

Jacek Grzybowski
Agnieszka Jaworska
Anna Kazimierczak-Kucharska
Agnieszka Norwa
Andrzej Waleszczyński
Sabina Lucyna Zalewska

SPOSÓB NA FILOZOFIĘ
KLUCZOWE ZAGADNIENIA
Z DYDAKTYKI PRZEDMIOTOWEJ



LIBER
LIBR

Jacek Grzybowski
Agnieszka Jaworska
Anna Kazimierczak-Kucharska
Agnieszka Norwa
Andrzej Waleszczyński
Sabina Lucyna Zalewska

SPOSÓB NA FILOZOFIĘ

KLUCZOWE ZAGADNIENIA

Z DYDAKTYKI PRZEDMIOTOWEJ

Jacek Grzybowski
Agnieszka Jaworska
Anna Kazimierczak-Kucharska
Agnieszka Norwa
Andrzej Waleszczyński
Sabina Lucyna Zalewska

SPOSÓB NA FILOZOFIĘ
KLUCZOWE ZAGADNIENIA
Z DYDAKTYKI PRZEDMIOTOWEJ



Sposób na filozofię. Kluczowe zagadnienia z dydaktyki przedmiotowej

Jacek Grzybowski

Agnieszka Jaworska

Anna Kazimierczak-Kucharska

Agnieszka Norwa

Andrzej Waleszczyński

Sabina Lucyna Zalewska

Recenzenci:

prof. dr hab. Ireneusz Ziemiński, Instytut Filozofii USz

dr hab. Maria M. Bouzyk, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW

Redakcja językowa:

Małgorzata Najderska

Projekt okładki:

Dominika Karaś

Ilustracja na okładce: Jagoda Kabacińska

Skład i łamanie:

Justyna Harasimczuk

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów | Redakcja Liberi Libri

www.LiberiLibri.pl © 2016 © Warszawa

Wersja drukowana: ISBN 978-83-63487-19-5

SPIS TREŚCI

WSTĘP - - - - -	7
ROZDZIAŁ 1: Lękam się świata bez filozofii. O nieodzowności humanistyki w dobie techniki i globalizacji - - - - -	13
1.1 Konieczność filozofii - - - - -	16
1.2 Narodziny sztuk wyzwolonych - - - - -	17
1.3 Uniwersytet domem humanistyki - - - - -	19
1.4 Upadek humanistyki - - - - -	21
1.5 Uniwersytet – biznes i korporacyjna logika - - - - -	24
1.6 Kognitywny kapitalizm - - - - -	29
1.7 Złowroga moc etatyzmu - - - - -	31
1.8 Pragmatyzm a ideały kształcenia - - - - -	34
1.9 Demokracja – dialog, kultura, światopogląd - - - - -	36
ROZDZIAŁ 2: Czy starożytna <i>paideia</i> może być alternatywą dla współczesnej pedagogiki? Antyczne metody wychowawcze i ich obecna rola - - - - -	47
2.1 Filozofia jako sposób życia - - - - -	50
2.2 Rola ćwiczeń duchowych w <i>paidei</i> starożytnej Grecji oraz starożytnego Rzymu - - - - -	52
2.3 Antyczna <i>paideia</i> a aktualne wzorce kształcenia - - - - -	65
ROZDZIAŁ 3: Problem ujawniania przez nauczyciela własnej tożsamości moralnej w nauczaniu etyki i filozofii - - - - -	69
3.1 Nauczyciel na lekcjach filozofii i etyki - - - - -	71
3.2 Etyka, moralność i tożsamość - - - - -	72
3.3 Matthew Lipmana filozofowanie z dziećmi i młodzieżą - - - - -	76
3.4 Filozofia! Ale jaka? - - - - -	80
3.5 Nauczyciel-filozof - - - - -	82
3.6 Tożsamość moralna nauczyciela - - - - -	85
ROZDZIAŁ 4: Język i filozofia. O Naturalnym Metajęzyku Semantycznym i jego związkach z filozofią - - - - -	89
4.1 Naturalny Metajęzyk Semantyczny – rozważania wstępne - - - - -	91
4.2 Inspiracje filozoficzne koncepcji NMS - - - - -	92

SPIS TREŚCI

4.3 Naturalny Metajęzyk Semantyczny – cel i założenia koncepcji	98
4.4 Kierunki rozwoju NMS	105
4.5 Jak wykorzystać NMS w dydaktyce filozofii?	111
ROZDZIAŁ 5: Metody problemowe na lekcji etyki i filozofii	
jako możliwe działanie prewencyjne	117
5.1 Metody rozwiązywania problemów – informacje ogólne	120
5.2 Rozwiązywanie problemów poznawczych	124
5.3 Rozwiązywanie problemów decyzyjnych	126
5.4 Rozwiązywanie problemów praktycznych	127
5.5 Nauczanie i uczenie się metodą „układanki”	129
5.6 Metoda wychowania bez porażek	129
5.7 Rola nauczyciela	130
5.8 Kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów	132
5.9 Oceny i wartościowania	135
ROZDZIAŁ 6: Trudności w uczeniu się - profilaktyka i terapia	137
6.1 Trudności w uczeniu się	139
6.2 Specyficzne trudności w uczeniu się	143
6.3 Niepowodzenia szkolne	147
6.4 Profilaktyka i terapia	149
BIBLIOGRAFIA	153
ANEKS: Konspekty lekcji o tematyce filozoficznej i etycznej	166

WSTĘP

Jedno z podstawowych twierdzeń metodologicznych mówi, że badany przedmiot wyznacza metodę, jaka zostanie zastosowana. Inaczej bowiem bada się właściwości chemiczne, a inaczej dane historyczne. Podobnie jest z metodą nauczania danej dziedziny. Nauczyciel biologii, chemii czy fizyki potrzebuje pracy w laboratorium, historyk dostępu do źródeł, zwłaszcza do archiwów. Każdy też na swój sposób przekazuje zdobytą wiedzę. W szczególnej jednak sytuacji znajdują się uczący filozofii. Dzieje się tak, ponieważ muszą oni rozstrzygnąć zarówno to, na ile będą ujawniać swoje przekonania, jak i mieć świadomość, że ich osobista postawa wpływa, bardziej niż w przypadku nauczyciela fizyki czy chemii, na sposób zrozumienia i przyswojenia wykładanych treści. Nauczając filozofii, nie tylko bowiem przybliża się uczniom/studentom poglądy Arystotelesa, Immanuela Kanta czy Martina Heideggera, ale przede wszystkim pokazuje się pewną wizję człowieka i świata, wobec której uczący zajmuje odpowiednią postawę, czego nie musi robić na przykład matematyk. W jeszcze trudniejszej (a może lepszej?) sytuacji znajduje się nauczyciel etyki. Na tych lekcjach nie sposób nie zająć jakiegoś stanowiska wobec omawianych często kontrowersyjnych treści. Powstaje jednak pytanie, czy oby na pewno tak się rzeczy mają? Na to i wiele innych, bardziej szczegółowych pytań, proponują odpowiedzieć Autorzy książki *Sposób na filozofię. Kluczowe zagadnienia z dydaktyki przedmiotowej*.

W rozdziale zatytułowanym *Znaczenie tożsamości moralnej nauczyciela w nauczaniu etyki i filozofii* odnajdziemy polemikę ze stanowiskiem reprezentowanym przez zwolenników nauczania filozofii metodą M. Lipmana, który, ze względu na wymóg poszanowania autonomii uczniów, nawoływał do dystansowania się od osobistego światopoglądu i bliskiego nauczycielowi świata norm i wartości. Postawa taka ma chronić dzieci i młodzież przed indoktrynacją. W debacie o metodzie Lipmana Autorzy książki zwracają uwagę na fakt, że nauczyciel jest człowiekiem, który posiada określoną osobowość i kieruje się w swoim życiu przyjętymi przez siebie normami/wartościami, zawsze oddziałując w procesie edukacji na swoich podopiecznych. Nie ma ani potrzeby, ani wręcz możliwości, by się od tego uwolnić.

Należy raczej zastanowić się, jak dokonać odpowiedniego doboru środków dydaktycznych, aby lekcje filozofii/etyki mogły stanowić „Wydarzenie” dla tych, którzy będą w nim uczestniczyć. Stąd wielkim zadaniem stojącym przed nauczającymi filozofii/etyki jest wykreowanie takich sytuacji, które w spójny sposób będą odzwierciedlały zarówno moralną tożsamość nauczającego, jak i przekazywane przez niego treści. Bo chociaż rolą nauczyciela filozofii nie jest dostarczanie gotowych rozwiązań jako recepty na istniejące trudności lub problemy, to jednak nie może on ich nie zauważać i nauczać tak, jakby żył w świecie innym, niż jego uczniowie. Oznacza to, iż w praktyce nauczyciel ma pozostać pedagogiem, który argumentuje na rzecz uznawanego przez siebie świata norm i wartości, zostawiając dzieciom bądź młodzieży możliwość oceny prezentowanych treści, jak i dokonania przez nich w przyszłości (w podobnych sytuacjach) wolnego wyboru. Bez wątplenia zatem w procesie nauczania filozofii/etyki istotną rolę odgrywa tożsamość moralna nauczyciela, która pozwala mu stać się rzeczywistym świadkiem przekazywanych treści, uczniom zaś daje możliwość zarówno oceny słuszności zaproponowanej tematyki, jak i doświadczenia autentyczności przekazu.

O tym, jak metodologicznie poprawnie nauczać filozofii i etyki, mówi rozdział książki zatytułowany *Trudności w uczeniu się filozofii i etyki – profilaktyka i terapia*, starający się ująć to zagadnienie od strony ucznia, uwzględniając przede wszystkim problemy, jakie może mu sprawiać proces uczenia się. W tekście dokonany jest podział uczniów na tych, którzy mają „zwykłe” trudności (tzw. typowe – odnoszące się do dzieci z pogranicza prawidłowego funkcjonowania i upośledzenia umysłowego) i trudności specyficzne (dotyczące dzieci z przeciętną lub ponadprzeciętną inteligencją). Rozdział przedstawia więc różne koncepcje wyjaśniające perturbacje w uczeniu się oraz podaje psychospołeczną charakterystykę ucznia z trudnościami w zdobywaniu wiedzy, zwracając uwagę na podstawowe wskazania dotyczące oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych. Znajomość tych zagadnień jest istotna zwłaszcza dla nauczycieli filozofii i etyki, gdyż ułatwia organizację i planowanie procesu kształcenia, dobór treści i metod nauczania. Co więcej, stosowanie profilaktyki w praktycznym zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym powinno mieć miejsce także, albo przede wszystkim, na lekcjach filozofii i etyki.

We wszelkich badaniach, jak również w nauczaniu konkretnego przedmiotu, istotnym czynnikiem jest język, jakiego używamy. Jak wiadomo, każda dziedzina posługuje się właściwym sobie językiem, zwanym niekiedy

„żargonem naukowym”. Bez jego opanowania nie sposób zrozumieć przedstawianych treści. Jednak w przypadku filozofii/etyki mamy do czynienia z sytuacją szczególną. Chodzi o coś, co w nauce nazywamy metajęzykiem. W filozofii odgrywa on szczególnie ważną rolę. O Naturalnym Metajęzyku Semantycznym i o jego związkach z filozofią, nawiązując do badań nad tym zagadnieniem przeprowadzonych przez Annę Wierzbicką, mówi rozdział zatytułowany *Język i filozofia. O Naturalnym Metajęzyku Semantycznym i jego związkach z filozofią*. To prezentacja koncepcji NMS (Naturalnego Metajęzyka Semantycznego), jej założeń i kierunków rozwoju badań nad tą problematyką, ze szczególnym wskazaniem na inspiracje pochodzące od Gottfrieda Wilhelma Leibniza. W końcowej części opracowania ukazane są przykładowe możliwości wykorzystania omawianej koncepcji w nauczaniu filozofii, zwłaszcza w teorii skryptów kulturowych.

Z kolei rozdział zatytułowany *Metody problemowe na lekcji etyki i filozofii jako możliwe działanie prewencyjne* pokazuje, jakie metody pracy mogą być wykorzystane na lekcjach filozofii/etyki. W tekście odnajdziemy przegląd tych metod i dokładne ich opisanie wraz z ukazaniem, jak mogą stać się rzetelnym narzędziem służącym nauczycielowi i metodą działań prewencyjnych. Istotą pomysłu jest stwierdzenie, że dokonując analizy jakiegoś trudnego dla ucznia problemu, można mu zaprezentować wiele możliwości jego rozwiązania, a tym samym działać zapobiegawczo, zmieniając nastawienie ucznia w konkretnych, podejmowanych przez niego decyzjach. Uzupełnieniem dla tych rozważań są przykładowe konspekty lekcji filozofii/etyki, umieszczone w *Aneksie* na końcu książki, a opracowane przez Ignacego Kosełę, Annę Marię Szczepaniak, Annę Grzelak, Pawła Rogowskiego, Danutę Spałek i Kamila Radziszewskiego – studentów Instytutu Filozofii UKSW. Mogą one stanowić cenną podpowiedź, jak przygotować strukturę i metodykę zajęć, by dobrze poprowadzić lekcje na tematy filozoficzne, etyczne czy światopoglądowe.

Duże zaciekawienie może wzbudzić rozdział historyczny zatytułowany *Czy starożytna paideia może być alternatywą dla współczesnej pedagogiki? Antyczne metody wychowawcze i ich obecna rola*. I chociaż jest to tekst, który ma wyraźnie charakter historyczny, to jego treść wydaje się być bardzo pomocna w rozważaniach dotyczących nauczania filozofii/etyki. Jego sednem jest bowiem pytanie – czy starożytna *paideia* może być alternatywą dla współczesnej pedagogiki? W epoce starożytnej różne koncepcje wychowania w sposób nierozdzielny łączyły teorię z praktyką, dzięki czemu mogły osiągnąć pełnię wychowawczych możliwości. Stąd postulowany w tekście

powrót do starożytnych metod pedagogicznych. I choć taki postulat może obecnie wydawać się niezrozumiały a wręcz archaiczny, to przecież nie wolno nam zapomnieć, że to nikt inny jak właśnie Sokrates, Platon czy stoicy mędrzy pokazywali, w jaki sposób liczne ćwiczenia duchowe pozwalają na wykorzystanie pełni potencjału tkwiącego w każdym człowieku – począwszy od ćwiczeń ascetycznych i dialektycznych, a skończywszy na *meditatio mortis* i przyrodzonej kontemplacji rzeczywistości. To oni ukazali piękny etos filozofii jako sposobu życia, duchowej drogi, wewnętrznej przemiany, co miało ogromne znaczenie dla wychowawczych ideałów zarówno starożytności, jak i średniowiecza. Współcześnie widzimy powolny, ale konsekwentny powrót do antycznej *paidei*, jednak nie mówi się o nim w kontekście naukowo opracowanej pedagogiki, lecz są to raczej zagadnienia ujmujące aspekty tzw. terapii filozoficznej. Jest to jednak o tyle ważne, że pozwala na nowo podjąć próbę połączenia edukacji z racjami formacyjnymi i pedagogicznymi, bo przecież drogi uczenia i wychowywania rozeszły się z powodu złego ukierunkowania rozwoju techniki. Ich jedność – czytamy – jest jednak niezbędna dla właściwego funkcjonowania pedagogiki we współczesnym świecie. Człowiek jest bowiem zintegrowaną całością, dlatego starożytna *paideia* może stanowić doskonałą alternatywę rozwoju dla współczesnego człowieka, dając mu odpowiednie zrozumienie siebie i otaczającego go świata, a przede wszystkim jego relacji z innymi. Oczywiście można zapytać, na ile taka wizja jest możliwa do urzeczywistnienia w dzisiejszym świecie i na ile byłaby przydatna. Niemniej jednak rozważania dotyczące starożytnej *paidei* mogą stać się dziś podstawą do ciekawej dyskusji o roli i zadaniach metod wychowawczych w nauczaniu filozofii i etyki.

Na koniec prezentacji treści książki *Sposób na filozofię* zostawiłem rozdział otwierający publikację, czyli tekst *Lękam się świata bez filozofii. O nieodczowności humanistyki w dobie techniki i globalizacji*, który nie tyle pokazuje, jak nauczać filozofii, ile dlaczego jest to dziś zadanie priorytetowe – zarówno dla kultury, jak i dla polityki. Jeśli bowiem przez stulecia filozofia była królową nauki, to dlatego, że uprawiana i przekazywana we właściwy sposób pozwalała uczyć całościowego postrzegania rzeczywistości, krytycznego rozumienia podawanych twierdzeń, poszukiwania rozwiązań i ścieżek poznawczych. Jednak współcześnie – w dobie techniki cyfrowej, szybkości informacji, globalizacji, kryzysu edukacji i dominującej ekonomii zysku – filozofia nie tylko traci na znaczeniu, ale wręcz jest pogardzana. Uznaniem zaś cieszą się nauki pragmatyczne, służące ludzkiemu zdrowiu, przedłużaniu życia, upowszechnianiu różnorodnych wynalazków. Nic więc dziwnego, że

w czasach technologicznej prosperity odwoływanie się do wewnętrznej wartości filozofowania uznawane jest za działanie bezproduktywne. Ale właśnie dlatego – zaznaczają Autorzy – należy zatroszczyć się o właściwe nauczanie filozofii, gdyż szczególnie dziś, świat potrzebuje ludzi myślących i otwartych, krytycznych i empatycznych. Stąd ważny wniosek wynikający z tekstu – konieczne jest przywrócenie we współczesnym szkolnictwie obowiązkowych lekcji filozofii. Marginalizacja i dyskredytacja filozofii grozi bowiem tym, że nastąpi powszechne odwrócenie się człowieka od rozumności. A kiedy usypia rozum, to obudzą się demony. Potrzebna jest nam więc współcześnie poważna dyskusja o konieczności filozofii w kulturze, edukacji, państwie. Nie może być ona li tylko akademicką debatą, ale powinna objąć szersze kręgi społeczne. Jej stawką jest bowiem rozumność i wolność całych społeczności.

Z pewnością twórcy książki mają rację, opisując sytuację współczesnej filozofii. Minął już jej „złoty wiek”, zwłaszcza dla etyki jako nauki uniwersalnej, która określała normy postępowania. Rzeczywistość moralna i światopoglądowa jest współcześnie bardzo bogata, wręcz wielowymiarowa. Nie da się więc badać jej przy pomocy samych narzędzi logicznych. To, co kiedyś było powszechnie akceptowane jako norma moralna, dziś ma charakter zwyczajowy. Jednak obecnie, w epoce łatwych podróży i globalnej transgresji kultury, ludzie stykają się z zupełnie innymi sposobami życia i dochodzą do wniosku, że normy i ludzkie zachowania są ostatecznie względne. Nie wystarczy jednak opisywanie tego, co inni uważają za złe lub dobre. Potrzeba przynajmniej jednego wyjaśnienia: jak mogę usprawiedliwić własne postępowanie moralne? Nie wolno też sprowadzać moralności do sfery prywatnej. Od czasów Kanta wiadomo bowiem, że ma ona przede wszystkim charakter intersubiektywny. Co więcej, gdyby miała być sprawą prywatną, to nauczanie etyki byłoby zwykłą stratą czasu. Za filozofem z Królewca można, a nawet trzeba, powtarzać jego cztery słynne pytania: „co mogę wiedzieć?”, „co powinienem czynić?”, „czego mogę oczekiwać?” i „kim jest człowiek?”. Warto rozważyć również pytanie, które postawił później: „jak zachować właściwą orientację w filozofowaniu?”. Przy nauczaniu filozofii/etyki należy zawsze jednak pamiętać, że inne może być postrzeganie świata przez nauczyciela, a inne przez ucznia. Dlatego rozważania filozoficzno-etyczne, przynajmniej w młodszych klasach, należałoby rozpoczynać od omówienia konkretnych przypadków, gdyż tam łatwiej jest ustalić, w czym się zgadzamy, a co nas różni. Inaczej grozi nam podwójne niebezpieczeństwo: „mówienia po próżnicy” lub wypaczania przekazywanych treści. Istotną rolę pełni tu język, jakim posługuje się określona grupa ludzi, stąd domaga się on ciągłego

uściślenia, co zawsze było i wciąż jest zadaniem filozofii. Dziś widzimy, jak jest to konieczne, zwłaszcza wtedy, gdy w umysłach uczniów zaczynają pojawiać się sprzeczne wizje świata i tego, jak należy postępować, co czynić. Dlatego nauczyciel winien nie tyle prezentować poszczególne systemy filozoficzne/etyczne, gdyż te, jedynie zreferowane, będą i tak mało zrozumiałe, ale omawiać różnorakie ludzkie zachowania i różne wizje świata. Łatwo to dostrzec na przykładzie takiej dyscypliny filozoficznej, jaką jest etyka, która od wieków pokazuje, że niewiele da się wydedukować z zasady: „dobro należy czynić, a zła unikać”. Trzeba raczej uzmysławiać sobie i innym, że to, co bezpośrednio wydaje się najbardziej użyteczne i godne wyboru, nie zawsze musi takim być. Nie można też pozostać na poziomie samego opisu różnorodności poglądów, gdyż wtedy pozostaniemy zwykłymi gawędziarzami. Jeśli zaś będziemy usilnie trzymali się wizji uznawanej przez nas za najbardziej poprawną, wówczas staniemy się ideologami, a nie pedagogami czy nauczycielami. Mam zatem nadzieję, że treści zawarte w prezentowanej publikacji pomogą, przynajmniej niektórym, dostrzec nieodzowność filozofii jako przewodniczki życia i jej niezbędność w szkolnym nauczaniu, a także ułatwią nauczającym lepsze jej upowszechnianie i prezentowanie.

ks. prof. dr hab. Ryszard Moń
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

1

LĘKAM SIĘ ŚWIATA BEZ FILOZOFII

O nieodzowności humanistyki w dobie
techniki i globalizacji

SOKRATES. No, ale się wypada pomodlić do tych tutaj, nim pójdziemy.

FAJDROS. Owszem.

SOKRATES. Panie, przyjacielu nasz, i wy inni, którzy tu mieszkacie, bogowie! Dajcie mi to, żebym piękny był wewnątrz. A z wierzchu co mam, to niechaj w zgodzie żyje z tym, co w środku. Obym zawsze wierzył, że bogatym jest tylko człowiek mądry. A złota obym tyle miał, ile ani unieść, ani uciągnąć nie potrafi nikt inny, tylko ten, co zna miarę we wszystkim. Trzeba nam jeszcze czego więcej, Fajdroisie? Ja mam modlitwy w sam raz.

FAJDROS. Pomódl się o to i dla mnie. Wspólna jest dola przyjaciół.

SOKRATES. Chodźmy.

(Platon, Fajdros, 279 B-C)

Wiele osób postrzega filozofię jako rodzaj niegroźnych, trochę nudnawych, a czasami zabawnych, dywagacji polegających na – jak mówi przysłowie – „liczeniu diabłów na końcu szpilki”. „Nie filozofuj” – to częsta uwaga, kierowana do tych, którzy teoretyzują i zbyt drobiazgowo roztrząsają proste z pozoru problemy. Nieobecność filozofii w szkolnej edukacji dzieci i młodzieży sprawia, że takie niesprawiedliwe opinie, a nawet mity, powielane są przez całe pokolenia. Podjęta w maju 2011 roku przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich decyzja, by wycofać filozofię z puli przedmiotów maturalnych¹, wskazuje pogłębienie tej postawy – celową deprecjację filozoficznej refleksji z przestrzeni edukacyjnej i społecznej (Judycki, 2001, s. 153). I chociaż po kilku latach filozofia powróciła na maturę jako przedmiot dodatkowy, to jednak negatywna ocena przyłgnęła do filozofii i jest ona dziś kojarzona raczej negatywnie. Skutkuje to ignorancją wobec prawdy, że ta czcigodna nauka może dla młodych ludzi stać się nauczycielką dociekliwego, krytycznego i twórczego myślenia, nie tylko rozszerzając horyzonty i ucząc erudycji, ale przede wszystkim ukazując źródła tego, co dzieje się pośród nas. Nie zrozumiemy bowiem ani nas samych, ani kultury w której żyjemy, bez nauczania się umiejętności poprawnego i wnikliwego dostrzeżenia (często ukrytych) filozoficznych inspiracji tkwiących w dziełach sztuki, projektach kulturowych, koncepcjach politycznych czy wyzwaniach cywilizacyjnych. Wszystko, co postrzegamy i czego doświadczamy – kultura i cywilizacja, władza i polityka, sztuka i nauka – zarówno w kontekście historycznym, jak również w perspektywie

¹ Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich zaproponowała skreślenie z przedmiotów maturalnych następujących dyscyplin: filozofia, język łaciński i kultura antyczna, historia muzyki, historia sztuki, wiedza o tańcu; zob. Uchwała Zgromadzenia Plenarnego KRASP, z dnia 6 maja 2011 r. w sprawie nowych zasad egzaminu maturalnego podpisana przez p. prof. dr hab. Katarzynę Chałasińską-Macukow, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp (dostęp: 20.12.2016).

współczesnych skojarzeń związanych z rozumieniem tych pojęć, ma swoje głębokie fundamenty w filozofii.

1.1 Konieczność filozofii

Filozofia, bez względu na to, czy mają tego świadomość politycy, urzędnicy bądź decydenci, jest koroną ludzkiej racjonalności, gdyż tylko ona umożliwia właściwą orientację w świecie. Pozwala na analizę faktów płynących ze spontanicznego ludzkiego doświadczenia świata, ale również danych pochodzących z innych dziedzin wiedzy. Pomaga w miarodajnej i spokojnej ocenie różnych idei, światopoglądów czy systemów religijnych. Nic więc dziwnego, że przez wiele wieków filozofia była utożsamiana z dążeniem do mądrości, pragnieniem odkrycia natury świata, odwagą myślenia wbrew utartym schematom i opiniom. Powoli, w ramach rozwoju ludzkich kwalifikacji cywilizacyjnych, zaczęły się z niej wyodrębniać różne teorie, dyscypliny i dziedziny poznania. I choć dziś rozwój nauk szczegółowych jest imponujący, a kondycja samej filozofii i związanej z nią humanistyki bardzo słaba, to ciągle zarówno nauki przyrodnicze, jak i filozofia mają ten sam cel – jest nim poznanie prawdy i odkrycie natury świata (Judycki, 2014/3, s. 17–18).

Dlaczego jednak filozofia ma znaczenie wyjątkowe? Pozwala bowiem, uprawiana i przekazywana we właściwy sposób, uczyć całościowego widzenia rzeczywistości, poszukiwania i krytycznego rozważania możliwych założeń, analizowania najogólniejszych modeli interpretacyjnych, poszukiwania rozwiązań i ścieżek poznawczych tam, gdzie nikt do tej pory ich nie szukał. Jest tak ważna, ponieważ jest jedyną dyscypliną, dzięki której dokonuje się szczególna i niczym niezastąpiona formacja umysłu. Chociaż brzmi to może górnolotnie, to jednak trzeba wyraźnie przypominać – w odwadze stawiania pytań i analitycznym trudzie poszukiwania odpowiedzi – filozofii nie zastąpi ostatecznie żadna inna nauka. Tylko filozofia może zająć się podstawami wszelkich innych nauk oraz fundamentami ludzkiej egzystencji (Stróżewski, 2013, s. 254).

Filozofia zatem – spróbujmy sformułować jej prostą definicję – to pierwsza i najbardziej ogólna wiedza o zasadach postrzegania, rozumienia i tłumaczenia świata, a także zaprowadzania racjonalnego porządku we wszystkich tworzonych przez człowieka sferach życia. Daje podstawy do podjęcia ważnych decyzji i umożliwia rozstrzygnięcia egzystencjalne (Judycki, 2014/3, s. 22). Nie jest, i nigdy nie była, jedynie wiedzą. Jest

światopoglądem, wyjaśnianiem, spekulacją, analizą, interpretacją, inspiracją, krytyką i interwencją. Jest zarówno racjonalnością, sztuką i działaniem, jak i wiedzą oraz kompetencją, a jednocześnie duchową drogą, dzięki której człowiek może odnaleźć odpowiedź na najważniejsze pytania (Hadot, 2003). Jest dyscypliną badawczą, a równocześnie powołaniem, jest wszechobecna, a zarazem elitarna. Jej rola, jako nauczycielki myślenia i stawiania trudnych zagadnień, wyraża się w odmitologizowaniu, odsłanianiu prawdziwych znaczeń, dociekaniu mechanizmów odpowiedzialnych za to, jak jest, i dlaczego coś tak, a nie inaczej działa. Ma rolę inspiracyjną (stawia pytania), rolę analityczną (odkrywa motywy), rolę krytyczną (podważa zasady). Wszystko to oznacza, że – co dla wielu zaskakujące, a dla innych gorszące i nie do przyjęcia – celem nauczania filozofii nie jest przystosowanie człowieka do społeczeństwa, lecz jego nieprzystosowanie. Filozofia ma bowiem wobec kultury rolę interwencyjną. Burzy to, co nielogiczne, ideologiczne, narzucone, nieracjonalne po to, by pomóc człowiekowi zdobyć zdolność samodzielnego myślenia i działania (Chmielewski, 2014/3, s. 44).

Starożytni szybko zorientowali się, jak cenne są to postawy. Dlatego Arystoteles, najznamienitszy uczeń Platona, wymieniając rozmaite kategorie świadomości intelektualnej, na pierwszym miejscu stawia wyraźnie dążenie do wiedzy dla niej samej.

Człowiek, który myśli właściwie, „żyje bardziej”, tzn. na wyższym poziomie, niż inni, i że ten, kto osiąga prawdę w najwyższym stopniu, żyje na najwyższym poziomie, i że jest to człowiek, który myśli i analizuje według najdokładniejszej wiedzy; tym to właśnie ludziom trzeba przyznać „doskonałe życie” – ludziom, którzy myślą i odznaczają się filozoficzną wnikliwością (Arystoteles, 1988, frg. 85, s. 27).

1.2 Narodziny sztuk wyzwolonych

Filozofia stanowi więc fundament racjonalności. Z jej źródeł i siły narodziło się to, co dziś nazywamy humanistyką. Początkiem tego procesu jest oczywiście pojawienie się około VII wieku przed Chrystusem dyskursywnego myślenia filozoficznego, refleksji teologicznej i spekulacji metafizycznej. Język i mity były u zarania ludzkości intelektualnymi narzędziami człowieka, pomocnymi w odkrywaniu porządku rzeczywistości. Taką rolę spełniały i spełniają religie. Pierwsze racjonalne systemy filozofów

jońskich są niczym innym jak zasadami postulującymi porządek świata, zaś ich celem było uczynienie go nie tylko przedmiotem rozumienia, ale także przedmiotem panowania tak, by przemienić zmysłowy chaos w logiczny i rozumny kosmos (Vernant, 1980, s. 113; Vernant, 1996, s. 15; Vernant, 1995, s. 258; Dreyer, 1998; Snell, 1982, s. 138; Osborne, 1999, s. 34; Sandywell, 1996, s. 57; Kubok, 2004).

Kulturową kontynuacją tego procesu stała się z czasem formuła „siedmiu nauk wyzwolonych”. *Septem artes liberales* to program kształcenia wywodzący się z tradycji starożytnej (V wiek przed Chrystusem). W archaicznej Grecji gramatyka, dialektyka i retoryka stały się podstawową formą wykształcenia, potem doszła do tego jeszcze arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka – dziedziny, które starożytni określali jednym pojęciem – *mathemata* – nauki praktycznej, realnej. Już u schyłku starożytności kształtuje się kanon nauczania w wymiarze dwóch bloków – *trivium* i *quadrivium* – tworzących właściwe *septem artes liberales* i wprowadzających harmonię w ogólnych zasadach kształcenia. Zasadniczą prezentację tego podziału stworzył w V wieku po Chrystusie Marcjan Capellii, afrykański pisarz pogański, układając szkolny podręcznik nauk wyzwolonych: *Satyricon, sive de nuptiis Philologiae et Mercurii et de septem artibus liberalibus*. We wczesnym średniowieczu dzieło Capelli było dosłownie w każdej bibliotece w całej Europie. Dzięki temu siedem nauk wyzwolonych – *trivium* (stopień wstępny – nauki humanistyczne) i *quadrivium* (stopień wyższy – nauki matematyczne) – stało się zasadniczym przedmiotem studiów w wiekach średnich. Popularyzację tego podziału średniowiecze zawdzięcza Boecjuszowi. W IX wieku po Chrystusie na dworze Karola Wielkiego za sprawą Alkuina z Yorku *artes liberales* zyskały znaczenie jako pełny program kształcenia, wpływający na wartość nauczania w klasztorach i szkołach przykościelnych, stając się na wiele wieków podstawowym czynnikiem kształtującym formy edukacji Europy Zachodniej. *Trivium* nabiera wtedy znaczenia propedeutycznego, przygotowującego ludzki intelekt na opanowanie *quadrivium* – prawdziwej i realnej wiedzy, którą rządzi liczba i harmonia, dające dyscyplinę intelektu wspomaganą przez logikę i matematykę. Wszystko po to, by adept mógł wznieść się ku kontemplacji form uniwersalnych i boskich (Curtius, 2005, s. 56–58; Jaeger, 2001, s. 405; Ker, 1987, s. 96). Szczególny nacisk w tych formach nauczania kładziono na kanon starożytnej literatury, języki klasyczne – grekę i łacinę – oraz szeroką znajomość (często na pamięć) wielu dzieł literackich, poetyckich, filozoficznych i teologicznych.

Jeśli zatem z takiej perspektywy patrzy się na historię nauki, filozofii czy literatury, to można powiedzieć, że wszystko to, wraz z ideałami gorliwego i rzetelnego poszukiwania prawdy, mogło zaowocować uczniami, którzy stworzyli dzieła niezwykle. W tej długiej tradycji europejskiego kanonu nauczania kształcili się najwięksi geniusze, pisarze, humaniści, odkrywcy i znakomitości wielu wieków historii. Ci, których autorytet do dziś jest dla świata inspiracją i natchnieniem.

1.3 Uniwersytet domem humanistyki

Filozofia jest zatem podstawą tego, co obecnie szeroko i spontanicznie nazywa się humanistyką, a co przez wieki było uważane za fundament elementarnego wykształcenia każdego człowieka, który chciał siebie nazywać myślącym, kulturalnym czy światłym.

Jednak rzetelne uprawianie humanistyki jest rzeczą trudną, wymaga nie tylko rozległej i głębokiej wiedzy, ale także uformowanej osobowości. Dlatego już dawno dostrzeżono, że humanistyka jest „późnym owocem wieku dojrzałego”, a jej celem jest „humanista” – ten, który rozumie, na czym polega „człowieczeństwo człowieka”. Humanizm stanowi wszystko to, co zawiera rozumna i wolna ludzka natura i ku czemu człowiek transcendentuje poznawczo i moralnie, spotykając się ze światem (Kiereś, 2003, s. 650). Stąd właściwa humanistyka jest uprawiana dla samego poznania i kontemplowania prawdy, co ostatecznie powinno przyczynić się do moralnego ukształtowania mądrego i prawego człowieka (Fedorowicz, 2016, s. 19).

Naturalnym miejscem pojawienia się filozofii i rodzącej się w jej ramach humanistyki była zawsze Akademia, a w czasach średniowiecznych Uniwersytet. Przez prawie dwa i pół tysiąca lat rola filozofii była kluczowa w historii europejskiej kultury i stąd jej priorytetowa rola w edukacji i na uniwersytetach. Jeszcze przecież nieco ponad dwieście lat temu studium filozofii było najważniejszym fakultetem na wszystkich szanujących się i liczących uniwersytetach. Dlatego w ujęciu klasycznym, sięgającym właśnie starożytnych inspiracji, nauczanie uniwersyteckie powinno dążyć do tego, by studenci osiągnęli właściwą cnotę intelektu. To właśnie, mówił Henry Newman, nazywa się filozofią.

W braku przyjętego terminu nazwałem doskonałość albo cnotę intelektu mianem filozofii, filozoficznej wiedzy, rozszerzeniem umysłowych horyzontów albo oświeceniem. Ale jakiegokolwiek

miano my temu nadamy, świadomość historyczna skłania nas, sądzę, do uznania kultury intelektualnej za właściwy i ścisły zakres działania uniwersytetu (Newman, 1990, s. 203).

Uniwersytet jest zatem w swej historii i w swym etosie nieodłącznie związany z filozofią. Pojawił się bowiem jako miejsce nauczania wiedzy uniwersalnej. Wyraża zarówno cel intelektualny, jak i moralny, ideały komunikowania i szerzenia wiedzy, a jednocześnie prawdę i mądrość. Oto definicyjne zadania uniwersytetu. Wszystkie inne jego funkcje: dydaktyczna, wychowawcza, kulturotwórcza, choć są z nim integralnie związane, w konsekwencji nie stanowią jego podstawowego zadania. To na uniwersytecie w dużej mierze ciąży obowiązek odkrywania prawdy, badania prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które rozszerzają naszą wiedzę o człowieku i świecie. Tu rodzi się obiektywny gmach wiedzy uznanej na podstawie sprawdzonych twierdzeń i uzasadnionej siłą racjonalnych argumentów. Oczywiście w społeczności są to zadania także instytucji religijnych, parlamentów, sądów a może przede wszystkim środków społecznego przekazu, jednak uczelnie i uniwersytety odgrywają tu rolę kluczową.

By jednak wypełnić to zadanie, uniwersytet, zarówno jako środowisko, jak i instytucja, musi być wolny. Nie może swą wiedzą służyć żadnym czynnikom zewnętrznym. Jak mówił Kazimierz Twardowski, uniwersytet nie akceptuje żadnych panów, uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie tak, by dochodzić do należycie uzasadnionych sądów. Musi swoiście odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, sprawdzonej i uargumentowanej. Winien przestrzegać autonomii pomiędzy dociekaniem racjonalnymi a nurtami światopoglądowymi, politycznymi i ekonomicznymi (Twardowski, 1933). Będąc placówką poświęconą służbie jednej, najważniejszej ludzkiej i społecznej wartości, jaką jest prawda, nie może mieć nad sobą żadnej nadrzędnej instytucji, szczególnie takiej, która uzurpowałaby sobie prawo do narzucania mu czegokolwiek z zakresu kompetencji nauki. Tylko spełnienie tych warunków pozwala na wolność uniwersyteckich środowisk wobec wszelkich ideologicznych, politycznych, a dziś szczególnie biznesowych, nacisków. To jeden z fundamentalnych warunków właściwie rozumianej siły i niezależności środowisk akademickich (Stróżewski, 2013, s. 257). Uniwersytet powstał, aby służyć prawdzie naukowej, wiedzy obiektywnej oraz doskonaleniu metod myślenia, nie może więc dziwić, że powinien być bezwzględnie niezależny i suwerenny.

Swoboda badań naukowych i kształcenia jest podstawową zasadą działalności uniwersytetów, a rządy i uniwersytety – w ramach posiadanych uprawnień i możliwości – muszą zapewnić poszanowanie tej fundamentalnej zasady (*Magna Charta Universitatum*, 1988, nr 3).

Oznacza to jednak, iż celem kształcenia uniwersyteckiego nie jest wyposażenie studentów w teorię, która znajdzie później użyteczne zastosowania w jakiejś formie zawodowej praktyki, ani przysposobienie ich do określonej kariery zawodowej. Celem uniwersytetu jest przemiana umysłów, aby studenci stali się niejako innymi ludźmi, potrafiącymi rozumować, dociekać, krytycznie analizować świat i idee, zdolnymi wydawać sądy, stosować dobrą, racjonalną argumentację, porównywać i rozważać treści z różnych dyscyplin, sfer i dziedzin nauki. W tym wyraża się właściwa misja uniwersytetu i wynikająca z niej rzetelna wiedza (MacIntyre, 2013, s. 204). Henry Newman wyraźnie mówił, że uniwersytet nie zamierza wywierać wpływu moralnego ani wdrażać mechanicznej wytwórczości, nie podejmuje się również nauczania określonej umiejętności czy wypełniania obowiązków. Jego właściwą funkcją jest inicjowanie kultury intelektualnej. Kształci umysły, by dobrze rozumowały we wszystkich dziedzinach, dążyły do prawdy i ją osiągnęły (Newman, 1990, s. 203).

W tak nakreślonej perspektywie społeczność uniwersytecka nie jest jedynie zbiorowiskiem pragmatyków, ale staje się *koinonią* – wspólnotą wartości i celów – w której spoiwem ładu jest prawda i dobro, naczelne idee będące wzorami motywującymi poznawcze dążności człowieka. Dlatego kluczowe są tu najwyższe znaczeniowo postawy: obiektywizm, uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność, pracowitość, zaufanie, dojrzałość (Goćkowski, 1997, s. 22).

Przypomnienie sobie historii, znaczenia i istoty uniwersytetu, uzmysławia nam, że dla kultury i cywilizacji jest on dobrem najcenniejszym, którego niczym innym nie można zastąpić. Doskonałość umysłowa, którą daje humanistyka uniwersytecka, jest wartością samą w sobie. Nauką zaś, która najpełniej oddaje te ideały jest filozofia, bo tylko w niej i dzięki niej, wiedza jest celem sama dla siebie (Stróżewski, 2013, s. 262).

1.4 Upadek humanistyki

Trzeba jednak jasno i wyraźnie powiedzieć – takie, klasyczne i pełne edukacyjnego patosu, ujęcie filozofii, humanistyki i uniwersyteckich zadań – jest dziś nie tylko nieaktualne, ale dla wielu wręcz śmieszne.

Filozofia, nauki humanistyczne czy sztuki piękne, są coraz częściej postrzegane jako bezużyteczne dodatki, które należy usunąć z procesu nauczania po to, by wprowadzać przede wszystkim innowacyjność i konkurencję. Dlatego promuje się kwalifikacje techniczne, które można zmierzyć i ocenić w sposób ilościowy, szybko sprawdzając ich praktyczność na rynkach ekonomicznych (Wojciuk, 2016, s. 128). Więcej, sama umiejętność kreatywnego i krytycznego myślenia, leżąca u podstaw nauki, jest coraz częściej pomijana. Smutnym przykładem takiego podejścia był apel Ministerstwa Edukacji Japonii, by uczelnie zrezygnowały z programów o charakterze humanistycznym na rzecz nauk ścisłych, technicznych i przyrodniczych, potrzebnych społeczeństwu dla rzeczywistego dobrobytu i komfortu. Dwadzieścia sześć japońskich uczelni państwowych odpowiedziało pozytywnie na ten apel, a dalszych sto siedemdziesiąt wstrzymało nabór na kierunki uznane za zbędne².

Mimo zatem znacznej treści i dziejowych osiągnięć w historii edukacji, z mocą wybrzmiewa obecnie pytanie – „po co filozofia?”. Sytuacja filozofii i szeroko pojętej humanistyki wygląda fatalnie. Coraz częściej na mocy szkodliwego stereotypu, mówi się wyraźnie: „filozof dochodu nie przynosi”. Co więcej, jeżeli poważnie traktuje swoje zadania, to powoduje same kłopoty. Zadaje pytania, szuka przyczyn, nie zadowala się pozorami odpowiedzi, nie daje sobą łatwo kierować. Wielu sądzi więc, że nie ma sensu wspierać filozofii i humanistyki, bo filozof nie dokonuje żadnych poważnych obserwacji empirycznych (bazuje, co najwyżej, na danych z doświadczenia potocznego). Rekwizytami filozofa nie są próbówki, odczynniki czy teleskopy, lecz raczej kartka papieru, na której usiłuje zapisać swe idee. Filozofia to rodzaj teoretycznej spekulacji i właśnie ten spekulatywny wymiar prowadzonych dociekań jest podstawą oskarżania filozofów o bezwartościowe „mędrkowanie”

² Zob. <http://kariera.forbes.pl/japonia-rezygnuje-ze-studiow-humanistycznych-i-spo-lecznych,artykuly,199094,1,1.html>; <http://www.newsweek.pl/nauka/studia-w-japonii-to-kio-zamyka-kierunki-humanistyczne,artykuly,371145,1.html>. Rzetelne analizy pokazują nam, że właściwie w każdym państwie na świecie program nauczania przedmiotów humanistycznych i artystycznych jest ograniczany. Tak dzieje się zarówno na poziomie edukacji podstawowej i średniej, jak i wyższej. Przedmioty te uznawane zostały – przez osoby odpowiedzialne za politykę edukacyjną – za zbędne dodatki w czasach, kiedy wzmaga się presja finansowa i trwa konkurencyjny wyścig o zyski. Co więcej, humanistyczna strona nauk ścisłych i społecznych – czyli to, co odpowiada za inwencję i kreatywność, a wymaga wnikliwego, krytycznego myślenia – również jest marginalizowana. Wszystko to dlatego, że biznes i politycy preferują korzyści krótkoterminowe, które można osiągnąć, stawiając na użyteczne i mające konkretne zastosowanie umiejętności, proporcjonalne do wypracowywanych zysków. Charakterystykę nauki zdefiniowanej jako kapitał dobrze pokazuje książka autorstwa Anny Wojciuk (2016, s. 108–110).

i przekonanie, że badania prowadzone przez humanistów w małym stopniu wpływają na wzrost gospodarczy, fanatycznie niemal wyznawany przez europejskie państwa demokratyczne. Filozof, kierujący się ambicją odkrycia ostatecznych racji istnienia i jego sensu, w wielu środowiskach uchodzi za oderwanego od rzeczywistości dziwaka. Tak oceniano już Pitagorasa, i choć pokazał on, że filozofowie nie są na świecie po to, by rządzić czy gromadzić bogactwa, a jedynie rozmyślać nad uniwersum i jego zagadką, to dziś stoimy przed kluczowym pytaniem – czy spekulatywne rozmyślanie nad ostatecznymi racjami świata ma nadal sens, jako dyscyplina akademicka (Ziemiński, 2014/3, s. 209)?

Może nie powinno nas dziwić, że ci, którzy ani nie mają wykształcenia filozoficznego, ani nawet nie są w stanie zrozumieć, o co chodzi filozofom, nabierają przekonania, że filozofia jest niepotrzebnym komplikowaniem spraw oczywistych i prostych. Szkoda więc czasu i intelektualnego wysiłku na zajmowanie się czymś o tak wątpliwej wartości jak filozofia (Drozdowicz, 2014/3, s. 43).

Te smutne diagnozy potwierdza dostrzegalny i narastający w ostatniej dekadzie dramat nauk humanistycznych w tak ważnych i zamożnych krajach jak Stany Zjednoczone Ameryki czy Wielka Brytania. Nie tylko państwo odwraca się od humanistyki, jako kierunku nierentownego (przekierowując publiczne fundusze na inne sektory wiedzy), ale także, mówi Marek Kwiek, od kierunków tych izoluje się społeczeństwo, niezainteresowane takimi dziedzinami refleksji i wiedzy (Kwiek, 2015, s. 102). Doszło do tego, że dla przeciętnego współczesnego inteligenta to fizyka, odkrywająca najbardziej fundamentalne prawa Wszechświata, jest wiedzą jedyną i prawdziwą. Jeśli zatem nadal istnieją filozofowie, niekiedy arogancko przekonujący, że dysponują podstawową wiedzą metafizyczną, to należy ich traktować – głos taki wybrzmiewa w kulturze – tak, jak traktuje się szamanów, uzdrowicieli, egzorcystów czy cudotwórców. Tę niechęć, a wręcz pogardę dla bezproduktywności filozofii, widać najbardziej z techniczno-pragmatycznej perspektywy nauk, które służą ludzkiemu zdrowiu, przedłużaniu życia czy upowszechnianiu wynalazków technicznych, czyniących nasze bycie bardziej komfortowym (Ziemiński, 2014/3, s. 210).

Jak zaznacza Andrzej Szahaj, nie wszystko jest jednak winą globalnego imperializmu rynku i logiki zawładnięcia przez kapitał różnymi sferami życia, które dotąd były wyłączone spod tego działania. Niechęć do filozofii tkwi także w generalnym charakterze współczesnej kultury, która coraz bardziej jest kulturą hałasu, a wręcz zgiełku, kulturą nadmiaru i szybkości.

W zalewie kakofonii przekazów i informatycznej skrótowości, bardzo trudno jest walczyć o ludzką uwagę i skupienie. Przebijają się komunikaty proste, często bazujące na nieskomplikowanych wyobrażeniach i wizjach świata. W tej kulturowej kakofonii filozofia ginie, nie jest bowiem dopasowana do dzisiejszego świata. Nie jest ani szybka, ani łatwa, ani także medialnie efektowna. Filozofia nie upraszcza, tylko komplikuje. Natomiast ludzie pragną obecnie rzeczy prostych, chcą łatwych, lekkich i jasnych odpowiedzi. Trzeba zatem wyraźnie powiedzieć – klasyczna droga filozofii i droga kultury Zachodu, rozumianego jako kolebka największych osiągnięć cywilizacji europejskiej, zaczynają się rozchodzić. Co więcej, ogólną cechą naszych czasów jest antyintelektualizm i zjawisko to nie dotyka tylko filozofii. Kultura staje się coraz bardziej obrazkowa, gdy tymczasem filozofia jest rozumnym i skupionym obcowaniem z tekstem, jest medytacją nad słowem, jest refleksją (*Dlaczego filozofia?*, 2014/3, s. 240).

1.5 Uniwersytet – biznes i korporacyjna logika

Nie jest zatem żadnym odkryciem stwierdzenie, że dzisiejsze akademie i uniwersytety niewiele mają wspólnego – w istocie swoich zadań i celów – z etosem średniowiecznych uczelni i prężnych nowożytnych ośrodków nauki. Naiwnym jest ten, kto sądzi, że studia uniwersyteckie są w dobie obecnej intelektualną przygodą bezinteresownego poszukiwania prawdy, gdzie filozofia i metafizyka, teoria poznania i etyka, stanowią koronę wiedzy, formując postawy i światopoglądowe idee.

Niestety, obecne uniwersytety bardziej traktowane są jako organizacje sektora publicznego, aniżeli tradycyjne i historycznie wyjątkowe instytucje. Są bowiem pod silną presją oceny, która konfrontuje ich dotychczasowe starania z permanentnym pragnieniem kalkulowania kosztów i efektów, wymuszając, na polu publicznych zasobów finansowych, działania konkurencyjne. Dlatego większość edukacyjnych ścieżek zmierza dziś do powiązania wykształcenia wyższego z różnorodnymi kierunkami i tendencjami na rynku pracy. W środowisku anglosaskim nazwano to „przedsiębiorczym uniwersytetem”³ (Clark, 1998).

³ Tendencje te już na początku XX wieku odsłaniał Max Weber i w swoim szkicu *Nauka jako zawód i powołanie* pokazywał, że uniwersytety zaczęły przypominać kapitalistyczne – zorganizowane, biurokratyczne, ukierunkowane na osiągnięcie wyznaczonych celów – przedsiębiorstwa. Pojęcie „powołania” zaczęło być w nauce, w wyniku procesów racjonalizacji, desakralizacji kultury i „odczarowania świata”, pomijane (zob. Weber, 1998, s. 111–140).

Wszystko to sprawia, że pomiędzy państwem a instytucjami naukowymi obowiązuje tzw. społeczny kontrakt, w ramach którego istnieje wyraźne oczekiwanie, że w zamian za finansowanie ze środków publicznych, naukowcy i uniwersytety uwzględnią potrzeby „użytkowników” funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie. Wynika to oczywiście z promowanej i upowszechnianej idei „innovacyjnej gospodarki opartej na wiedzy”.

Spojrzenie od strony myśli liberalnej i ekonomii neoklasycznej zakłada, że edukacja jest efektywnym czynnikiem wzrostu wtedy, gdy dostarcza kompetencji, na które jest popyt na rynku. Kształcenie powinno być zatem dopasowane do rynku pracy, zarówno od strony pracodawców, jak i uczniów i ich rodziców (Wojciuk, 2016, s. 115).

Te hasła i tendencje definiują dziś uniwersytety jako instytucje biznesowe, tym bardziej że w liberalnej demokracji każdy obywatel ma prawo zapytać, dlaczego ze swoich podatków miałyby wspierać filozofię (Martin, Etkowitz, 2000, s. 7–8)? W czasach technologicznej prosperity odwoływanie się do wewnętrznej wartości filozofowania niezbyt przekonuje potencjalnych mecenasów. Jeśli nie podkreśli się utylitarne aspekty nauczania filozofii, czeka ją marginalizacja. Niewątpliwie źródłem tych tendencji jest współczesna dominacja technokratów, którzy celem swej misji uczynili zreformowanie uniwersytetu po to, aby, podobnie jak inne firmy, przynosił on finansowe zyski⁴ (Saja, 2014/3, s. 66).

4 Dobrze widać to na przykładzie relacji polskich Instytutów Filozofii z instytutami nauk przyrodniczych, którą opisał w swoim artykule Adam Chmielewski. Grant badawczy biologa lub chemika, wynoszący 5 mln złotych, uważa się za średni. Z tej kwoty uczony przyrodnik może sobie wypłacić ok. 10% w formie honorarium. Grant filozoficzny, wynoszący 50 tys. złotych, uważa się za duży. Podobnie jak przyrodnik, filozof może sobie wypłacić ok. 10 % tego grantu jako honorarium i to rozłożone na kilka lat oraz pomniejszone o nieuchronne podatki. Ta różnica jest obezwładniająca i mocno zniechęcająca do pracy. Innymi słowy, filozofowie padli ofiarą ideologii, zgodnie którą nauka winna przynosić dochód. To szkodliwa fikcja: myśl naukowa przynosi dochody w powiązaniu z przemysłem i szeroko rozumianą sferą publiczną. W Polsce jednak nie wdraża się rodzimych idei ani technicznych, ani humanistycznych, ponieważ polski przemysł i polska kultura przejmują gotowe technologie oraz tzw. „formaty” z krajów rozwiniętych. Problem ten widać na przykładzie osiągnięć polskich uczonych-przyrodników: dzięki tym grantom niekiedy odkrywają wielkie rzeczy, ale wdraża się je za granicą, nie w Polsce. Polskie odkrycie niebieskiego lasera to jeden przykład, grafen to kolejny. Innymi słowy, polski podatnik finansuje odkrycia, które aplikują przedsiębiorstwa zagraniczne i z nich korzystają. Logika każe zadać pytanie, czy w ogóle ma sens wydawanie pieniędzy polskiego podatnika na kosztowne badania

Oczywiście szybko można skonstatować, że największym przegranym tego aliansu nauki i biznesu jest humanistyka, a szczególnie filozofia. Jeśli bowiem jedynymi argumentami, mającymi obecnie jakiegokolwiek znaczenie dla rozwoju nauki, są te, które odwołują się do przyszłych wysokich dochodów i namacalnych korzyści ekonomicznych, to filozofia, metafizyka, teodycea, etyka, teoria poznania, a nawet filozofia przyrody, nie mają żadnej szansy na uznanie wśród młodych ludzi pragnących godziwych dochodów i dobrego zysku.

