

Sekcja: DYDAKTYKA FILOZOFII  
Przewodnicząca: **Aldona POBOJEWSKA**  
Uniwersytet Łódzki

**Ireneusz BIHUN**  
Uniwersytet Opolski

## **DOCIEKANIA FILOZOFICZNE, JAKO METODA PROFILAKTYCZNA, WYCHOWAWCZA I BADAWCZA**

### **PHILOSOPHICAL INQUIRES AS A PROPHILACTIC, EDUCATIONAL AND INVESTIGATIVE METHOD**

W referacie ukazuję możliwości zastosowania metody dociekań filozoficznych do badania zachowań problemowych<sup>1</sup> dzieci i młodzieży (poziom diagnostyczny), jak i do oddziaływania profilaktycznego i wychowawczego (poziom bezpośredniego udziału uczestników dociekań).

Dyscypliny naukowe skupione na badaniu fenomenów zachowań problemowych posługują się różnymi metodami diagnozującymi. Każda z nich posiada odmienne podejście. Dociekania filozoficzne mogą stanowić nowe narzędzie w tym procesie.

Metoda dociekań filozoficznych jest jedną z dróg do uświadamiania młodemu człowiekowi, jaki sens mają epizody jego życia. W drodze dyskursu (intra- i interpersonalnego) możliwe jest poznanie takich stanów rzeczy, które mogą odpowiedzieć na pytania trudne do uzyskania w standardowych metodach badawczych.

W referacie omawiam również sposoby zastosowania metody dociekań filozoficznych tak na etapie przygotowania, jak i realizacji badań. Omówię też rolę, jaką mają do spełnienia młodzi ludzie na każdym z tych etapów.

W ostatniej części referatu przedstawię program autorski „Pozytywny aspekt bycia”, który jest jedną z technik metody dociekań filozoficznych. Na jego przykładzie pokażę sposoby realizacji opisanych powyżej zagadnień.

---

<sup>1</sup> Terminem tym opisuje się zespół zachowań określanych, jako te, które w życiu młodego człowieka powodują lub mogą powodować nieporządane skutki. Zalicza się do nich: palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, zażywanie środków psychoaktywnych, a także wszelkiego rodzaju zachowania narażające na szwank zdrowie fizyczne i psychiczne (np. potrzeba szczególnych doznań emocjonalnych – skoki na bungie, szybka jazda samochodem/motocyklem, tercpicksy, tatuaże ciała).

**Piotr BOŁTUĆ**

University of Illinois, Springfield

Szkoła Główna Handlowa, Warszawa

## **PERSPEKTYWY CYFROWEJ EDUKACJI I WYCHOWANIA**

Mój wykład stanowi próbę usystematyzowanej refleksji na temat kierunku zmian cywilizacyjnych i społecznych, jakie stanowią podłoże przekształceń w dziedzinie edukacji. Jest ona także próbą pokazania szkodliwych skutków nadmiernego przestraczu, jaki wywołuje rozwój cywilizacji. Zawiera też próbę wyciągnięcia pewnych wniosków dla edukacji i wychowania w erze komputerów, robotów i bioinżynierii.

Uważam, że edukacja włączająca pełne spektrum technologiczne, od tablicy i zeszytu, poprzez komputerowe wsparcie systemu nauczania, aż po zaawansowane metody nauczania mobilnego jest najodpowiedniejsza dla młodego pokolenia. Rozwiązania systemowe, zwłaszcza w Polsce, nie nadążają za sytuacją w dydaktyce i za rozwojem potrzeb studenta i ucznia. W wykładzie ilustruję już funkcjonujące rozwiązania w zakresie e-edukacji na każdym poziomie nauczania.

W drugim etapie należy już mówić o zaawansowaniu metod bioinżynierskich w edukacji. Metody te są dzisiaj rozwijane dla potrzeb osób niepełnosprawnych. Niezależnie od powstających zagadnień z zakresu etyki spodziewam się, że naturalne będzie z czasem stosowanie tych metod w edukacji na skalę powszechną. Ruch BICA (biologically inspired cognitive architectures), który pokazuje zbieżności między architekturą kognitywną mózgu i systemów informatycznych, jest tutaj dobrym startem. W sensie oceny tych zjawisk, chowanie głowy w piasek jest najmniej odpowiednim podejściem. Rozsądna ocena poszczególnych technologii, nie zaś ich odrzucanie, stanowi najwłaściwsze podejście.

**Krystyna GÓRNIAK-KOČIKOWSKA**  
Southern Connecticut State University  
New Haven, USA

**WYBRANE ASPEKTY RELACJI MIĘDZY KRYTYCZNYM MYŚLENIEM A  
KRYTYCZNYM SŁUCHANIEM – PRZYCZYNEK DO DYDAKTYKI FILOZOFII**

**SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE RELATION BETWEEN CRITICAL  
LISTENING AND CRITICAL THINKING**

W najnowszej próbie zreformowania szkolnictwa wyższego w USA nabycie przez studentów umiejętności krytycznego myślenia potraktowane zostało jako jeden z głównych warunków osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Na wielu uczelniach studenci pierwszego roku muszą odbyć jednosemestralne (minimum) zajęcia z przedmiotu *Myślenie krytyczne*; zajęcia te są prowadzone głównie, lecz nie wyłącznie, przez filozofów. Dotychczasowe wyniki dydaktyczne nie są, ogólnie mówiąc, pozytywne. Jednym z ważnych powodów występujących trudności jest, jak sędzę, problem słuchania.

Proces nauczania i uczenia się jest głównie dialogiem między uczącym się i nauczającym. Do podstawowych cech dialogu jako formy porozumiewania się należy to, że jego uczestnicy zamieniają się rolami. Gdy jeden mówi, drugi słucha. Mówienie i słuchanie to główne elementy dialogu. Nie można traktować dialogu, a tym samym procesu dydaktycznego, w sposób konstruktywny bez przywiązywania wagi do *obu* jego elementów.

W podobny sposób myślenie krytyczne jest nierozzerwalnie związane ze słuchaniem krytycznym („aktywnym słuchaniem”, jak je nazywał John Dewey). Pomimo tego, problem słuchania zajmuje dużo mniej miejsca w refleksji filozoficznej, niż problem mówienia – aczkolwiek już Platon pisał o ważności słuchania. To, moim zdaniem, niekorzystnie wpływa na proces dydaktyczny, szczególnie na jego efektywność w obszarze przyswajania przez uczniów/studentów umiejętności krytycznego myślenia. Moja prezentacja poświęcona będzie głównie uzasadnianiu potrzeby poświęcenia wzmożonej uwagi „filozofii słuchania” jako ważnego elementu dydaktyki filozofii.

**Jan F. JACKO**  
Uniwersytet Jagielloński

## **CZY I JAK FILOZOFIA KSZTAŁTUJE KOMPETENCJE PRZYDATNE W ZARZĄDZANIU?**

### **WHETHER OR NOT, AND HOW PHILOSOPHY CAN SHAPE MANAGEMENT SKILLS?**

Wystąpienie ma określić społeczne i dydaktyczne racje obecności wykładu filozofii w programie nauczania kierunków związanych z zarządzaniem. Przywołany zostanie klasyczny paradygmat edukacji, który został opracowany już przez myślicieli starożytnej Grecji, takich jak m.in. Sokrates, Platon i Arystoteles, którzy pokazywali związki abstrakcyjnego myślenia z działaniem, a zwłaszcza wpływ wiedzy filozoficznej na to, co dziś nazywamy „myśleniem strategicznym” – ukierunkowanym na strategię i taktyki działania, które ma skutecznie i ekonomicznie realizować cele wyznaczone przez człowieka.

W tym kontekście zostanie omówiona rola założeń filozoficznych w niektórych naukach o zarządzaniu oraz kompetencje, które daje (lub raczej powinien dać) wykład filozofii, a które pełnią kluczową rolę w myśleniu strategicznym. Jak postaram się pokazać, te funkcje filozofii stanowią powód obecności wykładu filozofii w kształceniu w dziedzinie nauk o zarządzaniu: Kompetencje filozoficzne (o ile są umiejętnie wykształcone) pomagają rozumieć sytuacje zarządzania i podejmować trafne decyzje. Ta umiejętność jest bardzo ceniona zwłaszcza w kadrach wyższych szczebli zarządzania – jest na nią popyt.

