



Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

*Edukacja filozoficzna
Pomiędzy poszukiwaniem sensu życia
a nauką krytycznego myślenia*

GDAŃSK, 6–7 MARCA 2020

Uniwersytet Gdański
Instytut Filozofii

Magazyn popularnofilozoficzny „Filozofuj!”

Ogólnopolska konferencja filozoficzna

Jak uczyć filozofii i etyki w szkole?

IV edycja

*Edukacja filozoficzna
Pomiędzy poszukiwaniem sensu życia
a nauką krytycznego myślenia*

GDAŃSK, 6–7 MARCA 2020

Abstrakty

Uniwersytet Gdański

Instytut Filozofii

Magazyn popularnofilozoficzny „Filozofuj!”

Spis treści

WYSTĄPIENIA PLENARNE

- ♦ PROF. DR HAB. STANISŁAW JUDYCKI
Pierwszy dzień wieczności: o sensie w życiu i sensie życia | 4
- ♦ DR HAB. RAFAŁ URBANIAK, PROF. UG
Uczenie formalnych metod rozmowań: jak i po co? | 5

WARSZTATY

- ♦ JAROSŁAW M. SPYCHAŁA
Warsztat pokazowy ΑΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ | 6
- ♦ DR MARCIN BĘDKOWSKI
Filozofia w czasach popkultury | 7
- ♦ JAROSŁAW JAWORSKI
Polski patointernet, czyli „pato-etyka” | 8

WPROWADZENIE DO DYSKUSJI PANELOWEJ

- ♦ MARCIN TREPCZYŃSKI
Jak wykorzystać szansę filozofii? | 9

WYSTĄPIENIA W SEKCJACH

- ♦ DR ŁUKASZ ANDROSIUK
iGRASzki filozoficzne, czyli o kulturze gier komputerowych w kontekście filozofii vs. filozofii w kontekście kultury gier komputerowych | 10
- ♦ MGR KATARZYNA BARAŃSKA
Jak przygotować uczniów szkół średnich do studiowania filozofii? | 11
- ♦ DR MARCIN BĘDKOWSKI
O różnych sposobach rozumienia „krytycznego myślenia” | 13
- ♦ MGR WOJCIECH CZAPKOWSKI
Krytycznie o krytycznym myśleniu | 15
- ♦ DR SZYMON DĄBROWSKI
Dydaktyka transformatywna na gruncie edukacji filozoficznej i etycznej? | 17
- ♦ DR INŻ. ZBYSZEK DYMARSKI
Strategie życia w czasach postmodernizmu. Krzysztof Zanussi w poszukiwaniu iluminacji | 18
- ♦ MGR MAJA GAWRYOLEK-OSIŃSKA
Pytania problemowe w edukacji w ujęciu praktycznym | 19
- ♦ MGR EWELINA GRĄDZKA
Kazimierz Twardowski – światowej sławy filozof, lokalnie – najwyższej klasy pedagog | 21

- ◆ MGR ANNA JUREK
Gdzie jest Lajlonia? Rzecz o filozofowaniu w teatrze | 23
- ◆ KS. DR HAB. JÓZEF KOŻUCHOWSKI
Nauczanie etyki w szkole w ujęciu Roberta Spaemanna | 25
- ◆ DR JULYA KRAWCZENKO
Możliwości nauczania filozofii i etyki w środowisku pozaszkolnym: kontekst ukraiński | 26
- ◆ MGR MARCIN KRUPOWICZ
Perspektywy, korzyści, ograniczenia oraz wyzwania nauczania filozofii w ramach skorelowanego programu lub zintegrowanego przedmiotu | 28
- ◆ DR KATARZYNA KUCZYŃSKA
„Drzewo-słów” - zagrajmy o język! | 30
- ◆ MGR RAFAŁ LEWANDOWSKI
O granicach krytycznego myślenia | 32
- ◆ MGR MARIA ŁOJEK-KURZĘTKOWSKA
Twój głos jest ważny, czyli o kształtowaniu się podmiotowości sprawczej w procesie edukacji filozoficznej. Praktyczne przykłady skutecznych działań edukacyjnych | 34
- ◆ MGR WERONIKA MAJEK
Jak wykorzystać Ethics by Design (EbD), Value Sensitive Design (VSD) oraz Capability Approach (CA) w krytycznej ocenie nowych technologii? | 36
- ◆ DR PAWEŁ PIJAS
Filozofia jako dyscyplina humanistyczna. Stanowisko metafizyczne Bernarda Williama – konsekwencje dla nauczania filozofii | 38
- ◆ DR MARIA PLESKACZYŃSKA
Samodzielny uczeń i odpowiedzialny nauczyciel (?). Przestrzenie samodzielności w nauczaniu filozofii | 40
- ◆ PROF. DR HAB. ALDONA POBOJEWSKA
Uwagi w kwestii sensu życia | 42
- ◆ MGR WOJCIECH RUTKIEWICZ
Trzy metody nauczania filozofii i etyki w nurcie indukcyjnym | 43
- ◆ MGR BEATA SIKORSKA-DUTKA
O potrzebie budowania w szkole relacji równej godności | 45
- ◆ DR HAB. WIESŁAW WÓJCIK
Czy możliwe jest zastosowanie programu Archimedes’a w nauczaniu filozofii w szkołach? | 47

WYSTĄPIENIA PLENARNE

Prof. dr hab. Stanisław Judycki

Uniwersytet Gdański

Pierwszy dzień wieczności: o sensie w życiu i sensie życia

Pierwsza część wykładu (*Filozofia i pojęcie sensu życia*) przedstawia różne pojęcia sensu życia funkcjonujące w filozofii współczesnej, wprowadza odróżnienie pomiędzy sensem w życiu i sensem życia, jak również eksplikuje, dlaczego można byłoby twierdzić, że życie ludzkie pozbawione jest sensu, celu, znaczenia lub doniosłości. W części drugiej (*Penelopa*) sławnemu porównaniu Alberta Camusa życia ludzkiego do losu mitycznego Syzyfa zostaje przeciwstawiony mit Penelopy w takim znaczeniu, że sensem w życiu jest wierność dobru i czekanie. Część trzecia (*Transfiguracja*) stara się wykazać, że w chrześcijańskiej wizji życia wiecznego zawarta jest idea radykalnej przemiany (transfiguracji) naszej obecnej sytuacji egzystencjalnej i epistemicznej oraz cztery nieskończoności, które sprawiają, że życie wieczne nie będzie nudą, lecz ciągłą nowością, a są to: nieskończona liczba niepowtarzalnych osób, nieskończona ilość relacji pomiędzy nimi, nieskończoność przedmiotów poznania oraz nieskończoność rozwoju duchowego. Z tego punktu widzenia w części czwartej (*Sens świata*) staram się wykazać, że sensem naszego aktualnego życia w świecie jest bycie pierwszym dniem wieczności.

Dr hab. Rafał Urbaniak, prof. UG
Uniwersytet Gdański

Uczenie formalnych metod rozumowań: jak i po co?

Jeżeli chodzi o formalne metody rozumowań, jednym z ważniejszych pytań jest czego *nie* uczyć, i czego uczyć zamiast tego.

Na te kwestie wpływ mają czynniki rozmaite: potencjał grupy, specyfika czysto teoretycznych aspektów metod formalnych, ale też i cele, jakie stawiamy edukacji. Argumentował będę, że ze względu na te czynniki, standardowy program kursu logiki formalnej jest niesatysfakcjonujący, i opowiem, czym moim zdaniem powinien być zastąpiony.

WARSZTATY

Jarosław M. Spychała

Twórca metody Lego-Logos

Warsztat pokazowy ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ

Metoda ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ (pol. lego-logos) jest rekomendowana zarówno jako niezależny program filozofowania i rozwijania kreatywności, jak również metoda wspomagająca nauczanie na lekcjach etyki i filozofii, języka polskiego i języków obcych, przedsiębiorczości, zajęciach plastycznych oraz wszędzie tam, gdzie elementem składowym jest kreatywność i myślenie abstrakcyjne.

Metoda ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ pomaga przeprowadzić ciekawe, inspirujące i angażujące zajęcia. Pomaga rozwijać takie zdolności jak: analizowanie i syntezywanie treści, logiczne myślenie oraz uczy czytania ze zrozumieniem, słuchania innych, dyskusowania, pracy zespołowej, myślenia abstrakcyjnego i kreatywnego.

Dzięki metodzie ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ możesz wzbogacić swój warsztat pracy o nowoczesne i niestandardowe sposoby nauczania.