Analizując tę sytuację, Alasdair MacIntyre słusznie zauważa, że współczesny uniwersytet badawczy odniósł sukcesy na trzech polach: po pierwsze w topologii i teorii liczb, w fizyce cząstek i kosmologii, biochemii i neurofizjologii. Prace prowadzone w tych dziedzinach są specjalistycznie wąskie, zależne od funduszy i sponsorów, odkrywcze i intensywne. Po drugie, instytuty badawcze dostarczają wyspecjalizowanych i sprofesjonalizowanych kadr, zapewniając siłę roboczą w kapitalistycznym i industrialnym świecie – lekarze, ekonomiści, prawnicy, inżynierowie, informatycy. I po trzecie – na polu finansowym. Uniwersytety, kształtując kadrę naukową i idąc za potrzebami biznesu, polityki i kapitału, stają się coraz bogatsze, przyciągają bowiem bardzo solidne fundusze i fundacje. Na początku XXI wieku niektóre z nich (głównie amerykańskie i brytyjskie) stały się świetnie prosperującymi korporacjami biznesowymi, korzystającymi z subsydiów, ulg podatkowych, ułatwień ekonomicznych i politycznych profitów. Jednak taka koncepcja *universitas* ma niewiele wspólnego z tym, czym była wspólnota nauczających i studentów u początku rodzenia się jej ideałów (Andrzejuk, 2015, s. 68–69). Stąd jasny wniosek: w korporacyjno-biznesowej strukturze dzisiejszych szkół wyższych filozofia, ze swoją ambicją formułowania i stawiania fundamentalnych pytań, nie ma specjalnie przyszłości. Jeśli już się ją ceni, to o tyle, o ile w wyniku zaliczenia kursu filozofii studenci będą lepiej przygotowani do dalszych karier dzięki erystyce, logice czy kogniwyście. Formułowanie tezy, że człowiek wykształcony, a nawet każdy myślący człowiek, potrzebuje filozofii, ponieważ ona formułuje zagadnienia konstytutywne dla ludzkiej egzystencji, daje motywację do poszukiwania sensu i pokazuje różnorodne odpowiedzi na najważniejsze zagadnienia, jest dziś, należy to przyznać ze smutkiem, całkowicie obce etosowi współczesnego uniwersytetu badawczego (MacIntyre, 2013, s. 238–241).

w naukach przyrodniczych, skoro nie ma możliwości wdrożenia ich wyników z korzyścią dla społeczeństwa, które za to płaci? Idzie o to, że – jak by nie patrzeć – idea wydatkowania pieniędzy na badania naukowe jest bardzo kontrowersyjna (Chmielewski, 2014/3, s. 51).

Nastąpiło więc zderzenie ekonomii z humanistyką, w wyniku którego zaczęto traktować uniwersytet jako instytucję kierującą się logiką „kultury korporacyjnej”, gdzie liczy się efekt produkcyjny, wydajność, zyskowność. Świadomie prowadzi się jednostki edukacyjne ku logice konkurencji w oferowaniu usług (przemocny wpływ rankingów szkół wyższych) i systemu wiedzy eksperckiej z naciskiem, by stworzyć dobrze zdefiniowaną markę, nie tyle jednak nauki jako takiej, ile konkretnej szkoły czy uczelni. Szkoły, akademie, uczelnie mają za zadanie tworzyć warunki dla „lepszej produktywności”⁵ (Porter, 1998, s. 162–163).

W konsekwencji, gdy wygrywa logika zysku, a jednocześnie zawęża się publiczne finansowanie i zaostrza rywalizacja o dostępne środki, uniwersytety państwowe zachowują się podobnie jak prywatne instytucje. Zaczynają uczestniczyć w „quasi-rynkowym wyścigu” o przychody, bez żalu porzucając elementy swojej publicznej misji i związaną z nią dbałość o dydaktykę.

5 Rankingi uczelni, tak mocno dziś akcentowane i eksponowane, stanowią bardzo kontrowersyjny sposób oceny treści i znaczenia pracy akademickiej. Nie brakuje głosów, które wyraźnie pokazują, że globalne rankingi uczelni są specyficzną technologią polityczną, której zadaniem jest zarówno hierarchizacja, jak i wykluczenie. Ich moc jest wielka – włączając do obiegu określone instytucje, inne zaś pozostawiają kompletnie na uboczu. Dobrze określa to Agambenowska fraza „włączające wyłączenie”, która znamionuje te uczelnie, które nie zostały uwzględnione na listach rankingowych, ale pozostają w stanie relacji „wyrzucenia” z suwerenną instancją decydującą o wykluczeniu z danej grupy. Co więcej, rankingi odzwierciedlają rozwijającą się na poziomie globalnym walkę o kontrolę nad przepływami wiedzy. System prestiżu wiedzy, którego przykład stanowią rankingi, zmierza do reprodukcji *status quo*, w którym uniwersytety, które tradycyjnie zdominowały produkcję wiedzy naukowej, potwierdzają swoją pozycję w globalnej hierarchii, a mniejszość wyłaniających się instytucji stara się (i niekiedy odnosi sukces) w ustanawianiu konkurencyjnej obecności. Dla wielu obserwatorów współczesnych globalnych procesów edukacyjnych rankingi są formą sprawowania przemocy symbolicznej, narzędziem umożliwiającym podtrzymanie dominacji sprawowanej przez hegemoniczną grupę i mechanizm generowania zupełnie nowej formy wykluczenia (Amsler, 2014, s. 155–166; Amsler, Bolsmann, 2012, s. 283–301). Rankingi są zatem akceleratorami wykluczenia, podziałów i nierówności. Przyspieszają i pogłębiają ich tworzenie. Proces ten zachodzi zarówno w skali globalnej, jak i krajowej. Rankingi nie tyle tworzą hierarchię między uniwersytetami, ile, jak trafnie ujął to Marginson, potwierdzają, umacniają i reprodukcją prestiż i władzę (Marginson, 2009, s. 13). Trzeba również wyraźnie zaznaczyć, że globalne rankingi nie mierzą tego, co dla współczesnego uniwersytetu najważniejsze, jednocześnie mierząc i dowartościowując tylko to, co da się policzyć. Dzieje się tak, ponieważ rozwój globalnych rankingów, dokonujący się m.in. za pośrednictwem dwóch indeksów czasopism komponowanych przez prywatną firmę Thomson Reuters (<http://thomsonreuters.com>), która jest ściśle złączona z dynamiką rozwoju globalnego kapitału handlowego (zob. szerzej: Hazelkorn, 2013, s. 72–94; Walicki, 2011, s. 47).

Rządząca ich działaniem (jak również instytucjami sektora formalnie prywatnego) zasada „wewnętrznej skuteczności”, głosząca, że należy „wytwarzać odpowiedni pakiet produktów, biorąc pod uwagę potrzeby i pragnienia klientów, przy jednoczesnym minimalizowaniu kosztów produkcji dla danego uniwersytetu”, sprawia, że mogą bez żalu porzucić idee filozoficzne na rzecz przedmiotów pragmatycznych (Szadkowski, 2015, s. 105).

Czy jednak nie poskutkuje to tym, iż traktując uniwersytet jak kolejny sektor produkcji, tym razem zasilający dynamicznie rozwijający się przemysł wiedzy, nieuchronnie przekształci się go w odczłowieczającą, kierowaną przez menedżerów, fabrykę. Pracujący w nim profesorowie zamieniają się w przedsiębiorców, studenci zaś zaczynają być postrzegani albo jako uciążliwość, albo narzędzia zysku (za studentem idzie pieniądź⁶; Szadkowski, 2015, s. 3).

Ostatnie dekady przynoszą groźną erozję kultury akademickiej, dryfujemy w stronę zupełnie odmiennej kultury korporacyjnej. Mówiąc przenieśliście, w miejsce wspólnoty rozumu pojawia się przedsiębiorstwo przerebu studentów, a zamiast świątyni wiedzy – administracyjny biurowiec. To właśnie jest źródło szeroko odczuwanego w środowisku kryzysu idei uniwersytetu i instytucji uniwersytetu, a w szerszym społeczeństwie – powód dramatycznego spadku zaufania do nauki⁷ (Sztompka, 2014a, s. 10).

Ale może rzeczywiście, jak mówi Marek Kwiek, europejska kadra akademicka odpowiedzialna za uniwersytety, powinna zdefiniować się jako pojęta, dobrze zorganizowana grupa interesu, która musi zrozumieć logikę zachodzących rynkowych i ekonomicznych zmian, reformując w ich duchu swoje akademickie środowiska? (Kwiek, 2015, s. 23).

⁶ Edukacyjne reformy wpisują się w szerszą strategię zamieniania wyższych uczelni w jeden z trybików w maszynierii produkującej wzrost gospodarczy. Temu służy wdrażany w całej Unii Europejskiej proces boloński, o którego wprowadzeniu zadecydowali urzędnicy za plecami naukowców i poza demokratyczną debatą. Celem procesu bolońskiego jest zamiana uczelni w taśmowe fabryki produkujące siłę roboczą dopasowaną do wymogów elastycznego rynku pracy (Zespół KP, 2010, s. 9).

⁷ Sztompka, *Wystąpienie na otwarcie Kongresu Kultury Akademickiej*, <http://nfaetyka.wordpress.com/2014/04/04/piotr-sztompka-wystapienie-na-otwarcie-kongresu-kultury-akademickiej/> (dostęp: 20.12.2016).

1.6 Kognitywny kapitalizm

Zanim, choć częściowo, spróbujemy odpowiedzieć na te pytania, zauważyć trzeba, że w literaturze opisującej problem uniwersyteckich nauk humanistycznych, odnaleźć można inne jeszcze diagnozy motywów edukacyjnych reform. Obserwując sytuację współczesnych społeczeństw, wolno powiedzieć, że istnieje, jak przekonuje Piotr Nowak, co najmniej kilka niejawnych celów obecnej reorganizacji pól edukacyjnych, w tym i uniwersytetów.

Pierwszym jest odciążenie młodych i zdolnych ludzi od pracy intelektualnej – od czytania książek, pisanie, dyskutowania, zadawania wydawałoby się głupich, ale kluczowych pytań, wykładania – na rzecz quasi-biznesowej działalności sprowadzającej się do pozyskiwania pieniędzy dla przedsiębiorstw, jakimi stały się uniwersytety. Każdy kto doświadczył prawdziwego nauczania filozofii wie, że niewątpliwie sprzyja ona rozwojowi intelektualnej emancypacji i często dojrzałości etycznej, ale nie przekłada się wprost na zyski i profity ekonomiczne (Nowak, 2014, s. 15).

Cel drugi jest bardziej demoniczny (i brzmi mocno kontrowersyjnie), ale zgadza się z kierunkiem zmian, które mają charakter globalny – jest nim konsekwentne osłabianie instynktu wolnościowego i myślenia krytycznego, polegające na stwarzaniu takich procedur, warunków i klauzul, by dokonała się wymiana wolności akademickiej na dobra materialne (Nowak, 2014, s. 15). Czy liberalne reformy nie mają na celu przyciągnięcia studentów ku działaniom biznesowym kosztem pracy intelektualnej? Jeśli tak, to środowiska uniwersyteckie niejako dobrowolnie tracą wolność i autonomię swych badawczych pasji i dróg, stając się zależne od bieżącej polityki, aktualnych zapotrzebowań rynku czy utylitarnych potrzeb społeczeństwa (Fedorowicz, 2016, s. 24). Podobną myśl wyraża Piotr Sztompka:

Członkowie uniwersyteckiej wspólnoty coraz częściej przestają być samodzielnie i swobodnie działającymi podmiotami decydującymi o kierunku, rytmie, czy czasie twórczej pracy i przed samymi sobą odpowiedzialnymi za jej wyniki, a stają się zwykłymi pracownikami najemnymi, wykonującymi jakieś z góry narzucone i zaplanowane zadania, podejmującymi tematy gdzieś wymyślone i preferowane w finansowaniu, a w dydaktyce zamiast własnej inwencji, rzetelności i perswazyjności mają

kierować się setkami ponumerowanych punkcików narzuconych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji⁸ (Sztompka, 2014b, s. 19–20).

I tu pojawia się cel trzeci. Globalna integracja i koncentracja najbardziej prestiżowego obiegu naukowego, wraz z tak obecnie popieraną międzynarodową mobilnością najlepiej wykwalifikowanej kadry akademickiej, przyjmuje często formę tzw. drenażu mózgow⁹ (Nowak, 2014, s. 15). To bardzo złożone zjawisko, które często jest usprawiedliwiane realizacją idei swobodnego przepływu ludzi, pracy i kapitału. Świadomie banalizuje się dziś jego narodowe, kulturowe i społeczne skutki. Wiele osób uważa bowiem za zbyt kontrowersyjną tezę, że neoliberalizm stał się globalnym i hegemonicznym projektem koncentracji władzy i bogactwa w rękach ekonomicznych i politycznych elit, które nie wprost, ale bardzo skutecznie wyznaczają ideologiczną ramę dla działań zarówno w sferze kultury, mediów, gospodarki, polityki, jak i oczywiście edukacji (Saad-Filho, Johnston, 2009, s. 14–15; Szadkowski, 2015, s. 46).

W społeczno-politycznych realiach liberalizmu uniwersytety nie są zatem postrzegane jak tradycyjne instytucje społeczne – przytoczone analizy wzmacniają tę tezę – ale jako narzędzia służące do realizacji celów gospodarczych i politycznych. Presja jest tak silna, że wydaje się, iż dziś uniwersytet nie jest już zdolny do obrony swej osadzonej głęboko w historii tradycji i integralności. Stał się niezdolny do wytworzenia i promowania wspólnych, społecznie przekonujących narracji dotyczących kulturowego

⁸ Sztompka, *Wystąpienie na otwarcie Kongresu Kultury Akademickiej*, <https://nfaetyka.wordpress.com/2014/04/04/piotr-sztompka-wystapienie-na-otwarcie-kongresu-kultury-akademickiej/> (dostęp: 20.12.2016).

⁹ Ten proces w kontekście europejskim zobrazował niedawno Pedro Teixeira. Zaprezentował on dane dotyczące dystrybucji grantów Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych, które umożliwiają przeniesienie się pomyślnego aplikanta do innego niż miejsce pochodzenia kraju europejskiego. Teixeira pokazał nie tylko dominację w pozyskiwaniu tych środków krajów takich jak Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Szwajcaria, Holandia czy Włochy, tworzących centra europejskiej badawczej doskonałości, ale wskazał również, jak duży procent tych grantów realizowany jest w tych krajach przez badaczy, którzy przenieśli się do nich z innych miejsc w Europie. Na przykład w Wielkiej Brytanii, miejscu realizacji największej liczby grantów Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych, niemal połowa projektów realizowana jest przez badaczy niebędących obywatelami tego kraju. W Szwajcarii natomiast udział badaczy bez obywatelstwa szwajcarskiego wynosi ponad siedemdziesiąt procent wszystkich realizowanych w tym kraju grantów. Jest to oczywiście tylko jeden ze wskaźników zjawiska tzw. „drenażu mózgu” (zob. szerzej: Teixeira, 2013, s. 1–46; por. Szadkowski, 2015, s. 52).

i cywilizacyjnego znaczenia jego pracy dla przyszłości społeczeństwa, kraju, Europy, świata. Paradoksalnie, to właśnie kryzys tożsamości i mocy dzisiejszej humanistyki, czyni uniwersytety niezdolnymi do narzucenia procesom, które się współcześnie rozgrywają, innej niż neoliberalna, technokratyczna i biurokratyczna, propozycji rozwoju (Kwiek, 2015, s. 205).

Dopiero po nakreśleniu tak szerokiego teraźniejszego kontekstu sytuacji humanistyki, możemy zrozumieć, czym jest zjawisko, które w anglosaskiej literaturze nazwano „kapitalizmem kognitywnym”, a które ma na celu podporządkowanie sobie „produkcji” wiedzy dla ściśle określonych zadań. Środkiem do realizacji tych zamierzeń jest systematyczny proces opanowywania środowisk szkół wyższych, akademii i uniwersytetów tak, by ostatecznie podporządkować je racjom ekonomii, zysku i biznesu¹⁰ (Moulier Boutang, 2011; zob. też: Hessels, 2008, s. 740–746).

1.7 Złowroga moc etatyizmu

Opisane dość szczegółowo uzależnienie szkolnictwa wyższego od wymogów finansowych, wyników ekonomicznych, innowacyjności i uzyskiwanych grantów wraz z narastającym procesem finansowania uniwersytetów ze środków publicznych, ma cechy zjawiska, które w literaturze opisującej życie społeczno-polityczne nazywa się etatyzmem.

Etatyzm (fr. état – stan, państwo, gospodarstwo, etat) to interwencjonizm państwowy rozumiany jako rodzaj działań politycznych, które – mówiąc krótko – znamionują przejmowanie przez państwo administracji nad większością działań przedsiębiorczych, ekonomicznych i społecznych. Oznacza ingerencję państwa w różne dziedziny życia gospodarczego, społecznego, kulturalnego, w funkcjonowanie samorządów, stowarzyszeń, małych grup i jednostek tak, by przejąć odpowiedzialność za wiele sfer aktywności społecznej. W wyniku tych działań państwo jest inwestorem, pracodawcą, producentem, nabywcą i sprzedawcą określonych surowców, usług i technologii, eksporterem i importerem, kredytodawcą lub pożyczkobiorcą, organizatorem procesów gospodarczych, zarządcą i dysponentem poszczególnych pól życia społecznego, animatorem działań kulturowych, strażnikiem tradycji i obyczaju (Heydel, 2012; Heywood, 2010, s. 123; Hirst, 2012; Levy, 2006;

¹⁰ Można też spotkać sformułowanie „kapitalizm akademicki”, oznaczające komercjalizację i urynkowanie nauki. Wyraża się on przede wszystkim w konkurencji i rywalizacji o granty, fundusze, kontrakty, partnerstwa akademicko-przemysłowe. Cała działalność jest nakierowana na zysk z patentów, licencji i reklam.

Scruton, 2002, s. 96). W tej logice wzmacnianie struktur państwa oraz administracyjna profesjonalizacja jego kadr przekładają się na wzrost ekonomiczny, przyczyniając się do rozwoju kraju (Wojciuk, 2016, s. 102).

Dziś okazuje się, że to nie uczeni zarządzają współczesnym uniwersytem, ale politycy, administracja i biznes. Cały sektor akademicki stał się niezwykle państwowo-centriczny. We władzy państwowej, w politycznych źródłach decyzji i przepisów, odnaleźć można zarówno strażnika, jak i obrońcę publicznych środków przed „zachciankami” uczonych, a także jedyne gwaranta jakości i poziomu kształcenia i badań naukowych. Przekonuje się nas, że bez sprawowania przez państwo rzeczywistej funkcji kontrolnej i decyzyjnej nad całym tokiem nauczania, nie dokona się wzrost jakościowy¹¹. Oznacza to, że teoretykom kapitalizmu akademickiego udało się przejście od bezpośredniej kontroli państwowej nad systemami szkolnictwa wyższego do kontroli państwowej związanej z mechanizmami rynkowymi. Dzięki temu zabiegowi państwo staje się „hiper-administratorem”, który nie tylko rozdaje fundusze, lecz również pragnie ściśle kontrolować ich wykorzystanie (Leslie, Slaughter, 1998, s. 228–230).

Państwo zatem, zamiast służyć wspólnocie akademickiej, ma ambicje jej formowania. Tworzy w tym celu mit jedności systemu – wszyscy akademicy mają te same szanse, są tak samo, na tych samych prawach finansowani i traktowani. Jednocześnie agendy państwowe świadomie, przez biurokratyzację nauki, pragną marginalizować wpływ środowiska akademickiego na procesy decyzyjne i demobilizować sprzeciw wobec narzucanych przez urzędników formalistycznych rygorów. Wszystko po to, by zapewnić etatystyczną hegemonię. Dlatego akademicy są zmuszani do tworzenia niezliczonych, a jedynie deklaracyjnych, sprawozdań, ankiet, sylabusów, macierzy efektów kształcenia i innych dokumentów. Indagowani są do pisania kolejnych wersji wniosków o granty do państwowego monopolisty, wiedząc, że ich poprawność zależy od decyzji powołanych przez państwo recenzentów, a także całego systemu szkoleń¹².

11 Jak pisze Jan P. Hudzik do tego rodzaju etatystycznej logiki zdążyli się dostosować studenci i doktoranci, bezkrytyczni młodzi adepci nauki, wyspecjalizowani już w liczeniu punktów za publikacje, w pogoni za kolejną konferencją, w której udział zwiększy ich szansę na pracę na uniwersytecie, poszukiwaniu etatów z grantów – bezpiecznej przystani dla jednostek bardziej sprytnych, bardziej mobilnych i bardziej bezrefleksyjnych (zob. Hudzik, 2015, s. 102).

12 „Rzecz w tym jednak, że poza zapewne nieliczną w skali całego kraju grupą prawników, specjalizujących się w prawie szkolnictwa wyższego, nikt z regularnych, że tak powiem, akademików – z humanistów absolutnie nikt! – piastujących funkcje dziekańskie czy rektorskie,

Nie łudźmy się jednak, tam gdzie dominuje etatyzm, tam też niemal automatycznie pojawiają się całe szlaki dla cynicznych i sprytnych zachowań. Konsekwentnie wprowadzany i utrzymywany etatyzm rodzi postawy pragmatyczne i utylitarne. Młodzi naukowcy już zaczynają postępować zgodne z doraźnymi oczekiwaniami ustaw, rozporządzeń i ewaluacyjnych wytycznych. Dobrym przykładem tego jest wypełnianie wniosków

nie jest w stanie poradzić sobie z takimi przepisami i poprawnie przygotować stertę dokumentów – wypełnić »ankietę« – zgodnie z oczekiwaniami Ministerstwa. A skoro tak, to ostatecznie los »jednostki naukowej«, jej być albo nie być – przypomnę, że za kategoryzacją idzie finansowanie – spoczywa w rękach władzy: w dobrej lub złej woli jej urzędników i akolitów-współpracowników, w poza legalnym »zaufaniu«, jakim darzą lub nie darzą oni swoich ocenianych kolegów. Skutkuje to wszystko strukturalną niesterownością systemu – z kilku powodów. Po pierwsze, z uwagi na pewną socjotechniczną prawidłowość. Otóż paradoks opisywanego stanu rzeczy polega na tym, że im bardziej system nauki i szkolnictwa wyższego jest racjonalizowany, szczegółowo regulowany administracyjno-prawnie, tym bardziej staje się on autodestrukcyjny, zagrożony implozją, tym mniej działa na rzecz autonomii swoich funkcjonariuszy, tym mniej może opierać się na ich wiedzy i sumieniach. Syndrom »zaufania«, który, jak widzieliśmy, zaczyna im dolegać, czerpie swoją racjonalność za każdym razem z aktualnego układu interesów leżących u podstaw ich środowiska. Po drugie, niesterowność systemu zarządzania nauką bierze się także z przyczyn *stricte* merytorycznych: zakładane w ustawie i innych dokumentach rządowych wymagania (organizacji, finansowania, ewaluacji, metodologii), jakie stawia współczesna wiedza ekspercka, są nie do pogodzenia z wymaganiami wynikającymi z nadal jeszcze tradycyjnej konstrukcji naszego uniwersytetu. Po trzecie, jeśli wymagania wiedzy eksperckiej wiążą ze standardami takiej właśnie nauki, na które powołują się przeciw dokumenty MNiSW i instytucji z nim związanych, to standardy te są niekompatybilne z naszymi własnymi – i to nie tylko z naszą polityką finansowania nauki i jej ewaluacji, lecz także z polityką zatrudnienia na uniwersytetach, z modelem akademickiej kariery zawodowej” (Hudzik, 2015, s. 93–94). W wywiadzie udzielonym *Guardianowi* Peter Higgs, laureat nagrody Nobla w fizyce, z całą szczerością powiedział, że przy obecnych kryteriach ewaluacyjnych nigdy nie zostałby uznany za twórczego naukowca (zob. <https://www.theguardian.com/science/2013/dec/06/peter-higgs-boson-academic-system> (dostęp: 20.12.2016)). Etatyzm rodzi dramatyczne dla ludzi myślących, krytycznych i bezkompromisowych tendencje. Skutkuje społecznym grzechem niemyślenia. To dziś, twierdzi Piotr Nowak, główna przewina akademików: droga niemyślenia. „Akademy – jedni z obawy przed bezrobociem, inni, ponieważ nieźle zarabiają – uciekają przed naciskami administracji i biznesu w stosunkowo łagodną obstrukcję i dezinterpretację ich poleceń. A nawet gorzej: uderzają w ton moralnej wyższości, co w biurolistach wzbudza szczery śmiech. Tymczasem stawka w całym tym zamieszaniu jest naprawdę wysoka: jest nią wolność i władza. Dotychczas właściwą przestrzeń wolności był uniwersytet, który zresztą przez setki lat stopniowo ją tracił. [...] Wolność została – trzeba to głośno powiedzieć – spieniężona lub wymieniona na inne dobra, na przykład na bardzo przyjemne zajęcie, jakim jest turystyka naukowa” (Nowak, 2014, s. 58).

grantowych, pisanych pod oceny recenzentów i nieustanne zabieganie o cytowania (Nussbaum, 2016, s. 147; Walicki, 2011, s. 47)¹³.

I znowu największym przegranym tak zbudowanego modelu jest humanistyka, która po pierwsze ze swej istoty domaga się prostoty, uczciwości i bezinteresowności, po drugie nie potrafi na globalnym rynku kapitału sprzedać z zyskiem swoich „produktów”. Bo przecież nie takie są zadania, priorytety i cele humanistyki, a szczególnie nauki, która jest jej koroną – filozofii.

1.8 Pragmatyzm a ideały kształcenia

Czy tak promowana biznesowo-pragmatyczna edukacja i upowszechniany w jej ramach sposób kształtowania dzisiejszej młodzieży są w stanie uformować wielkich twórców, geniuszy literatury czy gigantów kultury? Czy nowoczesny etatystyczny program kształcenia uniwersyteckiego, z tabletami, e-podręcznikami, sylabusami, systemem elektronicznego oceniania, zrodzi ludzi na miarę Dantego, Petrarcki, Szekspira, Hegla czy Camusa? Czy za kilka wieków pochyleni nad naszymi czasami badacze dawnych dziejów dostrzegą ten rodzaj geniuszu, który potrafi przetrwać wieki, jak drobinka diamentu w popiołach minionych epok? Śmiem wątpić. Zobaczmy, jak marginalizowanie humanistyki i promowanie pozytywistyczno-empirycznego modelu nauki sprawia, że student współczesnego

¹³ Jak pisze Martha Nussbaum, także brytyjscy humaniści wciąż muszą wypełniać wnioski grantowe do agencji rządowych, co nie tylko pochłania dużo czasu, lecz także wypacza tematy badawcze, ponieważ agencje rządowe oceniające wnioski grantowe szukają wskaźników „wpływu” i często są wobec humanistycznych projektów nastawione bardzo podejrzliwie. Wielka Brytania nie jest jednak pod tym względem przypadkiem skrajnym; w niektórych krajach europejskich o grant trzeba występować nawet w celu uzyskania stypendiów dla doktorantów, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych i w wielu innych krajach na świecie są oni finansowani na podstawie standardowych umów pomiędzy wydziałem a administracją uniwersytetu; dzięki temu mogą swoją edukację kształtować w sposób elastyczny, zamiast od samego początku wpasować się w zespół badawczy jakiegoś profesora. „Pewien cyniczny młody filozof z jednego z połączonych niedawno wydziałów filozofii i nauk politycznych powiedział mi, że jego ostatni wniosek grantowy miał o sześć słów mniej niż dopuszczał limit. Dopisał więc w sześciu miejscach słowo »empiryczny«, tak aby przekonać biurokratów, że nie zajmuje się jedynie filozofią. Wniosek otrzymał dofinansowanie” (Nussbaum, 2016, s. 147). Sprowadza to humanistykę do rangi korporacji, „przebijają się” bowiem i otrzymują granty projekty uznane za „zgodne z postępowaniem nauki”, czyli w przypadku nauk humanistycznych po prostu modne (Wilczyński, 2016, s. 106). Przybiera to czasem formę ironicznych przytyków typu: „A tak w ogóle efektywność naukowa humanistów mierzona parametryzacją odsłania brak strategii lokowania swoich publikacji głównie w dobrych czasopismach” (Kokowski, Litwiński, 2014, s. 42).

uniwersytetu czasem nie bardzo wie, kim byli Arystoteles, Boecjusz, Cynceron czy Seneka, nie mówiąc już o wymienieniu tytułów ich dzieł, w tym zapomnianym i, zdaje się, celowo, eliminowanym (a zastąpionym globalnym angielskim) języku, jakim jest łacina. Dziś student podobny jest do konsumenta i tak jest traktowany – dużo, szybko, tanio – nic treściwie, niewiele teoretycznie, prawie w ogóle abstrakcyjnie. Stąd porzucenie filozofii, bo dzisiejszy uczeń ma świat konsumować, a nie go kontemplować. On wypełnia testy, pisze skrótowo, używa równoważników zdań, nie potrafi spokojnym literackim językiem wyrazić swych przeżyć i myśli, pokazując, że rozumie problematykę, którą poznaje. Uczy się testów i układanek egzaminacyjnych, a nie potrafi zadawać kluczowych pytań: „dlaczego?”, „jak?”, „w jakim celu?”. Te pytania domagają się bowiem dystansu, refleksji, zastanowienia, wiedzy, a nie opinii i obrazów. Rozum instrumentalny zaczyna w edukacji dominować nad rozumem metafizycznym i wtedy – jak napisał Tadeusz Gadacz – nadchodzą czasy marne (Gadacz, 2008, s. 89). One zaś nie rodzą wielkiej literatury, sztuki, filozofii. Powodują obumieranie humanistyki, a wraz z nią geniuszu wyrażonego w wielkich literackich inspiracjach. Obecnie, w lansowanej w Polsce wzorem zachodnich akademickich standardów edukacji, kluczową rolę odgrywa nie tyle teoria, refleksja, bezinteresowność pytań i stawianych zagadnień, ale pragmatyzm, przygotowanie zawodowe, sprawność obsługiwanego urzędu, efektywność i wymierność. Oto czynniki, które zarówno w edukacji, jak i na rynku pracy i w wielu innych dziedzinach życia, odgrywają rolę najistotniejszą. Tym samym *logos* został wyparty przez *praxis*, sfera poznania i prawdy została zastąpiona przez aktywizm, odtwórczość, szybkość. Szkoda czasu na „filozoficzną bezczynność”, kontemplowanie i perypatetyckie przechadzanie się, by rozstrzygać w teoretycznych debatach zawikłane tezy metafizyczne. W ten sposób myślenie przestaje być pierwsze, a fundamentalne staje się efektywne i skuteczne działanie mierzone marketingowymi sukcesami (Andrzejuk, 2015, s. 76). To z kolei przyczynia się do zaniku autentycznej myśli i mechanicznego przekazywania podręcznikowych, często banalnych i skrótowych, tez. Dziś młody człowiek nie przychodzi na studia po to, by zdobyć umiejętność, którą nazywa się wykształceniem, to znaczy, by przemyśleć wiele kwestii, zaspokoić ciekawość, poszerzyć własne horyzonty egzystencjalne, dojrzeć intelektualnie i emocjonalnie, doświadczyć uczestnictwa w kulturze. Ten ideał legł w gruzach, zagubił się, a wszechogarniający pragmatyzm ujawnia się w tym, że szkoły stały się dla większości młodych ludzi miejscem budowy CV pod kątem rynku pracy. Piotr Sztompka wyraźnie wskazuje, że idea tego, by uniwersytety

kształciły zawodowo pracowników pod zamówienia aktualnego rynku pracy, oparta jest na kompletnym nieporozumieniu. Szczególnie teraz należy przypominać, że wykształcenie akademickie musi być bogate w treści ogólne, humanistyczne, kulturowe, nie jest bowiem fabryką robotów, ale ma na lata kształtować osobowości i kompetencje cywilizacyjne (Sztompka, 2014b, s. 27).

1.9 Demokracja – dialog, kultura, światopogląd

Zapytajmy jednak, czy wymagania i zadania uniwersytetów oraz szkolnictwa wyższego, tak wyraźnie zdefiniowane przez obecne etatystyczne państwo, nie wyznaczają być może właściwego kierunku zmian? Niewykluczone, że realne skorelowanie nauki, pragmatyki i biznesu z interwencjonizmem i bardzo mocną rolą administracji państwowej jest słuszne. Jeśli cierpi na tym szeroko pojęta humanistyka, a przede wszystkim filozofia, to jest to jednak, jak przekonują urzędnicy, nieunikniony skutek szerokich globalnych tendencji – technicyzacji i informatyzacji życia, dzięki którym społeczności zdobywają inne dobra niż te, które proponuje humanistyka. A zatem: może nie należy rozpaczać z powodu fatalnej sytuacji nauk humanistycznych?

Nic bardziej mylnego. Potrzebujemy humanistyki, a przede wszystkim filozofii. W czasach liberalnych demokracji bardziej niż kiedykolwiek odczuwamy tęsknotę do wykształconych elit z szerokimi kulturowymi, filozoficznymi i literackimi horyzontami. Krytyczne myślenie, refleksja, znajomość dorobku cywilizacji, tradycji i kultury, umiejętność formułowania argumentów i uzasadniania poglądów są wręcz niezbędne dla trwania i żywotności współczesnych demokracji (Nussbaum, 2016, s. 12).

Jednak ta odważna, a dla wielu wręcz kontrowersyjna, teza domaga się uzasadnienia. By ją obronić, należy ukazać zależność, jaka zachodzi między nowymi reformami i aktywnościami akademików a kondycją całych społeczności. Jak się mają humanistyka i filozofia do problemu tolerancji, świadomości wspólnoty politycznej, podniesienia jakości debaty publicznej, korzystania z mediów, zmniejszania stopnia agresji wobec obcych czy nienawiści w Internecie? (Hudzik, 2015, s. 80). Może te „liberalne cnoty i postawy” społeczeństwo zdobywa bez filozofii?

Na początku przypomnieć trzeba, że dzisiejszy model kształtowania i wychowywania człowieka zakłada ogromne znaczenie demokracji. Zdobyczą naszych pokoleń (w Polsce od ponad dwudziestu pięciu lat, w krajach Zachodu od ponad stu) jest niezbywalne prawo każdego dorosłego człowieka

do udziału w podejmowaniu decyzji wpływających na polityczne i obywatelskie funkcjonowanie całych społeczeństw (państw). Demokratyczna wspólnota upodmiotawia, dając możliwość aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i zabezpiecza fundamentalne prawa jednostki, których nie może jej odebrać kaprys większości. Demokracja chroni swobody polityczne: wolność słowa, zrzeszania się, kultu religijnego, sumienia, wolność ekonomiczną, a także podstawowe uprawnienia w innych dziedzinach, takich jak edukacja czy zdrowie (Bobbio, 1998). Społeczeństwo demokratyczne wymaga również relacji, dialogu, komunikacji, słuchania, mówienia i zrozumienia.

Zauważmy dalej, że duża część centralnych dla życia demokratycznego dyskursów nie dotyczy prawd nauk empirycznych – matematyki, fizyki, kosmologii czy geografii – ale dotyczy wartości takich jak sprawiedliwość, równość, wolność czy prawa człowieka. Uczestniczenie w tych dyskusjach, współodpowiedzialność za ich kształt i wynik, domaga się jednak – każdy to przyzna – szerokich kompetencji kulturowych i humanistycznych. Należy zwrócić też uwagę, że w dobie mediów społecznościowych, Internetu i globalnej komunikacji na forach i komunikatorach trwa nieustanna wymiana poglądów i myśli. Internetowy tygiel stał się miejscem debaty nie nad wynikami nauk przyrodniczych, a nad tym, czym żyją ludzie. O tym zaś zawsze stanowią treści humanistyczne: filozoficzne, etyczne i światopoglądowe. Spory o sprawiedliwość społeczną, o najlepszy możliwy ustrój państwowy są przecież dyskusjami filozoficznymi, gdyż muszą wziąć pod uwagę różne koncepcje sprawiedliwości, wolności, odpowiedzialności czy obowiązku. Idee te i kategorie nie należą do sfery nauk szczegółowych, co więcej, nie da się ich uzasadnić nawet z pomocą historii, socjologii czy politologii. Konieczny jest dyskurs filozoficzny (Judycki, 2014/3, s. 18).

Gdy zauważy się te prawidłowości, to łatwo zrozumieć, że demokratycznemu, wolnemu i dojrzałemu społeczeństwu potrzebna jest filozofia. Ona bowiem zaprasza nie tylko do myślenia radykalnego, docierającego do ostatecznych podstaw i zasad rzeczywistości, ale także do myślenia odpowiedzialnego i krytycznego. Nieodzowność filozofii w kulturze rodzi się z potrzeby osób rozumnych i wolnych, które będą zdolne podważyć utarte schematy działania i postępowania. W społecznościach takich jak nasze – technologicznych, informatycznych, medialnych i konsumpcyjnych – niezbędni są ci, którzy odważą się zakwestionować upowszechniane i wyznawane dogmaty, będą zdolni zapytać: „a może jest inaczej?”. Filozofia, jako odwaga nieschematycznego myślenia, zawsze była pomocna w obronie niezależności i wolności człowieka (Ziemiński, 2014/3, s. 211).

Jeśli więc chcemy mieć społeczeństwo światłych, nie dających sobą manipulować i tolerancyjnych obywateli, jeśli zależy nam na silnej demokracji i odpowiedzialnych postawach prospołecznych, to powinniśmy promować kulturę filozoficznego myślenia, wspierając nie tylko studia filozoficzne, ale też nauczanie filozofii w szkołach średnich i filozoficzny styl myślenia w życiu publicznym. Tylko dzięki edukacji filozoficznej nauczymy się dyskutowania na ważne tematy w sposób merytoryczny, rzetelny i samodzielny. Zauważmy, przypomina Adam Szutta, że zwolennicy tyrańskich rządów i totalitarnych systemów boją się filozofii, dobrze bowiem wiedzą, czym grozi promowanie i nauczanie myślenia filozoficznego. Dlatego już w pierwszych latach komunizmu w Polsce szybko wycofano ze szkół nauczanie filozofii (Szutta, 2014/3, s. 59).

Deprecjonowanie humanistyki, a ostatecznie jej edukacyjne osłabienie i wyrugowywanie z programów szkolnych sprawia, że promuje się techniczno-informatyczno-inżynierską ścieżkę kompetencji zawodowych. Czy jednak społeczności złożone z ludzi o wykształceniu wyłącznie technicznym nie staną się niezdolne do krytykowania władzy, podważania politycznych projektów, ustrojowych pomysłów i ekonomicznych opinii? Czy nie będą, pyta Martha Nussbaum, pożytecznymi wytwórcami dóbr i zysków o stopień wyobraźni? Czy takiego społeczeństwa nie czeka samobójstwo duszy¹⁴ (Nussbaum, 2016, s. 161)?

Pragnąc życia w wolnych i dojrzałych społecznościach, musimy poszukiwać odpowiedzi na tak postawione pytania. Demokracje charakteryzują się wielką siłą rozsądku i wyobraźni, są jednak jednocześnie szczególnie podatne na uleganie poważnym błędom w rozumowaniu, na wpływ ignorancji, pośpiechu, niedbałości, egoizmu i bezrefleksyjności czy wręcz manipulacji. Edukacja ukierunkowana przede wszystkim na uzyskanie dochodów i zysku wzmacnia te społeczne słabości i ułomności. Może doprowadzić do ignorancji opartej na chciwości oraz mechanicznie wyuczonej uległości, to zaś

¹⁴ Jako przykład można podać to, co stało się w indyjskim stanie Gudżarat, który od wyjątkowo długiego czasu podąża ścieżką eliminowania myślenia krytycznego ze szkół publicznych i koncentruje się przede wszystkim na umiejętnościach technicznych. To tam grupa potulnych inżynierów została przekształcona w morderczą siłę zdolną do przeprowadzenia rasistowskich i antydemokratycznych decyzji politycznych. W 2002 r. tłumy radykalnych wyznawców hinduizmu, podburzane przez propagandę podawaną w szkołach (w stanowych podręcznikach Hitler na przykład jest przedstawiany jako bohater) zamordowały około dwóch tysięcy muzułmanów. Ten ludobójczy atak został potępiony na całym świecie i doprowadził do odmówienia wydania amerykańskiej wizy premierowi stanu, który stworzył kampanię podburzania do nienawiści rasowej.

stanowi już poważne zagrożenie dla samego życia demokratycznego i z pewnością utrudnia stworzenie przyzwoitej kultury ludzi myślących, wolnych i równych (Nussbaum, 2016, s. 161).

1.10 Humanistyka na straży demokracji

Co zatem wnosi humanistyka do, użyjmy Habermasowskiej formuły, społecznego „świata życia” współczesnych demokracji? Jakie umiejętności i kompetencje powinno wykształcić u swych obywateli państwo pragnące promować ten typ personalistycznej, to znaczy refleksyjnej i wrażliwej na drugiego człowieka, demokracji, która pozwala na przyznanie każdemu szansy na życie, wolność i dążenie do osobistego szczęścia? Za Martha Nussbaum można zgodzić się, że istotne będą:

1. umiejętność właściwego analizowania, refleksji, argumentowania i prowadzenia dyskusji o kwestiach politycznych dotyczących państwa;
2. zdolność dostrzeżenia we współobywatelach ludzi mających równe prawa, nawet jeśli różnią się oni pod względem poglądów, rasy, religii, płci czy orientacji seksualnej; umiejętność odnoszenia się do nich z szacunkiem i postrzegania innych osób jako wartości samej w sobie, a nie jako narzędzi, którymi można manipulować dla osiągnięcia osobistych korzyści;
3. umiejętność brania pod uwagę istnienia innych osób i rozumienia skutków różnego rodzaju decyzji społecznych i politycznych dla życiowych szans i doświadczeń ludzi.
4. kompetencja właściwego przedstawiania skomplikowanych kwestii mających wpływ na ludzkie życie na różnych jego etapach; pojmowania dzieciństwa, okresu dorastania, relacji rodzinnych, choroby, śmierci i wielu innych zagadnień w sposób uwzględniający ogromne zróżnicowanie ludzkich biografii;
5. sprawność krytycznego osądzania przywódców politycznych, podpartego jednak przemyślaną i realistyczną oceną dostępnych im możliwości;
6. zdolność myślenia o dobru państwa jako całości, a nie jedynie przez pryzmat własnej grupy;
7. umiejętność spojrzenia na własną wspólnotę jako na element skomplikowanego porządku światowego, który dla rozwiązania rozmaitych kwestii domaga się racjonalnej, uczciwej i ponadnarodowej debaty (Nussbaum, 2016, s. 42–43).

Powyższy, zdroworoządkowo oczywisty, spis społecznych kompetencji, pokazuje, że liberalne demokracje potrzebują obywateli, którzy myślą, potrafiąc zachować pewien dystans wobec zmieniającej się rzeczywistości, a jednocześnie umieją, zarówno w polityce, jak i życiu na poziomie samorządowym czy sąsiedzkim, analizować różne warianty, scenariusze i opcje, przyjmując czasem punkt widzenia drugiego człowieka, z którym żyją wspólnie w wielokulturowym i pełnym różnorodnych poglądów społeczeństwie. Innymi słowy, demokracje liberalne potrzebują ludzi myślących i otwartych, krytycznych i empatycznych. Demokracja, jeśli uświadomimy sobie całą jej siłę, to ustrój dla ludzi wykształconych, oświeconych i rozumnych, to zaś zależy w ogromnej mierze od stanu szkolnictwa i to humanistycznego. Żadna inna nauka nie kształtuje takich postaw w sposób metodyczny – tylko filozofia. Stąd w tej perspektywie przestaje być zasadne pytanie, czy należy finansować wydziały humanistyczne, w tym szczególnie wydziały filozofii, mimo ich ekonomicznej nierentowności i nieopłacalności, a obowiązująca zaczyna być kwestia – jak dobrze i skutecznie to robić?

Gdy odkryjemy, czym jest demokracja jako określony sposób życia, to zrozumiemy, że uniwersytet humanistyczny stanowi przestrzeń krzewienia kultury, tradycji, wiedzy i wspólnotowych umiejętności, niezbędnych społeczeństwu do pełnego i dojrzałego funkcjonowania. Promowane w humanistyce, a przede wszystkim w filozofii, wartości intelektualne i umiejętność polemicznego myślenia, przyczyniają się do formowania, tak ważnej w demokracji, przestrzeni dialogu. Na uniwersytecie ma ona dwa wymiary: pierwszy – osobisty, tworzy go poszukiwanie prawdy; drugi – wspólnotowy, to wielość poglądów, idei, kultur, pokoleń i rozwiązań. Warunkiem niezbędnym dla trwania obu wymiarów jest praktyka racjonalności i wolności. Dlatego tylko w atmosferze debaty, a nawet sporu, formuje się istota uniwersytetu: obowiązek krytyki, prawo do wątplenia i gotowość do sprzeciwu łączą się z uznaniem zdania i poglądów innych. Dopiero tak formowane elity mogą stanowić podstawę społeczeństwa obywatelskiego¹⁵ (Fedorowicz, 2016, s. 31).

¹⁵ „Na uniwersytecie wszyscy są Inni, razem i osobno uczestniczą w europejskiej *unitas multiplex*, a więc pozostają sobą – w gotowości do dawania i otrzymywania – by (...) *magis veritas propaetur*. (...) Jeśli poszukiwanie prawdy jest w uniwersytecie równoznaczne z uznaniem inności, to znaczy, że przyjmujemy jako osoby i jako wspólnota obowiązek konfrontacji z tożsamością Innego. Zarazem wierność własnej tożsamości jako element szukania prawdy jest ustalaniem istotnego aspektu tego poszukiwania w postaci stwierdzenia, że Ja jestem Innym, że wszyscy jesteśmy – wobec siebie – Innymi. Tak splatają się te

Czy zatem nastaną czasy, kiedy znajomość podstawowych idei filozoficznych będzie tak samo elementarnie wymagana od ludzi wykształconych, jak dzisiaj wymagana jest znajomość np. języka angielskiego czy obsługi urządzeń informatycznych? Trzeba być sceptycznym wobec takiego optymizmu, ponieważ bez nobilitowania humanistyki, a szczególnie filozofii, bez programu upowszechniania odważnego i krytycznego myślenia, nie zrealizuje się ideałów obywatelskich. Dziś, w pogoni za zyskiem, poszczególne państwa i tworzone przez nie systemy nauczania, świadomie usuwają umiejętności niezbędne do podtrzymania przy życiu demokracji¹⁶. Jeśli ten proces nie zostanie zatrzymany, to już wkrótce nowoczesne społeczności na całym świecie będą produkować pokolenia użytecznych technokratów, a nie pełnowartościowych obywateli zdolnych do samodzielnego myślenia, formułowania nowatorskich tez oraz zrozumienia wagi zarówno osiągnięć drugiego człowieka, jak i doznanych przez niego krzywd. Na naszych oczach zatem rozstrzyga się przyszłość światowych demokracji. Stawka w tej grze jest bardzo wysoka – jest nią wolność i władza (Nowak, 2014, s. 84).

1.11 Edukacja filozoficzna w szkole

Dostrzegając więc nie tyle kluczową, ile wręcz nieusuwalną rolę filozofii i w ogóle humanistyki w kulturze oraz we współczesnych społecznościach demokratyczno-liberalnych, należy również postawić pytanie o miejsce i rolę nauczania filozofii w szkołach. Przypomnijmy, że propedeutyka filozofii jako przedmiot obowiązkowy była obecna w Polsce w szkołach średnich w okresie II Rzeczypospolitej. Lekcje te świadomie znieśli komuniści w 1948 roku w czasie procesu stalinizacji polskiego systemu edukacji (dekret Jakuba Bermana), świadomi tego, jakie zagrożenie dla ich ideologii i polityki niesie uczenie krytycyzmu i wolności myślenia. Po odzyskaniu niepodległości w 1989 roku filozofia nie powróciła do szkół. Dziś wiele osób zajmujących się edukacją filozoficzną słusznie pyta, dlaczego religia odzyskała stan sprzed II wojny światowej (dwie godziny lekcyjne

wymiary. Poszukiwanie prawdy nie jest zatem oderwane od losu wspólnoty akademickiej, jest warunkiem jej istnienia” (Kieniewicz, 2007, s. 62).

¹⁶ O kryzysie demokracji mówi się dziś coraz powszechniej. Czy zasada większości nie pozostawia ostatecznego pytania o dobra absolutne bez odpowiedzi? Czy demokratyczny wybór zagwarantuje, że niegodziwość nigdy nie stanie się obowiązującym prawem zawierającym w sobie przeforsowany i przegłosowany element bezprawia i zbrodni? (zob. szerzej na temat problemów z demokracją: Gawin, 2007; Kuehnelt-Leddihn, 2012; Ranciére, 2008; Staniszki, 2006; Stawrowski, 2008).

w tygodniu), a nie podjęto w ogóle próby przywrócenia filozofii? Czy stało się tak, ponieważ Kościół katolicki i inne polskie związki wyznaniowe miały dość determinacji, by przeforsować w edukacji swoje racje, czy też dlatego, że w XX wieku nastąpił dynamiczny rozwój nauk szczegółowych, przyspieszona technologizacja i ekonomizacja doświadczenia kulturowego, a tym samym marginalizacja humanistyki (Kossecki, 2005, s. 37; Woźniczka, 2014/3, s. 109)? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na te pytania. Jedno jest ważne: brak filozofii w szkolnictwie powszechnym jest formą dyskryminacji. Jest ona bowiem znacznie gorzej traktowana niż wiele innych, mniej użytecznych społecznie, praktyk. Filozofia dla wielu jest problemem, ponieważ jest dyscypliną pogranicza. Nie mieści się w żadnych ustalonych metodologicznych ramach, starając się zawsze przenikliwie, z innej perspektywy oceniać poszczególne nauki i sposoby odkrywania wiedzy (Saja, 2014/3, s. 67; Sajdek, 2013, s. 215–223). Dobrze wyłożona filozofia wyrabia nawyk odważnego i krytycznego myślenia na całe życie. Potrafi ukształtować swobodę rozumowania, sprawiedliwość i roztropność osądu, daje spokój, rozsądek i umiar w reagowaniu nawet w najtrudniejszych sytuacjach egzystencjalnych. Daje wykształcenie i inteligencję, pozwala na myślenie za i dla siebie. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy się nie myśli samemu, tylko we wspólnocie myślących (McIntyre, 1997, s. 43; Newman, 1990, s. 182).

Filozofia umożliwia odnalezienie innych niż znane i utarte sposobów rozwiązywania problemów. Dziś to umiejętność rzadka, ale bardzo cenna. Niestety większość edukacji szkolnej i spora część akademickiej, to zaznajamianie się z dotychczasowymi osiągnięciami nauki, uczenie się teorii, rozwiązywanie zadań lub realizowanie eksperymentów w ramach już istniejących hipotez i założeń. W przeważającej części swej edukacyjnej pracy szkoły nie uczą odważnego i kreatywnego myślenia, dlatego – jak już zauważono powyżej – brak filozofii stwarza poważne zagrożenia dla kształtu demokratycznego, myślącego i koncepcyjnego sposobu nauki, pracy i wynalazczości¹⁷. Programy studiów w ramach nauk ścisłych i ekonomicznych, ale także pedagogicznych czy socjologicznych, powinny zatem obejmować znaczącą

¹⁷ Tę prawdę ukazuje krótki film reklamowy, wykonany na zlecenie Polskiej Agencji Informacji i Inwestycji Zagranicznych, ukazujący wyraźnie, w jaki sposób rządy i jego agendy wyobrażają sobie przyczyny atrakcyjności naszego kraju w oczach zagranicznego kapitału. Głównymi atutami, które mamy do zaoferowania, są produkowani masowo na polskich uczelniach, elastyczni i znający obce języki absolwenci, którzy z uśmiechem na twarzy i w rytm granej przez kapitał muzyki, posłusznie będą pracować w *call center*. Szczególną uwagę zwracają słowa, które w trakcie filmu wypowiada aktorka, na której skupiona jest główna uwaga kamery: „Wydajność siły roboczej w Polsce rośnie szybciej niż zarobki.

ilość zajęć z zakresu filozofii (przynajmniej filozofię przyrody, filozofię nauki, epistemologię, logikę i oczywiście etykę). Niestety obecna tendencja jest taka, że tych zajęć na kierunkach nauk ścisłych jest coraz mniej (Szutta, 2014/3, s. 61). Likwidowanie szkół, systematyczne odchudzanie programu humanistycznego w liceach, cięcia budżetu olimpiad przedmiotowych, rezygnacja z dofinansowywania czasopism naukowych i społecznych – to obraz kulturalnej i ideowej pustyni, która pojawia się, gdy ruguje się filozofię. Jeśli dodamy do tego celowe marginalizowanie humanistyki akademickiej i wynikające z tego lekceważenie większości wydziałów humanistyki i ośrodków uniwersyteckiej filozofii, to mamy smutny obraz kraju, w którym żywa kultura humanistyczna jest w pogardzie (Janeczek, Starościc, 2016a, s. 364)¹⁸.

Źródłem takich postaw i działań jest wspomniane już świadome antagonyzowanie nauk przyrodniczych wobec humanistycznych wraz z promowaniem pragmatyzmu redukującego naukę do sukcesów techniki i technologii. Owocuje to odrzuceniem mocy i siły tzw. nauk czystych (które zajmują się teorią i ideami), a absolutyzowaniem nauk stosowanych, które zajmują się praktyką i zastosowaniem. Dlatego, jak mówi Gadacz, to, co obecnie nazywamy nauką, nie jest nią w sensie ścisłym, jest techniką, bądź nauką na usługach techniki¹⁹ (Gadacz, 2010, s. 45). Ostatecznie skutkuje to skupieniem całej energii edukacyjnej na czymś, co tylko wzmacnia postawy odtwórcze. Innowacyjność, pomysłowość, krytyczność są śladowe i bagatelizowane. Pragmatyczny model umiejętności rodzi praktyczne skutki, gdyż znacznie więcej uwagi (i zapewne pieniędzy) poświęca się nie namysłowi, ale wynikom (Wojtysiak, 2003).

Z całą determinacją należy więc walczyć o powrót filozofii do szkół. Jej wprowadzenie pozwoliłoby podnieść poziom nauczania w samych szkołach, a także na wszystkich kierunkach akademickich (Janeczek, Starościc, 2016b, s. 611; Wojtysiak, 2003, s. 45). Edukacja filozoficzna jest, w jednym ze swoich wymiarów, działalnością „twórczą światopoglądowo”, pozwala na refleksję

W rezultacie koszty pracy w Polsce należą do najniższych w Europie”. Trudno o bardziej dobitne wyrażenie istoty „polskiej gospodarki opartej na wiedzy (Szadkowski, 2015, s. 316).

¹⁸ *Bronmy filozofii na uczelniach. Intelktualiści piszą do minister nauki*: http://wyborcza.pl/1,76842,15200041,Bronmy_filozofii_na_uczelniach__Intelktualisci_pisza.html?disable-Redirects=true (dostęp: 20.12.2016).

¹⁹ W pozytywistycznej wizji nauka ma w przyszłości rozwiązać zagadkę świata tak, że żaden Bóg stwórczy nie będzie potrzebny. Ta natrętnie wmawiana opozycja pomiędzy nauką z jednej strony, a religią i filozofią z drugiej, ma swoją głęboką motywację w tym, że osiągnięcia nauki widoczne są dla współczesnego człowieka w każdym momencie życia, natomiast to, o czym mówią religie, nie jest jawne w ten sposób (Judycy, 2014/3, s. 21).

nad tym, kim jesteśmy i co pragniemy osiągnąć (*Dlaczego filozofia?*, 2014/3, s. 258). Każdy człowiek posiada swój ogląd rzeczywistości i opinie o świecie, ale dzięki filozofii może zrationalizować i uniesprzeczniczyć swoje zapatrywania, osiągnąć samorozumienie i samookreślenie, stworzyć spójną hierarchię wartości. Zdystansowanie się wobec filozofii grozi nie tym, że ludzie nie będą mieli własnego zdania na ważne tematy, ale tym, że nastąpi powszechne odwrócenie się człowieka od rozumności (Bocheński, 1986, s. 48).

