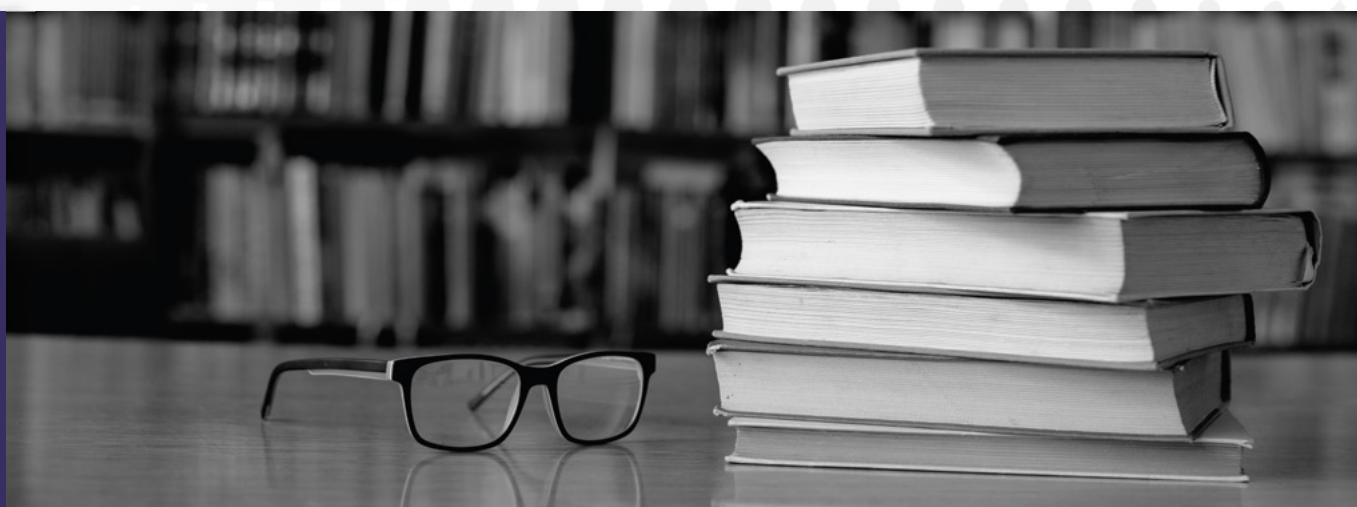




Vademecum Nauczyciela

Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej



FILOZOFIA, ETYKA



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



Vademecum

Nauczyciela

Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej

FILOZOFIA, ETYKA

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2019

Autorzy

Jacek Wojtysiak, Jacek Frydrych

Redakcja językowa i korekta

Karolina Strugińska

Redakcja techniczna i skład

Piotr Czajka

Projekt okładki, layout

Wojciech Romerowicz

Elementy graficzne: © Jovan/stock.adobe.com, © Pushkarevskyy/stock.adobe.com,
© absent84/stock.adobe.com, © Julien Eichinger/Fotolia.com, © LynxVector/Fotolia.com

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2019

ISBN 978-83-66047-59-4

ISBN 978-83-66047-49-5 (seria *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej*)

© Copyright by Ministerstwo Edukacji Narodowej

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

Opracowano na podstawie materiałów przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Spis treści

Wprowadzenie <i>dr Wioletta Kozak</i>	5
Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego, III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum – przedmiot filozofia	11
Podstawa programowa przedmiotu filozofia	19
Komentarz do podstawy programowej przedmiotu filozofia <i>dr Jacek Frydrych</i>	33
Wskazówki metodyczne <i>dr Jacek Frydrych, prof. dr hab. Jacek Wojtysiak</i>	41
Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego, III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum – przedmiot etyka	59
Podstawa programowa przedmiotu etyka	67
Komentarz do podstawy programowej przedmiotu etyka <i>dr Jacek Frydrych</i>	73
Wskazówki metodyczne <i>dr Jacek Frydrych, prof. dr hab. Jacek Wojtysiak</i>	85

