

Hanna Diduszko



EDUKACJA



filozoficzna

w gimnazjum



**Program
nauczania**

Wydawnictwo STENTOR
Warszawa

Projekt okładki
Agata Pieńkowska

Redakcja
Irena Sroczyńska-Niwicz

Korekta
Magdalena Malczewska

© Copyright by Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR
© Copyright by Hanna Diduszko
Warszawa 2006

Łamanie
MAGRAF

Druk i oprawa
Druk Marketing and Advertising Graphic Solution's
Warszawa, tel. (0 22) 425 51 56

Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR
02-793 Warszawa, ul. Przy Bażantarni 11
tel. (0 22) 544 59 00, faks (0 22) 544 59 03
www.stentor.com.pl
e-mail: stentor@stentor.com.pl

Spis treści

Wstęp	5
I Założenia ogólne programu	9
II Cele edukacyjne	15
A. Uwagi ogólne	15
B. Lista celów	17
III Metody i procedury osiągania celów	19
A. Uwagi ogólne	19
B. Opis zalecanych metod i procedur	20
1. Dialog (dyskusja)	20
1.1. Dyskusja autonomiczna pierwszego stopnia (bez udziału nauczyciela)	21
1.2. Dyskusja autonomiczna drugiego stopnia (bez udziału nauczyciela)	22
1.3. Dyskusja o charakterze dociekania	23
2. Czytanie analityczne	25
3. Procedury osiągania celów	27
3.1. Zadania indywidualne	27
3.2. Praca w grupach	28
3.3. Drama	28
3.4. Projekt	28
IV Materiał i treści nauczania	30
A. Uwagi ogólne	30
B. Zagadnienia	31
Klasa I	31
Klasa II	34
Klasa III	36
C. Umiejętności językowo-myślowne	38
Klasa I	38
Klasa II	38
Klasa III	39

V Oczekiwane osiągnięcia ucznia	40
A. Uwagi ogólne	40
B. Osiągnięcia	40
1. Osiągnięcia podlegające ocenie w skali cyfrowej	40
2. Osiągnięcia podlegające ocenie opisowej	41
VI Ocenianie	43
A. Uwagi ogólne	43
B. Kryteria oceniania	44
1. Kryteria oceny cyfrowej	44
2. Kryteria oceny opisowej	44

Wstęp

Niniejszy program, ściśle związany z trzyczęściową serią podręczników „Edukacja filozoficzna” Wydawnictwa STENTOR¹, spełnia zawarte w aktualnej *Podstawie programowej* kryteria stawiane ścieżce międzyprzedmiotowej edukacja filozoficzna. Został on pomyślany w sposób na tyle ogólny, by można go było realizować na lekcjach różnych przedmiotów, a w przyszłości – w ramach osobnego przedmiotu: filozofii, o ile taki zostanie wprowadzony.

Dokument składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział I – *Zagadnienia ogólne* – ma charakter wprowadzający. Rozdziały II–VI składają się z dwóch (lub trzech) segmentów. Pierwszy z nich to *Uwagi ogólne*, pozwalające uniknąć rozmaitych niejasności – mówią o sposobie rozumienia pojęć używanych w danym rozdziale (np. tłumaczą wprowadzenie rozróżnienia na materiał nauczania i treści nauczania), o pewnych **praktycznych aspektach funkcjonowania programu** (np. o osiąganiu celów edukacyjnych), zwracają też uwagę na spójność różnych elementów całej koncepcji programowej. Wydaje się, że spójność jest szczególnie istotną cechą programu, uwiarygodnia bowiem możliwość jego dobrego funkcjonowania w praktyce edukacyjnej.

W niniejszym programie edukacji filozoficznej, co w porównaniu z innymi programami szkolnymi jest dość nietypowe, stosunkowo dużo mówi się zarówno o roli nauczyciela, jak i o jego miejscu (również w sensie czysto fizycznym) w czasie zajęć. To nie jest przypadek. Program bowiem z całą mocą podkreśla wyjątkowość pozycji prowadzącego. To właśnie jego osoba i rola, jaką odgrywa, decyduje o typie dialogu (dyskusji), będącego w rozumieniu niniejszego programu podstawową

¹ W skład pakietu wejdzie również przygotowywany przez Wydawnictwo STENTOR przewodnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia edukacji filozoficznej.

metodą prowadzenia zajęć edukacji filozoficznej. Nauczycielowi pozo-
stawiono także bardzo wiele miejsca na własne decyzje, indywidualne
inicjatywy, łącznie z możliwością swobodnego posługiwania się układem
podręczników, z którymi związany jest program, o ile taki zabieg będzie
służył autentycznie podmiotowemu (w sensie korczakowskim) traktowa-
niu uczniów oraz lepszemu zaspokajaniu ich potrzeb intelektualnych,
moralnych, estetycznych czy emocjonalnych. Program postuluje przy-
tym, aby prowadzący zajęcia edukacji filozoficznej przyjmowali postawę,
którą nazwałabym **życzliwym mistrzostwem**. Oznacza to, że z całą życzli-
wością dorosłego, w pełni odpowiedzialnego za konsekwencje swych
posunięć człowieka, nauczyciel dzieli się z młodzieżą swoją wiedzą i po-
trzebnymi w danym momencie doświadczeniami, ale także potrafi wraz
z uczniami poszukiwać odpowiedzi na pytania. Nie waha się wspólnie
z młodymi ludźmi wędrować trudnymi ścieżkami myśli, nie obawiając
się utraty autorytetu. Innymi słowy, chodzi o to, by nauczyciel opanował
sztukę mądrego towarzyszenia wychowankom w odnajdowaniu możliwie
najlepszej w danej fazie życia, własnej drogi do Prawdy.

Zakładam, że tak pojętego prowadzenia zajęć edukacji filozo-
ficznej mogą się podjąć **nie tylko nauczyciele mający wykształcenie
filozoficzne** (choć dla nich będzie to prawdopodobnie stosunkowo naj-
łatwiejsze), ale wszyscy, którzy dysponują wysokimi praktycznymi
kompetencjami językowymi² (a więc przede wszystkim, choć nie wy-
łącznie, poloniści), a także cechują się wrażliwością na problematykę
filozoficzną, otwartością poznawczą oraz otwartością na złożone po-
trzeby młodego człowieka. Prowadzenie zajęć edukacji filozoficznej
w rozumieniu niniejszego programu nie wymaga dogłębnej znajomości
historii filozofii, wymaga natomiast **intensywnego, odważnego własne-
go myślenia, przełamywania stereotypów w relacjach uczeń – nauczy-
ciel, jak również osobistego zaangażowania**³.

W tak szczególnej materii, jaką stanowi filozofia, naprawdę auten-
tyczne zaangażowanie nauczyciela w proces edukacji nabiera ogrom-
nego znaczenia. Autentyczne, to jest takie, które z jednej strony odpo-
wiada własnym, osobistym zainteresowaniom i sprzyja ich rozwojowi,

² Przez praktyczne kompetencje językowe rozumiem tutaj: wrażliwość na sytuację,
w której toczy się dialog, a także bogactwo słownictwa, poprawność i kulturę języ-
ka oraz, co bardzo istotne, umiejętność rozróżniania pojęć – wyczulenie na niuan-
se znaczeniowe.

³ Ułatwieniem w pracy na podstawie niniejszego programu i powiązanych z nim
podręczników będzie przewodnik metodyczny Wydawnictwa STENTOR zawierają-
cy wiele praktycznych porad.

z drugiej – wpływa na rozwój zainteresowań młodych ludzi, z którymi się pracuje. „Gorący” stosunek do przedmiotu zarówno prowadzącego, jak i uczniów jest w tym przypadku szczególnie ważnym czynnikiem, mającym znaczący wpływ na jakość realizacji programu. Kto choć chwilę miał do czynienia ze szkołą (a wszyscy przecież do niej – krócej lub dłużej – uczęszczaliśmy), ten wie, że najlepsi nauczyciele to ci, którzy w widoczny sposób interesują się swoim przedmiotem. To właśnie oni potrafili w naturalny sposób sprawić, by i uczniowie zaczęli się z prawdziwą pasją odnosić do zgłębianej materii. A czyż można sobie wyobrazić coś bardziej satysfakcjonującego niż pokazanie wychowancom możliwości kryjących się w świecie myśli?...

Mówiąc o autentyczności angażowania się w proces edukacji, pragnę też zwrócić uwagę na uwzględnianie w swoich działaniach sytuacji w konkretnej szkole i konkretnej grupie. Pewne puste (a raczej – nieodokreślone) miejsca w programie umożliwiają dostosowanie metod pracy na przykład do liczebności grupy. Pozwalają również wziąć pod uwagę tak skomplikowane czynniki, jak temperamenty i typy osobowości uczniów. Pozwalają na prawdziwe (a nie tylko teoretyczne) spełnianie zgłaszanego w większości programów edukacyjnych postulatu podmiotowego traktowania ucznia⁴. Wspomniana nieodokreśloność wynika z zaufania do nauczycieli, ich doświadczenia, wyczucia i wrażliwości.

Niniejszy program jest odpowiedzią na dającą się coraz częściej zauważyć potrzebę społeczną ponownego wprowadzenia do polskich szkół filozofii (po jej wieloletniej tam nieobecności). Wydaje się, że filozofii nie tylko można, ale i należy uczyć. Wymaga tego poczucie odpowiedzialności za coraz bardziej skomplikowany świat i miejsce, jakie zajmuje w nim człowiek. Dobrze by było, gdyby owo poczucie odpowiedzialności stało się udziałem wszystkich osób i instytucji, które mają wpływ na kształt współczesnej edukacji w Polsce. Jeśli system edukacyjny ma odpowiadać na wyzwania współczesności, musi się w nim znaleźć miejsce na filozofię. W rozumieniu niniejszego programu edukacja filozoficzna jest integralną częścią ogólnego wykształcenia obywatela państwa demokratycznego. Wszelkie testy kompetencji i różnego typu egzaminy są konstruowane po to, by zobiektywizować kryteria oceny poziomu wykształcenia wszystkich uczniów (tych z wielkich

⁴ W tym wypadku postulat ten nabiera szczególnej wagi i nie można go traktować w kategoriach czysto teoretycznych. Wynika to z priorytetu, jaki się tu przynajmniej metodzie dialogu.

miast i tych z małych miasteczek czy wsi). Odchodzą przy tym od szczegółowego sprawdzania wiedzy encyklopedycznej na rzecz badania sprawności myślenia i umiejętności dostrzegania łączności pomiędzy teorią a praktyką, a także związków między poszczególnymi dziedzinami wiedzy. Poziom i jakość myślenia są zatem postrzegane jako ważne elementy edukacji. Zajęcia edukacji filozoficznej zaś uczą myślenia oraz integrowania wiedzy i przekładania jej na praktykę życiową jak żadne inne. To również przemawia za tym, by edukację filozoficzną wprowadzić do szkół.

Na koniec chciałabym podziękować trzem osobom – profesorowi Robertowi Piłatowi, głównemu twórcy serii podręczników „Edukacja filozoficzna”, a także magister Annie Łagodzkiej i doktor Beacie Elwich. Wszyscy oni wywarli decydujący wpływ na mój sposób myślenia o edukacji, a w szczególności – edukacji filozoficznej. Bez tego oddziaływania, bez wielu mądrych i pięknych rozmów oraz wspólnie przeprowadzonych zajęć nie byłabym w stanie podjąć się opracowania niniejszego programu.