1.12 Podsumowanie – filozofia jako fundament

Filozofia ma ponad dwa i pół tysiąca lat. Pojawiła się tajemniczo – w greckiej kolonii, nad brzegami Jonii – siedem wieków przed Chrystusem. Starożytni, odkrywając miłość do mądrości i poznawczo bezinteresowne dążenie do prawdy jako sposób życia, nie rozumieli jej jako wiedzy, która z konieczności ma przysłużyć się społeczeństwu, a jej użyteczność pozwoli zbudować lepszy świat. Kiedy zatem mówimy o kryzysie filozofii, a tym samym całej humanistyki, to dlatego, że uniwersytety zapomniały, że nie tyle powinny produkować specjalistów, ile kształcić intelektualistów – ludzi, którzy są świadomi własnej tożsamości, kultury, czerpią z bogactwa i doświadczenia pokoleń, dzięki wiedzy starają się być rozważni i rozumni, są roztropni przy dokonywaniu moralnych i politycznych osądów, słuchają mądrzejszych, aby poradzić sobie z różnymi wątpliwościami, czytają książki. Humanistyka pozwala kształtować w społecznościach coś niezwykle cennego – pokazuje geniusz ludzkiej egzystencji, mówi o radościach i dramatach życia, stawia za wzór ludzi wraz z ich przemyśleniami i odczuciami zasługującymi na szacunek i zrozumienie, formuje postawy, dzięki którym zdolni jesteśmy do pokonania strachu i podejrzliwości, by zastąpić je racjonalną, opartą na wzajemnym zrozumieniu, rozmową. Filozofia zaś pozwala spojrzeć na wszystko z dystansu, zapytać „dlaczego?”, poszukać nowych dróg i rozwiązań. Tylko ona daje przestrzeń refleksji nad tym, gdzie zmierzamy, czy to, co robimy, jest słuszne, czy decyzje, które podejmujemy, są godziwe. Dlatego przez wiele wieków jednym z powodów, dla których wysyłało się wszystkich studentów młodszych lat na kursy filozofii i innych przedmiotów humanistycznych, było przekonanie, że tego rodzaju zajęcia nauczą ich samodzielnie myśleć i bronić własnych przekonań, zamiast mechanicznie powtarzać wyuczone frazy, razić ignorancją, powoływać się na wątpliwe autorytety. Zobaczmy, że paradoksalnie dziś, w czasach tak niezliczonych stylów życia, sposobów egzystencji i pomysłów na siebie, wiele osób nie

potrafi obronić swoich racji, wytłumaczyć swego światopoglądu, spokojnie i racjonalnie uzasadnić swoich poglądów. Nikt ich tego nie nauczył. Tę rolę powinna spełnić szkoła, a przede wszystkim uniwersytet. Musimy wszyscy uzmysłowić sobie, że na uniwersytecie nie załatwia się bieżących spraw, ale wiąże przeszłość z przyszłością. Inteligent to nie tylko człowiek kulturalny, który wie, jak się zachować i trzyma się dobrych manier. Jest nim ten, kto z zyskiem dla samego siebie i innych podejmuje dialog z minionymi dziejami, komu serce bije żywiej przy powieściach Dostojewskiego, poezji Shakespeare'a, rozmyślaniach Marka Aureliusza czy spekulacjach niemieckich filozofów (Nowak, 2016, s. 90).

Gdy zrozumiemy, czym jest filozoficzna tradycja i wywodzący się z niej sposób egzystencji, uświadomimy sobie, że ostatecznie wszyscy potrzebujemy filozofii, by pełniej dostrzec głębię wielu otaczających nas spraw. Fizycy, chemicy i biologowie potrzebują filozofii przyrody; socjologowie i politologowie – filozofii społecznej; psychologowie – filozoficznej antropologii; teologowie – metafizyki i filozofii Boga; historycy – filozofii dziejów; prawnicy – filozofii prawa; językoznawcy i literaturoznawcy – filozofii języka i filozoficznej hermeneutyki; pedagodzy – aksjologii, etyki i filozofii moralności; krytycy sztuki – filozoficznej estetyki. Różne dziedziny filozofii zajmują się bowiem fundamentami tych dyscyplin naukowych oraz uważnym namysłem nad ich wynikami. Większość nauk społecznych oparta jest na filozoficznych ideach i tylko filozofia pozwala krytycznie, bezstronnie – niejako „z zewnątrz” – spojrzeć na daną dziedzinę wiedzy (Saja, 2014/3, s. 68).

Studia i wspólnota akademicka, jako jeden z ważnych etapów życia młodego człowieka, powinny stanowić formułę życia duchowego, a przede wszystkim alternatywę wobec etatystycznych, technokratycznych, ideologicznych, czy też plutokratycznych organizacji. Wchodząc w życie i zaczynając pracę zawodową i tak młodzi ludzie się spotkają z tymi zjawiskami, stąd warto, by czas studiów był przede wszystkim przygodą poznawczą, uznaniem wiedzy dla samej wiedzy, a nie kolejnym etapem w budowaniu zawodowego CV.

Ludzie potrzebują nie tylko pracy i rozrywek, życia w pośpiechu i medialnym szumie, ale także sensu, zrozumienia i perspektywy. Nie powinniśmy pytać o to, czy w dzisiejszych czasach stać nas na realizację tych oczekiwań, ale raczej o to, czy jesteśmy gotowi na to, co stanie się, gdy ich nie zrealizujemy. Jeśli nie zaczniemy podkreślać fundamentalnego znaczenia sztuki i nauk humanistycznych, a będziemy koncentrować się jedynie na

dziedzinach, które generują finansowe zyski, to ostatecznie pogrzebiemy kulturę, humanistykę i demokrację.

Bez humanistyki – fundamentu społecznego życia – realny może okazać się lament Fredricha Hölderlina: „cywilizacja rośnie, a istota ludzka maleje i choć o świecie i jego prawach wiemy coraz więcej, o sensie i celu życia człowieka coraz mniej” (Hölderlin, 2009, s. 18).

2

CZY STAROŻYTNA *PAIDEIA* MOŻE BYĆ ALTERNATYWĄ DLA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI?

Antyczne metody wychowawcze i ich obecna rola

Niezwyczajnie interesujący jest fakt, że w dobie XX i XXI wieku zagadnienie wychowania i edukacji pojawia się przede wszystkim w kontekście dzieci i młodzieży jako element nieodłączny od wieku dorastania, w którym człowiek rozwija się niejako dla zasady wynikającej przede wszystkim z przepisów prawnych i nakazów zwyczajowych. Wydaje się, że omawiając tak ważne kwestie, warto sięgnąć do samych źródeł, które pozwolą na dokładniejsze określenie metod podejścia i praktyki w kontekście interesującego nas zagadnienia. Przyglądając się problematyce wychowania, nietrudno dostrzec, że starożytna zarówno grecka, jak i rzymska *paideia* są niezwykle ważne. Bez wątplenia podstawowym źródłem wychowania jest podjęcie tej problematyki przez starożytnych Greków. Rzymianie niejako kontynuowali ów wątek, jednak nie pozostaje to bez znaczenia. Otóż pokazuje to ważną rzecz dla rozumienia szeroko pojętej kwestii wychowania w starożytności.

Pedagogika w starożytności polegała przede wszystkim na wskazywaniu określonego kierunku, w jakim podopieczny powinien zmierzać, aby osiągnąć określony cel. Wychowawca zaś nie był tym, który nakazywał, lecz jedynie towarzyszył swojemu uczniowi w procesie jego rozwoju.

Ponieważ wychowanie było zagadnieniem podejmowanym przez filozofów, zatem stanowiło ono również nieodłączny od tej dziedziny element. Warto więc zastanowić się, czy celem jako takim starożytnych filozofów była pedagogika, czy też po prostu uprawianie filozofii. Okazuje się bowiem, że były to w pewnym sensie pojęcia tożsame. Filozofia miała tak specyficzny wymiar, że odrębne uprawianie pedagogiki nie było aż tak potrzebne. Czym bowiem w najbardziej podstawowym sensie jest wychowywanie? Jest ono niczym innym jak zachętą do tego, aby nasi podopieczni żyli jak najlepiej. A to przecież był cel szeroko pojętej filozofii w epoce starożytnej. O protreptycznej roli filozofii w tamtym okresie nie trzeba nikogo długo przekonywać. Przejęcie przez stoików rzymskich podstawowych wzorców

w aspekcie uprawiania filozofii stało się jednoznaczne z przejęciem tego samego sposobu uprawiania pedagogiki.

Sokrates w kontekście filozoficznych aspektów wychowania jest bez wątpienia postacią pierwszoplanową, ponieważ jako pierwszy naświetla nam wychowanie w perspektywie czysto antropologicznej. On jako pierwszy podał definicję człowieka, stwierdzającą, że jest on niczym innym, jak swoją własną duszą. Po raz pierwszy w historii pojawia się wypowiedź niedwuznaczna na temat człowieka. Według mędrca ateńskiego człowiekiem jest jego dusza, ponieważ odróżnia go ona od każdej innej rzeczy. Dla Sokratesa dusza jest „naszą myślącą i działającą świadomością, naszym rozumem i siedliskiem naszej aktywności myślenia i działania etycznego. [...] Dusza jest świadomym ja, jest intelektualną i moralną osobowością” (Reale, 1999, s. 317).

Taki zwrot antropologiczny miał ogromny wpływ na aspekty wychowawcze w poglądach Sokratesa, które w znacznej mierze miały związek z troską o duszę, stanowiącą najważniejszy czynnik w człowieku. Jest to powód, dla którego nie interesowało go wychowanie w sensie metodycznym, lecz jedynie w kontekście całościowo zintegrowanego życia człowieka. Formalne i programowe podejście nie interesowało Sokratesa, gdyż nie miało ono, według niego, żadnego wpływu na rozwój drogi prowadzącej człowieka do prawdziwie cnotliwego życia.

Wydaje się, że owo ukierunkowanie na człowieka pozostało w pedagogice już na zawsze. Jest to niejako czynnik determinujący działania pedagogów w szkołach. Przecież główne pytanie zawsze dotyczy wyboru najlepszych możliwości dla naszych uczniów.

2.1 Filozofia jako sposób życia

Rozumienie starożytnej filozofii miało wymiar niezwykle praktyczny. Pierre Hadot określił ów nurt jako sposób życia.

Dyskurs filozoficzny należy więc pojmować z punktu widzenia sposobu życia. Jest on tego sposobu życia wyrazem i jednocześnie środkiem do niego. Toteż i sama filozofia będzie przede wszystkim sposobem życia, ale sposobem ściśle związanym z filozoficznym dyskursem (Hadot, 2000, s. 25).

Wydaje się, że określenie to jest bardzo trafne, ponieważ w filozofii tej, zatem również w pedagogice, chodziło przede wszystkim o zachęcanie do życia cnotliwego. Myślę, że bez większego wahania starożytną *paideię* można

określić jako wychowanie do cnoty, które w swoim wymiarze mądrościowym nabiera właściwego sensu. Chodziło bowiem o nieustanne doskonalenie się, które było stałym dążeniem do zrealizowania ideału mędrca.

Grecka *paideia* została uznana za uniwersalną podstawę edukacji ogólnoludzkiej. Można stwierdzić, że dopiero w kulturze greckiej wychowanie było świadomym ukierunkowaniem na „wiecznotrwały” i „uniwersalny” ideał człowieka, a nie tylko przygotowaniem do podjęcia zawodu lub działalności politycznej (Krasnodębski, 2011, s. 12).

Ów ideał człowieka realizowany był poprzez dążenie do cnoty, co odbywało się poprzez wykonywanie licznych ćwiczeń duchowych, pozwalających przybliżyć się do ideału mędrca.

W epoce starożytnej wszystkie szkoły filozoficzne wyznaczyły sobie główny cel swojej działalności. Było nim nie co innego, jak wypracowanie ideału mędrca o wizerunku jak najbardziej zbliżonym do ludzkiej natury. Stąd właśnie nazwa mędrzec, czyli miłośnik mądrości, ten który ukochał filozofię ponad wszystko. W wyobrażeniach tych, którzy swoją działalność ulokowali w szkołach, mędrzec był swoistym ideałem. Posiadał wszelkie dobra, jakie tylko mogą być dostępne człowiekowi. Oznacza to, że mędrzec posiadał absolutną wiedzę dotyczącą tego, co każda ze szkół filozoficznych uważała za istotę rzeczywistości. Mędrzec jest zatem pewnym pośrednikiem pomiędzy bogami a ludźmi, jest tym, który w najwyższym stopniu umiłował mądrość i w najwyższym stopniu dąży do doskonałego uprawiania życia filozoficznego (Karłowicz, 2007, s. 45). Widoczne staje się tutaj tragiczne zabarwienie filozofii, polegającej na pewnej niedostępności w sensie pełnym. W tym kontekście najważniejszą postacią wydaje się Sokrates, ponieważ to on uchodzi za tego, w którym zawierają się wszystkie cechy niezbędne mędrcom. Wszystkie szkoły filozoficzne starożytności bez wahania uznały, że w Sokratesie urzeczywistnia się ideał mędrca, ponieważ charakteryzował się on przede wszystkim stałością duszy, brakiem potrzeb czy obojętnością wobec spraw nieistotnych dla filozofii i filozofa. Ponadto sam Sokrates nie wiedział, że jest mędrcom (Hadot, 2000, s. 281–283). Zatem z jednej strony sam uważa się za kogoś, komu mądrości brakuje, z drugiej zaś strony jego sposób życia (czyli filozofia) jest podziwiany i naśladowany. Filozofia ta polega niemal na doskonałym łączeniu głoszonej nauki z życiem codziennym. W kontekście tego oczywiste staje się, że to właśnie Sokrates uchodzi za prekursora filozoficznego sposobu życia (Hadot, 2000, s. 85).

Ów filozoficzny sposób życia realizowany był poprzez ćwiczenia duchowe, które wykonywał każdy, kto przynależał do jakiejś szkoły filozoficznej, dążąc do mądrości i zdobywając kolejne stopnie na drodze do cnotliwego życia. Warto zwrócić uwagę na najważniejsze postacie ze świata antycznego zarówno greckiego, jak i rzymskiego.

2.2 Rola ćwiczeń duchowych w *paidei* starożytnej Grecji oraz starożytnego Rzymu

Wychowywanie w starożytności było procesem bardzo długim. Było to dążenie do doskonałości przez całe życie. Zawsze rozpoczynało się ono od *metanoi*, czyli swoistego nawrócenia na filozoficzny sposób życia, absolutnej zmiany swojego myślenia, co miało wymiar przede wszystkim praktyczny²⁰. Pierre Hadot napisał o tym następująco:

[...] filozofia w starożytności jest przede wszystkim „stylem życia«. Na filozofię człowiek nawraca się, rzec by można, tak jak nawraca się na religię, całkowicie zmieniając swoją egzystencję. Filozof jest raczej mistrzem niż profesorem – mistrzem duchowym: zachęca do nawrócenia, a następnie kieruje nowo nawróconych młodych ludzi, często także dorosłych, na drogi mądrości. Jest on przewodnikiem świadomości. Bez wątpienia naucza. Jego zajęcia mogą mieć nawet pewien charakter techniczny, odnosić się do pytań z zakresu logiki lub fizyki. Jednak są to tylko ćwiczenia intelektualne, które stanowią część metody kształcenia, która zwraca się do całej duszy (Hadot, 2004, s. 68).

Metanoia była źródłem licznych ćwiczeń duchowych. Od samego początku ich wykonywania można mówić o procesie wychowawczym w aspekcie filozoficznym. Sokrates swoją działalność prowadził wyłącznie na płaszczyźnie praktycznej. Człowiek, który nigdy nic nie napisał, który uchodził za totalnego dziwaka, a jednak w historii myśli zapisał się jako pierwszy i najważniejszy wychowawca młodzieży.

²⁰ Nie jest to nawrócenie rozumiane jako nawrócenie na religię w sensie teoretycznego przyjęcia pewnych prawd wiary, lecz w sensie urzeczywistniania tych prawd w całym praktycznym życiu.

Nie należy sądzić, że Sokrates myślał, iż słowo pisane nie ma sensu. Z pewnością jednak uważał, że wychowanie jest procesem głębszym, zachodzącym nie tylko na poziomie werbalnym, lecz także pozawerbalnym (gesty, spojrzenie, mimika) (Jodłowska, 2011d, s. 26).

Oczywiście nie wszyscy się zgadzają z obrazem Sokratesa jako nauczyciela doskonałego. Dobrym przykładem jest tutaj Ryszard Legutko.

[...] ten bodaj najślawniejszy nauczyciel moralności w historii filozofii poniósł edukacyjną klęskę. Wiele pisano o jego wpływie na ludzi, lecz taki obraz nie znajduje potwierdzenia w tekstach. Ludzie, którymi się otaczał, a którzy sami uważali się za jego uczniów i byli za takich uważani przez innych, niewiele zrozumieli z jego nauk. Trudno wskazać kogokolwiek w dialogach Platona, o kim dałoby się powiedzieć, że wziął sobie do serca nauki Sokratesa i że według nich zmienił swoje życie. Raczej jest tak, że wypowiedziana przez rozmówców Sokratesa aprobata dla jego etycznych wskazówek w żaden sposób nie wpływała na ich postępowanie. Nawet ci najbliżsi, którzy od dłuższego czasu obcowali z Sokratesem, nie wyciągnęli dla siebie z nauk mistrza i przyjaciela żadnych wniosków świadczących, że choćby po części je sobie przyswoili. Jeśli celem Sokratesa było przekonanie ludzi do konieczności kultywowania cnoty i szukania siły moralnej we własnej duszy, nie został on osiągnięty. Jego koncepcja, która miała opisywać prawdziwą naturę człowieka, nie sprawdziła się w społeczeństwie ateńskim jako klucz wychowawczy (Legutko, 2013, s. 11).

Nie jest to jednak kwestia, której rozpatrywanie leży w ramach podejmowanej problematyki. Wydaje się, że można również mówić o klęsce uczniów Sokratesa, nie zaś samego filozofa. Ponadto to nie skuteczność jest miarą wartości dzieła edukacyjnego ateńskiego mistrza. Allan Bloom z kolei uważa Sokratesa za istotę uniwersytetu (Bloom, 1997, s. 356). Skoro zatem jest tak wiele opinii, choć większość zdecydowanie znajduje się po stronie obronnej dla mędrca ateńskiego, świadczyć to może jedynie o jego wielkości i doniosłości dzieła, jakiego dokonał.

Sokrates jako wychowawca stosował przede wszystkim metodę dialektyczną. Było to podstawowe ćwiczenie duchowe, które w jego *paidei* spełniało zasadniczą rolę. Zrozumienie kluczowych pojęć pozwala na utrwalenie w człowieku przekonania, że żyje on w świecie wartości (Jodłowska, 2011c,

s. 12). Temu właśnie służył Sokratesowi dialog. Poprzez tę metodę chciał on oddzielić mniemania od właściwych pojęć. Chciał dojść do istoty rzeczy. Oznacza to, że do prawdy można dojść jedynie poprzez dialog nauczyciela z uczniem. Jednak nie chodzi tutaj o prawdę dla niej samej. Otóż poznanie prawdy zawsze doprowadza do cnotliwego życia. Jaki jednak powinien być ów dialog? Przecież to niemożliwe, aby każdy dialog był tak bogaty w skutki. Okazuje się, że tylko taki dialog przynosi pożądaną efekt, który w swojej treści dotyczy dobra, sprawiedliwości czy piękna. Oznacza to, że nie dowolne tematy powinny być przedmiotem dialogu, lecz tylko te dotyczące tego, co ogólne i najwyższe (Palacz, 1994, s. 114–117).

O dialektyce Sokratesa należy wspomnieć w kontekście kolejnego aspektu, który jest bardzo ważny dla jego *paidei*, a mianowicie intelektualizmu etycznego. Znacznie wiąże się to ze wspomnianym powyżej powrotem do właściwych pojęć, ponieważ ma to wymiar mądrościowy. Ów intelektualizm etyczny polega u Sokratesa na tym, że wiedza stanowi jedyny warunek właściwego postępowania. Oznacza to, że człowiek mądry, czyli taki, który wie, czym jest dobro, piękno czy sprawiedliwość, zawsze będzie postępował właściwie, nie pozwalając sobie na postępowanie niegodziwe. Oczywiście pojawiające się zarzuty wobec intelektualizmu etycznego Sokratesa są słuszne, ponieważ życie niejednokrotnie pokazuje, że sama wiedza nie jest wystarczająca do moralnego postępowania. Jednak mędrzec ateński żywił głębokie przekonanie, że wiedza pojęciowa pozwala na cnotliwe postępowanie. Prowadzi to do wniosku, że zdobycie wiedzy pojęciowej stanowi podstawowy cel dialektyki Sokratejskiej (Krokiewicz, 2000, s. 66).

W dążeniu do cnotliwego życia, czyli również w *paidei* zasadniczą rolę odgrywa znajomość pojęć, które są używane przez ludzi. Wiedzieć, czym dana rzecz jest, oznacza możliwość wyrażenia tego na sposób werbalny (Krońska, 1964, s. 73). Ponadto jeśli ktoś wie, jak należy postępować, a postępuje inaczej, to posiada on jedynie wiedzę rzekomą, która nie jest w rzeczywistości żadną wiedzą, lecz jedynie złudzeniem. Jest to wiedza martwa – odcięta od czynów, woli oraz uczuć. Ten rodzaj wiedzy – wiedzy czysto intelektualnej nie stanowi wystarczającego warunku w procesie wychowania, gdyż rozum, wola i uczucia nie stanowią w niej nierozzerwalnej całości. A wychowanie polega przecież na objęciu tym procesem całego człowieka, który jako jednostka zintegrowana może zmieniać swoje postępowanie na coraz lepsze. Dzieje się to w sytuacji, gdy wszystkie władze człowieka wraz z jego uczuciami stanowią jedno przeświadczenie wewnętrzne. Jest to wiedza, która pochodzi z zewnątrz, jednak w odpowiednim momencie procesu

wychowania stapia się z człowiekiem – jego rozumem, wolą i czynami w jedną nierozzerwalną całość.

Choć Sokrates stroną metodyczną *paidei* raczej się nie zajmował, to w jednym punkcie jego działalności pojawia się wątek, który łatwo w metodyczny właśnie sposób można przedstawić. Dotyczy on dwóch stopni, poprzez które mędrzec ateński wdrażał swoich uczniów do pojęciowej wiedzy etycznej. Jest to zagadnienie, które w znaczny sposób wpływa na proces wychowawczy, ponieważ doskonale ukazuje indywidualne podejście Sokratesa do każdego ucznia²¹.

Pierwszym stopniem jest maieutyka. Jest to metoda, którą Sokrates stosował wobec tych uczniów, którzy pewną wiedzę już posiadali. Niezwykle ciekawie jawi się tutaj rola nauczyciela. Otóż nauczyciel to nie jest ten, który posiada wiedzę i ją przekazuje, lecz jest to ten, który nie posiada żadnej wiedzy poza wiedzą o swojej niewiedzy. Jak zatem nauczał Sokrates? Poprzez bezpośrednią rozmowę pomagał wydobyć z ucznia drzemiącą w nim wiedzę. Jest to metoda mająca na celu rozbudzić to, co istnieje już w umyśle ucznia, jednak on sam może nawet o tym nie wiedzieć. W związku z tym maieutyka odnosi się tylko do tych, którzy noszą w sobie drzemiącą wiedzę (Palacz, 1994, s. 107). Oznacza to, że nie jest to nauczanie w ścisłym znaczeniu, lecz jest to raczej wspólne dochodzenie do prawdy przez ucznia i nauczyciela. Przecież Sokrates sam nie może przekazywać swojej wiedzy, ponieważ – co często podkreśla – wcale jej nie posiada. Nie jest on zatem żadnym wielkim uczonym, a jedynie miłośnikiem mądrości. Choć wydaje się, że z perspektywy ucznia można stwierdzić, że Sokrates jest aż miłośnikiem mądrości, ponieważ nikt nie lubi być nauczany w sensie pouczenia. Metoda Sokratejska pozwoliła na zupełne zmniejszenie dystansu²² pomiędzy nauczającym i zdobywającym wiedzę, co z pewnością ma zasadnicze znaczenie dla *paidei* w epoce starożytnej.

Prawdą jest, że Sokrates uważa siebie za mądrzejszego od innych i takim ogłosił go bóg poprzez wyrocznię delficką, jednak wynika to z faktu, że Sokrates jest w zupełności świadomy swojej niewiedzy. On wie, że nic nie wie, podczas gdy innym wydaje się, że coś wiedzą i udają przed światem, że tak jest naprawdę. Nawet podczas procesu, gdy walczył o życie, podtrzymał, że taka jest prawda. W *Obronie Sokratesa* czytamy:

21 Sokrates nazywał swoich uczniów „przyjaciółmi” lub „znajomymi”, co również wskazuje na szczególną więź.

22 Pisząc o zmniejszeniu dystansu, cały czas trzeba pamiętać, że nie jest to równoznaczne z brakiem okazywanego szacunku swojemu mistrzowi.

Bo z nas dwóch żaden, zdaje się, nie wie o tym, co piękne i dobre, ale jemu się zdaje, że coś wie, a ja, jak nic nie wiem, tak mi się nawet i nie zdaje. Więc o tę właśnie odrobinę jestem od niego mądrzejszy (Platon, 1993b, 21d).

Jedyne, czego Sokrates uczy swoich uczniów, to tylko uświadamiania sobie, że w rzeczywistości nic nie wiedzą. W owej bezpośredniej rozmowie nie chodzi o to, aby rozmówca nie znalazł już żadnych kontrargumentów i został zmuszony przyjąć tezę proponowaną przez nauczyciela. Nie chodzi zatem o przekonanie swojego ucznia do własnych racji. Celem maieutyki jest rozbudzić w uczniu to, co on już tak naprawdę wie, ponieważ ta wiedza drzemie w nim od dawna, jednak sam nie był on tego świadomy. Dlatego właśnie Sokrates swoją metodę nauczania porównywał do zawodu swojej matki, która była akuszerką. Podobnie jak akuszerka może pomóc urodzić dziecko tylko kobiecie ciężarnej, tak Sokrates może wydobyć wiedzę tylko z tego ucznia, w którym ona już drzemie. Jednak Sokrates spotykał również takich, którzy nie byli „mądrością ciężarni”. Wydaje się, że powinien ich wówczas pozostawić bez pomocy, lecz mędrzec ateński znalazł sposób na to, aby im również pomóc. Pojawia się tu drugi stopień nauczania Sokratesa, który w literaturze nazywa się metodą elenktyczną (Krońska, 1964, s. 78–79).

Słynny głos – *daimonion* podpowiadał Sokratesowi, czy ma do czynienia z człowiekiem z drzemiącą wewnątrz niego wiedzą, czy też ze zwyczajnym głupcem. Wobec tych drugich stosował metodę elenktyczną, w zakres której wchodzi słynna Sokratejska ironia.

[...] używał on [Sokrates] ironii do unicestwienia świata greckiego, wobec którego zawsze przybierał postawę ironiczną. Mówił on z pozycji ignorantą, sam nie wiedział nic i stale szukał wiedzy u innych, ale podtrzymując w ten sposób zastany porządek rzeczy, zarazem konsekwentnie go rujnował (Kierkegaard, 1999, s. 258).

Ironia Sokratejska polega przede wszystkim na wprowadzaniu rozmówcy w błąd. Nie był to zabieg, który stanowił cel sam w sobie, lecz służył zwalczaniu ludzkiej próżności. Sokrates jako wychowawca, stosując ironię, grał w pierwszej kolejności na uczuciach swoich rozmówców. Choć metoda ta wydaje się niezwykle przerażająca, wcale nie była bezpodstawna i służyła wyższemu celowi – wychowaniu, które w konsekwencji polegało na umiejętności życia cnotliwego. Dlatego też Sokratesowi nie było obojętne gdzie, w jakich okolicznościach i wobec kogo stosował tę metodę. Ironia w jego

procesie wychowania zawsze pojawiała się tam, gdzie było to wskazane, a wręcz niezbędne (Krokiewicz, 2000, s. 47). Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że traktował ironię jako pewną ostateczność.

Podczas stosowania ironii Sokrates twierdzi, że nic nie wie. Nawet nie udaje, ponieważ on rzeczywiście programowo nic nie wie. Udaje jednak, że wierzy w bardzo rozległą wiedzę swojego rozmówcy na omawiany temat i rzekomo oczekuje od niego pouczenia. Widoczne staje się tutaj, że dla Sokratesa ironia jest metodą, nie – jak ją widział Arystoteles – postawą (Arystoteles, 2007, 1127b 14). Sokrates, ponieważ ironię stosował tylko wobec tych, w których nie drzemiała żadna wiedza, zamiast pouczenia od swojego ucznia otrzymywał łatwą do zaatakowania odpowiedź. Wówczas rozpoczynał postępowanie elenktyczne. W pierwszej kolejności Sokrates udaje, że odpowiedź jest bardzo interesująca. Obdarza przy okazji swojego rozmówcę licznymi komplementami, następnie zaś stopniowo wykazuje słabe strony jego odpowiedzi, poprzez co zmusza swojego interlokutora do jej zmiany. Gdy ten zmienia swoją odpowiedź, wówczas nabiera ona zupełnie innego sensu i znaczenia. Wtedy rozmówca traci pewność siebie, czuje się coraz mniej pewnie, co powoduje, że coraz słabiej się broni. Zaś każda próba podania kolejnej odpowiedzi jest sprowadzana przez Sokratesa do absurdu.

W takich okolicznościach rozmowy Sokratesa z jego uczniami mogły zakończyć się trojako: czasami rozmówca sam przyznawał się do braku jakiegokolwiek wiedzy na omawiany temat; czasami sam przerywał dyskusję, czego powodem był brak argumentów oraz uparte trwanie przy swoim założeniu, pomimo że Sokrates uprzednio udowodnił brak sensu w jego wypowiedzi; czasami zaś Sokrates sam wymyślał jakiś pretekst, aby ów dialog już zakończyć (Krońska, 1964, s. 79–80).

Zastanawiająca jest jednak jeszcze inna kwestia dotycząca Sokratejskiego dialogu. Otóż Sokrates – ten, który nieustannie chodził po Atenach i zadawał ludziom pytania dotyczące najważniejszych pojęć, takich jak sprawiedliwość, prawda czy męstwo, sam nigdy nie podaje żadnego pozytywnego rozwiązania. Otóż sam Sokrates nigdy nie podał żadnej definicji. Po co zatem zadawał pytania swoim uczniom? Odpowiedź wydaje się banalna. Otóż mędrzec ateński naprowadzał swoich uczniów na właściwe tory, aby ich definicje były jak najbliższe doskonałości, jednak sam wiedział, że ludzki język jest zbyt ubogi, aby wyrazić jakiegokolwiek ogólne pojęcie, w związku z czym definicja doskonała, o ile mamy na myśli definicję wyrażoną werbalnie, po prostu nie istnieje. „Sokrates dokonał skoku nad przepaścią, jaka dzieli

doświadczalną wiedzę od pojęciowej wiedzy ludzkiej, za pomocą języka, ale nie dzięki niemu” (Krokiewicz, 2000, s. 47).

Ponownie pojawia się zagadnienie swoistej integralności człowieka. Otóż umiłowanie prawdy i piękna silnie współdziała z uczuciami, ludzką wolą oraz rozumem. Wola oraz uczuciowość stanowią podstawę witalnej siły każdego człowieka, która polega na niczym innym, jak na pragnieniu czynienia dobrze oraz pięknie. Jest to tożsamy z postępowaniem zgodnym z zasadami etyki, czyli jest to postępowanie cnotliwe – główny cel *paidei* Sokratesa. Aby móc tak postępować, potrzebna jest pojęciowa znajomość dobra oraz piękna – tylko wtedy pragnienie dobrego i pięknego postępowania może być zrealizowane. Jest to jedyny kierunek, w którym rozwijający się rozum ludzki może wejść w nierozzerwalny związek z uczuciowością i wolą. Jeśli zaś rozum nie posiada odpowiedniej wiedzy pojęciowej, wówczas uczucia skierują się w zupełnie przeciwnym kierunku i zamiast być poddane rozumowi, zaczną nad nim panować. Wtedy nie będzie możliwe cnotliwe postępowanie, ponieważ sokratejski intelektualizm etyczny nie miałby racji bytu. Rozum tylko dzięki spójności z wolą i uczuciami może stanowić moc sprawczą. Oznacza to, że Sokrates nie odwoływał się jedynie do rozumu swoich uczniów, ale jego *paideia* obejmowała całego człowieka w wymiarze mądrościowym – jego wolę, uczucia oraz rozum. Mędrzec ateński nie chciał, aby ludzie używali słów mechanicznie, lecz by jak najbardziej wyęźłali swoją świadomość w każdym rozumowaniu. Okazuje się, że wbrew pozorom, to nie definicje były najważniejsze, lecz świadomość pojęć w danym człowieku. Tylko dzięki tej świadomości, nie dzięki precyzyjnemu podaniu definicji w sensie werbalnym człowiek mógł postępować moralnie, a o wychowanie do cnoty przecież Sokratesowi chodziło.

Dlatego właśnie doskonała definicja nie była możliwa, ale też nie była konieczna. Definicje same w sobie nie stanowiły istoty *paidei* Sokratesa. Jego celem było zmotywowanie swoich uczniów do możliwie największego wysiłku ich rozumu, bo tylko dzięki temu ich wola i uczucia mogły dążyć do coraz bardziej wzniosłych wartości (Krokiewicz, 2000, s. 69–70).

Bez wątpienia ironia stanowiła w wychowawczej działalności Sokratesa punkt najważniejszy. Zintegrowany charakter jego nauczania nie pozwala pominąć równie ważnego zagadnienia, jakim jest troska o duszę. Z pewnością metoda dialogu pozwala na bezpośredniość oraz natychmiastową weryfikację wiedzy, która ze względu na wyznawany intelektualizm etyczny w *paidei* Sokratesa odgrywa zasadniczą rolę, od niej bowiem zależy, czy człowiek postępuje cnotliwie, czy też nie.

Jak wspomnieliśmy powyżej, Sokrates nie interesował się czysto metodyczną stroną wychowania i edukacji. Jako swoisty prekursor filozoficznego sposobu życia w starożytnej Grecji całą swoją uwagę skierował ku temu właśnie nurtowi. Dlatego niejednokrotnie można spotkać się z opinią, że to nie Sokrates, lecz Platon był tym, który zapoczątkował problematykę dotyczącą wychowania w świecie starożytnym. Wynika to przede wszystkim z faktu, że Platon podjął się zadania dokładnego opracowania od strony metodycznej problemu wychowania.

Jako pierwszy na tym kontynencie zwrócił uwagę na ogromne znaczenie procesu wychowania. Uważał, że wprawdzie każdy rodzi się z konkretnymi skłonnościami i charakterem, ale przez odpowiednio dobrane oddziaływania wychowawcze negatywne skłonności można zminimalizować lub złagodzić, pozytywne zaś – rozwinąć i doskonalić (Matraszek, 2011, s. 71).

Do wspomnianych działań wychowawczych Platon zaliczał m.in. gimnastykę, uczenie się matematyki, przyrodoznawstwa, ale również dialektyki (Matraszek, 2011, s. 71–79).

Platon w znacznym stopniu rozwinął teorię wychowania, lecz w zasadniczych punktach zgodny był ze swoim mistrzem. Ważne były dla niego czysto formalne elementy dotyczące *paidei*, jak choćby to, aby dzieci rozpoczynały naukę w wieku dziesięciu lat, a w pierwszym, trwającym trzy lata okresie mają przyswajać naukę czytania, pisania i matematyki. „W zasadzie jako pierwszy opracował złożony system edukacyjny uwzględniający wszystko, co dotyczy wychowania: od zarządzania nim po bardzo szczegółowe zagadnienia związane z programem” (Matraszek, 2011, s. 75).

Jednak nie to jest podstawą wychowania w myśli Platona.

Celem wychowania platońskiego nie jest nauka rzemiosła, lecz ukształtowanie jednostki pod kątem dążenia do godnego życia. Stąd dbałość o zdrowie oraz rozwijanie potrzeby piękna – zarówno fizycznego, jak i duchowego (Matraszek, 2011, s. 76).

Aby osiągnąć ów cel przekształcenia swojego życia, Platon również na szeroką skalę podjął problematykę dialektyki²³.

²³ W tym czasie, kiedy przemiany polityczne w Grecji były bardzo intensywne odpowiednie przygotowanie do dialogu spełniało kluczową rolę. Stąd tak silny rozwój metod rozmowy, który miał stanowić odpowiednie przygotowanie młodych obywateli do konstruktywnego prowadzenia dialogu.

Jednak Platon, choć bardzo popierał dialektykę, wydaje się, że miał do tej metody nieco więcej dystansu aniżeli Sokrates. Widział on bowiem pewne zagrożenia, jakie może nieść za sobą ta rozpowszechniona w antycznym świecie metoda. Spowodowane to było licznymi wówczas przemianami politycznymi, co doprowadzało do realizowania celów przygotowujących do spełniania określonych ról politycznych w mieście. Platon miał obawy związane z tym, że jego jeszcze zupełnie niedoświadczeni uczniowie mogą przypadkiem przyswoić sobie zasadę, że każdą tezę można obronić lub uczynić ją fałszywą, w zależności od tego, czego będą wymagały okoliczności. Należy zaś pamiętać, że były to techniki stosowane przez sofistów, którzy posługując się podstępym rozumowaniem, usiłowali osłabić prawdę lub ją ukryć, aby wzmocnić fałsz, który zaczyna wówczas przybierać pozory prawdy. Wynika to z koncepcji, że nie istnieje prawda obiektywna, zaś każdą tezę można dzięki temu uczynić słabszą lub silniejszą (Reale, 1999, s. 235).

Jest to główny powód, dla którego Platon swoją dialektykę oparł w całości na dialektyce zaproponowanej przez Sokratesa. Był on bowiem radykalnym przeciwnikiem metod stosowanych przez nauczycieli dopasowujących prawdę do danych okoliczności (Jaeger, 1962, s. 302–345; Reale, 1999, s. 233–296). Dialektyka nie była dla Platona ćwiczeniem logicznym, ponieważ wtedy byłaby ona jedynie prowadzeniem sporu dla niego samego, on zaś przeciwstawiał się temu. W *Menonie* stwierdza:

Ale jeżeliby się chciało rozmawiać po przyjacielsku, tak jak ja z tobą teraz, to trzeba by teraz jakoś łagodniej odpowiadać, tak jak w zwyczajnej rozmowie. A charakter zwyczajnej rozmowy może na tym polegać, żeby nie tylko dawać odpowiedzi prawdziwe, ale opierać się na tym, co zgodzi się przyjąć, jako rzecz znaną, uczestnik rozmowy (Platon, 1993a, 75c–d).

Fragment ten wyraźnie wskazuje, że *paideia* Platona nie polega na narzucaniu rozmówcy swojego stanowiska, lecz w ćwiczeniu dialektycznym chodzi przede wszystkim o dyscyplinę dwóch rozmówców, a także – co jest nie mniej ważne dla platońskiego procesu wychowawczego – o przekraczanie własnego punktu widzenia podczas dyskusji. Prawdziwy dialog bowiem nie jest możliwy, jeśli rozmówcy naprawdę nie chcą go prowadzić. Z każdym kolejnym stadium dyskusji narasta zgodność pomiędzy rozmówcami i w pewnym momencie dochodzimy do punktu, w którym nie chodzi już o narzucenie swojej opinii drugiemu rozmówcy, lecz celem jest zdobycie trudnej umiejętności, jaką jest postawienie siebie na miejscu interlokutora,

czyli nauczyć się wychodzenia poza własny punkt widzenia. Jest to niezwykle bogate w konsekwencje. Wyjście poza swoją opinię pozwala bowiem na odkrycie prawdy niezależnej od nas samych (Hadot, 2000, s. 93–97).

Platona etyka dialogu również wymagała wyboru określonego sposobu życia. *Metanoia* stanowi w niej punkt zwrotny już na początku drogi wychowawczej. Najistotniejsza była sama praktyka dialogowania, której celem jest wewnętrzna przemiana człowieka, co ów dialog mógł umożliwić. Ważniejsze jest samo podjęcie wysiłku aniżeli teoretyczny skutek. Nieustannie chodzi zatem o osiąganie celu praktycznego, jakim jest wewnętrzne doskonalenie siebie, co prowadzi do życia filozoficznego w coraz głębszym wymiarze. Doktrynalna treść przedmiotu staje się zupełnie drugorzędna, ponieważ najważniejsze, według Platona, jest przekształcenie siebie, które polega na wyborze określonego sposobu życia. Tylko taka zmiana myślenia może objąć życie moralne, co pozwala na osiągnięcie sukcesu w aspekcie wychowawczym, ponieważ owa *metanoia* doprowadza człowieka do coraz to bardziej cnotliwego życia.

Dialektyka stanowiła bardzo ważne ćwiczenie duchowe w procesie wychowania, lecz nie jedyne. Biorąc pod uwagę integralność całego człowieka, należy zwrócić uwagę na jego absolutną przemianę w tym procesie. Bardzo ważnym ćwiczeniem było również *meditatio mortis*, które polegało przede wszystkim na wyborze określonego sposobu życia. Ów wybór jest utożsamiany z kluczowym pojęciem w *paidei* starożytnej, jakim jest mądrość. Otóż wybór mądrości wręcz nierozzerwalnie łączył się z wyborem śmierci. Kluczową postacią w aspekcie tego ćwiczenia ponownie jest Sokrates, którego słynny proces zapoczątkował rozprzestrzenianie się idei *meditatio mortis* we wszystkich szkołach filozoficznych starożytności. Wiąże się to z pewną wiernością samemu sobie. Chodzi o zupełną zgodność słów i czynów w życiu filozoficznym. Filozofia rozumiana jako oddzielenie duszy od ciała, co wyzwala od wszelkich namiętności, staje się celem, do którego zmierzają filozofowie. Zasadniczą rolę odgrywa bowiem wolność od wszelkich pokus i namiętności.

W tej ucieczce od namiętności, od otaczającego świata kryje się swoisty paradoks, na jaki wskazuje definicja rozumienia filozofii, a zatem też rozumienia *paidei* jako *meditatio mortis*. Stan doskonałości staje się stanem, który jest niedoskonały.

Zgodnie z regułami filozoficznego języka paradoksu, stan doskonałości ukazany zostaje poprzez negację niedoskonałości,

czyli tego, co za doskonałość i szczęście uchodzi. W miejscu katalogu dóbr pozornych wstawione zostaje dobro stanowiące konieczny warunek ich wykorzystania: życie cielesne. I w tym właśnie sensie doskonałość jest negacją życia, a droga do mądrości, nauką umierania. Wskazując drogę do doskonałości, Platon mówi tu raczej o tym, co mamy porzucić, nie zaś o tym, do czego powinniśmy zmierzać, i trzeba przyznać, że patrząc na to ze zwykłej, niefilozoficznej perspektywy, oznacza to ni mniej, ni więcej tylko tyle, iż mamy porzucić wszystko. Trudno zaprzeczyć, że taka definicja filozofii była, jest i pozostanie arcyparadoksem (Karłowicz, 2007, s. 196–197).

Takie rozumienie filozofii, które jednocześnie pociągało za sobą równie paradoksalny sposób wychowania, był w tym czasie obecny w każdym wymiarze filozoficznym. W sposób szczególny widoczne jest to u Sokratesa, choćby w jego mowie obronnej. Dobrochna Dembińska-Siury słusznie uważa, że mowa Sokratesa, choć ma być przecież mową obronną, stanowi rodzaj przemówienia, skłaniający czytelnika owego dialogu, że Sokrates niemal celowo chciał się pogrążyć. Nieskuteczność jego przemówienia obronnego wynika z pominięcia zasadniczego powodu, dla którego ateński mędrzec stanął przed sądem. Zachował się tak, jakby to zupełnie nie miało żadnego znaczenia, najważniejsze bowiem jest uprawianie filozofii zgodnie z przyjętymi na początku filozoficznej drogi założeniami i w duchu wierności samemu sobie i swojemu wewnętrznemu, duchowemu rozwojowi. Sokrates podczas mowy obronnej skupił się ponownie na swoim nauczaniu, jakby zapominając, że za chwilę może za to umrzeć (Dembińska-Siury, 2004–2005, s. 210). Jedyny akcent obronny ze strony Sokratesa, jaki można dostrzec podczas procesu, dotyczy jego niewiedzy, w związku z czym nie jest możliwe, aby psuł on młodzież.

Ogromną rolę odgrywa w niniejszej scenie *meditatio mortis*. Sokrates wręcz nie wykorzystał szansy, jaka została mu dana, natomiast w kwestii własnego wstydu za dotychczasowe postępowanie odpowiedział:

[...] ty nieładnie mówisz, człowiecze, jeśli, twoim zdaniem, z góry widoki życia lub śmierci obliczać powinien człowiek, z którego jest choćby jaki taki pożytek, a nie na to tylko patrzeć, kiedy działa, czy postępuje słusznie, czy niesłusznie i czy robi tak jak człowiek dzielny, czy jak lichy. Toż lichymi figurami byłiby wedle twojego zdania i półbogowie, którzy padli pod Troją [...]. Myślisz, że on [syn Tetydy – przyp.] dbał o śmierć

i niebezpieczeństwo? Tak jest, obywatele, naprawdę. Gdzie człowiek raz stanie do szeregu, bo to uważał za najlepsze, albo gdzie go zwierzchnik postawi, tam trzeba, sędzę, trwać mimo niebezpieczeństwa; zgoła nie biorąc w rachubę ani śmierci, ani niczego innego oprócz hańby (Platon, 1993b, 30c–d).

Postąpił więc Sokrates z duchem całego swojego nauczania, w którym życie i dyskurs są nierozdzielne.

Bo obawiać się śmierci, obywatele, to nic innego nie jest, jak tylko mieć się za mądrego, choć się nim nie jest. Bo to znaczy myśleć, że się wie to, czego człowiek nie wie. Bo przecież o śmierci żaden człowiek nie wie, czy czasem nie jest dla nas największym ze wszystkich dobrem, a tak się jej ludzie boją, jakby dobrze wiedzieli, że jest największym złem (Platon, 1993b, 29b).

Jest to *paideia* kierująca ludzi ku śmierci, jednak śmierci wyłącznie w wymiarze filozoficznym. Jest to *meditatio mortis*, w którym słowo zawsze jest zgodne z działaniem. Jest to wychowanie pokazujące największą z możliwych konsekwencję dotyczącą tożsamości mówienia i działania.

Nie bez echa pozostaje również ćwiczenie się w śmierci w szkole stoickiej. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że u źródeł tego najważniejszego ćwiczenia duchowego u stoików rzymskich leżą dokładnie te same podstawy w kontekście wychowania, jakie można znaleźć zarówno u Sokratesa, jak i u Platona. Jak zauważa Jacek Kurek, stoicka szkoła również miała wymiar praktyczny, zaś filozofia była tożsama z życiem.

Stoicka szkoła życia filozoficznego nie musiała być [...] rozumiana jako sformalizowana instytucja edukacyjna, a postulowana przez rzymskich stoików *paideia* była nie tylko intelektualnym kształceniem w umownych murach takiej instytucji, lecz także – i to w stopniu o wiele większym – troską o wszechstronny postęp duchowy i przemianę życia człowieka (Kurek, 2016, s. 37).

Bez wątpienia były to powody, dla których ponownie etyka znalazła się w centrum nauczania stoickiego w aspekcie wychowawczym, który należy rozumieć właśnie jako ogólnorozwojowy, nie zaś sformalizowany. Praktyczny wymiar etyki wynikał przede wszystkim z niechęci stoików

rzymskich do ograniczania formowania człowieka do czysto spekulatywnych twierdzeń i wniosków (Kurek, 2016, s. 37).

Zanim jednak przejdziemy *sensu stricto* do *meditatio mortis*, warto wspomnieć, że jest to ćwiczenie będące niejako bezpośrednią kontynuacją innego stoickiego ćwiczenia, które określa się jako *praemediatio malorum*. Jest to ćwiczenie, które w bardzo dobry sposób ukierunkowuje drogę wychowania, nie pozwala na rozpacz, przez co daje możliwość nieustannego trwania w tak ważnym dla stoików stanie *apatheia*. Niektórzy określają to ćwiczenie jako „uprzedzające rozważenie nieszczęścia, zła” (Mazur, 2014, s. 121). Z języka greckiego nazywa się je *prosoche*, co oznacza całkowite skupienie uwagi na sobie samym. Jest to gotowość na natychmiastową odpowiedź na różne niepowodzenia, jakie mogą spotkać człowieka w każdej chwili. Niejednokrotnie są to przecież sytuacje bardzo trudne, dlatego ćwiczenie to polega na odgórnym wyobrażaniu ich sobie. Myśli te powinny dotyczyć, biedy, cierpienia, śmierci. Jeśli zapamiętamy pewne najcelniejsze maksymy, wówczas nie zostaniemy zaskoczeni żadnymi trudnymi sytuacjami, gdyż będziemy mieć świadomość, że nie są one zależne od nas (Hadot, 2003, s. 20). Jest to bardzo ważne zagadnienie w kontekście *paidei* rzymskiej. Ćwiczenia te pozwalają na reakcje godne człowieka, co w wychowaniu nie oznacza jedynie udowodnienia drugiemu człowiekowi, że ktoś potrafi nad trudnymi sytuacjami zapanować, lecz pozwala na godność i szacunek wobec samego siebie, ponieważ to, co nie jest zależne od nas, jest jednocześnie zgodne z naturą. To z kolei może być tylko dobre.

Ponownie można mówić w tym aspekcie o pewnym wychowaniu do śmierci. Nieustanne myślenie o śmierci nadaje każdej chwili nie tylko powagę, ale także wartość. Marek Aureliusz nakazuje:

Każdej chwili usilnie dbaj o to, jako Rzymianin i jako mężczyzna, byś, co masz właśnie pod ręką, to załatwił z pełną, a nie udaną godnością i miłością, i swobodą, i zachowaniem sprawiedliwości i byś zapewnił sobie niezależność od wszystkich innych myśli. Zapewnisz zaś ją sobie, jeśli będziesz każdą pracą wykonywał jakoby ostatnią w życiu, tak by była wolna od wszelkiej nierozwagi i rażącej niezgody z nakazami rozumu, i od obłudy, i samolubstwa, i niezadowolenia z losu (Marek Aureliusz, 1997, II, 5).

Jest to ogromny wyraz dążenia do doskonałości, jest to pęd za wewnętrzną stabilnością, godnością. Zawierają się tu wszystkie elementy, jakie są kluczowe w procesie wychowania każdego młodego człowieka.

Również Epiktet uważa, że myśl o śmierci powinna być zawsze człowiekowi bliska.

Śmierć i wygnanie, i wszelkie inne nieszczęścia, których już samo wyobrażenie groza przejmuje, niech zawsze stoją ci przed oczyma, a już najbardziej z wszystkiego – godzina śmierci. W ten bowiem sposób ani nie będziesz nigdy snuł w myśli nikczemnych zamierzeń, ani też niczego nie będziesz zbyt gorąco pożądał (Epiktet, 1961, s. 21).

Z treści tekstów stoików rzymskich jednoznacznie wynika, że – według nich – śmierć nie jest czymś złym, a wręcz przeciwnie – jawi się ona jako coś wielkiego, pięknego, na co należy się odpowiednio przygotować (Kurek, 2016, s. 107). Okazuje się zatem, że możliwe jest, aby wychować człowieka do tego, by potrafił dobrze, czyli godnie i bez żalu ani pretensji, umrzeć.

Aspekt śmierci jest najważniejszą kwestią zawartą w problematyce wychowania. Pokazuje bowiem, że wychowanie nie jest jedynie zinstytucjonalizowanym i sformalizowanym działaniem, lecz jest związane przede wszystkim z prawdziwą mądrością, która jawi się jako najważniejszy krok w procesie wychowania. Dziś ten krok został niestety zlekceważony. A mądrość, przypomnijmy, w *paidei* jest niezwykle ważna. Może ją zdobyć jedynie ten, który jej poszukuje (Jodłowska, 2011b, s. 22). Widoczna staje się rola wychowawcy. On nie pokazuje, czym jest mądrość, lecz wskazuje na drogę do jej zdobycia.

Starożytne ćwiczenia duchowe mogą stanowić doskonałe odniesienie także do współczesnej sytuacji kulturowej. Pozostają one bowiem nadal aktualne, ponieważ pozwalają dokładnie poznać siebie, co jest szczególnie istotnym czynnikiem w procesie wychowania. Otóż dla ucznia nie jest wystarczające samo tylko wykonywanie poleceń wychowawcy, jeśli nie rozumie, że są one dla niego dobre. A do zrozumienia tej kwestii nie dojdzie bez dokładnej analizy i poznania samego siebie.

2.3 Antyczna *paideia* a aktualne wzorce kształcenia

Wydaje się, że aktualne wzorce kształcenia skupiają się przede wszystkim na formalnej i instytucjonalnej stronie wychowywania. Wyraźnie oddzielone zostały dwie płaszczyzny – edukacja i wychowanie.

Dzisiaj o wychowaniu w perspektywie mądrości aksjologicznej praktycznie nie mówi się wcale lub bardzo rzadko i w wybranych jedynie środowiskach. Natomiast instytucje szkolne ograniczyły swoją działalność do samej tylko edukacji w sensie usprawniania rozumu. Istotą kształcenia jest zatem zebranie jak największej liczby punktów podczas zajęć szkolnych i na różnego rodzaju olimpiadach, co w znacznej mierze wynika z chęci znalezienia się danej placówki edukacyjnej w czołówce najlepszych szkół w rejonie. Niektórzy badacze tej problematyki źródeł takiego stanu rzeczy dopatrują się m.in. w zbyt szybkim rozwoju cywilizacji.

Strasliwe doświadczenia XX wieku są dowodem na to, że edukacja technologiczna jest odpowiedzialna za rozejście się myśli i rzeczywistości (myślenia i działania), a przerwanie owej jedności uniemożliwia rozumienie świata i siebie samego. Oznacza to konieczność powrotu do edukacji, która ponownie będzie integrować te podstawowe dla człowieka procesy. Ich jedność jest warunkiem mądrości. To coraz rzadziej używane dzisiaj pojęcie zostało zastąpione innymi, takimi jak „inteligencja”, „racjonalność”, „sprawność”, „przedsiębiorczość” (Jodłowska, 2011a, s. 45–46).

Podjęmowane są próby wdrożenia tych starożytnych ćwiczeń duchowych nie tylko w szkołach, ale również w środowiskach pozaedukacyjnych. Przypomnijmy, że w starożytności wychowanie do życia cnotliwego mogło objąć każdego. Nie musiało być to dziecko czy człowiek w tzw. wieku szkolnym. Podobnie, choć na znacznie mniejszą skalę, zaczyna dziać się dzisiaj.

Jeśli chodzi o próbę zainspirowania młodzieży szkolnej metodą Sokratyczną, to zapowiadała się bardzo ciekawa praca nad tym zagadnieniem. Tomasz Femiak opracował dobry materiał do pracy z licealistami oraz studentami, dla których przygotował szereg ćwiczeń z zakresu starożytnej dialektyki Sokratesa z uwzględnieniem wszystkich stopni tej metody oraz wiedzy słuchaczy. Chodziło głównie o uświadomione mówienie, czyli takie, które angażuje nie tylko rozum, ale również wolę i uczucia każdego człowieka. Wyniki swoich badań zaprezentował na łamach „Edukacji Filozoficznej” (Femiak, 2001, s. 147–160). Niestety nie są znane powody, dla których autor ten zaprzestał kontynuowania prezentowanych badań, a po jednorazowej próbie ich podjęcia nie jesteśmy w stanie ocenić tego przedsięwzięcia na szerszą skalę.