Wprowadzenie

Przygotowaliśmy dla Państwa publikację, której celem jest przybliżenie najważniejszych założeń reformy edukacji w liceum ogólnokształcącym oraz technikum¹. Wprowadzone zmiany wydłużyły czas nauki w liceum do 4 lat, a w technikum – do 5. Oprócz modyfikacji strukturalnych została wprowadzona także zmiana programowa, której najważniejszym celem jest odejście od wąskoutylitarnego, pragmatycznego kształcenia umiejętności na rzecz powrotu do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy edukacji – *traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności* (cel 1.) oraz *rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy* (cel 8.). Zdaniem Stanleya J. Spanbauera naczelną wartością edukacji stanowi jasna, klarowna i uporządkowana wiedza. „Ona, zmieniając człowieka, ustawia go w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień niechwilowych i ponadto widzianych przez pryzmat osobniczych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością. O tym, jak ważną odgrywa rolę, jednostka dowiaduje się najczęściej wtedy, gdy podejmowanie decyzji uwarunkowane jest jej posiadaniem”².

W nowej podstawie programowej umiejętności i kompetencje rozumiane są zatem jako praktyczne zastosowanie **wiedzy** zdobywanej przez uczniów w procesie kształcenia. Wiedza to informacja wartościowa, integrująca dane, fakty, hipotezy; oznacza ona umiejętność zdobywania i posiadania informacji oraz wykorzystywania ich w praktyce. Tworzenie wiedzy wymaga, aby ktoś wcześniej informację przetworzył, połączył i zinterpretował³. Wiedza nie jest zatem synonimem informacji – wręcz przeciwnie: wiedzę tworzą informacje uporządkowane, zhierarchizowane i logicznie powiązane.

Cele główne nowej podstawy programowej – sformułowane w oparciu o wyżej wspomnianą koncepcję wiedzy – kładą szczególny nacisk na zadania poznawcze w obrębie szkolnej edukacji, które realizowane są w dwóch wymiarach: z jednej strony jako transmisja niezbędnej wiedzy przedmiotowej, z drugiej – jako podstawa kształcenia umiejętności. Rola szkoły nie polega tylko na zapewnieniu dostępu do informacji – ten dostęp w czasach cywilizacji informatycznej i cyfrowej, jak nazywany jest wiek XXI,

¹ *Vademecum Nauczyciela* zawiera zapisy podstawy programowej z komentarzami dotyczące wyłącznie liceum ogólnokształcącego oraz technikum. Pełną wersję podstawy programowej kształcenia ogólnego można znaleźć na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 15 lipca 2019 r.].

² Spanbauer S. J., (1987), *QualityFirst in Education... Why not?*, Appleton, WI: Fox Valley Technical College Foundation, za: Denek K., *Edukacja oparta o wartości*, (2009), „Wartości w muzyce” nr 2, s. 139–158, online: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Wartosci_w_muzyce/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2-s139-158/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2-s139-158.pdf [dostęp: 15 lipca 2019 r.].

³ Kromer B., (2008), *Wiedza jako podstawowy czynnik funkcjonowania organizacji inteligentnej*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Ekonomii i Zarządzania” nr 2, Koszalin: Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, s. 93–99.

wydaje się dla uczniów niemal nieograniczony – ale taka organizacja złożonego procesu przekazywania i samodzielnego zdobywania wiedzy, aby młodzi ludzie mogli rozumieć otaczającą ich rzeczywistość. Nastąpiła więc zmiana paradygmatu myślenia o edukacji – szkoła staje się przestrzenią rozwoju uczniów i budowania dla nich dobrej przyszłości, w której wykorzystują swój potencjał, możliwości i zainteresowania.