Dr Marcin Będkowski

Uniwersytet Warszawski

Filozofia w czasach popkultury

Celem warsztatu będzie zapoznanie uczestników z różnymi możliwościami (formami, funkcjami, celami) wykorzystania tekstów popkultury w edukacji filozofii, zwłaszcza szeroko pojętej logiki i krytycznego myślenia. Zderzanie filozofii z popkulturą to trend, który przybiera różne postaci – niekiedy, trzeba przyznać, pokraczne i negatywnie rzutujące na autorytet filozofii. Istnieją jednak przykłady – realizacje tego trendu – które zdają się wartościowe i funkcjonalne. Wraz z uczestnikami warsztatu poddamy refleksji przebieg granicy między tymi dwoma przypadkami.

Jarosław Jaworski

specjalista marketingu internetowego i media-relations

Kontakt Studio PR & Promotion

Polski patointernet, czyli „pato-etyka”

Pokolenie Z – osób urodzonych w latach 1996-2012 – jest uzależnione od Internetu i przezeń kształtowane. Jeżeli tego się nie zrozumie i nie spróbuje poznać świata „cyfrowych tubylców”, nie ma szans by do nich dotrzeć ze swoim przekazem. W polskim Internecie funkcjonuje też niezwykle silne zjawisko „patointernetu”. Jestem jedynym marketingowcem w Polsce, posiadającym praktyczną wiedzę na ten temat, zdobywaną od 2017 roku w trakcie walki z tym zjawiskiem. Jego przyczyny są dość banalne. Dzisiejsi rodzice żyją „obok” swoich dzieci. Nie wiedzą, nie rozumieją i często nie chcą zrozumieć ich świata. Pozostawione samym sobie dzieciaki sięgają do tego, co jest integralną częścią ich rzeczywistości – Internetu. Nikt ich po nim nie oprowadza, szukają więc same. Korzysta z tego marketing kreując siłę Influencerek i Influencerów - osób z kluczowym wpływem na decyzje zakupowe Pokolenia Z. „Dobrzy” Influencerzy są dla młodzieży autorytetami, których słuchają. To drugi powód popularności patoinfluencerek i patoinfluencerów, wykorzystujących bez pardonowo te same mechanizmy. Opowiem o zjawisku patointernetu oraz o tym, dlaczego nie zniknie ono tak długo, jak długo przynosi wymierne zyski. A są one ogromne.

WPROWADZENIE DO DYSKUSJI PANELOWEJ

Marcin Trepczyński

Uniwersytet Warszawski

Jak wykorzystać szansę filozofii?

Przynajmniej w 1176 liceach i technikach spośród podliczonych niespełna 4 tys. (na prawie 6 tys. w całej Polsce) nauczana jest obecnie filozofia w zakresie podstawowym. To ok. 10 razy więcej niż jeszcze 5 lat temu. Wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu: filozofia, plastyka lub muzyka, okazało się więc dla filozofii trampoliną, dzięki której powszechnie zagościła w polskich szkołach średnich. Nie wiadomo, czy na długo, skoro szkoły mogą to swobodnie regulować, a w przyszłym roku do 3 przedmiotów do wyboru dołączy łacina, zaś w odleglejszej przyszłości być może również historia sztuki. Jakiej przyszłości dla filozofii możemy się spodziewać i co rozważyć, by jak najlepiej prowadzić zajęcia i wykorzystać szansę, jaką dostała w szkołach filozofia? Postaram się zarysować możliwe scenariusze i postawić pytania, na które warto sobie odpowiedzieć, zanim poprowadzi się lekcję.

WYSTĄPIENIA W SEKCJACH

Dr Łukasz Androsiuk

Akademia Pomorska w Słupsku

Warszawska Szkoła Filmowa

iGRAszki filozoficzne, czyli o kulturze gier komputerowych w kontekście filozofii vs. filozofii w kontekście kultury gier komputerowych

„Gra” to w kontekście dociekań filozoficznych pojęcie w równej mierze pożyteczne, co użyteczne. Wszak – jak chciałby choćby Gadamer – wszyscy przecież odgrywamy mniej lub bardziej świadome nam role społeczne. Podlegającym regułom – jakkolwiek nie zawsze jasnym i czytelnym – gry/gier okazuje się być nasz język, i to na poziomie już choćby codziennych praktyk komunikacyjnych (Ludwig Wittgenstein). Jeśli zaś igraniem z tekstem na gruncie hermeneutyki okazuje się być próba jego interpretacji, to fakt, że tekstem jest i gra komputerowa – która już choćby dlatego, że może i istotnie bywa nośnikiem ważnych, poważnych i odważnych znaczeń – powoduje, że nie tylko gry inspirować mogą poszukiwania filozoficzne, ale i filozofia inspirować może namysł nad grami komputerowymi i kulturą z nimi związaną. Jest więc zarówno filozofia dla gier komputerowych, jak i gry komputerowe dla filozofii pretekstem, kontekstem, paratekstem, stanowiąc cenne, bo niemal symetryczne źródło dydaktyczne.

Mgr Katarzyna Barańska

Uniwersytet Gdański

Jak przygotować uczniów szkół średnich do studiowania filozofii?

Jednym z zadań nauczania filozofii w szkołach średnich jest przygotowanie kandydatów na studia filozoficzne. Poznanie profilu kandydatów na takie studia jest w tym bardzo pomocne. Na progu uczelni wyższej, z zamiarem studiowania filozofii, stają uczniowie o różnym poziomie wiedzy i umiejętności umożliwiających studiowanie tego kierunku. Na każdego z nich czeka wiele wyzwań.

Czy istnieje zatem jakiś czynnik sprzyjający zgłębianiu tajników filozofii? Wydaje się, że takim czynnikiem może być znalezienie wyjątkowo fascynującej daną osobę myśli filozoficznej. Dla każdego ucznia będzie to zapewne coś innego. Mogą to być zarówno dzieła jednego filozofa albo nieco szerzej określony kierunek filozoficzny. Może się wydawać, że tak szczegółowe ukierunkowane zainteresowanie prowadzi do zawężenia zakresu badań studenta. Jednak tak wcale być nie musi, szczegółowy przedmiot zainteresowań może zaktywizować i zmotywować go do dalszych wysiłków poznawczych.

Pomimo, że nie ma uniwersalnego sposobu na znalezienie takiej, pociągającej kogoś myśli filozoficznej, nauczyciel filozofii może próbować pomóc wzbudzić w uczniu pasję filozofowania. Może to umożliwić zapoznanie go z dużą ilością źródłowych tekstów filozoficznych. Warto przy tym przyjrzeć się każdemu konkretnemu uczniowi i zaproponować czytanie dzieł filozoficznych odnoszących się do jego życiowych zainteresowań czy problemów, które wydają się zgodne z jego naturalnym kierunkiem myślenia.

Dysponujący znajomością dużej ilości źródeł filozoficznej refleksji nauczyciel może pomóc w znalezieniu unikatowej drogi, podążanie którą będzie satysfakcjonujące i obdarzone większym prawdopodobieństwem sukcesu.

Dr Marcin Będkowski

Uniwersytet Warszawski

O różnych sposobach rozumienia „krytycznego myślenia”

W referacie zamierzam przedstawić różne sposoby rozumienia „krytycznego myślenia”. Jest to wyrażenie, które można określić mianem „modnego” (Buttler 1982). Pojawia się ono w wielu różnych kontekstach, a jego desygnat jest wartościowany nad wyraz pozytywnie – jako „nadrzędny cel kształcenia” czy „najważniejsza umiejętność XXI wieku – zdaniem pracodawców”. Z wysoką frekwencją tego wyrażenia wiąże się jego nieookreśloność znaczeniowa (charakteryzująca wszystkie słowa modne), tzn. funkcjonuje ono w różnych znaczeniach często nie odróżnianych przez użytkowników języka.

W jednym ze znaczeń „myślenie krytyczne” służy do oznaczenia postawy nieprzyjmowania twierdzeń z wyższym stopniem akceptacji niż na to pozwala ich uzasadnienie oraz związanej z tą postawą umiejętności uzasadniania twierdzeń (Ajdukiewicz 1965). Takie rozumienie krytycznego myślenia wypływa z tzw. zasady racji dostatecznej i było przyjmowane na gruncie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej.

W innym ze znaczeń myślenie krytyczne to myślenie wyższego rzędu, tzn. myślenie o myśleniu (Lau 2011). Tak rozumiane myślenie krytyczne jest zdolnością do refleksyjnego namysłu nad podejmowanymi czynnościami wiedzytwórczymi, takimi jak definiowanie czy klasyfikowanie.

W jeszcze innym znaczeniu „krytyczne myślenie” oznacza pewną formę logiki praktycznej czy nieformalnej (Vaughn 2017). Jest to dziedzina lub przedmiot nauczania służący wykształceniu

umiejętności i postawy krytycznego myślenia w jednym z wcześniej zarysowanych sposobów rozumienia.