Jak postaram się pokazać, podobnie można uzasadniać też przydatność innych dziedzin wiedzy kształtujących abstrakcyjne myślenie, takich jak logika, matematyka oraz nauk humanistycznych dostarczających metod i założeń naukom o zarządzaniu, takich jak m.in. psychologia, socjologia, kulturoznawstwo i – oczywiście – ekonomia.

**Tomasz KALBARCZYK**  
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji  
Lublin

## **MYŚLENIE KRYTYCZNE W NAUCZANIU FILOZOFII CRITICAL THINKING IN TEACHING PHILOSOPHY**

Celem referatu jest przedstawienie krytycznego myślenia jako cennego elementu nauczania filozofii, do którego warto dostosować treści oraz formę kursu. Wskażę trudności

w realizacji powyższej koncepcji oraz przykłady rozwiązań sprzyjających jej wprowadzeniu. Nie twierdę, że należy zrezygnować z przekazywania kompetencji kulturowych i wiedzy dotyczącej dziejów filozofii, ale przekonuję, że nie muszą być one traktowane pierwszoplanowo. Nie można też poprzestać na nauce myślenia krytycznego, ponieważ mogłoby to zablokować myślenie twórcze i zaburzyć równowagę między procesami indywidualizacji i socjalizacji, niezbędną na wczesnych etapach nauczania.

Wspieranie rozwoju myślenia krytycznego nie jest łatwe. Nauczyciele nie są do tego przygotowani, brak podręczników, czy odpowiedniej literatury w języku polskim, trudno ułożyć sprawdzian weryfikujący nabywanie omawianej umiejętności. Uczniowie i studenci nie są przyzwyczajeni do rygoru jaki niesie ze sobą sceptyczne myślenie i wolą zwykle przyswajanie informacji.

Kształtowaniu myślenia krytycznego służy bardziej porządek problemowy niż chronologiczny układ wykładu połączony z ambicją przedstawienia pełnego kanonu wiedzy. Myślenie krytyczne wiąże się z określoną postawą (np. potrzeba uczniów i studentów, by rzetelnie odtworzyć punkt widzenia i linię argumentacyjną autora czytanego tekstu, dystans do posiadanej wiedzy, przełamywanie myślowych schematów, unikanie indoktrynacji i szacunek dla poglądów uczniów ze strony nauczycieli, nacisk zarówno na proces jaki efekt poznania) oraz konkretnymi umiejętnościami (np. odróżnianie argumentów od pozornych argumentów, wypracowanie kryteriów oceny, samokrytycyzm, metapoznanie). Istnieje szereg mniej lub bardziej szczegółowych rozwiązań, które mogą sprawić, że uczniowie i studenci zaczną zadawać coraz więcej, coraz lepszych pytań, a nauczyciele i wykładowcy nie będą się obawiać, że po przedstawieniu definicji zostaną zapytani jak powstała wybrana definicja i na jakiej podstawie została wybrana spośród innych.

**Wanda KAMIŃSKA**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa

## **O FILOZOFII JAKO PRZEDMIOCIE INTEGRUJĄCYM WIEDZĘ UCZNIĄ PHILOSOPHY AS A KNOWLEDGE BINDING SUBJECT**

Główna teza mojego referatu brzmi: Filozofia jako szkolny przedmiot może służyć integracji wiedzy ucznia w gimnazjum oraz w liceum.

Wśród przyczyn, które powodują kryzys skuteczności szkoły wymienia się kulturę masową wpływającą na instrumentalizację wiedzy, ogromne tempo przyrostu wiedzy

naukowej, proces jej uszczegółowienia i rozszczepienia. Problem prasowania wiedzy przekazywanej i wymaganej w szkole jest dyskutowany w wielu gremiach. Socjologia wiedzy, psychologia rozwojowa, pedagogika ujawniają stronę negatywnych następstw wieloletniego biernego uczestnictwa w życiu szkoły wskazując na brak uporządkowania wiedzy ucznia. W Polsce obowiązuje model wiedzy, którą nazywamy modelem „dzbana”, a zależy nam na wiedzy, którą będzie można uformować do modelu „komina”.

Jako teoretyk modeli nauczania filozofii przyjrzałam się możliwości integrowania wiedzy szkolnej na poszczególnych etapach nauczania. Nie chodzi tu o nauczanie blokowe, lecz o systematyczne integrowanie wiedzy oraz umiejętności ucznia, które mają być jemu potrzebne i mają być jego siłą w dorosłym życiu. Okazuje się, że zarówno humanistyka, jak i nauki techniczne oraz biochemiczne posiadają struktury semantyczne, które mogą być przeformułowane w świetle stawianych im pytań otwierających problemy. Właśnie te pytania i te problemy, przeanalizowane na lekcjach filozofii, w znakomity sposób odsłaniają, kreują warstwę rozumienia, a nie pamięci, wzmacniając poziom syntezy, analizy i praktycznych aplikacji tej wiedzy.

Moje wystąpienie jest prezentacją wyników wieloletnich poszukiwań modelu wiedzy właściwej dla współczesnych oczekiwań. Pokażę na przykładach, że taki model uzupełnienia oraz integrowania wiedzy ukształtowanej na innych przedmiotach jest możliwy na lekcjach filozofii. Staje się ona wtedy wiedzą systemowo integrującą treści kształcenia oraz profilującą dociekliwość i zainteresowania ucznia. W tym znaczeniu filozofia umożliwia prasowanie modelu wiedzy, którą aplikujemy naszym dzieciom i naszej młodzieży w trakcie procesu nauczania w ramach obowiązującego systemu szkolnego. To prasowanie jest możliwe w kluczu integracji, sublimacji modułów wiedzy ze względu na inicjowanie coraz wyższych kompetencji ucznia na poszczególnych etapach nauczania.

**Krzysztof KAMIŃSKI**  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Łódź

## **FILOZOFIA DLA NIEFILOZOFÓW NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH PHILOSOPHY FOR NON-PHILOSOPHERS DURING PEDAGOGICAL STUDIES**

Współczesny pedagog nie może być pozbawiony wyobraźni; nie może być pozbawiony ciekawości świata, ambicji jego sensownego *ogarnięcia* oraz marzeń o jego zmienianiu (ulepszaniu). Współczesny pedagog powinien więc być solidnie przygotowany do

zawodu. W realizacji tak ambitnego programu – ale jedynie wartego gry z racji na dobro człowieka – na studiach pedagogicznych z pomocą przychodzi filozofia: z całym wielowiekowym swoim dziedzictwem. To właśnie m.in. filozofia, czy wręcz przede wszystkim ona, zabiega o to, by ludzie byli twórczy, nie ulegali manipulacjom, mieli łatwość dokonywania wyborów, cechowali się zdolnością przewidywania.

Rola filozofii na studiach pedagogicznych jest zatem doniosła. Najpierw rozbudza ciekawość i zmusza do myślenia. Dalej jawi się jako intelektualna osnowa kultury, w tym edukacji. Jednocześnie filozofia, ze swoimi ideami, stanowi niezbywalną podstawę edukacji. To filozofia m.in. proponuje różne koncepcje antropologiczne, od których ostatecznie zależy kształt edukacji. Przesłanki filozofii wychowania dla teorii i praktyki pedagogicznej są nie do przecenienia. W trakcie studiów nie należy również zapominać o roli nauczyciela, bo to przede wszystkim od niego, od jego zaangażowania i jego pasji zależy ranga nauczanych przedmiotów.

