako narzędzie, kompetencja językowa, zdolność refleksyjnego myślenia o ważkich zagadnieniach społecznych, których nie sposób ująć dzisiaj inaczej niż globalnie. Podobnie jak wyzwanie stanowi dominujący akademicki paradygmat filozofii rozumianej jako spekulatywno-

-abstrakcyjna nauka oderwana od rzeczywistości, w potocznym rozumieniu „nieużyteczna gadanina”, tak również wyzwania współczesności wymagają refleksji nad paradygmatem ludzkiej egzystencji i sposobem życia w wymiarze globalnym.

W proponowanym referacie chciałbym skupić się na obszarze wyznaczonym przez takie zagadnienia, jak zmiany klimatu, granice wzrostu i koncepcja nowej epoki geologicznej – antropocenu oraz wykazać, że stanowią niezwykle twórczy obszar dla dydaktyki filozofii, a także filozoficznych dociekań. Są one istotne nie tylko ze względu na ich pragmatyczny charakter – kwestia nie dotyczy już pojedynczych kryzysów, lecz przetrwania gatunku, ale także z tej racji, że egzystencjalnie wykraczają poza wymiar empirycznych faktów, w czym należy upatrywać miejsca dla istotnej roli jaką ma do odegrania namysł filozoficzny. Pytanie dotyczy tego, w jaki sposób ująć dydaktycznie model gospodarki nazywany ekstraktywizmem, który wyznacza przedmiotowy stosunek człowieka do przyrody. Możemy go zdefiniować za Naomi Klein w następujący sposób: „Ekstraktywizm to jednostronny, oparty na dominacji stosunek do Ziemi, polegający wyłącznie na braniu. To przeciwieństwo odpowiedzialnego gospodarowania (*stewardship*), które oprócz brania zakłada również troskę o regenerację i przyszłe życie. [...] To redukcja życia do przedmiotów użytkowych, które same z siebie nie mają wartości [...]”. Jakiego rodzaju dydaktyka odpowiada na wyzwania świata o ograniczonych zasobach, eksploatowanego w nieograniczony sposób?

Uwzględnienie tego rodzaju zagadnień w edukacji filozoficznej ze względu na swój uniwersalny wymiar może sprzyjać kształtowaniu ciekawości i krytycznego myślenia, a zatem mądrości oraz wrażliwości obywatelskiej, jak również uwrażliwiać na wartości i motywować do moralnego rozwoju.

Mgr Hanna Zwara-Kerlin

Akademia Pomorska w Słupsku

Szkoła Podstawowa nr 2 w Bytowie

LITERACKI WZORZEC NAUCZANIA FILOZOFII NA PODSTAWIE POWIEŚCI JOSTEINA GAARDERA „ŚWIAT ZOFII”

Celem wystąpienia jest przedstawienie filozofii jako elementu kluczowego i niezbędnego dla osobistego rozwoju każdego człowieka. Proponowane jest myślenie o filozofii jako czynniku determinującym osobisty rozwój. Literatura powszechna mnoży przykłady i dowody na to, że nawet podstawowe wykształcenie filozoficzne nie tylko poszerza horyzonty myślowe, zmienia sposób postrzegania świata, ale przede wszystkim ma istotny wpływ na widzenie samego siebie pośród innych bytów i w konkretnej rzeczywistości. Jest to szczególnie istotne w procesie dorastania oraz społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży. Sposób przedstawienia filozoficznych dylematów może często rzutować na rozwój i socjalizację, szczególnie młodego człowieka. W przypadku braku dostępu do usystematyzowanego, odpowiednio dostosowanego do wieku, prowadzonego przez wykwalifikowanego nauczyciela, opracowanego metodologicznie kursu filozofii, dzieciom i młodzieży pozostaje samodzielnie zgłębiania literatura.

Edukacyjną lukę doskonale wypełnił Jostein Gaarder. Norweski pisarz napisał książkę, która w sposób przystępny i intrygujący wprowadza czytelnika w świat filozofii. Stworzył niejako podręcznik, który sugeruje rzadko spotykane w polskim szkolnictwie sposoby nauczania. Autor sugeruje jak należy przedstawiać młodzieży kwestie filozoficzne, by chwilowe zainteresowanie zaowocowało zrozumie-

