

# Elżbieta Konopacka

---

## Różnorodność i znaczenie aktywizujących metod prowadzenia zajęć z filozofii w szkole średniej

---

Analiza i Egzystencja 10, 111-127

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

ELŻBIETA KONOPACKA

## RÓŻNORODNOŚĆ I ZNACZENIE AKTYWIZUJĄCYCH METOD PROWADZENIA ZAJĘĆ Z FILOZOFII W SZKOLE ŚREDNIEJ

### Modele edukacji

Dość powoli, w atmosferze znaczących zmian programowych, filozofia trafia do szkół średnich jako jeden z przedmiotów nauczania. Od dawna toczy się dyskusja nad metodami prowadzenia zajęć z tego przedmiotu. Punktem wyjścia jest niewątpliwie ogólna wizja edukacji, w której wyraźnie daje się zauważyć spór, czy współczesna szkoła, na każdym z poziomów edukacji, powinna „nauczać”, czy też „uczyć”, tzn. wyzwolić proces uczenia się. Inicjatywa, odpowiedzialność za własne postępy, samodzielność podczas pracy powoli stają się wyznacznikami rzetelnego wykształcenia. Jednocześnie, zdaniem Roberta Piłata, filozofia w szkole może być ważnym narzędziem wychowawczym, a także skuteczną ochroną przed manipulacją, wiele bowiem zmienia w sposobie myślenia, daje narzędzia krytycznej refleksji, prowadzi do samodzielności, a tym samym do odwagi wzięcia odpowiedzialności za „uczenie się”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Podgórska, *Powab wiedzy o niewiedzy*. Dodatek do „Polityki” nr 25 (2008).

W kolejnych Raportach Klubu Rzymskiego problem ten został również dość jednoznacznie rozwiązany<sup>2</sup>. Należy dążyć do przewagi „uczenia się” nad nauczaniem. Tylko taki punkt wyjścia gwarantuje rozwój, samodzielność myślenia i nieobojętność w stosunku do narastających lawinowo problemów globalnych świata. Nadmiar informacji, to główna cecha współczesności, w jej obliczu istotnym zadaniem staje się więc umiejętność wyboru. Z kolei jakkolwiek wybór jest niemożliwy bez kontekstu nadającego znaczenie. Wiedza bez kontekstu jest niejako „pusta”, nie sprzyja tworzeniu pamięci głębokiej, procesom przeżywania, utożsamiania i rozumienia otaczającego świata. Podobne stanowisko w odniesieniu do mechanizmów budowania wiedzy o rzeczywistości zajmuje A.N. Whitehead<sup>3</sup>. Stawanie się, proces, interakcje pomiędzy ludźmi są konieczne, aby konstruktywnie realizować „zasadę względności”. Oddzielne, samoistne byty nie istnieją, a świat jest procesem, nieustannym stawaniem się. Każdy człowiek może liczyć na rozwój tylko wspólny z innymi bytami, ludźmi, przyrodą, z którą stanowi nierozłączną jedność. Naszym podstawowym interesem jest więc troska o wszystko, co nas otacza i dopiero w ten sposób rodzi się przesłanka tworzenia „lepszego światowego porządku”<sup>4</sup>.

Obywatele XXI wieku powinni nie tylko umieć sprawnie korzystać z wiedzy, ale również stosować ją w praktyce, wykazywać zaangażowanie w sprawy otaczającego świata, rozumieć procesy w nim zachodzące, powinni także posiadać świadomość swej podmiotowości oraz obowiązków, jakie nakłada ona na człowieka. Wymienione zadania może najpełniej realizować wybór aktywnego modelu edukacji. Można w nim dostrzec równocześnie argument za szybkim wprowadzeniem filozofii do programów nauczania. W porównaniu bowiem z innymi przedmiotami, filozofia historycznie, a także ze względu na metody, najlepiej może wspomagać realizację niezbędnego współcześnie modelu edukacji. Wielość technik oddziaływania dydaktycznego oraz ich charakter można dostrzec już na poziomie sokratejskich korzeni odkrywania prawdy, dialogu czy też myślowej prowokacji. Tradycja metod poszukujących, zwanych współcześnie aktywizującymi, jest więc nieodłącznie związana z narodzinami filozofii. To, czym jest ona

---

<sup>2</sup> J.W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza, *Uczyć się bez granic*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa: PWN 1982.

<sup>3</sup> A. North Whitehead, *Process and Reality*, New York: The Free Press 1969, s. 27.

<sup>4</sup> Tamże.

w czasach nam współczesnych, poddawane jest rozlicznym dyskusjom. I choć nie ma zgody, czy obecnie jest „rodzajem pisania”, „sztuką cywilizowanej konwersacji”, czy też „otwartością nasłuchiwania”, to dalej widoczna jest jej pełna otwartość na różne modele dialogu, umiłowanie wolności umysłowej, dążenie do rozumienia świata<sup>5</sup>. Wszystkie wymienione cechy stanowią niezbędne zadania w edukacji współczesnego człowieka.