Hanna Diduszko

I Założenia ogólne programu

1 Program obejmuje **wybrane problemy** obecne w tradycji filozoficznej, pochodzące z rozmaitych dyscyplin filozoficznych. Są to kwestie zarówno z zakresu ontologii, aksjologii, teorii poznania, jak i filozofii polityki czy antropologii filozoficznej. Spośród praktycznie nieskończonej liczby zagadnień wybrano głównie te, które – zdaniem autorów serii podręczników „Edukacja filozoficzna” – w sposób wyrazisty **wiążą się z dylematami współczesnego człowieka**, silnie oddziałując na jego świadomość, jak również te, które wydają się szczególnie **żywe i istotne dla człowieka młodego**, często z wahaniem i niepewnością poszukującego swego miejsca w świecie. Takiego, a nie innego wyboru zagadnień nie traktuje się tutaj jako najlepszego i jedynie możliwego rozwiązania, ale jako pewną subiektywną, spójną myślowo propozycję. Program dopuszcza uzupełnienia wnoszone przez nauczycieli.

2 W programie **nie stosuje się ujęcia ściśle historycznego**, bardzo niewielką rolę odgrywają także biografie poszczególnych myślicieli. Skrótowe odwołania do ich poglądów pojawiają się w kontekście rozważań nad konkretnymi zagadnieniami, których tłem (bliższym lub dalszym) jest świat współczesny, bliski młodemu odbiorcy. Nie chodzi tu o wykład historii filozofii, poznawanie tradycji filozoficznej nie jest bowiem celem tego programu. Może on natomiast ułatwić w przyszłości lepsze jej rozumienie, obcowanie z dorobkiem wielkich filozofów w sposób pogłębiony, bo dobrze ugruntowany we własnych obserwacjach, doświadczeniach i przemyśleniach. Zakłada się, że młodzi ludzie, jeśli osobiście i stosunkowo wcześnie, bo na etapie edukacji gimnazjalnej, zainteresują się istotnymi zagadnieniami filozoficznymi (choćby tymi wybranymi przez autorów), będą w przyszłości traktować filozofię nie jako naukę hermetycznie zamkniętą, dostępną tylko wybranemu gronu specjalistów, ale jako dziedzinę żywą i otwartą, ułatwiającą autentyczne „przyjażnienie się z mądrością”, a także zapewniającą ważne dla rozwoju osoby

ludzkiej doświadczenie uczestnictwa w intelektualnej przygodzie, jaką jest samodzielne i odpowiedzialne myślenie.

Obcowanie ze starannie opracowanymi zagadnieniami filozoficznymi, dzięki coraz lepiej poznawanym i coraz sprawniej stosowanym umiejętnościom językowo-myślowym⁵ stwarza duże szanse na to, by myślenie przebiegało coraz sprawniej i coraz dojrzalej. Być może nie wszyscy uczniowie zechcą w pełni skorzystać z szansy, jaką daje tak pojmowana edukacja filozoficzna. Wydaje się jednak ważne, że taką szansę w ogóle otrzymają. **Poszukiwanie własnych ścieżek na drodze do mądrości** wydaje się naturalną potrzebą wielu ludzi (zwłaszcza młodych). Takie otwarte traktowanie filozofii przeciwstawia się tendencji do odcinania dostępu do niej osobom bardzo młodym (uczniom), często niezwykle chłonnym i wrażliwym, przeżywającym nieraz w dramatyczny sposób rozmaite dylematy związane z poszukiwaniem sensu czy też własnego miejsca w świecie⁶.

3 Zakładane w programie **podmiotowe traktowanie ucznia** pociąga za sobą istotne praktyczne konsekwencje w postaci:

- wprowadzenia **dialogu jako podstawowej metody** osiągnięcia celów programu;
- przyznania uczniowi prawa do **rzeczywistego uczestnictwa w dialogu filozoficznym**, łącznie z prawem do popełniania błędów – błędy są bowiem integralnym składnikiem dialogu, który, z założenia będąc niedoskonałym (uczestniczą w nim ludzie, istoty niedoskonałe), jednak ku doskonałości zmierza – przy czym prawo do popełniania błędów nie zwalnia uczestników dialogu od obowiązku nauki ich wykrywania zarówno w myśleniu cudzym, jak i – przede wszystkim – własnym;
- szukania takiego sposobu posługiwania się materiałem i treściami nauczania, by pozostawało to w **jak najściślejszym związku z zainteresowaniami uczniów**; nauczyciel ma obowiązek respektować preferencje grupy – tak często, jak to tylko możliwe, tematy kolejnych zajęć powinien wybierać z młodzieżą w drodze głosowania;
- stosowania **zasady przejrzystości** metod i procedur osiągnięcia celów, co oznacza dążenie do tego, by uczniowie jak najlepiej

⁵ Zob. rozdz. II – *Cele edukacyjne*, B. *Lista celów*, punkt 14.

⁶ Przejawem tendencji do odcinania uczniom dostępu do filozofii jest jej uprzedzone nieuwzględnianie w programach nauczania.

rozumieli, czemu służą metody i procedury wykorzystywane w czasie zajęć edukacji filozoficznej⁷;

- takiego doboru metod pracy i procedur osiągania celów, by dać szansę możliwie **pełnego udziału w zajęciach wszystkim uczestnikom**, niezależnie od ich wrodzonych predyspozycji, typów osobowości, uzdolnień i zainteresowań;
- respektowania **zasady dobrowolności** uczestnictwa w poszczególnych fazach zajęć⁸;
- szerokiego zastosowania **zasady zaufania** przy ocenianiu osiągnięć uczniów⁹.

4 Nauczyciel pracujący z młodzieżą według niniejszego programu edukacji filozoficznej, przy pełnej świadomości obowiązku podmiotowego traktowania ucznia, ma jednak prawo – opierając się na swoim doświadczeniu w pracy z konkretną grupą, swoim ogólnym doświadczeniu zawodowym oraz na swej wiedzy pedagogicznej i wyczuciu sytuacji – do wyboru metod pracy i procedur osiągania celów, a także do ostatecznego decydowania o temacie zajęć. Prowadzący ponosi również pełną odpowiedzialność za organizację zajęć, ich przebieg i rezultaty. Choć rola nauczyciela będzie się zmieniać w zależności od wyboru metod pracy na poszczególnych zajęciach¹⁰, pozostaje on ostateczną instancją, rozstrzygającą ewentualne spory proceduralne, to jest związane z przebiegiem i organizacją zajęć¹¹.

5 Zakłada się, że korzystne dla młodego człowieka jest wprowadzanie go w świat ważnych zagadnień filozoficznych m.in. za pomocą zawartych w podręczniku **komentarzy autorskich**. Komentarze te z jednej strony pozwalają na zobaczenie tych zagadnień w perspektywie historycznej (minimalizującej jednak ciężki bagaż erudycyjny, zarysowanej w możliwie przystępny i prosty sposób), z drugiej –

⁷ Zob. rozdz. III – *Metody i procedury osiągania celów*, A. *Uwagi ogólne*, punkt 4.

⁸ Zob. rozdz. III – *Metody i procedury osiągania celów*, A. *Uwagi ogólne*, punkt 2.

⁹ Zob. rozdz. VI – *Ocenianie*, A. *Uwagi ogólne*.

¹⁰ Zob. rozdz. III – *Metody i procedury osiągania celów*, B. *Opis zalecanych metod i procedur*, punkty 1.1, 1.2, 1.3.

¹¹ Założenie to może się wydawać czymś oczywistym, w mojej ocenie jednak należy je uczynić, gdyż przy znacznej przewadze metody dialogu (traktowanej tu priorytetowo) nad innymi metodami i procedurami w praktyce łatwo może dojść do niepożądanych wychowawczo sytuacji (np. nadmiernego zamętu, chaosu, napięć pomiędzy uczestnikami dialogu itp.).

zachęcają do podjęcia próby ujrzenia całej kwestii pod innym kątem, postawienia własnego pytania lub prowadzą do konstatacji, że prezentowane zagadnienie wciąż jeszcze, mimo trwającej częstokroć całe wieki refleksji, pozostaje problemem otwartym, a co za tym idzie – warte jest rozważania. Komentarz, będący bardzo istotną częścią materiału nauczania¹², nie może być traktowany jako punkt dojścia. Ma on pełnić funkcję przede wszystkim swoistego **zaproszenia do myślenia**, które uczeń otrzymuje od mistrza, kogoś dysponującego dużą wiedzą z różnych dziedzin i doświadczeniem życiowym, a także kogoś, kto pragnie z życzliwością podzielić się z młodym czytelnikiem własnymi przemyśleniami na temat konkretnych zagadnień, obecnych w tradycji filozoficznej.

6 Nie tylko wybrane zagadnienia filozoficzne i samodzielna refleksja nad nimi stanowi w niniejszym programie ważny element treści nauczania. Zakłada się, że równoprawnym ich składnikiem winny być **umiejętności językowo-myślowne**, co wynika z traktowania filozofii jako swoistego poligonu dla rozwijania tak ważnej cechy człowieka, jaką jest zdolność do myślenia¹³. Zakłada się, że niezwykle istotne jest, by uczeń **myślał w sposób samodzielny i odpowiedzialny** nie tylko o zagadnieniach, których obecność zaznacza się w tradycji filozoficznej, by możliwie poprawnie, jeżeli chodzi o procedury rozumowania, radził sobie z analizowaniem trudnych do zdefiniowania pojęć i problemów, ale także by stopniowo uczył się **dostrzegać ich istnienie we współczesnym świecie** i co za tym idzie – potrafił przerzucić pomosty pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Młody człowiek powinien rozumieć, że coraz doskonalsze myślenie, a także umiejętność refleksyjnego, pełnego uwagi przyglądania się rzeczywistości (zarówno realiom historycznym, jak i współczesnym) w różnych jej aspektach pozwoli wnikliwiej zrozumieć, a także wiarygodniej oceniać konsekwencje przyjmowania postaw i podejmowania działań oraz – co jest z tym ściśle związane – wpłynie na poprawienie jakości własnego bycia w świecie.

¹² Zob. rozdz. IV – *Materiał i treści nauczania*, A. *Uwagi ogólne*, punkt 1.

¹³ Dlatego właśnie umiejętności językowo-myślowe nie można traktować jedynie jako narzędzia pełniącego funkcję służebną wobec refleksji. W wypadku edukacji filozoficznej ważne jest, by posługiwanie się tym narzędziem samo stało się również treścią nauczania i żeby do umiejętności jego używania przykładać taką samą wagę jak do refleksji nad rozpatrywanymi problemami.