niem, a także chęcią zgłębiania problematyki ludzkiej egzystencji. Poruszane przez Gaardera problemy można z powodzeniem przedstawić we wstępach do filozofii dla poziomu nauczania wyższego niż licealny. Pozornie bowiem lektura adresowana jest jedynie do dzieci. Rozumieć można ją na kilku poziomach: od prostych fabularnie przygód czternastolatki, przez wprowadzenie do historii filozofii, aż po egzystencjalne próby zdefiniowania rzeczywistości. Książka nazywana „podręcznikiem dla dzieci i młodzieży” jest niejako poradnikiem nauczania (nie tylko) filozofii. Nauczyciel może bowiem odnaleźć w niej różnorodne rozwiązania metodyczne, modele kształcenia, edukowania, sposoby na efektywne przekazywanie wiedzy i wzbudzanie w uczniach szczerzej fascynacji nauczonym przedmiotem. Od początku swojego istnienia filozofia rozumiana jest jako proces kształcenia i wychowania. „Świat Zofii” zakłada nie tylko edukację filozoficzną swoich odbiorców, ale także przystosowanie ich do wykorzystywania wiadomości z różnych dziedzin humanistyki. Przedstawia opisywaną dziedzinę nauki w szeroko zakrojonym kontekście społecznym i historycznym. Wymaga podstaw wiedzy i obycia, co jednak wydaje się najbardziej istotne w procesie nauczania - pozwala na samodzielność wnioskowania, rozwijanie wyobraźni i dochodzenie do prawdy, dzięki wątkom kryminalnym. Łączy w sobie niemal wszystkie najważniejsze funkcje podręcznika: samokształceniową, badawczą, informacyjną, transformacyjną, kontrolną. Poruszona powinna zostać także kwestia przedstawienia w powieści wartości kontaktów międzyludzkich, które zdają się tracić względem nauki filozofii. Główna bohaterka, choć wyjątkowo spostrzegawcza, inteligentna, o doskonałej pamięci - cechach, które dodatkowo utrwalac i zapewniać ma jej filozofowanie, zgłębianie historii myśli ludzkiej, ma problemy z właściwym funkcjonowaniem na gruncie społecznym. W jej postawie odnaleźć można deficyt kultury osobistej, problemy w nawiązaniu głębokiej relacji, brak szacunku do osób dorosłych, najbliższych, przejawiający

się przede wszystkim w sposobie zwracania się do nich, reakcji na prośby i nie dotrzymywaniu słowa. Warto w związku z tym jeszcze raz zastanowić się nad dydaktyczną funkcją książki „Świat Zofii”, która choć przedstawia niemalże doskonałe wzorce procesu nauczania-uczenia się, prezentuje także modele zachowania się nastolatek, które nie wpisują się w środkowoeuropejskie, polskie normy społeczne i w większości środowisk nie są akceptowalne. Na podstawie analizy i interpretacji „Świata Zofii” przedstawione zostaną wnioski dotyczące inspiracji filozofią w literaturze, filozofii uczenia, obecności filozofii w dydaktyce, sokratejskich metod edukacji oraz wartości poznawczej utworu literackiego.

Warsztaty

Mgr Maria Łojek-Kurzętkowska

Uniwersytet Gdański

Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

VI Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

TUTORING W EDUKACJI FILOZOFICZNEJ

Celem warsztatów jest zapoznanie uczestników z najważniejszymi założeniami tutoringów. Ministerstwo Edukacji Narodowej określa ten twórczy i zindywidualizowany sposób pracy jako docelową formę nauczania dzieci i młodzieży. Na poziomie kształcenia akademickiego, tutoring przyczynia się do podwyższania jakości i atrakcyjności zajęć oraz kształtowania samoświadomości i kompetencji społecznych studentów. Na etapie kształcenia szkolnego, przyjmuje formę spersonalizowanej relacji opierającej się na fundamentalnych wartościach i zasadach etycznych. Podczas warsztatów przedstawione zostaną najważniejsze założenia tutoringów szkolnego i akademickiego oraz propozycje praktycznych zastosowań w zakresie szeroko rozumianej edukacji filozoficznej.

mgr Przemysław Staroń

SWPS Sopot

II LO im. Bolesława Chrobrego w Sopocie

Opiekun międzypokoleniowego fakultetu filozoficznego “Zakon Feniksa”

mgr Vitia Bartošová Hoffmann

SP nr 82 w Gdańsku

Liderka kreatywnej Pedagogiki i członek Superbelfrów

MYŚLENIE WIZUALNE W NAUCZANIU FILOZOFII - WARSZTATY

Myślenie wizualne to bardzo prosty i wciąż niewystarczająco wykorzystywany sposób na fantastycznie kreatywne życie, uczenie się i nauczanie. To nie rysowanie. To nie malowanie. To nie arteterapia. To język, ze swoimi klockami syntaktycznymi i nieograniczonymi możliwościami semantycznymi i pragmatycznymi. Jeśli chcesz poznać świetne techniki myślenia, uczenia się, notowania i nauczania oraz umiesz narysować, tak mniej więcej, nie musi być równo, to ten warsztat jest dla Ciebie!