Jednak niezwykle ciekawy wydaje się dosyć modny dzisiaj nurt dotyczący filozofii praktycznej, w której zawierają się nieustanne odniesienia do starożytnego rozumienia filozofii jako sposobu życia, w którym dyskurs i życie stają się nierozdzielne. Jest to nurt, który napotkać można poza szkołą, często w kawiarniach lub w tzw. gabinetach terapii filozoficznej²⁴. Choć może brzmieć to dość medycznie, to jednak należy wyraźnie oddzielić terapię psychologiczną od filozoficznej.

Każda terapia musi coś obiecywać, wskazywać na to, czego jej odbiorca może się spodziewać. Psychoterapia filozoficzna obiecuje mniej niż klasyczna psychoterapia, jednak coś obiecuje – najpierw to, że w życiu kogoś zwiększy się udział prawdy, następnie, że ten ktoś będzie czuł się bardziej wolny, że będzie mógł częściej spoglądać na swoje problemy z dystansem, że będzie miał mniej niepokojów, że jego relacje z innymi będą bardziej przejrzyste (Ostasz, 2011, s. 14).

Widoczne jest w tym ujęciu praktyczne podejście do ludzkich problemów, a przede wszystkim chęć naprawienia ich na zasadzie wejścia w siebie i dokładnego poznania własnego wnętrza. Sokrates mówiłby o poznaniu swojej duszy.

Christopher Phillips twierdzi, że współczesny człowiek boi się zadawać pytania, a przecież dotyczą one tych samych życiowych problemów, jakie dotyczyły ludzi w starożytności, są więc dokładnie tym samym lękiem.

Dzisiaj doświadczamy nie tyle powrotu irracjonalności, co raczej nagłego wezbrania irracjonalnych pierwiastków w nas samych – takich jak tendencja do budowania systemów przekonań na ruchomych piaskach, skłonność do destrukcji i idealizacji własnej osoby – które są immanentną częścią ludzkiej natury (Phillips, 2005, s. 21).

Jako lekarstwo na lepsze samopoczucie Phillips podaje właśnie dialektykę Sokratesa. Metoda mędrca ateńskiego polegająca na zadawaniu pytań

²⁴ Pierwsze gabinety terapii filozoficznej powstały w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Jest to nurt cieszący się coraz większą popularnością również w Europie, a także w Polsce. Koncepcja terapii filozoficznej rozpowszechniana jest przede wszystkim przez samych filozofów, a z biegiem czasu nabiera ona coraz bardziej naukowego charakteru, dzięki czemu charakteryzuje się nieustannie wzrastającym profesjonalizmem.

jest doskonałą drogą do zrozumienia siebie i potencjału, jaki w nas tkwi (Phillips, 2005, s. 21).

Choć pozycje dotyczące współcześnie uprawianej filozofii praktycznej nie są *sensu stricto* naukowe i nie zostały odkryte na półkach obok podręczników akademickich, jednak warto przyjrzeć im się dokładniej, aby uświadomić sobie, że filozofia jako sposób życia jest możliwa również w XXI wieku. Sokrates wcale nie pisał, a po dziś dzień uchodzi za wychowawcę wszechczasów, zaś Tomasz Mazur swój przekaz dotyczący nauczania stoików wyraził w formie powieści (Mazur, 2014).

Być może kluczem do sukcesu wychowawczego wcale nie jest edukacja wyłącznie w sensie akademickim, choć ta z pewnością również jest potrzebna, szczególnie metodykom.

Nie ma tu [w książce] żadnych ogólnikowych wywodów ani nieuchwytnych abstrakcji – bo stoicyzm jest praktyką i konkretnym działaniem. Nie ma tu fachowego słownictwa i nieprzystępnych pojęć – bo stoicyzm jest prosty i zrozumiały [...] (Stankiewicz, 2014, s. 6).

Może wychowanie w dzisiejszym rozumieniu jest jednak niepełne i warto zastanowić się nad powrotem do źródeł. Wydaje się, że starożytna *paideia* jest bardzo dobrą formą wychowania, która pozwala na całkowite skoncentrowanie się na człowieku rozumianym jako zintegrowana całość. Należy zatem skupić się na jego mądrości aksjologicznej oraz praktyce życia. Wychowanie człowieka wyraża się poprzez jego postępowanie, zatem nie może ograniczać się ono do samej tylko teorii. Jest ona bez wątpienia niezbędna, jednak sukces wychowawczy tkwi w praktyce życia oraz w całościowym ujęciu każdego człowieka indywidualnie. Warto stopniowo powracać do starożytnego rozumienia *paidei*, ponieważ tylko wtedy wychowanie człowieka osiągnie swoją pełnię. Mówiąc zatem o starożytnym formowaniu człowieka jako alternatywie dla współczesnej pedagogiki, należy do niniejszego problemu podejść z pełnym zaangażowaniem i oddaniem, aby wkrótce nie doszło do sytuacji, w której człowiek nawet intuicyjnie nie potrafiłby odpowiedzieć na pytanie o swoją wartość.

3

PROBLEM UJAWNIANIA PRZEZ NAUCZYCIELA WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI MORALNEJ W NAUCZANIU ETYKI I FILOZOFII

Zadając sobie pytanie, dlaczego w szkole, i to już na początkowych etapach edukacji, naucza się filozofii i etyki, odpowiedź wydaje się dość klarowna i precyzyjna. Biorąc pod uwagę kilkadziesiąt stuleci tworzenia i zbierania dorobku filozoficznego w postaci bogatej i różnorodnej aparatury pojęciowej, standardów uzasadniania, licznych wizji świata i człowieka, trudno jest uczestniczyć w kulturze, a nawet tworzyć naukę bez zrozumienia podstawowych filozoficznych koncepcji (Zatorska, 2013, s. 377). Dobrze wiedzą o tym m.in. fizycy czy kosmolodzy, którzy bez znajomości podstawowych idei filozoficznych byłiby bezradni w konstruowaniu nowych teorii naukowych.

3.1 Nauczyciel na lekcjach filozofii i etyki

Jak w takim razie uczyć, żeby nauczyć filozofii i etyki? Jest to pytanie, przed którym staje nie tylko początkujący nauczyciel, ale również ten, który ma za sobą wieloletnie zmagania „przy tablicy” z dziećmi i młodzieżą. Kwestia ta jest ciągle aktualna, gdyż nieustannie zmieniają się uczniowie i warunki, w których przychodzi pracować pedagogom. Z pomocą przychodzą nowe odkrycia i osiągnięcia z obszaru psychologii, pedagogiki oraz innych nauk podejmujących zagadnienia związane z komunikacją międzyludzką i sposobami utrwalania wiedzy. Systemy i modele edukacyjne się zmieniają, treści i cele nauczania ulegają przekształceniu, ale jedno pozostaje – spotkanie uczniów z nauczycielami. Nawet rewolucja technologiczna niewiele zmieniła w tym obszarze. Czy w rzeczywistości, czy w Internecie, spotkanie pomiędzy tymi dwoma stronami nabiera charakteru wydarzenia, wobec którego nie można przejść obojętnie.

W niniejszym rozdziale uwaga zostanie skoncentrowana na znaczeniu postawy nauczyciela, a dokładniej jego tożsamości moralnej, dla procesu edukacyjnego. Wydaje się nam, że to, co sobą reprezentuje i to, co

uosabia nauczyciel swoim zachowaniem, w znacznym stopniu wpływa na rozwój uczniów w dziedzinie, którą zajmuje się prowadzący zajęcia. Skoncentrowanie się na tym obszarze sytuacji edukacyjnej zainspirowane zostało licznymi uwagami i zaleceniami metodyków wysuwanymi w stosunku do roli zawodowej nauczyciela. Wymuszały one na pedagogu nauczającym danego przedmiotu dystansowanie się od osobistego światopoglądu i bliskiego mu świata norm i wartości ze względu na wymóg poszanowania autonomii uczniów. Równocześnie nauczyciele, którzy nie stronią od ujawniania własnych wizji świata, oskarżani są o indoktrynowanie dzieci i młodych ludzi. Radykalizm z którejkolwiek ze stron nie jest pożądany. Jednak nie można przejść obojętnie obok tego, że nauczyciel jest również człowiekiem. Posiada on określoną osobowość i kieruje się w swoim życiu przyjętymi przez siebie normami lub wartościami, a to wszystko oddziałuje w procesie edukacji na jego podopiecznych.

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, w niniejszym rozdziale podamy analizie wybrane wytyczne programu nauczania filozofii Matthew Lipmana²⁵. Przede wszystkim skupimy się na wymaganiach stawianych nauczycielowi w czasie prowadzenia zajęć. W Polsce wspomniany program został zaadaptowany na różne sposoby, między innymi w ramach zajęć warsztatowych z filozofii, edukacji filozoficznej, czy też bezpośrednio na lekcjach etyki lub filozofii. Wydaje się być on dobrym punktem odniesienia do podejmowanych przez nas analiz.

Jednak zanim przejdziemy do badania wskazanych zagadnień, postaramy się uporządkować rozumienie kilku pojęć, których znaczenie będzie miało istotny wpływ na dalsze części niniejszego rozdziału.

3.2 Etyka, moralność i tożsamość

W pierwszej kolejności skoncentrujemy się na uchwyceniu specyfiki moralności. Postaramy się także uwypuklić różnicę między moralnością a etyką, co powinno również ułatwić Czytelnikowi spojrzenie na nauczanie etyki w szkole. Następnie przejdziemy do omówienia

²⁵ Matthew Lipman, zmarły w 2010 roku, był amerykańskim filozofem i pedagogiem, który w latach 60. XX w. opracował i rozpropagował metodę filozofowania z dziećmi opartą o cykl opowiadań. Obecnie jest to jedna z najbardziej popularnych metod nauczania filozofii na świecie. Zrezygnowaliśmy z jej szerszego omówienia w ramach niniejszej publikacji ze względu na dostępne m.in. w Internecie liczne artykuły opisujące tę metodę.

tożsamości moralnej, co będzie prowadziło nas do przeanalizowania jej roli w procesie edukacji, a w szczególności w pracy nauczyciela filozofii i etyki.

W literaturze filozoficznej wyróżnia się dwa zasadnicze rozumienia moralności. Pierwsze z nich wskazuje na istnienie norm, które można określić mianem moralności społecznej. Czasami ten rodzaj moralności jest również nazywany moralnością pozytywną. Wynika to z tego, że w dużej mierze łączy się ona z prawem stanowionym, a pojęcie obowiązku odgrywa w jej ramach znaczną rolę. Jednak należy pamiętać, że nie jest ona tożsama z prawem. Na kształtowanie się norm moralności społecznej wpływa między innymi religia i wszelkiego rodzaju obyczaje. Drugie rozumienie moralności koncentruje się na sferze osobistej człowieka. Tak rozumianą moralność można określić mianem moralności indywidualnej lub autonomicznej. Ten rodzaj moralności najczęściej jest łączony z osądem moralnym dokonywanym z osobistego punktu widzenia i normami, które powstają z takiej perspektywy (Cooper, 1966, s. 19–33).

Przedstawiona charakterystyka moralności nie jest satysfakcjonująca, chociaż można ją odnaleźć w większości podręczników i encyklopedii analizujących to zagadnienie. Sprowadzenie moralności do norm, czy to społecznych, czy to indywidualnych, nie rozwiązuje kilku trudności. Ujawniają się one w klasycznym dylemacie Antygony, związanym z pochówkiem jej brata. Zasadne wydaje się postawienie pytania, co decyduje o ostatecznym zobowiązaniu wobec praw bogów lub ludzi. Znajomość norm społecznych lub indywidualnych nie wystarcza, co w starożytnym dramacie widać bardzo wyraźnie. Pozostaje również pytanie, na jakiej płaszczyźnie rozgrywa się to, co określamy jako dylemat moralny. W przypadku dramatu Sofoklesa treść norm jest każdemu znana. Natomiast sama sytuacja wyboru pomiędzy normami, które stoją w konflikcie, nie jest normą (moralnością). Dlatego aktualne pozostaje pytanie o fenomen moralności. W związku z tym moralność należy definiować raczej jako coś bardziej podstawowego. Jako relację, która w sposób konieczny zachodzi między decyzją konkretnego człowieka, a uznanym przez niego systemem norm (lub wartości) (Waleszczyński, 2014, s. 114–115). Innymi słowy terminem moralność będziemy określać: „rzeczywistość, która ujawnia się w momencie podejmowania przez człowieka decyzji w odniesieniu do najbardziej fundamentalnego systemu norm zobowiązujących konkretną jednostkę” (Waleszczyński, 2015, s. 61).

Z przedstawionego powyżej stanowiska wynikają co najmniej dwie istotne konsekwencje. Po pierwsze, moralność nie jest czymś, czego trzeba się uczyć, gdyż każdy z nas jest istotą moralną. Oczywiście nie rozstrzygamy

na tej płaszczyźnie, czy ktoś kieruje się dobrymi/złymi (słusznymi/niesłusznymi) normami moralnymi. Po drugie, rozwojowi moralnemu towarzyszy rozwój kompetencji moralnych, czyli sprawności do rozpoznawania norm w konkretnych sytuacjach i umiejętności właściwego podejmowania decyzji w nowych, zmieniających się okolicznościach. Co to oznacza dla nauczającego etyki? Zapoznanie uczestnika lekcji filozofii lub etyki z konkretną normą stanowi wzbogacenie perspektywy podmiotu poznającego. W związku z powyższym, przedstawione w niniejszym rozdziale rozumienie moralności proponuje wizję antropologiczną człowieka jako podmiotu samodzielnego moralnie, dla którego jego osobisty system norm (lub wartości) stanowi subiektywnie ostateczną normę rozpoznania dobra lub zła moralnego.

W związku z powyższym, jasne staje się to, jak będzie rozumiana etyka. Będzie ona nauką o moralności, czyli racjonalną refleksją nad procesem podejmowania decyzji, formułowania norm, którym człowiek nadaje pierwszeństwo wobec innych porządków normatywnych oraz o stosunku, jaki zachodzi między procesem decyzyjnym a systemem norm sformułowanym w języku i uznanym jako zobowiązujący. Dlatego też moralność, jako coś czego doświadczamy, jest czymś jednym i wspólnym wszystkim ludziom. Natomiast nauczanie etyki byłoby prezentowaniem różnorodności refleksji nad moralnością. Wizje Arystotelesa, E. Kanta czy K. Wojtyły stanowiłyby pewną propozycję do rozważenia. Wypada zadać sobie pytanie, czy można narzucić komuś konkretną wizję etyczną. Najczęściej tego typu obawy pojawiają się pod adresem nauczycieli etyki. Wydaje się, że można narzucić wizję etyki, ale nie można narzucić systemu norm moralnych, którymi kieruje się jednostka. One są formułowane w sposób autonomiczny.

Czym zatem byłaby tożsamość moralna? Od ponad pięćdziesięciu lat w socjologii i psychologii silnie zadomowiło się pojęcie „tożsamości”, a w szczególności bardzo mocno rozwinęły się różne koncepcje tożsamości narracyjnej (Kociuba, 2007, s. 53–54). Nie jest to czas i miejsce, aby się nimi teraz zajmować, jednak nie można ich pominąć w naszych rozważaniach. W klasycznych koncepcjach narracji, czy wręcz archetypach współczesnych teorii, takich myślicieli jak Charles Taylor, Anthony Giddens, David Carra czy Paul Ricoeur, zagadnienie czasowości nabiera szczególnego znaczenia. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość łączą się w jedno. Dzięki temu pozwalają rozumieć to, co jest teraz, a w szczególności siebie i innych. Sposób opowiadania o tym co było, jest i będzie, wpływa na to, jak podmiot rozpoznaje siebie samego. Narracja pozwala tworzyć lub odkrywać własną tożsamość,

udzielając odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. W takim ujęciu podmiot jest dynamiczny i ciągły. Nie ma wydarzeń, które nie wpisują się w narrację.

Jednak mówiąc o tożsamości moralnej, chcemy zdystansować się od narracyjnego pojmowania tożsamości. Nie mówimy, że nie jest ono bez znaczenia, ale nie pozwala w wyraźny sposób na uchwycenie tego, co ukazuje nam tożsamość moralna. W przestrzeni moralnej możemy wyróżnić proces decyzyjny (wraz z momentem podjęcia decyzji) i uznany (niejednokrotnie wynikający z osobistych doświadczeń) system norm (lub wartości). Oba wyróżnione elementy będą stanowiły integralne ciało tożsamości moralnej. Jednak centralne miejsce dla zrozumienia tożsamości moralnej nie będzie zajmowało pojęcie „tożsamości”, a pojęcie „Wydarzenia”²⁶. Będzie ono wskazywało na konkretne doświadczenie w rzeczywistości, które jest przyczyną sformułowania normy i stanowi źródło, moment zobowiązania, powinności. Jednak samo ukonstytuowanie się norm nie wyraża jeszcze w całości tego, kim jestem jako podmiot moralny. Zaistnienie normy i zobowiązania do jej realizacji będzie rodziło pytanie o wierność wobec tego Wydarzenia, a w konsekwencji wobec sformułowanej normy i zrodzonego w tym wydarzeniu zobowiązania. Inaczej mówiąc, tożsamość moralna urzeczywistnia się poprzez Wydarzenie, które ukazuje konkretne doświadczenie stanowiące podstawę konstytuowania się osobistego systemu norm i zarazem źródło zobowiązań moralnych. W związku z tym tożsamość moralna jest ostatecznie wiernością Wydarzeniu kształtującemu normy zobowiązujące podmiot do działania.

Wydarzenie nie jest jednak jednorazową sytuacją, która wszystko definiuje. Wydarzenie staje się punktem odniesienia dla kolejnych zdarzeń, które mogą je uzupełniać. Jednak przede wszystkim Wydarzenie poprzedza kolejne zdarzenia. Nie chodzi wcale o ciągłość historyczną, ale o pierwszeństwo znaczenia i wagi dla tożsamości osoby. Innych sytuacji i epizodów życiowych nie da się właściwie wyjaśnić bez tego podstawowego, najważniejszego Wydarzenia. Kolejne sytuacje życiowe pozwalają lepiej zrozumieć, a niekiedy „doprecyzować” to podstawowe Wydarzenie, w wyniku którego zaczynają stanowić z nim całość. Istnieją Wydarzenia, które nadają znaczenia innym sytuacjom, ale też są takie, które nadają sens całemu życiu. Na pewno jednym z takich Wydarzeń dla każdego z nas są jego narodziny, które

26 Sama kategoria Wydarzenia inspirowana jest myślą filozoficzną Alaina Badiou wyrażoną m.in. w książkach: *Etyka* (Badiou, 2009) oraz *Święty Paweł* (Badiou, 2007). Inspirujące analizy można również odnaleźć w książce Sylwii Kłosowicz poświęconej wierności wydarzeniu w poglądach etycznych Alaina Badiou (Kłosowicz, 2016).

oznaczają zaistnienie w określonej rzeczywistości. Wraz z narodzinami podmiotu usytuowany zostaje w konkretnych relacjach rodzinnych, społecznych, ekonomicznych, historycznych itd., które w zasadniczy sposób wpływają na kształtowanie się jego tożsamości.

Samo Wydarzenie nie wyczerpuje tego, co będziemy określać tożsamością moralną. Podmiot moralny musi jeszcze odpowiedzieć sobie na pytanie, czy będzie wierny temu Wydarzeniu. Wierność lub niewierność Wydarzeniu ujawnia się w procesie decyzji i jej realizacji. Wierność Wydarzeniu nie jest wcale oczywista. Gdyby tak było, to mielibyśmy do czynienia ze swoistym intelektualizmem etycznym. Zanurzenie podmiotu w ciągłym procesie decyzyjnym, w ramach którego dokonuje się z większą lub mniejszą świadomością ustosunkowanie się do Wydarzeń, określa to, kim jest podmiot moralny, przede wszystkim dla samego siebie, a następnie, kim może być dla innych. To właśnie relacja wierności/niewierności Wydarzeniu kształtuje tożsamość moralną osoby.

W tym momencie można zadać sobie pytanie, czy lekcje filozofii lub etyki mogą się stać dla ucznia istotnym Wydarzeniem w jego życiu. Można tę kwestię rozważyć jeszcze szerzej. Czy sytuacja edukacyjna lub pewien proces edukacyjny może stać się Wydarzeniem. Wydaje się, że na te pytanie można odpowiedzieć twierdząco. Zauważmy, że wiele osób zainteresowało się konkretnymi aktywnościami, a niejednokrotnie podporządkowało im całe swoje życie dzięki lekcjom chemii, wiedzy o społeczeństwie czy zajęciom strzeleckim w ramach przysposobienia obronnego. Jednak narzuca się pytanie, jaka była rola nauczyciela w kreowaniu tego Wydarzenia. Czy był on niemyym świadkiem lub pośrednikiem bezosobowo przekazywanych informacji? Mamy duże co do tego wątpliwości. Do tego wątku jeszcze powrócimy przy analizie roli nauczyciela w procesie nauczania.

3.3 Matthew Lipmana filozofowanie z dziećmi i młodzieżą

Każdy nauczyciel staje przed dylematem, jakimi metodami nauczać zaplanowanych treści, rozbudzać kreatywność i rozwijać umiejętności uczniów. Z wyzwaniem tym mierzą się również nauczyciele filozofii i etyki. Jednak ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu sami pedagodzy mają trudność z dookreśleniem, jak rozumieć filozofię nauczaną w szkole i w jaki sposób ją przekazywać. Dlatego podejmując zagadnienie tożsamości moralnej nauczycieli na tle poszukiwania najlepszych sposobów na nauczanie filozofii i etyki, odniesiemy się do metody filozoficznych

dociekań zaproponowanej przez Matthew Lipmana, która odniosła sukces światowy i jest popularna również w Polsce.

Jej autor był pomysłodawcą wprowadzenia filozofii do amerykańskich szkół podstawowych. Odrzucił on koncepcję edukacji jako transmisji kulturowej, czyli takiego modelu nauczania, który skoncentrowany jest na przekazywaniu wiedzy. Istota transmisji kulturowej skupiona jest wokół idei, że ucznia należy kształtować jako możliwie najlepszy element systemu społecznego, np. jako zdyscyplinowanego i przewidywalnego pracownika, czy praworządnego i sprawnego urzędnika. Na pierwszy plan wysuwa się prymat grupy społecznej i jej tradycji w stosunku do potrzeb jednostki. Jest to również model, który przyświeca w znacznej mierze polskiemu systemowi edukacji. Lipman postanowił zerwać z takim modelem nauczania i przyjął model sprawnościowy, który skoncentrowany jest wyłącznie na rozwijaniu umiejętności filozoficznych dociekań, a nie na przekazywaniu wiedzy. W programie tym o wiele istotniejsze jest zdobywanie filozoficznych umiejętności niż erudycyjne poszerzanie wiadomości. Za takim podejściem do nauczania filozofii wydaje się przemawiać otaczającą nas rzeczywistość społeczeństw informacyjnych. Wzrastający swobodny dostęp do informacji i ciągły rozwój wiedzy ukazuje, że tym, którzy mają do niej dostęp, brakuje umiejętności jej selekcjonowania i analizowania. Natomiast samo stawianie pytania „dlaczego?” ujawnia naturalną dziecięcą skłonność do filozofowania, która stanowi wyraz zainteresowania światem. Jedyne problem, jaki można napotkać, związany jest z przełożeniem tradycyjnego języka filozofii na język potoczny, zrozumiały już dla najmłodszych (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1997, s. 57–59).

W oparciu o metodę filozoficznych dociekań, amerykański naukowiec i wykładowca zaproponował program nauczania filozofii zatytułowany *Philosophy for Children* (P4C). Nie wchodząc w szczegóły metodyczne, w najbardziej klasycznej formie polega on na wspólnym czytaniu przygotowanych tekstów, po lekturze których następuje formułowanie przez uczestników wątpliwości w formie pytań. Kolejnym etapem jest wybranie pytań do dyskusji i jako kulminacja zajęć następuje sama dyskusja. Taki przebieg spotkania, według autorów tej metody, pozwala rozwijać umiejętności związane ze stosowaniem języka poprzez nawiązywanie do wypowiedzi innych, dbałość o logiczną i merytoryczną poprawność wypowiedzi oraz argumentowanie (Elwich, Łagodźka, Piłat, 1996, s. 7–8). Twórcy programu *Philosophy for Children* podkreślają, że pobudza on aktywność uczniów na trzech poziomach. W pierwszej kolejności sprzyja on rozwijaniu

umiejętności krytycznego i samodzielnego myślenia. W dalszej pomaga stymulować także wrażliwość na dążenie do zrozumienia świata i w końcu przyczynia się do rozwoju osobistego i społecznego dzieci. W założeniach lekcja prowadzona w formie dyskusji pozwala uczniom rozwijać zdolności interpersonalne, dzięki czemu dzieci uczą się słuchać innych i komunikować swoje myśli (Elwich, Łagodzka, Piłat, 1996, s. 4–7).

W tym momencie warto zadać pytanie, jaka jest rola nauczyciela w ramach omawianej metody. Odpowiadając bardzo syntetycznie, ma on za pomocą swoich pytań pomagać innym tworzyć i wyrażać filozoficzne myśli i je badać. Dlatego też, na co zwraca uwagę A. Łagodzka, pomysł na filozofię w szkole szybko ewoluował w stronę „filozofowania z dziećmi” (Łagodzka, 2014, s. 99–123). W polskich realiach edukacyjnych program M. Lipmana jest realizowany w dużej mierze głównie w ramach zajęć warsztatowych z filozofii. Należy jednak pamiętać o tym, że podobnie jak w warunkach amerykańskich, w ramach zajęć warsztatowych nie realizuje się celów erudycyjnych. Dlatego też najistotniejszą wskazówką dla prowadzących jest zalecenie, aby nie zajmowali oni stanowiska w sprawach merytorycznych, rozważanych na zajęciach (Pobojewska, 2012, s. 351).

Warto również zwrócić uwagę na rozróżnienie pomiędzy pojęciem „dialogicznej dyskusji”, ściślej związanej z klasycznym stosowaniem metody Lipmana, a szerszym pojęciem „filozoficznego dociekania”. Podmiotem dociekania staje się wspólnota składająca się z uczniów i nauczyciela. A. Łagodzka kładzie duży nacisk na znaczenie przyimków. Filozofowanie „z” dziećmi oznacza współobecność i robienie czegoś razem. Oprócz uczniów członkiem wspólnoty jest także nauczyciel. Również on z nimi filozofuje, starając się prezentować postawę dociekającego, który pyta i szuka odpowiedzi, równocześnie dystansując się od swojego ujęcia i znanych rozwiązań z podręczników do filozofii. Co jest możliwe do osiągnięcia dzięki takiemu podejściu? Przede wszystkim przeżycie doświadczenia filozoficznego dostępnego dla obu stron, czyli ucznia i nauczyciela (Łagodzka, 2014, s. 109).

Specyfiką lekcji prowadzonych metodami czerpiącymi z programu M. Lipmana jest to, że ich celem nie jest odnalezienie ostatecznych odpowiedzi na postawione pytanie, ale uświadomienie uczestnikom dyskusji, że pewne filozoficzne kwestie nie znajdują jednoznacznego rozwiązania. Niektórzy zwracają uwagę, że znaleziona odpowiedź nie jest aktualna raz na zawsze, a wraz ze zgłębieniem jakiegoś problemu zmienia się i pogłębia nasze rozumienie świata i nas samych (Elwich, Łagodzka, Piłat, 1996, s. 14). Inni z kolei kładą nacisk na to, że pożądana sytuacja to taka, w której nauczyciel,

kończąc zajęcia, nie domyka polemiki, ale pozostawia uczniów w „sytuacji pytania”, uświadamiając im ich własną niewiedzę i arbitralność wszelkich odpowiedzi (Pobojewska, 2002, s. 109).

Szczególne jest podejście M. Lipmana do uprawiania filozofii w szkole. W swoich założeniach jest ono ukierunkowane na dziecięcą twórczość i wyzwianie w uczniach kreatywności. Filozofia nie staje się, według niego, jednym z przedmiotów w szkole, mimo że jako taka widnieje w cotygodniowym planie zajęć ucznia. Filozofia staje się swoistą aktywnością, dzięki której młody człowiek może zintegrować w całość posiadaną przez siebie wiedzę. Staje się instrumentem, który pozwala operować wiadomościami z różnych dyscyplin. Innymi słowy filozofia staje się narzędziem do nauki autonomicznego myślenia (Nowicka-Kozioł, 1992, s. 206–207).

Dlatego też Robert Piłat, analizując program nauczania filozofii sformułowany przez M. Lipmana, celnie zauważa, że nie stanowi on propedeutyki filozofii, lecz koncentruje się na kształtowaniu pewnego typu postaw poznawczych i zachowań społecznych, które są mało obecne w innych przedmiotach szkolnych (Piłat, 1993, s. 135). Natomiast badając sytuację przedmiotu etyka w szkołach podstawowych, dostrzega również mało zachęcającą alternatywę: albo zaproponuje się uczniom wychowanie moralne bez jakichkolwiek elementów krytycznej i filozoficznej refleksji nad normami i wartościami moralnymi, albo uczyni się z tych lekcji jeszcze bardziej elementarną propedeutykę etyki, co według autora może doprowadzić do komicznych uproszczeń (Piłat, 1993, s. 142). Robert Piłat podsumowując metodę Lipmana, stwierdza, że:

opiera się [ona] na wierze w skuteczność narzędzi myślowych. Jest to postawa radykalniejsza jeszcze niż znany z historii filozofii intelektualizm etyczny. Nie tylko wiedza o tym, co dobre, ma prowadzić do dobrego postępowania, ale samo prawidłowe myślenie ma umożliwić odkrycie tego, co dobre. Trudno podzielać taki pogląd (Piłat, 1993, s. 143).

Błędnym założeniem wydaje się być także wyidealizowanie sytuacji edukacyjnej i dążenie do uzyskania czystego „dialogu”. Przypomina to trochę projekt J. Rawlsa, który proponuje intelektualny zabieg polegający na dochodzeniu do zasad sprawiedliwości za „zasłoną niewiedzy”. Wymagania „czystego” dociekania, nie zakładające różnic relacji między uczestnikami dialogu, uprzedzeń w stosunku do istniejących w danej kulturze idei i postaw, nie są możliwe do osiągnięcia, a poprzez to fałszują dialog. Mimo że

cele wydają się być słuszne, to nie uwzględniają one wszystkich aspektów sytuacji edukacyjnej. W związku z czym, wymagają one dalszej pogłębionej refleksji.

3.4 Filozofia! Ale jaka?

Pobieżna analiza metody M. Lipmana odsłania przed nami istotne wątki dotyczące nauczania filozofii. Można je wyrazić w kilku pytaniach. Jaka zatem powinna być forma i miejsce filozofii w szkole? Czy filozofia powinna oznaczać przede wszystkim erudycyjną wiedzę o filozofii, czy może angażowanie się w filozoficzne dociekania, czy raczej łączenie obu tych czynników? Niektórzy wskazują, że taka trójczłonowa alternatywa może okazać się zbyt uboga. Może należałoby łączyć filozofię i filozofowanie z innymi formami uczestnictwa w sytuacji dydaktycznej, w której silniej uwypuklone zostają czynniki niewerbalne, takie jak uczucia, przeżywanie czy działanie, co w rezultacie mogłoby owocować nowatorskimi metodami (Łagodzka, 2014, s. 106).

Tomasz Niemirowski twierdzi, że filozofia to przede wszystkim zapoznanie się z twierdzeniami, wiedzą, zbiorami zdań (twierdzeń) zawartymi głównie w książkach filozoficznych. Natomiast niejako przy okazji, pomocniczo następuje zaznajomienie się z metodami filozofii, zasadami dyskusowania lub przebiegiem argumentowania. Takie podejście do rozumienia filozofii wynika z przyjętego przez niego stanowiska, według którego filozofia jest nie tyle czynnością (argumentowaniem, dyskusowaniem, dialogiem), co rezultatem takich czynności. Dlatego też według niego filozofia byłaby zbiorem zdań o rzeczywistości, obrazami rzeczywistości stworzonymi przez filozofów. Równocześnie słusznie dodaje, że znajomość historii filozofii nie jest tym samym, co znajomość rzeczywistości. Dzieła filozofów nie tworzą wspólnie jednego obrazu rzeczywistości, a nawet niektóre stanowiska filozoficzne są sprzeczne ze sobą, co nie dostarcza spójnego obrazu świata, a niekiedy wprowadza chaos (Niemirowski, 2015, s. 49–50).

W opozycji do powyższego stanowiska A. Sharp, jedna ze współtwórczyń „Filozofii dla dzieci”, podkreśla, że wiedza ludzka nie ma charakteru absolutnego, dlatego często przyjmujemy jakieś przekonania tymczasowo z pobudek praktycznych. W związku z tym podkreśla, że wiedza nie jest czymś danym raz na zawsze, a dochodzenie do prawdy staje się ciągle trwającym procesem. Równocześnie sugeruje, że osoby uczestniczące w dyskusji zdają sobie sprawę z tego, iż prawda tworzy się poprzez konfrontację różnych

punktów widzenia. Według niej indywidualne, subiektywne odczucia dają ogłęd zaledwie fragmentu rzeczywistości. Całość można odkryć tylko we wspólnym dociekaniu. Zaangażowanie w dialog skutkuje wykształceniem osób unikających dogmatyzmu, wolnych i zaangażowanych w krzewienie idei demokracji (Sharp, 1994, s. 185–187). Dlatego z tej perspektywy filozofia w szkole powinna koncentrować się na dialogu, w ramach którego będą rozwijane umiejętności samodzielnego myślenia, a nie na zdobywaniu erudycyjnej wiedzy.

Tomasz Niemirowski zwraca jednak uwagę, że:

wykładowca filozofii wcale nie musi mówić o filozofii, albo musi mówić tylko w niewielkim stopniu, opisując jej specyfikę na tle innych dziedzin wiedzy. Może nawet w ogóle nie używać słowa „filozofia” i nie podawać nazwiska żadnego filozofa; powinien mówić o rzeczywistości, opisywać, jak ona funkcjonuje i dzięki czemu można ją zrozumieć. Tak naprawdę bowiem każdy potrzebuje wiedzy o rzeczywistości, a nie o filozofii, każdy potrzebuje wiedzy, jaki jest świat, a nie jaka jest filozofia (Niemirowski, 2015, s. 50–51).

Stanowisko to można wzbogacić ciekawymi obserwacjami Romana Darowskiego, który zalecając lekturę z różnych kierunków i nurtów filozoficznych, dostrzega erudycyjne ubogacenie studentów. Jednak wprowadza ono zamieszanie i nierzadko prowadzi do swoistej relatywizacji poglądów filozoficznych. Ukazuje to według niego postawa głosząca: nic właściwie nie wiadomo, nie ma nic pewnego (Darowski, 2010, s. 288).

Dlatego studiowanie filozofii to przede wszystkim zapoznawanie się, według T. Niemirowskiego, z tekstami i wypowiedziami konkretnego filozofa. Można trochę inaczej zadać pytanie. Jakiej filozofii nauczać? Czy może nauczać o wszystkich filozofach? Według niego nie da się tego zrobić i należy dokonać arbitralnego wyboru, nawet wykładając historię filozofii. Nie można opisać wszystkich systemów, trzeba wybrać najważniejsze lub najlepsze. Jednak które uznamy za najważniejsze lub najlepsze? Nie da się tego ustalić obiektywnie i raz na zawsze. Można jedynie ustalić stopień wpływu lub popularności jakiejś koncepcji w danym okresie. Czy zaspokoi to wrodzoną ciekawość człowieka i tęsknotę za prawdą (Niemirowski, 2015, s. 51)? Czy obecność konkretnego nauczyciela, z jego wizją rzeczywistości i świata moralnego, nie będzie odgrywała kluczowej roli? Nauczanie ma prowadzić ku temu, żeby:

uczeń (student) umiał we właściwy sposób odnieść do napotkanej rzeczywistości. Filozofia, w odpowiedni sposób nauczana, może być i powinna być tu pomocą, chociaż służy ona nie tylko praktycznemu działaniu, ale ma swoją wartość jako umiłowanie mądrości czy kontemplacja prawdy (Niemirowski, 2015, s. 55).

3.5 Nauczyciel-filozof

Analizując pomysły na filozofię w szkole i stosowane metody, warto pamiętać, że każda metoda, która wychodzi od kwestii przygotowanych przez nauczyciela i nie opiera się na stawianiu przez uczniów pytań do rozważenia w klasie, różni się zasadniczo od metody zaproponowanej przez M. Lipmana (Łagodzka, 2014, s. 113). Z czego wynika tak duża koncentracja na tym, żeby pytania rodziły się w czasie lekcji, a dyskusja zamykała się na zajęciach? Wszystkie zabiegi mają na celu stworzenie takiej atmosfery, w której uczniowie śmiało będą mogli wyrażać swoje zdanie na temat podejmowanych zagadnień. Chodzi o to, żeby dzieci i młodzież bez obaw wyrażali swoje poglądy, nawet jeżeli są one odmienne od tych prezentowanych przez nauczyciela. Autorzy zalecają także, aby nauczyciel zachował szczególną ostrożność w wyrażaniu swoich opinii w trakcie dyskusji, gdyż mogą stać się one psychicznym hamulcem dla uczniów uczestniczących w polemice (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1997, s. 100–102).

Niektórzy komentatorzy programów bazujących na programie filozofowania z dziećmi zwracają także uwagę na antropologiczne założenie o dobrej i refleksyjnej naturze dziecka (człowieka). Miałyby ona umożliwiać samodzielne pogłębianie namysłu teoretycznego, jak i właściwy moralny osąd, a także pozwalać na unikanie czynienia zła. Wydaje się, że jednym z głównych celów takich programów jest wprowadzenie uczniów „w świat prawd filozoficznych, jak również w świat wartości oraz norm etycznych nie w trybie podawczym, lecz przez skłonienie ich do samodzielnego, systematycznego myślenia (refleksji)” (Pobojewska, 2012, s. 352).

Wszystko to zmierza do pozytywnego stymulowania intelektualnej oraz moralnej suwerenności uczestników zajęć.

Sytuacja edukacyjna, która ma prowadzić do dialogu intelektualnego, jest nazywana przez A. Pobojewską dociekaniem filozoficznymi. Stworzenie sytuacji dialogu ma prowadzić do odkrycia prawdy. Można jednak zapytać, jaką prawdę samodzielnie mogą odkrywać dzieci lub młodzież. Nie chodzi nam o deprecjonowanie zdolności poznawczych młodych ludzi, ale o pewne założenia, które mają towarzyszyć dialogowi opartemu na poszanowaniu

autonomii każdego z uczestników. Doprecyzowuje ona, że celem omawianej sytuacji edukacyjnej ma być prawda pozasubiektywna. Filozofom takie zdefiniowanie prawdy niewiele będzie mówiło. Jednak chcąc dookreślić wyznaczony cel, uzupełnia, że nie jest istotne to, czy prawdę będzie ujmowało się w sposób klasyczny jako absolutnie obiektywną, czy nawiąże się do jakiejś innej intersubiektywnej jej koncepcji (Pobojewska, 2012, s. 353). Taka postawa wydaje się być podejrzana metodologicznie. Dążenie do prawdy, czy to ujmowanej w sposób klasyczny, czy to w ramach koncepcji koherencyjnej, pociąga za sobą znaczące i różne od siebie konsekwencje. Doprecyzowanie kryterium prawdy, jakim będą posługiwać się uczniowie, wydaje się szczególnie istotne, gdy nauczyciel będzie prowadził więcej niż jedno spotkanie. Jaki miałyby być cel w tym, żeby na każdym spotkaniu obowiązywało inne kryterium? W kontekście tego problemu powraca pytanie o rolę nauczyciela w ramach filozofowania z dziećmi.

Promotorka dociekań filozoficznych jednoznacznie określa swoje stanowisko w sprawie roli nauczyciela. Twierdzi, że: „jeżeli chcemy respektować zasady dialogu i tym samym realizować cel warsztatów, to prowadzący nie może uczestniczyć w ich warstwie merytorycznej. [...] [uzasadnia] to zalecenie, ukazując sens jego respektowania przed, w trakcie i na zakończenie dociekań” (Pobojewska, 2012, s. 355).

Pozostaje jednak pytanie, czy nauczyciel ma się stać bezosobowym i „bezydeowym” narzędziem organizującym i koordynującym dyskusje dzieci i młodzieży? Czy raczej ma stać się jednym z uczestników podjętego dialogu i filozoficznych dociekań? Czy jego stanowisko nie może być jednym z wielu stanowisk? Czy nie o to właśnie chodziło M. Lipmanowi, aby konfrontować odmienne stanowiska? Oczywiście od strony psychologicznej i relacji społecznych inną wagę będzie miała opinia nielubianego kolegi i szanowanego przez uczniów nauczyciela. Jednak czy w dyskusjach prowadzonych przez najmłodszych niejednokrotnie nie pojawiają się racje zaczerpnięte, jak to określa A. Łagodzka, ze świata filozofii dorosłych? Dlaczego stanowisko nauczyciela filozofującego z dziećmi ma być pominięte, a stanowisko wujka czy mamy nie? Czyżby dlatego, że młody adept filozofii niejednokrotnie nie uświadamia sobie ich wpływu? Zgadza się z Pawłem Kołodzińskim, że lekcje nie służą krzewieniu swoich własnych przekonań. Niemniej praca, szczególnie z młodzieżą i dziećmi, wymaga autentyczności. Nauczyciel nie może także chować się za fasadą prezentowanych filozoficznych poglądów. Według niego pomocna może okazać się postawa rzeczywiście filozoficzna,

przepełniona samokrytycyzmem i dystansem do swoich przekonań (Kołodziński, 2014, s. 249).

Propagatorzy metody bazującej na programie M. Lipmana wydają się posługiwać zbyt uproszczonym modelem nauczyciela-filozofa. Oczywistym jest, że młody i niedoświadczony nauczyciel częściej będzie popełniał błędy polegające na narzucaniu swego stanowiska lub podawaniu „gotowych” i „ostatecznych” rozwiązań problemów dotyczących rzeczywistości. Takie podejście do problemu wydaje się deprecjonować umiejętności nauczycieli-filozofów, którzy, jak możemy przypuszczać, ze swej natury charakteryzują się postawą skoncentrowaną na ciągłym poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące ich pytania i pokorą wobec własnej niewiedzy.

W tym kontekście pojawia się jednak pytanie, czy zdystansowany nauczyciel może być autentycznym uczestnikiem sytuacji dialogicznej. Jeżeli nie może wyrazić własnego stanowiska i nie chodzi nam o doktrynalne narzucanie pewnego punktu widzenia, to w oczywisty sposób jest kimś stojącym obok. Może być postrzegany jako arbiter, sędzia, nauczyciel, któremu trzeba się przypodobać? Pytanie, czy ktoś taki może być autentyczny wobec uczniów, i czy może z nimi budować relację zaufania. Obawy przed tym, że stanowisko nauczyciela zdominuje cały dialog, wydają się przesadzone. Umiejętne przeprowadzenie lekcji wykorzystującej dociekanie filozoficzne, zakończone po zamknięciu dialogu przedstawieniem opinii, stanowiska przez prowadzącego, uzupełnia pluralizm poznawczy uczniów, pozwala zachować autentyczność ze strony nauczyciela-filozofa, a dodatkowo wzmacnia budowanie tożsamości uczniów. Mogą oni zgodzić się z przedstawionym stanowiskiem lub je odrzucić, ale dokonują tego w ramach osobistej refleksji, którą nie dzielą się w ramach zakończonego już dialogu. Stanowisko nauczyciela pozostaje „do przemyślenia w domu”.

Ukazanie przez nauczyciela swojego zdania na podejmowany temat po zakończeniu dyskusji ma na celu wzbogacenie pluralizmu stanowisk, ale także budowanie relacji partnerstwa w dyskusji oraz zaufania. Nauczyciel nie jest tym, który ocenia, nawet jeżeli nie werbalizuje swojej oceny, ale jest rzeczywistym członkiem wspólnoty dialogicznej. Nauczyciel-filozof w dialogu jest tym, który stawia pytania, a nie udziela odpowiedzi w trakcie dyskusji. Po niej może nie tyle pokazać właściwe rozstrzygnięcie, co zaprezentować swoje stanowisko. Wyrażenie opinii na dany temat po zamknięciu dyskusji pozwala budować tożsamość uczestników dialogu. Utożsamienie się ze zdaniem kolegów, nauczyciela, obcych autorytetów czy instytucji lub bycie w opozycji do nich – buduje tożsamość moralną podmiotu. Zajęcie

własnego, ale niedyrektywnego stanowiska daje punkt odniesienia, który nie pozwala na pozostawienie chaosu światopoglądowego lub pewnego zagubienia w świecie. Budowanie własnej tożsamości moralnej, ale także światopoglądu dokonuje się zawsze w stosunku do czegoś/kogoś.

Zajęcie stanowiska przez nauczyciela nie stanowi dostarczenia prawdy o świecie z zewnątrz, jak sugeruje L. Nelson (2002, s. 42), ale wymusza szczególną postawę badawczą młodego człowieka, w ramach której rodzi się pytanie, dlaczego „ten, co wie” przyjął takie stanowisko. Przypuszczamy w oparciu o własne obserwacje, gdyż badanie empiryczne w tym zakresie nie zostały przeprowadzone, że ukazanie stanowiska przez nauczyciela rozpoczyna kolejny, ale tym razem wewnętrzny, dialog, między uczniem a sformułowanym przez prowadzącego stanowiskiem.

3.6 Tożsamość moralna nauczyciela

Jak trafnie zwraca uwagę Janusz Bielski, od pewnego czasu jesteśmy świadkami ścierania się w naukach o wychowaniu dwóch antropologicznych koncepcji dotyczących osobowej i społecznej tożsamości człowieka. Podkreśla on również, że obecnie kładzie się nacisk na osobową tożsamość człowieka (Bielski, 2012, s. 33). Jednak skoncentrowanie się naukowców na tożsamości osobowej (indywidualnej) nie oznacza jeszcze, że każda koncepcja ukazuje sposób konstruowania tożsamości człowieka w ten sam sposób. Dlatego w perspektywie poczynionych do tej pory analiz i uwag ujawnia się znaczenie pytania o tożsamość moralną nauczyciela filozofii i etyki. Pytanie staje się tym bardziej zasadne, gdy weźmiemy pod uwagę, że jeśli pedagog nie będzie wierny swoim Wydarzeniom, to nie będzie mógł nauczyć wierności własnym ideałom i Wydarzeniom swoich podopiecznych. Koncentracja wyłącznie na rozwijaniu umiejętności krytycznego i samodzielnego myślenia przedstawia wizję filozofii i etyki, która, jak już wspominaliśmy, jest radykalniejszą postawą od intelektualizmu etycznego.

Wydaje się, że z postawionego powyżej zarzutu zdają sobie sprawę propagatorzy omawianych metod. Niektórzy z nich zwracają uwagę, że „trzeba zapoznać podopiecznych ze światem wartości i norm etycznych” (Pobojewska, 2012, s. 360).

Na ten problem zwraca również uwagę M. Lipman w następujących słowach: „jeżeli nauczymy dzieci rozumować i jeśli nasze własne wartości okażą się rozumne, nasze dzieci same dojdą w końcu – posługując się wyłącznie

własnym sądem – do tego, że będą dzielić te wartości z nami” (Lipman, Sharp, 1992, s. 5).

Tylko jak tego dokonać bez angażowania się w dociekania filozoficzne?

W polskich warunkach edukacyjnych istnieje jeszcze uznanie autorytetu nauczyciela opartego o wiedzę. W dużej mierze zakłada się model edukacyjny, w którym nauczyciel wie, a uczniowie nie wiedzą. W ramach kreowanych sytuacji edukacyjnych stanowisko prowadzącego dominuje w każdej sprawie i na zajęciach warsztatowych, a także na lekcjach cyklicznych. Nie da się abstrahować od tej sytuacji, która głęboko jest utrwalona w społecznej świadomości (Pobojewska, 2012, s. 356). Gdy wprowadzanie w świat filozofii i dylematów etycznych następuje na warsztatach, a nie na regularnych zajęciach w szkole, można zgodzić się z pewnymi uproszczeniami. Jednak czy nauczyciel pracujący w gimnazjum, technikum czy liceum może na nie przystawać? Jak wprowadzić uczniów w świat autentycznych wartości i norm, nie ukazując własnego zaangażowania w nie? Warto pamiętać, że Sokrates deliberował z dorosłymi, ukształtowanymi światopoglądowo osobami, których mógł pozostawiać bez odpowiedzi lub prezentacji własnego stanowiska. Pojawia się pytanie, czy nauczyciel może tak postępować z powierzonymi mu dziećmi i młodzieżą. I nie chodzi tu o podważanie filozofii dzieciństwa, o której trafnie pisze M. Łagodźka (2014, s. 99–123). Chodzi o to, aby znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie znaczenie w procesie edukacji odgrywa autentyczna postawa nauczyciela.

Czy istnienie autorytetów opartych na wiedzy lub władzy nie tylko w postaci nauczyciela, ale również ojca, matki, trenerki, instruktora, kolegi ogranicza autonomiczne myślenie? Czy „rozumność” wartości, jak sugeruje M. Lipman, wystarczy, żeby mieć odhaczone spełnienie wymogu wprowadzenia w świat wartości? Czy to będą wartości, czy raczej ich fasady? W jaki świat wartości ma wprowadzać nauczyciel? Czy mają to być własne wartości, narodowe czy liberalne? A może istnieje jeden świat „rozumnych” wartości? Ale czy to nie będzie wyglądało na początek indoktrynacji? Również A. Pobojewska nie jest spójna w swojej argumentacji dotyczącej z jednej strony wycofania się nauczyciela z warstwy merytorycznej, a z drugiej wprowadzania uczniów w świat wartości i norm. Celnie zauważa, że: „młodzież obserwuje świat dorosłych i konstatuje, czy działania wychowawców są zbieżne z deklarowanymi przez nich wartościami i normami, tym samym ocenia wiarygodność (rozumność) wpajanych im zasad (nauk)” (Pobojewska, 2012, s. 360).

Jak więc uczniowie mają poznać deklarowane przez nauczycieli wartości lub normy i zweryfikować je od strony praktycznej? W czasie dialogu? A co z wymogiem merytorycznego wycofania się i zakazu „indoktrynacji”? Natomiast przesuwanie odpowiedzialności za wprowadzanie ucznia w świat wartości na nauczycieli innych przedmiotów wydaje się być uciekaniem od trudności i tuszowaniem istotnego problemu pojawiającego się w metodzie dociekania filozoficznego.

Podsumowując powyższe analizy skoncentrowane na roli i postawie nauczyciela w ramach metody dociekania filozoficznego, warto przypomnieć przyjmowane przez nas założenia. Przede wszystkim dążeniem nauczyciela jest to, żeby środki dydaktyczne dobrać tak, aby lekcje filozofii i etyki mogły stanowić Wydarzenie dla tych, którzy w nim będą uczestniczyć. Innymi słowy chodzi o to, żeby uczniowie poznali lepiej samych siebie i otaczającą ich rzeczywistość, co będzie prowadziło do tego, że ich życie nie będzie już takie samo. Dlatego też niezbędna w wykreowaniu takiej sytuacji jest autentyczna postawa nauczyciela, która w spójny sposób będzie odzwierciedlała jego moralną tożsamość. Rolą nauczyciela nie jest dostarczanie gotowych rozwiązań jako recepty na istniejące trudności lub problemy, ale przede wszystkim być przewodnikiem, który wskazuje to, na co należy zwracać uwagę i który dzieli się swoim doświadczeniem. Dlatego za bardzo cenną uznajemy opinię nauczyciela wypowiedzaną po zakończonej dyskusji w ramach metody dociekań filozoficznych. Dostrzegamy również to, że obowiązkiem, szczególnie nauczyciela etyki, jest wprowadzanie uczniów w świat norm i wartości. Jednak nie może stać się on dyktatorem, a powinien pozostać pedagogiem, który będzie świadczył i argumentował za uznawanym przez siebie światem norm i wartości. Dlatego tak ważną rolę w procesie nauczania zajmuje tożsamość moralna, która pozwala nauczycielowi stać się autentycznym świadkiem Filozofii.

4

JĘZYK I FILOZOFIA

O Naturalnym Metajęzyku Semantycznym
i jego związkach z filozofią

Niniejszy rozdział w głównej mierze poświęcony będzie teorii Naturalnego Metajęzyka Semantycznego. Omówiona zostanie sama koncepcja NMS²⁷, a zatem jej początki, założenia i kierunki rozwoju, ze szczególnym wskazaniem na inspiracje, które przyczyniły się do jej powstania i związki z filozofią.

Koncepcja NMS jest jedną z kluczowych teorii wykorzystywanych w badaniach nad semantyką wyrażeń języka naturalnego, a ponieważ jest ona głęboko zakorzeniona w tradycji filozoficznej, zasługuje – zdaniem autorów – na poświęcenie jej miejsca w niniejszej pracy.

W końcowej części rozdziału wskazane zostaną przykładowe możliwości wykorzystania omawianej koncepcji w nauczaniu filozofii.

4.1 Naturalny Metajęzyk Semantyczny – rozważania wstępne

Autorką teorii znanej pod nazwą Naturalny Metajęzyk Semantyczny jest Anna Wierzbicka²⁸, zaś sama koncepcja, jak twierdzi jej twórczyni, bierze swój początek od wykładu pt. *O założeniach semantyki*, który w 1965 roku został wygłoszony na Uniwersytecie Warszawskim przez Andrzeja Bogusławskiego. Główna teza tego wykładu była bardzo radykalna: w języku muszą istnieć proste elementy znaczeniowe, czyli *indefinibilia* (zrozumiałe same przez się), z których budowane są wszystkie inne znaczenia, a te proste elementy można zidentyfikować. Była

²⁷ W pracy przyjęty został skrót NMS, który pochodzi od pierwszych liter pełnej polskiej nazwy koncepcji, tj. od Naturalnego Metajęzyka Semantycznego.

²⁸ Anna Wierzbicka (ur. 1938 w Warszawie) to jedna z najwybitniejszych postaci we współczesnym językoznawstwie, od 1972 roku mieszka w Canberze (Australia), gdzie pracuje w Australian National University. Przez cały czas od wyjazdu zachowuje ścisły związek z Polską, często i regularnie tu przyjeżdża, wygłasza wykłady, publikuje artykuły w polskich czasopismach. Jest doktorem *honoris causa* Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (2004) oraz Uniwersytetu Warszawskiego (2006), a także laureatką Nagrody Fundacji na rzecz Nauki Polskiej – tzw. polskiego Nobla (2010).

to myśl zaczerpnięta z filozofii Gottfrieda Wilhelma Leibniza²⁹, który uważał, że języki są najlepszym zwierciadłem umysłu ludzkiego i że należy poszukiwać indefinibiliów, które nazywał „alfabetem myśli ludzkich” (Wierzbicka, 1975, s. 113). Bogusławski nawiązał do idei Leibniza, mówiąc, że językoznawstwo może się zająć identyfikowaniem owych prostych elementów znaczeniowych wspólnych dla wszystkich języków. Elementy te są jądrem języka i poznania. Bogusławski wymienił wówczas tylko kilka przykładowych elementów (m.in.: *ktoś, coś, chcieć*), które mogłyby jego zdaniem okazać się takimi indefinibiliami (czyli jednostkami semantycznie prostymi, nierozkładalnymi), wyraził jednak przekonanie, że ich zbiór musi zawierać ograniczoną liczbę elementów (Wierzbicka, 1999, s. 6; Wierzbicka, 2010, s. 136).