Przykładem uczelni, która w nowym programie doceniła rolę filozofii w pedagogice może być WSP w Łodzi. Wystarczy spojrzeć na proponowane przedmioty (właśnie filozoficzne): propedeutyka filozofii, historia filozofii klasycznej, filozoficzne podstawy edukacji, współczesne koncepcje filozofii i etyki, współczesna filozofia wychowania. Dodać również należy, że WSP jest siedzibą Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B. F. Trentowskiego, którego pomysłodawcą, założycielem oraz jednocześnie prezesem jest profesor Sławomir Sztobryn.

**Sławomir KRZYŚKA**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
Poznań

## **MULTIMEDIA W DYDAKTYCE FILOZOFII MULTIMEDIA IN TEACHING PHILOSOPHY**

Niniejsze opracowanie jest kontynuacją zapoczątkowanego przeze mnie, przed kilku laty, próbą syntetycznego i analitycznego ujęcia roli multimediów w nauczaniu filozofii. Rozważam, w jaki sposób je wykorzystywać, aby wspomaganie procesu nauczania filozofii przynosiło oczekiwane rezultaty.

W XX wieku dokonała się przemiana kultury werbalnej w audiowizualną. Słowo w przestrzeni oralnej nie zostało zdominowane przez obraz, ale centralne miejsce zajęło ono w przestrzeni audialnej i wizualnej. Audiowizualność zagościła na dobre w komunikacji.

„Kultura współczesna integruje w audiowizualny syndrom informacje werbalne i niewerbalne, wizualne i audialne, słowne i obrazowe. A język naturalny obecny jest we wszystkich fazach formowania się i przekształcania audiowizualności.”<sup>2</sup> Pomimo bardzo szybkiego rozwoju audiowizualności zaznaczyć trzeba, że język naturalny, będący głównym kodem kultury, ma teraz, jak nigdy wcześniej bardzo korzystną sytuację, „repertuar tekstów pisanych, drukowanych nie był tak liczny i bogaty, a społeczny zasięg oddziaływania tych tekstów tak rozliczny i bogaty, a społeczny zasięg oddziaływania tych tekstów tak rozległy”.<sup>3</sup> Jednak dzisiaj to nie wystarcza. Aby świadomie uczestniczyć w kulturze audiowizualnej niezbędna jest wiedza o mediach, multimedialności i komunikacji multimedialnej.

Problematyka multimedialności, filozofia ich stosowania, jest tematem wielu konferencji i sympozjów krajowych i zagranicznych. „(...) wciąż wzrastające zainteresowanie kształceniem multimedialnym wynika z coraz większego znaczenia multimedialności w nauczaniu-uczeniu się.”<sup>4</sup>

**Katarzyna KUCZYŃSKA, Sebastian WACHOWIAK**  
Uniwersytet Wrocławski

### **GRA FILOZOFICZNA W EDUKACJI: OD PRZEDSZKOLAKA DO MATURZYSTY**

#### **PHILOSOPHICAL GAME IN EDUCATION: FROM A CHILD IN KINDERGARDEN TO A YOUNG PERSON BEFORE FINAL EXAM**

W odniesieniu do zaproponowanej problematyki obrad Sekcji Dydaktyki Filozofii IX PZF wystąpienie wpisuje się następujące obszary badań:

1) konwencja/model współczesnego kształcenia filozoficznego (przekaz wiedzy czy nabywanie umiejętności, „kulturowy” a scjentystyczny standard kształcenia filozoficznego); 2) potrzeba przeprowadzenia pilotażowego kursu filozofii w szkołach (wzbudzenie czy odpowiedź na problemy młodzieży); 3) metodyka kształcenia filozoficznego (ujęcie erudycyjne/problemowe, konwencja „dociekań filozoficznych”, projekt „Lego-Logos”, filozofia jako propedeutyka kultury itd.), środki informatyczne i multimedialne w nauczaniu przedmiotów filozoficznych; 4) możliwości wychowawcze w zakresie kształcenia poprzez przedmioty filozoficzne (mądrościowy aspekt filozofii, przeciwdziałanie negatywnemu

---

<sup>2</sup> M. Hopfinger, Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 6/7

<sup>3</sup> Tamże, s. 7

<sup>4</sup> J. Bednarek, Multimedia w kształceniu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 90.

oddziaływaniu kultury masowej, ekofilozofia, filozofia demokracji – polityczna); 5) baza literaturowa i metodyczna: podręczniki do filozofii i etyki, zeszyty ćwiczeń, konspekty i scenariusze lekcji; 6) możliwości nauczania filozofii w okresie kulturowym postmodernizmu.

Wystąpienie bezpośrednio odniesie się do edukacyjnych działań organizowanych od dwóch lat przez Pracownię Dydaktyki Filozofii IF UW: „Anima(cji) Filozofii”, prezentując określoną koncepcję i metodę nauczania filozofii – grę filozoficzną.

Planowany porządek wystąpienia:

1. Przywołanie zespołu praktyk określanych mianem gry filozoficznej.
2. Prezentacja autorskiego rozumienia kategorii gry filozoficznej jako specyficznej konstrukcji działań warsztatowych z zakresu edukacji filozoficznej.
3. Rekonstrukcja kontekstu teoretycznego omawianego zjawiska: elementy konstruktywizmu poznawczego wraz z założeniami z zakresu psychologii rozwojowej, koncepcja inteligencji wielorakiej.
4. Wskazanie praktycznych konsekwencji, wynikających z ram teoretycznych, konstruowania zadań i ćwiczeń filozoficznych dla odbiorców z różnych etapów edukacyjnych i omówienie ich na przykładach wypracowanych scenariuszy zajęć.

**Anna ŁAGODZKA**

Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej Phronesis

## **DYSKUSJA DIALOGICZNA DIALOGICAL DISCUSSION**

Praktykę filozoficznego dociekania traktuję jako jedną z metod uczenia się i nauczania filozofii. Rozważę szczególną odmianę takiego dociekania: jego przedmiotem są pytania stawiane przez uczniów lub studentów, często nietożsame z pytaniami obecnymi w filozoficznej tradycji; grupa złożona z uczniów lub studentów i nauczyciela wspólnie poszukuje odpowiedzi na wybrane pytanie. Co wyróżnia tego rodzaju dociekanie na tle innych sytuacji komunikacyjnych w dydaktyce filozofii? W jakim znaczeniu można je nazwać dialogiem? Na czym polega rola nauczyciela, który inicjuje i prowadzi taki dialog w grupie szkolnej lub studenckiej? Co łączy takie dociekanie z różnymi rodzajami dyskusji i co je od nich różni? Czego w ten sposób można się nauczyć, a czego nie? Jak powstaje język takiego dyskursu? Kto najsilniej naznacza swoją obecnością rozmowę filozoficzną mającą charakter wspólnego dociekania – racjonalny podmiot działania komunikacyjnego, czy raczej ironistka? Odpowiadam pokrótce na te pytania, poddając refleksji pojęcie dyskusji

dialogicznej ukształtowane na gruncie praktyki dydaktycznej, między innymi zajęć ze studentami przygotowującymi się do nauczania filozofii. Metoda prowadzenia tych zajęć wywodzi się z ruchu „Filozofia dla dzieci” zapoczątkowanego przez prof. Matthew Lipmana. Przedstawiam dyskusję dialogiczną jako proces pobudzany zarówno przez narrację, jak i argumentację – jako swego rodzaju mediację między tymi dwiema postaciami dyskursu i jego bohaterami. Wskazuję na jej wymiar emancypacyjny i na wielość odmian takiej dyskusji. Ilustruję tę różnorodność krótkim omówieniem wyróżnionych przez B. Heesena typów filozoficznej rozmowy – jednej z możliwych klasyfikacji w tym obszarze.