Nowa podstawa programowa do szkoły ponadpodstawowej ukierunkowana jest na rozwijanie myślenia. Myślenie to tworzenie pojęć, które organizują świat, rozwiązywanie problemów oraz skuteczne podejmowanie decyzji i formułowanie sądów⁴. Myślenie krytyczne stanowi jedną z najważniejszych umiejętności XXI wieku, a jej rozwój jest kluczowym elementem przygotowującym uczniów do dorosłego życia. Dzięki myśleniu krytycznemu ludzie uczą się i potrafią:

- analizować, tworzyć hipotezy, określać istotę problemów;
- oceniać, weryfikować i formułować argumenty;
- myśleć niezależnie;
- tworzyć logiczne powiązania;
- przewidywać (na drodze dedukcji) konsekwencje znanych faktów;
- dostrzegać nieścisłości i błędy w rozumowaniu;
- sprawdzać fakty, rozumieć logiczne zależności między faktami;
- przetwarzać informacje;
- kwestionować oczywistości i własne założenia;
- myśleć jasno i precyzyjnie, być dociekliwymi.

Myślenie krytyczne jest zdyscyplinowanym procesem intelektualnym, który polega na:

- 1) aktywnej i umiejętnej konceptualizacji;
- 2) wykorzystywaniu, analizowaniu i syntetyzowaniu oraz ocenie informacji uzyskanych od kogoś lub sformułowanych samodzielnie;
- 3) obserwacji, zdobywaniu doświadczeń;
- 4) refleksji, rozumowaniu i komunikacji.

Krytyczne myślenie zakłada sprawdzenie w każdym rozumowaniu struktur lub elementów takich jak: cel, problem, kwestia, założenia, pojęcia, podstawy empiryczne, określony wniosek, implikacje i konsekwencje, zastrzeżenia płynące z innych punktów widzenia oraz zakres możliwych nawiązań. Myślenie krytyczne jako dotyczące wielu różnych przedmiotów, spraw i celów stanowi składową różnorodnych sposobów myślenia, m.in.: myślenia naukowego, matematycznego, historycznego, ekonomicznego, moralnego i filozoficznego.

⁴ Myers D.G., *Psychologia*, (2003), Poznań: Zysk i S-ka, s. 378.

Myślenie krytyczne można charakteryzować jako złożone z następujących elementów:

- 1) zbiór informacji oraz przekonań, które kształtują umiejętności;
- 2) nawyki, oparte na zaangażowaniu intelektualnym, określające wykorzystanie owych umiejętności do kontroli i kształtowania zachowania.

Z tego względu można je przeciwstawić:

- 1) biernemu przyswajaniu i przechowywaniu informacji – ponieważ myślenie krytyczne wymaga [używania] szczegółowych metod wyszukiwania informacji i obchodzenia się z nimi;
- 2) posiadaniu umiejętności, które zgodnie z założeniem będą stale używane;
- 3) wykorzystywaniu tych umiejętności⁵.

Autorzy nowej podstawy programowej, rozumiejąc potrzebę formowania „człowieka myślącego”, aż trzy z ośmiu celów głównych odnieśli do konieczności ukształtowania i doskonalenia – w ramach nauczania na zajęciach wszystkich przedmiotów ogólnych, realizowanych zarówno w liceum ogólnokształcącym, jak i w technikum – narzędzi intelektualnego rozwoju człowieka. Za istotne wyzwania, przed którymi stoi szkoła, uznano:

2) doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;

4) zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;

5) łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi;

7) rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie.

Myślenie stanowi nadrzędną **umiejętność** zdobywaną przez ucznia w trakcie szkolnej edukacji – jest „rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych, takich jak: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sążenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia”.

⁵ Zob. *Oświadczenie Michaela Scrivena i Richarda Paula wygłoszone podczas 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, (1987)* – online: <http://www.criticalthinking.pl/czym-jest-krytyczne-myslenie/> [dostęp: 15 lipca 2019 r.].