W referacie zamierzam przedstawić wybrane rozumienia krytycznego myślenia i przedstawić różne źródła oraz konsekwencje przyjęcia takich czy innych definicji tego pojęcia. W szczególności zamierzam przedstawić, w jaki sposób przekładają się one na praktykę szkolną związaną z uczeniem różnych przedmiotów, w tym roli filozofii i etyki.

Krytycznie o krytycznym myśleniu

Rolą systemu oświaty jest z jednej strony przygotowanie młodego człowieka na przyszłość, która jest bardzo trudna do przewidzenia, z drugiej pielęgnacja tego dobytku cywilizacyjnego, który udało się społeczeństwom ludzkim skumulować przez tysiące lat jego trwania. Wyzwania stojące przed człowiekiem wkraczającym w dorosłe życie, choć bardzo podobne do odwiecznych dylematów ludzkiej egzystencji, wydają się być potęgowane przez mnogość napływających informacji oraz ich absolutne „równouprawnienie”. Współczesne nurty myślowe wyznaczające kierunki edukacji, remedium na owo zagubienie informacyjne identyfikują z umiejętnością krytycznego myślenia, które ma pozwolić na samodzielne wyznaczenie sobie hierarchii wartości. Celem wystąpienia będzie podjęcie polemiki z koncepcją aktualnie dominującego nurtu edukacji, opierającej się na apologii indywidualizmu i krytycznego myślenia oraz zastanowienie się nad tym, czy jest ono możliwe do zaaplikowania we wszystkich wymiarach ludzkiej działalności.

W pierwszej części wystąpienia przedstawiona zostanie analiza założeń oraz metodologii badawczej, środowisk badawczych (tj. komisja UNESCO), które wyznaczają kierunki współczesnej edukacji. Odnosząc się do wniosków i postulatów przedstawionych w raporcie komisji UNESCO, prowadzonej przez Jacquesa Delorsa, zostanie przedstawiona analiza podstaw teoretycznych, na których zostały ufundowane rzeczne postulaty (tj. filozofia mistrzów podejrzeń, marksizm kulturowy). Podczas wystąpienia spróbuję opisać relację pomiędzy postulatami krytycznego my-

ślenia w odniesieniu do postmodernistycznej koncepcji prawdy, popperowskiego falsyfikacjonizmu oraz dyskursu opartego na negacji tradycyjnych autorytetów.

W drugiej części wystąpienia, na podstawie koncepcji pedagogicznych Bogdana Nawroczyńskiego i Jacka Woronieckiego, postaram się opisać potencjalne zagrożenia oraz niepożądane skutki totalnej apologii krytycznego myślenia. Podejmę się próby analizy aksjologii i definicji człowieka przyjmowanych przez ujęcia komisji Delorsa oraz innych koncepcji edukacji.

Dr Szymon Dąbrowski

Akademia Pomorska w Słupsku

Dydaktyka transformatywna na gruncie edukacji filozoficznej i etycznej?

Moje wystąpienie będzie poświęcone krytycznej analizie modelu dydaktycznego odwołującego się do paradygmatu transformatywnego (Klus-Stańska, 2018). Akcentuje on nie tylko edukację ukierunkowaną na postawę krytyczną i autokrytyczną, ale również promuje zespolenie teorii i praktyki wiedzy szkolonej z działaniem zmierzającym do aktywizacji i szeroko rozumianej zmiany społecznej. Głównym pytaniem badawczym jest tu, na ile edukacja w polskiej szkole (a w niej szczególnie edukacja aksjologiczna – filozofii i etyki) ma potencjał wykorzystania tego modelu w codziennej praktyce. Pytanie to odnosi się do trzech niezależnych przestrzeni: mianowicie programu kształcenia (treści programowych) z przedmiotu filozofia i etyka, przygotowania kadry dydaktycznej (nauczycieli filozofii i etyki), jak i kontekstu społeczno-kulturowych oczekiwań względem edukacji w polskim społeczeństwie – szczególnie w wymiarze ogólnokulturowym (Kamińska, 2014).

1. Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki*, myśleć teorią o praktyce. PWN.
2. Kamińska W. (2014), *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*, UKSW.

Dr inż. Zbyszek Dymarski

Uniwersytet Gdański

Strategie życia w czasach postmodernizmu. Krzysztof Zanussi w poszukiwaniu iluminacji

Obraz to coraz bardziej powszechny środek do artykułowania poglądów. Aż dziw, że do filozofów i do filozofii tak wolno dociera ta prawda.

W swym wystąpieniu chcę pokazać jak filozofujący reżyser, Krzysztof Zanussi – wykorzystując film jako narzędzie do komunikowania swoich poglądów – stara się opowiedzieć o kondycji współczesnego człowieka. Konstatuje on, że czasy – kiedy kultura, społeczeństwo, religia, struktura kosmosu, mówiły człowiekowi co w życiu ważne i ku czemu wszystko zmierza – minęły. To że horyzont wartości, do których ludzie minionych czasów się odwoływali zniknął, oznajmił Europejczykom u progu XX wieku prorok nowoczesności Fryderyk Nietzsche.

Człowiek współczesny na pytania o sens i wartość ludzkiego życia, o kryteria wyboru właściwej drogi życiowej, o fundamenty na jakich winien budować swoje rozeznanie świata musi znaleźć odpowiedź sam.

Krzysztof Zanussi w swoich filmach stara się pokazać ludzi usiłujących rozpoznać swoje „stanowisko w kosmosie”. Obrazem filmowym nakreśla ich dylematy. Pokazuje jak błądzą, zatracają się, jak poszukują wyjścia z opresji i jaką płacą za to cenę. Ale najciekawsze i najważniejsze w filmach Zanussiego są opisy dróg, na jakich bohaterowie jego filmów poszukują prawdy o Sensie.

Opisywanym w *Spirali*, *Górach o zmierzchu*, *Iluminacji*, *Imperatywie*, *Paradygmacie*, *Constansie*, *Kontrakcie*, strategiom życia w poszukiwaniu Sensu, chcę poświęcić najważniejszą część mojego wystąpienia.

Pytania problemowe w edukacji w ujęciu praktycznym

Zadawanie pytań w dydaktyce czy nauce pełni fundamentalną rolę w perspektywie osobistego rozwoju osoby uczącej się, a także jako element poszerzający wiedzę ludzi w ogóle poprzez odkrywanie nowych, dotąd niezbadanych obszarów świata. Odpowiednie pytanie determinuje perspektywę możliwych odpowiedzi, a więc to, czego się dowiemy stanowi tylko pochodną tego, o co zapytamy. Nie budzi wątpliwości fakt, że szczególne znaczenie w edukacji (nie tylko filozofii czy etyki, ale każdej dziedziny nauki) posiadają pytania problemowe. Wyznaczają one drogę dojścia do celu, określają co stanowi dla ucznia (i nauczyciela!) szczególną zagadkę poznawczą. Jednak „kiedy” i „w jaki sposób” zadawać pytania problemowe nie jest już tak jednoznacznie określone. Niekiedy nieodpowiednio zadane pytanie problemowe (nawet najciekawsze) może zepchnąć ucznia z raz obranej ścieżki.

Obserwując uczestników warsztatów oraz uczniów eksplorujących ekspozycje w *Centrum Nauki Kopernik*, formułuję taki właśnie problem: jak stawiać pytania, aby były one motywujące do podejmowania trudu krytycznego myślenia? Jakie sformułowanie pytania i jaki moment jego zadania sprawiają, że rośnie poziom zaangażowania? W szczególności przyjrę się pytaniom filozoficznym, które ze swojej problemowej natury wymagają pewnej gotowości (posiadania odpowiednich kompetencji). Zestawienie tych kompetencji z celami edukacji w ogóle, stanowi interesujący obraz i nadaje szczególne znaczenie edukacji filozoficznej na tle całej edukacji. Zatem jakie pytania sprzyjają rozwijaniu ciekawości

i wrażliwości intelektualnej, poszerzaniu świadomości własnej niewiedzy i podważaniu dogmatycznej pewności siebie oraz jakie sprzyjają koncentracji i analizie? A także jakie pytania wspierają pewność siebie i postawę dialogową? Co więcej, interesujące jest, jakie pytania sprzyjają tworzeniu środowiska otwartego na zadawanie pytań, czyli takiego, gdzie zarówno uczniowie i nauczyciele mają przyzwolenie na popełnianie błędów, na próbowanie i weryfikację błędnych założeń, tam gdzie przedmiotem refleksji staje się również porażka, jako niezbędny element zmiany perspektywy myślenia. Szczególnie istotnym elementem, który obserwuję jest gotowość (lub jej brak) nauczycieli i edukatorów do wspólnego poszukiwania odpowiedzi z uczniami, czyli do wspólnego bycia w niewiedzy oraz do wspólnego trudu odkrywania, które stanowi autentyczne bycie w relacji.

