

moj wizj dialektycznego stylu filozofii, najbardziej satysfakcjonuj ce b dzie tylko minimalne przychylenie si ku jednej ze stron, tak, e temat na ko cu pozostanie w minimalnie tylko wi kszej nierównowadze ni był na pocz tku.

Przeszedłem tym samym od praktyki do ideału. My l , e te standardy powinny by wykorzystywane jako wskazówki dla uczestników Olimpiady i wszystkich nowych studentów filozofii. Niech zapoznaj si z kwestiami filozoficznymi i nasz tradycj ; jest to niezb dne do osi gni cia sukcesu. Ale nagroda powinna trafi do tego, kto, oprócz tych umiej tno ci, uchwyci pi kno i subtelno zniuansowanej argumentacji.

Z angielskiego tłumaczyła: *Joanna Kusiak*

Summary

There is strong connection between metaphilosophy, epistemology, philosophy of education and the philosophical reflection on the pedagogical practice. Is it possible for philosophy to preserve its identity when cooperating with other subjects adjacent to it? The answer how to remain real philosopher turns on a trio of concepts topic, which can but does not have to be metaphysical abstract, the particular method at the heart of which is dialectic and the philosophical tradition, which is to be kept in mind constantly. None of these elements precludes extensive and effective engagement with non-philosophical partners, but that engagement must proceed on terms that respect the identity of philosophy. All of them should be anyway the basis of teaching philosophy in order to make students' essays really philosophical. Also some rules of the Philosophy Olympiad are to be reconsidered.

PAWEŁ WALCZAK
Uniwersytet Zielonogórski

**POMI DZY PYTANIEM A ODPOWIEDZI .
O DWÓCH STRATEGIACH BUDOWANIA PROGRAMU
NAUCZANIA FILOZOFII W SZKOLE**

Sens słowa program bardzo dobrze oddaje łaciński ródłóstów - *curriculum*. Słowo to pierwotnie oznaczało „tor wy cigu rydwanów”. Ta klasyczna intuicja zakłada, e program obejmuje cel, drog do celu, oraz rodki realizacji celu. W zale no ci od sposobu ujcia celów, tre ci i metod nauczania, w ró nych koncepcjach pedagogicznych ró nie definiuje si , czym jest i czym by powinien program nauczania.

Naley odró ni program do inwentarza. Inwentarz to wykaz materiału nauczania przeznaczonego do realizacji, stanowi cy zestaw mniej lub bardziej uszczegółowionych haseł programowych. Nie wprowadza si tam jakiegokolwiek uszeregowania tych haseł, nie narzuca si ich układu, nie zestawia w szersze bloki tematyczne. Inwentarz wi c to proste wyliczenie zagadnie , których nie nale y pomija w procesie nauczania. Form inwentarza maj obecne podstawy programowe publikowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Program natomiast jest pojciem szerszym: oprócz wykazu materiału obejmuje system szeregowania tre ci, rozplanowanie, rozmieszczenie w czasie poszczególnych tre ci, pończenie selekcji i gradacj materiału, sugestii co do metod, spodziewane rezultaty.

Programy nauczania mog przybiera ró norodne formy. Formuła programu odzwierciedla najcz ciej przyjt przez autora programu pogóln koncepcj nauczania, na podstawie której akcentowane s poszczególne elementy programu. Najcz stsze formy programów przybieraj posta :

- a. program jako wyraz tre ci nauczania (program jako inwentarz);

b. program jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych (zakres nauczania, układ treści, proporcje poszczególnych działów treści, interpretacji treści, metody i techniki nauczania, sposoby motywowania, itd.);

c. program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych (wykaz rezultatów w postaci uzyskanej wiedzy i umiejętności);

d. program jako zestaw poleceń i zadań do wykonania (wykaz jednostkowych zadań, aktywności do wykonania przez ucznia);

e. program jako rejestr do wiadomości (program jako zindywidualizowany plan do wiadomości ucznia, dopasowanie do potrzeb i możliwości ucznia, przewidywania tzw. ukrytego programu)¹.

Powyższa analiza form programów nauczania ukazuje możliwość spojrzenia na program nauczania z dwóch perspektyw - z perspektywy procesu nauczania (akcentowanie zamierzonych rezultatów, zalecanych treści, zaplanowanych działań), oraz z perspektywy procesu uczenia się (spojrzenie od strony ucznia, indywidualnych do wiadomości edukacyjnych ucznia). Przy tworzeniu programu nauczania filozofii należy pod uwagę istnienie obu perspektyw, poszukując złotego środka; oprócz pytania czego uczymy, jak uczymy, jakiej wiedzy i umiejętności oczekujemy, jakie zadania stawiamy uczniom?, należy mieć wiadomo, czego uczeni faktycznie się uczą.

Na ostateczny kształt programu nauczania ma również wpływ przyjęty przez autora model nauczania. Różnorodność modeli nauczania wynika z faktu, iż autorzy programów w niejednakowy sposób odpowiadają na pytania: co to znaczy zdobywać wiedzę?, co to znaczy wyrabiać umiejętności, co to znaczy realizować program nauczania? Najczęściej spotyka się z różnicami między dwiema modelami nauczania: na model analityczny i model hermeneutyczny.