7 Zakłada się, że **inspiracją do refleksji** mogą być rozmaite **teksty kultury**. Mogą one być również materiałem służącym do jednoczesnego zdobywania i rozwijania umiejętności językowo-myślowych. Tekstami kultury, które mają spełniać takie zadania, są tutaj:

- **fragmenty wypowiedzi wybitnych myślicieli**¹⁴, pozwalające poznać ich wybrane poglądy na temat przedstawionych zagadnień i przygotować do obcowania z trudnym językiem tekstu filozoficznego, a także zauważyć te momenty, które umożliwiają otwarcie dalszej perspektywy badawczej;
- **fragmenty tekstów literackich oraz dzieła plastyczne**¹⁵, zapewniające bliskie obcowanie ze sferą wartości i sensów, sprzyjające równomiernemu rozwojowi sfery intelektualnej i emocjonalnej oraz wrażliwości estetycznej;
- **fragmenty tekstów publicystycznych**, dające sposobność do zauważenia powiązań pomiędzy sferą życia codziennego a sferą refleksji filozoficznej, co wydaje się szczególnie istotne wobec dość powszechnej tendencji do oddzielania od siebie tych dwóch sfer;
- **fotografie obiektów i ludzi**, pomagające zwrócić uwagę na potrzebę baczного przyglądania się rzeczywistości.

8 Zakłada się, że dobrym sposobem rozwijającym myślenie mogą być **ćwiczenia filozoficzne** wprowadzane w związku z określonymi zagadnieniami filozoficznymi. Wykonywanie ćwiczeń (samodzielne, w grupach bądź ze wsparciem nauczyciela) ułatwia pracę nad uelastycznianiem własnego umysłu i stopniowym opanowywaniem umiejętności, które będą prowadzić do coraz doskonalszego (zawierającego coraz mniej błędów) dociekania. Może ono przybierać postać dialogu w mniejszej lub większej grupie albo też odbywać się w samotności (zyskuje wtedy kształt indywidualnej wypowiedzi ustnej lub pisemnej). Ponadto ćwiczenia najlepiej służą spełnianiu bardzo istotnego w niniejszym programie postulatu równoczesnego rozwijania umiejętności językowo-myślowych i pobudzania refleksyjności. Ułatwiają też scalanie nabywanej w różnych okolicznościach (w tym –

¹⁴ W podręczniku znajduje się wiele niezwykle cennych tekstów filozoficznych (cytowanych we fragmentach) – to obok komentarzy autorskich najbardziej tradycyjna część materiału nauczania.

¹⁵ Dzieła plastyczne opatrzone opisem z elementami interpretacji można traktować jako część komentarza autorskiego.

w szkole) fragmentarycznej wiedzy w spójną całość. Dzięki ćwiczeniom filozoficznym uczeń ma szansę zauważyć, że pożytek myślowy płynący z edukacji filozoficznej da się zastosować do głębszego zrozumienia informacji zdobywanych zarówno w toku edukacji szkolnej, jak i za pośrednictwem mediów, a także poprzez bezpośrednie kontakty z innymi ludźmi, podróże itd. Ćwiczenia filozoficzne powinny również pomóc młodzieży w zrozumieniu, że zdobywana w mniejszych lub większych fragmentach wiedza może pełnić funkcję argumentu na rzecz sądu, który pragnie się przebadać w trakcie dociekania filozoficznego (wspólnego bądź indywidualnego). Tak więc myślenie pozwala ogarnąć większy obszar wiedzy i uchwycić jej spójność, a z drugiej strony – wiedza pozwala na poprawienie jakości dociekania, dostarcza danych umożliwiających zgłębianie jakiegoś zagadnienia.

9 Ważne miejsce w programie wyznacza się umiejętności **interpretacji** rozmaitych znajdujących się w materiale nauczania **tekstów kultury**. Zakłada się, że bardzo istotna jest sama czynność interpretowania, nakłaniająca do maksymalnego skupienia uwagi na jednostkowym fenomenie (np. na tekście filozoficznym lub literackim). Pytania ułatwiające interpretację mają za zadanie służyć pomocą w uzyskiwaniu wykładni sensu, przy czym zakłada się, że sens ten może być współtworzony przez osobę interpretującą (tutaj: ucznia)¹⁶.

¹⁶ Tego rodzaju ćwiczenia interpretacyjne są czym innym niż interpretacja tekstu dokonywana na lekcjach języka polskiego. Tutaj uczeń często staje wobec zadania nie tylko uzyskania wykładni sensu (który może współtworzyć), ale przede wszystkim ustosunkowania się do niego; następnym krokiem może być dyskusja (jeżeli ćwiczenie wykonywane jest w grupie). Przy tak rozumianych ćwiczeniach interpretacyjnych ważna jest rola nauczyciela, który musi niekiedy przeformułować pytanie z podręcznika (np. uprościć je czy też rozbić na elementy składowe). Przykłady praktycznych rozwiązań nauczyciel znajdzie w przewodniku metodycznym.

II Cele edukacyjne

A. Uwagi ogólne

1 Wszystkie wymienione poniżej cele są w niniejszym programie traktowane równorzędnie, winno się dążyć do nich wszystkich łącznie. Należy jednak mieć świadomość, że konkretne zajęcia, służąc ogólnym celom programu (tzw. celom strategicznym), mogą też wypełniać pewne zadania cząstkowe. Te pomniejsze zadania składają się po pewnym czasie na lepszy rezultat pracy, a zatem przybliżają do celów ogólnych (strategicznym). Bardzo ważny w perspektywie postawionych celów jest też wybór stosownych metod i procedur¹⁷.

PRZYKŁAD

Na zajęciach dotyczących zmienności i niezmienności (zob. podręcznik *Edukacja filozoficzna* dla klasy I, rozdz. 13) jednym z doraźnych zadań może być uchwycenie powiązania tego problemu z dziedziną fizyki (propozycja zawarta w ćwiczeniu „Pofilozofujmy” nr 2). Przy okazji wspomnianego zadania przybliżymy się do następujących celów: budowanie spójnego obrazu rzeczywistości, rozwijanie umiejętności dostrzegania powiązań pomiędzy własnym doświadczeniem a myśleniem, integrowanie wiedzy z różnych dziedzin (zob. poniżej: cele nr 7, 9, 10). Ponadto zaś – w zależności od wybranej metody pracy – przybliżymy się jeszcze do wielu innych celów ogólnych (strategicznym).

¹⁷ Wydaje się to oczywiste, ale wcale takie nie jest, gdy przypomnimy sobie, że na zajęciach edukacji filozoficznej ma dominować metoda dialogu, w której może się kryć niebezpieczeństwo popadnięcia w zamęt i dowolność. Dlatego trzeba pamiętać, że należy się nią posługiwać w sposób wyjątkowo przemyślany i stosować łącznie z innymi procedurami.

2 Przystępując do pracy z niniejszym programem, warto zdawać sobie sprawę, że stawianych w nim celów nie da się osiągnąć poprzez doraźne działania. Trzeba się liczyć z długofalowym dążeniem do postawionych celów, co jest związane z procesem dojrzewania ucznia w kilku różnych, ale ściśle połączonych ze sobą sferach – intelektualnej, emocjonalnej, moralnej i estetycznej¹⁸.

3 Ogromną rolę odgrywa **budowanie dobrych relacji w grupie**, w której ma być realizowany program. Dotyczy to zarówno relacji pomiędzy uczniami, jak i pomiędzy młodzieżą a nauczycielem. Ma to związek z jednym z podstawowych założeń programu, to jest z podmiotowym traktowaniem ucznia, a także ze specjalną rolą, jaką tutaj przypada nauczycielowi. Ma on za zadanie nie tylko dbać o przekazanie młodzieży pewnej porcji wiedzy, ale również intensywnie pracować nad prawidłowym przebiegiem komunikacji i nad rozwojem myślenia. Nauczyciel na zajęciach edukacji filozoficznej pełni rozmaite funkcje: niekiedy jest współuczestnikiem dialogu (zachowując dla siebie rolę osoby kierującej dyskusją, w sensie czuwania nad jakością komunikacji w grupie i poprawnym, logicznym myśleniem), niekiedy zaś mistrzem dzielącym się z młodzieżą własnymi doświadczeniami, przemyśleniami i wiedzą. Rozróżnianie tych ról (zarówno przez uczniów, jak i nauczyciela) nie będzie możliwe bez dobrej atmosfery wspólnej pracy¹⁹.

4 W przypadku edukacji filozoficznej niepotrzebny wydaje się tradycyjny podział na cele kształcenia i wychowania, gdyż kształcenie i wychowanie są tutaj ze sobą zrośnięte w sposób nierozzerwalny. Należy jednak pamiętać, że czym innym jest stawianie sobie celów kształcenia (rozumianego jako zdobywanie wiedzy i przyswajanie umiejętności) i wychowania (rozumianego jako kształtowanie pewnych postaw i zachowań, głównie – choć nie wyłącznie – społecznych)

¹⁸ Dobrze jest pamiętać, że w przypadku przebiegającej w dialogu edukacji filozoficznej można liczyć raczej na pewien stopień przybliżenia się do celów, które wyznacza się w programie, niż na pełne ich osiągnięcie.

¹⁹ Warto zadbać o to, by edukacja filozoficzna nie była sprzeczna z konkretnym obowiązującym w szkole programem wychowawczym oraz by – z czasem – zyskała możliwie duże poparcie młodzieży, rodziców i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki. Dlatego też byłoby dobrze, gdyby wprowadzanie niniejszego programu do poszczególnych klas poprzedziła jego przemyślana prezentacja na szerszym forum szkolnej społeczności, np. w postaci wspólnych warsztatów dla nauczycieli (członków rady pedagogicznej), rodziców i uczniów.

oraz łączne do nich dążenie, czym innym zaś – oddzielanie od siebie r e z u l t a t ó w osiągniętych na drodze do tych celów. Trudnego, ale koniecznego zabiegu **rozdzielania rezultatów kształcenia i wychowania** trzeba będzie dokonywać w **momencie oceniania postępów ucznia**. Zakłada się, że ocenie cyfrowej (w skali 1–6) będą poddane wyłącznie postępy wynikające z osiągnięcia celów kształcenia. Postępy, które wiążą się z dążeniem do celów wychowawczych, mogą być oceniane jedynie w formie opisowej.

B. Lista celów

1. Rozbudzanie i kształtowanie wrażliwości moralnej, społecznej i estetycznej.

2. Przygotowanie do wzbogaconego o własne refleksje obcowania z filozofią jako umiłowaniem mądrości, drogą wiodącą do lepszego poznania prawdy i jednym z fundamentów kultury.

3. Dostrzeganie związków między przemianami społecznymi i odkryciami naukowymi a przemianami światopoglądowymi.

4. Zachęcanie do bliższego i głębszego poznania samego siebie.

5. Pomoc w odkrywaniu własnej tożsamości.

6. Pomoc w uzyskiwaniu możliwie najlepszych odpowiedzi na podstawowe pytania (np. dotyczące sensu życia ludzkiego).

7. Rozwijanie umiejętności dostrzegania powiązań pomiędzy własnym doświadczeniem a myśleniem.

8. Budzenie i rozwijanie osobistych zainteresowań.

9. Integrowanie wiedzy z różnych dziedzin.

10. Budowanie spójnego obrazu rzeczywistości.

11. Rozwijanie poczucia odpowiedzialności za słowo.

12. Czytanie ze zrozumieniem tekstów naukowych, popularnonaukowych, literackich i publicystycznych.

13. Kształcenie umiejętności odróżniania w tekstach przedstawienia faktów od wyrażania opinii.

14. Rozwijanie narzędzi językowo-myślowych, ułatwiających dialog²⁰, przede wszystkim takich jak:

- formułowanie pytań,
- stosowanie wyjaśnień,
- rozróżnianie pojęć,

²⁰ W jego różnych odmianach, m.in. dyskusję o charakterze dociekania.