Mgr Ewelina Grądzka

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

Kazimierz Twardowski – światowej sławy filozof, lokalnie – najwyższej klasy pedagog

Celem referatu jest przywrócenie pamięci o znakomitym polskim filozofie, uznanym na świecie za swoje osiągnięcia naukowe, a mało nadal znanym w Polsce. Szczególnie w kwestii poglądów dotyczących pedagogiki, ze szczególnym uwzględnieniem idei na temat dydaktyki filozofii w szkołach. Pamięć o tej postaci, jak i o osiągnięciach całej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, której Twardowski jest założycielem, była systemowo usuwana w trakcie reżimu komunistycznego. Dlatego dziś, gdy przywraca się powoli nauczanie filozofii w szkole warto przypomnieć dziedzictwo jakie wiąże się zarówno z osiągnięciami samego Twardowskiego, jego uczniów oraz jego myśli i działalności na rzecz budowania kompetencji intelektualnych społeczeństwa polskiego po odzyskaniu niepodległości.

W referacie przedstawiona zostanie krótko historia pobytu Twardowskiego w Wiedniu i wpływ jaki on wywarł na jego charakter oraz metodę filozofowania, a także dalsze losy po przeniesieniu do Lwowa. Następnie, omówiona zostanie ogólnie jego myśl filozoficzna. Wynika to z faktu, iż dotychczasowe badania nad jego pedagogiką pomijają aspekt filozoficzny, a uważa się, że są one w jego przypadku nierozzerwalne. Jego wizja edukacji wynika z jego doświadczenia wiedeńskiego, sposobu filozofowania oraz specyficznym pojmowanym patriotyzmu – filozofia miała przyczynić się do wykształcenia światłych obywateli i walczyć z obskurantyzmem. Dalej, zaprezentowana zostanie jego wizja

pedagogiki, w tym poglądów na wychowanie, kształcenie nauczycieli oraz dydaktykę. Szczególny nacisk zostanie położony na przedstawienie wizji propedeutyki filozofii w szkole średniej. Twardowski proponował w pierwszej kolejności nauczanie psychologii, a dopiero potem logiki (zaprezentowany zostanie plan nauczania tych przedmiotów). Twardowski nie pozostawał teoretykiem, lecz większość swego życia poświęcił zaangażowaniu społecznemu, do tego stopnia, że miało się to negatywnie odbić na jego dalszych osiągnięciach naukowych. Warto zatem zastanowić się, dlaczego tak znamienita postać postanowiła poświęcić się działalności społecznej. Z jednej strony stał na czele wielu organizacji edukacyjnych, z drugiej strony wychował rzeszę wybitnych profesorów i stał się twórcą najznamienitszej szkoły filozoficznej w dziejach Polski. Czy jego propozycje propedeutyki filozofii są nadal aktualne? Twardowski pracował w czasach, gdy następowała redukcja ilości godzin filozofii w szkołach najpierw z 4 do 3 tygodniowo (jeszcze w zaborze austriackim), a potem polemizował z reformą systemu edukacji niepodległej Polski, która redukowała ilość godzin z 3 do 2 tygodniowo w ostatnich klasach liceum. Dziś możliwe jest nauczanie filozofii w wymiarze 1 godziny tygodniowo, i to jako jeden z przedmiotów fakultatywnych do wyboru między muzyką i plastyką. Pokazuje to jak wielkie dziedzictwo i świadomość ważności nauczania filozofii zostało zatracone. Zadaniem tego referatu jest przywrócić pamięć i przekazać nauczycielom uczestniczącym w konferencji utraconą historię i inspirację dla swojej pracy jak i dla uczniów z którymi pracują.

Mgr Anna Jurek

Szkoła Podstawowa nr 81 w Łodzi

Gdzie jest Lajlonia? Rzecz o filozofowaniu w teatrze

Jako absolwentka Instytutu Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego na co dzień prowadzę warsztaty z dziećmi i młodzieżą m.in. metodą Dociekań Filozoficznych, których nauczyłam się podczas studiów pod kierunkiem prof. dr hab. Aldony Pobojewskiej. Twórcą idei dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą jest prof. Mathew Lipman z The Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC) w Montclair State University w USA, autor programu edukacyjnego Filozofia dla Dzieci.

W 2019 r. miałam ogromną przyjemność współtworzyć trzecią edycję projektu *Włącz teatr* (<https://www.teatrpinkio.pl/edukacja/teatr-nie-gryzie-ugryz-teatr/>) (dofinansowanego ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Urzędu Miasta Łodzi), realizowanego w Teatrze Pinokio w Łodzi. Byłam opiekunką spektaklu „Gdzie jest Lajlonia?” w reż. Konrada Dworakowskiego, opartego na „13 bajkach z królestwa Lajlonii dla dużych i małych” Leszka Kołakowskiego. Wspólnie z grupą nauczycielek oglądałyśmy spektakl, pracowałyśmy nad zagadnieniami, które łączą *Bajki* z życiem codziennym młodych ludzi. Wypracowane pomysły testowałyśmy z młodzieżą. Uwzględniałyśmy ich uwagi i sugestie. Tak powstał *Bagaż doświadczeń* (<https://www.teatrpinkio.pl/edukacja/bagaz-doswiadczen-2/>), czyli zbiór pomysłów na warsztaty edukacyjne, dla których punktem wyjścia są kluczowe tematy filozoficzne poruszone przez Kołakowskiego.

Wspólnie zastanawialiśmy się na sensie życia, (nie)istnieniem map, które mogłyby nas do niego zaprowadzić, mądrością i jej

relacją z wiedzą, tożsamością i jej konstrukcją, prawdą, ale też fake news'ami. Rozmawialiśmy o pięknie, również w aspekcie wewnętrznym i zewnętrznym i jego odniesieniu do przemijania, władzy i posłuszeństwa, w tym nieposłuszeństwa obywatelskim, ale także sensie buntu wobec zastanych zasad w odniesieniu do regulaminu funkcjonowania szkoły.

Filozofia i teatr znakomicie się uzupełniają. Ten drugi ze swoim bezpośrednim kontaktem z widzem, z całą zmysłowością, w której widzę, słyszę i czuję, a więc doświadczam na żywo tego, co się dzieje na scenie, zaprasza do emocjonalnej i intelektualnej wycieczki w głąb nas samych. Konfrontuje nas z tym, co czujemy, myślimy, jak widzimy siebie, innych, świat. Jak to interpretujemy i co z tego wynika. Zachęca do rozmowy o tym, co jest dla nas ważne. O podróży po *Bajkach* Leszka Kołakowskiego, zanurzeniu się w czas i przestrzeń spektaklu, oraz poszukiwaniu sensów z dziećmi i młodzieżą opowiem podczas wystąpienia.

Ks. dr hab. Józef Kożuchowski

Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu

Nauczanie etyki w szkole w ujęciu Roberta Spaemanna

W referacie zostanie podjęte zagadnienie zasadności nauczania etyki w szkole w interesującym, harmonizującym z wielką tradycją klasyczną (Sokrates, Platon, Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu, Kant), lecz bliżej nieznanym w Polsce ujęciu wybitnego niemieckiego filozofa, etyka, pedagoga, Roberta Spaemanna. W związku z tym faktem naświetlono to, co istotnie łączy się z właściwą i owocną edukacją etyczną, czyli problem: koncepcji etyki, celu, jaki przed nią stoi, treści (które powinno się przekazywać w dydaktyce) i zagrożeń związanych z określonym ich charakterem (błędą propozycją w rodzaju: relatywizm, utylitaryzm, konsekwencjalizm, hedonizm, redukcjonizm biologiczny i socjologiczny), sposobu realizacji postawionych w nauczaniu zadań, punktu wyjścia w prezentacji wiedzy etycznej. Podkreślone będzie jak bardzo ważną rzeczą jest uwzględnienie kwestii istnienia Absolutu, pozwalającej – jak akcentuje Spaemann w zgodzie z wielką tradycją filozoficzną – ostatecznie usprawiedliwić i wskazać racjonalność oraz doniosłość porządku moralnego. Ponadto zostanie zaprezentowana tematyka bezpieczeństwa czyli kwestia również wewnętrznie i bezpośrednio związana z nauczaniem etyki, podkreślająca jego wartość oraz sens. Wprawdzie Spaemann nie podejmował jej wprost, ale współbrzmi ona z całością jego klasycznej wizji.