## Dylematy edukacyjne

Kazimierz Cymerys pisząc o dylematach edukacyjnych dzisiejszej Europy, wymienia ich źródła<sup>6</sup>. Można do nich zaliczyć: nadmiar wiedzy, jej szybką dezaktualizację, nieprzystawalność do nowych sytuacji. Wszystkie one mają negatywny wpływ na kondycję i efektywność szkoły zarówno na poziomie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Drogą do ich przekroczenia są nowe aktywne formy edukacji. Tylko metody poszukujące mogą wprowadzić w życie znane i ważne hasła współczesnego świata: „Uczyć się, aby być”, „Uczyć się bez granic”, „Rozumieć świat – kierować sobą”<sup>7</sup>. Wielość technik oddziaływania dydaktycznego należałoby zatem nakierować na wyżej wskazane metody. Ich różnorodność pozwala na swoiste dopasowanie, uzgodnienie z tematyką lekcji, zakresem oczekiwanych umiejętności, inspiracją postaw twórczych, poziomem intelektualnego i emocjonalnego rozwoju ucznia. Metody poszukujące niewątpliwie nie spełnią swej roli edukacyjnej w modelu lapidarnie określonym „ $3 \times Z$ ”, który sprowadza się do trzech prostych zadań, w slangu uczniowskim brzmią one: zakuć, zdać, zapomnieć. Daleko im bowiem do prostej strategii podającej w pełni odtwórczej, która, niestety, ciągle dominuje w polskiej szkole średniej, a dodatkowo jest wzmocniana wszechobecnością testowej formy sprawdzania wiedzy i przeprowadzania co ważniejszych egzaminów końcowych. Metoda podająca niewątpliwie ułatwia mechaniczne zapamiętywanie treści i późniejsze bezrefleksyjne ich odtworzenie, ale niewiele wnosi do pełnego

---

<sup>5</sup> G. O’Sullivan, *Filozofia a integracja*, „Filozofia w szkole” IV (2003).

<sup>6</sup> K. Cymerys, *Rola i zadania edukacji w procesie integracji Polski z Unią Europejską*, „Filozofia w szkole” IV (2003), s. 125.

<sup>7</sup> J.W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza, *Uczyć się bez granic*, s. 114.

i spójnego obrazu świata. Rzeczywiście, pozbycie się tak podanej wiedzy, nie stwarza później problemów.

Szeroko dyskutowany stan kryzysu polskiej szkoły trudno zmienić z dnia na dzień. Jesteśmy świadkami powolnej ewolucji. Krytykowany model edukacji wywodzi się z odległej już pozytywistycznej koncepcji rozwoju naukowego. Wedle jej założeń rozwój nauki możliwy jest tylko na drodze wzrastającej specjalizacji połączonej z prymatem szczegółu. Programy merytoryczne przedmiotów nauczania, szczególnie szkoły średniej, są swoistą projekcją tak rozumianej nauki. W rezultacie zamiast scalać, kawałkują obraz świata, czyniąc go mało spójnym i czytelnym. Można określić ten proces przenośnie: „treści przedmiotów nauczania zaabsorbowane są wyłącznie sobą”. Przeprowadzenie lekcji holistycznej bywa trudne. Na zasadne pytanie ucznia: „po co się uczyć?” niełatwo udzielić wiarygodnej odpowiedzi, bowiem jej ucziwa próba: „poznajesz świat” nie jest czytelna. Uczniowie oczekują sprawnego przygotowania do testu i egzaminu.

Interesujące wyniki przytacza Tadeusz Lewowicki, badając zależność różnych strategii kształcenia w odniesieniu do indywidualnych właściwości ucznia<sup>8</sup>. Dla przypomnienia – dzielą się one na podające, poszukujące, eksponujące i praktyczne. Z badań wynika, że w przypadku wszystkich typów charakterologicznych najwyższy poziom efektywności uzyskała strategia eksponująca, umożliwiająca przeżycie omawianych treści. Zaraz po niej uplasowała się metoda problemowa (poszukująca), która była optymalna dla badanych o dużej ruchliwości procesów nerwowych i znacznej sile pobudzenia (typ sangwiniczny). Najtrwalsze wiadomości, co wykazały badania długoterminowe, uczniowie uzyskali na lekcjach problemowych. Najslabsze efekty przyniosła strategia podająca.

## Znaczenie metod aktywnych

Inne argumenty, które można byłoby określić mianem psychologiczno-poznawczych, przedstawia Jean Piaget<sup>9</sup>. Jego zainteresowania koncentrowały się wokół rozwoju procesów poznania; badał także mechanizmy i struktury

---

<sup>8</sup> T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa: WSiP 1975. s. 148.

<sup>9</sup> J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, Warszawa: PWN 1977.

umożliwiający aktywność poznawczą. Wynikiem tych prac są stwierdzenia o fundamentalnym znaczeniu z punktu widzenia metod poszukujących. W ujęciu Piageta rozwój zarówno natury poznawczej człowieka, jak i samego poznawania jest konstrukcją, nie stanem, lecz aktywnym procesem. Jeżeli za podstawę modelu relacji człowieka ze środowiskiem przyjmiemy wzajemną wymianę i wynikające z niej zależności, to efektem tej wymiany będą czynności regulacyjne, dostosowawcze. Można je sprowadzić do zadań akomodacji (przekształcenia przez przystosowanie) i wyboru, które po kolei układają się w ciąg zdarzeń opartych na stałej aktywności podmiotu. Nie poznajemy zatem świata takim jaki jest, lecz takim, jakim staje się on dla nas, podczas naszej aktywności. Można to ująć lapidarnie – poznanie jest naszą konstrukcją. Równocześnie jest także ciągłym procesem dostosowawczym zmierzającym do osiągnięcia coraz to bardziej stabilnej równowagi. Po drodze, przy konstruowaniu kolejnych pięter poznawczych, kształtują się nowe systemy operacji. Ich zadaniem będzie integracja dotychczasowej operacyjnej wiedzy o świecie z elementami nowymi. Powstają spójne systemy wyjaśniające, które wraz z rozwojem i procesami uczenia się nieustannie przekraczają aktualny stan wiedzy o rzeczywistości, a także zdolne są do dalszej modyfikacji. Podawanie wiedzy w aktywny, poszukujący sposób przyczynia się do sprawnego budowania opisanych struktur umysłu. Kolejno kształtowane struktury poznawcze są systemami otwartymi. Każdy następny krok edukacyjny nie jest tym ostatnim, co sprzyja dalszemu stawianiu pytań, formułowaniu hipotez, szukaniu nowych dróg. Dopiero wraz z wędrówką po tak rozumianej drodze najpełniej dokonuje się proces przyswajania wiedzy gotowej do dalszych zadań.