Wspomniany wykład z 1965 roku i związane z nim przemyślenia zainteresowały wówczas Wierzbicką na tyle, że zdecydowała się idei poszukiwania indefinibiliów poświęcić swoje naukowe dociekania. Jej badawczym zamierzeniem stał się całościowy opis języka, którego można było dokonać poprzez znalezienie pojęć (znaczeń) elementarnych, czyli właśnie indefinibiliów (prymitywów; Wierzbicka, 1971, s. 15; zob. też: Bronk, Majdański, 2004, s. 60). Aby zrealizować ten cel, Wierzbicka zbudowała „specjalny język semantyczny”, dostępny intuicji użytkowników któregośkolwiek języka, stanowiący praktyczne narzędzie do opisywania i porównywania języków i kultur. Język ten znany jest właśnie pod nazwą *Natural Semantic Metalanguage*, czyli Naturalny Metajęzyk Semantyczny (NMS; Wierzbicka, 1999, s. 8).

4.2 Inspiracje filozoficzne koncepcji NMS

Bardzo ważnym i nieodzownym elementem opisu koncepcji NMS jest przybliżenie lingwistycznej teorii Gottfrieda Wilhelma Leibniza, to znaczy poglądów na temat języka i jego funkcji, które, jak już zostało to wspomniane powyżej, w głównej mierze były inspiracją powstania omawianego w niniejszym rozdziale zagadnienia.

Gottfried Wilhelm Leibniz³⁰, który jest jednym z najwybitniejszych uczonych oświecenia europejskiego, znany jest przede wszystkim jako filozof, logik, matematyk, twórca rachunku różniczkowego i całkowego, ale jego badania dotyczyły także takich dyscyplin jak: fizyka, prawo, teologia, geologia, historia, a ponadto, co w tym miejscu jest najbardziej interesujące, był

²⁹ Więcej uwagi poglądom G.W. Leibniza poświęcono w kolejnym paragrafie niniejszego rozdziału.

³⁰ Gottfried Wilhelm Leibniz – ur. w 1646 roku w Lipsku, zm. w roku 1716 w Hanowerze.

on też wnikliwym badaczem języków. W każdym obszarze swoich badań poszukiwał harmonii – tą ideą był ogarnięty i starał się szukać jej uprawomocnienia (Święczkowska, 1998, s. 7; Święczkowska, 1999, s. 207). Trzeba też wspomnieć, że swoje talenty realizował nie tylko na polu szeroko pojętej nauki, ale również w polityce i dyplomacji, organizacji nauki (założył Akademię Nauki w Berlinie), reformowaniu oświaty itp.

Należy zauważyć, że w pismach Leibniza na tematy językowe często występuje termin *harmonia linguarum*. Jest to sformułowanie charakterystyczne zwłaszcza dla renesansowego językoznawstwa teoretycznego – określano nim procedury porównywania, klasyfikowania i zestawiania języków, mające na celu klasyfikację genologiczną i typologiczną. Procedury te, kontynuowane w XVII i XVIII wieku, znane były także Leibnizowi, który stosował je, podejmując zamiar ustalenia pełnej zgodności pomiędzy językami. Punktem wyjścia całego przedsięwzięcia uczynił Leibniz opracowanie i wydanie serii słowników wszystkich znanych języków, obejmujących podstawowe słownictwo i opis gramatyczny. Należy podkreślić, że choć to przekonanie o istnieniu pewnych zgodności i podobieństw między językami nie było tylko Leibnizjańską ideą, to „można założyć, że w jego pismach pojęcie harmonii języków nabiera szerszego znaczenia i może być interpretowane jako odnosząca się do rzeczywistości językowej odmiana harmonijnego porządku natury”. Zatem *harmonia linguarum* (nazywana metaforycznie przez Leibniza „świątynią rozumu”) to „poszukiwanie jedności w wielości sposobów opisywania tego samego świata, wspólnych sensów, pozwalających odtworzyć jego ukryty porządek” (Święczkowska, 1998, s. 7; Święczkowska, 1999, s. 207).

Od początku drogi naukowej towarzyszyła Leibnizowi idea utworzenia języka uniwersalnego, która pozostawała zawsze w ścisłym związku z budowanym przez niego systemem filozoficznym. Pamiętać trzeba, że idea ta wyrosła na pewnym gruncie cywilizacyjnym i kulturowym Europy XVII wieku – rozwój ekonomiczny, odkrycia geograficzne, wymiana handlowa, potrzeba komunikacji językowej pomiędzy Europą a resztą świata, rozwój języków narodowych to tylko niektóre przyczyny zainteresowania się badaczy stworzeniem języka, który zarówno sprostałby potrzebom życia codziennego (międzynarodowy system komunikacji), jak i spełniałby wymagania stawiane językowi nauki (Święczkowska, 1998, s. 145). Leibniz nie był w tych poszukiwaniach odosobniony i raczej nie można określić go mianem prekursora w tej dziedzinie (Święczkowska, 1998, s. 146). Z pewnością wiek XVII można nazwać epoką projektów języka uniwersalnego.

Punkt wyjścia rozważań Leibniza stanowi możliwość stworzenia „alfabetu ludzkich myśli”, wierzył on w istnienie uniwersalnych idei wrodzonych³¹. Pisał:

[...] idee i prawdy są nam wrodzone jako skłonności, dyspozycje, nawyki i naturalne potencjalności, a nie jako działania, chociaż tym potencjalnościom towarzyszą zawsze jakieś odpowiadające im działania, często niedostrzegalne (Leibniz, 2001, s. 22).

Istnieją idee i zasady, których nie zawdzięczamy zmysłom, a które znajdujemy w sobie bez kształtowania ich, chociaż okazji dostrzeżenia ich dostarczają nam zmysły (Leibniz, 2001, s. 47).

[...] Umysł posiada dyspozycję (zarówno czynną, jak bierną), aby wydobywać te prawdy samemu z własnej głębi, jakkolwiek zmysły są potrzebne, aby mu dostarczyć okazji i pobudzić uwagę w tym kierunku i skierować go raczej ku jednym niż ku drugim. [...] Pierwotne uzasadnienie prawd koniecznych ma swoje źródło w samym rozumie, a inne prawdy pochodzą z doświadczeń albo obserwacji zmysłowych. Umysł nasz jest zdolny poznawać jedne i drugie, ale jest źródłem pierwszych i jakakolwiek byłaby liczba poszczególnych doświadczeń, sprawdzających jakąś prawdę powszechną, nie można by nigdy indukcyjnie uzyskać co do niej stałej pewności, nie znając rozumowo, że jest ona konieczna (Leibniz, 2001, s. 52–53).

Jego system filozoficzny opiera się na przekonaniu, że przyroda jest doskonale funkcjonującym zegarem Bożym (*horologium Dei*), z tego wynika harmonijny porządek Wszechświata, w którym występuje zarówno jedność, jak i różnorodność, koordynacja, jak i zróżnicowanie części. Harmonijny system Wszechświata, zdaniem Leibniza, opisywany może być jedynie przez odpowiadający mu harmonijny system językowy – tym systemem staje się *characteristica universalis* – język odtwarzający mechanizm poznawczy umysłu. Odkrycie, czy też skonstruowanie takiego doskonałego języka pozwoliłoby rozwijać naszą wiedzę w ten sposób (podobnie jak np. w czystej matematyce), że nie byłoby tu miejsca na teorie konkurencyjne. Dotarcie do alfabetu myśli możliwe jest jednak także przez wnikliwe badanie

31 Na ten temat prowadził polemikę z Johnem Lockiem (Leibniz, 2001).

istniejących już języków. Jak można zatem wnioskować, poszukiwania i próby konstrukcyjne języka uniwersalnego szły w dwóch kierunkach: jedne to projekty uproszczenia wybranych języków etnicznych, czy też ambitne plany budowy języka od podstaw, inne zaś skupiały się na badaniach i porównywaniu języków istniejących. Sam Leibniz próbował każdego z tych sposobów (Święczkowska, 1998, s. 145; Święczkowska, 1999, s. 208).

Z jednej strony Leibniz podzielał wynikające z interpretacji Biblii przekonanie wielu uczonych, że u źródeł języków etnicznych leżał język pierwotny (czasem nazywany „Adamickim”), w którym słowo pozostawało w naturalnym związku z rzeczą. Język ten pozwalał bezpośrednio wnikać w naturę rzeczy, co czyniło go doskonałym (w rozumieniu Leibniza „pierwotny” nie jest synonimiczny do „doskonałego”), ale uległ on rozpadowi, a jego historyczna rekonstrukcja jest niemożliwa. Z drugiej jednak strony prowadzone przez niego badania historyczno-porównawcze skłaniały go ku przekonaniu, że pierwotny rdzeń językowy wspólny dla wszystkich języków etnicznych, choć spełnia kryterium naturalności (o czym świadczy związek pomiędzy słowem i rzeczą w przypadku wyrażen onomatopiecznych), to nie wystarcza, aby orzekać o doskonałości tak pojmowanego języka (Święczkowska, 1999, s. 209).

W ten sposób dochodzimy do syntezy tych dwóch przekonań, którą stanowi Leibnizjańska teoria reprezentacji – zgodnie ze strukturą świata wyrażana przez wewnątrzrozumysłowy porządek idei. Porządek ten jest doskonałym językiem umysłu, systemem poznawczym wpisany przez Stwórcę – zatem ugruntowane teologicznie przekonanie o doskonałości języka Adamowego znajduje u Leibniza uzasadnienie filozoficzne. Różnica pomiędzy językiem pierwotnym – Adamowym a językami etnicznymi, które pozostają z nim w jakimś związku, daje się wytłumaczyć za pomocą Leibnizjańskiej doktryny idei wrodzonych, zgodnie z którą wszystkie idee znajdują się w umysłach odwiecznie (nie ma różnicy pomiędzy „wyposażeniem” umysłu Adama i jego następców), ale tym, co je różnicuje jest skala dyspozycji poznawczych myślącego umysłu (wszyscy są wyposażeni tak samo, ale każdy inaczej z nich korzysta, nie zawsze muszą się ona ujawniać na poziomie świadomości i przyporządkowania słowom). Jednym słowem idee mają u Leibniza charakter dyspozycyjny (Leibniz, 2001, s. 41–60, za: Święczkowska, 1999, s. 210), pisał:

Adam, korzystając z boskiego uprzywilejowania, wniknął w ów naturalny porządek idei, nazywając rzeczy zgodnie z ich istotą.

Jego spadkobiercom przypadł w udziale tylko porządek dostarczony przez okoliczności i zdarzenia. Języki etniczne, te istniejące i te, które odeszły w zapomnienie, to zadaniem Leibniza świadectwo wysiłku poznawczego całego gatunku ludzkiego. To systemy, które dokumentują *historię naszych odkryć*, ale też są najlepszym zwierciadłem umysłu ich użytkowników (Święczkowska, 1999, s. 210).

Języki stanowią dla Leibniza ważny materiał badawczy, dostarczający danych na temat ich pokrewieństwa i pochodzenia, ich istnienie filozof tłumaczy zasadą racji dostatecznej – żaden fakt nie może okazać się rzeczywisty, jeśli nie istnieje ugruntowująca go przyczyna, zatem badania materiałowe są niezbędne, aby dotrzeć do owych przyczyn powstania języków, czyli do określenia wspólnego źródła. Z kolei wielość języków badacz uzasadnia, odwołując się do zasady ujednostkowania, zgodnie z którą nie istnieją dwie rzeczy doskonale nierozróżnialne (Święczkowska, 1999, s. 210). Języki, stanowiąc miarę zdolności poznawczych ich użytkowników, ujawniają to różnicowanie na wielu poziomach: pomiędzy samymi językami etnicznymi, wewnątrz samego języka (wielość dialektów) i wreszcie różnice idiolektyczne.

Podsumowując te, mimo wszystko dość skrótowe, rozważania dotyczące Leibnizjańskiego systemu filozoficznego, można przyjąć, że u jego podstaw znalazło się założenie o istnieniu trzech różnych obszarów, będących względem siebie w pewnych związkach, a mianowicie: 1) rzeczywistego świata, 2) odwzorowującego go systemu myśli (idei) oraz 3) języka. Ten tradycyjny system, zakładający związek pomiędzy językiem, myśleniem a rzeczywistością wywodzi się od Arystotelesa, zaś Leibniz zmodyfikował go tak, że poznanie rzeczywistości odbywa się za pośrednictwem wewnątrzumysłowego systemu idei. Język zaś jest tutaj nieodzowny dla wspomagania i podtrzymywania funkcji poznawczych – jest on zatem wtórny wobec działań umysłu, ale bez niego niemożliwy staje się sam proces poznawczy (Święczkowska, 1998, s. 11). Rzeczywistość, o czym była już mowa, jest harmonijną, uporządkowaną całością (zgodnie z zasadą zamysłu Bożego), podobnie uporządkowany jest odzwierciedlający ją system idei, zaś podstawową funkcją języka jest odtworzenie tego porządku (a przynajmniej jego próba).

W świetle przedstawionych założeń zauważyć można, że lingwistyka Leibnizjańska jest lingwistyką mentalistyczną, skierowaną na badanie umysłu ludzkiego. Leibniz głosił, o czym już wspominałam, że języki są najlepszym zwierciadłem umysłu ludzkiego, co z kolei wiązało się dla niego najściślej z zainteresowaniem strukturą ludzkich myśli. To przekonanie, że

języki są zwierciadłem umysłu ludzkiego, oznaczało, że droga do badania umysłu prowadzi przez badania semantyczne. Poszukiwanie alfabetu myśli ludzkich (*alphabetum cogitationum humanorum*), które postulował Leibniz, było w istocie równoznaczne z poszukiwaniem elementarnych jednostek semantycznych (indefinibiliów), poprzez które opisywać można wszelkie znaczenia wyrażane w jakimkolwiek języku (Wierzbicka, 1999, s. 6). Filozof pisał:

Gdyby nie istniało nic zrozumiałego samo przez się, w ogóle nie bylibyśmy w stanie nic zrozumieć. To, co można zrozumieć poprzez coś innego, może być zrozumiałe tylko na tyle, na ile rozumiała jest ta druga rzecz i tak dalej. Możemy dlatego uznać, że coś zrozumieliśmy tylko wtedy, kiedy rozbiliśmy to na części zrozumiałe same przez się” (Leibniz, 1903, s. 430, cytata za: Wierzbicka, 2010, s. 28).

Leibniz wierzył, że alfabet ten da się ustalić tylko metodą prób i błędów, przez żmudną praktykę analizy semantycznej. Wymieniając przykłady pojęć, które wydawały mu się proste i jasne, używał chętnie nazwy „terminy prostsze” – nie był bowiem do końca pewny, czy udało mu się dotrzeć do terminów naprawdę prostych (Wierzbicka, 1975, s. 113). Wyniki swoich badawczych zmagani zawarł w *Tablicach definicji*³², które na miarę ówczesnych czasów były dziełem przełomowym, choć nie spełniają w całej rozciągłości jego postulatów. Były przecież tylko próbą, pierwszym, niedoskonałym przybliżeniem i chociaż Leibniz nie osiągnął postawionego sobie celu, to znaczy nie zaproponował zbioru jednostek niedefiniowalnych, wypowiedział jednak wiele nowatorskich, jak na ówczesne czasy, myśli, które są rozwijane przez współczesnych semantyków (Grochowski, 1982, s. 52).

Leibnizowskie *Tablice definicji* to częśćka projektowanego „słownika łaćcińsko-filozoficznego”. Już sam tytuł tego dzieła pokazuje, jak stare w semantyce jest wszystko, co wydaje się nowoczesne, współczesne. Jak twierdzi Wierzbicka „idea specjalnego »języka semantycznego«, niezbędnego języka analizy semantycznej, który współczesna semantyka traktuje jako swą zdobycz, jest oczywiście zawarta w koncepcji Leibnizjańskiej” (Wierzbicka, 1975, s. 116). Leibniz traktował analizę semantyczną jako przekład z języka naturalnego na język „filozoficzny”. Jego słownik nie był pomyślany tylko jako dzieło semantyki teoretycznej, ale miał też służyć lepszemu zrozumieniu

³² *Tablice definicji* opublikowane zostały po raz pierwszy w 1903 roku, w Polsce odkryte zostały w końcu lat 60. XX wieku przez Annę Wierzbicką (zob. Leibniz, 1975, s. 8–89).

języka i myśli ludzkiej, miał je udoskonalać. Dociekania Leibniza miały prowadzić do stworzenia idealnego języka filozoficznego, użytecznego również w praktyce jako narzędzie rozumowania (Wierzbicka, 1975, s. 116).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że Anna Wierzbicka, która jest kontynuatorką rozpoczętych przez Leibniza badań nad poszukiwaniem elementarnych jednostek semantycznych i tworzeniem języka pojęć uniwersalnych, czerpie z inspiracji omówionych powyżej i czyni to, o czym już była mowa, za pośrednictwem Andrzeja Bogusławskiego³³.

4.3 Naturalny Metajęzyk Semantyczny – cel i założenia koncepcji

Celem, jaki w *Dociekaniach semantycznych*, czyli na początku swoich badań, stawia sobie Anna Wierzbicka, jest poszukiwanie znaczeń tekstów języka naturalnego, które badaczka chce opisywać za pomocą wyrażen tegoż języka naturalnego, co ma się sprowadzać do próby skonstruowania języka opisu semantycznego (Wierzbicka, 1969, s. 11). Jeśli przyjmiemy, że A jest wyrażeniem w języku naturalnym N, to za znaczenie tekstu A przyjmuje się pewne inne wyrażenie B w tymże języku naturalnym N. Od wyrażenia B, które ma być „eksplikacją” wyrażenia A wymaga się

³³ Należy zaznaczyć, że badania Wierzbickiej i Bogusławskiego tylko do pewnego momentu były zbieżne, pomimo wspólnego „startu” metodologicznego ich drogi badawcze rozchodzą się. Jadwiga Wajszczuk (2005, s. 24–25) podsumowuje to w następujący sposób: „Od początku, tzn. od lat czterdziestu, te rozwijające się równolegle semantyki rozchodzą się coraz bardziej, co nie przeszkadza w rozmaitych pracach w wymienianiu obu nazwisk jednym tchem: Bogusławski, Wierzbicka. A przecież więcej tu różnic niż podobieństw. Z jednej strony semantyka Wierzbickiej: ekspansywna, zwycięska, zapierająca dech w piersi polotem i ogromem koncepcji, mająca za cel objąć jak najwięcej, wyjaśnić wszystko – semantyka radykalna, bo wyjaśniająca znaczenia przypadków gramatycznych i funkcji składniowych, funkcji komunikacyjnych i sił illokucyjnych, i cech genréowych, sens tekstów (np. przypowieści ewangelicznych, modlitw) i niewidocznych gołym okiem skryptów kulturowych. Z drugiej – tworzona równolegle (początkowo w twórczym dialogu z Wierzbicką) semantyka samego pomysłodawcy, skupionego na bezkompromisowym poszukiwaniu logiki elementów absolutnie pierwszych i ich wzajemnych opozycji i proporcji jako podstawowych słów języka, które mają pomóc nie przejaśniać, ale odwzorowywać strukturę znaczenia innych słów, a więc budować ich reprezentacje (bardzo ważny jest tu sprzeciw Bogusławskiego wobec słowa »eksplikacja«, utrwalonego już w semantyce Wierzbickiej). W semantyce Bogusławskiego nie ma zgody na próbne listy jednostek tzw. naturalnego metajęzyka semantycznego, wypróbowywane dopiero w ogniu doświadczeń eksplikacyjnych. Nie ma zgody na żaden próbny element, dopóki nie usprawiedliwi on swego prawa do istnienia lawiną dowodów. Nie ma też zgody nie tylko na zbyt łatwe rozszerzanie listy indefinibiliów, lecz przede wszystkim na jej zamykanie”.

spełnienia pewnych warunków. Eksplikacja (wyrażenie B) powinna być najbliższym, według intuicji badacza, wyrażeniem synonimicznym, tzn. równoważnym w stosunku do wyrażenia A, ponadto powinna być zbudowana z samych tylko wyrażen elementarnych (indefinibiliów). Przez wyrażenia elementarne rozumieć należy wyrażenia języka naturalnego N, objęte specjalną listą (lista ta ma być minimalna, ale zarazem wystarczająca), które uznawane są za proste (niedefiniowalne). Lista indefinibiliów nie jest sporządzana arbitralnie, ale w wyniku długotrwałych badań lingwistycznych (Wierzbicka, 1969, s. 8).

Zatem analiza semantyczna wyrażenia A w języku N, to znalezienie takiej parafrazy tego wyrażenia – takiego wyrażenia B w języku N – które można traktować jako wyrażenie zbudowane w metajęzyku semantycznym (operującym wyrażeniami elementarnymi). Jeśli wyrażenie B spełnia powyższe warunki, to nazwać je można „zapisem struktury głębokiej wyrażenia A” (Wierzbicka, 1969, s. 11).

Idąc w tych rozważaniach dalej, dochodzimy do stwierdzenia, że przez strukturę głęboką wyrażenia A rozumieć można w zasadzie strukturę myśli, którą uzewnętrznia wyrażenie A. Ponieważ samej myśli nie możemy, czy też nie jesteśmy w stanie przekazać, jesteśmy skazani na modelowanie jej w słowach, dlatego jedynym sposobem przedstawienia struktury głębokiej (struktury semantycznej) zdania jest znalezienie innego zdania synonimicznego, ale bardziej rozczłonkowanego – chodzi zatem o znalezienie tych wyrażen i tych schematów składniowych (język to przecież obok leksyki także gramatyka), które są zarazem wystarczające i konieczne do parafrazowania wszelkich wypowiedzi w językach naturalnych. Jak zatem widzimy, koncepcja i zarazem cel badań Wierzbickiej to próba konstrukcji języka ludzkiej myśli (Wierzbicka, 1969, s. 12; por. „alfabet myśli ludzkich” Leibniza).

Zgodnie z koncepcją Anny Wierzbickiej (i jej współpracowników) kluczem do ścisłego i wnikliwego opisu znaczeń, a zatem do zrealizowania celu wytyczonego na początku jej drogi naukowej, jest koncepcja semantycznych jednostek elementarnych (*semantic primitives/primes*). Trzeba podkreślić, że koncepcja ta jest niezwykle istotna w badaniach semantycznych. Aby uniknąć w definiowaniu błędnego koła, należy przyjąć, że nie sposób zdefiniować wszystkich słów, gdyż sama idea definiowania poza tym, że istnieje coś, co ma być definiowane (definiendum), zakłada też, że istnieje coś, czym się będzie definiowało (definiens/zbiór definiensów). Elementy, które służą definiowaniu znaczeń słów, same nie mogą podlegać definiowaniu, lecz muszą być uznane za indefinibilia, czyli podstawowe jednostki

semantyczne, za pomocą których można objaśnić wszystkie inne znaczenia złożone (Wierzbicka, 2015b, s. 59).

W swojej teorii Wierzbicka przyjmuje hipotezę, że do pojęć elementarnych (indefinibiliów) można dojść drogą głębokiej analizy dowolnego języka naturalnego, ale zakłada również to, że zestaw ustalonych tym sposobem jednostek elementarnych w jednym języku będzie się pokrywał z takim samym zestawem w innym języku. W konsekwencji oznacza to, że w rzeczywistości każdy taki zestaw będzie jedną z manifestacji uniwersalnego systemu podstawowych ludzkich pojęć, co z kolei opiera się na założeniu, że podstawowe pojęcia są wrodzone, a skoro są wrodzone, to nie ma powodu oczekiwać, że w różnych społecznościach będą one różne (Wierzbicka, 2015b, s. 60–61).

Ważną hipotezą, istotną dla całej omawianej tutaj koncepcji, jest przekonanie o istnieniu nie tylko wrodzonego i uniwersalnego leksykonu pojęć, ale też założenie, że istnieje wrodzona i uniwersalna składnia (reguły łączenia) owych pojęć. Te dwie hipotezy składają się łącznie na, wspomniany już wyżej, postulat istnienia czegoś, co można by nazwać „językiem myśli” (*lingua mentalis*) – wracamy zatem do uniwersalnego alfabetu myśli ludzkich Leibniza (Wierzbicka, 1980). To właśnie uniwersalna *lingua mentalis* jest metajęzykiem (NMS), za pomocą którego można objaśniać znaczenia słów w różnych językach i porównywać je ze sobą (Wierzbicka, 2015b, s. 64).

W tym miejscu wyjaśnienia wymaga też wspomniane już wyżej odniesienie do „intuicji badacza”. Należy mianowicie podkreślić, że teoria Wierzbickiej to teoria intuicji językowej, przy czym chodzi tutaj o tzw. intuicję głęboką, czyli taką, którą można wydobyć na światło świadomości jedynie drogą wnikliwych dociekań, a nie o powierzchowne „wydaje mi się” (Wierzbicka, 1969, s. 10). Wiadomo przecież, że pierwsze sądy powierzchowne, nawet tego samego badacza, często różnią się od tych późniejszych (zmieniamy zdanie). Tutaj zaś przedmiotem badania ma być intuicja głęboka, oczyszczona z powierzchownych skojarzeń, z fałszywych sugestii i przesądów nabytych w trakcie nauczania i rozmaitych lektur. Teoria ta ma też spełniać zasadnicze wymagania teorii naukowej, czyli zdawać sprawę z zaobserwowanych faktów, pozwalać przewidywać fakty dotychczas niestwierdzone i wreszcie, na odpowiednim etapie, prezentować sformalizowane wyniki badań (Wierzbicka, 1969, s. 11).

Zbiór elementarnych jednostek semantycznych, który w dalszej części rozdziału będzie omówiony szerzej, jak mówi sama autorka koncepcji, jest owocem ponad czterdziestu lat badań i wciąż ulega modyfikacjom.

Lista indefinibiliów zmieniała się stopniowo wraz z rozwojem badań nad językami. Pierwsza próba formalizacji koncepcji Naturalnego Metajęzyka Semantycznego to opublikowana w roku 1972 lista czternastu indefinibiliów. Zawierała ona wówczas następujące pojęcia³⁴: *I (ja), you (ty), someone (ktoś), something (coś), this (ten), world (świat), want (chcieć), don't want/diswant (nie chcieć), feel (czuć), say (mówić), become (stawać się), think of (myśleć o), imagine (wyobrażać sobie), be a part of („być częścią czegoś; Wierzbicka, 1972, s. 15–16). W roku 1977 lista została zredukowana do trzynastu pojęć (usunięty z niej został wówczas czasownik *feel* – *czuć*). Spośród wymienionych pojęć, pomimo krytyki rozmaitych badaczy, jak i w wyniku dalszych badań, na liście indefinibiliów ugruntowaną pozycję ma dziesięć z nich, a mianowicie: elementy nominalne: *I, you – ja i ty, someone, something – ktoś i coś*; predykaty mentalne: *think, want, feel, say – myśleć, chcieć, czuć, mówić*; zaimek wskazujący: *this – ten/ta/to* oraz *part of – część* (temu elementowi trzeba jednak przyznać słabszą pozycję).*

Badania prowadzone w kolejnych latach od ogłoszenia pierwszej listy jednostek elementarnych, przede wszystkim zaś ich testowanie na różnych językach, krytyka własna, jak i innych badaczy, pozwoliły autorce koncepcji – Annie Wierzbickiej i jej współpracownikom na rozszerzenie listy indefinibiliów do dwudziestu ośmiu pojęć w roku 1989. Do listy indefinibiliów dodano wówczas elementy: *the same/other (ten sam/inny), two (dwa), all (wszystkie), kind of (rodzaj), can (móc), know (wiedzieć), time (czas), after/before (potem/przedtem), where (gdzie), when (kiedy), like (tak jak), because (bo), very (bardzo)* – w efekcie czego pełna lista kształtowała się wówczas następująco: *I, you, someone, something, this, the same/other, two, all, I want, I don't want, think, say, know, I imagine, do, happen, where, when, after/before, like, can/possible, good, bad, kind/kind of, part, like, because, very* (Wierzbicka, 1989, s. 309; zob. też: Wierzbicka, 1991, s. 8).

W roku 1993 liczba jednostek elementarnych wzrosła do trzydziestu siedmiu (Goddard, Wierzbicka, 1994). Zbiór obejmował wówczas następujące pojęcia:

- elementy nominalne: *ja, ty, ktoś, coś, ludzie*;
- określniki: *ten/ta/to, ten sam, inny*;
- kwantyfikatory: *jeden, dwa, dużo, wszystko/wszystkie/wszyscy*;
- ewaluatory: *dobry, zły*;

³⁴ Lista tych pojęć podana jest w języku angielskim, zaś obok (w nawiasach) są ich polskie odpowiedniki.

- deskryptory: *duży, mały*;
- predykaty mentalne: *myśleć, wiedzieć, chcieć, czuć*;
- mowa: *mówić*;
- działania i zdarzenia: *robić, dziać się/zdarzać się*;
- łączniki międzydaniowe: *bo/ponieważ/z powodu, jeżeli, tak/taki jak*;
- czas: *kiedy, przed, po*;
- przestrzeń: *gdzie, pod, nad*;
- partonomia i taksonomia: *rodzaj, część*;
- metapredykaty: *nie, móc, bardzo* (Wierzbicka, 2010, s. 53–54).

Jak zauważa autorka NMS, ze względu na bardziej dokładne przetestowanie w różnych językach, pojęcia znajdujące się na tej liście, w porównaniu z późniejszymi jednostkami uznanymi za elementarne, uważa się za bardziej pewne (Wierzbicka, 2010, s. 53).

Ważnym momentem w historii koncepcji NMS było pojawienie się na liście indefinibiliów predykatu mentalnego *wiedzieć* oraz wykładnika negacji (*nie*)³⁵. Patrząc z perspektywy czasu na rozwój teorii NMS, z pewnością warto odnotować fakt, że Wierzbicka niejednokrotnie w toku swoich wieloletnich badań nad indefinibiliami wycofywała się ze swoich wcześniejszych ustaleń, tak było też w przypadku wspomnianych pojęć: *wiedzieć* i *nie*, zaś później taka sytuacja dotyczyła m.in. predykatów mentalnych: *widzieć* i *słyszeć*.

W ciągu kolejnych lat (1994 do 1996) zestaw elementarnych jednostek semantycznych powiększył się z trzydziestu siedmiu do pięćdziesięciu pięciu. Choć minął stosunkowo krótki czas od ogłoszenia poprzedniej listy, to jednak włączenie kolejnych osiemnastu pojęć do indefinibiliów było także efektem wieloletnich przemyśleń, poszukiwań i prób badawczych.

Nowe jednostki elementarne zaproponowane wówczas to:

- określnik/kwantyfikator: *niektóre/niektórzy*;
- element powiększający: *więcej*;
- predykaty mentalne: *widzieć, słyszeć*;
- predykaty niementalne: *poruszać się, być, żyć/być żywym*;
- przestrzeń: *daleko, blisko, strona/po (tej) stronie, wewnątrz, tutaj*;
- czas: *długo/długi czas, krótko/krótki czas, teraz*;

³⁵ Z uwagi na ograniczoną objętość niniejszego opracowania nie omawia się w tym miejscu poszczególnych kroków badawczych, które skłoniły A. Wierzbicką do włączenia wspomnianych pojęć na listę indefinibiliów.

- wyobrażnia i możliwość: *jeżeli/gdyby... to(by), być może*;
- słowa: *słowo* (Wierzbicka, 2010, s. 95).

Pięć nowych elementów przestrzennych (*strona, wewnątrz, tutaj, daleko i blisko*) czyni ten zbiór mniej abstrakcyjnym, jednocześnie element być łączy ściśle cały ten system ze światem rzeczywistym, podobnie zresztą, jak robią to elementy deiktyczne *tutaj i teraz*. Z kolei pary pojęć przeciwstawnych *daleko–blisko* i *długo–krótco* (*długi czas–krótki czas*) wzmacniają element subiektywności oraz wnoszą perspektywę antropocentryczną, doświadczeniową (podobnie, jak czynią to zaproponowane wcześniej elementy *duży i mały*). *Widzieć i słyszeć* wnoszą do systemu kolor i dźwięk, *poruszać się* wnosi ruch, a z kolei *żyć/być żywym – życie*. *Być może* to element niepewności charakterystycznej dla psychiki człowieka, zupełnie jednak innej niż perspektywa logiczna zawarta w pojęciu *możliwe. Jeżeli/gdyby... to(by)* wnosi, a może raczej przywraca, element fantazji, obecny wcześniej w systemie pod pojęciem *wyobrażać sobie*, który nie jest już uznawany za jednostkę elementarną (Wierzbicka, 2010, s. 136).

Zestaw jednostek elementarnych przyjętych w wyniku dalszych badań i dodanych do listy w roku 2002 zawiera następujące elementy: *ciało, umrzeć, przez jakiś czas, mieć, prawda*.

W toku ciągle trwających badań porównawczych dodano do listy kolejne elementy: *be (somewhere) (być [gdzieś]), be (someone/something) (być [kimś/ czymś]), touch (dotykać) i moment (moment)*.

Tym sposobem na liście indefinibiliów łącznie znalazły się 63 pozycje i jest to, jak dotychczas, stan aktualny. Trudno też przewidzieć, kiedy i czy w ogóle uda się badaczom ustalić pełny i właściwy jej skład.

Wyróżnione dotychczas pojęcia uniwersalne mają postać wybranych jednostek języka naturalnego i podzielone są na 15 kategorii.

W poniższej tabeli wyszczególnione zostały pojęcia elementarne i uniwersalne w wersji polskiej i angielskiej³⁶:

³⁶ Niniejsza lista indefinibiliów została przedstawiona podczas odczytu wykładu Anny Wierzbickiej pt. *Karta etyki globalnej w słowach uniwersalnych*, który odbył się na Uniwersytecie Warszawskim 25 maja 2015 r. (Wierzbicka, 2015a). Ponadto lista była publikowana w wielu pracach Anny Wierzbickiej (m.in. w: Wierzbicka, 2004a, s. 8 oraz Wierzbicka, 2011, s. 18).

Tabela 1
Tablica pojęć elementarnych i uniwersalnych

Lp.	Kategoria	Wersja polska	Wersja angielska
1.	byty, jednostki/ <i>substantives</i>	<i>ja, ty, ktoś, coś, ludzie, ciało</i>	<i>I, you, someone (person), something (thing), people, body</i>
2.	określniki/ <i>determiners</i>	<i>ten, ten sam, inny</i>	<i>this, the same, other/else</i>
3.	kwantyfikatory/ <i>quantifiers</i>	<i>jeden, dwa, niektóre, dużo, mało, wszystko</i>	<i>one, two, some, much/many, few/little, all</i>
4.	kwalifikatory/ <i>attributes</i>	<i>dobry, zły, duży, mały</i>	<i>good, bad, big, small</i>
5.	sfera umysłu/ <i>mental predicates</i>	<i>myśleć, wiedzieć, chcieć, czuć, widzieć, słyszeć</i>	<i>think, know, want, feel, see, hear</i>
6.	sfera języka/ <i>speech</i>	<i>mówić, słowo, prawda</i>	<i>say, words, true</i>
7.	działania, zdarzenia, ruch/ <i>actions, events, movements</i>	<i>robić, dziać się/zdarzać się, ruszać się</i>	<i>do, happen, move</i>
8.	istnienie i posiadanie/ <i>existence and possession</i>	<i>być (gdzieś), być, być (kimś/ czymś), (coś) jest moje</i>	<i>be (somewhere), there is, be (someone/something), (something) is mine</i>
9.	życie i śmierć/ <i>life and death</i>	<i>żyć, umrzeć</i>	<i>live, die</i>
10.	pojęcia logiczne/ <i>logical concepts</i>	<i>nie, być może, móc, bo (=ponieważ, =z powodu), jeżeli</i>	<i>not, maybe, can, because, if</i>
11.	czas/ <i>time</i>	<i>kiedy, teraz, chwila, po/potem, przed/przedtem, długo, krótko, przez pewien czas</i>	<i>when/time, now, moment, after, before, a long time, a short time, for some time</i>
12.	przestrzeń/ <i>space</i>	<i>gdzie, tutaj, pod, nad, daleko, blisko, z tej strony, wewnątrz, dotykać</i>	<i>where/place, here, below, above, far, near, side, inside, touch</i>
13.	intensyfikator i augmentor/ <i>intensifier, augmentor</i>	<i>bardzo, więcej</i>	<i>very, more</i>
14.	kategoryzacja, struktura/ <i>taxonomy, partonomy</i>	<i>rodzaj, część</i>	<i>kind, part</i>
15.	podobieństwo/ <i>similarity</i>	<i>tak jak/taki jak</i>	<i>like</i>

Należy zauważyć, że w miarę jak rozrasta się zbiór jednostek elementarnych, a przez to też jak też nabiera kształtu jego gramatyka, NMS staje się coraz bardziej plastyczny i ekspresywny, co można uznać zasadniczo za zmianę na lepsze, trzeba jednak pamiętać, że chodzi tutaj o poszukiwanie jądra wspólnego wszystkim językom, a jeśli weźmie się pod uwagę różnorodność języków świata, to z pewnością jądro to jest nieduże, dlatego,

niezależnie nawet od wymogów symbolizowanych przez brzytwę Ockhama, nie jest celem badaczy Naturalnego Metajęzyka Semantycznego nadmierny wzrost liczby elementów wchodzących w jego skład, ale chodzi raczej o to, aby każdy nowy element i struktura gramatyczna były poddane rygorystycznej weryfikacji, tak, aby w systemie pozostały tylko te, które są naprawdę niezbędne, czyli naprawdę uniwersalne i proste (Wierzbicka, 2010, s. 136).

4.4 Kierunki rozwoju NMS

Teoria Naturalnego Metajęzyka Semantycznego, jak już to zostało powiedziane, zaczęła się kształtować w połowie lat 60. XX wieku i od tamtego czasu jej podstawowe założenia i cele pozostały niezmiennie – nadal są nimi: poszukiwanie uniwersalnych, elementarnych jednostek semantycznych, unikanie sztucznych „cech” i „znaczników”, odrzucenie logicznych systemów notacji, poleganie na języku naturalnym jako na jedynym zrozumiałym systemie reprezentacji znaczenia. Jednocześnie, co podkreśla autorka koncepcji NMS i jej współpracownicy, teoria ta nie stała w miejscu, lecz stale się rozwijała i nadal rozwija.

Obserwując proces kształtowania się tej teorii oraz zmiany, jakie w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat miały miejsce, można wskazać następujące kierunki rozwoju omawianej tutaj koncepcji NMS (zob. Wierzbicka, 2010, s. 49):

1. proponowany zbiór jednostek elementarnych znacznie się powiększył (z pierwotnie postulowanych 14 w roku 1972 do 63 obecnie);
2. poszukiwanie jednostek elementarnych zaczęło być utożsamiane z poszukiwaniem uniwersaliów leksykalnych;
3. poszukiwanie indefinibiliów zaczęto także łączyć z poszukiwaniem uniwersalnych struktur składniowych (sposobów łączenia jednostek elementarnych – zob. gramatyka NMS);
4. z kolei poszukiwanie najpierw jednostek elementarnych, a potem sposobów ich łączenia, rozrosło się w szerszy program opracowania pełnego „naturalnego metajęzyka semantycznego” (ten termin nie od razu był używany na określenie całej teorii);
5. wraz z rozwojem badań stopniowo coraz bardziej precyzyjnie i jasno zaczęto formułować teoretyczne podstawy całego przedsięwzięcia;
6. wreszcie znacznie zwiększył się zakres języków i kultur, do których stosowano i w których testowano koncepcję NMS.

Próbując chociażby pokrótce skomentować, czy też bliżej omówić powyżej wskazane kierunki rozwoju badań nad NMS, na kilka kwestii niewątpliwie trzeba zwrócić uwagę.

Początki teorii NMS to poszukiwanie leksykalnie zakodowanych pojęć niedefiniowalnych, podstawowych jednostek semantycznych, które były odkrywane metodą prób i błędów dzięki badaniom jednego dowolnego języka. W miarę jak postulowane jednostki elementarne testowano w coraz większej liczbie domen semantycznych, okazało się, że większość z pierwotnej listy 14 pojęć (bo aż 11) sprawdza się w analizie semantycznej i pozostaje do dzisiaj na liście indefinibiliów. Jednocześnie okazywało się, że minimalny zbiór jednostek wyodrębnionych na początku jest niewystarczający – był on zwiększany kilkakrotnie, o czym była mowa powyżej.

Powiększenie zbioru jednostek elementarnych sprawiło, że formułowane za ich pomocą eksplikacje semantyczne stawały się bardziej czytelne i intuicyjnie zrozumiałe w porównaniu z wcześniejszymi eksplikacjami, opierającymi się na mniejszych zbiorach. Związane to było z odejściem od Leibnizowskiej zasady niezależności jednostek elementarnych. W początkowych wersjach teorii NMS, kiedy stwierdzano semantyczne pokrewieństwo między jakimiś jednostkami (np. między *dobry* i *chcieć* lub *ten sam* i *inny*), przyjmowano, że przynajmniej jedna z nich musi być semantycznie złożona, co było zgodne z zasadą, że jeżeli dwa elementy mają część wspólną, to muszą się składać z części, a więc nie mogą być semantycznie proste. Można jednak zauważyć, że nigdy nie trzymano się tej zasady zbyt ściśle – na przykład jednostki *ja*, *ty* i *ktoś* od początku uznawano za elementarne, choć są one intuicyjnie spokrewnione (każdy „ja” i każdy „ty” jest „kims”). Z czasem założenie o wzajemnej niezależności jednostek elementarnych odrzucono zupełnie, przyjęto zaś założenie, że mogą być one powiązane w sposób intuicyjny (tak jak „ja” i „ktoś”), lecz niekompozycjonalny, a więc że nie są rozkładalne (czyli definiowalne; Wierzbicka, 2010, s. 50).

Jak już zostało wspomniane, pierwszy zestaw jednostek elementarnych odkryto metodą prób i błędów na podstawie analizy materiału pochodzącego z kilku języków europejskich. Z biegiem czasu materiał językowy poszerzał się, obejmując między innymi języki tak różne, jak chiński, japoński, malajski, austronezyjski język mangap-mbula, czy też australijskie języki yankunytjatjara i aranda (Wierzbicka, 2010, s. 50). Na początku teoretycznie zakładano, że proces weryfikacji hipotetycznego zestawu jednostek elementarnych na większej liczbie języków będzie prowadził do redukcji zestawu początkowego, w miarę jak by się okazywało, że pewne jednostki nie

występują w określonym języku; tak się jednak nie stało, a wręcz przeciwnie – jak widzimy – lista jednostek elementarnych stopniowo się wydłuża.

Kolejnym etapem w rozwoju koncepcji NMS było rozpoczęcie badań w zakresie uniwersalnej składni semantycznej (sposobów łączenia się jednostek elementarnych)³⁷.

Trzeba też nieustannie pamiętać o tym, że budowanie Naturalnego Metajęzyka Semantycznego było i jest działaniem stopniowym. NMS wymaga nieustannej weryfikacji (lub falsyfikacji) poprzez szeroko zakrojone działania opisowe, dzięki którym można określać kierunki dalszego rozwoju teorii. Jak stwierdza autorka koncepcji, „być może najważniejszym z nich było stopniowe upraszczanie i standaryzacja składni eksplikacji, związana z poszukiwaniem uniwersalnych struktur syntaktycznych” (Wierzbicka, 2010, s. 51). Z czasem też zaczęto jaśniej i dokładniej opisywać podstawy teoretyczne i metodologię badań nad NMS, co wiązało się z coraz bardziej precyzyjnym definiowaniem i objaśnianiem ważnych pojęć teoretycznych, takich jak np. polisemia czy alloleksja.

Na uwagę zasługuje więc fakt, że wraz z biegiem lat poszerzał się obszar objęty badaniami nad NMS, od semantyki leksykalnej na semantykę gramatyki i pragmatykę. Ponadto badania te rozwinęły się w badania porównawczo-kulturowe uwzględniające słownictwo, gramatykę, utarte schematy konwersacyjne i strukturę dyskursu. Ostatnim zaś efektem badań nad NMS jest teoria „skryptów kulturowych”, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części niniejszego rozdziału.

Jak zauważa Andrzej Bogusławski (1991, s. 42), badania Anny Wierzbickiej dotyczą konkretnego materiału pochodzącego z wielu różnych języków, w tym całkiem egzotycznych (m.in. australijskich), nie sposób więc nie poświęcić tutaj miejsca zagadnieniu różnorodności języków i jego wpływu na kształtowanie się NMS. Zwrócić też trzeba uwagę na to, że koncepcja, która jest przedmiotem opisu, przeszła przez różne stadia rozwojowe, na co wpływ ma za pewnością sukcesywnie zwiększana liczba zbadanych języków oraz nieograniczanie obserwacji do zjawisk tylko językowych, ale też rozszerzanie jej na zjawiska społeczne i kulturowe.

Na wczesnym etapie – *Lingua mentalis* (1980) – sprawa różnorodności języków oparta została na przeświadczeniu, że wszystkie pojęcia dostępne w dowolnym języku naturalnym są bądź wspólnymi wszystkim pojęciami elementarnymi (niedefiniowalnymi), bądź ich złożeniami. Z tej racji,

³⁷ Ze względu na ograniczoną objętość rozdziału ten aspekt teorii NMS nie będzie w tym miejscu szerzej omawiany.

że pojęcia elementarne są uniwersalne, nie można mówić o definitywnej nieprzekładalności języków i istnieniu różnych umysłów, gdyż na ciągi indefinibiliów da się przełożyć wszystko. Tak radykalne postawienie sprawy było uzupełnione tezą o charakterze relatywistycznym, a mianowicie: każdy język podsuwa mówiącemu szczególny zestaw złożzeń pojęciowych, zawartych w gotowych jednostkach operacyjnych, których użycie jest preferowane przez daną wspólnotę (w opozycji do skrajnej hipotezy Sapira–Whorfa³⁸).

W dalszych pracach Wierzbickiej, której poglądy ewoluowały (i nadal ewoluują), relatywistyczny aspekt koncepcji staje się punktem ciężkości – predylekcja do pewnych układów pojęciowych leksykalnie lub gramatycznie upowszechnionych nie jest kulturowo obojętna, ale wiąże się, jej zdaniem, z jednej strony z losami historycznymi i duchowymi wspólnoty, wyrasta z nich genetycznie, z drugiej zaś strony – co jest najważniejsze – współdziała z innymi czynnikami w kształtowaniu trwałych nastawień i tendencji we współżyciu społecznym, wykraczającym poza mówienie. Owa predylekcja jest więc zarówno „kulturogenna”, jak i „kulturorodna” (Bogusławski, 1991, s. 45).

Na każdym kroku swoich analiz badaczka podkreśla, że dopiero trwałe fundament uniwersalnych indefinibiliów pozwala na realne i poddane rygorom badanie różnic językowych. Badając szczegółowo różne języki, Wierzbicka zauważyła, że:

po pierwsze, mówiąc tak, jak nakazują różne konkretne wspólnoty, żyjemy w sposób bardziej różny niż wynikałoby to tylko z różnic dźwiękowych wraz z odmiennosciami polisemii oraz

³⁸ Edward Sapir (1884–1939) wysunął teorię *wzorców językowych* (ang. *patterns*), według której każdy człowiek nosi w sobie podstawowe schematy organizacji języka, tj. modele rzeczywistych możliwości, których mu jego język dostarcza dla zapewnienia komunikacji, i według tych psychicznych wzorców językowych wyraża swoje myśli, posługując się w tym celu konkretnymi środkami językowymi (Ivić, 1975, s. 162). Sapir pisał: „Żadne dwa języki nie są nigdy dostatecznie podobne, by można je było traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem, tylko opatrzonym odmiennymi etykietkami” (Sapir, 1978, s. 88). Benjamin Lee Whorf (1897–1941) był wyrazicielem tezy o skrajnym relatywizmie językowym; twierdził, że za różnorodnością języków idzie odmienna mentalność ich użytkowników, różne ich obrazy świata, które znajdują odzwierciedlenie w różnorodności kultur. Ważnym składnikiem koncepcji Wierzbickiej, zasługującym zdaniem Bogusławskiego na pełną aprobatę, jest kategoryczne odrzucenie Whorfianizmu w jego skrajnej wersji. Idąc tym tropem, trzeba zdecydowanie odróżnić sprawę umysłu od sprawy kultury i nie łączyć ich w jedno (Bogusławski, 1991, s. 48).

różnic linearnego uporządkowania wykładników pojęć; po drugie, honoruje Wierzbicka to, że każdy człowiek może się nauczyć dowolnego języka. Bo każdy język w ostateczności opiera się na identycznym zestawie wciąż powracających pojęć nieredukowalnych, wszędzie znajdujących swe proste wykładniki (Bogusławski, 1991, s. 47).

Takie podejście Bogusławski nazywa „lingwistycznym relatywizmem względny” (Bogusławski, 1991, s. 47).

Podsumowując zagadnienie różnorodności języków w świetle koncepcji Anny Wierzbickiej, trzeba podkreślić następujące wnioski wynikające z jej analiz: 1) języki nie są sobie równe, gdyż mają różne taksonomie: bogatsze w jednych, uboższe w innych; 2) języki nie są sobie równe w bardziej relevantnym kulturowo sensie: tam, gdzie po prostu same różnice polegają bezpośrednio na różnicach językowych (por. stosunki międzyludzkie na „ty” i na „pan/pani” wśród Polaków – Anglicy takiego rozróżnienia nie znają); 3) języki nie są sobie równe, bo te same złożenia pojęciowe w jednych z nich mają postać prostą składniowo, w innych zaś nie; i wreszcie 4) języki nie są sobie równe, gdyż jedne z nich wprost nakazują w określonej sytuacji wprowadzenie do gry złożzeń pojęciowych, inne zaś tego nie czynią – może to mieć minimalne znaczenie kulturowe (por. np. obecność lub brak rodzajników), ale czasami język może w istotny sposób współdziałać z doniosłymi tendencjami kultury.

I właśnie między innymi na takie zjawiska każe zwracać baczną uwagę Anna Wierzbicka, gdyż niekiedy za błahymi z pozoru różnicami językowymi idą bardzo duże różnice kulturowe (Bogusławski, 1991, s. 47–48).

Przechodząc do bardziej szczegółowej charakterystyki powyższych założeń, należy (za autorką koncepcji) zwrócić uwagę na to, że istnieje silna zależność pomiędzy życiem społeczeństwa a słownictwem języka, jakim to społeczeństwo mówi. Trzeba też zauważyć, że odnosi się to zarówno do zewnętrznych przejawów życia, jak i do życia wewnętrznego, którego nie widać „gołym okiem”. Oczywistym przykładem z zakresu kultury materialnej (widzialnej) jest słownictwo związane z jedzeniem i piciem – nie jest przypadkiem, że w języku polskim istnieją słowa jak „bigos”, „barszcz” czy „powidła”, niemające swoich odpowiedników w języku angielskim, albo że język angielski ma specjalne słowo na konfiturę (*marmalade*), a japoński – słowo na mocny napój alkoholowy z ryżu (*sake*). Słowa te, jak nietrudno się domyślić, mogą wiele powiedzieć o tradycji kulinarnej poszczególnych narodowości (Wierzbicka, 2015b, s. 16).

Nawet dla zwykłych użytkowników języka, znających tylko swój język ojczysty, nie jest z reguły tajemnicą to, że w każdym języku istnieją jakieś specyficzne słowa wskazujące jakieś specyficzne rzeczy (widzialne i dotykalne, jak np. jedzenie); podobnie jak to, że każdy naród (lud) ma swoje własne obyczaje i instytucje społeczne, których nazwy funkcjonują w jego języku, a nie ma ich w innych językach (Wierzbicka, 2015b, s. 17).

Za przykład niech posłuży niemieckie słowo *Brüderschaft*³⁹, które zostało wprost zapożyczone do języka polskiego⁴⁰. Natomiast nieobecność tego słowa w języku angielskim ma swoje źródło w tym, że brakuje w nim właśnie rozróżnienia między bezpośrednią, zażyłą formą *thou* i bardziej oficjalną formą *you*, zaś drugi powód jest taki, że w społeczeństwach anglojęzycznych nie jest w zwyczaju przyrzekać sobie przyjaźń przez swoiste rytualne picie alkoholu. Z kolei w Polsce słowo „bruderszaft” jest powszechnie przyjęte, znane i bywa używane w sytuacji przechodzenia z kimś na ty. Takie przykłady można by mnożyć i znajdować je w wielu różnych językach.

Mając więc na uwadze powyższe ustalenia oraz wcześniej wspomniane kierunki rozwoju omawianej koncepcji, trzeba też wspomnieć, a raczej powtórzyć, że Anna Wierzbicka wykorzystuje NMS (jako język wolny od wpływów jednej kultury i jednego języka) do opisu „skryptów kulturowych”. Teoria skryptów kulturowych pozwala na porównywanie różnych norm kulturowych za pomocą uniwersalnych elementarnych jednostek semantycznych i uniwersalnych struktur składniowych (Wierzbicka, 2010, s. 52). Na skrypty kulturowe składa się wiele różnych zjawisk, które mogą przejawiać się na wiele różnych sposobów, zaś język jest jednym z nich. Próbuując je zdefiniować, można powiedzieć, że są to normy kulturowe, które cechują daną wspólnotę językową (naród/społeczność) i sytuują się na płaszczyźnie podświadomości. Kształtowane są one przez sposób myślenia i postrzegania świata, zaś przejawiają się w zachowaniu i postawach (m.in. słownych). Są z reguły obce osobom spoza dzielącej je grupy, zazwyczaj przez

39 Przykład za: Wierzbicka, 2015b, s. 17.

40 Dosłownie znaczy ono „braterstwo”; na przykład w niemiecko-angielskim słowniku Harrapa znaleźć można takie objaśnienie zwrotu *Brüderschaft trinken*: „wypić z kimś w dowód braterstwa (zwracając się następnie do siebie per *Du*)”; ponieważ we współczesnym języku angielskim nie ma już rozróżnienia między bezpośrednią, zażyłą formą *thou* i bardziej oficjalną formą *you*, w objaśnieniu pojawia się niemieckie *Du* – „ty” (Wierzbicka, 2015b, s. 17).

nie niedostrzegane albo rażące, niekiedy niezrozumiałe i budzące sprzeciw (Deka, 2006, s. 166).

Jako przykład skryptu kulturowego niech posłużą poniższy opis:

W Japonii oczekuje się, że zwierzchnik (przełożony) będzie żywił do podwładnych uczucia rodzicielskie, z kolei podwładny powinien przyjąć rolę dziecka, nie tyle posłusznego, co raczej takiego, które zna rodziców i może polegać na ich uczuciach. Istotnie, te oczekiwania społeczne często powodują, że przełożony zachowuje się tak, jakby miał do podwładnych takie uczucia, niezależnie od tego, czy ma je faktycznie, czy nie (jest to gra oczekiwania, która ma odwzorowanie w japońskiej rodzinie, gdzie najstarszy syn, zajmujący najważniejszą pozycję w rodzinie, ma poczucie odpowiedzialności za inne osoby, które zajmują niższą pozycję). Na Zachodzie takie przejmowanie odpowiedzialności za czyjeś sprawy osobiste byłoby uznane za wtrącanie się w jego sprawy prywatne. Tymczasem w Japonii osoby na stanowiskach kierowniczych, dyrektorzy bywają pośrednikami przy zawieraniu małżeństw przez podwładnych i jest to widziane jako przejaw rodzicielskiej odpowiedzialności i troskliwości w stosunku do podwładnych (Wierzbicka, 1999, s. 232).