Dr Julya Krawczenko

Mała Akademia Nauk Ukrainy

Możliwości nauczania filozofii i etyki w środowisku pozaszkolnym: kontekst ukraiński.

Na Ukrainie „etyka” i „filozofia” nie są przedmiotami obowiązkowymi w programie szkolnym, i mogą być prowadzone jedynie jako lekcje dodatkowe. Dlatego zdecydowana większość dzieci nie ma możliwości uczenia się tych przedmiotów. Możliwości zdobycia takiej wiedzy i umiejętności istnieją w Małej Akademii Nauk Ukrainy. To jest ogólnoukraińska pozaszkolna instytucja edukacyjna, „która zapewnia organizację i koordynację działalności naukowo-badawczej uczniów, tworząc warunki dla ich rozwoju intelektualnego, duchowego, twórczego oraz samookreślenia zawodowego, jak też przyczynia się do zwiększenia potencjału naukowego w państwie” (<http://man.gov.ua/pl/index>). Edukacja etyczna i filozoficzna w Akademii realizowana jest w szkołach (obozach) pt. „Filozofia”, „Kultura Ukraińska”, „Kultura Ekologiczna” i „Dyplomacja Kulturalna”, które odbywają się w Akademii od 2015 roku. To jest pięciodniowy program nauczania, którego podstawową metodyką jest „Filozofia dla dzieci” Matthew Lipmana. Także program szkół zawiera różnorodne metodyki edukacji pozaformalnej: storytelling, twórczerozwiązywanie problemów, SCRUM; warsztaty rozwoju inteligencji emocjonalnej, skutecznej komunikacji, umiejętności oratorskich, arteterapii; refleksji. Rezultatem jest produkt edukacyjny, który pomaga dzieciom rozwijać krytyczne, kreatywne oraz opiekuńcze myślenie, a także soft-skills. W szczególności, zdolność do formułowania własnych opinii, tolerancyjnej komunikacji, twórczego myślenia, umiejętności argumentowania

i bronięcia swojego stanowiska, niekonwencjonalnego podejścia do rozwiązywania problemów i motywację do nauki. W ramach Szkoły z Filozofii odbywa się szkolenie z zakresu wszystkich tych umiejętności. W Szkole Dyplomacji Kulturalnej lub Kultury Ukraińskiej do szkolenia umiejętności dodaje się pewną wiedzę (o wybitnych postaciach i zjawiskach kulturowych), tj. hard-skills.

Program został zaprojektowany w taki sposób, żeby dzieci zostały zanurzone w określonym kontekście tematycznym i zmotywowane do uczenia się po powrocie do domu. Kluczowym pomysłem strategii edukacyjnej każdej szkoły jest stworzenie przestrzeni bezpiecznej emocjonalnie. Liczba dzieci uczestniczących w jednym wydarzeniu może wynosić od 10 do 25 osób. Wiek dzieci w jednej szkole wynosi 12-16 lat lub 8-12 lat. Doświadczenie pokazuje, że mieszana grupa wiekowa jest zaletą takiego formatu uczenia się. Od 2015 roku odbyło się 26 szkół, w jakich wzięło udział około 500 dzieci. Taka edukacyjna oferta jest popularna wśród ukraińskich dzieci i ich rodziców.

Mgr Marcin Krupowicz

2 Społeczne Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Międzynarodowymi
im. Pawła Jasienicy w Warszawie

**Perspektywy, korzyści, ograniczenia
oraz wyzwania nauczania filozofii w ramach skorelowanego
programu lub zintegrowanego przedmiotu.**

Zaprojektowane i wdrożone rozwiązania związane z reformą oświaty i powrotem czteroletniego liceum w obszarze edukacji filozoficznej u nauczycieli tego przedmiotu wywołują z reguły ambiwalentne odczucia. Z jednej strony nauczanie filozofii na poziomie podstawowym (obejmującym głównie elementy wiedzy na temat historii filozofii starożytnej) ma szansę pojawić się w szerszym zakresie jako jeden z trzech obowiązkowo proponowanych przez szkołę średnią przedmiotów do wyboru w klasie pierwszej (obok plastyki i muzyki). Z drugiej jednak poczucie, że edukacja filozoficzna kosztem doskonalenia umiejętności i wiedzy z obszaru plastyki i muzyki nie powinna przynosić filozofii chwały (abstrahując nawet od zapewne częściowej aprobaty takiego stanu rzeczy przez Platona). Poziom rozszerzony zakłada natomiast podstawę programową nie tylko zogniskowaną wokół tematyki historycznej, ale także wprowadzającą zagadnienia problemowe i z zakresu kultury logicznej. Brzmi ciekawie – jednak nadal pozostaje niepewność, czy szkoły nieoferujące filozofii na poziomie podstawowym będą chciały umożliwić uczniom uczestniczenie w zajęciach rozszerzonych oraz czy te szkoły, w których obowiązkowej filozofii w pierwszej klasie nie ma, będą w stanie o rozszerzoną zawalczyć. Oby filozofia nie stała się tylko „złem koniecznym” (albowiem coś trzeba uczniom zaproponować w klasie pierwszej, a przecież do

uczenia filozofii nie potrzeba specjalnych warunków i pracowni) lub „dobrem możliwym” (ciekawą, chlubną ideą ośmiogodzinnego programu rozszerzenia, który nigdy nie zyskał należytej realności).

Odpowiedzią na te wątpliwości będzie niewątpliwie ogromne dzieło i wysiłek nauczycieli, dyrektorów, rodziców i uczniów, którym filozofia leży na sercu. Jednak obecna sytuacja wymaga także poszukiwania rozwiązań niestandardowych. Jedną z możliwości jest nauczanie filozofii w ramach przedmiotów interdyscyplinarnych lub w oparciu o skorelowane programy nauczania. Perspektywy korelacji nauczanego materiału lub integracji przedmiotu z innymi dyscyplinami nie sprowadzają się oczywiście tylko do szkoły ponadpodstawowej.

Wystąpienie ma na celu podzielenie się doświadczeniem i omówienie wniosków wynikających z wdrażania nauczania filozofii w liceum czteroletnim w ramach wspomnianej powyżej koncepcji.

„Drzewo-słów” - zagrajmy o język!

Wystąpienie będzie prezentacją polijęzykowej, karciano-planszowej gry edukacyjnej „Drzewo-słów” - opracowanej w ramach programu „Inkubacja innowacji społecznych w obszarze kształcenia ustawicznego osób dorosłych” przez Katarzynę Kuczyńską, Wiktora Figla i Bożenę Andrzejewską. Drzewo-słów to metaforycznie ujęta struktura doświadczenia językowego. Z jednej strony, przywołuje skojarzenie z drzewem, które rodzi słowa. Z drugiej – jako zrost – wskazuje na hybrydę, która jest zarazem drzewem i słowem. W obrębie Drzewo-słowa wyróżniono 4 Konteksty: Korzenie, czyli pochodzenie i historia słów; Pień, czyli wyraźnie określone i przyswojone reguły używania słów; Konary, czyli wzajemne przenikanie się słów i ich wchodzenie w znaczące relacje; Listowie, czyli znacząca obecność słów w historii i kulturze. Pojęcia użyte w grze to różne części mowy: 2 rzeczowniki (głowa, czas); 2 czasowniki (pływać, być); 2 przymiotniki (duży, estetyczny). 120 Kart zadań proporcjonalnie dotyczy 4 Kontekstów (po 30 zadań na każdy kontekst) i 6 pojęć (po 20 zadań na każde pojęcie). Ponadto Karty zadań dzielą się na 5 kategorii:

- Karty dotyczące zadań WYMYŚLANIE – adania WYMYŚLANIE to zadania z obszaru słowotwórstwa i kreatywności w pisaniu i mowie. Celem zadań należących do tej kategorii jest budowanie świadomości językowej na temat różnorodnych relacji międzysłownych i rozwijanie twórczego myślenia poprzez działania językowe czerpiące z wyobraźni.
- Karty dotyczące zadań ODZYSKIWANIE – zadania ODZYSKIWANIE to zadania odwołujące się do bogactwa języka,

które zachowane jest w historycznych formach leksykalnych, zapomnianych znaczeniach i frazeologizmach, stylistycznych środkach wyrazu czy nieczęsto dziś uprawianych gatunkach literackich. Zadania opracowano opierając się na założeniu, że znajomość historii języka (i historii wypowiedzi w danym języku) pozwala pogłębić aktualne doświadczenie językowe, poszerza zakres ekspresji, nasycza nadawane znaczenia.