Podstawową właściwością inteligencji jest zatem transformacja. Zdolności operacyjne ludzkiego umysłu kształtują się wraz z wiekiem. Okres dorastania to czas najwyższej aktywności i dużych możliwości operacyjnych, nauczyciel powinien być inspiratorem czy wręcz prowokatorem opisanych procesów. Przy tak rozumianej aktywności szkolnej nauka staje się odkrywaniem, z którego obie strony procesu dydaktycznego mogą czerpać niemalą radość czy satysfakcję.

Podobnie poznanie, a także świat postrzega wspomniany już Whitehead<sup>10</sup>. Przyroda i wszystko, co nas otacza, ulega różnorodnym i bezustannym zmianom. Świat ciągle staje się, a jego nieustanna konstrukcja jest

---

<sup>10</sup> A.N. Whitehead, *Nauka i świat nowożytny*, Kraków: Znak 1987.

procesem, którego nie sposób zatrzymać dla celów poznawczych. Bierny intelekt, poznanie statyczne nie istnieją. Nasza wiedza każdorazowo zostaje wpisana w określoną strukturę świata, reprezentowaną już w naszej pamięci i gotową, by poddać się kolejnym modyfikacjom. Tradycyjne, podające metody nauczania, kładą nadmierny nacisk na abstrakcyjną, pozbawioną kontekstu, analizę intelektualną i przyswajanie wiedzy w gotowych formułach. Oderwanie od konkretnego oraz gromadzenie informacji bez kontekstu utrudniają pracę naszego aktywnego przeciwieństwa intelektu. Ginie tym samym możliwość oceny pojedynczych faktów zaistniałych w interakcji, znika aspekt relacji, oddziaływań, a także wartości. Pozostaje rutyna szkolna i suchy encyklopedyzm.

## Praktyka szkolna

Zasadniczą cechą metod poszukujących w praktyce szkolnej jest wysoki poziom aktywności ucznia. Również od nauczyciela metody te wymagają dużej pomysłowości i nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań, optymalnych z punktu widzenia dydaktyki. Prowokują do myślenia, stymulują aktywność indywidualną, a zdobywana w ten sposób wiedza nacechowana jest zaangażowaniem i emocjami, te zaś ułatwiają osiągnięcie wysokiego poziomu rozumienia i zapamiętania. Ze względu na wymienione cechy Józef Pólturzycki określa tę grupę metod terminem „uczenie się innowacyjne”, co dobrze oddaje charakter całego procesu dydaktycznego<sup>11</sup>. Do jego istotnych cech należałoby zaliczyć: odejście od wiedzy typu encyklopedycznego, nastawienie na rozwój umiejętności (tak, by możliwa była dalsza, często samodzielna edukacja), budowanie motywacji, indywidualizacja kształcenia prowadząca do pełnego rozwoju osobowości oraz wykorzystanie zdolności, rozbudzenie samodzielności, twórczości, umiejętności pracy i współpracy w zespole. Wymienione cechy są właściwie głównymi zadaniami, jakie powinna realizować współczesna szkoła. Jednocześnie traktowanie ucznia jako poszukiwacza jest nie tylko antidotum na często represyjny charakter szkoły, akcentuje ono również procesualny wymiar edukacji, podkreślając podmiotową obecność ucznia w strukturach instytucji.

---

<sup>11</sup> J. Pólturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa: WSiP 1985, s. 23.

Metody aktywizujące omówiono wyróżniając kilka grup ze względu na organizację przestrzeni lekcyjnej. W praktyce szkolnej zdarza się, że występują one w różnych proporcjach na tej samej lekcji. Pracy w grupach, która jest formą prowadzenia zajęć, ale bywa niezwykle przydatna i jest stosowana w metodach aktywnych, nie omówiono oddzielnie. Jest jednak oczywiste, że tę ważną formę prowadzenia zajęć należy stosować często. Walory edukacyjno-wychowawcze tej formy pracy wymagają oddzielnego omówienia. Ze względu na wiele typów lekcji prowadzonych w toku poszukującym warto zastosować różne formy pracy w grupie.