**Tomasz MAZUR**

Uniwersytet Warszawski

### **ZAANGAŻOWANIE I DYSTANS. KONCEPCJA WSPÓŁCZESNEJ FILOZOFICZNEJ EDUKACJI IRONICZNEJ**

Jak i z jaką filozofią dotrzeć do współczesnego odbiorcy? Filozofia uczy z jednej strony krytycznego dystansu. Z drugiej jednak strony wielu filozofów nawołuje do poważnego zaangażowania. Jak pogodzić ze sobą te dwa ideały we współczesnej dydaktyce filozoficznej? Odpowiedzi udzielam poprzez odwołanie się do przykładu współczesnej praktyki stoickiej (uprawianej poza ramami instytucjonalnymi), którą od dwóch lat z powodzeniem prowadzę, kierując ją do bardzo szerokiego grona odbiorców. Wyjaśniam w szczególności:

- Cechy charakterystyczne tej praktyki.
- W jakim sensie jest zaangażowana.
- W jakim sensie zachowuje dystans.
- W jakim sensie jest ironiczna.

**Danuta A. MICHAŁOWSKA**  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
Poznań

## **EDUKACJA ETYCZNA ZORIENTOWANA NA WSPÓŁPRACĘ W KONTEKŚCIE NEOLIBERALNYCH TRANSFORMACJI**

### **ETHICAL EDUCATION CENTERED ON COOPERATION IN THE CONTEXT OF NEOLIBERAL TRANSFORMATIONS**

Neoliberalne przemiany są zauważalne nie tylko w ekonomii i polityce, ale również w edukacji. Wzory zachowań, w których wysuwa się na pierwszy plan efektywność, zysk i korzyść oraz skoncentrowanie na własnych potrzebach, są w zgodzie z neoliberalnym dyskursem. Jednakże w długoterminowej perspektywie wzory zachowań oparte na współpracy są korzystniejsze niż silny indywidualizm, postawa egocentryczna i konsumpcyjne nastawienie wobec życia, które dominują we współczesnym społeczeństwie i to w globalnym wymiarze. W wyniku socjalizacji i edukacji, w tym edukacji etycznej, możliwe jest wytworzenie „współdzielenia intencjonalności” na gruncie wspólnego doświadczenia. Edukacja etyczna ma tu istotne znaczenie, ponieważ począwszy od wczesnych lat życia, a potem w okresie szkolnym jest szansa na intensyfikację procesu efektywnego przekształcania wzorów zachowań w kierunku ich prospołecznego warunkowania, tak aby dążenia związane z zaspokojeniem podstawowych potrzeb jednostki przyniosły nie tylko jej, ale też społeczności wymierną satysfakcję. Połączenie sił z innymi osobami powoduje radykalny wzrost skuteczności jednostki i większego jej zadowolenia. Z tego też powodu warto w edukacji etycznej promować takie cnoty, jak życzliwość, troskliwość, a także umiejętność wysłuchania rozmówcy i wymiany poglądów. W tym kontekście konieczna jest refleksja nad programem, zadaniami oraz sposobem realizacji zajęć szkolnych w zakresie edukacji filozoficznej jak i w ramach przedmiotu etyka. Profesjonalnie ukierunkowany rozwój relacji międzyludzkich i sposobów komunikowania się w szkole jest szansą na wykształcenie społeczno – poznawczych umiejętności oraz wzbudzenie motywacji do współpracy i doświadczenia „współdzielenia intencjonalności”. Jest to sposób na przeciwstawienie się silnym tendencjom neoliberalnym niekorzystnie wpływającym na jakość życia publicznego, ze szczególnym uwzględnieniem jego istotnej części jaką stanowi zinstytucjonalizowana oświata.

**Paweł MROCZKIEWICZ**  
Uniwersytet Opolski

**NAUCZANIE FILOZOFII W SZKOLE.  
WARUNKI, PROBLEMY I ZAPLECZE DYDAKTYCZNE  
W NAUCZANIU FILOZOFII**

**TEACHING PHILOSOPHY IN SCHOOL.  
CONDITIONS, PROBLEMS AND BACKGROUND OF DIDACTICS  
IN METHODOLOGY OF TEACHING**

W referacie przeprowadzone zostaną rozważania poświęcone ogólnemu tematowi, jakim jest nauczanie filozofii na poziomie przedakademickim, jego uszczegółowieniem, będzie przedstawienie warunków nauczania filozofii z punktu nauczyciela, problemów procesu nauczania oraz zaplecza dydaktycznego.

Aby sprostać powyższym zadaniom, przedstawię miejsce filozofii w szkole, wynikające z zapisów prawnych m.in. *ramowych planów nauczania (2012)* oraz *podstawy programowej (2008)*.

Skupię się na porównaniu głosów wokół nauczania filozofii (*J.F. Lyotard 1998*) i (*W. Ostrowski(w:) Philosophia Itinera, 2009*) oraz (*A. Pobjewska (w:) Zeszyty szkolne 2007*) i (*W. Kamińska (w:) Forum Akademickie 2006*), które starają się ująć relację między filozofią a nauczaniem filozofii.

Pokażę problem obecności filozofii w szkole, jako samodzielnego przedmiotu nauczania oraz możliwości upowszechnienia wiedzy filozoficznej poprzez etykę i jej międzyprzedmiotowe zastosowanie.

Przedstawię zręby zaplecza dydaktycznego związanego z nauczaniem filozofii w szczególności programy, pomoce dydaktyczne, wskażę problemy z którymi musi się zmierzyć nauczyciel filozofii. Zaproponuję, kilka pomysłów pomocy dydaktycznych dla nauczyciela oraz bazę materiałów edukacyjnych z filozofii.

Podstawowym celem referatu jest próba całościowego przedstawienia zakresu działań związanych z nauczaniem filozofii, uzupełniona o dane dotyczące nauczania filozofii i etyki w szkołach w chwili obecnej.

**Aldona POBOJEWSKA**  
Uniwersytet Łódzki

**ZAJĘCIA WARSZTATOWE Z FILOZOFII<sup>5</sup>  
A RELATYWIZM (SYTUACJONIZM)**

**PHILOSOPHICAL INVESTIGATIONS WORKSHOPS  
AND RELATIVISM (SITUATIONISM)**

Zajęcia warsztatowe z filozofii są propagowaną w Polsce już od przeszło dwudziestu lat metodą edukacji filozoficznej. Ich podstawowe zadanie polega na wyrabianiu u uczestników kompetencji niezbędnych do podjęcia erudycyjnych etapów w nauczaniu filozofii. Funkcję tę realizują łącząc refleksję i dialog z zasadami pracy warsztatowej z grupą. Kluczową kompetencją, którą chce się kształtować w ramach warsztatów filozoficznych, jest samodzielność myślenia. Mając ją na uwadze, jedną z głównych wytycznych dla prowadzącego stanowi zalecenie, aby nie zajmował stanowiska w kwestiach merytorycznych rozważanych na tych zajęciach.

Reguła powstrzymania się prowadzącego od wskazania „słusznego poglądu” odbiega generalnie od klasycznej teorii oraz praktyki zarówno nauczania, jak również wychowania, co stanowi przedmiot krytyki i źródło wielu wątpliwości. Stawia się między innymi zarzut, że jej respektowanie prowadzi do kształtowania postaw sprzyjających relatywizmowi etycznemu, a szczególnie sytuacjonizmowi. Stwierdza się też, że nie wskazując uczniowi jednoznacznie rozwiązania danego problemu nie ułatwia się mu orientacji we współczesnym świecie, lecz wręcz pogłębia jego w nim zagubienie. Ponadto niektórzy z polemistów kwestionują nie tylko metodyczną adekwatność omawianej dyrektywy, ale również zasadność celu, któremu służy, tj. wdrażanie młodzieży do moralnej i intelektualnej samodzielności.

Ponieważ zajęcia warsztatowe z filozofii zyskują obecnie na popularności i znaczeniu<sup>6</sup> warto zadbać o klarowność ich przesłania i zasad realizacji. Zatem moje wystąpienie poświęcam dokładnemu omówieniu metodycznego zalecenia wycofania się prowadzącego z rzeczowej warstwy dociekań, tj. wyjaśniam leżące u jego podstaw przesłanki, tłumaczę jego celowość, proponuję środki ułatwiające jego przestrzeganie. Zastanawiam się również, czy

---

<sup>5</sup> Mianem „zajęcia warsztatowe z filozofii”/„warsztaty filozoficzne” obejmuję tu zarówno pionierski projekt M. Lipmana *Filozofia dla dzieci*, jak i jego polskie wersje.