- c) Karty dotyczące zadań DZIAŁANIE - Zadania DZIAŁANIE to zadania, które służą “poruszeniu ręki, głowy i serca”, jak napisał J. H. Pestalozzi. Przenoszą aktywności związane z językiem w przestrzeń. Dzięki odgrywaniu ról, odnajdywaniu się w różnych sytuacjach w bezpiecznych warunkach, wykonawcy zadań rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne, sięgają spontanicznie po różnorodne słownictwo i zwroty, pobudzają wyobraźnię i zasoby leksykalne z różnych wymiarów i okresów osobistego doświadczenia. Zadania dramowe skłaniają do otwarcia się na drugiego człowieka, jego konteksty poznawcze i pomysły, co rozwija empatię oraz gotowość do spojrzenia na różne sprawy z odmiennych perspektyw.
- d) Karty dotyczące zadań REGULY – zadania REGULY to zadania z obszaru kultury logicznej, pragmatyki. Służą rozwijaniu kultury myślenia logicznego i krytycznego.
- e) Karty dotyczące zadań ROZUMIENIE – zadania ROZUMIENIE to zadania odwołujące się do procesów hermeneutycznych, czyli odczytywania, w tym interpretowania, znaczeń zarówno krótkich form wypowiedzi, jak i złożonych tekstów (dzieł) kultury. Gra stanowi wyraz afirmacji wielowymiarowości doświadczenia

O granicach krytycznego myślenia.

Tematem mojego referatu jest zagadnienie krytycznego myślenia i jego granic. Jego celem jest uzasadnienie następującej tezy: Krytyczne myślenie jakkolwiek wartościowe i konieczne nie może być celem samym w sobie ani w teoretycznej działalności filozoficznej, ani w nauczaniu filozofii. Musi mieć pewne granice i ostatecznie być podporządkowane idei prawdy jako normie wszelkiej aktywności teoretycznej i dydaktycznej.

W pierwszym kroku przedstawię definicję krytycznego myślenia, która sprowadza się do kartezjańskiej zasady metodologicznej jasnego i wyraźnego ujęcia przedmiotu poznania. Następnie w skrócie wyjaśnię, na czym ta zasada polega. W kolejnym kroku będę argumentował, dlaczego tak należy myślenie krytyczne rozumieć. Oprę się przy tym na rozróżnieniu na poznanie bezpośrednie i pośrednie oraz na dystynkcji podstawowych i pochodnych form racji epistemicznych. Następnie przestawię dwa przykłady prób realizacji tak rozumianego postulatu krytycznego myślenia wywodzące się z dwóch odmiennych tradycji filozoficznych: racjonalistycznej i empirystycznej. Pierwszy z nich to projekt fenomenologii Husserla, a drugi to Carnapa projekt racjonalnej rekonstrukcji wiedzy naukowej. Można powiedzieć, że oba projekty w zakresie realizacji wspomnianego postulatu nie powiodły się, gdyż konsekwentne ich egzekwowanie prowadziło do globalnego sceptycyzmu. Oba były próbą sprowadzenia wiedzy do jasnego i wyraźnego ujmowania jej przedmiotu, tzn. do poznania bezpośredniego – rozumianego jako czyste, niewykłane w teoretyczne terminy doświadcze-

nie. Choć oba te projekty owo czyste doświadczenie rozumiały trochę inaczej – fenomenologiczne rozumienie doświadczenia przynajmniej w punkcie wyjścia było szersze niż empirystyczne – to oba skutkowały konkluzją, że takie doświadczenie nie jest możliwe, gdyż każde poznanie bezpośrednio jest zawsze uwikłane w terminy teoretyczne i takie treści, które aktualnie poznawane bezpośrednio nie są lub nawet nigdy być nie mogą. W związku z tym w skończonym poznaniu ludzkim nigdy nie można mówić o pełnej korespondencji między wiedzą a rzeczywistością, dlatego należy odrzucić klasyczną definicję prawdy. Gdy jednak na to odrzucenie się zgodzimy, to konsekwentnie – stosując ideę myślenia krytycznego – jedyną opcją pozostaje globalny sceptycyzm. Jest tak, ponieważ jakiegokolwiek przyjmujemy kryteria, ze względu na które moglibyśmy uznać daną treść za wiedzę i którymi ideę prawdy zastąpimy, to same one nigdy w pełni jasne i wyraźne nie będą.

Wnioski z analizy wyżej wymienionych projektów sprowadzają się do następujących twierdzeń: Idea myślenia krytycznego jako jasnego i wyraźnego ujęcia rzeczy jest wymodelowana na bazie percepcji zmysłowej, a stosowana bez ograniczeń podważa wszelkie warunki możliwości poznania. Postulat tak rozumianego krytycznego myślenia musi być więc ograniczony i podporządkowany idei prawdy. Jeżeli edukacja filozoficzna z jednej strony ma mieć za cel uzdolnienie do poznania prawdy o rzeczywistości w możliwie jej najszerszej perspektywie, poznania miejsca człowieka w obrębie tej rzeczywistości i sensu jego życia, a z drugiej strony ma być nauką krytycznego myślenia, to realizacja pierwszego celu musi prowadzić do postulatu pewnego samoograniczenia w realizacji celu drugiego. Odpowiedzi na pytania o to, co istnieje, skąd się wzięliśmy i dokąd zmierzamy, co w życiu jest istotne, z konieczności będą wykraczać poza to, co jasno i wyraźnie dane. Trzeba się więc zgodzić, że nie wszystko może być w taki sposób poznane, a fakt, że dane x nie jest dla nas zrozumiałe nie zawsze może być argumentem przeciwko przyjęciu x za prawdziwe.

Mgr Maria Łojek-Kurzętkowska

Uniwersytet Gdański

III Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi w Gdyni

VI Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

**Twój głos jest ważny,
czyli o kształtowaniu się podmiotowości sprawczej
w procesie edukacji filozoficznej.
Praktyczne przykłady skutecznych działań edukacyjnych**

Współczesny dyskurs edukacyjny opiera się na utrwalonym od czasów nowoczesności podziale praktyk związanych z nauczaniem na dwa niezależne od siebie elementy: czynnik poznawczy (niezależny od ludzkiego wartościowania aspekt kognitywny) oraz emocjonalny (wolny od wymiaru poznawczego). Nauczanie szkolne w coraz większym stopniu koncentruje się jedynie na pierwszym z wymienionych obszarów poprzez nacisk kładziony na konstruowanie i weryfikowanie testów, opracowywanie kryteriów odnoszących się do zachowań, a nie do postaw społecznych uczniów i uczennic oraz na stosowaniu metod i słownictwa związanego z kształtowaniem zdolności technicznych lub czysto poznawczych kompetencji. Edukacja filozoficzna nie powinna ograniczać się do tego celu. Powiązanie procesu kognitywnego i założeń związanych z wychowaniem, będące odpowiedzią na edukacyjny dyskurs, stanowi, w moim przekonaniu, warunek konieczny kształtowania się autonomii moralnej odbiorców procesu edukacyjnego. Autonomii rozumianej nie tylko w kategoriach etycznych (samorozwój, wolność, odpowiedzialność), ale przede wszystkim w kategoriach społecznych (sprawstwo, możliwość modyfikowania znaczeń

kulturowych). Uznanie podmiotowości ucznia/uczennicy jest warunkiem koniecznym tworzenia etycznej wspólnoty odniesień. Podczas wystąpienia zaprezentuję praktyczne metody osiągnięcia wymienionych celów.

Mgr Weronika Majek

Uniwersytet Gdański

Jak wykorzystać Ethics by Design (EbD), Value Sensitive Design (VSD) oraz Capability Approach (CA) w krytycznej ocenie nowych technologii?

Opowiem o bieżących trendach w etyce nowych technologii, które nie bez powodu otrzymały nazwę Socially Disruptive Technologies (SDT's) – czyli Technologii Społecznie Dysrupcyjnych. Wyjaśnię, co oznacza owa dysrupcja w tym kontekście, opowiem dlaczego nie zawsze jest to określenie pejoratywne i opiszę, w jaki sposób nowe podejścia do SDT mogą pomóc w rozwinięciu krytycznych narzędzi oceny, zarówno u użytkowników, jak i twórców. Obecnie otoczeni jesteśmy zautomatyzowanymi usługami, niemal niezauważalnie zapraszamy do swojego życia specjalistów od marketingu, inżynierów, programistów, pozwalamy im zbierać dane, udostępniamy informacje, korzystamy z oferowanych udogodnień. Tymczasem część oferty daleka jest od postawy etycznej i jedyne, co może nam pomóc sobie z tym poradzić, to stabilne krytyczne spojrzenie na to, co na pierwszy rzut oka jawi się jako ułatwienie w codzienności. Nie raz zdarzy się, że w parze z nowatorskim rozwiązaniem idą pewne niebezpieczeństwa, mające wpływ na struktury kulturowe całych społeczności. VSD czyli projektowanie wrażliwe na wartości koncentruje się na tworzeniu narzędzi służących do hierarchizacji potrzeb, na które nowe technologie mają odpowiadać. Ethics by Design to próba stworzenia narzędzi do ewaluacji pomysłu na etapie tworzenia, natomiast CA koncentruje się na tym, jak analizować wpływ powstałych technologii na małe i duże grupy społeczne oraz jak mówić o tym, które możliwości

użytkowników zostały pogłębione, a które są przez nowy pomysł ograniczane. Pokrótce opowiem, jak opisywane podejścia prezentowane były podczas zagranicznych konferencji oraz wyjaśnię własne propozycje etyczne dla specjalistów pogranicza mediów i nowych technologii.