### Metoda problemowa

Lekcja problemowa to modelowy przykład metod poszukujących. Najczęściej stosowana jest jako konstrukcja wiodąca, która tym samym organizuje całą przestrzeń lekcyjną, rzadziej stanowi jedno z ogniw lekcji. Tradycją sięga czasów Sokratesa, mistrza w jej praktykowaniu, a wyróżniające cechy tej metody już w czasach początków filozofii miały pełne zastosowanie. Wyliczając niejako najważniejsze z tych, które do dziś nie utraciły aktualności, należy wskazać na: otwartość na poszukiwanie wielu stron i aspektów rzeczywistości, osadzenie w nieustannym dialogu, powiązania z praktyką, odwołania do logiki, nastawienie nacechowane swoistym sceptycyzmem. Zdaniem wielu nauczycieli filozofii, w tym także i moim, ten rodzaj lekcji stanowi idealny pomost do wprowadzenia i kontynuacji zagadnień filozoficznych. Dotyczy to zarówno każdego z etapów nauczania, jak i następujących po sobie faz rozwoju emocjonalno-intelektualnego ucznia.

Ogniwa takiej lekcji można sprowadzić do: określenia głównego problemu czy też składowych wymagających rozstrzygnięcia, formułowania hipotez, uporządkowania możliwych rozwiązań, weryfikacji z podaniem przykładów i zastosowań. Kolejne zadania praktyczne postawione przed uczniem w wymienionej kolejności to wprawdzie ogniwa lekcji, ale także naturalny ciąg czynności prowadzących do rozwiązania typowego problemu badawczego. Można oczywiście włączyć do niego dodatkowo inne elementy ułatwiające pracę (np. graf porządkujący zapis podczas zbierania hipotez), ale nie zmieniają one znacząco przyjętej strategii typowej dla lekcji problemowej. Włodzimierz Okoń zdecydowanie podkreśla wartość ostatniego ogniwa



– wykorzystania dopiero co zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach praktycznych i teoretycznych<sup>12</sup>. Rzeczywiście, zastosowanie świeżo zdobytych wiadomości to jeden z ważniejszych elementów procesu dydaktycznego, a często finał lekcji czy wręcz jej rekapitulacja. Tylko operacje na znanych już faktach czynią wiedzę w pełni przydatną, a jednocześnie są przy okazji sprawdzianem poziomu utrwalenia.

Warto podkreślić aspekt wychowawczy lekcji problemowej. Ten sposób zdobywania wiedzy czyni ją głęboko uwewnętrznioną, a wartości, jakie stąd płyną, mają oczywisty charakter. Jednocześnie jest to ćwiczenie umysłowej wolności i niezawisłości w sądach, co prowadzi do wzrostu poczucia własnej wartości i daje dużą siłę do dalszej pracy.

Choć z reguły materiał merytoryczny niejako określa typ lekcji, jednak dążenie do sproblematyzowania zagadnień powinno być celem nauczyciela. Z moich obserwacji wynika, że stosowanie tej zasady zarówno podczas podawania tematu lekcji jako problemu do rozstrzygnięcia, jak i stawiania go w toku prowadzenia zajęć, wyraźnie zwiększa poziom uwagi, zainteresowania przedmiotem, a także trwałość samej wiedzy. Koncentrację podczas pracy nad problemem wydatnie podnosi zapisywanie na tablicy kolejnych propozycji oraz nowych pomysłów. Mogą być one od razu notowane w bliskich czy przeciwnych sobie grupach. Tak poprowadzona wizualizacja porządkuje jednocześnie różnorodność rozstrzygnięć i stoi na straży formy wypowiedzi. Uczeń zmuszony jest do skrótu i troski o logiczny wymiar własnych propozycji. Zapis może stanowić wstępny projekt rozwiązania rozważanej kwestii, nad którym łatwiej dalej pracować.

Przygotowanie lekcji problemowej wymaga wcześniejszych, świadomych działań nauczyciela. Na początkowym etapie nauki, szczególnie gdy filozofia jest nowym przedmiotem szkolnym, poza kwestiami merytorycznymi oraz sposobami ich problematyzacji, niezbędne jest wykształcenie wielu konkretnych umiejętności. Aby rozwiązywać problemy, dyskutować o nich, sporządzić notatkę, należy wcześniej przygotować ucznia do wykonania wspomnianych zadań. Stąd początkowa faza zajęć powinna być serią ćwiczeń z zakresu diagnostyki własnych możliwości i umiejętności, optymalnych technik pracy. Na tym etapie uczeń powinien poznać różne sposoby notowania, modelowania, analizy i inne formy stosowane w ciągu

---

<sup>12</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1987, s. 147.

dalszej nauki. Ważne jest również wyczulenie, już przy pierwszym kontakcie z przedmiotem, na otwarty charakter wiedzy, nauki, w tym przypadku filozofii. Wskazywanie różnych stanowisk, autorytetów filozoficznych i kulturowych, odwoływanie się do zagadnień spornych, bądź nie do końca wyjaśnionych, może w istotny sposób przysłużyć się temu celowi.

## Dyskusja spontaniczna i sterowana

Elementy dyskusji pojawiają się praktycznie na każdej lekcji, szczególnie gdy nauczyciel często prowadzi zajęcia w tzw. toku poszukującym. Młodzież czuje się wówczas wręcz zobowiązana do choć krótkiej wypowiedzi. Dzieje się to w sposób naturalny. Metoda ta bez wątpienia pozwala na osiągnięcie wysokiego poziomu zaangażowania i aktywności ucznia.