W modelu analitycznym hasłem przewodnim, streszczającym jego zasadniczy sens, jest „uczyć się, aby przyswoić”. Wiedza rozumiana jest jako obiekt, który należy zdobyć, uzyskać, przyswoić. Jest ona obiektywna, uczeń jej nie współtworzy, nie może krytycznie modyfikować. Akcent położony jest na skutecznym przekazywaniu wiedzy i informacji.

¹Por. H. Komorowska: *O programach prawie wszystko*. Warszawa 1999, s. 24-30.

Model hermeneutyczny wyraża hasło „uczy się, by znaleźć odpowiedź”. Wiedza to produkt współtworzenia, w którym biorą udział uczeń i nauczyciel. Podkreśla się rolę interakcji zachodzących pomiędzy nauczycielem a uczniem, rolę procesu komunikacji i budowania znaczenia. Efektem tych procesów ma być podzielenie postaw i wartości oraz zdobywanie informacji. Akcent przesunięty jest na uczenie przez doświadczenie, współdziałanie i porozumienie².

Model hermeneutyczny jest, w moim przekonaniu, bardzo atrakcyjnym modelem dla nowoczesnej edukacji. Nie należy jednak zapominać, że źródłem wszelkiego poszukiwania jest moment pytania, zainteresowania, jest potrzeba zdobycia wiedzy. Aby poszukiwać odpowiedzi, potrzebne jest pytanie! Wydaje się, że model hermeneutyczny jest odpowiedni dla tworzenia programu nauczania filozofii w szkole. Jednak punktem wyjścia takiego programu muszą być pytania i problemy. I to takie pytania, które będą autentycznymi pytaniami ucznia, które będą w stanie wzbudzić w nim ciekawość i prawdziwe zainteresowanie.

Następnym zagadnieniem ważnym dla prawidłowego konstruowania programu nauczania jest problem jego formalnej struktury. Pośród wielu zasad konstruowania programu ważnym dla uczenia filozofii jest problem szeregowania treści nauczania. Najbardziej w współczesnej dydaktyce mamy do czynienia z dwoma sposobami szeregowania treści: układem liniowym i układem spiralnym.

W układzie liniowym elementy materiału są ułożone kolejno jeden po drugim. Założeniem dydaktycznym jest tu opanowanie poprzedniej części materiału przed przystąpieniem do realizacji kolejnej części.

Struktura układu spiralnego opiera się na układzie materiału w kolejne cykle, gdzie cykl pierwszy zawiera całość materiału w podstawowym zarysie, w całościowej i uogólniającej formie (może zawierać jakiś podstawowy problem, podstawowe pytanie). Cykl drugi pogłębia informacje, i tak kolejne cykle zwikszą zakres informacji oraz wymaganych umiejętności, poruszając się w obrębie tych samych haseł programowych. W psychologii kognitywistycznej występuje pojęcie organizatora poprzedzającego - jest to pojęcie, informacja, pytanie, model, który stanowi bazę, oparcie, punkt odniesienia dla budującego się systemu

²Por. Tamże, s. 20-23.

wiedzy i umiejtno ci ucznia. Pierwszy cykl - oparty o naczeln tre programow , która organizuje cały proces nauczania - jest czym w rodzaju takiego organizatora poprzedzaj cego.

Dla potrzeb nauczania filozofii w szkole wydaje mi si bardziej odpowiedni układ spiralny. Taka formalna struktura programu pozwala na stworzenie takiego procesu nauczania, który b dzie dostosowany do potrzeb i mo liwo ci uczniów, a to z kolei daje szanse na autentyczne ich zaangażowanie w poznawanie filozofii. Najwi kszym atutem takiego sposobu budowania programu jest to, i daje on pewien cało ciowy, przejrzysty i spójny obraz poznawanego przedmiotu, umo liwia łatwy wgl d w omawian problematyk , ułatwia tak konstruowa zaj cia, by przede wszystkim kształci umiejtno ci i pogł bia zrozumienie tre ci, ni koncentrowa si tylko na przekazywaniu wiadomo ci³.

Obok formalnych aspektów konstruowania programu naczelnym problemem jest jego merytoryczna zawarto . Ka dy autor programu staje przed konieczno ci selekcji i doboru materiału. Obecnie Ministerstwo wskazuje tylko na podstaw programow , która okre la pewne minimum, jakie nale y w programie dla danego poziomu nauczania zawrze .

Po ród dost pnych programów nauczania filozofii w gimnazjum i w szkołach rednich spotka mo emy w dwie strategie konstruowania programu w aspekcie merytorycznym: strategi historyczn i strategi problemow .