- definiowanie pojęć,
- dostrzeganie powiązań między pojęciami,
- używanie kryteriów,
- porównywanie,
- klasyfikowanie,
- wnioskowanie,
- argumentowanie i tworzenie uzasadnień,
- posługiwanie się przykładami,
- dostrzeganie ukrytych założeń,
- badanie konsekwencji,
- wykrywanie sprzeczności i błędów w rozumowaniu (własnym i cudzym).

15. Kształcenie i rozwijanie umiejętności analizowania problemów filozoficznych.

16. Rozwijanie umiejętności prowadzenia dialogu, pojmowanego jako narzędzie poznania różnych punktów widzenia i jako jeden ze sposobów wnikliwego badania problemów filozoficznych.

17. Kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec drugiego człowieka.

18. Budowanie zaufania do własnego umysłu.

19. Dostrzeganie popełnianych błędów jako czynnika pomocnego w drodze do doskonalszego myślenia.

III Metody i procedury osiągnięcia celów

A. Uwagi ogólne

1 Przez metody rozumie się tutaj ogólny sposób realizowania programu edukacji filozoficznej (mający szczególne znaczenie ze względu na założenia teoretyczne), przez procedury natomiast – pewne techniki pracy na lekcji, na ogół dobrze znane nauczycielom i stosowane dość powszechnie na różnych przedmiotach.

2 Metody prowadzenia zajęć edukacji filozoficznej muszą być zgodne z ogólnymi założeniami programu, a zwłaszcza z **zasadą respektowania podmiotowości ucznia**²¹. Dlatego na plan pierwszy wysuwa się **metodę dialogu**, wraz z prawem do popełniania błędów. Uwzględnić tu również należy, w tak dużym stopniu, w jakim tylko pozwala na to istota stosowanej metody czy procedury, **zasadę dobrowolności** uczestnictwa w poszczególnych fazach zajęć. Zakłada ona, że na niektórych zajęciach (lub na niektórych ich etapach) dopuszcza się tak zwane bierne uczestnictwo. Uczeń może na przykład słuchać wypowiedzi innych, sam nie zabierając głosu. Należy jednak dążyć do tego, by takie bierne uczestnictwo nie przeciągało się na całe zajęcia – jeśli zatem ktoś nie zabiera głosu w dyskusji, powinien brać udział na przykład w utrwalaniu jej wyników. Może się zresztą okazać, że to właśnie on (dotąd – obserwator) zechce zostać liderem grupy relacjonującym przebieg konkretnej części lekcji. Zasada dobrowolności oznacza, że – bardzo pożyteczne skądinąd – działania służące aktywizacji uczniów muszą być podporządkowane ogólnym (strategicznym) celom programu. Celem bowiem nie jest aktywność sama w sobie, lecz to, by pobudzała ona do refleksji.

²¹ Zob. rozdz. I – *Założenia ogólne programu*, punkt 3.

3 Przy wyborze metod i procedur ważne jest również to, jakie zadania będą dominować na konkretnych zajęciach. Pamiętając bowiem o respektowaniu wspomnianej wcześniej zasady braku hierarchizacji celów i postulacie ich jak najściślejszej, łącznej realizacji, należy zadbać o tak klarowne, jak to tylko możliwe, **wyznaczanie zadań częściowych**, służących osiągnięciu celów ogólnych (strategicznych)²².

4 Należy dążyć do stosowania w jak najszerszym zakresie **zasady przejrzyści** metod i procedur²³. Oznacza to, że nie tylko nauczyciel (a więc osoba, na której spoczywa odpowiedzialność za przebieg i organizację zajęć), ale i uczniowie powinni jak najlepiej rozumieć, czemu mają służyć stosowane metody i procedury. Możliwie pełna świadomość ich celów pozwala bowiem na większe zaangażowanie w zajęcia, a tym samym wpływa korzystnie zarówno na atmosferę (tak ważną dla prawidłowego przebiegu komunikacji w grupie), jak i na jakość myślenia, a zwłaszcza refleksji na temat własnego myślenia oraz czynionych w tej materii postępów. Powinno to być zachętą do podejmowania wysiłków służących coraz to owocniejszej pracy, a także źródłem satysfakcji i poczucia, że jest się rzeczywistym podmiotem w procesie edukacji.

B. Opis zalecanych metod i procedur

1. Dialog (dyskusja)

Podstawową metodą pracy na zajęciach edukacji filozoficznej powinna być **metoda dialogu (dyskusji)**. Jest to zgodne z założeniami ogólnymi programu, zwłaszcza z zasadą podmiotowego traktowania ucznia²⁴. Można wyróżnić kilka wariantów tej metody **ze względu na rolę, jaką ma odgrywać nauczyciel**. Warianty metody dialogu można stosować samodzielnie lub łączyć je ze sobą, tworząc różne konfiguracje (w zależności od doraźnych zadań, a także od sytuacji w konkretnej szkole, np. od możliwości współpracy pomiędzy nauczycielami).

²² Zob. rozdz. II – *Cele edukacyjne*, A. *Uwagi ogólne*, punkt 1 oraz przykład.

²³ Zob. rozdz. I – *Założenia ogólne programu*, punkt 3.

²⁴ Tamże.

Przy stosowaniu metody dialogu bardzo ważne jest **usytuowanie uczestników zajęć** w klasie. Chodzi o to, by wytworzyć jak najlepsze warunki do komunikacji w grupie. Uczestnicy dialogu powinni cały czas mieć możliwość **kontakt wzrokowego i słuchowego**, najlepiej więc, by siedzieli w kręgu. W zależności od wariantu może to być kilka kręgów lub jeden.

1.1. Dyskusja autonomiczna pierwszego stopnia (bez udziału nauczyciela)

W trakcie dyskusji autonomicznej pierwszego stopnia dialog będzie się toczył pomiędzy uczniami pracującymi w kilkusobowych grupach. Inspiracją do dyskusji ma być poprzedzająca ją praca (indywidualna bądź grupowa) nad ćwiczeniem filozoficznym (lub kilkoma ćwiczeniami filozoficznymi), interpretacją tekstu kultury (np. fragmentu tekstu filozoficznego lub literackiego) albo analizą (wspólną lub indywidualną) komentarza autorskiego. Język dyskusji pierwszego stopnia może być całkowicie swobodny, nie dopuszcza się jedynie wulgaryzmów ani jakichkolwiek innych przejawów agresji słownej. Dozwolona jest tutaj większa niż zazwyczaj w szkole ekspresja (nieprzekraczająca, oczywiście, granic zdrowego rozsądku i przyjętych powszechnie norm współżycia). Dyskusja pierwszego stopnia powinna się kończyć jakimś konkretnym rezultatem, na przykład:

- zapisaniem uzgodnionego w grupie tematu do dalszej dyskusji (drugiego stopnia);
- zanotowaniem przez każdego z uczestników własnego poglądu na omówiony w grupie temat (o ile taki pogląd zdołało się wypracować);
- uchwyceniem przez każdego z uczestników dyskusji konkretnej myśli własnej lub cudzej, najlepiej ocenianej jako nowa lub też jako szczególnie inspirująca (w formie notatki pisemnej; dopuszczalne są jednak również inne formy, np. rysunek);
- zapisaniem własnego pytania filozoficznego (nowego w stosunku do tego, o czym była mowa).

Określenie „bez udziału nauczyciela” nie oznacza, rzecz jasna, że może być on tutaj nieobecny. Nauczyciel jest w pełni fizycznie i psychicznie zaangażowany w pracę z uczniami, ale odgrywa inną niż na ogół rolę – nie biorąc czynnego udziału w toczącej się w grupach dyskusji, może służyć radą (gdy zostanie o to poproszony), może odpowiadać na pytania uczniów (kiedy np. są ciekawi jego poglądu w jakiejś sprawie), może

(reagując na prośby młodzieży) udzielać objaśnień dotyczących na przykład znaczenia trudnych wyrazów lub nieznanych uczniom frazeologizmów. Zadaniem nauczyciela jest czuwanie nad całością przebiegu zajęć, ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu komunikacji w grupach, winno się to jednak dokonywać z z e w n ą t r z. To z e w n ę t r z n e działanie nauczyciela ma również swoje odbicie w jego usytuowaniu w przestrzeni: podczas dyskusji autonomicznej pierwszego stopnia nauczyciel pozostaje na zewnątrz kręgów uczniowskich. Może interweniować tylko wówczas, gdy spostrzeża, że komunikacja w grupie została poważnie zakłócona. Nie powinien jednak ingerować w przebieg dialogu pomiędzy uczniami.

1.2. Dyskusja autonomiczna drugiego stopnia (bez udziału nauczyciela)

W trakcie dyskusji autonomicznej drugiego stopnia dialog będzie się toczył pomiędzy wszystkimi uczestnikami zajęć, przy czym punktem wyjścia takiej dyskusji ma być przedstawienie przez liderów poszczególnych grup wyników dyskusji autonomicznej pierwszego stopnia²⁵. Język dyskusji drugiego stopnia powinien być językiem bardziej sformalizowanym, co oznacza, że teraz uczniowie nie mogą już sobie pozwolić na taki stopień swobodnej ekspresji w wypowiedziach i zachowaniu jak w dyskusji pierwszego stopnia. Mają zwracać uwagę na poprawność i jasność wypowiedzi, powinni też dążyć do posługiwania się oficjalną odmianą języka.

Określenie „bez udziału nauczyciela” oznacza w tym wypadku to, że nauczyciel nie będzie podejmować prób modyfikowania stanowisk wypracowanych w poszczególnych grupach ani komentować wcześniejszych wyników dyskusji (pytań czy stwierdzeń). Nie będzie też przedstawiać swojego poglądu w omawianej kwestii (nawet gdyby został o to poproszony; może to uczynić, jeśli uczniowie będą bardzo nalegać, dopiero na końcu zajęć). Będzie natomiast kierować dyskusją pod względem formalnym (np. udzielając głosu kolejnym dyskutantom) oraz pilnować jak najlepszego przebiegu komunikacji w grupie. Może też niekiedy pomagać uczniom w jaśniejszym i poprawniejszym pod względem językowym formułowaniu myśli. Należy jednak

²⁵ Dwustopniowość dyskusji nie jest w programie obowiązkowym wzorem postępowania. Dyskusja autonomiczna pierwszego stopnia nie musi zawsze prowadzić do dyskusji drugiego stopnia, może być traktowana jako samodzielna metoda.

zachować bardzo dużą ostrożność, by w wypowiedziach nauczyciela nie pojawiała się jego własna interpretacja. Pomoc i wszelka ingerencja językowa powinna być ograniczona do absolutnie niezbędnego minimum.

Podczas dyskusji autonomicznej drugiego stopnia ulega zmianie usytuowanie nauczyciela w przestrzeni. Nie pozostaje on już całkowicie poza uczniowskim kręgiem. Jego miejsce jest zmienne: może po prostu siedzieć pomiędzy uczniami, ale może się również przemieszczać na zewnątrz kręgu, obserwując te miejsca, w których widać największe ożywienie.