Dyskusja jako metoda ma, podobnie jak wcześniej omawiana lekcja problemowa, głębokie i odległe korzenie filozoficzne. Dialogiczne odkrywanie wartości, nieustanne poszukiwanie prawdy było podstawą aktywności Sokratesa i stanowiło punkt wyjścia dalszego filozofowania. Z platońskiej zaś wizji poznania, zdaniem Macieja Woźniczki, wywodzi się jedna z ważniejszych współczesnych technik nauczania<sup>13</sup>. Jest to metoda „podążania za uczniem”. Cechuje ją obecność swoistego nastawienia majeutycznego, które sprowadza się do ujawnienia nieuświadomionych, a zatem nieobecnych jeszcze werbalnie, pojęć oraz wartości. Nastawienie to może stanowić trudny do wyrażenia wstęp czy raczej wprowadzanie do dyskusji. Taką strategię, opartą na umiejętnościach majeutycznych, można byłoby określić mianem dyskusji spontanicznej (nauczyciele poloniści często nazywają ją *heurezą*). Do zadań prowadzącego należałoby rozbudzenie aktywności intelektualnej i pomoc w ekspresji odkrytej w taki sposób wiedzy. Spontaniczność częściowo tylko przygotowanej dyskusji daje uczniowi możliwość pełnej ekspresji własnej i jest to największa wartość, która będzie procentować w dyskusjach innego typu czy też na lekcji w całości zorganizowanej pod tym kątem. Dobrym, sprawdzonym pomysłem na pozostawienie „śladów” spontanicznej dyskusji jest notowanie na tablicy kolejnych, autorskich wypowiedzi sygnowanych

---

<sup>13</sup> M. Woźniczka, *Europa a Polska – idee dydaktyki nauk filozoficznych*, „Filozofia w szkole” IV (2003), s. 147.

inicjalami uczniów. Zapisane stanowiska mogą stać się punktem wyjścia do dalszej pracy dydaktycznej.

Każdy w zasadzie typ dyskusji sterowanej powinien odbywać się według kolejnych, następujących po sobie elementów: 1) wprowadzenie wraz z określeniem pola intelektualnego zagadnień, zbierania głosów z równoczesnym, choć sygnałnym, porządkowaniem ich według ustalonego klucza (może to być zapis na kartce, tablicy); 2) ekspozycja argumentów ze wskazaniem na tzw. argumenty brzegowe; 3) podsumowanie i przedstawienie różnorodności stanowisk całej grupie uczestniczącej. Świetnym wprowadzeniem, a także budowaniem pola pod rzeczową dyskusję, są ćwiczenia z zakresu pedagogiki twórczości dotyczące umiejętności słuchania. Aktywne uczestnictwo w nich uzmysławia, jak czuje się człowiek mówiący do tych, którzy go nie słuchają. Tego typu ćwiczenia warto przeprowadzić w parach, tak aby każdy mógł doświadczyć obydwu ról (mówiącego i słuchającego). Również dobrym pomysłem jest wcześniejsze opanowanie sztuki rozpoznawania najpospolitszych chwytów erystycznych (np. za Schopenhauerem)<sup>14</sup>. Uświadomienie zagrożeń, jakie mogą zniweczyć tok rzetelnej i uczciwej dyskusji, jest bardzo ważne, a jednocześnie wpływa porządkująco na jej przebieg.

Prawie każda dyskusja niezwykle angażuje, czasem wręcz inspiruje do prowadzenia jej po lekcji w mniejszej już grupie, jest zatem dobrym wprowadzeniem do prac domowych czy też śródlekcyjnych typu esej. Znaczący walor ma ona także na lekcjach podsumowujących i porównujących określone zagadnienia. Elementy dyskusji mogą być stosowane jako rekapitulacja pod koniec lekcji.

## Drama

Metoda dramy jest jedną z najwyższej procentujących poznawczo form prowadzenia zajęć. Oparta na teatralizacji przestrzeni lekcyjnej wprowadza tak dużą dawkę emocji i zaangażowania, że zasługuje na określenie „nauka przez przeżycie”. Jednocześnie przyswojone w ten sposób treści merytoryczne cechują się dużą trwałością w pamięci i podatne są na wykorzystanie do różnych celów operacyjnych.

---

<sup>14</sup> A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. T. Kotarbiński, Warszawa: Oficyna wydawnicza Alma-Press 1986.

Przygotowanie tej formy nie wymaga wielkich przygotowań przy założeniu, że nie jest to prawdziwy teatr, tylko raczej nauka przez mądrą zabawę. Elementy dekoracyjne składające się na scenografię również mogą być pominięte bądź znacznie uproszczone, chyba że uczniowie pragną przedstawić efekty swej pracy „na zewnątrz”, na przykład innej klasie czy większej grupie, a nawet całej społeczności szkolnej. Istotnym elementem jest jednak strona merytoryczna przedsięwzięcia, trafny dobór tematu, tekstu, ograniczenie liczby postaci uczestniczących.

Drama może być wykorzystana do realizacji różnych zadań merytorycznych przy okazji lekcji holistycznych, ponieważ już na poziomie wstępnych ustaleń dotyczących pomysłu na lekcję pojawiają się możliwości szerszego, całościowego ujęcia tematu czy ważnych uzupełnień z pokrewnych dziedzin wykraczających znacząco poza główny temat. Wymaga to od nauczyciela dużej plastyczności co do zgody na modyfikacje, swoiste poszerzanie obszaru. Powinien on także inspirować poszukiwanie odpowiednich źródeł, samodzielność i twórczość uczniów. Dzięki temu grupa na czas pracy ma szansę stać się „wspólnotą uczącą się”. W toku wzajemnych interakcji powstają wspólne wizje i dokonania, co jest niezwykle cennym składnikiem edukacji na wszystkich trzech poziomach: wiedzy, umiejętności i wychowania.