Choć opisane wyżej zmiany i niewątpliwy rozwój samej koncepcji NMS wydają się być dość znaczące, to jednak jej autorzy zauważają, że teoria ta wciąż ma przed sobą długą drogę. Jak sami wskazują, trzeba sfinalizować poszukiwania elementarnych jednostek semantycznych, pełniej rozwinąć badania nad ich składnią, znacznie zwiększyć liczbę języków wykorzystywanych do weryfikacji jednostek i ich składni, skonstruować konkretne wersje NMS dla poszczególnych języków naturalnych, rozszerzyć na nowe obszary opartą na NMS analizę kultury, uściślić i skonkretyzować teorię skryptów kulturowych itd. (Wierzbicka, 2010, s. 52).

4.5 Jak wykorzystać NMS w dydaktyce filozofii?

Choć w świetle zaprezentowanych wyżej założeń oraz celów związek i wzajemne przenikanie się omawianej koncepcji NMS z filozofią wydają się oczywiste, to podsumowując przedstawione zagadnienia dotyczące koncepcji NMS, warto jednak jeszcze raz uwypuklić i podkreślić szczególny wpływ rozmyślań i lingwistycznych poglądów G.W.

Leibniza na jej ukształtowanie się. Nie można bowiem wykluczyć tego, że bez Leibnizjańskiego „alfabetu ludzkich myśli” tak rozumiany Naturalny Metajęzyk Semantyczny by nie powstał. Warto więc, omawiając filozoficzne poglądy Leibniza, nawiązać do idei indefinibiliów językowych i samej koncepcji Naturalnego Metajęzyka Semantycznego, gdyż z pewnością wzbogaci to wiedzę uczniów, a być może zainspiruje ich też do dalszej lektury.

Poza tym, jeśli chodzi o możliwość praktycznego wykorzystania teorii NMS w dydaktyce filozoficznej, to wydaje się, że jedną z propozycji wartą rozważenia jest pokazanie zastosowania NMS do opisu skryptów kulturowych, a także samo zaprezentowanie teorii skryptów.

Jako to już zostało wspomniane, Naturalny Metajęzyk Semantyczny jest językiem wolnym od wpływów jednej kultury i jednego języka, i jako taki ma zastosowanie w opisie skryptów kulturowych⁴¹. Obecnie zaś, w dobie szybkiej komunikacji, która przekracza granice państw, w dobie podróży: turystycznych, edukacyjnych, służbowych, jednym słowem w dobie globalizacji, świadomość własnych norm kulturowych (w tym grzecznościowych) i umiejętność konfrontowania ich z normami obowiązującymi na innych obszarach kulturowych staje się niezbędna i potrzebna współczesnemu człowiekowi, zwłaszcza człowiekowi młodemu, który wiedzę z tego zakresu będzie mógł wykorzystać w przyszłości: na studiach, w pracy zawodowej, czy podczas podróży turystycznych.

Znajomość własnej kultury i norm w niej obowiązujących jest bardzo ważna, zwłaszcza że umysł ludzki ma skłonność do wnioskowania przez analogię – stąd potoczne uogólnienia, że jeśli u nas tak się coś robi, czy mówi i to jest dobrze widziane, to tak też powinni postępować inni. Warto dodać, że tego typu uogólnienia dotyczą norm nie tylko językowych, ale też etycznych czy prawnych. Umiejętność konfrontowania norm polskich z normami innych narodów (ich znajomość) pozwala na przewyciężanie stereotypu „nasz vs. obcy”. Jeżeli cudzoziemiec zachowuje się w sposób inny niż przyjęty w polskim obyczaju, to nie znaczy, że postępuje źle – na ogół zgodnie ze swoim obyczajem.

Na skrypty kulturowe składa się (jak widać z definicji przytoczonej w podrozdziale 4.4) wiele różnych zjawisk, które mogą przejawiać się na wiele różnych sposobów – jednym z nich jest język. W związku z tym w literaturze przedmiotu można spotkać różne rodzaje klasyfikacji tego zjawiska, poniżej, za Sebastianem Deką (2006, s. 168–169), przedstawiona zostanie jedna z propozycji podziału:

41 O tym, czym są skrypty kulturowe, była mowa w podrozdziale 4.4.

1. Skrypty awerbalne – nie mają wykładników językowych (przejawiają się tylko w określonych zachowaniach).
2. Specyficzne typy zachowań słownych (skrypty werbalne):
 - 2.1. Skrypty werbalne niestabilizowane (dowolne wyrażenia konstrukcje, leksemy).
 - 2.2. Określone struktury słowne (skrypty składniowe – mają wykładniki gramatyczne lub syntaktyczne; skrypty leksykalne: interspołeczne lub leksykalne idiosynkratyczne – mają wykładniki tylko w określonym języku).

Skrypty kulturowe są bytami abstrakcyjnymi (w przeciwieństwie do języka) i trudno je badać w sposób bezpośredni, można obserwować jedynie ich przejawy w języku i zachowaniach. Aby zatem je zbadać, konieczna jest obserwacja uczestnicząca, tzn. „zanurzenie się” w danej kulturze, życie w niej i życie nią. Nie wystarczy znajomość języka, nie wolno porównywać kultur, badać innej poprzez pryzmat własnej (badając różnice). Za Wierzbicką należy przyjąć, że „wyłącznie osoby żyjące dwoma (lub wieloma) językami” są predystynowane czy kompetentne do dokonywania obserwacji i formułowania ocen, tj. do rekonstruowania skryptów. Zatem formułować i opisywać skrypty kulturowe można wyłącznie na podstawie świadectw informatorów żyjących dwoma językami, nie: mówiących dwoma językami (wymaganie zbyt słabe). Wierzbicka pisze:

Różne języki łączą się z różnymi skryptami kulturowymi [...]. Doświadczenie osób wielojęzycznych, dwujęzycznych przede wszystkim, jest – jak myślę – niezastąpionym źródłem wiedzy na temat tego rodzaju różnic. I nie chodzi tutaj tylko o doświadczenie mówienia dwoma językami, ale raczej o doświadczenie życia z ludźmi poprzez dwa różne języki, a także bycia do pewnego stopnia dwoma różnymi osobami w różnych sytuacjach i w różnych relacjach międzyludzkich. [...] Trudno jest odrzucić [...] świadectwo osób żyjących poprzez dwa języki. Jest rzeczą jasną, że tylko człowiek właśnie w takiej sytuacji, takiej egzystencjalnej dwujęzyczności, może porównać subiektywne doświadczenie związane z użyciem różnych słów właściwych różnym językom. To nie znaczy oczywiście, że każda opinia, każdej osoby dwujęzycznej powinna być przyjęta jako autorytatywna albo że świadectwo osób dwujęzycznych powinno zastąpić wszelkie inne badania [...], ale znaczy to, że takie

świadczenia muszą być wzięte pod uwagę. Dla pełni obrazu są one równie niezbędne jak obiektywne metody: semantyczne i inne (Wierzbicka, 2004b; Deką, 2006, s. 171).

Zatem oprócz dwujęzyczności konieczne jest jeszcze posiadanie odpowiedniej kompetencji językowej i kulturowej badacza-observatora. Ważna jest tutaj postawa podmiotu badającego – ważne jest to, co się myśli w danej sytuacji, a nie tylko sama powtarzalność danego zjawiska, gdyż skrypty ujawniają się w powtarzalnych zjawiskach.

Dla zobrazowania teorii skryptów kulturowych na lekcjach można na przykład wykorzystać następujące skrypty polskie i niemieckie:

1) skrypt awerbalny „dobra wspólne (materialne)”

polski:

jeśli coś nie należy do mnie i nie wiem, do kogo należy, myślę o tym: „to nie należy do nikogo” (i nie muszę o to dbać)
nie zrobię nic złego, jeśli coś z tym zrobię i przestanie to być takie samo

mogę tak zrobić, jeśli chcę

niemiecki:

jeśli coś nie należy do mnie, myślę o tym: „to należy do kogoś takiego jak ja”

nie chcę, aby działo się coś złego z tym, co jest moje

nie chcę, aby działo się coś złego z tym, co jest kogoś takiego jak ja, bo nie chcę, aby ktoś taki jak ja robił coś złego z tym, co jest moje

(dbam o to)

jeśli stanie się z tym coś złego (przestanie to być takie samo), poczuję coś złego

nie powinienem nic z tym robić

2) skrypt werbalny nieustabilizowany „odrzuć prośbę/propozycji”

polski:

ktoś mówi coś takiego: „zrób to”, bo myśli, że zrobić to, jest dobrze

nie jest dobrze powiedzieć coś takiego: „nie zrobię tego”

(ten ktoś mógłby poczuć coś złego

ten ktoś mógłby pomyśleć, że myślimy o nim coś złego)

niemiecki:

ktos mówi coś takiego: „zrób to”, bo myśli, że zrobić to, jest dobrze

jeśli nie chcę tego robić, mogę powiedzieć coś takiego: „nie chcę tego robić”

ten ktoś nie powinien czuć niczego złego z tego powodu (Deka, 2006⁴²).

Wydaje się, że zaproponowany do wykorzystania w dydaktyce filozofii powyższy model teoretyczny, znany pod nazwą teorii skryptów kulturowych, znaleźć może głęboko praktyczne zastosowanie, ucząc uczestników procesu dydaktycznego (uczniów) myślenia abstrakcyjnego (takie są bowiem skrypty kulturowe), będącego przecież zarazem myśleniem kategoriami filozoficznymi.

Na zakończenie rozważań zawartych w niniejszym rozdziale należy podkreślić, że Naturalny Metajęzyk Semantyczny (NMS) jest bez wątpienia jedną z najbardziej rozpowszechnionych teorii językoznawczych i to w literaturze zarówno polsko-, jak i obcojęzycznej, a jej autorka, która od ponad czterdziestu lat mieszka i pracuje w Australii, jest badaczką znaną na całym świecie.

Rozdział ten oczywiście nie wyczerpuje w całości tematyki związanej z koncepcją NMS, ale stanowi jedynie jej skrócony opis. Jest też próbą prześledzenia naukowych dociekań Anny Wierzbickiej i szerokiego grona jej współpracowników, które doprowadziły do powstania kolejnych list pojęć prostych i niedefiniowalnych – indefinibiliów, składających się na Naturalny Metajęzyk Semantyczny – język opisu semantycznego. Wreszcie – jest próbą filozoficznego spojrzenia na język i (być może) inspiracją do tego, aby szukać wzajemnych związków pomiędzy językiem i filozofią.

42 Wiele innych przykładów opisujących normy kulturowe (zwłaszcza grzecznościowe) polskie i obce znaleźć można m.in. w książce Małgorzaty Marcjanik (2005), jak również w innych pozycjach tej autorki.

5

METODY PROBLEMOWE NA LEKCJI ETYKI I FILOZOFII JAKO MOŻLIWE DZIAŁANIE PREWENCYJNE

Rzeczywistość – tak obecną, jak i przyszłą – A. Pobojevska postrzega jako ciąg nieustannych zmian. Pogłębiły się bowiem pod koniec XX wieku transformacje, takie jak demokratyzacja życia politycznego i społecznego, globalizacja, eksploracja informacyjna, zawrotny rozwój nauk, płynność i specjalizacja na rynku pracy. Wszystkie te zjawiska podlegają fluktuacji i trudno zakładać, że proces ten ulegnie zatrzymaniu. Jednostka/uczeń stoi w obliczu konieczności ustawicznego ustosunkowania się do nieznanych mu wcześniej informacji i zdarzeń, musi radzić sobie w nowych, nieprzewidywanych sytuacjach oraz mierzyć się z konfliktami moralnymi związanymi z koniecznością dokonywania wyborów między rozbieżnymi systemami wartości. Nie dysponuje przy tym ani utrwalonymi wzorcami postępowania, ani odpowiednimi kodeksami postępowania. Zmuszony jest więc podejmować decyzje w nowych dla niego warunkach, bez możliwości odwołania się do autorytetów, drogowskazów i tradycyjnych schematów postępowania. W dużo większym stopniu, bardziej niż kiedyś, wyznaczają jego własne rozstrzygnięcia (Pobojevska, 2015, s. 193–194).

Filozofia w szkolnej klasie jest działaniem prowadzącym do osobowego rozwoju ucznia, wdraża go bowiem do spontanicznego, różnorodnego operowania wiadomościami, którymi dysponuje. Pozwala także skutecznie realizować deklarowane w oświacie cele kształcenia ogólnego. Formuje ono jednostki, ponieważ rozwija je intelektualnie, moralnie i społecznie – prowokuje do głębszego namysłu nad rzeczywistością i uczy uczestnictwa w dialogu. Wpływa to pozytywnie na postawę uczniów wobec wiedzy, ludzi i świata (Pobojevska, 2015, s. 195).

Dydaktyka filozofii i etyki korzysta z wielu metod. Jedną z bardzo popularnych grup metod są metody problemowe. Pozwalają one uczniowi na przeanalizowanie podjętej kwestii i spojrzenie na nią z innych perspektyw. Jednocześnie mogą one działać prewencyjnie. Jeśli kwestie omawiane dotyczą aktywności ucznia, którą powinien on podjąć, dzięki zastosowaniu tych metod, będzie miał możliwość najpierw szczegółowo przeanalizować skutki

zaplanowanych działań i przyjętych przez siebie rozwiązań (Bała, Jeziorska, Zalewska, 2009, s. 110–126).

5.1 Metody rozwiązywania problemów – informacje ogólne

Metody rozwiązywania problemów stanowią najistotniejszą grupę wśród metod aktywizujących, odkrywających, wpływających na rozwijanie myślenia i samodzielność działań uczniów. Rozwiązywanie zadań problemowych występuje najczęściej w kontekście nauczania i uczenia się czyli dydaktyki przedmiotowej. Ale dodatkowym wymiarem współczesnej szkoły, a w tym i nauczania etyki czy szerzej filozofii, jest kontekst społeczny i wychowawczy. Dlatego też uczniowie na każdym z przedmiotów oprócz problemów poznawczych rozwiązują problemy decyzyjne i wykonawcze. Specyficznym rozumieniem i zastosowaniem są metody twórczego rozwiązywania problemów. Ważny społeczny i wychowawczy aspekt integracji reprezentują: metoda „układanki” i metoda bez porażek.

Literatura przedmiotu związana z różnymi podejściami i kontekstami rozwiązywania zadań problemowych jest bardzo zróżnicowana i bogata. Dlatego też jako bazę do opisu metod rozwiązywania problemów wybrano te publikacje pedagogiczne, psychologiczne i filozoficzne, które uzupełniają wykorzystane wcześniej materiały (Góralski, 1995, s. 24–26; Góralski, 1998, s. 18–23; Jeziorska, 1991, s. 21–28; Kruszewski, 2016, s. 109–132; Nęcka, 1992, s. 33–35; Perrott, 1995, s. 44–56; Pietrasiński, 1990, s. 37–56; Pólturzycki, 1997, s. 124–128; Rudniański, 1984, s. 12–19, 103–144; Śnieżyński, 1997, s. 86–96).

Po określeniu ogólnych wyznaczników celów, zasad, pojęć, procedur, w opisie szczegółowym omówione zostaną typy metod, wyróżniki etapowe i uściślenia wybranych zagadnień uzasadniających ich walory dla integracji nauczania z wychowaniem.

Cele metod rozwiązywania problemów są zasadniczo następujące:

- poznanie celów, zasad i reguł oraz podstawowych treści, potrzebnych do zrozumienia i zastosowania wiedzy i umiejętności własnych przy rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów;
- kształtowanie umiejętności stosowania różnych sposobów rozwiązywania problemów poznawczych, decyzyjnych i wykonawczych, ze szczególnym nastawieniem na trening twórczości;
- kreowanie działań i postaw sprzyjających rozwiązywaniu zadań problemowych, motywujących do myślenia produktywnego, twórczego,

nowatorskiego, z jednoczesnym uwzględnieniem kryteriów etycznych, społecznych, ekonomicznych.

Zasady sprzyjające rozwiązywaniu zróżnicowanych problemów najogólniej zalecają:

- postępuj racjonalnie, a racjonalnym jest każde działanie, które ma naukowe podstawy, jest oparte na jasnym i wyważonym rozumowaniu, na rozważaniach wszelkich okoliczności i uwarunkowań danego problemu;
- postępuj sprawnie, a sprawnym jest wszelkie działanie, które dąży do rozwiązania określonego problemu w sposób ekonomiczny, oszczędny, lecz bez założonych z góry ograniczeń, a jednocześnie wytrwale, lecz i różnorodnie, bez trzymania się sprawdzonych działań – sposobu, schematu, drogi;
- postępuj etycznie, a etycznym nazwijmy to działanie, które jest zgodne z ogółem norm uznawanych przez daną społeczność lub systemem propagowanych wartości moralnych, albo ogólniej mówiąc, jest zgodne z dążeniem do prawdy, piękna, dobra.

Na początek warto doprecyzować określenia zadania i problemu. Pojęcie „zadania” jest dla wszystkich oczywiste i często używane. Większość słowników i encyklopedii nawet nie próbuje go definiować. Najbardziej znane i popularne jest rozumienie zadania szkolnego. Nauczyciel zaleca jakąś czynność, a zadaniem ucznia jest jej wykonanie, czyli odrobienie zadania. Możemy wyróżnić zasadniczo trzy rodzaje zadań: 1) zadania poznawcze, zwane też orientacyjnymi, 2) zadania przekazu, wiążące się z zadaniami decyzyjnymi oraz 3) zadania praktyczne, czyli wykonawcze. Ponieważ czynności związane z wykonywaniem poszczególnych zadań nie zawsze są łatwe i oczywiste, powstają problemy. Wykonanie zadania może więc mieć charakter rozwiązywania problemu.

W tym kontekście dopiero sformułujemy pojęcie „problemu”. Większość podejść podkreśla, iż problemy są sytuacjami trudnymi, nowymi lub niepewnymi. Bazując na pracy J. Kozielskiego (1969), wydaje się, że można określić problem jako rodzaj zadania, którego dany człowiek nie może rozwiązać za pomocą posiadanej wiedzy i umiejętności. Aby rozwiązać zadanie problemowe, należy zastosować czynności odwołujące się do myślenia produktywnego – twórczego. Podobnie jak zadania wyróżniamy trzy typy problemów: poznawcze, decyzyjne, wykonawcze. Dla ucznia typowe są problemy poznawcze i wykonawcze, a dla nauczyciela decyzyjne i wykonawcze.

Metodę rozwiązywania zadań rozumiemy, odwołując się do definicji metody T. Kotarbińskiego (1982, s. 79), jako planowy i nadający się do wielokrotnego stosowania sposób wykonywania czynu złożonego, polegający na

określonym doborze i układzie działań składowych. Wyróżnić można trzy typy metod rozwiązywania zadań (Góralski, 1989).

Metody prób i błędów dają się zastosować do ogółu zadań. Mają one jednak małą, a właściwie nieokreśloną i niepewną efektywność. Nie zakładają ani kolejności, ani jakości proceduralnych. Odwołują się w niewielkim stopniu do wcześniejszych działań, które próbujemy przenieść w całości bądź w etapach, do nowej klasy zadań. Wykorzystujemy też sposoby dotąd nie wypróbowane licząc się z tym, iż mogą być całkowicie błędne. Wśród nich występują dwa rodzaje prób diagnostycznych, których celem jest sprawdzenie możliwości działania: ćwiczebne – zmierzające do nabycia pewnych sprawności oraz konatywne – polegające na usiłowaniu wykonania danej czynności wprost. Powszechnie i potocznie są one najczęściej stosownym podejściem do rozwiązywania problemów.

Metody algorytmiczne to takie, które daje się stosować jedynie do wyraźnie określonych i szczegółowych klas zadań. Zapewniają one, przy właściwym doborze metody do zadania, pełną efektywność. Charakteryzują się jednoznacznością oraz szczegółowością opisu procedury, wykazu kolejności oraz czynności skutecznego postępowania. W życiu codziennym traktujemy je jako sprawdzone schematy postępowania, wyćwiczone umiejętności reagowania, czyli czynności wykonywane według określonego schematu w sytuacjach jednocześnie nowych, niepewnych i zagrożenia, a także technologii i przepisy założonego procesu (produkcji) dającego pewne rozwiązanie, utarte drogi na pewno prowadzące do celu. Niejednokrotnie nauczyciele preferują ten typ podejścia do rozwiązywania problemów przez uczniów. A towarzyszy temu podwyższone wartościowanie (ocenie) procedury i efektów rozwiązań algorytmicznych.

Metody heurystyczne, czyli metody twórcze, dają się stosować do różnych klas zadań, nie zawsze wyraźnie określonych. Ich efektywność jest pośrednia w stosunku do powyższych metod. Pośredni jest również sposób opisu procedury, dyrektyw postępowania i sposobów wartościowania. W tym przypadku szczególnego znaczenia nabierają wskazówki na tyle ogólne (generalistyczne), co i szczegółowe (specjalistyczne), wskazówki jakby „złotego środka”. Ta grupa metod ma pod wieloma względami ważne zastosowanie w rozwoju indywidualnym uczniów i nauczycieli, ale także w postępie dydaktyczno-metodycznym. Jej też poświęcimy kolejne omówienia.

Metodom rozwiązywania problemów zawsze towarzyszą różnorodne dyrektywy postępowania metodologicznego lub metodycznego. Interesujący

i jakże aktualny, klasyczny zestaw reguł znajdujemy u Kartezjusza w *Rozprawie o metodzie*:

[...] A podobnie jak mnogość praw jest często usprawiedliwieniem występków, tak iż w państwie nie może być zaprowadzony lepszy ład, gdy praw tych jest niewiele, są natomiast ściślej przestrzegane, sądziłem, że, zamiast wielkiej liczby prawideł, z których składa się logika, starczyłyby cztery następujące, byłbym tylko powziął niezłomne i trwałe postanowienie, by ni razu nie zaniedbać ich przestrzegania.

Pierwszym było, aby nigdy nie przyjmować za prawdziwą żadnej rzeczy, zanim jako taka nie została rozpoznana przeze mnie w sposób oczywisty: co znaczy, aby starannie unikać pośpiechu i uprzedzeń oraz aby nie zawrzeć w swych sądach nic ponadto, co się jawi przed umysłem tak jasno i wyraźnie, że nie miałbym powodu, by o tym powątpiewać.

Drugim, aby dzielić każde z badanych zagadnień na tyle części, na ile by się dało i na ile byłoby potrzeba dla najlepszego ich rozwiązania.

Trzecim, by prowadzić swe myśli w porządku, poczynając od przedmiotów najprostszych i najdostępniejszych poznaniu i wznosić się po trochu, jakby po stopniach, aż do poznania przedmiotów bardziej złożonych, przyjmując porządek nawet wśród tych przedmiotów, które bynajmniej z natury swej nie wyprzedzają się wzajemnie.

I ostatnim, by czynić wszędzie wyliczenia tak całkowite i przeglądy tak powszechne, aby być pewnym, że nic nie zostało pominięte (Descartes, 1981, s. 21–23).

Można by podawać inne zestawy ogólne lub bardziej szczegółowe w tym miejscu, ale znajdują się one w opisach poszczególnych zagadnień, gdyż tam spełniają rolę konkretnych wskazówek metodycznych.

Kolejną kwestią jest rozróżnienie i znajomość typów problemów, których rozwiązanie podejmuje się najczęściej w szkole. znajomość. Najpopularniejsza klasyfikacja mówi o problemach poznawczych (orientacyjnych), decyzyjnych i praktycznych (wykonawczych) (Kozielecki, 1969, s. 10–17).

5.2 Rozwiązywanie problemów poznawczych

Rozwiązywanie problemów poznawczych przebiega przez zasadnicze fazy (etapy). Poniższy porządek i zakres wyróżnionych faz stanowi jedną z wielu propozycji. Są zwolennicy jedynie wyróżnienia trzech faz: 1) obserwowania, czyli analizy zadania; 2) poszukiwania, czyli uzyskiwania rozwiązania; 3) ustosunkowania do rozwiązania, czyli uznania, sprawdzenia, oceny. Może ich być więcej. Oto wybrana procedura w siedmiu etapach.

1. **Dostrzeżenie i postawienie problemu** to początek – podjęcie zadania problemowego. Przed uczniami najczęściej problemy stawiają nauczyciele i oni dbają o ich dostrzeżenie. Ale równie ważne jest samodzielne odkrywanie problemów. I tutaj warto określić trzy zasadnicze typy wrażliwości na problemy. Problemy figuralne występują w materiale konkretno-obrazowym. Problemy symboliczne ujawniają się w materiałach zawierających umowne znaki jak litery, liczby, symbole matematyczne. Problemy semantyczne możemy natomiast odkryć w układach pojęć i sądów o rzeczywistości. Matematyk prawdopodobnie najłatwiej dostrzeże problemy symboliczne, humanista – semantyczne, a praktyk – figuralne. Podjęciu zadania problemowego sprzyja ponadto motywacja do jego rozwiązania. Może być wynikiem jedynie ciekawości, ale i potrzeby lub konieczności poznawczej.
2. **Analiza zadania problemowego** polega na analizie struktury problemu. Problemy dobrze określone to te, w których na początku mamy wszystkie potrzebne informacje i jednoznaczny cel końcowy, co winno doprowadzić nas do jednego poprawnego rozwiązania. Inne problemy mają na przykład nie jednoznacznie określony cel, co daje możliwość wielu rozwiązań przy tych samych przesłankach na początku zadania. To szczególnie interesujący przykład dla dydaktyków. Gdy przy jednoznacznym celu i jednym rozwiązaniu są niedostępne całkowicie lub częściowo dane początkowe, to prowokuje do pomysłowości badawczej, szukania różnych przyczyn i procedur rozwiązania. Najmniej sprecyzowane są problemy o niejasnych danych wyjściowych i wielu rozwiązaniach. Takie najczęściej występują w życiu codziennym.
3. **Wytwarzanie pomysłów** rozwiązania poprzez podawanie wielu propozycji to dla dużej ilości osób najistotniejsza i jednocześnie najbardziej twórcza faza. Traktowana jest jako przejaw procesu myślenia produktywnego wykorzystującego dane informacje, różne operacje

umysłowe (analiza, synteza, kombinowanie, wnioskowanie) oraz specyficzne reguły i zasady myślenia (logiczne, heurystyczne, społeczne). Charakteryzuje się dużą dynamiką. Zaleca się tutaj odroczenie wartościowania i oceniania.

4. **Weryfikacja pomysłów** rozwiązania polega na krytyce rozwiązań, testowaniu hipotez, przewidywaniu efektów i możliwości realizacyjnych. Wystrzegać się podczas niej powinno tendencji psychologicznych jak: unikanie, niedostrzeganie, tendencyjne interpretowanie informacji zaprzeczających potwierdzeniu hipotezy bądź naszego rozwiązania; nastawienie zbyt optymistyczne lub pesymistyczne, co ogranicza obiektywność postrzegania efektów i ich skutków; wybieranie rozwiązań społecznie akceptowalnych, aby minimalizować ryzyko odrzucenia.
5. **Wybór najlepszego rozwiązania** wiąże się z zastosowaniem myślenia kryterialnego i wartościującego. Indywidualne kryteria wartości stanowią w tym przypadku wyobrażalne stany, efekty, sytuacje, które dana osoba uważa za najbardziej pożądane. Ale można odwoływać się do kryteriów grupowych, społecznych, środowiskowych, naukowych, zadaniowych. Idzie o spełnienie największej liczby oczekiwań, potwierdzenie wartości wielokryterialnej danego rozwiązania. Czasem jednak przeważają kryteria ekonomiczne i praktycystyczne nad merytorycznie najciekawszymi czy najefektywniejszymi rozwiązaniami. W życiu nie raz wybrać musimy rozwiązanie konformistyczne.
6. **Sprawdzenie rozwiązania** następuje przez zastosowania próbne, modelowe, symulacyjne, ale i wstępną weryfikację praktyczną. Konieczność tej fazy dostrzegamy w przypadku problemów praktycznych, na styku teorii i praktyki czyli w naukach stosowanych, ale również w naukach podstawowych, gdzie bez badań i eksperymentów trudno byłoby rozwiązywać problemy. Niekiedy ta faza decyduje o odbiorze całości, ale lepiej wyróżnić następną fazę.
7. **Ocena całości zadania problemowego** polega na powrocie (retrospekcji) jakby do wszystkich wcześniejszych etapów. Prześledzenie każdej części w kontekście całości doprowadza nas do oceny nie tylko realizacji zadania ze względu na podane założenia oraz cele, ale może doprowadzić do szerszej refleksji metodologicznej i merytorycznej. Ma to bez wątpienia wymiar dydaktyczno-wychowawczy. Liczą się nie tylko założone do uzyskania efekty, ale i te dodatkowe, pozytywne i negatywne, sukcesy i porażki, zalety i wady. Kolejne zadania problemowe zawsze już będziemy rozwiązywać na tle tego rozwiązanego. Nie zapomnijmy

więc, aby uczyć się także na błędach. Źródłem niepowodzeń ucznia (osobowych – podmiotowych), najczęściej bywa niewłaściwa motywacja, brak dostatecznej wiedzy o metodach myślenia i rozwiązywania zadań problemowych, niski poziom zdolności intelektualnych w zakresie dostrzegania problemów, rozumowania ogólnego, płynnego i giętkiego myślenia, logicznej oceny. Ale przyczyną niepowodzeń może być zła atmosfera czy organizacja pracy na lekcji.

5.3 Rozwiązywanie problemów decyzyjnych

Rozwiązywanie problemów decyzyjnych obejmuje podejmowanie decyzji w dwóch typach sytuacji – w sytuacji pewnej (która nie zawiera ryzyka) oraz w sytuacji niepewnej (z występującym ryzykiem).

W sytuacjach pewnych mamy do czynienia z trzema rodzajami problemów decyzyjnych. Problem określany jako „dylemat pechowca” powstaje, gdy wszelkie działania prowadzą do wyników negatywnych. Wówczas jesteśmy w sytuacji „unikanie–unikanie”, ale musimy podjąć decyzję będącą niejako „wyborem mniejszego zła”. Problem będący „dylematem szczęściarza” rodzi się, gdy każdy wybór na podobną wartość pozytywną. To sytuacja „dążenie–dążenie”, a my wybieramy niczym osiołek z bajki Ezopa, któremu w żłobie dano owies i siano. Oba lubił, więc wybrać było mu trudno. Ostatnim jest problem określany jako „konflikt użyteczności”. Jesteśmy w sytuacji „unikanie–dążenie”, wiedząc, że wynik naszego działania pod pewnymi względami jest pożądanym, ale jednocześnie pod innymi niekorzystny.

W sytuacji niepewnej struktura jest bardzo złożona. Każde działanie prowadzi do więcej niż jednego wyniku, a poza tym trudno określić jego walor. Ten typ sytuacji ilustruje większość działań wychowawczych nauczyciela. Jego decyzje mogą przynieść poprawę, zachować aktualny stan lub wpłynąć niekorzystnie. Ważna jest jak najszersza znajomość wszystkich uwarunkowań i probabilistyczne, wróżbiarskie wręcz przewidywanie najbardziej prawdopodobnego wyniku. Dla osłabienia niepewności wprowadza się różnego rodzaju reguły. Na przykład: „80:20” lub „20:80” jako stosunek ryzyka do sukcesu, znany również jako „minimaks”, czyli minimum ryzyka przy maksimum korzyści albo „maksymin” – maksymalne bezpieczeństwo przy minimalnym ryzyku. W sytuacji ryzykownej o randze problemu decyzyjnego decyduje nieznanie prawdopodobieństwa wyników i nieznanie konsekwencji działań. Dodatkowym utrudnieniem są psychologiczne

osobliwości procesów decyzyjnych jak brak stanowczości i słaba wola, unikanie trudności i odpowiedzialności, konformizm i asekuranctwo.

Podsumowując, warto pamiętać, że przy podejmowaniu decyzji kierują nami różne strategie wyboru. Są wśród nas idealiści poszukujący możliwości rozwiązania, które jest najbliższe ideałowi. Bywają uczuciowcy wybierający to, co najbardziej im odpowiada. Praktycy zaś dążą do wyboru o największej użyteczności i przydatności praktycznej. Minimaliści natomiast zdecydują się na rozwiązanie wymagające najmniejszego wysiłku.

5.4 Rozwiązywanie problemów praktycznych

Rozwiązywanie problemów praktycznych stanowi najczęściej margines zainteresowań nauczyciela przedmiotowego. Zadania praktyczne traktuje się jako mniej ważne od zadań poznawczych czy decyzyjnych. Wiele osób kojarzy je jedynie z praktycznym nauczaniem zawodu. Ale tak nie powinno być. Daje się to zauważyć w założeniach reformy edukacji, gdzie oprócz wiedzy i umiejętności poznawczo-decyzyjnych, swoje miejsce znalazły umiejętności praktyczne. I to już od poziomu nauczania wczesnoszkolnego.

Zakres problemów wykonawczych możemy podzielić na problemy szkolne (dydaktyczne i wychowawcze, indywidualne i społeczne) oraz problemy pozaszkolne. Problemy szkolne dotyczą rozwiązywania zadań praktycznych zapewniających osiągnięcia przedmiotowe i pozwalających funkcjonować poszczególnym podmiotom w klasie.

Uczeń powinien więc nabyć podstawowe umiejętności psychomotoryczne polegające na opanowaniu ruchów i świadomości swego ciała, od ruchów prostych przez złożone do wyspecjalizowanych, od ruchów automatycznych i wyćwiczonych do ruchów pozwalających na komunikację i twórcze przedstawianie siebie. Mówiąc wprost, chodzi na przykład o umiejętności pisania, czytania, przemieszczania się, biegania, manipulowania przedmiotami, koordynowania wzrokowo-słuchowo-ruchowego wszelkich działań. Wśród nich wyróżnimy bardziej zawansowane jak: pisanie na komputerze, wykonywanie różnych przedmiotów, prowadzenie samochodu, taniec czy pantomima, komunikacja pozasłowna. Dochodzą też umiejętności społeczne pozwalające odbierać i współdziałać z innymi. To taniec w parach, dialog bez słów, udział w produkcji przedmiotów, wszelkie wspólne działania.

Problemy pozaszkolne dotyczą wszelkich działań, czy też czynności, które uczeń wykonuje poza szkołą. Jeżeli edukacja ma przygotowywać do życia, to

musi uwzględniać także takie zakresy problemów wykonawczych. Ich istota wiąże się z tymi szkolnymi, gdyż szkoła to też środowisko życia człowieka, ale ma więcej sytuacji ryzykownych, niepewnych, nowych. Poza tym wiedza szkolna najczęściej nie wystarcza. Wybory podejmowane w szkole to decyzje raczej w sytuacjach pewnych. Dlatego też możemy mówić jedynie o prope-
deutycznym, projekcyjnym i prawdopodobnym przygotowaniu przez szkołę do praktycznej działalności jej absolwentów.

Pewne ćwiczenia rozwiązywania problemów praktycznych występują także w metodzie symulacyjnej, w dramie, w grach i zabawach dydaktycznych. Nauczanie etyki poprzez rozwiązywanie problemów praktycznych można rozumieć jako rozwiązywanie na lekcji rzeczywistych dylematów moralnych uczniów i zespołu klasowego, a także między uczniami a nauczycielem czy uczniami a rodzicami.

Osoby podejmujące się jakiegokolwiek zadania winny pamiętać o swoich cechach osobowych, które sprzyjają jego wykonaniu. Chodzi tu o wiedzę i umiejętności poznawcze, o sprawności i umiejętności psychomotoryczne oraz zachowania, postawy, motywacje i emocje.

Twórczemu rozwiązywaniu problemów sprzyjają między innymi następujące cechy i umiejętności: umiejętność koncentracji, wytrwałość, zdolność do trudu, umiejętność komunikowania się, pomysłowość, intuicja, ciekawość, otwartość, zdolność szybkiego przyswajania wiedzy, giętkość myślenia, rzetelność, umiejętność odrzucania tego, co nieistotne, zdolność do widzenia całości, zdolność analizy i syntezy, zdolności kombinatoryczne, niezależność, sceptycyzm, oryginalność myślenia, dążenie do samorealizacji, zdolność zadziwiania się światem (Szmidt, 1999, s. 23–45).

Utrudniać natomiast może bardzo wiele:

Zbyt wąskie patrzyenie na świat, ale również zbyt szerokie. Brak wiedzy, ale także i nadmierna wiedza. Przywiązanie do tradycji, ale i chęć szybkich zmian. Brak pobudzenia emocjonalnego i nadmierne pobudzenie. Pośpiech i zbyt długie odsuwanie problemu. Brak poparcia otoczenia dla naszych pomysłów, ale także bezkrytyczność. Wszystko to – i wiele innych czynników – utrudnia myślenie oraz znajdowanie najlepszych rozwiązań dla naszych problemów (Osiałyński, 1980, s. 307–308).

5.5 Nauczanie i uczenie się metodą „układanki”

Nauczanie i uczenie się metodą „układanki” (Arends, 1994 s. 21–27) stanowi przykład metody rozwiązywania problemów poznawczych tak w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Dlatego metodę tę można zaliczyć do metod indywidualnego uczenia się poprzez nauczanie innych, a jednocześnie do metod nauczania i uczenia się współpracy w grupach.

Nauczyciel przygotowuje materiał poznawczy podzielony na podtematy, ustala kolejność oraz czas poszczególnych czynności, przygotowuje sprawdzian z całości i może oceniać pracę poszczególnych zespołów i grup. Oczywiście czuwa nad porządkiem i koordynuje porządek działań. Klasa natomiast podzielona jest na cztero-, pięcioosobowe osobowe zespoły – grupy zróżnicowane. Każdy z uczniów zostaje ekspertem w jednym z podtematów. Eksperci czytają i studiują materiał, po czym spotykają się w grupach ekspertów, aby skonfrontować treści i sposób przekazu pozostałym członkom grup. Po powrocie do zespołów, każdy z uczniów naucza innych tego, czego sam się wcześniej nauczył. Na koniec wszyscy poddawani są sprawdzianowi obejmującemu wszystkie podtematy.

Metoda ta sprawia, że wszyscy uczniowie jednakowo uczestniczą w lekcji. Buduje ona także silną współzależność pomiędzy uczniami, gdyż rola każdego w zespole jest niezastąpiona. Dzięki niej realizowane są podstawowe zasady współpracy w grupach, czyli równoczesna interakcja, pozytywna współzależność, indywidualna odpowiedzialność. Sprzyja jej tworzenie zespołów zróżnicowanych, czteroosobowych, zachowujących proporcje między chłopcami i dziewczętami. Motywację do współpracy pobudza tworzenie jedności w zespole i atmosfery w klasie oraz wyraźny przydział funkcji i zadań. Utrzymanie dyscypliny podczas pracy zespołowej zapewnia przyjęty wcześniej, a najlepiej wspólnie ustalony, regulamin zachowania. Podwyższa on skuteczność procesów nauczania i wychowania zachodzących nie tylko przy tej metodzie.

5.6 Metoda wychowania bez porażek

Metoda wychowania bez porażek (Gordon, 1999, s. 232–265), propagowana u nas przez publikacje T. Gordona, stanowi specjalną propozycję dla nauczycieli, którzy wraz z uczniami pragną rozwiązywać problemy decyzyjne wynikające z wzajemnych relacji między nimi w szkole.

Nauczyciel etyki może mieć dzięki niej dodatkową sposobność rozwiązywania kwestii etycznych i problemów moralnych.

Istotą wychowania bez porażek są takie relacje między nauczycielem i uczniami w szkole, aby żadna ze stron nie czuła się ani poniżana, ani pokonywana w sytuacjach codziennej komunikacji, a zwłaszcza wtedy, gdy pojawiają się problemy. Jeżeli występuje brak problemów lub obie strony potrafią sobie z nimi radzić, to mamy do czynienia z najbardziej pożądaną sytuacją. Problemy w szkole dotyczą ucznia i nauczyciela. Gdy uczniowie mają problemy, ustaje ich uczenie się. Gdy uczniowie sprawiają problemy nauczycielowi, ustaje nauczanie. Rozwiązywanie problemu wymaga wieloetapowego procesu. Jest możliwe, jeżeli wcześniej istniały dobre warunki wzajemnej komunikacji.

Metoda rozwiązywania konfliktów bez porażek między jednostkami lub grupami odwołuje się do sześciu kroków zaproponowanych przez J. Deweya. Oto one: 1) określenie problemu, 2) szukanie możliwych rozwiązań, 3) ocena rozwiązań, 4) podejmowanie decyzji, czyli wybór najlepszego rozwiązania, 5) wypracowanie sposobów jego realizacji oraz 6) stwierdzenie, jak wybrane rozwiązanie sprawdziło się w praktyce.

Widzimy więc, że łączy się tutaj pewne wskazania znane już ze sposobów rozwiązywania problemów poznawczych, decyzyjnych czy wykonawczych. Za pomocą tej metody możemy rozwiązywać konflikty związane z procesem nauczania, konflikty pomiędzy uczniami, między uczniami a nauczycielem, między nauczycielem a rodzicami, między nauczycielami. Warto zastosować tę metodę na początku roku szkolnego do ustalania reguł postępowania i taktyki w klasie, co może zarówno zmniejszyć ilość konfliktów, jak i ułatwić ich rozwiązywanie.

5.7 Rola nauczyciela

Rola nauczyciela w stosowaniu metod rozwiązywania problemów w szkole polega na intelektualnym, metodycznym i emocjonalno-motywacyjnym wspomaganie aktywności uczniów. Dla niego samego to także jedna z szans na interesującą dydaktykę, na innowacyjność działań w cyklicznym układzie programu nauczania.

Czynności nauczyciela dotyczą tu bez wątpienia sfery inspiracji intelektualnej oraz zaplecza intelektualnego dla uczniów, co ma decydujące znaczenie dla rozwiązywania problemów poznawczych. Idzie o podanie wiedzy wstępnej i koniecznej do podjęcia i zajmowania się danym problemem. Drugim

rodzajem są czynności psychomotoryczne, umiejętności i doświadczenia metodyczne, proceduralne, działaniowe, życiowe, wspomagające rozwiązywanie problemów wykonawczych i decyzyjnych. Tym razem idzie o nauczanie ucznia metod i technik niejako cząstkowych, na przykład obserwacji, rejestracji, dyskusji, prezentacji, badania, czytania, wykonania. Ważnym zakresem czynności nauczyciela są działania w sferze społecznej, psychologicznej, wychowawczej. Odwołują się one do indywidualnych i grupowych emocji i motywacji, tworzą atmosferę sprzyjającą poczuciu bezpieczeństwa i otwartości procesów myślenia w sytuacjach problemowych. Wspomnijmy takie umiejętności jak wypowiedanie się, słuchanie, komunikowanie, oddziaływanie, wywieranie wpływu, podporządkowanie, niezależność.

Czasami uczniowie chcieliby, aby nauczyciel im tylko nie przeszkadzał, nie ograniczał, nie hamował, aby będąc z nimi, nie rozwiązywał za nich problemów. Takie bycie z uczniem – wsparcie bez ingerencji, niewprowadzanie barier i nienarzucanie rozwiązań, może być dla nauczyciela trudne. Ponieważ to on, odpowiadając za ucznia, za racjonalność, efektywność, ekonomiczność i za etyczność działań, czasem zbyt chroni ucznia. Pozwólmy uczniom w rozwiązywaniu problemów ponosić konsekwencje wynikające z poziomu ich wiedzy, podejmowanych decyzji czy wykonywanych działań. Pozwólmy im tym samym przeżywać i być współodpowiedzialnym zarówno za sukcesy, jak i porażki. Stwórzmy przy tym środowisko akceptujące i rozumiejące wartość całości procesów rozwiązywania problemów.

Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie do złożonej procedury rozwiązywania problemów poprzez kształtowanie wiedzy i umiejętności prostych, składowych, cząstkowych. Chodzi o to, aby doprowadzać stopniowo do swojej interakcji między strukturą wiedzy a procesami myślenia. Widoczne to jest w odniesieniu czynności nauczyciela i uczniów do realizacji poszczególnych poziomów taksonomii celów kształcenia. Przypomnieliśmy ją w kontekście zadawania pytań problemowych, ale oczywiście ma ona ogólniejsze znaczenie.

Lekcje problemowe stanowią wyzwanie dla większości nauczycieli. Wymagają starannego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Niezbędna jest przy nich nie tylko umiejętność rozwiązywania problemów w ramach programu przedmiotu, ale także rozwiązywania problemów społecznych między uczniami oraz między uczniem i nauczycielem. Jeżeli nauczyciel nie jest twórczy i otwarty na twórczość innych, jego lekcje problemowe będą jedynie lekcjami schematycznymi. Ponadto zdarza się, że

nauczyciele lękają się o swój autorytet, wiedząc, iż podczas lekcji problemowej niewiedza wychodzi łatwo na jaw.

5.8 Kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów

Kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów (Kozielecki, 1969, s. 12–18) wymaga od nauczyciela stosowania różnych technik. Opiszemy kilka z nich.

Techniki wskazówek słownych są najstarszymi, skutecznymi i, jak się wydaje, najczęściej stosowanymi sposobami. Polegają one na kierowaniu czynnościami uczniów za pomocą różnorodnych wskazówek nauczyciela, czyli pytań, poleceń, podpowiedzi. Wskazówki te mogą być ogólne (nie-specyficzne) lub szczegółowe (specyficzne). Wskazówki ogólne odnoszą się do szerokiego zakresu i procedur rozwiązywania, a mogą być stosowane w różnych sytuacjach. Na przykład uświadomienie sobie celów, zasad, warunkowań sprzyja rozwiązaniu każdego zadania. Podobnie zaplanowanie czy ocena całości. Wskazówki szczegółowe dostosowane są do konkretnych zadań problemowych. Przykładem może być podanie przez nauczyciela schematu postępowania podczas prowadzenia określonego eksperymentu czy obserwacji. Nie mogą być one jednak zbyt szczegółowe, gdyż ograniczałyby i usztywniały działania lub myślenie uczniów. Wskazówki najbardziej szczegółowe to po prostu podanie algorytmu działań.

Sensowne stosowanie tych technik wymaga pamiętania o kilku zasadach, np.:

- rozpoczynać od wskazówek ogólnych i stopniowo przechodzić do bardziej szczegółowych, ale unikać zbyt szczegółowych;
- nie zniechęcać i nie wywoływać przykrych stanów emocjonalnych uwagami typu „nie bądź ślepy”, „to każdy głupi wie”, „ależ ty nie myślisz”, nawet w wersji językowo „pozytywniejszej”, czyli „popatrz uważnie”, „to na pewno wiesz”, „pomyśl”;
- nie wyprzedzać prób samodzielnego rozwiązywania, gdyż wskazówka pomocnicza zamieni się w instruktaż, pozbawiając uczniów potrzeby jakiegokolwiek myślenia;
- udzielać wskazówek tuż przed etapem zniechęcenia się ucznia, gdy jeszcze trwa napięcie motywacyjne do zajmowania się danym zadaniem, a wtedy będą one docenione i skuteczne.

Techniki zadania pomocniczego opracowano stosunkowo niedawno, opierając się na zjawisku transferu. W tym przypadku transfer polega na

przeniesieniu do zadania problemowego doświadczeń bądź wyników z zadań wcześniejszych albo na wykonaniu zadania częściowego lub podobnego. Stosując tę technikę dajemy najpierw uczniowi zadanie podstawowe, a gdy nie może go wykonać, formułujemy zadanie pomocnicze. Powinno być ono łatwe, ale nie banalne, i zawierać czynności podobne oraz potrzebne w rozwiązaniu zadania podstawowego. Zadania pomocnicze i podstawowe powinny mieć możliwie dużo cech wspólnych. W przypadku stosowania tej techniki uczeń jest bardziej aktywny niż przy technikach wskazówek słownych.

Techniki stymulacji pytań ucznia skierowane są na kształtowanie umiejętności stawiania pytań w celu analizy sytuacji, odkrywania rzeczywistości, uświadamiania jej, rozumienia i wyjaśniania. Mają one szczególne znaczenie przy przetwarzaniu informacji, zadaniach wymagających myślenia produktywnego i wartościującego. Stanowią więc istotną pomoc właśnie w rozwiązywaniu problemów. Umiejętność stawiania pytań uważana jest też za podstawową przy dostrzeganiu i spostrzeganiu rzeczy i zjawisk, czyli na pierwszym etapie rozwiązywania problemów poznawczych. Nie można o niej zapominać w etapach weryfikacji i wyboru oraz uzasadnienia rozwiązań. Pytania o skutki są natomiast bardzo pomocne w rozwiązywaniu problemów decyzyjnych. W problemach praktycznych w zasadzie wspomagają nas cały czas. Technika ta wydaje się komplementarna do techniki wskazówek słownych. Tam nauczyciel zadaje pytania, a uczeń odpowiada. Tu uczeń, prowokowany przez nauczyciela, zadaje pytania, a odpowiada nauczyciel, uczeń, inni uczniowie bądź inne źródła informacji.

Techniki odraczania czynności oparte są na spostrzeżeniu, iż odroczenie (odłożenie) na pewien czas wykonywania zadania wpływa często na skuteczniejsze i ekonomiczniejsze jego rozwiązanie. W języku potocznym utarło się powiedzenie „przespać się z problemem”, co jest bezpośrednią aplikacją istoty niniejszej techniki. Odłożenie, przerwa w myśleniu o danym problemie, pozwala na tzw. podświadomą pracę umysłu, zmniejsza sztywność myślenia i jego konkretyzm, daje szansę odejścia od zwyczajowego i narzucającego się schematu postępowania. Problemem jest jednak optymalność czasu odroczenia. Zbyt krótki lub zbyt długi okres oderwania się od zadania może nawet utrudnić jego rozwiązanie. Techniki te w pracy nauczycielskiej widoczne są szczególnie przy zadawaniu prac domowych, organizowaniu sprawdzianów, powtórzeń, albo przy wykonywaniu zadań złożonych, jak na przykład prace semestralne, dyplomowe, badawcze. Propagowane też

są w rozwiązywaniu złożonych problemów indywidualnych i osobistych ucznia, problemów szkolnych bądź pozaszkolnych.

Przedstawione techniki zalicza się do oddziaływań indywidualnych, czyli kształtujących jednostkowe (osobowe) formy sprawności umysłowej w rozwiązywaniu zadań problemowych. Coraz większego znaczenia nabierają od pewnego czasu, w szkole i poza nią, grupowe (zespołowe) techniki pracy. Grupowe rozwiązywanie zadań pozwala nauczycielowi w dużym stopniu na łączenie celów poznawczych, kształcących i wychowawczych, mając zastosowanie do rozwiązywania problemów orientacyjnych, decyzyjnych i praktycznych. Ale, ponieważ ich skuteczność nie jest zbadana, należy techniki grupowe stosować ostrożnie jako uzupełniające dla technik indywidualnych. W ostatnich latach stały się one bardzo modne i wielu dydaktyków podkreśla ich atrakcyjność dla urozmaicenia procesu nauczania i uczenia się. Szczególne miejsce znalazły w formach doskonalenia dorosłych, w firmach nastawionych na pracę zespołową i wspólne rozwiązywanie problemów.

Technika grup jednorodnych opiera się na podziale zespołu na kilkuosobowe grupy, które rozwiązują identyczne problemy. W tym przypadku występują trzy etapy: 1) formułowanie zadania dla wszystkich, 2) wykonywanie go w grupach, 3) integracja prac i wyników grupowych w jedno optymalne rozwiązanie. Tego typu działalność kształtuje samodzielność i współpracę, daje możliwość poznania różnych sposobów myślenia i podchodzenia do problemu, uświadamia złożoność procesu rozwiązywania problemów, uczy wielu dróg postępowania, prowadzi do różnorodności wyników. Może mieć dodatkowe walory przełamujące zahamowania psychiczne jednostki, wspomagające komunikację społeczną, wskazujące na wyższą efektywność zespołowego myślenia wielokierunkowego.

Technika grup zróżnicowanych opiera się na przydzieleniu kilkuosobowym grupom różnych zadań, a następnie na ich wspólnej integracji. W tym przypadku, aby wykonać całość zadania i uzyskać zamierzony wynik, trzeba skorzystać z pracy i osiągnięć innych. Ten typ organizowania działań przy rozwiązywaniu problemów bardziej złożonych, wieloaspektowych, interdyscyplinarnych ma coraz szersze zastosowania społeczne. Jeżeli więc chcemy przygotowywać uczniów do współpracy w dużych i nowoczesnych instytucjach, to na wyższych szczeblach edukacji ten typ kształcenia umiejętności rozwiązywania problemów nabiera znaczenia.

Dla nauczyciela nie jest wcale rzeczą łatwą pogodzenie i koordynacja indywidualnego i zespołowego rozwiązywania zadań. Idzie o to, aby kształtując umiejętności zespołowe, prowadzić jednocześnie jak najdalej posuniętą

indywidualizację kształcenia umiejętności rozwiązywania problemów przez każdego z uczniów.

5.9 Oceny i wartościowania

Oceny i wartościowania metod rozwiązywania problemów podlegają różnym kryteriom. **Kryteria subiektywne**, indywidualne i osobowe, zezwalają na wartościowanie dokonań jednostek (uczniów) w odniesieniu do podmiotowego zasobu wiedzy i umiejętności. **Kryteria obiektywne**, zespołowe i społeczne, wyznaczają natomiast oceny porównawcze i przedmiotowe. W każdej wersji mogą mieć wymiar i walor oceny: bieżącej lub dystansowej, sprawozdawczej lub projektującej, statycznej lub dynamicznej, częściowej lub całościowej.

W dydaktyce wyróżnia się **kryteria merytoryczne, metodyczne i funkcjonalne**. W tym przypadku oznacza to wartościowanie wyniku, procedury, znaczenia – systemu wszystkich działań związanych z rozwiązaniem zadania problemowego, zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela oraz procesu nauczania–uczenia się na danym przedmiocie. Jeżeli więc rozwiązując zadanie problemowe na lekcji, nauczyciel i uczniowie osiągnęli rezultat odpowiadający najlepiej celom zadania, wykonali to sprawnie metodycznie, a przy tym mieli poczucie wartości indywidualnej i społecznej, przedmiotowej i osobistej, to możemy uznać, że wszystkie kryteria dydaktyczne zostały spełnione.

Zakończmy jednak te rozważania wskazaniem korzyści płynących z rozwiązywania różnego rodzaju problemów nauczania i uczenia się, a są one następujące:

- pobudzają i rozwijają myślenie problemowe (stosowane), łącząc je z myśleniem krytycznym (analitycznym) i myśleniem twórczym (dywergencyjnym), ucząc też, jak myśleć samodzielnie;
- wykorzystują pracę grupową i umiejętności społeczne;
- zachęcają i motywują, uwzględniając potrzeby ucznia;
- zachęcają do planowania i myślenia z wyprzedzeniem;
- kształtują i weryfikują umiejętności oceniania;
- wymagają wiedzy stosowanej i zastosowania umiejętności;
- rozwijają kompetencje i pewność siebie;
- dostarczają bezpośrednich doświadczeń przydatnych na wszystkich przedmiotach;
- rozwijają doświadczenia językowe;
- rozwijają umiejętności badawcze (Fisher, 1999, s. 106–107).