Dyskusja drugiego stopnia, podobnie jak dyskusja pierwszego stopnia, powinna się kończyć jakimś konkretnym rezultatem, na przykład:

- zapisaniem przez każdego z uczestników własnego poglądu w omawianej sprawie (o ile takie stanowisko się wykrystalizuje);
- uchwyceniem przez każdego z uczestników dyskusji (najlepiej w formie pisemnej notatki) konkretnej myśli własnej lub cudzej;
- zanotowaniem własnego pytania filozoficznego (nowego w stosunku do tego, o czym była mowa);
- porównaniem swojego zapisu po dyskusji pierwszego stopnia ze swoim zapisem po dyskusji drugiego stopnia;
- zanotowaniem obserwacji na temat zmian we własnym myśleniu (również tych, które się pojawiły nie tylko na zakończenie, ale i w innych momentach dyskusji).

Dwustopniowość dyskusji umożliwia między innymi:

- większą swobodę ekspresji własnej (dla niektórych uczniów bardzo ważnej);
- pełny udział w zajęciach uczniów o różnych typach osobowości i temperamentów;
- współpracę w grupie (z uczeniem się rozpoznawania swojej roli, przełamywania barier psychologicznych związanych z wypowiadaniem się, poszukiwania kompromisu oraz ćwiczeniem postawy tolerancji i empatii);
- głębsze, dokładniejsze i bardziej wszechstronne przebadanie zagadnień poddawanych refleksji.

1.3. Dyskusja o charakterze dociekania

W dyskusji o charakterze dociekania dialog będą prowadzić wszyscy uczestnicy zajęć, to jest wszyscy uczniowie i nauczyciel. Inspiracją do takiej dyskusji mogą być wykonane wcześniej (w grupach bądź

indywidualnie) ćwiczenia filozoficzne bądź interpretacyjne albo myśl odnaleziona w komentarzu (po analitycznym czytaniu komentarza, zob. niżej: *Czytanie analityczne*). Nauczyciel ma tutaj nie tylko czuwać nad możliwie najlepszym przebiegiem komunikacji w grupie, ale i wspierać dociekanie.

Oznacza to, że powinien:

- stawiać pytania, których rezultatem ma być znajdowanie przez uczniów jak najbardziej precyzyjnej odpowiedzi umożliwiającej jak najlepsze zrozumienie badanego zagadnienia;
- prosić o wyjaśnienia pojawiających się sądów;
- wskazywać ewentualne pomyłki w rozumowaniu czy sprzeczności w obrębie jednej wypowiedzi;
- przypominać o konieczności nawiązywania do innych wypowiedzi;
- podobnie jak w dyskusji drugiego stopnia – pomagać w bardziej precyzyjnym, poprawnym pod względem językowym formułowaniu myśli (pamiętając jednak o tym, by nie interpretować uczniowskich wypowiedzi).

Do dyskusji tego typu nauczyciel może również wносить swoje własne stanowisko w omawianej kwestii. Nie powinien traktować go jako wniosku czy też podsumowania wspólnych dociekań, może natomiast wyraźnie powiedzieć uczniom – jeżeli będzie miał takie przeświadczenie – że jego pogląd wydaje mu się w chwili obecnej najlepiej uzasadniony. Usytuowanie nauczyciela w przestrzeni także w przypadku dyskusji o charakterze dociekania powinno odzwierciedlać jego rolę – powinien się on bowiem znajdować w kręgu razem z uczniami, jako jedna z osób dyskutujących.

Taka rola nauczyciela jest w szkole pewnym *novum*, wiąże się też z wieloma trudnościami natury psychologicznej. Przyjmuje się jednak, że może to być dobra droga do tworzenia nowego modelu relacji pomiędzy przedstawicielami różnych pokoleń²⁶.

★

²⁶ Byłyby to relacje oparte na zasadach zaufania i szacunku dla doświadczenia i posiadanej wiedzy, a z drugiej strony – na poszanowaniu prawa do poszukiwania własnej drogi (z uwzględnieniem prawa do popełniania błędów) i dokonywania własnych wyborów, ciekawości poznawczej, otwartości, wrażliwości. Budowanie takiej relacji może się przyczynić do pewnych korzystnych zmian w obrębie instytucji, jaką jest szkoła.

Zastosowanie różnych typów dyskusji będzie się wiązało z wyborem modelu lekcji, dzięki któremu najskuteczniej da się osiągnąć cele ogólne (strategiczne) programu. Wybór pozostaje w gestii nauczyciela i zależy od sytuacji w konkretnej grupie, a także od rozmaitych czynników zewnętrznych (takich jak liczba godzin przeznaczonych przez konkretną placówkę na realizację programu edukacji filozoficznej).

2. Czytanie analityczne

Drugą ważną metodą pracy jest **czytanie analityczne**. Należy ją stosować przede wszystkim do komentarza autorskiego w podręczniku²⁷. Zgodnie z założeniami programu komentarz ten nie może być traktowany jako punkt dojścia w myśleniu ucznia, lecz jako zaproszenie do własnej refleksji²⁸. Czytanie analityczne będzie zatem polegało przede wszystkim na znalezieniu przez uczniów tych miejsc w komentarzu, które wnoszą jakąś zmianę do ich własnego myślenia, i uświadomieniu sobie charakteru tej zmiany. Pozwoli też uświadomić sobie, jakimi sposobami posługują się autorzy, by przedstawić wybrane zagadnienie filozoficzne (czy zadają pytania; czy posługują się argumentami – jeśli tak, to jakimi; czy rozróżniają pojęcia – jeśli tak, to czemu to służy itd.). Rezultat pracy metodą czytania analitycznego może się stać inspiracją do dyskusji we wszystkich trzech jej wariantach lub posłużyć jako temat wykonywanego indywidualnie zadania (np. domowego). Poprzez czytanie analityczne będzie spełniany postulat równowagi pomiędzy refleksją a rozwojem umiejętności językowo-myślowych. Dzięki zastosowaniu tej metody uczniowie ćwiczą też umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Czytanie analityczne może być zadaniem indywidualnym, ale może też się odbywać w grupie (najlepiej w niezbyt licznej, tj. liczącej nie więcej niż dwie, trzy osoby, zespole zadaniowym). Ważne jest, by każdy uczeń dokładnie wiedział, na co ma zwrócić uwagę podczas czytania komentarza. W tym celu pomocą mogą być karty pracy zawierające pytania i zadania o charakterze bardziej ogólnym (A) lub bardziej szczegółowym (B).

²⁷ Metoda ta może być stosowana nie tylko do komentarza autorskiego, ale i do licznie reprezentowanych w podręczniku tekstów filozoficznych oraz literackich. Przy komentarzu wydaje się jednak szczególnie pożyteczna ze względu na jego szczególną rolę w prezentacji problemów filozoficznych.

²⁸ Zob. rozdz. I – *Założenia ogólne programu*, punkt 5.

Oto przykłady takich pytań i zadań ułatwiających analityczne czytanie komentarza:

(A)

- Czy w komentarzu zawarte są pytania (pytanie) dotyczące tytułowego zagadnienia? Jeśli tak, wypisz te pytania (to pytanie).
- Do pytań zamieszczonych w komentarzu (jeśli się one w nim znajdują) dodaj własne pytanie związane z tytułowym zagadnieniem.
- Czy w komentarzu zrelacjonowano pogląd któregoś z filozofów? Jeśli tak, na jakie pytanie był on odpowiedzią (według autora komentarza)?
- Czy w komentarzu pojawia się rozróżnianie pojęć używanych w języku potocznym? Jeśli tak, podaj przykłady takiego rozróżnienia.
- Czy w komentarzu podjęto próbę wyjaśnienia popularności prezentowanych tam doktryn filozoficznych? Jeśli tak, odtwórz to wyjaśnienie.
- Czy komentarz zawiera refleksje na temat posługiwania się informacjami naukowymi? Jeśli tak, spróbuj je odtworzyć.
- Czy w komentarzu pojawiają się jakieś rady i sugestie? Jeśli tak, to czego dotyczą?
- Czy w komentarzu zostało podane wyjaśnienie innego punktu widzenia niż współczesny? Jeśli tak, spróbuj własnymi słowami odtworzyć to wyjaśnienie.
- Czy w komentarzu jest mowa o konsekwencjach przyjęcia w całości jakiegoś poglądu filozoficznego? Jeśli tak, spróbuj odtworzyć listę tych konsekwencji.
- Czy w komentarzu znajdują się jakieś nawiązania do tekstu literackiego (lub innego tekstu kultury)? Jeśli tak, wskaż je i wytłumacz, na czym polegają.
- Czy w komentarzu pojawia się jakieś odwołanie do codziennej praktyki życiowej? Jeśli tak, wskaż to odwołanie.
- Czy w komentarzu zostały ukazane powiązania pomiędzy pojęciami a praktyką życia codziennego? Czy można w nim znaleźć przykłady wzięte z życia? Jeśli tak, wyjaśnij, po co się odwołano do tych przykładów.

(B)

- Na czym, w świetle komentarza, polega różnica między przekonaniem kogoś do własnego zdania a uzasadnianiem własnego zdania?
- Jakie założenie, według komentarza, przyjmuje się w nowoczesnej idei tolerancji religijnej?
- Jak komentarz tłumaczy niemożność udzielenia jednoznacznej odpowiedzi na pytanie filozoficzne?
- Na jakie trudności w definiowaniu wartości zwraca uwagę komentarz?
- Na jakie pytania, zdaniem autora komentarza, stara się odpowiedzieć historia?
- Które wymienione w komentarzu pytanie można uznać za łącznik między przeszłością a przyszłością?

3. Procedury osiągania celów

W programie zaleca się używanie możliwie różnorodnych procedur nauczania, a także naprzemienne ich stosowanie i posługiwanie się nimi w rozmaitych konfiguracjach, co daje możliwość:

- lepszego, pełniejszego wykorzystania materiału nauczania;
- przeciwstawienia się monotonii;
- osiągnięcia w znacznym stopniu zarówno celów ogólnych (strategicznych) programu, jak i celów stawianych doraźnie, w związku z wykonywaniem konkretnych zadań.

Oprócz opisanych metod dialogu (dyskusji) i czytania analitycznego poleca się zadania indywidualne, pracę w grupach, dramę oraz projekt.

3.1. Zadania indywidualne

Jest to sposób, który dobrze się sprawdza:

- jako wstęp do dyskusji autonomicznej pierwszego stopnia,
- w trakcie czytania analitycznego,
- w trakcie wykonywania ćwiczeń filozoficznych lub interpretacyjnych (stanowiących punkt wyjścia dyskusji o charakterze dociekania),
- jako przygotowanie do zadań domowych,

- jako praca domowa,
- jako pomoc w pracy nad projektami grupowymi.

3.2. Praca w grupach

Pracę w grupach (od niewielkich, dwu- i trzyosobowych zespołów zadaniowych po grupy obejmujące kilka, kilkanaście osób) można zastosować:

- jako wstęp do dyskusji autonomicznej pierwszego stopnia,
- w trakcie czytania analitycznego,
- w trakcie ćwiczeń filozoficznych lub interpretacyjnych (stanowiących punkt wyjścia do dyskusji o charakterze dociekania),
- jako przygotowanie do zadań domowych,
- jako pomoc w pracy nad projektami.