<sup>6</sup> Wiąże się to z reorientacją naszego systemu edukacji spowodowaną wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Zobowiązują one do opisu procesu kształcenia, nie jak dotychczas w odwołaniu do treści programowych i czasu trwania cyklu nauczania danego przedmiotu, lecz z punktu widzenia efektów kształcenia, które zamykają się w zakresach: wiedza, umiejętności i postawy.

sytuacjonizm, do którego ma jakoby prowadzić, propaguje, jak mu się zarzuca, życie wygodne, przyjemne i użyteczne w danym momencie.

**Marek REMBIERZ**  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## **DYDAKTYKA FILOZOFII A KSZTAŁTOWANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ (W KONTEKŚCIE SZKOŁY WYŻSZEJ)**

Określając warunki ukształtowania samodzielności poznawczej, jako wytworu rzetelnej dydaktyki wychowawczej, również w zakresie nauczania filozofii, Tadeusz Czeżowski w *O ideale uniwersytetu* stwierdza, że „potrzeba trzech rzeczy: kultury intelektualnej, kultury moralnej i kultury estetycznej”. Osiągnięcie orientacji i umiejętności tylko w jednym z tych trzech obszarów kultury nie pozwala rozwijać samodzielności myślenia i postawy twórczej. Głównym celem studiów uniwersyteckich ma być sama wiedza, a nie jej pozyskiwanie w celach praktycznych. Nauczanie uniwersyteckie ma być wolne, a rygor programu obowiązuje przy egzaminach: „Egzaminy naukowe – stwierdza T. Czeżowski – to przede wszystkim kolokwia. Są one związane bezpośrednio z tematem [i zakresem] wykładów, [...], celem ich danie studentowi sposobności dla przekonania się, w jakiej mierze skorzystał z wykładów, na które uczęszczał. Dziś kolokwia są w zanedbaniu. Nikt nie ma czasu myśleć o bezinteresownym kolokwium. Tak więc te egzaminy, które powinny mieć największe znaczenie w czasie studiów, bo wiążą się bezpośrednio z nimi, należą dzisiaj do rzadkości”. Uniwersyteckie studium filozofii i logiki, jak przekonywał T. Czeżowski, czyni „wrażliwym na prawdę i fałsz, na poprawność myślenia i błędy logiczne; budzi sumienie logiczne, które jest podstawą krytycyzmu [...]. Pozwala wznieść się ponad to, co zmaca stronniczymi momentami rzeczowość stanowiska”. Jest to wyraźny element klasycznie pojętych funkcji uniwersytetu, które rozpatruje K. Twardowski (1932 r.) w mowie *O dostojności Uniwersytetu*. Pracując na uniwersytecie bierze się i ponosi odpowiedzialność za odkrywanie prawdy w procesie badań naukowych i procesie kształcenia, który ma być ściśle związany z badaniami naukowymi. Bezinteresowne dążenie do prawdy naukowej powinno być podstawową cechą uniwersytetu. Jeśli spełnia się ten moralny wymóg, to można prowadzić rzetelne badania naukowe i tak kształtować studentów, aby potrafili samodzielnie uprawiać naukę ukierunkowaną na odkrywanie prawdy. A nadto, przybliżanie się do prawdy

bywa źródłem satysfakcji intelektualnej. Szczęście i radość osiąga się także dzięki poznawaniu prawdy. Dociekanie prawdy i analiza metod jej dochodzenia, to główne zadanie filozofii. Z tego zadania wynika „miejsce centralne” filozofii wśród nauk uprawianych na uniwersytecie. W pracy naukowej i w działaniu praktycznym cechą filozofa powinno być, że „nie poprzestaje na wykonywaniu czynności, lecz że postępowanie swoje, jego pobudki, metodę i cele, czyni przedmiotem własnej refleksji”. To obowiązek dążenia do prawdy motywuje pogłębioną refleksję, towarzyszącą wszelkiej aktywności filozofa. W życiu społecznym brakuje wszakże uznania dla tych „wartości intelektualnych, którymi nas obdarzają badania naukowe w postaci prawdy obiektywnej”. K. Twardowski apeluje więc o „zrozumienie wartości prawdy naukowej”, wręcz o cześć dla niej. I stawia aktualne dziś pytanie: „Komuż naprawdę na obiektywnej prawdzie zależy?”. Jej wartości nie uznają ci, którzy dążą do celów osiągniętych tylko wówczas, gdy działania „starannie będą prawdę omijały”, gdy za skuteczny środek uważa się fałsz i przemilczenie. Rozwijany dzięki uprawianiu na uniwersytecie filozofii krytycyzm ma walory etyczne w życiu społecznym. Jeśli filozofia czyni „przedmiotem badań samą prawdę, rozświetlając drogi ku niej”, to w życiu społecznym staje się sojuszniką dążących „ku prawdzie”. Krytycyzm powstrzymuje „od ślepego ulegania autorytetom” oraz „od zbytniego ufania w nasz ludzki, tak bardzo ograniczony rozum”. Nakazuje on „zwalczać wszelkie męty myślowe, odurzające mglistością”. Skłania do pracy nad ścisłością własnej argumentacji, aby osiągać w niej „uchwytność szczegółów i przejrzystość całości”. Pozwala rozpoznać wiele – często niejawnych – założeń, które określają nasze postępowanie w życiu potocznym.

**Tomasz STĘPIEŃ**

Politechnika Wrocławska

**DYDAKTYKA FILOZOFII I NAUK HUMANISTYCZNYCH W EDUKACJI  
INŻYNIERYJNO-TECHNICZNEJ PRZY WYKORZYSTANIU TECHNOLOGII  
INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH (E-LEARNING,  
BLENDED LEARNING, M-LEARNING)**

**PHILOSOPHY AND HUMANITIES IN THE ENGINEERING EDUCATION BY  
USING OF THE ICT (E-LEARNING, BLENDED LEARNING, M-LEARNING)**

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych zmienił wręcz nieodwracalnie rzeczywistość pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej. Jednocześnie pojawia się potrzeba nakreślenia nowych strategii rozwoju nauki i edukacji, w tym systemu szkolnictwa wyższego.

M. Castells podkreśla: „Tym jednak, co się pojawia na dobrej jakości uniwersytetach, jest połączenie nauczania *on-line* na odległość i edukacji dostępnej na miejscu. Znaczy to, że przyszły system szkolnictwa wyższego będzie nie tyle systemem *on-line*, lecz systemem opartym na sieciach między węzłami informacji, miejscami zajęć i indywidualnymi lokalizacjami studentów” (*Spółczesność sieci*, 2007, s. 400).

Powyższe rozważania koncentrują się na: 1) charakterystyce informacjonizmu oraz nowych kompetencji jako konsekwencja restrukturyzacji rynku pracy; 2) podkreślenia znaczenia filozofii i humanistyki w edukacji inżyniersko-technicznej na drodze kształtowania orientacji transdyscyplinarnej; 3) możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych jako podstawy rozwoju nowych form dydaktyki (*e-learning*, *blended learning*, *mobile learning*). Przedstawione założenia zostaną scharakteryzowane na podstawie doświadczeń w opracowaniu i wdrażaniu kursów z zakresu filozofii i humanistyki w formie elektronicznej przez Studium Nauk Humanistycznych Politechnice Wrocławskiej w ramach projektu UE (PO KL 2010-2015) „Młoda kadra 2015*plus*”.