Dr Paweł Pijas

Uniwersytet Gdański

Filozofia jako dyscyplina humanistyczna. Stanowisko metafizyczne Bernarda Williamsa – konsekwencje dla nauczania filozofii

Wystąpienie ma na celu prezentację stanowiska metafizycznego Bernarda Williamsa, zasugerowanego w *Ethics and The Limits of Philosophy* (1985) i wprost wyrażonego w dwóch esejach wchodzących w skład zbioru *Philosophy as a Humanistic Discipline* (2006) – wraz z konsekwencjami dla nauczania filozofii. Brytyjski filozof staje w opozycji zarówno do scjentyistycznych tendencji obecnych w ortodoksyjnej filozofii analitycznej, jak i do relatywizmu charakteryzującego neopragmatyzm (Putnam, Rorty) i postmodernizm. Oba skrajne podejścia łączą się z nieprzekonującymi i niekorzystnymi rozwiązaniami dydaktycznymi. Scjentyzm prowadzi do prób mimikry procedur eksperymentalnych nauk przyrodniczych poprzez ignorowanie historii filozofii i wszczepianie adeptom filozofii „krytykanckiego superego”, którego aktywność sprowadza się do swoistej zonglerki argumentacyjnej i owocuje w tekstach udających „filozoficzny odpowiednik protokołu biochemicznego”. Z kolei relatywizm, uderzając w samo pojęcie intelektualnego autorytetu, pozbawia adeptów filozofii narzędzi interpretacyjnych umożliwiających autentyczny namysł nad rzeczywistością, wyjąwszy może prymitywne schematy w rodzaju władza-podległość. Tracą oni więc w konsekwencji zdolność do powiedzenia czegokolwiek interesującego w obliczu „nagiego faktu” sukcesu technicznego nauk przyrodniczych czy ideologii.

Williams nie odrzuca - *contra* scjentyzm – filozofii i nauk humanistycznych jako pozbawionych sensu i autonomicznego względem nauki celu, lecz zarazem - *contra* relatywizm – uznaje twierdzenie o kognitywnej supremacji nauk przyrodniczych za uprawnione, jest przekonany, że to właśnie one dostarczają nam najbardziej obiektywnej wizji świata (tzw. *the absolute conception of the world*). Uważa jednocześnie, że wiedza ta jest w ograniczonym stopniu przydatna, gdy próbujemy realizować cele nieredukowalne do czysto poznawczych, czyli próbujemy zrozumieć siebie samych i odkryć swoje miejsce w lokalnym, „nieobiektywnym” świecie społecznym (kulturze). Twierdzi, że filozofia może być dobrym narzędziem porządkowania tego świata, o ile spełnione będą dwa warunki. Po pierwsze, jeśli będziemy przestrzegać standardów racjonalności odpowiadających naszej rozumnej naturze. Po drugie, jeżeli będziemy świadomi natury świata społecznego, który jest przygodny, co wymusza zbliżenie się filozofii do historii.

Dr Maria Pleskaczyńska

Dwujęzyczna Szkoła Podstawowa im. A. Einsteina w Wilanowie

Samodzielny uczeń i odpowiedzialny nauczyciel (?). Przestrzenie samodzielności w nauczaniu filozofii

Nauczanie filozofii, oparte na wspólnym filozofowaniu, a nie tylko samym przekazie akademickiej i abstrakcyjnej wiedzy, ma służyć osiągnięciu przez uczniów intelektualnej i moralnej dojrzałości. Docelowo i regulatywnie uczeń po odbyciu edukacji filozoficznej powinien więc być samodzielny, niezależny i odpowiedzialny – gotowy do uczciwych intelektualnych poszukiwań i analiz, podejmowania decyzji, twórczego myślenia, aktywnego słuchania, świadomej argumentacji, umiejętnej i kulturalnej dyskusji. Chodzi więc nie tyle o ukształtowanie przyszłego filozofa, ale o pomoc i towarzyszenie w zdobyciu uniwersalnych kompetencji potrzebnych w dalszym życiu, niezależnie jaką drogą pójdzie uczeń.

Przygotowanie do samodzielności wymaga pozostawienia uczniowi pewnej wolności, by mógł w coraz większym zakresie angażować się w proces kształcenia i przejmować kontrolę. Nauczyciel jest za wdrożenie ucznia do samodzielności odpowiedzialny, musi więc organizować i zostawiać mu przestrzeń samodzielności. Nastawienie na dojrzałość, i niezależność ucznia stawia jednak przed nim liczne wyzwania. Podejmowanie decyzji, kiedy się wycofać i pozwolić uczniom kierować własnymi poszukiwaniami, a kiedy „przejąć kontrolę”, coś podpowiedzieć, zaproponować ciekawy temat, podsunąć właściwe sformułowanie jest problematyczne, często skazane na błędy, nieuchronnie opiera się na intuicji i doświadczeniu. Rozstrzygnięcie takich problemów możliwe jest dopiero w relacji konkretnego nauczyciela z konkretnym uczniem, co wymaga czasu i cierpliwości.

W swoim wystąpieniu chciałabym przede wszystkim pokazać i omówić na przykładach (odwołując się do własnej pracy w szkole i osiągnięć moich uczniów) cztery konkretne przestrzenie samodzielności dzieci:

- (1) Dobór problemów i tematów omawianych na zajęciach
- (2) Formułowanie pytań
- (3) Swobodna opowieść/budowanie narracji
- (4) Rysunek

Na konkretnych przykładach chcę pokazać możliwość samodzielnej aktywności i podejmowania przez uczniów odpowiedzialności, a także wspólnych ustaleń, współpracy oraz kompromisów nauczyciela i uczniów. Ostatecznie chciałabym odpowiedzieć na pytanie o przenikanie się granic odpowiedzialności nauczyciela i samodzielności ucznia.

Prof. dr hab. Aldona Pobjewska

Uniwersytet Łódzki

Uwagi w kwestii sensu życia

W swoim wystąpieniu przedstawiam kilka refleksji związanych z tytułowym problemem. Na początku omawiam aktualny status pytania o sens życia. Mimo że współcześni traktują je jako bardzo ważne, to są i tacy, którzy uważają to pytanie za niedorzeczne. Przytaczam trzy powody, które w tym kontekście przywołują. Następnie rozważam, czy o sensie życia jednostki można zasadnie orzekać z punktu widzenia albo danej osoby albo z perspektywy jej zewnętrznej, czy też należy łączyć (a jeżeli tak, to w jaki sposób) obie te optyki. Na koniec analizuję maksymę, która ma nam wskazywać sensotwórcze działania: "Miłość do czegoś,

Mgr Wojciech Rutkiewicz

Uniwersytet Warszawski

Trzy metody nauczania filozofii i etyki w nurcie indukcyjnym

Istnieje wiele podziałów metod dydaktycznych. Może on dotyczyć wykorzystanych środków dydaktycznych, ilości uczestników zajęć czy oddziaływania na zmysły uczniów. Biegłość w tych podziałach może się jednak okazać niewystarczająca, jeśli nie spojrzysz się na lekcję z perspektywy procesu dydaktycznego. Bardzo często w szkole przebiega on w sposób następujący: nauczyciel wyjaśnia najważniejsze pojęcia, fakty albo teoretyczny mechanizm rozwiązywania zadań, a następnie zleca uczniom wykonanie ćwiczeń w celu utrwalenia nabytej wiedzy. Punktem wyjścia zajęć są teoretyczne reguły. Punktem dojścia – rozwiązanie danego problemu za pomocą tych reguł. Michael Prince i Richard Felder twierdzą, że taki sposób prowadzenia zajęć wpisuje się w nurt metod dedukcyjnych. W ich opinii efektem procesu dydaktycznego, przebiegającego według takiego schematu jest niska motywacja uczniów do nauki. Dlatego też zaproponowali odwrócenie „kierunku” nauczania. Według nich proces dydaktyczny należy rozpocząć od postawienia uczniów przed określonym problemem. Punktem dojścia będą rozwiązania problemu zaproponowane przez uczniów. Prince i Felder ten schemat nauczania nazywają indukcyjnym.