3.3. Drama

Jest to sposób, który przynosi dobre efekty:

- jako inspiracja do dyskusji (przede wszystkim do wariantu dyskusji mającej charakter dociekania),
- jako rodzaj ćwiczenia wspierającego dyskusję (również przede wszystkim do dyskusji o charakterze dociekania),
- jako rodzaj podsumowania dyskusji – przetworzenie powstałych refleksji (zapewne wielu) w krótszą lub dłuższą scenkę,
- jako jeden z elementów projektu (zob. niżej).

3.4. Projekt

Jest to sposób, który znajduje zastosowanie na przykład do:

- stworzenia własnego numeru gazetki, w której można zgromadzić najciekawsze materiały (powstałe w trakcie zajęć i samodzielnie wybrane) dotyczące rozważanego wcześniej wspólnie zagadnienia;
- urządzenia sesji naukowej, w której będą mogli wziąć udział przedstawiciele szkolnej społeczności (inni uczniowie, nauczyciele, rodzice) oraz zaproszeni goście z zewnątrz;
- nagrania słuchowiska i zaprezentowania go poprzez szkolny radiowęzeł;
- przygotowania widowiska teatralnego (lub parateatralnego);
- zorganizowania happeningu;

- nakręcenia filmu;
- wybrania i uporządkowania pojawiających się w internecie wypowiedzi na temat konkretnego, omawianego wcześniej zagadnienia, a następnie do przygotowania prezentacji multimedialnej.

Projekt ma szczególnie wiele zalet. Może być traktowany jako swoiste ukoronowanie wcześniejszych działań, między innymi dlatego, że przynosi bardzo wiele osobistej satysfakcji – zarówno uczniom, jak i odpowiedzialnemu za całość przedsięwzięcia nauczycielowi. Dzięki realizacji projektów w najbardziej naturalny sposób dokonuje się integrowanie wiedzy z różnych dyscyplin (młodzież może wykorzystać zarówno informacje uzyskane na różnych przedmiotach szkolnych, jak i te zaczerpnięte z innych źródeł informacji, m.in. z internetu). Uczniowie mają okazję do współpracy (również tej nieformalnej, bo przenoszącej się na grunt pozaszkolny), rozwijają nawyki samokształceniowe, uczą się samodzielnego, planowego działania, a także rozwijają swoje potrzeby i zdolności twórcze. Ponadto mają szansę na spożytkowanie własnych zdobyczy dla dobra wspólnego, ponieważ projekt zawsze przynosi mniej lub bardziej trwałe rezultaty, nadające się do archiwizacji czy też do prezentacji na szerszym forum.

IV Materiał i treści nauczania

A. Uwagi ogólne

1 Przez materiał nauczania rozumie się materiał dydaktyczny, a zatem to, co dostają do dyspozycji uczeń oraz nauczyciel²⁹. W tym wypadku materiałem nauczania są zamieszczone w podręcznikach z serii „Edukacja filozoficzna”:

- komentarze autorskie;
- teksty kultury (w tym: fragmenty wypowiedzi filozofów, teksty literackie i publicystyczne, fotografie dzieł plastycznych, fotografie obiektów i ludzi);
- ćwiczenia interpretacyjne;
- ćwiczenia filozoficzne.

2 Przez treści nauczania rozumie się przedmiot refleksji (tj. powiązanie ich z wybranymi zagadnieniami) oraz umiejętności językowo-myślowne, służące do jej podejmowania, doskonalenia i pogłębiania. Nietypowe w stosunku do innych programów nauczania (np. programów języka polskiego) potraktowanie umiejętności językowo-myślowych jako treści nauczania ma na celu podkreślenie wyjątkowo dużej wagi, jaką się tu przywiązuje do ich roli w rozwoju myślenia, umożliwiającego dociekanie filozoficzne. Sam termin „umiejętności językowo-myślowne” zwraca uwagę na nierozzerwalność rozwoju językowego i rozwoju myślenia.

3 Zarówno dobór materiału, jak i układ treści nauczania powinien być ściśle podporządkowany ogólnym założeniom programu³⁰ oraz

²⁹ Nauczyciel poza materiałem zawartym w podręczniku otrzymuje również program (teoretyczną podstawę swoich działań) oraz przewodnik metodyczny (pomoc o charakterze praktycznym).

³⁰ Zob. rozdz. I – *Założenia ogólne programu*, punkty 1, 3 i 5.

postawionym celom. Trzeba tutaj cały czas pamiętać o przestrzeganiu zasady równorzędności tych ostatnich.

4 Poszczególne zagadnienia filozoficzne, o których jest mowa w komentarzach i których dotyczą teksty źródłowe oraz ćwiczenia filozoficzne, nie muszą się pojawiać w kolejności proponowanej przez podręczniki. Podział na poszczególne klasy jest jedynie propozycją. Nauczyciel powinien tak dobierać materiał, by było to jak najściślej związane z rzeczywistymi zainteresowaniami grupy, uwidaczniającymi się na przykład na lekcjach biologii, fizyki, języka polskiego czy historii. Na nauczyciela prowadzącego zajęcia edukacji filozoficznej nakłada to obowiązki orientacji w tych zainteresowaniach, a także współpracy z nauczycielami różnych przedmiotów.

B. Zagadnienia³¹

Klasa I

1–3. Jak powstała filozofia? Prawdopodobny czas narodzin filozofii. Sentencje siedmiu mędrców. Potrzeba sensu. Mit jako myślenie przedfilozoficzne. Uznanie wyższości poznania rozumowego nad zmysłowym jako początek filozofii.

4. Grecja jako kolebka filozofii. Prawdopodobne przyczyny narodzin filozofii w Grecji: rozwój wiedzy (związanej głównie z podróżami), umożliwiający weryfikację wiedzy dotychczasowej, odmienny niż w pozostałych cywilizacjach stosunek do bogów.

5. Filozofia jako umiłowanie mądrości. Pochodzenie słowa „filozofia”. Filozoficzne zdziwienie. Opinia Arystotelesa na temat roli dziwienia się. Bezinteresowność zdziwienia. Filozof jako poszukiwacz istoty rzeczy i miłośnik mądrości według Pitagorasa (tekst Cicerona).

6. Pytania filozoficzne. Źródła pytań filozoficznych. Problemy z odpowiedzią. Cele pytań filozoficznych. Filozofia jako dążenie do prawdy. Pierwsze pytania filozoficzne.

³¹ Wskazane punkty odpowiadają treści kolejnych rozdziałów podręcznika *Edukacja filozoficzna*, odpowiednio dla I, II lub III klasy.

7. Pojęcie rozumu. Greckie pochodzenie pojęcia „rozum”. Myślenie racjonalne i jego cechy. Prawda jako cel myślenia racjonalnego. Podporządkowanie sztuki greckiej zasadom rozumu: zasada idealnych proporcji.

8. Narodziny etyki. Greckie rozumienie cnoty jako dzielności. Szczęście jako dążenie do doskonałości, czyli cnoty. Waga wyboru drogi życiowej. Cnota według Arystotelesa.

9. Czym jest wartość? Argumenty za obiektywizmem wartości. Hierarchie wartości. Życiowe wybory między wartościami. Znaczenie wyboru kryteriów przy ustanawianiu hierarchii wartości. Sposoby rozpoznawania wartości. Zakład Pascala – jeden z najsłynniejszych wyborów w naszej kulturze.

10. Co to znaczy „być sobą”? Źródła problemów z ustaleniem odpowiedzi na pytanie: „Jak być sobą”? – przykład św. Augustyna. Pojęcie tożsamości. Waga poznania samego siebie – greckie *Gnothi se authon*.

11. Mieć swoje miejsce w świecie. Różne znaczenia słowa „miejsce”. Rzeczy i ich miejsca. Miejsce człowieka w świecie. Kształtowanie swojego miejsca. Przywiązanie do miejsca. Miejsca właściwe i niewłaściwe, lepsze (symbolicznie: góra, centrum) i gorsze (dół, oddalenie od centrum).

12. Co rządzi naszym życiem? Wiara starożytnych w przeznaczenie. Kierowanie własnym życiem – podobieństwo współczesnego stanowiska z poglądami św. Augustyna. Przypadek i jego rola w ludzkim życiu. Przewidywanie przyszłości – rola wróżbitów w starożytności. Demon Laplace’a. Rola eksperymentów myślowych w nauce odpowiedzialnego myślenia. Nieubłagany los jako temat tragedii greckiej.

13. Zmienność i niezmienność. Przewaga niezmienności nad zmiennością – pogląd starożytnych. Niezmienność według filozofów starożytnych: Demokryt – atomy, Platon – idee, Pitagoras – liczby i prawa matematyczne. Zmiana i ruch, paradoksy Zenona z Elei. Rozumowanie Arystotelesa – Pierwszy Poruszyciel. Poszukiwanie istoty rzeczy w zmiennym świecie. Zmienność i niezmienność a ludzkie postępowanie. Związek pojęcia tradycji z pojęciami stałości i niezmienności.

14. Historia. Sposoby poznawania dawnych czasów. Rozumienie zdarzeń historycznych. Zakres pojęcia „historia”. Powiązania między rozważaniami historyków i filozofów. Wspólny początek i koniec historii wszystkich ludzi według św. Augustyna. Reguły i prawa a historia. Historia i czas. Pojęcie czasu. Czas jako wytwór ludzkiego umysłu. Nieuchronność wpływu czasu.

15. Europa. Pochodzenie słowa „Europa”. Granice Europy granicami kultury europejskiej. Różne kryteria przynależności do kultury europejskiej. Wartości europejskie – sprawiedliwość, demokracja, poszanowanie godności człowieka niezależnie od pozycji społecznej, racjonalizm. Rola eksperymentu, tworzenie nowych myśli, instytucji i wynalazków, przywiązywanie wielkiej wagi do dialogu między ludźmi. Rola nauki, sztuki i filozofii w przechowywaniu wartości europejskich.

16. Prawa. Znaczenie posiadania prawa do czegoś. Pojęcie tolerancji. Zasada tolerancji według Johna Locke’a. Różne sposoby walki o prawa. Bierny opór Mahatmy Gandhiego jako metoda walki o prawa bez stosowania przemocy. Historyczna zmienność praw. Źródła praw. *Powszechna deklaracja praw człowieka ONZ* – lista praw powszechnych i jej znaczenie.

17. Autorytet. Pojęcie autorytetu. Autorytet moralny. Autorytety religijne. Autorytety naukowe. Potrzeba autorytetów. Autorytet jako wzór właściwej drogi postępowania.

18. Demokracja. Społeczności zwierząt i społeczeństwa ludzkie – podobieństwa i różnice w ich organizacji. Pojęcie demokracji – jego źródła i pierwotne znaczenie. Demokracja a sztuka przekonywania innych. Retoryka. Perykles – przywódca demokracji ateńskiej. Zalety i wady demokracji. Niezadowolenie filozofów z demokracji. Próby naprawy demokracji. Wartości demokratyczne – wolność, samodzielność myślenia i wyrażania opinii, wykształcenie, troska o ogół, zaangażowanie.

19. Postaci trzech najważniejszych filozofów świata starożytnego – Sokratesa, Platona i Arystotelesa.

- **Sokrates.** Sokrates – mistrz dyskusji. Zainteresowanie sprawami ludzi. Wezwanie: „Poznaj samego siebie”. Przyznanie się do niewiedzy

(„Wiem, że nic nie wiem”) jako punkt wyjścia rozważań o sprawach najważniejszych. Rozmowy Sokratesa. Ironia sokratejska. Przeświadczenie, że poznanie dobra jest jednoznaczne z dobrym postępowaniem.