Zastosowanie dramy na lekcjach filozofii może być także dobrą okazją do pogłębienia problematyki egzystencjalnej o własne doznania i refleksje ucznia. Poza realizacją wielu operacyjnych zadań pojawiają się wówczas także te, które wynikają z potrzeb typowo ludzkich. Wzmacniając poczucie własnej wartości i sensu istnienia uświadamiają równocześnie ciągłość wewnętrznej narracji, ale przede wszystkim dają poczucie identyfikacji z innymi.

Jedyną poważną wadą, o której należy wspomnieć, jest czasochłonność takich form lekcyjnych. Należy bowiem dokonać wielu wspólnych wyborów i ustalić istotne kwestie techniczne. Ten typ lekcji zobowiązuje także nauczyciela do wielu działań typowo wychowawczych, jak stałe tonowanie ekspresji jednych, przy równoczesnych postawach inspiracji w stosunku do innych niepewnych czy nieśmiałych osób. Ponieważ omawiana metoda bazuje niejako na sferze emocjonalnej ucznia, lekcje dramy mogą być sensownym i czytelnym wprowadzeniem do zajęć z antropologii bądź etyki. Sprzyjają wówczas późniejszym dyskusjom, ułatwiają ocenę świata wartości.

Najpełniejsze efekty podczas pracy tą metodą dają scenariusze oparte na tekstach filozoficznych zawierających polemikę bądź mające formę dialogu. Ich zaletą jest właśnie ta istotna cecha konstrukcji, dzięki niej łatwo dają się ująć w ramy swoistego „teatru”. Wybrane fragmenty tekstów źródłowych nie powinny być zbyt długie i wcześniej poddane analizie sprawdzającej poziom ich rozumienia. Drama stosowana w przypadku materiałów źródłowych zwykle inspiruje do konkretnych interpretacji tekstu, a później jest świetną prowokacją do zajęcia stanowiska z pozycji współczesnego człowieka. Wielokrotnie stosowałam metodę dramy przy tematach z zakresu filozofii starożytnej. Opiszę krótko scenariusz jednej z nich. Przygotowaniem teoretycznym była analiza tekstu o Sokratesie z opracowania Ireny Krońskiej, dotycząca walorów słowa mówionego i zarzutów wobec pisma<sup>15</sup>. Uczniowie własnym językiem wypisywali zarzuty, wady oraz zalety obydwu środków komunikacji. Każdy kolejny punkt powstającej tak charakterystyki oznaczaliśmy inicjałami autora (konkretnego ucznia) bądź samego Sokratesa, jako właśnie argument filozofa. Kolejnym krokiem było przygotowanie scenariusza, przy którym pracowali prawie wszyscy uczniowie. Ten etap pracy uwzględniał wiele autorskich pomysłów grupy. Ostatecznie miejscem dramy *Oskarżenie i obrona Słowa Pisane*go była sala sądowa zorganizowana w typowy sposób – dwa zespoły (oskarżycieli i obrońców) przygotowywały listę świadków i linie wiarygodnych argumentów. Oskarżone Słowo Pisane, reprezentowane na sali sądowej przez jednego z uczniów, którego ubranie oklejone było różnymi wyrazami, podczas przesłuchania uporcezywie milczało, udzielając lapidarnych odpowiedzi za pomocą prezentacji zapisanych wcześniej plansz. Były to cytaty z różnych źródeł pisanych, z reguły niejednoznaczne, ale związane z poruszaną problematyką. Inni świadkowie posługiwali się słowem mówionym. Wśród powoływanych świadków oskarżenia i obrony można było znaleźć wiele postaci historycznych, twórców kultury, literatury i sztuki, a także rówieśników, którymi byli po prostu koledzy. Finał rozprawy to odczytanie „wyroku”, o którego kształcie decydował zespół powołanych wcześniej osób większego zaufania i to one formułowały ostateczne orzeczenie sądu. Końcowa faza, po zakończeniu dramy, podsumowująca część lekcji, miała charakter dyskusji, w której uczestniczyli wszyscy.

---

<sup>15</sup> I. Krońska, *Sokrates*, Seria „Myśli i Ludzie”, Warszawa: Wiedza Powszechna 1983, s. 74.

Elementy dramy w postaci krótkich zadań, jak odgrywanie ról, wcielanie się w określone postaci i ich poglądy (np. wybranych filozofów), można wprowadzić jako fragmenty lekcji różnego typu. Dobrym wprowadzeniem do każdej dyskusji, bez względu na jej temat, jest przećwiczenie wybranych lub częściej stosowanych chwytów erystycznych. Wcześniej przygotowane na kartkach bardzo konkretne sposoby, jak nazywa je wspomniany wcześniej Artur Schopenhauer<sup>16</sup>, mogą służyć do wielu zadań, na przykład dyskusji czy po prostu troski o uczciwą ocenę rozpatrywanych na lekcji faktów. Założeniem wstępnym jest oczywiście wcześniejsza znajomość różnych możliwych chwytów erystycznych bądź ich grup (takie zajęcia można poprowadzić metodą ćwiczeń). Poza warstwą teoretyczną uczniowie z reguły znają stosowane powszechnie sposoby, jakimi posługuje się erystyka. Owe kartki zatem, z zapisanymi konkretnymi grupami sztuczek erystycznych, można wykorzystać do krótkiej dramy, a w istocie zabawy. Dwaj ochotnicy losują jedną z kartek i odgrywają pięciominutową scenkę, która jest ilustracją zapisanego na kartce chwytu. Cała klasa odgaduje, jaki jest to sposób, jak nazwać sztuczkę mająca omamić partnera dialogu. Ta krótka forma może być także swoistym przerywnikiem lekcji, wówczas zastosujemy ją niekoniecznie na początku zajęć. Znaczącym efektem tych krótkich ćwiczeń jest wydatne podniesienie poziomu uczciwości i rzetelności prawie każdej dyskusji.