**Andrzej STĘPNIK**  
Warszawska Szkoła Reklamy

## **PRACA W PODGRUPACH A NAUCZANIE FILOZOFII WORKING IN SUBGROUPS AND PHILOSOPHY'S TEACHING**

Ucząc filozofii, logiki czy etyki, często dostrzegamy potrzebę uatrakcyjnienia prowadzonych zajęć i zwiększenia aktywności słuchaczy. Najczęściej bowiem mamy do czynienia z mniej lub bardziej liczną grupą uczestników aktywnie słuchających, zabierających głos w dyskusjach, generujących nowe pomysły i rozwiązujących powstałe problemy, przy czym wspomniana grupa rzadko stanowi większość. Zaangażowanie pozostałych uczestników przyniosłoby korzyści zarówno im (zainteresowanie tematem i głębszy poziom przetwarzania informacji sprzyja szybszemu i trwalszemu ich przyswojeniu), jak i prowadzącemu oraz całej grupie (duża aktywność grupy motywuje jej członków, a także prowadzącego do efektywniejszej pracy, nie mówiąc już o tym, że zajęcia stają się ciekawsze i zyskują na atrakcyjności).

Jednym ze sposobów włączenia osób nieaktywnych w pracę na zajęciach jest podział uczestników na podgrupy, z których każda realizuje inne, bądź to samo zadanie (w ostatnim wypadku nierzadko pojawia się element rywalizacji). Niesie to za sobą następujące korzyści:

- zwiększa atrakcyjność zajęć, a dzięki temu oraz przez wymuszenie głębszego przetwarzania informacji sprzyja szybszemu i trwalszemu nabywaniu wiedzy i umiejętności;
- oswaja z pracą w grupie i pozwala na wykształcenie potrzebnych do tego kompetencji, co wydaje się ważne w kontekście późniejszej pracy zawodowej słuchacza, a nawet kariery akademickiej (co prawda, dotychczas w polskiej filozofii dominuje praca indywidualna, co uwidacznia się w autorstwie publikacji i sposobie pracy zespołów badawczych, ale tendencja do pracy zespołowej powinna się nasilać, jak dzieje się to w innych dyscyplinach);
- pozwala na wprowadzenie strategii i technik pracy twórczej (takich jak tzw. burza mózgów);
- myślenie grupowe sprzyja generowaniu bardziej oryginalnych i wartościowych pomysłów.

Referat stanowi próbę omówienia możliwości, jakie stwarza praca w podgrupach w nauczaniu filozofii, ze szczególnym uwzględnieniem wyników psychologii, pedagogiki i neuronauk w tym zakresie. Położony zostanie nacisk na połączenie tego typu pracy z elementami treningu twórczości ze względu na ogromną potrzebę – w każdym razie według autora – rozwijania kreatywności wśród adeptów filozofii. Ilustracją referatu będą przypadki zastosowania pracy w podgrupach na zajęciach prowadzonych przez autora.

**Krzysztof ŚLEZIŃSKI**  
Uniwersytet Śląski

## **WSPÓŁCZESNY *TUTORING* PODSTAWĄ NAUCZANIA FILOZOFII W SZKOLE ŚREDNIEJ**

### **CONTEMPORARY *TUTORING* AS THE BASIS OF TEACHING OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL**

*Tutoring* należy traktować jako podstawową formę kształcenia uczniów na czwartym etapie edukacyjnym w szeroko pojętych naukach humanistycznych. Ma ona nieocenione walory w edukacji filozoficznej. Stanowi model nauczania filozofii oparty na relacji mistrz – uczeń.

W nauczaniu i uczeniu się filozofii należy nie tylko zabiegać o opanowanie właściwych (zgodnych z podstawą programową) treści, ale dążyć do zdobycia umiejętności rozwiązywania problemów filozoficznych. W wystąpieniu zwrócona zostanie uwaga na współczesne narzędzia technologii informacyjnej oraz wykorzystanie polimetodyczności w skutecznym rozwijaniu zainteresowań ucznia.

W wystąpieniu dokonam próby odpowiedzi na pytanie: jakiego *tutora* filozofii oczekują uczniowie?

**Agnieszka ŚWITALSKA**  
Uniwersytet Warszawski

### **CZY POTRZEBNA JEST ZACHĘTA DO FILOZOFII? IS THE INVITATION TO PHILOSOPHY NEEDED?**

Można by przypuszczać, że filozofii zbędne są zabiegi promocyjne, gdyż u jej podstaw leżą pytania, nurtujące większość ludzi, zaś proponowane przez nią opisy świata warunkują sposób myślenia człowieka o otaczającej go rzeczywistości. Postępujący proces akademizacji filozofii, przejawiający się w coraz trudniejszym i bardziej hermetycznym języku profesjonalnej literatury filozoficznej, wykładów i dyskusji, sprawił jednak, że filozofię zaczęto postrzegać jako dyscyplinę elitarną, dostępną jedynie wąskiemu gronu specjalistów. Wyeliminowanie filozofii z procesu kształcenia szkolnego stało się dodatkowym katalizatorem owego zjawiska.

W czasach obecnych zachęta do filozofii wydaje się nie tylko potrzebna, ale i konieczna. Sokratejska misja *srowadzenia filozofii z nieba na ziemię, do miast, a nawet do domów* zyskuje dziś nowy wymiar aktualności. Parafrazując Bacona, filozofii potrzeba obecnie nie skrzydeł, lecz ołowiu.

W pierwszej części (teoretycznej) swojego wystąpienia uzasadnię sformułowane powyżej stanowisko. W części drugiej (praktycznej) przedstawię trzy przykłady popularyzowania treści filozoficznych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych – Labirynt Filozoficzny, Filozoficzną Grę Terenową oraz Kawiarnię Filozoficzną – bazując na własnych doświadczeniach związanych z organizacją powyższych projektów w ramach warszawskich Festiwali Nauki.

**Grzegorz TRELA**

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

**Renata TRELA**

Szkoła Podstawowa, Bystra

## **SPOŁECZNY POTENCJAŁ FILOZOFII THE SOCIAL POTENTIAL OF THE PHILOSOPHY**

Przedmiotem wystąpienia będzie prezentacja najważniejszych idei leżących u podstaw Nieformalnej Wspólnoty Uniwersyteckiej (grupy krakowskich pracowników i studentów – podejmującej starania o reaktywowanie instytucji Uniwersytetu w postaci, której wizję nakreślił na kartach swojego sławnego wystąpienia prof. Kazimierz Twardowski – *O dostojęństwie uniwersytetu*).

W szczególności chcemy dobitnie wezwać środowisko filozoficzne w Polsce do podjęcia, nieszablonowych i zakrojonych na szeroką skalę, działań zmierzających nie tylko do wprowadzenia filozofii do szkół, ale uczynienia z niej podstawy współczesnego systemu szkolnego. Warto podkreślić jest to, że zasygnalizowaną funkcję edukacyjno-społeczną miałyby pełnić filozofia literalnie rozumiana, nie zaś jej historia.

W wystąpieniu zamierzamy nawiązać do najpiękniejszych tradycji Polskich Zjazdów Filozoficznych - w szczególności znakomitych wystąpień profesorów Jana Łukasiewicza i Jerzego Perzanowskiego.

Jesteśmy głęboko przekonani, że rzetelna filozofia jest remedium na podstawowe bolączki trapiące polską społeczność postkomunistyczną, która w konsekwencji zaszłości historycznych nie miała możliwości odbycia rzeczowej debaty modernizacyjnej, przez co, zwyczajnie i po prostu, nie radzi sobie z współczesnymi wyzwaniem cywilizacyjno-kulturowymi. Ponadto jesteśmy przeświadczeni, że poprzez bierne naśladowanie sprawdzonych w świecie rozwiązań - oferowane przez rządzących Polsce – nie zdołamy być niczym więcej niż kopia i atrapą współczesnych wiodących społeczności. Tadeusza Kotarbińskiego „hasło dobrej roboty”, Szkoła Twardowskiego – jej jakość i społeczne zaangażowanie Naszych Mistrzów - jest prawdziwie obiecującym źródłem inspiracji, nie tylko dla współczesnych filozofów, ale także dla cokolwiek zagubionej społeczności polskiej!