Jeśli celem prowadzenia lekcji filozofii i etyki w szkole jest kształtowanie samodzielnego i krytycznego myślenia, nauczanie w nurcie dedukcyjnym może okazać się nieefektywne. Przemawiają za tym choćby tradycja filozoficzna, która opiera się na identyfikowaniu problemów filozoficznych i podejmowaniu prób ich rozwiązania.

Problematyczne jest także to, co w filozofii, oprócz jej historii, mogłoby być nauczane w sposób dedukcyjny. Filozofia prezentowana uczniom *ex cathedra* może wydać się zbyt abstrakcyjna i odległa od ich codziennego życia, przyczyniając się w efekcie do obniżenia motywacji do nauki.

W swoim wystąpieniu chciałbym przedstawić trzy metody nauczania filozofii i etyki w szkole podstawowej, wpisujące się w indukcyjny nurt procesu dydaktycznego:

1. metodę debaty oksfordzkiej,
2. metodę kazuistyczną,
3. metodę gry paragrafowej.

W ramach wskazanych metod punktem wyjścia są konkretne twierdzenia lub sytuacje, do których uczniowie muszą się odnieść i je przeanalizować. Skutkiem zajęć filozoficzno-etycznych prowadzonych w nurcie indukcyjnym będzie zapoznanie się z pojęciami i argumentami filozoficznymi. Wykorzystanie powyższych metod w pracy z dziećmi i młodzieżą ułatwia zrozumienie zawilej problematyki filozoficznej i, w mojej ocenie, pozytywnie wpływa na motywację do uczestnictwa w zajęciach filozofii i etyki.

O potrzebie budowania w szkole relacji równej godności

W moim wystąpieniu chcę zwrócić uwagę na rolę, jaką w kształceniu pełni relacja równej godności oraz umiejętność jej budowania w sposób produktywny. Mówiąc o godności mam na myśli godność w tym sensie, w jakim ją rozumiał Kant twierdząc, że człowiek nie może być nigdy środkiem do jakiegoś celu, lecz zawsze musi być celem samym w sobie. Uważam, że brak poczucia godności jest powodem, dla którego nasi uczniowie prezentują zachowania, które my dorośli, rodzice i nauczyciele odbieramy jako trudne lub problematyczne (np. nie chcą współpracować albo współpracują tylko ze względu na oceny, nie wkładają wysiłku w naukę, zamiast uważać na lekcji gadają, krzywdzą innych, nękają, popadają w depresję, popełniają samobójstwa....). Zgadzam się też z diagnozą Jespera Juula, zmarłego niedawno duńskiego pedagoga i terapeuty (który sam o sobie mówił, że bardziej niż pedagogiem jest filozofem moralności), że lekarstwem na kryzys szkoły jest zmiana paradygmatu poprzez zaufanie do kompetencji dziecka i nawiązanie autentycznych relacji, czyli relacji opartych na:

- równej godności,
- poważnym traktowaniu uczuć i potrzeb innych,
- postępowaniu z empatią,
- autentycznym zainteresowaniem tym, kim są inni.

Sądzę też, że to, czy nasi uczniowie będą mieć poczucie godności zależy od nas - dorosłych (bo w relacji z dzieckiem za jej kształt odpowiada dorosły), od sposobu, w jaki my sami nawiązujemy relacje, a w szczególności od tego, czy nawiązujemy je w sposób

produktywny. Uważam też, że to my - nauczyciele potrzebujemy w pierwszej kolejności zdobyć tę wiedzę o samych sobie (zadać sobie samemu pytanie: czy ja jako dorosły - mam poczucie godności i skąd je czerpię?), by potem - w sposób świadomy – korzystać z niej przy budowaniu relacji z uczniami. Żeby uzasadnić te przekonania odwołam się do poglądów E. Fromma, A. Adlera i R. Dreikursa i spróbuję pokazać, że łączą się one w harmonijną całość z poglądami J. Juula.

Moim zdaniem pytanie „Jak uczyć?” jest pytaniem wtórnym wobec pytań:

- 1) Kim jest ten, kogo uczymy?
- 2) Kim jest ten, kto uczy?
- 3) Jaki jest rodzaj relacji, która ich łączy?

Dr hab. Wiesław Wójcik

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie,
Wydział Humanistyczny

Czy możliwe jest zastosowanie programu Archimedesa w nauczaniu filozofii w szkołach?

Już w czasach starożytnych pojawiły się dwie konkurencyjne metody rozumienia i nauczania filozofii, a związane były one z nazwiskami Demokryta i Platona. Obie filozofie zawierały w sobie nurt mądrościowy (będący filozofią życia) oraz nurt ukazujący powiązanie matematyki (szerzej – nauk szczegółowych) i filozofii. W przypadku filozofii Platona mamy w punkcie wyjścia dwa całkowicie odrębne światy: świat idei i świat zmysłowy. Budujemy formalne byty, konstrukty, które mają modelować świat rzeczywisty na swoje podobieństwo. Nauczanie filozofii, poprzedzane nauczaniem matematyki, ma odrywać od rzeczywistości zmysłowej i prowadzić w świat idei poprzez budowanie ogólnych i abstrakcyjnych pojęć. Rzeczywistość zmysłowa (i wszystko to, co jest nam bezpośrednio dostępne) jest kontestowana, aby w końcu zostać odrzuconą na rzecz lepszego świata.

W koncepcji Demokryta (jego idee były kontynuowane z jednej strony przez epikurejczyków, a z drugiej przez Archimedesa) proces nauczania polega na uczeniu się budowania, w sobie i wokół siebie, harmonii (utożsamianej z dobrem i szczęściem). Poznanie rozumowe jest kontynuacją i pogłębieniem poznania zmysłowego, jego zadaniem jest rozjaśnienie tego, co w poznaniu zmysłowym jest ciemne i nieosiągalne. Poznanie, jako całość, jest złożone z poznania zmysłowego i rozumowego, między którymi mamy zgodność, a nie przeciwstawienie, bowiem wnikają one w tę samą naturę rzeczy.

Tym samym proces edukacyjny ma wykorzystywać bezpośrednio doświadczenie ucznia oraz poznanie zmysłowe, dopełniać je tym, co proponują nauki i filozofia i ukazywać między nimi zgodność i harmonię. Te obie wizje możemy odnaleźć w całych dziejach kultury europejskiej, w różnych propozycjach reformy edukacji, w tym w dyskusjach nad rolą jaką ma pełnić w niej matematyka i filozofia.

Polski matematyk, Hugo Steinhaus, zaproponował na początku lat dwudziestych XX wieku wprowadzenie do nauczania tzw. programu Archimedesowego (mieścił się we wskazanym podejściu archimedesowym). W tym programie chodzi o takie nauczanie matematyki, aby stawała się ona obecna w problemach realnych. Steinhaus zauważa, że wiedza matematyczna, przekazywana w procesie nauczania, musi mieć swój realny wpływ. Chodzi przede wszystkim o pokazanie, że przedmiotem matematyki jest cała rzeczywistość. Matematyka żywa jest rodzajem ludzkiej aktywności, stanowczo nie ograniczającej się do formalnej gry symboli. Jest wolną aktywnością umysłu nie skrępowaną rzeczywistością zewnętrzną (światem, istniejącą wiedzą, autorytetem), a jej siła zależy od wyobraźni i pomysłowości. Można pokazać, że myślenie matematyczne działa również w świecie obrazkowym (matematyka wizualna), w świecie myśli, działań oraz różnorodnych doznań i pomysłów. Nie można traktować bytów matematycznych jako oderwanych od świata konkretnego ucznia i w ten sposób jej nauczać.

W moim wystąpieniu będę starał się pokazać, że program Archimedesowego można przenieść na nauczanie filozofii. Centralnym elementem nauczania na każdym jego etapie powinno stać się wówczas ukazywanie obecności filozofii w świecie ucznia. Chodzi o stosowanie szeroko rozumianej wizualizacji (wykorzystanie też innych zmysłów i aktywności). W tej metodzie problemy i metody filozoficzne mogą być obecne w myśleniu, zabawach i grach danych uczniów i mogą być tak samo poważne jak stworzone przez

wielkich uczonych i filozofów. Steinhilber napisał *Kalejdoskop matematyczny* (realizujący tę metodę w przypadku matematyki). Czy możliwy jest taki analogiczny kalejdoskop filozoficzny? Będę starał się pokazać, że tego typu „zabawy i gry filozoficzne” są możliwe i czasami realizowane (choć raczej nie występuje świadome nawiązanie do programu Archimedesesa).



50-lecie
Uniwersytetu
Gdańskiego



filozofuj!