## Metoda mapy i inne formy graficzne

Wszystkie formy, które można określić tym mianem, sprowadzają się do sporządzenia szkicu graficznego, swoistej mapy rozważanych zagadnień. Kolejne szczegóły, hasłowe wręcz sygnały uwzględnianych treści, układają się w nieprzypadkowe związki. Są one rozlokowane najczęściej dookoła tzw. klucza-problemu, tematu do porównania, analizy. Byłby to zatem rodzaj wizualizacji, która ułatwia dalszą pracę, umożliwiając lepszą koncentrację nad rozważanymi kwestiami merytorycznymi. Metoda opracowana została przez Tony'ego Buzana<sup>17</sup>, który nazwał ją „mapą mentalną” czy też „mapą mózgu”. Mapy mentalne ilustrują wielopłaszczyznowość, a także

<sup>16</sup> A. Schopenhauer, *Erystyka czyli sztuka prowadzenia sporów*.

<sup>17</sup> T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, Łódź: Ravi 2000.

złożoność naszego myślenia, symultaniczność procesów zapamiętywania, kojarzenia i odtwarzania faktów. W wyniku potraktowania przestrzeni kartki, czy tablicy jako miejsca do zbudowania mapy rozpatrywanych zagadnień powstaje szkic przestrzenny. Na pozycji centralnej, pośrodku, znajduje się „jądro” uwzględnianych treści – temat, problem do rozwiązania, dookoła rozmieszczamy, na pozór chaotycznie, ale będące faktycznie w bliskim związku, pojęcia reprezentujące zagadnienia bliższe i dalsze. Podczas tworzenia mapy uruchamiają się wszystkie korowe i podkorowe struktury pracującego mózgu, co wydatnie zwiększa nasze możliwości poznawcze. Kojarzymy szybciej, dostrzegamy nowe związki i zależności merytoryczne, a pamiętamy dłużej. Modyfikacją tej metody, przydatną zarówno do pracy indywidualnej, jak i zbiorowej, są inne rodzaje wizualizacji: mapa projektu, mapa skojarzeń, graf.

Metoda autorstwa T. Buzana i jej stosowanie są dość dobrze opisane w dydaktyce ogólnej. Wyczerpujący instruktaż podaje Małgorzata Taraszkiewicz w pracy *Jak uczyć lepiej*<sup>18</sup>. W innej pracy zbiorowej Edyty Brudnik, Anny Moszyńskiej i Beaty Owczarskiej, poświęconej także omawianym metodom, można znaleźć przydatną dydaktycznie Kartę Pracy Ucznia, która zawiera istotne wskazówki do konstruowania map mentalnych<sup>19</sup>.

Przygotowaniem do wprowadzenia metody mapy jest niewątpliwie wcześniejsze, w miarę stałe, stosowanie form graficznych. Mogą być one formą zapisu podczas analizy tekstu filozoficznego, ilustracją określonych zasad czy prawidłowości. Zapis graficzny okazuje się szczególnie przydatny przy analizie nowych, niejasnych dla ucznia zagadnień. Schemat, rysunek wykonany równocześnie z czytaniem po kolei zdaniami, pozwala na przedstawienie treści w innej, krótszej i jaśniejszej formie. Z tekstu łatwiej wówczas wyłowić główne tezy czy słowa klucze organizujące dalsze rozumienie. Znacznie upraszcza to stosowanie przez ucznia, już w późniejszej fazie pracy na lekcji, własnego języka dla wyrażenia nowych treści. To zaś jest zwykle najważniejszym celem pracy każdego mądrego nauczyciela.

Źródła – czy raczej istotne naukowo podstawy pomysłu na wykorzystanie w pracy dydaktycznej form graficznych – można odnaleźć odwołując się do różnych faktów z antropologii czy psychologii. Człowiek jest gatunkiem

---

<sup>18</sup> M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej*, Warszawa: CODN 2000, s. 130.

<sup>19</sup> E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce: SFS 2000, s. 116.

biologicznym, wyposażonym w silną reprezentację wyobraźni przestrzennej, a zmysł wzroku dominuje nad innymi zmysłami. Z kolei w odniesieniu do typów pamięci, jakie mogą decydować o naszych procesach poznawczych, występuje najczęściej pamięć wzrokowa lub inne mieszane rodzaje z jej dominacją. Dlatego też wszelkie formy wizualizacji usprawniają naszą pracę, ułatwiają rozumienie i zapamiętywanie.