- **Platon** – twórca Akademii. Idea platońska. Cechy idei – niematerialność, niezmiennność i wieczność. Opowieść o jaskini. Świat idei. Pojęcie idealizmu.

- **Arystoteles**. Ogromna popularność dzieł Arystotelesa. Zdziwienie jako źródło pragnienia poznania. Pytanie o byt. Ruch i przemiana jako najbardziej wyrazista cecha świata. Materia i forma. Pojęcie logiki. Zasada złotego środka. Szczęście jako życie zgodne z rozumem.

Klasa II

1. Miłość. Moc miłości. Pojęcie miłości własnej. Potrzeba miłości. Platoński mit o pochodzeniu miłości. Pragnienie zmysłowe jako jeden z najsilniejszych instynktów natury ludzkiej. Rozróżnienie pojęcia miłości i miłości erotycznej. Różne oceny miłości erotycznej. Miłość małżeńska. Miłość a literatura. Miłość „nowoczesna”. Uczucie zawodu w miłości.

2. Prawda. Różne znaczenia słowa „prawda”. Zdanie prawdziwe według Arystotelesa. Prawdy względne i prawda absolutna. Paradoksy i zagadki związane z prawdą.

3. Tolerancja. Tolerancja religijna. Inność w grupie. Różne próby rozwiązywania problemu inności i obcości. Wymuszona tolerancja. Pozytywny ideał tolerancji. Tolerancja a natura ludzka. My i nietolerancja. Pojęcie tzw. spiskowej teorii dziejów. Tolerancja a obojętność.

4. Patriotyzm. Fenomen miłości do ojczyzny. Pojęcie ojczyzny. Patriotyzm a nacjonalizm. Patriotyzm w warunkach niepodległości i demokracji.

5. Zło. Istnienie zła a sens życia. Istnienie zła a Bóg. Potrzeba wytłumaczenia faktu istnienia zła. Gnostycy o złu. Pojęcie zła metafizycznego (poglądy św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu). Wolność wyboru zła. Pojęcie zła moralnego. „Banalność zła” (Hannah Arendt). Szukanie usprawiedliwień. niesprawiedliwość świata. Niezawinione cierpienie. Ucieczka od cierpienia. Chrześcijaństwo i nadzieja. „Opłacalność” dobra we współczesnej kulturze europejskiej, czyli współczesny zakład Pascala.

6. Wiedza. Źródła wiedzy. Pojęcie wiedzy. Pozory wiedzy. Warunki nabywania wiedzy. Wiedza naukowa. Stopnie wiedzy. Zaufanie do wiedzy. Wiedza a zrozumienie.

7. Poznawanie świata. Nauka i wyobraźnia. Do czego może służyć wyobraźnia? Pułapki wyobraźni. Poznanie świata a przypadek. Granice pomiędzy światem wyobrażonym a rzeczywistym. Trudności w rozpoznawaniu granic między różnymi formami przekazu a rzeczywistością.

8. Eksperymenty myślowe. Rola eksperymentów myślowych w poznaniu naukowym i w filozofii. Praktyczne zastosowania eksperymentów myślowych. Eksperymenty myślowe jako nieszkodliwy sposób rozwijania wyobraźni.

9. Uzasadnianie przekonań. Konieczność uzasadnień i dowodów. Uzasadnianie w życiu codziennym i w filozofii. Sposoby uzasadniania swoich poglądów lub działań. Okoliczności wymagające stosowania uzasadnień – działalność naukowa, praca wymiaru sprawiedliwości, dyskusja. Dziedziny, w których konieczne jest ściśle wnioskowanie. Rozumowanie jako jeden z najważniejszych sposobów uzasadniania. Geniusz rozumowania Galileusza. Sylogizmy.

10. Klasyfikowanie. Potrzeba klasyfikacji. Klasyfikowanie pożyteczne i niepożyteczne. Stosowanie kryteriów oraz problemy z tym związane. Pochodzenie kryteriów klasyfikacji jako problem filozoficzny.

11. Chaos i porządek. Podziw dla porządku i liczb u starożytnych Greków. Kosmos, czyli Porządek. Wiara w liczby u Greków. „Muzyka sfer”. Matematyczny porządek w budowie materii. Porządek w myśleniu.

12. Zagadki i tajemnice. Ciekawość jako punkt wyjścia bezinteresownego poznawania świata. Problemy, zagadki i tajemnice – różne postaci braku wiedzy. Ciekawość poznawcza i potrzeba kontroli nad nią. Możliwość wyjaśniania tajemnic. Rola refleksji filozoficznej jako łącznika pomiędzy sferą racjonalnej wiedzy a sferą tajemnicy.

Klasa III

1. Istota człowieczeństwa. Antropologia. Dawne i współczesne próby zdefiniowania człowieka. Natura człowieka i jego sytuacja egzystencjalna według Tischnera i Arendt. Sensy i wartości jako wyróżniki człowieczeństwa. Znaczenia i sensy wyrażen językowych. Triady wartości ważne dla kultury europejskiej: Platońska – dobro, prawda i piękno; chrześcijańskie cnoty teologiczne – wiara, nadzieja, miłość; ideały Wielkiej Rewolucji Francuskiej – wolność, równość, braterstwo.

2. Dusza i ciało. Różne poglądy na relacje pomiędzy elementami materialnymi i duchowymi w człowieku – starożytni, św. Tomasz, Kartezjusz, Berkeley, materialści.

3. Wolność. Wolność jako wartość. Niewolnictwo. Ucieczka od wolności i jej mechanizm – poglądy Fromma. Wolność wewnętrzna. Wolna wola według św. Augustyna. Wolność jako istota człowieczeństwa według Sartre’a. Determinizm. Ograniczenia wolności. Wolność od czegoś i wolność do czegoś. Wolność tragiczna.

4. Odpowiedzialność. Różne rodzaje odpowiedzialności. Dzieje pojęcia odpowiedzialności (znaczenie chrześcijaństwa oraz filozofii Kanta). Sumienie (poglądy Schelera i św. Tomasza). Relacje między odpowiedzialnością a wolnością. Postulat absolutnej wolności (Sartre). Granice odpowiedzialności.

5. Sprawiedliwość. Sprawiedliwość według Biblii i według starożytnych Greków. Sprawiedliwość i prawo. Prawa jednostki a porządek społeczny. Warunek zaistnienia sprawiedliwości. Sprawiedliwość i prawa człowieka. Sprawiedliwość społeczna. Sprawiedliwość a miłosierdzie.

6. Fazy życia – dzieciństwo, młodość, dojrzałość i starość. Trudności w określaniu granic poszczególnych faz życia. Znaczenie obrzędów inicjacyjnych w społecznościach pierwotnych. Ślady obrzędów inicjacyjnych we współczesnym życiu religijnym i świeckim. Konsekwencje trudności w rozpoznawaniu granic pomiędzy fazami życia. Stosunek do młodości w ciągu dziejów. Współczesny kult młodości i jego konsekwencje. Dorosłość a dojrzałość. Starość i jej trzy postacie – biologiczna, psychiczna i społeczna. Terminowanie u mistrza jako sposób uczenia się i rozwijania duchowego. Potrzeba szacunku dla starości.

7. Następstwo pokoleń. Łączność z poprzednimi pokoleniami. Bunt młodzięńczy i jego sens. Bunt jako nieodłączny element człowieczeństwa według Camusa. Rola kultury jako spoiwa kolejnych pokoleń. Przejawy troski o przyszłe pokolenia – w dziedzinie oświaty, kultury, ekologii.

8. Jednostka a wspólnota. Pojęcie wspólnoty. Jednoczesna przynależność do wielu wspólnot. Dobrowolność przynależności do wspólnot – lub jej brak. Konflikt pomiędzy jednostką a wspólnotą. Umowa społeczna jako sposób pogodzenia interesów jednostki i wspólnoty – teoria Locke’a. Współzależność jednostki i wspólnoty.

9. Przemoc. Przemoc a agresja. Przemoc jako zło moralne. Mechanizm przemocy. Przemoc polityczna. Przemoc a wojna. Podobieństwo między przyczynami wojen a przyczynami przemocy stosowanej przez jednostki (pogląd Fukuyamy).

10. Władza. Legalność i nielegalność władzy. Demokracja i związane z nią niebezpieczeństwa. Różne teorie na temat pochodzenia władzy – Hobbes, Locke. Waga oceny władzy. Kryteria oceny władzy.

11. Pieniądze i wartości. Pieniądz jako narzędzie do mierzenia i porównywania wartości różnych przedmiotów. Dwuznaczność stosunku do pieniędzy. Nędza i chciwość. Jak nie wpaść w niewolę pieniądza.

12. Życie wśród mediów. Pochodzenie słowa „media” i jego współczesne znaczenie. Media wobec ludzkich potrzeb. Człowiek masowy i społeczeństwo masowe według Ortegi y Gasset. Media a manipulacja. Koncepcja McLuhana: „Środek przekazu jest przekazem”. Obraz i słowo w mediach. Potrzeba krytycznego dystansu wobec mediów.

13. Język i myślenie. Język a myśli. Pogląd Wittgensteina: „Granice mego języka wskazują granice mego świata”. Porządkowanie języka – ustalanie znaczeń słów, definiowanie, rozróżnianie wypowiedzi o przedmiotach, zjawiskach, czynnościach czy cechach od wypowiedzi o samym języku. Paradoksy. Różnorodność języka filozofii – porządkowanie języka (np. Kartezjusz, Leibniz, współczesna filozofia analityczna), poetyckość języka (np. Schopenhauer, Sartre, Tischner).

14. Porozumienie pomiędzy ludźmi. Trudności w komunikacji. Przyczyny nieporozumień – wieloznaczność; mglistość pojęć; niepełność lub niepoprawność wypowiedzi; niedostosowanie tonu wypowiedzi do jej treści; milczące odwołanie się do wiedzy, której nie posiada odbiorca komunikatu. Rozumienie innego punktu widzenia jako warunek porozumienia. Porozumienie w społeczeństwie. Polityka jako sztuka uzgadniania jak najlepszych rozwiązań.

15. Religijność człowieka. Odwieczność i powszechność religii. Politeizm i monoteizm. Źródła religii. Wiara w życie nadprzyrodzone i poszukiwanie ostatecznego sensu jako istotne elementy człowieczeństwa. Związek religii z różnymi sferami życia. Przeżycie religijne. Tolerancja religijna.

16. Sens życia. Sens życia a poczucie wspólnoty z innymi, stawianie sobie odległych celów, dążenie do ładu, czynienie dobra. Problem samobójstwa.

C. Umiejętności językowo-myślowne

Klasa I

- Formułowanie pytań,
- porównywanie,
- stosowanie wyjaśnień,
- doprecyzowywanie pojęć,
- uzasadnianie,
- klasyfikowanie,
- posługiwanie się kryteriami.

Klasa II

Jak wyżej oraz:

- rozróżnianie pojęć,
- posługiwanie się przykładami w funkcji argumentów,
- definiowanie pojęć,
- próby posługiwania się sylogizmami,
- wnioskowanie.