Przygotowany dla Państwa materiał proponuje sposoby, metody i techniki, które pomagają rozwijać sprawność myślenia uczniów na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Podpowiada rozwiązania metodyczne i – mamy nadzieję – okaże się ciekawym, inspirującym i pomocnym poradnikiem w pracy dydaktycznej.

dr Wioletta Kozak

FILOZOFIA

Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

Kształcenie ogólne w szkole ponadpodstawowej tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces uczenia się przez całe życie.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

- 1) traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- 2) doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- 3) rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- 4) zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- 5) łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrazeniowo-twórczymi;
- 6) rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- 7) rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie;
- 8) rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

- 1) myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia;

- 2) czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psychologiczna prowadząca do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami;
- 3) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- 6) umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- 7) nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- 8) umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Bogacenie słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, służy rozwojowi intelektualnemu ucznia, a wspomaganie i dbałość o ten rozwój należy do obowiązków każdego nauczyciela.

Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.

Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

Ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych. Bardzo ważne jest dostosowanie zajęć do poziomu przygotowania ucznia, które uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.

Kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.

Strategia uczenia się przez całe życie wymaga umiejętności podejmowania ważnych decyzji, poczynając od wyboru szkoły ponadpodstawowej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu. I te umiejętności kształtowane będą w szkole ponadpodstawowej.

Przedmioty w liceum ogólnokształcącym i technikum mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym:

- 1) tylko w zakresie podstawowym – przedmioty: muzyka, plastyka, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie do życia w rodzinie, etyka;
- 2) w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym: język polski, język obcy nowożytny, matematyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, filozofia, fizyka, informatyka;
- 3) tylko w zakresie rozszerzonym – przedmioty: historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna.

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów, m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Każda sala lekcyjna powinna mieć dostęp do internetu, uczniowie i nauczyciele powinni mieć zapewniony dostęp do pracowni stacjonarnej lub mobilnej oraz możliwość korzystania z własnego sprzętu. Wszystkie pracownie powinny być wyposażone w monitor interaktywny (z wbudowanym komputerem i oprogramowaniem) lub zestaw: komputer, projektor i tablica interaktywna lub ekran.

Szkoła ma również przygotowywać uczniów do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci.

Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Uczniom z niepełnosprawnościami szkoła zapewnia optymalne warunki pracy. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerażały one możliwości ucznia (nie uniemożliwiały osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami.

Bardzo istotna jest edukacja zdrowotna, która prowadzona konsekwentnie i umiejętnie będzie przyczyniać się do poprawy kondycji zdrowotnej społeczeństwa oraz pomyślności ekonomicznej państwa.

Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu opisanych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych.

Opis wiadomości i umiejętności zdobytych przez ucznia w szkole ponadpodstawowej jest przedstawiany w języku efektów uczenia się, zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji⁶.

Działalność edukacyjna szkoły określona jest przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania;
- 2) program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

Obok zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele wykonują również działania opiekuńcze odpowiednio do istniejących potrzeb.

Działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania. Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji. W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi.

W czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum są realizowane następujące przedmioty:

- 1) język polski;
- 2) język obcy nowożytny;
- 3) filozofia;

⁶ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2017 r. poz. 986 i 1475).

- 4) język łaciński i kultura antyczna;
- 5) muzyka;
- 6) historia muzyki;
- 7) plastyka;
- 8) historia sztuki;
- 9) historia;
- 10) wiedza o społeczeństwie;
- 11) geografia;
- 12) podstawy przedsiębiorczości;
- 13) biologia;
- 14) chemia;
- 15) fizyka;
- 16) matematyka;
- 17) informatyka;
- 18) wychowanie fizyczne;
- 19) edukacja dla bezpieczeństwa;
- 20) wychowanie do życia w rodzinie⁷;
- 21) etyka;
- 22) język mniejszości narodowej lub etnicznej⁸;
- 23) język regionalny – język kaszubski⁸.