5.10 Podsumowanie

Tym, co odróżnia filozofię w jej czystej postaci od ideologii, jest bezinteresowność. Filozofię cechuje bezinteresowność poznawcza, czyli jej cel stanowi poznanie dla samego poznania rzeczywistości (Chudy, 2015, s. 351). Nauczyciel-filozof, według Jacka Wojtysiaka, może uczniowi ofiarować to, co najlepsze, to, do czego powołuje go jego profesja i co stanowi pierwszorzędny wynik jego pracy. Tym czymś jest dobrze uzasadniony światopogląd oraz wzorzec krytycznego myślenia. Filozof powinien nie tyle wyposażyć uczniów w pełny i gotowy światopogląd, ile umożliwić lub ułatwić im uświadomienie sobie, klaryfikację i racjonalizację; dostarczyć argumentacyjnego wsparcia lub zapewnić korektę światopoglądu oraz budzić refleksję światopoglądową. Dzięki racjonalnej refleksji nad światopoglądem na pierwszy plan wysuwają się czynniki poznawcze, a nie emocjonalno-wolitywne; uczeń nabiera pewnego dystansu wobec swych przekonań, lepiej rozumie zróżnicowanie jego składników i ich różnorakie pochodzenie czy przyczynę bazową. Umożliwia to dialog z innymi i ma działanie zapobiegawcze. Światopogląd odgrywa kluczową rolę w życiu człowieka i społeczności. Jest formą samozrozumienia i samookreślenia człowieka w kontekście zasad całości rzeczywistości hierarchii wartości (Wojtysiak, 2015, s. 33–34).

6

TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ - PROFILAKTYKA I TERAPIA

Napotykanie trudności podczas uczenia się jest czymś powszechnym, a nawet koniecznym dla rozwoju, i dotyczy może każdego ucznia, nawet najbardziej zdolnego. Dla jednych przewycięzanie trudności będzie czynnikiem stymulującym rozwój, dla innych doświadczane trudności mogą stanowić barierę dalszego rozwoju. Rozdział niniejszy będzie dotyczył pewnej grupy uczniów, która pomimo wszelkich starań nie jest w stanie w odpowiednim czasie przyswoić sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych w programie nauczania i wymaga specjalistycznego wsparcia. W rozdziale dokonano analizy pojęcia „trudności w uczeniu się”, uwarunkowań i konsekwencji tego zjawiska, przedstawiono psychospołeczną charakterystykę uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz ogólne wskazania dotyczące oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych. Tego typu wiedza z zakresu dydaktyki i pedagogiki osób z trudnościami w uczeniu się jest potrzebna nauczycielom, którzy stoją przed koniecznością wypracowania takich sposobów pracy, by każda jednostka lekcyjna była dostępna dla każdego ucznia. Znajomość zagadnienia może pomóc również nauczycielom uczącym filozofii i etyki w szkole, bowiem poprzez odpowiednio dobrane treści i metody pracy mogą oni wspierać rozwój ucznia, kompensować braki i wzmacniać jego mocne strony.

6.1 Trudności w uczeniu się

Pojęcie „trudności w uczeniu się” po raz pierwszy użył lekarz S. Kirk w 1963 roku w Chicago podczas spotkania z rodzicami dzieci przejawiającymi trudności i profesjonalistami z tej dziedziny. Od tego czasu zaczęła się rozwijać nowa subdyscyplina pedagogiczna – pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się (Dąbrowska-Jabłońska, 2007, s. 816).

W Polsce pierwsze artykuły na temat trudności w uczeniu się napisano w okresie międzywojennym. Były to publikacje m.in. A. Klęska, W. Sterlinga, G. Bychowskiego. Pod koniec lat 40. XX wieku R. Uzdańska wydała biuletyn

pod tytułem *Trudności w nauce czytania i pisania*, a S. Baley poświęcił tej tematyce podrozdział w swoim podręczniku *Psychologia wychowawcza w zarysie* (Dąbrowska-Jabłońska, 2007, s. 816). Wielkie zasługi w rozwoju wiedzy na ten temat miała H. Spionek, która przedstawiła koncepcję mikrozaburzeń rozwoju dziecka i deficytów rozwojowych oraz stworzyła teoretyczne podstawy oddziaływań określanych terapią pedagogiczną (Spionek, 1970).

Samuel Kirk termin trudności w uczeniu się odnosi do grupy dzieci, które „ujawniają zaburzenia w rozwoju języka, mowy, w opanowaniu umiejętności czytania i komunikacji, niezbędnych w nawiązywaniu interakcji społecznych” (Pilecka, 2001, s. 243).

Do definicji tej nawiązują też i współczesne ujęcia. Definicja zaproponowana w 1981 roku przez Narodowy Zjednoczony Komitet do spraw Trudności w Uczeniu się (*National Joint Committee for Learning Disabilities*) brzmi:

Trudności w uczeniu się to bardzo szeroki termin odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisania, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (m.in. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (m.in. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów (Pilecka, 2001, s. 243).

W literaturze pedagogicznej termin „trudności w uczeniu się” jest obecnie używany w dwóch znaczeniach, w szerszym rozumieniu – jako niespecyficzne trudności w uczeniu się i węższym – jako specyficzne trudności w uczeniu się.

W rozumieniu szerszym pojęciem tym określa się „[...] wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi,

uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniami narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi” (Bogdanowicz, 1996, s. 13).

W węższym ujęciu termin ten odnosi się do dzieci, które nie osiągają powodzenia w nauce „pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych” (Bogdanowicz, 1996, s. 13).

Najczęściej wymienia się specyficzne trudności w czytaniu (dysleksja), pisaniu (dysgrafia), nabywaniu umiejętności matematycznych (dyskalkulia), ale mówi się też o występowaniu specyficznych trudności w uczeniu się muzyki, ruchu, plastyki, chemii, biologii czy historii (Dąbrowska-Jabłonowska, 2007, s. 816).

Halina Spionek trudności w uczeniu się wiąże z występowaniem mikro-uszkodzeń lub mikrozaburzeń w rozwoju dziecka. Autorka wprowadziła termin zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Odnosi się on do wszelkich niekorzystnych odchyłeń od prawidłowego organizmu i psychiki dziecka. Odchylenia te mogą mieć charakter makro- i mikrozaburzeń i uwarunkowane są bardzo różnymi czynnikami, zarówno endogennymi, jak i egzogennymi. Analizując przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce, H. Spionek wyróżnia: globalne opóźnienia rozwoju, parcjalne opóźnienia i zakłócenia rozwoju, zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, a także zaburzenia życia emocjonalno-uczuciowego i osobowości dziecka (Spionek, 1970).

Wielu autorów wskazuje na złożoną i zróżnicowaną etiologię trudności w uczeniu się. Czynniki stanowiące ich podłoże, takie jak opóźnienia intelektualne, zaburzenia emocjonalne, psychiczne, czynniki zewnętrzne i środowiskowe u wielu dzieci współwystępują. U niektórych dzieci przyczyny ich problemów rozwojowych pozostają nieznanne.

W. Pilecka pisze, iż w literaturze przedmiotu najczęściej przyczyny trudności w uczeniu się ujmowane są w trzy grupy: przyczyny genetyczne, przyczyny organiczne i biologiczne oraz przyczyny społeczne (Pilecka, 2001, s. 251). Zwolennicy uwarunkowań genetycznych próbują dowieść, że trudności w uczeniu się występują w kolejnych pokoleniach niektórych rodzin. W grupie przyczyn organicznych i biologicznych wymienia się najczęściej: minimalne dysfunkcje mózgu, zaburzenia biochemiczne oraz opóźnienia w dojrzewaniu struktur korowych. Przyczyny społeczne wiążą się zwykle z jakością opieki i oddziaływań wychowawczych na dziecko. Władysława Pilecka wskazuje, że w literaturze polskiej szczególnie silnie akcentuje się

nieprawidłowe wychowanie w rodzinie jako podstawowe źródło pierwszych negatywnych doświadczeń dziecka, w literaturze zachodniej natomiast więcej uwagi poświęca się szkole jako środowisku sprzyjającemu powstawaniu trudności w uczeniu się (Pilecka, 2001, s. 251–252).

Dotychczasowa analiza zagadnienia pokazuje, że rozważania wielu autorów koncentrują się na podobnych aspektach. W wyżej przedstawionych definicjach autorzy podkreślają wieloczynnikowość etiologii, dysfunkcje neurologiczne oraz nietypowy przebieg rozwoju dziecka.

Dzieci z trudnościami w uczeniu się posiadają wiele właściwości, które odróżniają ich od rówieśników. Władysława Pilecka właściwości te grupuje w następujący sposób: zaburzenia w funkcjach percepcyjnych, percepcyjno-motorycznych oraz koordynacji ruchowej; nadpobudliwość i zaburzenia uwagi; zaburzenia pamięci i myślenia; zaburzenia rozwoju języka; braki w umiejętnościach szkolnych; nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym i społecznym – trudności adaptacyjne (Pilecka, 2001, s. 252).

Anna Brzezińska, charakteryzując dzieci z trudnościami w uczeniu się, pisze, iż najczęściej są to dzieci w wieku od około 3 do około 10–12 roku życia, a więc w okresie, w którym nadal trwa proces dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego. Autorka wskazuje, że zaburzenia i trudności w uczeniu się mogą dotyczyć: sfery ruchowej i mowy (dziecko nie opanowało w pełni różnych umiejętności związanych z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów z innymi ludźmi, jest mało sprawne i mało zaradne), sfery poznawczej (dziecko nie w pełni prawidłowo odbiera i przetwarza informacje, ma trudność ze skupieniem uwagi czy korzystaniem z własnych doświadczeń – przypominanie jest utrudnione) czy sfery jego przeżyć (dziecko ma trudności z wyrażaniem emocji – nadaktywność emocjonalna, bądź też reakcje emocjonalne mało zróżnicowane, również nieadekwatne do sytuacji; Brzezińska, 1991, s. 166–167).

Problemy uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się są złożone, obejmują wiele sfer funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Ewa Domagała-Zyśk, charakteryzując tę grupę uczniów (określaną często grupą uczniów dolnej normy intelektualnej), szczególnie mocno akcentuje trudności, jakich ci uczniowie doświadczają w relacjach z rówieśnikami (Domagała-Zyśk, 2012, s. 13–27). Powołując się na badania Kwaśniewskiej i Wojnarskiej (2001) oraz Witkowskiego (1993), autorka dowodzi, że trudności te powiązane są z problemami poznawczymi, takimi jak: wolne tempo pracy intelektualnej, mniejsza samodzielność poznawcza, zaburzona pamięć słuchowa, gorzej rozwinięta zdolność do myślenia

abstrakcyjnego, małe zdolności prowadzenia analizy, wyodrębniania cech istotnych, uogólniania, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych i wnioskowania logicznego. Trudnościom intelektualnym towarzyszą często trudności emocjonalne i społeczne, wynikające z przeżywania frustracji, niepokoju i lęku szkolnego. Dużą trudnością dla tych uczniów jest także rozumienie norm społecznych, które opierają się na komunikatach językowych (Domagała-Zyśk, 2012, s. 16–17). Problemy te ograniczają pozycję społeczną ucznia w zespole klasowym.

Współcześnie stosunkowo wcześniej możliwe jest rozpoznanie trudności bądź uzdolnień posiadanych przez dziecko. Taka wczesna diagnoza powinna być podstawą dla wczesnej profilaktyki i terapii. Powinna obejmować nie tylko kształcenie kompetencji poznawczych, ale też emocjonalnych, społecznych oraz wczesne rozpoznawanie mocnych stron dziecka.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że w literaturze przedmiotu funkcjonuje wyraźny podział trudności w uczeniu się na „zwykłe”, tzw. niespecyficzne (odnoszące się do dzieci z pogranicza prawidłowego funkcjonowania i upośledzenia umysłowego) i specyficzne (odnoszące się do dzieci z przeciętną lub ponadprzeciętną inteligencją), do których zaliczyć możemy dysleksję, dysgrafię czy dyskalkulię.

6.2 Specyficzne trudności w uczeniu się

W literaturze termin „specyficzne trudności w uczeniu się” odnosi się najczęściej do nauki czytania i pisania (dysleksja, dysgrafia) bądź też uczenia się matematyki (dyskalkulia), ale może też dotyczyć innych przedmiotów szkolnych. Trudności, jakie uczniowie napotykają w nabywaniu wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów są najczęściej jednak powiązane z problemami w nauce czytania i pisania.

Stowarzyszenie Dzieci i Dorosłych z Trudnościami w Uczniu się (ACLD) podaje następującą definicję:

Specyficzne trudności w uczeniu się to długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. Specyficzne trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej

i adekwatnych możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego (Pilecka, 2001, s. 244).

Specyficzne trudności w uczeniu się znajdują swoje miejsce w międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń i chorób: amerykańskiej DSM-IV (1994) oraz europejskiej ICD-10 (2000). W DSM-IV zaburzenia uczenia się występują jako pozycja 315 i mają następującą strukturę: 315.00. Zaburzenie czytania; 315.1. Zaburzenie umiejętności arytmetycznych; 315.2. Zaburzenie komunikacji za pomocą pisma; 315.9. Niespecyficzne zaburzenia uczenia się. W klasyfikacji ICD-10 specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych występują jako punkt F81 o następującej strukturze: F81.0. Specyficzne zaburzenie czytania; F81.1. Specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni; F81.2. Specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych; F81.3. Mieszane zaburzenie umiejętności szkolnych (za: Pietras, 2008, s. 67–68).

W literaturze polskiej znajdujemy bardzo dużo opracowań poświęconych dysleksji (H. Spionek, M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, W. Brejnak i K. J. Zabłocki). Mniej opracowane wydaje się być zjawisko dyskalkulii rozwojowej (zagadnieniem tym zajmuje się przede wszystkim E. Gruszczyk-Kolczyńska, U. Oszwa). Zatem pojęcie „specyficzne trudności w uczeniu się” funkcjonuje najczęściej w kontekście trudności w czytaniu i pisaniu lub uczeniu się matematyki. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* nie znajdujemy hasła „specyficzne trudności w uczeniu się”.

Dąbrowska-Jabłońska próbuje zdefiniować to pojęcie jako „zaburzenia jednego lub kilku podstawowych procesów psychicznych uczestniczących w rozumieniu i używaniu mowy ustnej i pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, czytania, pisania, poprawnej pisowni i liczenia” (Dąbrowska-Jabłońska, 2006a, s. 92).

O specyficznych trudnościach w uczeniu się wnioskuje się w przypadkach nasilonych trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych przy prawidłowej sprawności intelektualnej i stosowaniu odpowiednich metod nauczania, a także sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Trudności te są skutkiem nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego, a szczególnie opóźnienia rozwoju niektórych funkcji poznawczych (słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych) i ruchowych oraz ich współdziałania, czyli integracji percepcyjno-motorycznej (Bogdanowicz, 2005, s. 8).

Specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej dotyczą trudności w opanowaniu umiejętności czytania (dysleksja), pisania (dysgrafia, dysortografia) oraz umiejętności matematycznych (dyskalkulia) i wiążą się z mikrouszkodzeniami centralnego układu nerwowego. Najbardziej charakterystyczne trudności w zakresie czytania i pisania to: wolne tempo czytania, trudności ze zrozumieniem i zapamiętaniem czytanego tekstu, niechęć do czytania długich tekstów, nieprawidłowa pisownia, błędy specyficzne. Pomimo znajomości zasad pisowni występują błędy ortograficzne, trudności z organizacją tekstu, błędy gramatyczne, trudne do odczytania odręczne pismo. Tego typu problemy będą się też pojawiać na lekcjach filozofii i etyki. Na lekcjach matematyki uczniowie mogą mieć trudności z: przedstawianiem cyfr, dodawaniem w pamięci, zapisywaniem znaków nierówności, odczytywaniem treści w zadaniach tekstowych, wykonywaniem wykresów funkcji, organizacją przestrzenną zapisu działań matematycznych (Bogdanowicz, 2005, s. 12–13).

Ale mogą też pojawiać się specyficzne trudności w uczeniu się treści i umiejętności z różnych przedmiotów szkolnych: na lekcjach geografii – trudności z czytaniem i rysowaniem map, trudności z orientacją w czasie i przestrzeni oraz z zapamiętywaniem nazw geograficznych; na lekcjach biologii – trudności z organizacją przestrzenną schematów, z zapisem łańcuchów reakcji biochemicznych; na lekcjach chemii – trudności z zapisywaniem łańcuchów reakcji chemicznych i z zapamiętywaniem danych zorganizowanych przestrzennie; na lekcjach historii – trudności z zapamiętaniem nazwisk i dat, z orientacją na mapach historycznych; na lekcjach sztuki – trudności z czytaniem nut, z organizacją przestrzenną prac plastycznych; na lekcjach wychowania fizycznego – trudności z opanowaniem układów gimnastycznych oraz trudności w ćwiczeniach równoważnych (Bogdanowicz, 2005, s. 13–14).

Etiologia specyficznych trudności w uczeniu się wciąż nie jest znana. W literaturze znajdujemy wiele koncepcji wyjaśniających przyczyny dysleksji. Można je podzielić na: biologiczne (organiczne, genetyczne, hormonalne) oraz psychologiczne. Według koncepcji biologicznych przyczyn specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu upatruje się w uszkodzeniu lub opóźnieniu dojrzewania centralnego układu nerwowego, mikrouszkodzeniach mózgu (koncepcja organiczna), w czynnikach genetycznych i/lub hormonalnych. W koncepcji hormonalnej wiąże się dysleksję z nadprodukcją testosteronu (czym wyjaśnia się też fakt, że u chłopców dysleksja występuje częściej niż u dziewcząt). W niektórych opracowaniach wymienia się również koncepcję zaburzeń metabolizmu kwasów tłuszczowych, powodujących

uszkodzenie szlaków wielkokomórkowych. Koncepcja psychologiczna głosi, że przyczyną specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania są zaburzenia sfery emocjonalnej spowodowane konfliktami i urazami na tle nieprawidłowo funkcjonującego środowiska społecznego. Teoria ta nie jest udokumentowana badaniami.

Inne jeszcze stanowisko prezentuje H. Spionek. Uważa ona, że bezpośrednią przyczyną wywołującą zaistnienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu jest zaburzenie tempa i rytmu rozwoju funkcji poznawczych, wzrokowych, słuchowych i ruchowych (Spionek, 1970, s. 17–21).

Rozwój badań neuropsychologicznych przyczynia się do wyodrębniania różnych rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się. W literaturze wymienia się różne typy dysleksji czy dyskalkulii. Jolanta Dyrda, powołując się na badania A. W. Ellis, wyodrębniła następujące rodzaje dysleksji:

- dysleksję głęboką – charakteryzuje ją mała zdolność rozpoznawania wyrazów (zarówno całościowo, jak i w sposób analityczno-syntetyczny);
- dysleksję powierzchniową – typowe dla tego typu dysleksji są błędy w zapisie (zapis fonetyczny), czytanie wyraźnie opóźnione w stosunku do wieku, z popełnianiem typowo fonicznych błędów;
- dysleksję fonologiczną – polega ona na występowaniu trudności zbliżonych do opisywanych u dysfonetyków, czytanie jest tutaj oparte na wzrokowym rozpoznawaniu wyrazu, a trudności dotyczą wyrazów mało znanych i nieznanymi;
- dysleksję „litera po literze” – wiąże się z koniecznością głoskowania, powtarzania izolowanych głosek przed identyfikacją wyrazu;
- hiperleksję – dotyczy takiego rodzaju trudności w czytaniu, w którym pomimo prawidłowego czytania wyrazu i właściwego tempa czytania, nie dochodzi do rozumienia treści tekstu (Dyrda, 2003, s. 853).

W literaturze funkcjonuje też podział dysleksji na trzy typy:

- dysleksję typu wzrokowego, gdzie występują przede wszystkim zaburzenia percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej;
- dysleksję typu słuchowego, u podłoża której leżą zaburzenia percepcji słuchowej i pamięci słuchowej powiązane często z zaburzeniami językowymi;
- dysleksję integracyjną – rozpoznawana jest wówczas, gdy rozwój funkcji percepcyjnych badanych w izolacji jest zgodny z wiekiem, zaburzony jest natomiast proces integrowania bodźców napływających od różnych zmysłów (Zabłocki, 1999, s. 192–193).

Pomimo postępu w rozwoju badań nad trudnościami w uczeniu się matematyki, dyskalkulia rozwojowa jest rzadko rozpoznawana. W literaturze

najczęściej przywoływana jest klasyfikacja dyskalkulii L. Kosca. Wymienił on sześć rodzajów tego zaburzenia:

- dyskalkulia werbalna – przejawia się zaburzeniem słownego wyrażania pojęć i zależności matematycznych;
- dyskalkulia praktognostyczna – dotyczy manipulacji konkretnymi czy narysowanymi przedmiotami (liczenie przedmiotów oraz porównywanie ich wielkości czy ilości);
- dyskalkulia leksykalna (dysleksja liczbowa) – to nieumiejętność czytania symboli matematycznych;
- dyskalkulia graficzna (dysgrafia liczbowa) – wiąże się z niezdolnością zapisywania symboli matematycznych;
- dyskalkulia ideognostyczna – oznacza niezdolność zrozumienia pojęć i zależności matematycznych oraz wykonywania obliczeń w pamięci;
- dyskalkulia operacyjna – to zaburzenie zdolności wykonywania operacji matematycznych (uczeń wykonuje m.in. dodawanie zamiast mnożenia; Dąbrowska-Jabłońska, 2006b, s. 877).

Wiedza dotycząca klasyfikacji specyficznych trudności w uczeniu się jest bardzo potrzebna, ponieważ zdiagnozowanie rodzaju trudności pozwoli na odpowiedni dobór programu terapeutycznego.

6.3 Niepowodzenia szkolne

Problematyka niepowodzeń szkolnych jest ściśle powiązana z omawianym już zagadnieniem trudności w uczeniu się. Niepowodzenia szkolne są bowiem uważane za najbardziej jednoznaczny wskaźnik trudności w uczeniu się (Pilecka, 2001, s. 242).

Problemami niepowodzeń szkolnych zajmowano się w pedagogice od lat. Szczególnie intensywne i systematyczne badania w Polsce prowadzono w latach 50. i 60. XX wieku. Wśród najbardziej znanych badaczy tego zagadnienia można wymienić: W. Okonia, M. Tyszkową, J. Konopnickiego i C. Kupisiewicza. Przytaczane przez nich badania są w dużym stopniu zbieżne, odwołują się do nich również współcześni badacze tego zjawiska (m.in. A. Karpińska, J. Łysek, B. Kozieł).

Jan Konopnicki definiuje niepowodzenie szkolne jako: „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły” (Konopnicki, 1966, s. 14). Podobnie C. Kupisiewicz niepowodzeniami szkolnymi określa „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami

wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania” (Kupisiewicz, 2000, s. 253).

W ujęciu W. Okonia niepowodzenia szkolne to: „proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec tych wymagań” (Okoń, 1992, s. 139).

W rzeczywistości szkolnej jest tak, że każdy uczeń może doznać powodzeń i niepowodzeń. O niepowodzeniu szkolnym można mówić również w przypadku, gdy uczeń o dużych lub średnich zdolnościach uzyskuje wyniki mierne, zaledwie wystarczające do promocji. W. Okoń zwraca uwagę, że „powodzenie szkolne kojarzy się [...] z optymalnymi – w stosunku do możliwości i pracy ucznia – jego osiągnięciami w nauce i wychowaniu” (Okoń, 2003, s. 356).

W przytoczonych wyżej definicjach widoczna jest wyraźna rozbieżność i dysharmonia pomiędzy wymaganiami szkoły a wynikami w nauce osiąganymi przez uczniów.

Beata Kozieł niepowodzenia szkolne rozumie nie tylko jako niepowodzenia w nauce czy zachowaniu, ale pojęcie to rozszerza również na relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Autorka twierdzi, że doznawane niepowodzenia w różnych obszarach życia szkolnego zwiększają prawdopodobieństwo dalszych niepowodzeń, które mogą prowadzić do niepowodzeń w życiu pozaszkolnym (Kozieł, 2008, s. 20–21). Dlatego tak ważne w pracy pedagogicznej nauczyciela są znajomość przyczyn trudności w uczeniu się oraz odpowiedni dobór metod i środków przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych najczęściej dzieli się na trzy grupy: społeczno-ekonomiczne, biologiczno-psychologiczne i pedagogiczne (dydaktyczne), przy czym należy podkreślić, że przyczynom pedagogicznym w literaturze poświęca się najwięcej uwagi. Wynika to stąd, iż, jak twierdzi C. Kupisiewicz, na usunięcie przyczyn społeczno-ekonomicznych i biopsychicznych nauczyciel ma niewielki wpływ, ma natomiast duże możliwości w usuwaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych, które tkwią w jego pracy (Kupisiewicz, 2004 s. 659).

Przyczyny społeczno-ekonomiczne obejmują: złe warunki materialne i mieszkaniowe, rozpad struktury rodziny, niski poziom intelektualny i kulturalny rodziców, niewłaściwą postawę rodziców wobec dziecka, brak zrozumienia i zaspokojenia potrzeb dziecka (Kupisiewicz, 1972, s. 14).

Do przyczyn biopsychicznych zalicza się: poziom inteligencji ucznia, temperament, cechy charakteru, stan zdrowia, niesprawne lub wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłu, niestałość emocjonalną, zaburzenia procesów poznawczych (Kupisiewicz, 1972, s. 14).

Przyczyny dydaktyczne, jak twierdzi C. Kupisiewicz, tylko w wyjątkowych przypadkach występują pojedynczo. Najczęściej pojawiają się one obok przyczyn pozapedagogicznych, przede wszystkim tych natury społeczno-ekonomicznej. Wśród przyczyn dydaktycznych dominuje na ogół niewłaściwa praca nauczyciela: popełniane przez niego błędy metodyczne, niedostateczna znajomość uczniów oraz brak należytej opieki nad uczniami borykającymi się z trudnościami w nauce. Do tej grupy przyczyn zalicza się też wadliwe plany i programy nauczania oraz złe warunki pracy szkół (Kupisiewicz, 2004 s. 650).

Jak już wspomniano, nauczyciel ma niewielki wpływ na wyeliminowanie przyczyn natury społeczno-ekonomicznej czy biologiczno-psychologicznej. Dysponuje on natomiast środkami i metodami pedagogicznymi zapobiegającymi powstawaniu niepowodzeń oraz zwalczającymi już występujące niepowodzenia. Do środków tych zalicza się: profilaktykę pedagogiczną, diagnozę pedagogiczną oraz terapię pedagogiczną (Kupisiewicz, 2004, s. 650).

6.4 Profilaktyka i terapia

Wielu autorów określa profilaktykę jako najważniejszą metodę w walce z niepowodzeniami szkolnymi. Janusz Lenkiewicz proponuje prowadzenie wieloaspektowych, trójstopniowych zabiegów profilaktycznych (Lenkiewicz, 1994, s. 19–20). Profilaktyka I stopnia powinna obejmować działania skierowane do uczniów, którzy mogą być zagrożeni niepowodzeniami szkolnymi. Działania takie miałyby na celu rozwijanie ogólnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia i rozwijanie specyficznych umiejętności dotyczących przewycięzania problemów w toku kształcenia, a także budowanie zdrowego stylu życia. Profilaktyka II stopnia to zapobieganie niepowodzeniom szkolnym w grupie dzieci wysokiego ryzyka wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Działania obejmowałyby pracę z dziećmi polegającą na udzielaniu wsparcia rozwojowego, budowaniu motywacji do nauki, podejmowaniu czynności dydaktyczno-wychowawczych zmierzających do opanowania przez dziecko wiadomości przewidzianych w programie nauczania oraz pracę nad relacjami dziecko – rówieśnicy oraz dziecko – rodzice. Profilaktyka III stopnia to działania zapobiegające

pogłębianiu się niepowodzeń szkolnych u dzieci, u których one wystąpiły. Działania te to wielofunkcyjna wyspecjalizowana terapia pedagogiczna, a także pomoc psychologiczna skierowana do dzieci, rodziców i nauczycieli (Lenkiewicz, 1994, s. 19–20).

Profilaktyka pedagogiczna, w ujęciu C. Kupisiewicza, obejmuje nauczanie problemowe i nauczanie grupowe. Autor dowodzi, że nauczanie problemowe w zespołach stanowi jeden z najpoważniejszych warunków skuteczności walki z niepowodzeniami szkolnymi i z tego względu powinna stanowić podstawową formę pracy nauczyciela na lekcji (Kupisiewicz, 2000, s. 264). Terapia pedagogiczna natomiast zmierza do usunięcia ujawnionych już braków w opanowanych przez dzieci i młodzież wiadomościach i umiejętnościach. Oddziaływania terapeutyczne mogą przybierać formę terapii szczegółowej, ogólnej, indywidualnej lub zbiorowej lub też mogą stanowić różnorakie kombinacje. Wszystkie wymienione formy mogą mieć charakter wycinkowy – odnoszący się do wąskich zagadnień lub całościowy (Kupisiewicz, 2000, s. 264–268).

W terapii pedagogicznej skierowanej do dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce wykorzystuje się następujące programy i metody pracy terapeutycznej: Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz, programy usprawniające czytanie i pisanie T. Gąsowskiej i Z. Pietrzak-Stępkowskiej oraz B. Zakrzewskiej, ćwiczenia opierające się na module sylaby opracowane przez J. Mickiewicz, metoda osiemnastu struktur wyrazowych E. Kujawy i M. Kurzyny, metoda symultaniczno-sekwencyjna nauki czytania J. Cieszyńskiej, program rozwijający umiejętności matematyczne E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, zestaw ćwiczeń terapeutycznych dla uczniów mających specyficzne trudności w uczeniu się matematyki A. Małasiewicz, ćwiczenia ogólnorozwojowe, ćwiczenia sprawności manualnej, gry i zabawy edukacyjne rozwijające procesy poznawcze, ćwiczenia usprawniające funkcje percepcyjno-motoryczne, relaksacja, arteterapia, muzykoterapia, bajkoterapia.

Badania pokazują, że systematycznie prowadzona terapia pedagogiczna przyczynia się do przezwyciężania trudności w uczeniu się (Kowaluk, 2009). Pozytywne wyniki takiej pracy można osiągnąć wtedy, gdy ćwiczenia są właściwie dobrane i właściwie realizowane, a w pracy z dzieckiem – na równi z terapeutą – uczestniczą jego rodzice i nauczyciele. Niezbędne jest również stosowanie nieco odmiennych form oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w toku codziennej nauki szkolnej (odpowiedni dobór materiału nauczania, dłuższy czas na jego opanowanie, zindywidualizowany system oceniania i egzaminowania).

Wielu autorów akcentuje, że efektywność terapii pedagogicznej zależy od wieku dziecka. Im młodsze dziecko, tym szybciej następuje usprawnienie zaburzonej funkcji. Duże znaczenie ma czynnik emocjonalny i wczesne doświadczenia w zakresie nabywania określonych umiejętności. Zwraca na to uwagę U. Oszwa (2007, s. 35–47), pisząc na temat terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju umiejętności arytmetycznych. Autorka dowodzi, że pozytywne doświadczenia na początku edukacji matematycznej przyczynią się do zainteresowania matematyką i wzbudzą motywację do rozwiązywania zadań. Negatywne doświadczenia natomiast mogą spowodować niechęć do matematyki, lęk i unikanie jej, a w dalszej konsekwencji obniżenie rozumienia problemów matematycznych.

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne mają na celu pomoc dziecku w przezwyciężaniu trudności. Nie mogą być formą realizacji szkolnego programu nauczania. Ich program i metody muszą być dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka. Forma prowadzonych zajęć, jak również pomoce powinny się różnić od tych, które są stosowane na lekcjach. Jak pisze W. Brejnak:

istotą oddziaływania terapeutycznego jest organizowanie aktywności dziecka w taki sposób, by przez zaspokojenie potrzeb, wyzwolenie pozytywnych zmian motywacyjnych, usprawnienie i korygowanie zaburzonych procesów, kompensowanie braków w zakresie poszczególnych funkcji i przy wykorzystaniu najmocniejszych stron dziecka, umożliwić mu dalszy, pełny i wszechstronny rozwój (Brejnak, 2006, s. 113).

Oddziaływania terapeutyczne mają więc na celu rozwój i aktywizowanie tych wszystkich właściwości dziecka, które umożliwią mu pełne uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Uczniowie przejawiający trudności w uczeniu się, zarówno specyficzne, jak i niespecyficzne, wymagają specjalnego wsparcia edukacyjnego. Polega ono na dostosowaniu zasad, metod, form i środków dydaktyczno-wychowawczych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Niektórzy uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą wymagać wsparcia i pomocy asystenta, towarzyszącego uczniowi w sytuacjach tego wymagających. Ten rodzaj wsparcia daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i ułatwia funkcjonowanie w otoczeniu społecznym.

Agnieszka Olechowska formułuje następujące zasady udzielania uczniom specjalnego wsparcia:

- zasada równych praw wszystkich uczniów do poszanowania godności, poczucia bezpieczeństwa wśród rówieśników i dorosłych, możliwie pełnego udziału we wszystkich rodzajach aktywności, w której uczestniczy cała klasa, do pełnienia różnych ról w grupie rówieśniczej oraz do oceny uwzględniającej indywidualne możliwości ucznia i wkład pracy;
- zasada wiedzy, którą powinien posiadać nauczyciel na temat: przyczyn trudności, przebiegu i przejawów schorzenia oraz rodzajów dotychczasowego wsparcia;
- zasada życzliwej uwagi i wrażliwości łączy się ze staranną obserwacją dziecka i adekwatną reakcją, szczególnie w sytuacjach sprzyjających nasilaniu się objawów;
- zasada podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych, która ma na celu umożliwienie wzajemnego zbliżenia i akceptacji pomiędzy dziećmi. Nauczyciel może to osiągnąć poprzez różnego rodzaju działania: wyjaśnienie przyczyn trudności i uwrażliwienie na potrzeby i przeżycia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podkreślenie mocnych stron ucznia, wyjaśnienie potrzeby i zasadności stosowania zmienionych kryteriów oceniania w odniesieniu do takich zadań, z którymi uczeń mógł mieć trudności za względu na swoje deficyty;
- zasada udzielania odpowiedniego wsparcia edukacyjnego, zgodnie z którą nauczyciel nieustannie powinien starać się dobierać takie metody, formy i środki dydaktyczne, które przyczynią się do jak najlepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych ucznia (Olechowska, 2001, s. 10–13).

Podstawowym wnioskiem, jaki się nasuwa w kontekście omawianych zagadnień, jest konieczność rozpatrywania niepowodzeń szkolnych nie tylko jako problemu ucznia, który napotyka trudności w uczeniu się i spełnianiu obowiązków szkolnych, ale także w kontekście pracy pedagogicznej nauczycieli i podejmowanych przez nich działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i korekcyjno-kompensacyjnych.

Podsumowując zagadnienie trudności w uczeniu się, należałoby szczególnie zwrócić uwagę na znaczenie profilaktyki (zapobiegania). Wydaje się, że stosowanie profilaktyki w praktycznym zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym może mieć miejsce również na lekcjach filozofii i etyki. Refleksja podejmowana na tych lekcjach może inspirować do szukania odpowiedzi na istotne pytania, pobudzać wyobraźnię i twórczość, rozwijać myślenie, wzmacniać poczucie własnej wartości, uczyć współdziałania i współpracy, a więc służyć wszechstronnemu rozwojowi ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Amsler S. S., *University Ranking: A Dialogue on Turning Towards Alternatives*, „Ethics in Science and Environmental Politics” 13(2014), s. 155–166.
- Amsler S. S., Bolsmann C., *University Ranking as Social Exclusion*, „British Journal of Sociology of Education” 33(2012), z. 2, s. 283–301.
- Andrzejuk A., *Na rozdrożu, czyli historyk filozofii o ethosie pracownika naukowego*, „Ethos” 4(2015), z. 112, s. 61–78.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, 1994.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa: PWN, 2007.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1988, s. 61–80.
- Badiou A., *Etyka*, tłum. P. Mościcki, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2009.
- Badiou A., *Święty Paweł*, tłum. P. Mościcki, J. Kutyla, Kraków: Korporacja Ha!art, 2007.
- Bała M., Jeziorska J., Zalewska S., *Pokochać mądrość. Zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2009.
- Bielski J., *Kształcenie i wychowanie w personalizmie*, w: *Dylematy współczesnej edukacji*, red. K. Dziurzyński, Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, 2012, s. 32–38.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka, 1997.
- Bobbio N., *Liberalizm i demokracja*, tłum. P. Bravo, Kraków: Znak, 1998.
- Bocheński J. M., *Ku filozoficznemu myśleniu*, tłum. B. Białecki, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1986.
- Bogdanowicz M., *Dysleksja problemem całego życia*, w: *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, red. M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoży, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2005, s. 7–21.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1(1996), s. 13–22.
- Bogusławski A., *Lingwistyczny relatywizm względny. Anny Wierzbickiej rozwiązanie problemu różnorodności języków*, „Etnolingwistyka” 4(1991), s. 41–50.
- Brejnak W., *O dysleksji i dyslektykach w rodzinie i szkole*, w: *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*, red. A. Balejko i M. Zińczuk, Białystok: Wydawnictwo „Logopeda radzi”, 2006, s. 105–115.
- Bronk A., Majdański S., *Filozofowanie w kontekście języka. Refleksje w związku z dociekaniem Anny Wierzbickiej*, „Roczniki Filozoficzne” 52(2004), z. 2, s. 57–73.
- Brońmy filozofii na uczelniach. Intelktualiści piszą do minister nauki*, http://wyborcza.pl/1,76842,15200041,Bronmy_filozofii_na_uczelniach__Intelktualisci_pisza.html?disableRedirects=true (dostęp: 20.12.2016).
- Brzezińska A., *Dzieci z trudnościami w uczeniu się*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa: WSiP, 1991, s. 192–199.
- Chmielewski A., *Do czego potrzebna jest filozofia?*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 41–54.
- Chuda M., *Filozofia i nauka w służbie...*, „Ethos” 4(2015), z. 112, s. 251–268.
- Clark R. B., *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Nowy Jork: Pergamon Press, 1998.
- Cooper N., *Two Concepts of Morality*, „Philosophy” 155(1966), s. 19–33.
- Curtius E. R., *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłum. A. Borowski, Kraków 2005.
- Darowski R., *Jak wyklądać filozofię człowieka?*, w: *Dydaktyka filozofii. Antropologia*, red. S. Janeczek, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2010, s. 285–286.
- Dąbrowska-Jabłońska I., *Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa: Żak, 2006a, s. 876–883.
- Dąbrowska-Jabłońska I., *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków: Impuls, 2006b.
- Dąbrowska-Jabłońska I., *Trudności w uczeniu się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa: Żak, 2007, s. 816–818.
- Deka S., *O metodzie wyodrębniania skryptów kulturowych i kilku skryptach niemieckich i polskich*, „Oblicza Komunikacji” 1(2006), s. 164–179.

- Dembińska-Siury D., *Filozoficzne duszpasterstwo. O religijnej misji Sokratesa*, „Teologia Polityczna” 2(2004–2005), s. 208–218.
- Descartes R., *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, Warszawa: PWN, 1981.
- Dlaczego filozofia? Filozofia a świat współczesny, doświadczenia źródłowe, drogi do filozofii*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 237–256.
- Domagała-Zyśk E., *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*, w: *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: KUL, 2012, s. 13–27.
- Dreyer L., (red.) *Der Wechselspiel von Mythos und Logos. Die Dialektik der griechischen Aufklärung als europäisches Paradigma*, Diesterweg 1998.
- Drozdowicz Z., *Czego powinni nauczyć się filozofowie i czego mogą oni nauczyć innych?*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 29–40.
- Dyrda J., *Dysleksja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa: Żak, 2003, s. 849–856.
- Elwicz B., Łagodzka A., Piłat R., *Filozofia dla dzieci. Informacje o programie*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, 1996.
- Epiktet, *Encheiridion*, w: tenże, *Diatryby. Encheiridion*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa: PWN, 1961.
- Fedorowicz K., *Humanistyka z widokiem na uniwersytet...? (Wprowadzenie do dyskusji)*, w: *Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko, E. Nowicka i J. Wolska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, s. 15–40.
- Femiak T., *O sztuce uświadomionego mówienia – czyli jakiej filozofii uczniowie potrzebują? (rzecz o wychowawczych i rozwojowych aspektach filozofii w praktyce)*, „Edukacja Filozoficzna” 32(2001), s. 147–160.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa: WSiP, 1999.
- Gadacz T., *Bankructwo humanisty czy „tylko” kryzys?*, „Znak” 658(2010), s. 89–97.
- Gadacz T., *O ulotności życia*, Warszawa: Iskry, 2008.
- Gawin D., *Granice demokracji liberalnej*, Kraków: OMP, 2007.
- Goćkowski J., *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania*, w: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, red. H. Żytkiewicz, Warszawa, 1997.
- Goddard C., Wierzbicka A. (red.), *Semantic and Lexical Universals: Theory and Empirical Findings*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 1994.

BIBLIOGRAFIA

- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1999.
- Góralski A., *Reguły treningu twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1995.
- Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa: PWN, 1989.
- Góralski A., *Wzorce twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1998.
- Grochowski M., *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 1982.
- Hadot P., *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. P. Domański, Warszawa: Aletheia, 2000.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa: Aletheia, 2003.
- Hadot P., *Plotyn albo prostota spojrzenia*, tłum. P. Bobowska, Kęty: Antyk, 2004.
- Hazelkorn E., *World-Class Universities or World-Class Systems? Rankings and Higher Education Policy Choices*, w: *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses*, red. P. T. M. Marope, P. J. Wells i E. Hazelkorn, Paryż: UNESCO Publishing, 2013.
- Hessels L. K., *Re-thinking New Knowledge Production: A Literature Review and a Research Agenda*, „Research Policy” 37(2008), s. 740–760.
- Heydel A., *Liberalizm i etatyzm: wybór pism*, Kraków: OMP, 2012.
- Heywood A., *Politologia*, tłum. B. Maliszewska, M. Masojć, N. Orłowska i D. Stasiak, Warszawa: PWN, 2010.
- Hirst P., *From Statism to Pluralism: Democracy, Civil Society and Global Politics*, Nowy Jork: Routledge, 2012.
- Hölderlin F., *Co się ostaje, ustanawiają poeci*, tłum. A. Libera, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2009.
- Hudzik J. P., *Uniwersytet i problem krytycznego intelektualnego obywatelstwa*, „Filo-Sofija” 9(2015/2/I), s. 79–104.
- Ivić M., *Kierunki w lingwistyce*, Wrocław: Ossolineum, 1975.
- Jaeger W., *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1962.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa: Aletheia, 2001.
- Janeczek S., Starościc A. (red.), *Dydaktyka filozofii*, t. 5, cz. 1, Lublin: KUL, 2016a.

BIBLIOGRAFIA

- Janeczek S., Starościc A. (red.), *Dydaktyka filozofii*, t. 5, cz. 2, Lublin: KUL, 2016b.
- Jeziorska J., *Wybrane zagadnienia z metodyki pracy umysłowej*, Warszawa: Centrum Katechetyczne Archidiecezji Warszawskiej, 1991.
- Jodłowska B., *Kategoria mądrości w wychowaniu sokratejskim. W kręgu elenkyki i majeutyki refleksyjnej*, w: *Wychowanie–mądrość–kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, red. B. Jodłowska i M. Flanczewska-Wolny, Kraków: Impuls, 2011a, s. 45–56.
- Jodłowska B., *Pedagogika sokratejska szansą odbudowania duchowości współczesnego człowieka*, w: *Wychowanie–mądrość–kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, red. B. Jodłowska i M. Flanczewska-Wolny, Kraków: Impuls, 2011b, s. 17–23.
- Jodłowska B., *Słowo wstępne*, w: *Wychowanie–mądrość–kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, red. B. Jodłowska i M. Flanczewska-Wolny, Kraków: Impuls, 2011c, s. 12–14.
- Jodłowska B., *Sokrates i pedagogika*, w: *Wychowanie–mądrość–kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, red. B. Jodłowska i M. Flanczewska-Wolny, Kraków: Impuls, 2011d, s. 25–43.
- Judycki S., *Dlaczego filozofia jest trudna?*, „Przegląd Filozoficzny” 4(2001), z. 40, s. 153–167.
- Judycki S., *O nadziei, jaką daje filozofia*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 17–27.
- Karłowicz D., *Arcyparadoks śmierci. Męczeństwo jako kategoria filozoficzna. Pytanie o dowodową wartość męczeństwa*, Warszawa: Fronda, 2007.
- Ker W. P., *Wczesne średniowiecze, zarys historii literatury*, tłum. T. Rybowski, Wrocław: Ossolineum, 1987.
- Kieniewicz J., *Poszukiwanie prawdy i przestrzeń dialogu*, w: *Autonomia uniwersytetu. Jej przyjaciele i wrogowie*, red. J. Kieniewicz i T. Finikov, Warszawa: Fundacja Instytutu Artes Liberales, 2007, s. 61–63.
- Kiereś H., *Humanistyka*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. A. Maryniarczyk, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
- Kierkegaard S., *O pojęciu ironii z nieustającym odniesieniem do Sokratesa*, tłum. A. Dżakowska, Warszawa: Wydawnictwo KR, 1999.
- Kłosowicz S., *O wierności wydarzeniu. Studium na temat poglądów etycznych Alaina Badiou*. Warszawa: Liberi Libri, 2016.
- Kociuba J., *Narracyjna koncepcja tożsamości*, w: *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, impresje*, red. I. Borowik i K. Leszczyńska, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2007, s. 53–65.

BIBLIOGRAFIA

- Kokowski A., Litwiński R., *Czy humanistyka umiera?*, „Wiadomości Uniwersyteckie” kwiecień–maj(2014), s. 42–43.
- Kołodziński P., *Nauczanie etyki w świetle podstawy programowej z filozofii*, w: *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, red. P. Mroczkiewicz i W. Kamińska, Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2014.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966.
- Kossecki J., *Brak filozofii jako podstawowy element manipulacji*, w: *Filozofia w szkole. Współczesne dylematy i wyzwania etyczne*, t. 6, red. B. Burlikowski i W. Rechlewicz, Kielce: Phaenomena, 2005, s. 35–41.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1982.
- Kowaluk M., *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2009.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.
- Kozieł B., *Niepowodzenia szkolne – jak im zapobiegać i przeciwdziałać?*, „Nowa Szkoła” 5(2008), s. 20–33.
- Krasnodębski M., *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa: Difin, 2011.
- Krasowicz-Kupis G., *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, Gdańsk: Harmonia, 2009.
- Krokiewicz A., *Sokrates*, w: tenże, *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa: Aletheia, 2000.
- Krońska I., *Sokrates*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1964.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN, 2016.
- Kubok D., *Prawda i mniemania. Studium filozofii Parmenidesa z Elei*, Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2004.
- Kuehnelt-Leddihn E. von, *Demokracja – opium dla ludu*, tłum. M. Gawlik, Warszawa: Wydawnictwo Prohibita, 2012.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Graf-Punkt”, 2000.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, Warszawa: PWN, 1972.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia szkolne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa: Żak, 2004, s. 652–661.

- Kurek J., *Paideia rzymska. Model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Warszawa: Teologia Polityczna, 2016.
- Kwaśniewska G., Wojnarska A., *Formy pomocy uczniom z inteligencją niższą niż przeciętna w przezwyciężaniu trudności i niepowodzeń szkolnych*, w: *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. D. Osik, A. Wojnarska, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2001, s. 23–30.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: PWN, 2015.
- Legutko R., *Sokrates. Filozofia męża sprawiedliwego*, Poznań: Zysk i S-ka, 2013.
- Leibniz G. W., *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, tłum. I. Dąb-ska, Kęty: Antyk, 2001.
- Leibniz G. W., *Tablice definicji*, w: *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*, red. E. Janus, Wrocław: Ossolineum, 1975, s. 8–89.
- Lenkiewicz J., *Profilaktyka niepowodzeń szkolnych*, „Edukacja i Dialog” 2(1994), s. 19–22.
- Leslie L., Slaughter S., *Academic Capitalism. Politics, Policies and Entrepreneurial University*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.
- Levy J. D., *The State After Statism: New State Activities in the Age of Liberalization*, Cambridge: Harvard University Press 2006.
- Lipman M., Sharp A., *Rozważania o społeczeństwie*, tłum. J. Kucharczyk, Warszawa: Edukacja dla Demokracji, 1992.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan F., *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich i A. Łagodzka, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1997.
- Łagodzka A., *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja” 25(2014), s. 99–123.
- MacIntyre A., *Bóg–filozofia–uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2013.
- Magna Charta Universitatum*, Bolonia, 1988.
- Marcjanik M. (red.), *Grzeczność nasza i obca*, Warszawa: Wydawnictwo „Trio”, 2005.
- Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, tłum. M. Reiter, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1997.
- Marginson S., *University Rankings, Government and Social Order: Managing the Field of Higher Education According to the Logic of the Preformative*

- Present-as-Future*, w: *A Handbook For Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, red. M. Simons, M. Olsen i M. Peters, Rotterdam: Sense Publishers, 2009, s. 584–604.
- Martin B., Etzkowitz H., *The Origin and Evolution of the University Species*, „Journal for Science and Technology Studies” 13(2000), s. 9–34.
- Matraszek T., *Kształcenie i wychowanie w myśli filozoficznej Platona*, w: *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, red. A. Murzyn, Kraków: Impuls, 2011, s. 71–80.
- Mazur T., *O stawianiu się stoikiem. Czy jesteście gotowi na sukces?*, Warszawa: PWN, 2014.
- McIntyre A., *The Idea of an Educated Public*, w: *Education and Values*, red. G. Haydon, Londyn: University of London, 1997, s. 15–36.
- Moulier Boutang Y., *Cognitive Capitalism*, tłum. E. Emery, Cambridge: Polity Press, 2011.
- Nelson L., *Die sokratische Methode*, w: *Das sokratische Gespraech*, red. D. Birnbacher i D. Krohn, Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2002, s. 21–72.
- Newman J. H., *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, Warszawa: PWN, 1990.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1992.
- Niemirowski T., *Co to znaczy „nauczać filozofii”?*, „Forum Pedagogiczne” 1(2015), s. 49–56.
- Nowak P., *Hodowanie troglodytów. Ciąg dalszy nastąpił*, w: *Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko, E. Nowicka i J. Wolska, Poznań: Wydawnictwo UAM, 2016, s. 87–100.
- Nowak P., *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa: Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego, 2014.
- Nowicka-Kozioł M., *Filozofowanie w szkole podstawowej*, „Nowa Szkoła” 4(1992), s. 205–208.
- Nussbaum M. C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Warszawa: Wydawnictwo Kultury Liberalnej, 2016.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Żak, 2003.
- Olechowska A., *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo APS, 2001.
- Osborne C., *Presocratic Philosophy*, Oxford: Oxford University Press, 1999.

BIBLIOGRAFIA

- Osiatyński W., *Zrozumieć świat. Rozmowy z uczonymi amerykańskimi*, Warszawa: Czytelnik, 1980.
- Ostasz L., *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*, Warszawa: Eneteia, 2011.
- Oszwa U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*, Kraków: Impuls, 2007.
- Palacz R., *Sokrates*, Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, 1994.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa: WSiP, 1995.
- Phillips C., *Sokrates café. Świeży smak filozofii*, tłum. M. Lipszyc, Warszawa: Szafa, 2005.
- Pietras I., *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk: Harmonia, 2008.
- Pietrasiński Z., *Sztuka uczenia się*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990.
- Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań: Wydawnictwo UAM, 2001, s. 241–262.
- Piłat R., „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych, „*Etyka*” 26(1993), s. 135–143.
- Platon, *Menon, Obrona Sokratesa*, w: tenże, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Warszawa: Verum, 1993a, s. 123–160.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, w: tenże, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Warszawa: Verum, 1993b, s. 181–208.
- Pobojewska A., *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkolnictwie średnim*, w: *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*, red. E. Piotrowska i J. Wiśniewski, Poznań: Wydawnictwo Humaniora, 2002, s. 133–143.
- Pobojewska A., *Filozofować z uczniami, Rola edukacji filozoficznej w szkole*, „*Ethos*” 112(2015), s. 193–208.
- Pobojewska A., *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „*Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*” 83(2012), s. 353–363.
- Porter M., *The Competitive Advantage of Nations*, Nowy Jork: The Free Press, 1998.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997.
- Rancière J., *Nienawiść do demokracji*, tłum. M. Kropiwnicki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2008.

BIBLIOGRAFIA

- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E. I. Zieliński, Lublin: Wydawnictwo KUL, 1999.
- Rudniański J., *Sprawność umysłowa*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1984.
- Saad-Filho A., Johnston D., *Wprowadzenie*, tłum. P. Listwan, w: *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho i D. Johnston, Warszawa: Książka i Prasa, 2009.
- Saja K., *O użyteczności filozofii*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 65–73.
- Sajdek W., *Historia filozofii jako narzędzie obrony przed indoktrynacją*, w: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, red. M. Woźniczka i M. Rembierz, Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza, 2013.
- Sandywell B., *Presocratic Reflexivity: The Construction of Philosophical Discourse c. 600–450 BC*, Londyn: Routledge, 1996.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978.
- Scruton R., *Słownik myśli politycznej*, tłum. T. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka, 2002.
- Sharp A., *Wspólnota dociekająca. Edukacja dla demokracji*, tłum. A. Łagodźka, „Edukacja Filozoficzna” 17(1994), s. 185–194.
- Snell B., *The Discovery of the Mind: In Greek Philosophy and Literature*, Nowy Jork: Dover Publications, 1982.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1970.
- Staniszki J., *O władzy i bezsilności*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.
- Stankiewicz P., *Sztuka życia według stoików. Jak żyć mądrze, dobrze i szczęśliwie*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2014.
- Stawrowski Z., *Niemoralna demokracja*, Kraków 2008.
- Stróżewski W., *Logos, wartość, miłość*, Kraków: Znak, 2013.
- Szadkowski K., *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa: PWN, 2015.
- Szmidt K. J., *Elementarz twórczego życia*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 1999.
- Sztompka P., *Po Kongresie Kultury Akademickiej*, „Nauka” 2(2014a), s. 19–25.
- Sztompka P., *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*, w: *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka i K. Matuszek, Kraków: Wydawnictwo UJ, 2014b.
- Szutta A., *O potrzebie filozofii*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 55–64.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 1997.

- Świączkowska H., *Harmonia linguarum. Język i jego funkcje w filozofii Leibniza*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 1998.
- Świączkowska H., *Harmonia linguarum. Język i jego funkcje w filozofii Leibniza*, „Idea. Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych” 11(1999), s. 207–211.
- Teixeira P., *The Tortuous Ways of the Market: Looking at the European Integration of Higher Education from an Economic Perspective*, „Europe in Question. Discussion Paper Series” 56(2013), s. 1–37.
- Twardowski K., *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Vernant J.-P., *Myth and Society in Ancient Greece. European Philosophy and the Human Sciences*, Brighton: Harvester Press, 1980.
- Vernant J. P., *The Greeks*, trans. C. Lambert i T. Lavender Fagan, Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Vernant J.-P., *Źródła myśli greckiej*, tłum. J. Szacki, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 1996.
- Wajszczuk J., *O metatekście*, Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.
- Waleszczyński A., *Tożsamość moralna urzędników*, w: *Służba publiczna. Etos pracy urzędników w Polsce*, red. S. H. Zaręba i M. Zarzecki, Warszawa: Wydawnictwo KONTRAST, 2015, s. 55–66.
- Waleszczyński A., *W stronę etyki transparentności*, w: *Etyka katolicka a duch kapitalizmu*, red. S. H. Zaręba i M. Zarzecki, Warszawa: Wydawnictwo KONTRAST, 2014, s. 105–120.
- Walicki A., *Niebezpieczne nieporozumienia w sprawach nauki*, „Tygodnik Przegląd” 7(2011), s. 46–49.
- Weber M., *Polityka jako zawód i powołanie*, tłum. P. Dybel, Kraków: Znak, 1998.
- Wierzbicka A., *Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.
- Wierzbicka A., *Dociekania semantyczne*, Wrocław: Ossolineum, 1969.
- Wierzbicka A., *Jak można mówić o Trójcy Świętej w słowach prostych i uniwersalnych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2004a.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa: PWN, 1999.
- Wierzbicka A., *Karta etyki globalnej w słowach uniwersalnych*, referat na Uniwersytecie Warszawskim 25 maja 2015 r., Warszawa, 2015a.
- Wierzbicka A., *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1971.