Gdyby pokusić się o ułożenie w określonej kolejności ćwiczeń prowadzących do szerokiego wprowadzenia form graficznych, należałoby rozpocząć od stosowania znaku dla zapisu określonych treści. Plusy, minusy, strzałki, linie ciągłe, przerywane, czyli podstawowe symboliczne formy, znaki, które mogą komunikować zależności lub ich brak, odległości, zbliżenia, a tym samym budować ogólne konstrukcje w odniesieniu do konkretów. Chciałabym podać przykład z własnej praktyki nauczycielskiej. Prowadziłam analizę fragmentów tekstu Parmenidesa, dotyczącego możliwych dróg dociekań ontologicznych, stosując swoistą wizualizację podczas czytania kolejnych zdań. Uczniowie narysowali na tablicy dwie drogi, o jakich była mowa w tekście, prowadząc równocześnie, wraz z postępującą analizą charakterystykę opisową obu dróg (przedstawionych graficznie jako linie) również na tablicy. Poziom rozumienia i wyprowadzania znaczeń wynikających z analizowanych fragmentów był dużo wyższy niż podczas pracy bez stosowania opisanej wizualizacji. Oczywiście nie każdy tekst filozoficzny można analizować w ten sposób, ale każdorazowo fragmentaryczne choćby użycie metody graficznej ułatwia rozumienie.

Polecenie: „przedstaw graficznie” może być także sprawdzianem poziomu przyswojenia treści merytorycznych. Brak pełnego rozumienia jest zwykle poważną przeszkodą dla omówionego wyżej obrazowania konkretnej wiedzy, a także przejawem niedostrzegania zależności i relacji wewnętrznych, jakie jej dotyczą.

Metoda mapy – ponieważ zawsze jest cennym ćwiczeniem myślenia wielokierunkowego – okazuje się szczególnie przydatna podczas realizacji następujących zagadnień filozoficznych:

1. Charakterystyki systemu filozoficznego – dzięki nakreśleniu mapy łatwiej dostrzeżemy wewnętrzne zależności, uwikłania historyczne, możliwe konsekwencje dla kultury, a także sprawniej dokonamy oceny z naszego (współczesnego) punktu widzenia.



2. Porównywania różnych systemów filozoficznych, a także dalszego modelowania wiedzy o nich do innych niż filozoficzne obszarów rzeczywistości.
3. Syntezy epoki, szkoły filozoficznej – mapa ułatwia, w znaczącym stopniu, odnajdywanie kontekstów społeczno-kulturowych.
4. Rozwiązywania problemów – prawie każda wizualizacja pomaga w poszukiwaniu alternatywnych dróg.
5. Definiowaniu pojęć i też filozoficznych – mapa staje się wówczas swoistym kompendium wiedzy o danym pojęciu lub tezie odsyłających do historii, odniesień współczesnych, wreszcie potocznego rozumienia, co ułatwia uczniowi nieustanne redefiniowanie zagadnień filozoficznych własnym językiem.

Zastosowanie metod graficznych w dydaktyce filozofii nie jest jednak częste. Być może wynika to z rzadkiej obecności filozofii w polskiej szkole. Metodą tą sprawnie posługują się autorzy *Atlasu filozofii* – Peter Kunzmann, Franz-Peter Burkard i Franz Wiedmann<sup>20</sup>. Założeniem tej pracy jest stałe wręcz posługiwanie się wizualizacją w postaci map lub innych form graficznych zestawionych z opisem tekstowym umieszczonym obok.

## Podsumowanie

Za powszechnym wprowadzeniem metod aktywizujących w praktyce prowadzenia zajęć lekcyjnych z filozofii przemawia wiele argumentów. Najpoważniejsze wynikają z Raportu Klubu Rzymskiego, który określa za konieczne wyposażenie obywatela w umiejętność samodzielnego myślenia, podejmowania inicjatyw i działań w obliczu narastającej złożoności współczesnego świata. Globalne problemy wymagają obecnie od człowieka stałego zaangażowania i wzrastającego rozumienia środowiska kulturowego i przyrody. Ważnym głosem są także opinie filozofów i psychologów badających rozwój struktur odpowiedzialnych za gromadzenie i wykorzystanie wiedzy. Podkreślają oni procesualny i aktywny charakter tworzenia mechanizmów poznawczych, co bezpośrednio wskazuje na znaczenie metod poszukujących w praktyce nauczyciela. Poznawanie jest działaniem, a jego

---

<sup>20</sup> P. Kunzmann, F.P. Burkard, F. Wiedmann, *Atlas filozofii*, Warszawa: Prószyński i S-ka 1999.

dynamika wymaga odpowiedniego poziomu aktywności ze strony poznającego. Wiedza uzyskana dzięki zastosowaniu metod aktywnych cechuje się wysokim poziomem trwałości.

Przedstawiono najważniejsze, z punktu widzenia filozofii, metody. Szczególną uwagę zwrócono na lekcję problemową, która każdorazowo zmusza do myślenia i formułowania własnych wniosków czy też rozwiązań. Omówiono także zastosowanie różnych typów dyskusji oraz metodę dramy, uwzględniając przy tym specyfikę przedmiotu (filozofii). Dobrym uzupełnieniem wymienionych sposobów organizowania przestrzeni lekcyjnej może być metoda mapy i inne formy graficzne. Często stosowane okazują się one cennym uzupełnieniem prawie każdego zajęcia. Zastosowanie grafu i schematu wzbogaca lekcje o elementy wizualizacji, dzięki czemu wydatnie wzrasta poziom rozumienia, a kształcenie umiejętności operacyjnych rośnie w stosunku do wiedzy.

Wszystkie metody poszukujące zmuszają do myślenia i są swoistą ekspresją podmiotowości ucznia. Mają jednocześnie ogromny walor wychowawczy, uczą bowiem współpracy, a także szacunku dla odmienności drugiego człowieka.