**Irena TRZCIENIECKA-SCHNEIDER**  
Uniwersytet Rolniczy  
Kraków

## **O NAUCZANIU ABSTRAKCYJNYCH POJĘĆ FILOZOFICZNYCH THE METHODS OF TEACHING ABSTRACT PHILOSOPHICAL CONCEPTS**

Dydaktyka filozofii była w ostatnich latach dziedziną niezbyt docenianą przez znaczną część środowisk filozoficznych. Uznaje się powszechnie, że jest to dziedzina mało samodzielna i sprowadzająca się co najwyżej do tworzenia sylabusów i scenariuszy lekcji. Wina niewątpliwie tkwi także i w tradycji filozoficznej, która każe w każdym filozofie widzieć nauczyciela. Dalszym wnioskiem z tego utożsamienia jest milcząco przyjmowane twierdzenie, że dobry filozof jest automatycznie dobrym nauczycielem filozofii, co niekoniecznie musi być prawdą. Dydaktyka filozofii staje przed specyficznymi problemami, które, nie występując w innych dziedzinach filozoficznych, są znane dydaktykom również innych przedmiotów – jednym z nich jest problem pojęć abstrakcyjnych. Już triada platońska składa się z pojęć abstrakcyjnych, a w miarę zbliżania się do czasów współczesnych pojęć takich pojawia się coraz więcej. Bez umiejętności tworzenia pojęć abstrakcyjnych niedostępne pozostają np. niektóre stanowiska w sporze o uniwersalia, pojęcie czasu (już nawet u św. Augustyna), kategorie Kanta, pojęcie języka, a także wiele innych. Obserwowana współcześnie komercjalizacja życia, szczególnie widoczna u młodzieży, nie sprzyja kształceniu umiejętności abstrahowania. Zapomina się na ogół, że znany psycholog Jean Piaget wyznaczając wiek, w którym człowiek powinien z poziomu operacji konkretnych przejść na poziom myślenia abstrakcyjnego uważał, że nie wszyscy ów poziom muszą osiągnąć. Dla wielu uczniów lekcje filozofii mogą być jedyną okazją do wykształcenia pojęć i rozumowań opartych na czynności abstrahowania. Jak się wydaje, wskazówek dotyczących nauczania pojęć abstrakcyjnych nie należy szukać w dydaktykach przedmiotów humanistycznych, ponieważ na ogół występują tam pojęcia o znacznie niższym poziomie abstrakcji niż w przypadku filozofii. Naturalnym źródłem wydaje się być tutaj raczej dydaktyka matematyki, jedyna spośród dydaktyk samodzielna dyscyplina naukowa. Rzecz jasna, rozwiązania dotyczące pojęć matematycznych wymagają modyfikacji przed zaadaptowaniem ich do potrzeb dydaktyki filozofii. Treść referatu stanowi omówienie pewnych działań dydaktycznych wzorowanych na dydaktyce matematyki, mających na celu utworzenie u ucznia pojęć abstrakcyjnych poczynając od niższych (idee Platona) do coraz wyższych stopni abstrakcji.

**Paweł WALCZAK**  
Uniwersytet Zielonogórski

**„ROZMOWA SOKRATEJSKA”: ZAŁOŻENIA, PRZEBIEG, PRAKTYKA**  
**„THE SOCRATIC DISCUSSION”: ASSUMPTIONS, PROCESS, PRACTICE**

W poszukiwaniu najskuteczniejszych metod nauczania filozofii i etyki stajemy przed fundamentalnym pytaniem o podstawowe medium przekazu wiedzy filozoficznej: tekst czy rozmowa (dialog)? Nie jest to pytanie nowe, było formułowane jako zagadnienie metafizyczne już u źródeł klasycznej myśli europejskiej. W swojej prezentacji zwrócę uwagę na wartość i znaczenie rozmowy w nauczaniu etyki i filozofii oraz omówię pewną szczególną jej formę, która powstała w Niemczech, gdzie od ponad stu lat jest stosowana jako narzędzie nauczania i popularyzacji wiedzy filozoficznej i etycznej.

Rozmowa jest najstarszą metodą nauczania gdyż w sposób naturalny wpisuje się w procesy edukacyjne. Wielowiekowe doświadczenie dydaktyczne zaowocowało wieloma sformalizowanymi metodami nauczania opartymi na rozmowie: od klasycznej dialektyki, poprzez średniowieczną dysputę, aż po współczesne pogadanki, gry dyskusyjne i debaty. Rozmowa, aby w pełni spełniała swą dydaktyczną funkcję, musi spełniać pewne warunki. Twórcy metody rozmowy sokratejskiej określają owe warunki jako paradygmat sokratejski, który jest przeciwstawiany paradygmatowi sofistycznemu. Rozmowa sofistyczna jest przeznaczona dla elit, polega na perswazji i współzawodnictwie, liczy się w niej sukces, rozumiany jako pokonanie przeciwnika. Rozmowa sokratejska opiera się na pewnych założeniach, takich jak: powszechność, równość uczestniczących stron, oparcie na konkretności, non-dogmatyzm, konsensus dający pierwszeństwo porozumieniu przed szybkimi wnioskami. Punktem wyjścia każdej rozmowy jest konkretna sytuacja, której doświadczył któryś z uczestników. Omawiając konkretny przypadek uczestnicy stopniowo starają się dochodzić do ogólnych wniosków, które mogą pomóc im w rozwiązaniu omawianego problemu. Proces uniwersalizacji wniosków jest powolny, poprzedzony staranną analizą wszelkich ukrytych i jawnych założeń.

Twórcą metody rozmowy sokratejskiej (*Sokratisches Gespräch*) jest Leonard Nelson (1882-1927), który opracował teoretyczne założenia metody. Sformułował szereg zasad odnoszących się do doboru omawianego problemu, przebiegu rozmowy, działania prowadzącego rozmowę, sposobu argumentacji. Obecnie w Niemczech funkcjonuje stowarzyszenie Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP) zajmujące się

popularyzacją tej metody poprzez publikacje, organizowanie seminariów, kilkudniowych otwartych sesji warsztatowych, szkolenie nauczycieli i instruktorów.

**Krzysztof A. WOJCIESZEK**

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych PEDAGOGIUM w Warszawie

**DYDAKTYKA FILOZOFII W WIEKACH ŚREDNICH.  
MODEL ŚW. TOMASZA Z AKWINU**

**TEACHING PHILOSOPHY IN THE MIDDLE AGES.  
MODEL OF ST. THOMAS AQUINAS**

Uniwersytety i kolegia zakonne średniowiecznej Europy były środowiskami, w których ukształtowała się wybitna tradycja nauczania filozofii. Filozofia odgrywała wtedy istotną rolę w kulturze jako „*ancilla theologiae*”, co oznaczało nie tyle jej podległość, ile jej niezbędność do rozstrzygnięcia skomplikowanych zagadnień życia duchowego. W tej sytuacji wypracowano wiele oryginalnych metod dydaktycznych dzięki którym była możliwa edukacja ówczesnych elit. To, co często brane jest za przejaw obskurantyzmu średniowiecza było w rzeczywistości znakomitym modelem kształcenia filozoficznego, pod wieloma względami przewyższającym skutecznością obecnie stosowane metody dydaktyczne. Dydaktykę tę charakteryzowała otwartość, pełne pasji poszukiwanie prawdy, przekonanie o ważności filozofii w kulturze. Na tym wybitnym tle szczególnie wyróżnia się dydaktyka św. Tomasza z Akwinu. Możemy ją zrekonstruować w oparciu o treść traktatu o nauczycielu zawartego w *Questiones Disputatae De veritate*, ale również w oparciu o analizę niektórych fragmentów dzieł o specjalnym znaczeniu dla dydaktyki filozofii (np. słynne Pięć Dróg z *Summy Teologicznej*). Model ten charakteryzowało staranne poszukiwanie skutecznej komunikacji z uczniem i opieranie się na diagnozie sposobu myślenia adepta. Dydaktycznym punktem wyjścia Akwinaty była antropologia, znajomość natury człowieka, zwłaszcza działania jego władz w procesie tworzenia wiedzy. Wiele elementów tego modelu jest w zgodzie ze współczesnymi wymaganiami dydaktyki ogólnej. Świadectwa historyczne wskazują na duże powodzenie Akwinaty jako nauczyciela. Referat ukaże założenia jego modelu dydaktycznego, ich antropologiczny kontekst i znaczenie dla współczesnej dydaktyki filozofii.