- Wierzbicka A., *Lingua Mentalis: The Semantics of Natural Language*, Sydney: Academic Press, 1980.
- Wierzbicka A., *Podmiot rozdwojony w sobie: dwa języki, dwie kultury, jedno (?) ja*, referat na konferencji „Podmiot w języku i w kulturze”, Lublin, 2004b.
- Wierzbicka A., *Semantic Primitives*, Frankfurt: Athenäum Verlag, 1972.
- Wierzbicka A., *Semantic Primitives: The Expanding Set*, „Quaderni di Semantica” 10(1989), z. 2, s. 309–332.
- Wierzbicka A., *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Wierzbicka A., *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa: Wydawnictwa UW, 2015b.
- Wierzbicka A., *Uniwersalia ugruntowane empirycznie*, „Teksty Drugie” 1/2(2011), s. 13–30.
- Wierzbicka A., *W poszukiwaniu tradycji. Idee semantyczne Leibniza*, „Pamiętnik Literacki” 66(1975), z. 1, s. 109–126.
- Wilczyński M., *Dziewięć uwag o humanistyce*, w: *Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko, E. Nowicka i J. Wolska, Poznań: Wydawnictwo UAM, 2016, s. 101–108.
- Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa: MBDO, 1993.
- Wojciuk A., *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2016.
- Wojtysiak J., *Jak to jest być filozofem, czyli o filozofach i filozofii*, „Ethos” 112(2015), s. 19–39.
- Wojtysiak J., *Pochwała ciekawości. Poradnik dla nauczycieli filozofii, języka polskiego, wiedzy o kulturze i historii*, Kraków: Znak, 2003.
- Woźniczka M., *Filozofia jako obowiązkowy przedmiot w szkole – próba problematyzacji zagadnienia*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 99–118.
- Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków: Rubikon, 2000.
- Zabłocki K. J., *Dziecko dyslektyczne – teoria i praktyka terapeutyczna*, w: *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina, edukacja*, red. K. J. Zabłocki, Warszawa: Żak, 1999, s. 190–213.
- Zatorska M., *Filozofia w szkole podstawowej – nowe wyzwanie czy stary problem?*, „Studia Dydaktyczne” 24–25(2013), s. 371–391.

BIBLIOGRAFIA

- Zespół KP, *Trzeba bronić uniwersytetu*, w: *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Krytyka Polityczna, 2010.
- Ziemiński I., *Pochwała filozofii*, „Filo-Sofija” 26(2014/3), s. 207–215.

ANEKS

KONSPEKTY LEKCJI O TEMATYCE FILOZOFICZNEJ I ETYCZNEJ

Jednym z celów pedagogizacji na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej UKSW jest przygotowanie słuchaczy do prowadzenia zajęć z zakresu etyki i filozofii zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej. Program studiów realizowany jest zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).

Prezentowane konspekty stanowią praktyczną wykładnię dla rozważań teoretycznych prezentowanych w całej książce i jako takie mogą być niejako wizytówką książki. Poniżej przedstawione konspekty lekcji, są jednym z aspektów wielopłaszczyznowego praktycznego przygotowania studentów do samodzielnego prowadzenia lekcji etyki i filozofii w szkole. Jedną z umiejętności, którą studenci starają się opanować, jest planowanie i projektowanie poszczególnych zadań na lekcji. Ważne jest, aby potrafili umiejętnie skonstruować konspekt lekcji w oparciu o swoją wiedzę merytoryczną z zakresu filozofii i etyki.

Prezentowane konspekty są właśnie taką prezentacją umiejętności wybranych studentów. Stanowią także mogą praktyczną pomoc dla nauczycieli etyki i filozofii.

Konspekt 1

Autor konspektu: Ignacy Kośeła

1. Temat lekcji: „Egoizm – altruizm”
2. Rodzaj szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa: I
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - wprowadzenie uczniów w tematykę egoizmu i altruizmu
 - b) szczegółowe:
 - uczeń wie, kogo można uznać za altruistę/egoistę;
 - uczeń rozumie, czym jest altruizm i egoizm oraz kim jest egoista i altruista;
 - uczeń potrafi ocenić zachowanie altruistyczne oraz egoistyczne.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Odczytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie obecności	Dziennik	-	-
2 (2 min)	Zapisanie tematu	-	-	Tablica	-	-
3 (10 min)	„Burza mózgów”; nauczyciel wypisuje wszystkie propozycje postaci historycznych, literackich czy filmowych, które uczniowie uważają za przykłady egoistów. Następnie analogicznie wymieniają altruistów. Nauczyciel razem z uczniami dyskutuje nad sensownością uznania za altruistę/egoistę każdą z wymienionych postaci	Zgłaszanie propozycji postaci oraz bronienie bądź odrzucanie propozycji kolegów	Wykazanie trudności i kontrowersji we wskazywaniu postaci jednoznacznie altruistycznych czy egoistycznych	Tablica, zeszyt	Aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
4 (6 min)	<p>Prezentowanie uczniom słownikowej definicji altruizmu i egoizmu: Altruizm – „(z łac. <i>alter</i> – inny) bezinteresowna troska o dobro innych ludzi, abstrahująca od interesów osobistych. Altruizm jest przeciwieństwem egoizmu [...]”. Egoizm nie dotyczy się jedynie stosunków między jednostkami. Dotyczy również stosunków między grupami, społeczeństwami, narodami czy rasami.</p> <p>Egoizm – (z łac. <i>ego</i> – ja) „[...] wynoszenie interesów osobistych ponad interesy innych ludzi, interesy społeczeństwa” (Rozental, Judin, 1955).</p> <p>Wskazanie na postacie jednoznacznie egoistyczne oraz jednoznacznie altruistyczne</p>	Słuchanie	Prezentowanie definicji altruizmu i egoizmu	Zeszyt ucznia, tablica	Podająca	-
5 (10 min)	Podzielenie uczniów na dwie grupy. Pierwsza grupa ma znaleźć przekonujące argumenty obalające stanowisko egoisty, a druga – altruisty. Należy zwrócić uwagę na to, aby wywód poparli co najmniej czterema przykładami	Praca w grupie	Ćwiczenie przekonywania drugiej strony. Zrozumienie poglądów, z którymi uczeń się nie zgadza	Zeszyty uczniów	Aktywizująca	-
6 (5 min)	Poproszenie uczniów obu grup o wypisanie na tablicy argumentów z przeprowadzonej dyskusji	Prezentacja rezultatów wykonanej pracy dokonywana przez przedstawicieli grup. Słuchanie prezentacji przez resztę klasy	Ćwiczenie zdolności oratorskich	Tablica	Aktywizująca	-
7 (5 min)	Grupy mają za zadanie obalić nawzajem swoją argumentację oraz wykazać, że postacie wymienione nie były altruistami bądź egoistami	Prezentacja rezultatów wykonanej pracy dokonywana przez przedstawicieli grup. Słuchanie prezentacji przez resztę klasy	Ćwiczenie umiejętności prezentacji i występowania publicznego. Umiejętność weryfikacji poglądów. Wyczulenie na manipulację	Tablica	Aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
8 (5 min)	Podsumowanie. Trudno jest nazwać kogoś egoistą bądź altruistą, ponieważ są to dwie skrajne postawy, rzadko cechujące jednego człowieka (w jego istocie). Dużo łatwiej wymienić postacie fikcyjne niż realnie istniejące, które można by tak określić. Sama ocena zachowań (egoistycznych bądź altruistycznych) jest łatwiejsza	Zapisanie pracy domowej w zeszytcie	Podsumowanie	Zeszyt ucznia	Podająca	-

9. Bibliografia

Rozental M., Judin P. (red.), *Krótki słownik filozoficzny*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1955.

Konspekt 2

Autor konspektu: Ignacy Koseła

1. Temat lekcji: „Śmierć bliskiej osoby. Jak to przeżywać i przetrwać?”
2. Rodzaj szkoły: gimnazjalna
3. Klasa: III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - wprowadzenie uczniów w tematykę śmierci
 - b) szczegółowe:
 - uczeń wie: jaki jest stosunek kultury zachodniej do śmierci oraz potrafi go ocenić;
 - uczeń rozumie: podstawowe definicje śmierci;
 - uczeń potrafi: rozmawiać o śmierci.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Odczytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie obecności	Dziennik	-	-
2 (2 min)	Zapisanie tematu	-	-	Tablica	-	-
3 (6 min)	„Burza mózgów”; nauczyciel wypisuje wszystkie propozycje słów, kojarzących się uczniom ze słowem „śmierć”. Nauczyciel pyta, czy są jakieś pozytywne skojarzenia ze śmiercią. Do jakiej dziedziny kultury one należą i dlaczego?	Zgłaszanie propozycji słów kojarzących się ze słowem „śmierć”. Odpowiadanie na pytania	Wykazanie uczniom, że terminy kojarzące się ze słowem „śmierć” rzadko mają pozytywne zabarwienie. Jedynymi wyjątkami są skojarzenia nawiązujące do tematyki religijnej	Tablica, zeszyt ucznia	Aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
4 (6 min)	<p>Przedstawienie uczniom słownikowej oraz encyklopedycznej definicji „śmierci”. „Nieodwracalne ustanie wszystkich czynności ustroju oraz procesów przemiany materii. We wszystkich jego komórkach” (Szymczak, 1984)</p> <p>W medycynie – zgon. Jest to „[...] proces rozpoczynający się agonią, nieodwracalne ustanie czynności mózgu, krążenia i oddychania (Czopek, 1995).</p> <p>Śmierć to też „[...] ludowa personifikacja przemijania, kresu życia osobniczego – pod postacią ludzkiego szkieletu z kosą (Czopek, 1995), np. obraz <i>Taniec Śmierci</i> Hansa Holbeina</p>	Słuchanie	Przedstawienie terminologii oraz definicji śmierci	Zeszyt ucznia, tablica	Podająca	-
5 (10 min)	Rozdanie uczniom kartek z fragmentami książki <i>Trup</i> Louisa-Vincenta Thomasa (1991), poproszenie jednej osoby o głośne przeczytanie; danie uczniom czasu na przeczytanie drugi raz tekstu; pytania do uczniów: „dlaczego autor twierdzi, iż śmierć jest dla człowieka nieznośna?”, „z czego wynika religia?”, „dlaczego społeczeństwo zachodnie jest gorzej przygotowane do zetknięcia ze śmiercią?”	Czytanie, słuchanie, mówienie	Zapoznanie uczniów z przyczyną cywilizacyjnego kryzysu radzenia sobie ze śmiercią – śmierć jako tabu; ateistyczna koncepcja powstania religii	Zeszyty uczniów, tekst źródłowy	Aktywizująca	-
6 (10 min)	Podział uczniów na grupy 2-, 3-osobowe i prośba, by odpowiedzieli wspólnie na pytania (po wcześniejszej dyskusji między sobą): „czego waszym zdaniem najbardziej potrzeba, aby uporać się ze śmiercią bliskiej osoby?”, „jakie w tej materii ma zdanie autor?”, „czemu się z nim zgadzacie/nie zgadzacie?”	Praca w grupie	Ćwiczenie obrony swoich poglądów i przekonywania drugiej osoby, ćwiczenie pracy w małej grupie, ćwiczenie wykorzystywania wiedzy zdobytej w poprzednim ćwiczeniu	Zeszyty uczniów, tekst	Aktywizująca	-
7 (5 min)	Sprawdzenie pracy uczniów	Prezentacja rezultatów wykonanej pracy przez przedstawicieli grup; słuchanie prezentacji przez resztę klasy	Ćwiczenie umiejętności prezentacji i występowania publicznego	Tablica	Aktywizująca	-
8 (4 min)	Podsumowanie, zadanie pracy domowej	Zapisanie pracy domowej w zeszycie	Podsumowanie	Zeszyt ucznia	Podająca	-

9. Bibliografia

Czopek L. (red.), *Popularna encyklopedia powszechna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Fogra, 1995.

Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa: PWN, 1984.

Thomas L.-V., *Trup: od biologii do antropologii*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie, 1991.

Konspekt 3

Autor konspektu: Anna-Maria Szczepaniak

1. Temat lekcji: „Miłość i przyjaźń. Czy warto je przeżyć?”
2. Typ szkoły: gimnazjalna
3. Klasa: III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany.
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - ukazanie uczniom wielkich wartości, jakimi są przyjaźń i miłość, zarówno od strony pozytywnej, jak i negatywnej
 - b) szczegółowe:
 - uczniowie potrafią wymienić i pokrótce scharakteryzować cztery rodzaje miłości (na podstawie dialogu Platona *Uczta*);
 - uczniowie zapoznają się z jednym rozdziałem książki Saint-Exupéry'ego pt. *Mały Książę* i uczą się samodzielnie interpretować zawarte w niej metafory;
 - uświadomienie uczniom, że miłość i przyjaźń wiążą się nie tylko z korzyściami, ale idą za nimi również trud, cierpienie, wyrzeczenie się siebie dla drugiej osoby.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (10 min)	Opowiedzenie uczniom o temacie oraz zapoznanie ich w różnymi koncepcjami miłości w <i>Uczcie</i> Platona	Notowanie, słuchanie	wprowadzenie uczniów w temat lekcji oraz poszerzenie ich wiedzy na temat rodzajów miłości	Tablica, zeszyt ucznia	Podająca	-
3 (10 min)	Rozdanie uczniom kartek z fragmentem książki A. Saint-Exupéry'ego pt. <i>Mały Książę</i> oraz głośna lektura tekstu	Czytanie, słuchanie	Zapoznanie się z lekturą	Fragment tekstu przyniesiony przez nauczyciela	Podająca	-

ANEKS

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
4 (15 min)	Podział uczniów na dwie grupy („grupę Liska” i „grupę Małego Księcia”) oraz przeprowadzenie debaty pt. „Miłość i przyjaźń. Czy warto je przeżyć?”	Wymyślanie argumentów za lub przeciw tezie, że warto przeżyć miłość i przyjaźń; podchodzenie do tablicy i notowanie swoich pomysłów	Zapoznanie uczniów ze sposobem rozwiązywania problemu za pomocą debaty; uczenie się słuchania strony przeciwnej oraz efektywnej pracy w grupach	Tablica, zeszyt ucznia	Aktywizująca	-
5 (5 min)	Zebranie wszystkich omawianych treści; skomentowanie tego, o czym mówili uczniowie; podsumowanie	Przypomnienie tego, czego uczeń dowiedział się w czasie lekcji; podpowiadanie nauczycielowi oraz słuchanie innych uczniów	Uczenie się wnioskowania; utrwalenie nowych treści	Zeszyt ucznia	Aktywizująca, podająca	-
6 (1 min)	Wstawienie plusów najbardziej aktywnym uczniom	-	Nagrodzenie uczniów, którzy biorą aktywny udział w lekcji oraz motywowanie pozostałej części klasy	Dziennik	Podająca	-
7 (2 min)	Zadanie pracy domowej polegającej na przygotowaniu (pisemnym lub ustnym) przykładów wielkich przyjaźni lub miłości, które wyraźnie wpisały się w dzisiejszą kulturę	Zapisanie pracy domowej	Podsumowanie	Zeszyt ucznia	Podająca	-

9. Bibliografia

Platon, *Uczta*, Warszawa: Sic, 2008.

Saint-Exupéry A., *Mały Książę*, Warszawa: Muza S.A., 2015.

10. Bibliografia uzupełniająca

Biblia Tysiąclecia, 1 Kor 13,1–13.

Konspekt 4

Autor konspektu: Anna-Maria Szczepaniak

1. Temat lekcji: „Choroba, strach i śmierć”
2. Typ szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa: II
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - przybliżenie uczniom tematyki choroby i śmierci, a także związanego z nimi strachu;
 - b) szczegółowe:
 - uświadomienie uczniom, że choroba i śmierć są nieodłącznymi elementami każdego życia ludzkiego;
 - przełamanie tabu mówienia o śmierci poprzez ukazanie jej jako naturalnego, kolejnego (ostatniego) etapu życia ziemskiego;
 - uświadomienie uczniom, że strach oraz inne uczucia, które towarzyszą chorobie i śmierci, nie muszą nad nami panować;
 - przedstawienie postawy, jaką powinno się zająć w wypadku śmierci osoby bliskiej.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (10 min)	Przygotowanie mapy myśli pt. „uczucia towarzyszące chorobie i śmierci”	Wymyślanie i notowanie na tablicy przykładów uczuć towarzyszących chorobie i śmierci	Wprowadzenie uczniów w tematykę zajęć	Tablica, zeszyt ucznia	Aktywizująca	-
3 (15 min)	Włączenie filmu <i>Wit</i>	Oglądanie filmu	Obserwacja postawy człowieka bliskiego śmierci	Wyświetlony fragment filmu przygotowany przez nauczyciela	Ekspozująca	-

ANEKS

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
4 (10 min)	Przeprowadzenie dyskusji na temat obejrzanego fragmentu filmu	Dzielenie się swoimi refleksjami po obejrzeniu fragmentu filmu; próba postawienia się w roli głównej bohaterki	Obserwacja postawy osoby bliskiej śmierci; próba wczucia się w problem celem oswajania tematyki choroby i śmierci	Tablica, zeszyt ucznia	Aktywizująca	-
5 (5 min)	Zebranie wszystkich omawianych treści; skomentowanie tego, o czym mówili uczniowie	Przypomnienie tego, czego uczeń dowiedział się w czasie lekcji; podpowiadanie nauczycielowi oraz słuchanie innych uczniów	Uczenie się wnioskowania; utrwalenie nowych treści	Zeszyt ucznia	Aktywizująca, podająca	-
6 (1 min)	Wstawienie plusów najbardziej aktywnym uczniom	-	Nagrodzenie uczniów, którzy biorą aktywny udział w lekcji oraz motywowanie pozostałej części klasy	Dziennik	Podająca	-
7 (2 min)	Zadanie pracy domowej polegającej na pisemnym przygotowaniu sposobów radzenia sobie ze strachem przed chorobą lub śmiercią	Zapisanie pracy domowej	Podsumowanie	Zeszyt ucznia	Podająca	-

9. Bibliografia

Wit, telewizyjna wersja sztuki teatralnej Margaret Edson; reżyseria: Mike Nichols, 2001.

10. Bibliografia dodatkowa

Prus B., *Kamizelka*, Warszawa: Prószyński i S-ka, 2002.

Schmitt E.-E., *Oskar i Pani Róża*, Kraków: Znak, 2004.

Konspekt 5

Autor konspektu: Anna Grzelak

1. Temat lekcji: „Rodzina w życiu prywatnym i społecznym”
2. Rodzaj szkoły: gimnazjalna
3. Klasa: III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - przedstawienie uczniowi roli rodziny w rozwoju osobistym człowieka, a także w życiu społecznym: rodzina jako fundament narodu i państwa; wskazanie na współczesne zagrożenia dla życia rodzinnego i wynikające z nich konsekwencje.
 - b) szczegółowe:
 - uczeń wie: że rodzina to wspólnota, w której zaczyna się i kształtuje życie człowieka – dostrzega ogromną doniosłość tego faktu i jego konsekwencje;
 - uczeń rozumie: że nikt nie nauczy się kochać bez czujności, wysiłku i pracy nad sobą – rozumie, że walka z egoizmem to fundament dla jego przyszłej szczęśliwej rodziny;
 - uczeń potrafi: samodzielnie i świadomie dostrzegać zagrożenia ideologiczne i polityczno-gospodarcze, z którymi zmagać się musi współczesna rodzina;
 - postawa: wykształcenie w uczniu zdolności do refleksji nad ogromną wartością rodziny w każdym aspekcie oraz uświadomienie uczniowi konieczności pracy nad sobą, by w przyszłości móc stworzyć jak najlepszą rodzinę.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-

ANEKS

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
2 (4 min)	Przeprowadzenie „burzy mózgow” polegającej na zadaniu uczniom pytania o skojarzenia związane ze słowem „rodzina”	Wymienianie skojarzeń związanych ze słowem „rodzina”	Sprawdzenie, jakie pojęcia uczniowie wiążą z pojęciem „rodzina”	Tablica	Aktywizująca	-
3 (6 min)	Prezentowanie uczniom niezastąpionej wartości rodziny jako wspólnoty opartej na fundamencie największej miłości, jaka może połączyć ludzi (małżonkowie), która to z samej swej natury daje życie dzieciom	Słuchanie, pisanie	Przypomnienie sobie przez uczniów wiedzy i pogłębienie refleksji na temat definicji rodziny oraz jej konstytutywnego znaczenia w życiu każdego człowieka	Tablica, zeszyt ucznia	Podająca	-
4 (15 min)	Rozdanie uczniom kartek z wyborem podrozdziałów książki pt. <i>Człowiek i jego relacje</i> Mieczysława Gogacza; wyznaczenie osoby do głośnego odczytania tekstu	Czytanie, słuchanie, mówienie	Ćwiczenie wyszukiwania w podanym filozoficznym tekście źródłowym wskazanych w pytaniach informacji	Tekst źródłowy, tablica	Aktywizująca	-
5 (5 min)	Prezentowanie uczniom problematyki związanej z rolą rodziny we wspólnocie, jaką jest państwo (rola społeczna rodziny) oraz sposobów wspierania rodziny przez państwo	Słuchanie, pisanie	Pokazanie uczniom, że państwo opiera się na rodzinie, jako że jest ona podstawową komórką społeczną, a także, jak rządzący powinni dbać o rodzinę	Tablica, zeszyty uczniów	Podająca	-
6 (7 min)	Podział uczniów na dwie grupy: jedna grupa ma postarać się wskazać ideologiczne zagrożenia dla współczesnej rodziny, druga grupa: zagrożenia polityczno-gospodarcze	Praca w grupie	Ćwiczenie pracy w grupie	Zeszyty uczniów	Aktywizująca	-
7 (5 min)	Sprawdzenie pracy uczniów	Prezentacja przez przedstawicieli grup rezultatów wykonanej pracy; słuchanie prezentacji przez resztę klasy	Ćwiczenie umiejętności właściwej prezentacji swoich poglądów i spostrzeżeń (występowania publicznego)	Tablica	Aktywizująca	-
8 (1,5 min)	Zadanie pisemnej pracy domowej na temat: „Jaką rodzinę chciałbyś/ chciałaś mieć w przyszłości? Możesz odwołać się do podanego do przeczytania w domu listu Jana Bilewicza <i>O tym, jaką chciałbym mieć rodzinę</i> ”; rozdanie uczniom tekstu źródłowego	Zapisanie pracy domowej w zeszytach	Podsumowanie	Zeszyt ucznia, tekst źródłowy do samodzielnego przeczytania i przemyślenia przez uczniów w domu	Podająca	-

9. Bibliografia

Bilewicz J., *O tym, jaką chciałbym mieć rodzinę*, „Miłujcie się!” 5(2007), s. 43–47.

Dziewiecki M., *Rodzina domem miłości i życia*, Lublin: Fundacja *Servire Veritati*, Instytut Edukacji Narodowej, 2011.

Gogacz M., *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, Warszawa: ATK, 1985.

Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Kraków: Wydawnictwo M, 1981.

10. Bibliografia uzupełniająca

Campbell J., *Potęga miłości*, rozdz. 7: *O miłości i małżeństwie*, tłum. I. Kania, Kraków: Znak, 1994, s. 287–317.

Konspekt 6

Autor konspektu: Anna Grzelak

1. Temat lekcji: „Czy człowiek jest bezludną wyspą?”
2. Rodzaj szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa: III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - przedstawienie uczniowi dwóch rodzajów samotności: szkodliwej dla człowieka, ale też tej konstruktywnej oraz sposobów reagowania na samotność.
 - b) szczegółowe:
 - uczeń wie: że motyw samotności jest uniwersalnym motywem w kulturze europejskiej (literatura, sztuka);
 - uczeń rozumie: że powinien mieć pozytywny wpływ na osoby z jego otoczenia, które borykają się z raniącą samotnością (potrzeba rozmowy – zwłaszcza dzieci i ludzie starsi);
 - uczeń potrafi: podjąć refleksję nad istotą samotności i wskazać jej dobre i złe strony;
 - postawa: wykształcenie w uczniu zdolności do refleksji nad skalą problemu samotności w dzisiejszym świecie i ukazanie zachowań przeciwdziałających negatywnym rodzajom samotności.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (5 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (10 min)	Rozdanie kartek z wierszami, głośne odczytanie dwóch utworów	Czytanie, słuchanie	Pokazanie różnych spojrzeń na problem samotności	Dwa utwory poetyckie traktujące o samotności (kserokopie dla uczniów)	Podająco-aktywizująca	-
3 (10 min)	Rozpoczęcie dyskusji: zadawanie kolejnych pytań do wierszy zamieszczonych pod tekstem	Formułowanie odpowiedzi i udział w dyskusji	Analiza wierszy	Zeszyt ucznia	Aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
4 (10 min)	Zaprezentowanie uczniom pozytywnych aspektów samotności (zreferowanie artykułu Jana Wadowskiego)	Słuchanie, notowanie	Pokazanie samotności jako jednej z dobrowolnie wybieranych dróg życia człowieka	Tekst źródłowy, tablica	Podająca	-
5 (5 min)	Poproszenie o podanie przykładów samotności w literaturze i życiu (ze wskazaniem na jej źródła oraz skutki)	Szukanie przykładów i ich uzasadnianie	Dostrzeganie przez ucznia różnych rodzajów samotności w literaturze i w życiu	Tablica, zeszyty uczniów	Aktywnościowa	-
6 (5 min)	Zadanie pracy domowej na temat: „Jednemu wybranemu samotnikowi z literatury lub życia poświęcę moje rozważania na temat samotności”	Zapisanie zadania w zeszycie	Podsumowanie, ponowna refleksja w domu nad konkretnym przykładem samotności	Zeszyt ucznia, jego własne poszukiwania	Aktywnościowa	-

9. Bibliografia:

Borowski T., *Opowiadania*, Warszawa: Sara, 1999.

Herling-Grudziński G., *Wieża*, Poznań: W drodze, 1988.

Mickiewicz A. *Dziady*, cz. III, Warszawa: Czytelnik, 1992.

Norwid C. K., *Poezje. Coś Ty Atenom zrobił Sokratesie?*, Warszawa: IBIS, 1987.

Orzeszkowa E., *Nad Niemnem*, Kraków: Greg, 2016.

Rilke R. M., *Samotność*, <https://poema.pl/publikacja/2972-rainer-maria-rilke-samotnosc>

Twardowski J., *Dziękuję Ci za samotności różne*, http://www.twardowski.poezja.eu/poezje_wybrane.htm

Wadowski J., *Samotność jako szansa – droga do doskonałości i spełnienia*, red. P. Domeracki i W. Tyburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Toruń: UMK, 2006, s. 229–250.

Żeromski S., *Ludzie bezdomni*, Kraków: Greg, 2016.

10. Bibliografia dodatkowa

Merton T., *Nikt nie jest samotną wyspą*, tłum. M. Morstin-Górska, Poznań: Zysk i S-ka, 2008.

Konspekt 7

Autor konspektu: Paweł Rogowski

1. Temat lekcji: „Być patriotą dziś. Co to oznacza?”
2. Rodzaj szkoły: gimnazjalna
3. Klasa: III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - przedstawienie uczniowi, czym jest patriotyzm i jakie niesie ze sobą wartości, a także zagrożenia, jeśli jest źle rozumiany,
 - b) szczegółowe:
 - uczeń potrafi na przykładach powiedzieć, jak w kulturze zachodniej rozumiany był patriotyzm na przestrzeni wieków, a także wyrazić własną opinię na temat tego, co w dzisiejszych czasach oznacza bycie patriotą;
 - uczeń rozumie, że patriotyzm jest wartością umożliwiającą budowanie pozytywnych i trwałych relacji pomiędzy członkami wspólnoty, jaką jest naród czy państwo;
 - uczeń wie, że patriotyzm ma na ogół pozytywny wymiar, ale jednocześnie zdaje sobie sprawę, że gdy jest źle rozumiany, może być przyczyną czynów moralnie złych jak np. niesprawiedliwa i nieuzasadniona agresja względem osób innej narodowości;
 - postawa: wykształcenie w uczniu ogólnej skłonności do uznania patriotyzmu za wartościowy składnik życia społecznego.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (5 min)	Przeprowadzenie „burzy mózgów”, polegającej na pytaniu uczniów o skojarzenia związane ze słowem „patriotyzm”	Wymienianie skojarzeń, związanych ze słowem „patriotyzm”	Sprawdzenie dotychczasowej wiedzy uczniów na temat patriotyzmu	Tablica	Aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
3 (7 min)	Przedstawienie uczniom przykładowych koncepcji patriotyzmu (m.in. Arystotelesa, Cycerona, Jana Pawła II), funkcjonujących w literaturze, filozofii i religii	Sluchanie, pisanie	Zdobycie przez ucznia wiedzy na temat przykładowych koncepcji patriotyzmu, funkcjonujących w literaturze, filozofii i religii	Tablica, zeszyt ucznia	Podająca	-
4 (7 min)	Rozdanie uczniom kartek z wierszem Marii Konopnickiej <i>Ojczyzna</i> , poproszenie jednej osoby o głośne przeczytanie utworu, a następnie pytanie uczniów o wychwycone przez nich elementy, świadczące o patriotycznym charakterze wiersza	Czytanie, słuchanie, mówienie	Ćwiczenie wykorzystania zdobytej wiedzy na temat patriotyzmu na tekście źródłowym	Tekst źródłowy, tablica	Aktywizująca	-
5 (5 min)	Przedstawienie uczniom problematyki związanej z nacjonalizmem, ksenofobią i szowinizmem	Sluchanie, pisanie	Pokazanie uczniom, że źle rozumiany patriotyzm może być przyczyną niewłaściwego postępowania względem innych ludzi	Tablica, zeszyt ucznia	Podająca	-
6 (7 min)	Podział uczniów na dwie grupy; jedna grupa ma za zadanie przygotować argumenty za tym, że warto być w dzisiejszych czasach patriotą, a druga – argumenty przeciwne	Praca w grupie	Ćwiczenie pracy w grupie	Zeszyt ucznia	Aktywizująca	-
7 (10 min)	Sprawdzenie efektów pracy uczniów	Prezentacja przez przedstawicieli grup rezultatów wykonanej pracy; słuchanie prezentacji przez resztę klasy	Ćwiczenie umiejętności prezentacji i występowania publicznego	Tablica	Aktywizująca	-
8 (2 min)	Zadanie pisemnej pracy domowej na temat: „Czy w dzisiejszych czasach warto być patriotą? Odpowiedź uzasadnij”.	Zapisanie pracy domowej w zeszycie	Podsumowanie	Zeszyt ucznia	Podająca	-

9. Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa: PWN, 2012.
- Cycon, *O państwie*, w: tenże, *O państwie, o prawach*, tłum. I. Żółtowska, Kęty: Antyk, 1999.
- Cycon, *O prawach*, w: tenże, *O państwie, o prawach*, tłum. I. Żółtowska, Kęty: Antyk, 1999.

ANEKS

Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemieński, Gdańsk: Zielona Sowa, 2000.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Znak, 2005.

Powszechna encyklopedia filozofii, <http://www.ptta.pl/pef>

Konspekt 8

Autor konspektu: Paweł Rogowski

1. Temat lekcji: „Cierpienie w życiu człowieka”
2. Rodzaj szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa: II
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - zapoznanie ucznia z problematyką cierpienia i jego miejsca w życiu każdego człowieka
 - b) szczegółowe:
 - uczeń potrafi na przykładach przedstawić różne filozoficzne koncepcje cierpienia, a także wskazać na różne sposoby radzenia sobie z nim w codziennym życiu;
 - uczeń rozumie, że cierpienie jest integralnym elementem ludzkiego życia – czymś, od czego nie da się uciec, a co jedynie można próbować „oswoić” lub przezwyciężyć;
 - uczeń wie, że mimo iż cierpienie jest z reguły doświadczeniem o charakterze negatywnym, może stać się przyczyną rozwoju duchowego i moralnego człowieka;
 - postawa: wykształcenie w uczniu skłonności do traktowania cierpienia jako czegoś, na co należy być w życiu przygotowanym, przy jednoczesnym uświadomieniu mu, że nawet w najtrudniejszych sytuacjach należy starać się nie ulegać destrukcyjnemu wpływowi cierpienia.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (5 min)	Przeprowadzenie „burzy mózgów”, polegającej na pytaniu uczniów o skojarzenia, związane ze słowem „cierpienie”	Wymienianie skojarzeń, związanych ze słowem „cierpienie”	Sprawdzenie dotychczasowej wiedzy uczniów na temat problematyki cierpienia	Tablica	Aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
3 (10 min)	Prezentacja uczniom definicji cierpienia, a także przykładowych jego koncepcji, funkcjonujących w filozofii (m.in. u Heraklita z Efezu, Arystotelesa, na gruncie religii chrześcijańskiej, u Arthura Schopenhauera czy Fryderyka Nietzschego)	Słuchanie, pisanie	Zdobycie przez ucznia wiedzy na temat znaczenia pojęcia cierpienia, a także jego przykładowych koncepcji, funkcjonujących w filozofii	Tablica, zeszyt ucznia	Podająca	-
4 (7 min)	Rozdanie uczniom kartek z fragmentem opowiadania Gustawa Herlinga-Grudzińskiego pt. <i>Wieża</i> , poproszenie jednej osoby o głośne przeczytanie fragmentu, a następnie pytanie uczniów o wychwycone przez nich elementy, świadczące o przeżywaniu cierpienia przez bohatera utworu i sposobach radzenia sobie z nim	Czytanie, słuchanie, mówienie	Ćwiczenie umiejętności pracy z tekstem źródłowym	Tekst źródłowy, tablica	Aktywizująca	-
5 (9 min)	Podział uczniów na dwie grupy; każda grupa ma za zadanie, na kilku wymyślonych przykładach, opracować sposoby radzenia sobie z cierpieniem	Praca w grupie	Ćwiczenie pracy w grupie	Zeszyty uczniów	Aktywizująca	-
6 (10 min)	Sprawdzenie pracy uczniów	Prezentacja przez przedstawicieli grup rezultatów wykonanej pracy; słuchanie prezentacji przez resztę klasy	Ćwiczenie umiejętności prezentacji i występowania publicznego	Tablica	Aktywizująca	-
7 (2 min)	Zadanie pisemnej pracy domowej na temat: „Jaka jest według Ciebie rola cierpienia w życiu człowieka? Odpowiedź uzasadnij”	Zapisanie pracy domowej w zeszycie	Podsumowanie	Zeszyt ucznia	Podająca	-

9. Bibliografia:

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa: PWN, 2012.

Grabowski M. A., *Problem cierpienia w filozofii*, <http://www.old.goniecwoolnosc.pl/problem-cierpienia-w-filozofii>

Nietzsche F., *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, tłum. L. Staff, Kraków: Zielona Sowa, 2003.

Powszechna encyklopedia filozofii, hasło: Śmierć, <http://www.ptta.pl/pef>.

Schopenhauer A, *O podstawie moralności*, tłum. Z. Bassakówna, Kraków: Vis-à-Vis/Etiuda, 2006.

Wilowski W., *Metafizyka cierpienia. Od Arystotelesa, poprzez myśl indyjską, do myśli chrześcijańskiej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, 2010.

Konspekt 9

Autor konspektu: Danuta Spałek

1. Temat lekcji: „Inteligencja emocjonalna”
2. Rodzaj szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa: I, II, III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: aktywizujący
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - ogólny rozwój i doskonalenie własnej osobowości, rozwój poznawczy i intelektualny;
 - b) szczegółowe:
 - zdobycie umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji u siebie i innych;
 - uświadomienie uczniom znaczenia emocji w życiu człowieka;
 - rozwój umiejętności interpersonalnych;
 - zdobycie wiedzy o emocjach i ich roli w kontaktach interpersonalnych;
 - rozwój umiejętności odczytywania emocji innych osób;
 - rozwój inteligencji emocjonalnej.
8. Scenariusz lekcji:

Etap lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (5 min)	Wprowadzenie ćwiczenia „burza mózgów” na temat inteligencji emocjonalnej; nauczyciel słucha i ew. dopowiada	Podawanie pomysłów	Prezentowanie tematu lekcji; zdobycie informacji nt. wiedzy uczniów	-	Burza mózgów, dyskusja kierowana	-
2 (5 min)	Wprowadzenie pojęcia „inteligencji emocjonalnej”	Słuchanie	Wy tłumaczenie pojęcia, podanie podstawowych informacji	-	Wykład	-
3 (5 min)	Ćwiczenie – pytanie uczniów, jakie znają emocje, a następnie wypisanie ich na tablicy	Mówienie, podawanie nazw emocji	Pokazanie uczniom różnorodności emocji, ich liczby; pokazanie, że nie jest tak łatwo nazywać emocje	Tablica	Burza mózgów	Uczniowie mają duży problem z nazywaniem emocji, potrzebna jest pomoc nauczyciela, naprowadzanie

Etap lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
4 (5 min)	Pytanie uczniów o funkcje emocji, słuchanie, pytania naprowadzające	Mówienie	Pokazanie funkcji emocji – co one nam dają w życiu (pozytywnego i negatywnego)	-	Dyskusja, burza mózgów	-
5 (5 min)	Czym różnią się emocje od uczuć i nastroju? Słuchanie, pytania naprowadzające	Mówienie	Wskazanie różnic między tymi pojęciami	-	Burza mózgów	-
6 (15 min)	Ćwiczenie – pokazywanie emocji bez słów, obserwowanie pantomimy uczniów	Pokazywanie emocji bez słów; zgadywanie, co to za emocja	Pokazanie, jak różni ludzie mogą różnie pokazywać emocje, jak trudne może być pokazanie jakiejś emocji oraz jej odczytanie. Przećwiczenie w praktyce odczytywania emocji	Karteczki z nazwami emocji	Gra dydaktyczna	To ćwiczenie bardzo się uczniom podoba. Niektórzy są nieśmiały i nie chcą odgrywać niczego przed klasą – ale zwykle nie ma dużo takich osób
7 (5 min)	Podsumowanie – propozycje kilku ćwiczeń rozwijających inteligencję emocjonalną	Słuchanie	Podsumowanie wiadomości, podanie kilku praktycznych metod rozwoju inteligencji emocjonalnej	-	Wykład	-

9. Bibliografia:

- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina, 2007.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań: Media Rodzina, 1999.
- Goleman D., Boyatzis R., McKee A., *Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej. Naturalne przywództwo*, Warszawa: Jacek Santorski Wydawnictwo Biznesowe, 2002.

Konspekt 10

Autor konspektu: Danuta Spałek

1. Temat lekcji: „Świat naszych wartości”
2. Rodzaj szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa I, II
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: aktywizujący
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - ogólny rozwój i doskonalenie własnej osobowości, rozwój poznawczy i intelektualny.
 - b) szczegółowe:
 - autorefleksja i wgląd w siebie;
 - refleksja nad własnym światem wartości;
 - uświadomienie sobie hierarchii wartości;
 - lepsze poznanie kolegów i koleżanek z klasy;
 - dyskusja nad wartościami we współczesnym świecie.
8. Scenariusz lekcji:

Etap lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (5 min)	Wstęp – wprowadzenie pojęcia wartości; mówienie	Słuchanie	Usystematyzowanie wiedzy uczniów na temat wartości	-	Wykład	-
2 (5 min)	Dyskusja o wartościach we współczesnym świecie; kierowanie dyskusją, słuchanie	Mówienie	Refleksja nad obecnymi w naszym otoczeniu wartościami, nad tym, co jest ważne dla otaczających nas ludzi	-	Dyskusja kierowana	Uczniowie mogą się próbować przekrzykiwać, trzeba na to uważać
3 (5 min)	Ćwiczenie – piramida wartości, wytłumaczenie ćwiczenia	Rysowanie, pisanie	Autorefleksja uczniów nad ich hierarchią wartości, zastanowienie nad sobą	Tablica, kartki do rysowania	Ćwiczenie	Uczniowie pracują sami, nie ujawniamy wyników pracy przed całą klasą – trzeba to od razu z góry powiedzieć
4 (10 min)	Ćwiczenie – „herb osobowości”; kierowanie ćwiczeniem, rysowanie na tablicy	Rysowanie, pisanie	Zastanowienie się nad tym, co jest dla mnie ważne; pokazanie, jak zmienia się hierarchia wartości; autorefleksja.	Tablica, kartki do rysowania	Gra dydaktyczna	Z tym ćwiczeniem zawsze jest dużo zabawy, bardzo się podoba uczniom. Również tu zaznaczamy, że to ćwiczenie jest dla nich, że nie będziemy go rozwiązywać na forum klasy

Etap lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
5 (5 min)	Ćwiczenie – „mój wymarzony prezent”; wprowadzenie ćwiczenia, obserwowanie	Pisanie	Lepsze poznanie się osób w klasie, zastanowienie się nad wartościami, pokazanie różnorodności wartości	Małe karteczki do pisania	Gra dydaktyczna	Uczniowie pracują w 4-, 5-osobowych grupach. Każdy pisze na karteczce, co najbardziej chciałby dostać w prezencie (rzecz, uczucie, itp.), potem mieszamy karteczki i grupa zgaduje, kto co napisał
6 (10 min)	Ćwiczenie – „prawda – fałsz”; wprowadzenie ćwiczenia i obserwowanie	Pisanie, zgadywanie, która informacja kolegów jest fałszywa	Lepsze poznanie kolegów i koleżanek z klasy	Kartki do pisania	Gra dydaktyczna	To ćwiczenie bardzo się uczniom podoba. Jest przy nim dużo radości i śmiechu. Praca w grupach 4-, 5-osobowych. uczniowie piszą informacje o sobie – dwie prawdziwe i jedną fałszywą, koledzy muszą zgadnąć, która jest fałszywa
7 (5 min)	Podsumowanie lekcji	Słuchanie	Podsumowanie wiadomości	-	Wykład	-

9. Bibliografia:

Brzozowski P., *Wzorcowa hierarchia wartości. Polska, Europejska czy uniwersalna*, Lublin: UMCS, 2007.

Martynowicz E., *Motywy, cele, wartości*, Kraków: Impuls, 2004.

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Scholar, 2006.

Konspekt 11

Autor konspektu: Kamil Radziszewski

1. Temat lekcji: „Odpowiedzialność – dlaczego nie należy się jej bać?”
2. Rodzaj szkoły: gimnazjalna
3. Klasa: I, II, III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - omówienie zagadnienia odpowiedzialności.
 - b) szczegółowe:
 - uczeń zna: co to jest odpowiedzialność;
 - uczeń rozumie: dlaczego nie należy za wszelką cenę unikać odpowiedzialności, dlaczego to zagadnienie jest tak istotne;
 - uczeń potrafi: scharakteryzować, czym jest odpowiedzialność;
 - postawy: świadome przyjmowanie lub nieprzyjmowanie odpowiedzialności za innych, świadomość odpowiedzialności za samego siebie.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (2 min)	Odczytanie kilku cytatów traktujących o odpowiedzialności, z pominięciem słowa „odpowiedzialność” (od najtrudniejszego do łatwiejszych)	Słuchanie, odgadnięcie słowa-klucza	Wskazanie uczniom zagadnienia lekcji	Kartka z cytataami	Podająca, aktywizująca	-
3 (2 min)	Rozdanie uczniom kartek z fragmentem książki A. Saint-Exupéry'ego <i>Mały Książę</i> oraz lektura tekstu z podziałem na role	Czytanie z podziałem na role, słuchanie	Zapoznanie uczniów z postawą odpowiedzialności, nie tylko za siebie i swoje czyny ale i za innych ludzi	Fragment tekstu przyniesiony przez nauczyciela	Podająca, aktywizująca	-
4 (6 min)	Zastosowanie metody niedokończonych zdań – podyktowanie uczniom czterech zdań	Dokończenie zdań kilkoma określeniami i czytanie przez wybranych uczniów	Refleksja uczniów nad postawami odpowiedzialnymi i nieodpowiedzialnymi (także w odniesieniu do swojego życia – kształtowanie postawy podejmowania odpowiedzialności)	Zeszyt ucznia lub kartki	Podająca, aktywizująca	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
5 (5 min)	„Burza mózgów” – koordynowanie i kontrola nad przebiegiem „burzy mózgów”	Uczniowie na podstawie notatek z poprzedniego etapu dyktują jednej osobie zapisującej na tablicy pomysły na określenie odpowiedzialności	Włączenie się uczniów w zdefiniowania zagadnienia „odpowiedzialności”	Tablica, zeszyt ucznia lub kartka	Aktywizująca, podająca	-
6 (3 min)	Podyktowanie uczniom definicji „odpowiedzialności”	Zapisanie w zeszycie lub na kartce	Usystematyzowanie poznanego zagadnienia, zostawienie śladu w postaci definicji	Zeszyt ucznia lub kartka	Podająca	-
7 (3 min)	Krótki wykład (kilka zdań) o zainteresowaniu problemem odpowiedzialności po II wojnie światowej	Słuchanie, dyskusja	Ukazanie istotności problemu odpowiedzialności w życiu pojedynczego człowieka, ale również całych narodów	-	Podająca	-
8 (6 min)	Pokazanie uczniom dwóch krótkich filmów o odpowiedzialności z perspektywy dwóch światów: duchowego i biznesowego	Oglądanie, słuchanie	Spojrzenie na odpowiedzialność z różnych stanowisk (obiektywne pojęcie sprawiedliwości?)	Komputer, projektor	Podająca, aktywizująca	-
9 (4 min)	Podsumowanie, wstawienie plusów za aktywność, zachęcenie do zapoznania się z dodatkową literaturą, zadanie pracy domowej – uczeń ma spróbować wskazać w filozofii koncepcje podejmujące zagadnienie odpowiedzialności	Notowanie pracy domowej	Zachęcenie uczniów do aktywności pozalekcyjnej	Zeszyt ucznia lub kartka	Podająca	-

Zdania niedokończone – propozycje dla nauczyciela:

- Człowiek odpowiedzialny to:
- Człowiek nieodpowiedzialny to:
- Ja zachowuję się odpowiedzialnie, gdy
- Ja zachowuję się nieodpowiedzialnie, gdy

*Prosimy ucznia o przeczytanie dwóch pierwszych punktów, ale jeśli chce może przeczytać też pozostałe.

9. Bibliografia

- Forum Odpowiedzialnego Biznesu, *Czym dla Ciebie jest odpowiedzialność?*, <https://www.youtube.com/watch?v=GUI8nt3sQ04>
Jonas H., *Etyka odpowiedzialności*, Kraków: Platan, 1996.
Kaye S., *Lost. Zagubieni i Filozofia*, Gliwice: Editio, 2010.

Saint-Exupéry A., *Mały Książę*, tłum. B. Przybyłowska, Kraków: Znak, 2004.

Szustak A., *Czym jest odpowiedzialność?*, <https://www.youtube.com/watch?v=3igswlFzpxE>

Konspekt 12

Autor konspektu: Kamil Radziszewski

1. Temat lekcji: „Kreacjonizm czy teoria Darwina?”
2. Rodzaj szkoły: ponadgimnazjalna (liceum ogólnokształcące)
3. Klasa: I, II, III
4. Przedmiot: etyka
5. Jednostka dydaktyczna: 1/1
6. Tok nauczania: mieszany
7. Cele:
 - a) ogólny:
 - omówienie i porównanie zagadnień kreacjonizmu i darwinizmu.
 - b) szczegółowe:
 - uczeń zna: charakterystykę kreacjonizmu i darwinizmu;
 - uczeń rozumie: różnice w pojmowaniu koncepcji życia i świata przyrody na podstawie kreacjonizmu i darwinizmu, rozumie, że te dwie teorie nie koniecznie muszą występować jako przeciwne;
 - uczeń potrafi: scharakteryzować kreacjonizm i teorię Darwina w kilku zdaniach, podać mocne i słabe strony tych koncepcji;
 - postawy: uczeń dostrzega współczesne spory wokół koncepcji powstania i rozwoju życia człowieka.
8. Scenariusz lekcji:

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
1 (2 min)	Czytanie listy	Odpowiadanie	Sprawdzenie frekwencji	Dziennik	-	-
2 (3 min)	Podanie tematu lekcji oraz zwrócenie się do uczniów z zapytaniem, co wiedzą o kreacjonizmie lub teorii Darwina	Odpowiadanie	Wskazanie uczniom zagadnienia lekcji	-	Dyskusja	-
3 (7 min)	Wprowadzenie w formie krótkiego wykładu, charakterystyka kreacjonizmu oraz teorii Darwina (nazywanej później także darwinizmem)	Słuchanie, notowanie	Zapoznanie uczniów z najważniejszymi zagadnieniami omawianych koncepcji	Zeszyt ucznia	Podająca – mini-wykład	-
4 (9 min)	Rozdanie uczniom dwóch krótkich fragmentów tekstu o darwinizmie i kreacjonizmie z poleceniem zaznaczenia w tekście kilku najistotniejszych cech obu teorii	Czytanie (czyta jedna osoba), słuchanie, zaznaczanie	Praca z tekstem, kontakt uczniów z tekstem filozoficznym, analiza tekstu	Kartki rozdane przez nauczyciela	Analiza tekstu	-

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Cel etapu	Środki dydaktyczne	Metody dydaktyczne	Uwagi
5 (5 min)	Wspólne sprawdzenie poprzedniego zadania, skorygowanie ewentualnych błędów i/lub wyjaśnienie wątpliwości uczniów	Jeden z uczniów na tablicy zapisuje cechy kreacjonizmu i darwinizmu, które dyktuje mu pozostała część klasy	Wprowadzenie do usystematyzowania wiedzy o kreacjonizmie i darwinizmie	Tablica, zeszyt ucznia, kartka z fragmentem	Dyskusja, odpowiadanie	-
6 (6 min)	Rozdanie uczniom kart pracy z zadaniem (załącznik numer 1)	Robienie zadania samodzielnie	Dalsza część usystematyzowania i utrwalenia omawianych na lekcji zagadnień za pomocą ćwiczenia	Karta pracy (zał. 1)	Zadanie – rozsypanka zdaniowa	-
7 (5 min)	Pokazanie uczniom krótkiego filmiku, który miały być wprowadzeniem do spojrzenia na darwinizm oraz kreacjonizm jako na dwie teorie mogące się uzupełniać w wielu aspektach	Oglądanie, słuchanie	Spojrzenie na kreacjonizm i teorię Darwina jako na koncepcje, które niekoniecznie muszą się wzajemnie eliminować	Komputer, projektor	Oglądanie filmu	-
8 (5 min)	Podsumowanie lekcji, przypomnienie najważniejszych informacji, zachęcenie uczniów do krytycznego spojrzenia na ostry spór kreacjonizm kontra darwinizm	Słuchanie	Kształtowanie postawy krytycznego i samodzielnego myślenia współczesnej młodzieży	-	Wykład, dyskusja, pytania	-
9 (2 min)	Zadanie uczniom pracy domowej	Notowanie pracy domowej	Zachęcenie uczniów do aktywności pozalekcyjnej	Zeszyt ucznia lub kartka	Podająca	-

9. Bibliografia

Darwin K., *O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego czyli o utrzymaniu się doskonalszych ras w walce o byt*, Warszawa: UW, 2006.

Kloskowski K., *Filozofia ewolucji i filozofia stwarzania. Między ewolucją a stwarzaniem*, t. 1, Warszawa: ATK, 1999.

10. Bibliografia dodatkowa

Wywiad Alicji Bukowskiej z Michałem Chaberkim, *Darwin, kreacjonizm i Kościół*, <http://www.frona.pl/a/darwin-kreacjonizm-i-kosciol,20136.html>

Załącznik nr 1

Ćwiczenie Podane poniżej zdania charakteryzują teorię kreacjonistyczną lub teorię Darwina. Przyporządkuj konkretne zdania do danej teorii. Dwa z nich nie pasują do żadnej z omawianych na lekcji koncepcji.

1. Występuje czasem w wersji tak zwanego „inteligentnego projektu”.
2. Żywe organizmy powstały z substancji martwej, na przykład ze szmat czy ziaren owsa.
3. Życie na Ziemi osiągnęło skomplikowany i zorganizowany stan, na skutek oczywistego rozwoju.
4. Doszło do szczególnego, początkowego momentu, kiedy główne żywe systemy zostały stworzone w skończonej i doskonałej postaci.
5. Dobór naturalny jako prawo przyrody zakładające walkę o przerwanie wśród gatunków.
6. Cała przyroda, wraz z organizmami żywymi, składa się z drobnych, niepodzielnych cząstek zwanych atomami.
7. Założenie istnienia Wyższego Rozumu we Wszechświecie, zdolnego do zamysłu i zrealizowania stworzenia.
8. W wyniku działania praw naturalnych świat stawał się coraz bardziej zorganizowany i złożony, a procesy prowadzące do uporządkowania świata zachodzą do dziś.

Książka *Sposób na filozofię. Kluczowe zagadnienia z dydaktyki przedmiotowej* wyrasta ze szlachetnego zamiaru popularyzacji filozofii na wysokim poziomie, zwłaszcza poprzez nauczanie jej w szkołach (gimnazjalnych i licealnych). Już z tego powodu należy docenić jej wartość na polskim rynku wydawniczym. Dodatkowym atutem jest podział książki na dwie części, z których pierwsza ma charakter teoretyczny, traktując o naturze, potrzebie i języku filozofii, druga zaś ewidentnie praktyczny, prezentowane są w niej bowiem przykładowe konspekty zajęć z filozofii. Książka będzie zatem mogła stanowić cenną pomoc w pracy dydaktycznej dla nauczycieli, jak również stać się ważną pozycją dla uczniów.

prof. dr hab. Ireneusz Ziemiński
(Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński)

Praca naukowo-badawcza, a także działalność pedagogiczno-dydaktyczna prowadzona w ośrodkach uniwersyteckich zyskuje szczególną kulturową rangę, kiedy jej owocem staje się publikacja adresowana do szerszego niż tylko środowisko akademickie grono odbiorców. Taką rangę ma książka *Sposób na filozofię. Kluczowe zagadnienia z dydaktyki przedmiotowej*. Jej Autorzy, w większości pracownicy naukowcy Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, udostępniili wyniki swoich badań nauczycielom filozofii, etyki oraz wszystkim zainteresowanym kwestią edukacji filozoficznej w formie refleksji nad zasadniczymi zagadnieniami z dydaktyki. Waga podejmowanych w książce tematów wyraża się przede wszystkim we wskazaniu na znaczenie prowadzenia edukacji filozoficznej dla intelektualnej formacji młodych pokoleń. Wybrzmiewający kategorycznością postulat obecności filozofii w programach nauczania na różnych poziomach edukacji (szkolnej i akademickiej) jest obecny w każdym z rozdziałów książki. Autorom udało się bowiem w sposób wyczerpujący wskazać na znaczenie dla dydaktyki filozofii umiejętności podkreślenia przez uczącego filozofii jej mądrościowego charakteru, budowania w uczniach ich własnej tożsamości moralnej oraz świadomości głębokiej łączności między różnorodnymi dyscyplinami naukowymi a filozofią.

dr hab. Maria M. Boużyk
(Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)

www.liberilibri.pl
ISBN: 978-83-63487-19-5