Według strategii historycznej, konstrukcja programu oparta jest o historyczny rozwój filozofii. Sprowadza si do uczenia historii filozofii. U zwolenników tej strategii charakterystyczne jest przekonanie o niemo - liwo ci zrozumienia filozofii bez jej historycznego kontekstu, oraz niemo liwo ci zrozumienia poj i j zyka filozofii bez znajomo ci ich historycznych ródeł. Owa niemo liwo bierze si st d, e dydaktyka jest

³ Przykładem spiralnej budowy programu jest program mojego autorstwa (zob. P. Walczak: *Koncepcja programowa nauczania filozofii w liceum profilowanym*, w: *Filozofia w szkole. Materiały z konferencji naukowej*, red. B. Burlikowski, W. Słomski. Warszawa-Kielce 2002, s. 546-558). Funkcj bazy programu, organizatora poprzedzaj cego pełni w nim Plato ska metafora jaskini. Ka dy temat - hasło programowe - nawi zuje w ka dym ogniwie programu do jakiego aspektu interpretacji tej przypowie ci.

wpisana w filozofii (filozofia jest rozumiana jako specyficzna dziedzina wiedzy), gdy filozofia tworzy się w toku historycznego rozwoju i należy jej się uczyć odtwarzając ten proces⁴.

Strategia historyczna posiada liczne zalety:

- duża zawartość merytoryczna, treściowa, stąd duża wartość poznawcza;
- taki sposób prezentowania filozofii pozwala przekazać dużo o wiedzy w krótkim czasie - wysoka efektywność (choć wydaje mi się, że jest to efektywność pozorna);
- pozwala na ukazanie ciągłości myśli, rozwoju filozofii w procesie historycznym, uwiadomienia historyczne i kulturowe uwarunkowanie filozofii i przez to pozwala zrozumieć współczesność;
- pozwala ukazać powiązanie filozofii z innymi dziedzinami kultury.

Równocześnie można wskazać wiele poważnych wad strategii historycznej, które należy zastanowić się nad jej przydatnością w nauczaniu filozofii w szkole:

- metoda niezbyt mocno dydaktycznie, ograniczająca swobodę nauczyciela w doborze metod nauczania;
- nie odpowiada na potrzeby ucznia (problemy omawianego filozofa nie są problemem ucznia, brak autentycznego pytania - brak potrzeby poszukiwania odpowiedzi);
- linearność takiego programu sprawia, że uczeń szybko się nudzi; gdy umknie mu jeden element programu, nie ma możliwości włączenia się w proces nauczania;
- nie kształtuje umiejętności, często sprowadza się do kumulacji wiedzy, a nie do rozbudzania zainteresowania i myślenia;
- „obcięcia” lekcji dużej ilości informacji.

Alternatywą dla strategii historycznej jest strategia problemowa, która polega na konstruowaniu programu według problemów, pytań, haseł programowych, abstrahujących od ich historycznego kontekstu. Metoda ta przynosi wiele korzyści dydaktycznych:

⁴ Szerzej na ten temat pisze E. Martens: *Dydaktyka filozoficzna*. „Edukacja Filozoficzna”, vol. 6\1988, s. 217-236.

- metoda „no na dydaktycznie”, przyjazna uczniowi, gdy pozwala na podejmowanie tematów i zagadnień, które wywołują u ucznia zainteresowanie i ciekawość;
- pozwala na dopasowywanie się do potrzeb i możliwości ucznia;
- jej spiralny układ pozwala powracać do początkowych zagadnień, dzięki czemu uczeń ma możliwość „bezpiecznej” na lekcji;
- daje nauczycielowi swobodę w organizowaniu lekcji;
- kładzie akcent na kształtowanie umiejętności myślenia i dyskusyjnego poszukiwania odpowiedzi;

Podstawową wadą tej strategii może być niska zawartość merytoryczna programu, ograniczenie treści nauczania, a selektywność wiedzy filozoficznej, gdy program taki nie ukazuje istotnych powiązań i warunków historycznych. Pomimo tego wydaje mi się jednak, że strategia problemowa jest bardziej odpowiednia dla budowania programu nauczania filozofii w szkole.

Strategia problemowa oparta jest o model hermeneutyczny - akcentuje zrozumienie jako cel edukacyjny oraz umiejętności ucznia. Przyjęcie tej strategii, w powiązaniu z formalną strukturą spiralną, pozwala na kontrolę i kierowanie procesem rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia. Chcąc nauczać filozofii, tak, aby spełniała ona zadania i cele, jakie się stawia filozofii jako przedmiotowi nauczania w szkole, należy - jak się wydaje - konstruować programy nauczania według strategii problemowej. Ucząc historii filozofii, dajemy uczniowi gotową odpowiedź. Pojawia się klasyczny dylemat - co jest ważniejsze w filozofii: pytania czy odpowiedzi. Niezależnie od zakładanego rozwinięcia tego dylematu należy się zgodzić, iż zanim przedstawimy możliwe odpowiedzi, musimy obudzić w uczniu filozofa - sprawić, aby pojawił się w nim prawdziwe problemy i pytania, zainspiruje go ciekawość, która jest rdzeniem wszelkiej filozofii.