Klasa III

Jak wyżej oraz:

- rozróżnianie cech wystarczających i koniecznych,
- stosowanie różnych typów argumentacji,
- dostrzeganie powiązań między pojęciami (tworzenie siatki pojęć),
- badanie konsekwencji.

V Oczekiwane osiągnięcia ucznia

A. Uwagi ogólne

Oczekiwane osiągnięcia ucznia w pracy według niniejszego programu można podzielić na dwie grupy:

- 1) osiągnięcia podlegające ocenie w skali cyfrowej;
- 2) osiągnięcia, które nie mogą podlegać cyfrowej skali ocen, można je natomiast oceniać opisowo.

W związku z zasadą podmiotowego traktowania ucznia refleksję nad pojawiającymi się w materiale nauczania zagadnieniami można podejmować w rozmaitej kolejności, nie zawsze takiej, jaką sugerują kolejne rozdziały trzech części podręcznika. Między innymi z tego powodu nie jest możliwe precyzyjne określenie, które spośród wiadomości i umiejętności uczniowie nabędą w pierwszym roku nauczania, które w drugim, a które dopiero w trzecim. Wyjątkiem jest tutaj jedynie stawianie własnych pytań filozoficznych, co wiąże się ze zrozumieniem, czym one są i jakie są ich źródła. Tę umiejętność (traktowaną jako bardzo ważna sama w sobie treść nauczania) uczniowie powinni opanować jak najwcześniej, bez niej nie będzie bowiem możliwy postęp w przyswajaniu innych umiejętności językowo-myślowych tak istotnych w edukacji filozoficznej.

B. Osiągnięcia

1. Osiągnięcia podlegające ocenie w skali cyfrowej

W grupie osiągnięć podlegających ocenie w skali cyfrowej znajdują się przede wszystkim te, które wiążą się z trudniej lub łatwiej mierzalnymi umiejętnościami oraz z nabywaniem wiedzy rozumianej jako suma informacji na dany temat. Będą to zatem:

1. Umiejętność formułowania własnych pytań filozoficznych na podstawie materiału nauczania.

2. Wiedza na temat pojawiających się w materiale nauczania (w komentarzach i w cytowanych fragmentach tekstów filozoficznych) poglądów wybitnych myślicieli.

3. Wiedza na temat wspomnianych w podręczniku sylwetek i poglądów wybitnych filozofów (ze szczególnym uwzględnieniem nieco szerzej zaprezentowanych sylwetek Sokratesa, Platona i Arystotelesa)³².

4. Umiejętność samodzielnego skrótowego zreferowania tych poglądów wybitnych filozofów, o których jest mowa w komentarzach w związku z konkretnymi zagadnieniami.

5. Opanowanie umiejętności językowo-myślowych³³, takich jak:

- formułowanie pytań filozoficznych na podstawie idei pojawiających się w dyskusji;
- opracowywanie kryteriów i posługiwanie się nimi;
- klasyfikowanie;
- uzasadnianie własnego stanowiska poprzez używanie argumentów z odwoływaniem się do przykładów zaczerpniętych z rozmaitych źródeł (własnego doświadczenia, obserwacji, literatury i sztuki, nauki);
- posługiwanie się analogiami;
- definiowanie pojęć;
- precyzowanie znaczenia pojęć;
- wyciąganie wniosków z cudzych wypowiedzi;
- konstruowanie własnej wypowiedzi jako poprawnego rozumowania;
- dostrzeganie związków pomiędzy wypowiedziami pojawiającymi się w dyskusji;
- wskazywanie w wypowiedziach ukrytych założeń;
- zwracanie uwagi na konsekwencje poglądów;
- uwzględnianie takich relacji poznawczych jak część – całość, szczegółowe – ogólne.

2. Osiągnięcia podlegające ocenie opisowej

Wśród osiągnięć niepodlegających ocenie w skali cyfrowej, lecz ocenianych za pomocą opisu znajdują się te, które się wiążą z szeroko pojętą sferą wychowania. Będą to zatem przede wszystkim:

³² Odpowiada to zapisom w obowiązującej *Podstawie programowej*.

³³ I wykorzystywanie ich w dyskusji, a także w pracach pisemnych (tj. zadaniach domowych w formie dłuższych wypowiedzi).

1. Umiejętność komunikowania się w grupie rozumiana jako przestrzeganie zasad prowadzenia dialogu:

- przyjęcie postawy otwartości i życzliwości wobec innych;
- chętnie angażowanie się w dyskusję;
- przyjęcie postawy badacza, któremu zależy przede wszystkim na zbliżeniu się do prawdy (nie próbuje atakować osób, lecz uważnie analizuje wygłaszane przez nie sądy);
- dbałość o możliwie jasne formułowanie własnych myśli, zrozumiałe dla pozostałych uczestników dialogu;
- uważne słuchanie wypowiedzi innych;
- wykazywanie zainteresowania poglądami innych (przejawiające się m. in. w podejmowaniu prób wciągania do dyskusji biernych jej uczestników);
- nawiązywanie do wypowiedzi innych;
- zadawanie pytań z prośbą o wyjaśnienie sformułowanej przez kogoś myśli;
- gotowość do wyjaśniania swojego stanowiska (jeśli zachodzi taka potrzeba);
- podejmowanie prób porządkowania własnych i cudzych wypowiedzi;
- podejmowanie prób panowania nad potrzebą ekspresji własnej;
- dyscyplina przejawiająca się w przestrzeganiu kolejności wypowiedzi różnych uczestników dialogu.

2. Umiejętność współpracy w grupach zadaniowych:

- gotowość do pełnienia w zespole różnych funkcji (w zależności od sytuacji);
- umiejętność planowania działań;
- gotowość do podporządkowania się demokratycznej zasadzie podejmowania decyzji grupowych większością głosów (w sprawach proceduralnych, nie merytorycznych!);
- odpowiedzialność w podejmowaniu się rozmaitych zadań;
- negocjowanie.

3. Przyjmowanie postawy tolerancji.

4. Umiejętność rozwiązywania konfliktów.

5. Empatia (przejawiająca się np. w reagowaniu na agresję słowną, w dostrzeganiu trudności innych uczestników zajęć i podejmowaniu prób ich przewycięzania).

6. Zdobywanie nawyków samokształceniowych.

7. Umiejętność samodzielnego działania.

8. Przyjmowanie postawy szeroko rozumianego osobistego zaangażowania.

VI Ocenianie

A. Uwagi ogólne

Sposób oceniania to w przypadku edukacji filozoficznej kwestia szczególnie trudna i skomplikowana. Trudności wynikają z niezwykłych, innych niż w przypadku tradycyjnych przedmiotów szkolnych, relacji pomiędzy uczniami a nauczycielem, który musi się tutaj ze szczególnym wyczuciem odnieść do problemu oceniania. Jest bowiem dla uczniów kimś, kto z jednej strony, z racji swojej profesji, patrzy na rezultaty ich pracy z pewnego dystansu, z drugiej – jest w pewnym sensie jednym z nich, to znaczy badaczem problemu, współuczestnikiem dyskusji, któremu – jak wszystkim – zdarzają się błędy, ale mimo to ma obowiązek oceniania pozostałych.

W tej sytuacji za najlepsze rozwiązanie uważa się przyjęcie **zasady zaufania**, co oznacza, że ocenianie w poważnej mierze powinno się opierać na uczniowskiej **samoocenie** (o czym młodzież powinna zostać poinformowana na początku zajęć edukacji filozoficznej). Takie traktowanie ucznia pozwoli na wzmocnienie postawy odpowiedzialności za własne postępy w myśleniu i wpłynie na korzystną atmosferę podczas zajęć. Zmobilizuje też do podjęcia refleksji nad swoimi procesami myślowymi. Samoocena – jako podejmowanie refleksji nad stanem własnego umysłu – stanie się w ten sposób dość istotnym składnikiem treści nauczania³⁴.

³⁴ Postulat samooceny opartej na zasadzie zaufania może się wydawać wielu nauczycielom utopią, nie oznacza to jednak, że nie należy podejmować prób stopniowego, ale konsekwentnego wprowadzania do szkoły sposobów oceniania uwzględniających element samooceny. Wydaje się, że edukacja filozoficzna (funkcjonująca w chwili obecnej jako ścieżka międzyprzedmiotowa, a w przyszłości – być może – jako osobny przedmiot), zwłaszcza w postulowanym tutaj kształcie, jest wręcz idealnym obszarem do budowania dobrych relacji między uczniami a nauczycielami, a także – uczenia się odpowiedzialnego stosunku do własnej osoby.

B. Kryteria oceniania

1. Kryteria oceny cyfrowej

Aby samoocena mogła się dokonywać w sposób możliwie precyzyjny, należy zaproponować uczniom pewien zestaw kryteriów w formie listy pytań.

Oto przykłady pytań, które powinny ułatwić samoocenę, a potem ocenę ucznia:

1. Czy potrafię postawić pytanie filozoficzne?
2. Czy umiem wyjaśnić, czym pytanie filozoficzne różni się od innych pytań?
3. Czy jestem w stanie streścić własnymi słowami te poglądy filozofów, o których była mowa w komentarzu?
4. Czy potrafię odtworzyć własnymi słowami tę wiedzę na temat Sokratesa (Platona, Arystotelesa), którą podaje komentarz?
5. Czy umiem wskazać kryterium, które posłużyło mi za podstawę klasyfikacji w mojej wypowiedzi (ustnej lub pisemnej)?
6. Czy potrafię się posługiwać przykładami przy uzasadnianiu swego stanowiska?
7. Czy zdaję sobie sprawę, z jakich dziedzin czerpię te przykłady?
8. Czy próbuję definiować pojęcia?
9. Czy dostrzegam błędy w definicjach?
10. Czy radzę sobie z precyzowaniem (uściślaniem) znaczenia pojęć?
11. Czy umiem wyciągać wnioski z cudzych wypowiedzi?
12. Czy potrafię wskazać ukryte założenia cudzej wypowiedzi?
13. Czy radzę sobie z analizą komentarza na podstawie karty pracy?

Samoocenie nie mogą podlegać:

- pisemne prace domowe (oceniający je nauczyciel jest jednak zobowiązany do tak precyzyjnego, jak to tylko możliwe, podania zastosowanych przy ocenie kryteriów; chodzi o to, by uczeń dokładnie rozumiał, na czym polegały słabe i mocne strony jego pracy);
- testy osiągnięć (o ile nauczyciel zdoła wypracować to praktyczne, choć bardzo skomplikowane narzędzie pomiaru dydaktycznego).

2. Kryteria oceny opisowej

W przypadku oceny opisowej również można się posłużyć zestawem kryteriów w formie listy pytań. Odpowiadając na pytania z listy,

uczniowie ułatwiają nauczycielowi sporządzenie zwięzłej oceny opisowej.

Oto przykłady pytań, które powinny ułatwić ocenianie opisowe:

1. Czy odróżniam krytykowanie poglądów od krytykowania wygłaszających je osób?

2. Czy staram się jasno wyrażać swoje myśli?

3. Czy zwracam uwagę na to, czy inni mnie rozumieją?

4. Czy interesują mnie wypowiedzi innych?

5. Czy potrafię uważnie słuchać wypowiedzi innych osób, nawet tych, których raczej nie darzę sympatią?