**Maciej WOŹNICZKA**  
Akademia im. J. Długosza  
Częstochowa

## **OCENA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W DYDAKTYCE FILOZOFII**

### **THE EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION IN DIDACTICS OF PHILOSOPHY**

W świetle obowiązujących uregulowań prawnych kształcenie filozoficzne w uczelniach wyższych podlega systemowi oceny jakości kształcenia, ujmowanego w postaci projektu Krajowych Ram Kwalifikacji. Zmieniają one w sposób zasadniczy dotychczas funkcjonujący, „tradycyjny” system, przyczyniając się do postawienia pytań o podstawy przekazu edukacyjnego filozofii w Polsce.

Opis, a w tym i ocena systemu jakości kształcenia filozoficznego wchodzi w szerszy zakres zróżnicowanych postaci dotychczasowego przekazu kulturowego filozofii. Najsilniej przejawiał się on w postaci konwencji kształcenia filozoficznego. Konwencje te mogą być rozpatrywane zarówno w aspekcie historycznym, jak i systematycznym. W dziejowych paradygmatach kształcenia filozoficznego można wyróżnić następujące: metafizyczny (do 1800 r., z silnymi akcentami scholastycznymi), epistemiczny (1800 – 1945, łącznie z sensualizmem i psychologizmem), ideologiczny (1945 – 1989, dominowany politycznie) oraz po 1989 r. paradygmata alternatywne (właściwe formacji kulturowej postmodernizmu). W ujęciu systematycznym można wyodrębnić, właściwe koncepcjom filozofii ich reprezentacje dydaktyczne: kulturowo-egzystencjalną, scjentyistyczną, klasyczną (z silnymi odniesieniami do metafizyki i religii) oraz synkretyczną. Założenia nowej propozycji ujmowania kształcenia filozoficznego zdają się odnosić do konwencji pragmatyczno-ideologicznej (jako jej motywacje wymienia się: potrzeby rynku pracy, integrację z krajowymi podsystemami kwalifikacji, ideologię społeczeństwa otwartego).

Podstawowa wątpliwość dotyczy możliwości przeniesienia/adaptacji idei kształcenia filozoficznego do nowych warunków jego funkcjonowania. W dotychczas przyjmowanych konwencjach dominowało uznanie autonomiczności środowisk naukowych i prawo do samodzielnego kształtowania przekazu kulturowego filozofii. Zdaniem krytyków obecnie przedstawianego projektu sugerowane rozwiązania wprowadzają nadmierny formalizm i schematyzm, zbyt jednostronnie ujmują istotę przekazu edukacyjnego filozofii, ograniczają przekaz wartości i postawę twórczą w z natury nie krępowanej żadnymi więzami humanistyczne, osłabiają sens zindywidualizowanego doświadczenia filozoficznego (które w sporej części nie

jest osadzone na bezpośrednich skutkach, lecz zawiera się w pośredniej, dalekosiężnej perspektywie).

**Zbigniew ZDUNOWSKI**

I Liceum Ogólnokształcące, IV Liceum Ogólnokształcące  
Łódź

## **DYDAKTYKI FILOZOFII KŁOPOTY Z PRAWDĄ THE TEACHING OF PHILOSOPHY END ITS TROUBLES WITH TRUTH**

Człowiek z natury dąży do poznania [prawdy]. Problem z prawdą w naszych czasach polega na tym, że ludzki rozum zwątpił w to, że prawda istnieje, lub że jest on w stanie dojść do jej poznania. Dominujący we współczesnej epistemologii ton głosi, że umysł ludzki nie może poznać tego, co istnieje naprawdę i obiektywnie. To, co poznajemy, to tylko aprioryczne warunki możliwości poznania uwikłane w „schematy pojęciowe”.

Współczesna dydaktyka, w tym dydaktyka filozofii, w zasadzie uznała słuszność analiz i argumentów głoszonych w pokantowskim paradygmacie krytyczno-agnostycznym. Konsekwencją tej akceptacji jest rezygnacja z metod typowych dla szkoły herbartowskiej (wykład, nauczanie pamięciowe, encyklopedyzm), i popularność metod typowych dla szkoły deweyowskiej (metody aktywizujące, problemowe, kształcenie umiejętności praktycznych).

Model kształcenia i wychowania oparty na wzorcach edukacji pragmatycznej, przy wszystkich jego zaletach, posiada istotne słabości. Przede wszystkim nie sprzyja on odkrywaniu przez ucznia *prawdy*. Dalszym praktycznym skutkiem jest kryzys wychowania i różne przejawy kryzysu moralnego.

Adekwatna odpowiedź na wyzwania współczesności ze strony teoretyków i nauczycieli filozofii powinna w szerszym stopniu uwzględniać dorobek filozofii klasycznej. Odwoływanie się do wzorców klasycznej *paidei* i mądrościowego wymiaru filozofii może wzbogacić refleksję nad sposobami nauczania tego przedmiotu. Bez uwzględnienia ludzkiego dążenia do prawdy, oraz bez wychowania opartego na kształceniu cnót, dydaktyka filozofii nie spełni swych zadań, i nie odpowie na potrzeby, dążenia i problemy uczniów.

Podzielę się swoimi próbami nawiązywania w praktyce szkolnej do edukacji filozoficznej opartej na wzorcach klasycznych.

**Agnieszka ZEMBRZUSKA**  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
Wrocław

## **KONCEPCJA PORADNICTWA FILOZOFICZNEGO - POWRÓT DO ŹRÓDEŁ FILOZOFII W ŚWIECIE PŁYNNYJ NOWOCZESNOŚCI?**

### **THE CONCEPT OF PHILOSOPHICAL COUNSELLING – A RETURN TO THE PHILOSOPHY’S SOURCES IN A WORLD OF LIQUID MODERNITY?**

Celem mojego wystąpienia jest refleksja nad poradnictwem filozoficznym w ogóle oraz w Polsce jako nad pewną nową lub „odnowioną” propozycją praktykowania filozofii w świecie płynnej nowoczesności (Z. Bauman). Według Pierre’a Hadota, badacza filozofii starożytnej, filozofię można rozumieć dwojako. Może ona być mądrością, doskonałą wiedzą, pewnym osiągniętym stanem. Może również być drogą, dążeniem do mądrości, praktyką motywowaną pragnieniem mądrości, bezustannym doskonaleniem siebie w mądrości. W nawiązaniu do jego myśli będę starała się przyjrzeć koncepcji i praktyce poradnictwa filozoficznego jako współczesnej wersji poszukiwania mądrości w warunkach niepewności i braku autorytetów. Być może zastosowanie metod filozoficznych, takich jak refleksja, introspekcja, analiza pojęć i zawartości myśli, przekonań, wartości, może okazać się pomocne dla człowieka XXI wieku, szczególnie zważywszy fakt, że edukacja formalna często niechętnie korzysta z owych metod, a zajęcia filozoficzne nadal są rzadkością w polskich szkołach. Być może poradnictwo filozoficzne może również wypełnić lukę między zmedykalizowanymi praktykami terapeutycznymi (model specjalisty) a zinstytucjonalizowanymi doradcami zawodowymi (model biurokraty). Lukę tę już dziś wypełnia na przykład inna forma poradnictwa, jaką jest coaching. Czy możliwy jest model doradcy-filozofa odpowiadający modelowi doradcy-konsultanta czy spolegliwego opiekuna, który nie będzie wskazywał, co i jak robić, ale będzie chciał słuchać, nawiązywać dialog, dyskutować i wspierać? Czy poradnictwo filozoficzne to odpowiedź dla człowieka żyjącego w płynnym świecie, w którym nie ma prostych i gotowych odpowiedzi, a być może ważniejsze stanie się na powrót zadawanie pytań? Czy można potraktować poradnictwo filozoficzne jako współczesne oblicze społecznej funkcji filozofii, o której pisał swego czasu Max Horkheimer?