Filozofia

Podstawa programowa przedmiotu filozofia w zakresie podstawowym jest przeznaczona dla klas pierwszych liceów ogólnokształcących i techników. Głównym celem zajęć z filozofii jest wprowadzenie uczniów w myślenie filozoficzne na bazie filozofii starożytnej Grecji i Rzymu. Przyjęcie takiej koncepcji nauczania filozofii umożliwi uczniom zapoznanie się z jednym z najważniejszych źródeł kultury europejskiej (śródziemnomorskiej) oraz pozwala rozpoznać jej dziejowe bogactwo i historyczną tożsamość.

Poszczególne tematy podstawy programowej sformułowane są w kolejności chronologicznej. Zadaniem nauczyciela nie jest jednak koncentrowanie się na samej historii filozofii starożytnej, lecz zwrócenie uwagi na ponadczasowe problemy, z którymi borykali się starożytni myśliciele. Grecka filozofia wyznaczyła bowiem zestaw zagadnień

⁷ Sposób nauczania przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie określają przepisy wydane na podstawie art. 4 ust. 3 *Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Dz.U., poz. 78, z 1995 r., poz. 334, z 1996 r., poz. 646, z 1997 r., poz. 943 i poz. 1040, z 1999 r., poz. 32 oraz z 2001 r., poz. 1792).

⁸ Przedmiot język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz przedmiot język regionalny – język kaszubski są realizowane w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 13 ust. 3 *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 2017 r., poz. 2198, 2203 i 2361).

i wzorców myślowych, które są wciąż obecne w filozofii – czy szerzej: kulturze – europejskiej, w tym polskiej, i które zachowały swoją aktualność aż do dziś.

Podstawa programowa przedmiotu filozofia w zakresie rozszerzonym uwzględnia najważniejsze treści podstawy programowej zakresu podstawowego, dlatego mogą ją realizować także uczniowie, którzy nie uczestniczyli w klasie I w zajęciach z filozofii. Treści nauczania zostały uporządkowane w trzech działach: kultura logiczna, elementy historii filozofii, wybrane problemy filozofii. Opanowanie przez ucznia umiejętności składających się na kulturę logiczną ma przygotować go do zapoznania się z elementami historii filozofii (od starożytności aż do współczesności). Z kolei celem ostatniego działu jest porządkowanie wiedzy z zakresu historii filozofii oraz wprowadzenie ucznia w proces uprawiania filozofii, polegający na formułowaniu i rozwiązywaniu określonych problemów. W ramach zajęć z filozofii uczeń będzie mógł się zapoznać z wybranymi problemami z zakresu metafizyki (wraz z filozofią przyrody i teologią filozoficzną), antropologii, etyki, epistemologii, estetyki i filozofii polityki. Zajęcia z filozofii umożliwiają uczniowi zrozumienie kluczowych problemów filozoficznych, poznanie ich głównych (nieraz konkurencyjnych) rozwiązań oraz doskonalenie umiejętności rozpatrywania zastanych argumentów na ich rzecz. Sprawności te powinny zostać zsynchronizowane z wiedzą historyczno-filozoficzną, w tym z umiejętnością interpretowania podanych fragmentów klasycznych tekstów źródłowych. Pełna realizacja podstawy jest więc możliwa przy uwzględnieniu zarówno aspektu logiczno-problemowego, jak i historyczno-kulturowego.

Lekcje filozofii powinny uświadomić uczniowi znaczenie filozofii jako ważnej części kultury europejskiej, w tym polskiej. Edukacja filozoficzna nie wyczerpuje się jedynie w przestrzeni teoretycznej, w ramach której uczeń nabywa stosownej wiedzy i umiejętności składających się na myślenie filozoficzne. Edukacja filozoficzna bowiem pozwala także dyskutować o najważniejszych problemach ludzkiego życia i kształtować własną tożsamość – indywidualną, obywatelską i narodową.

Podstawa programowa przedmiotu filozofia

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

Zakres podstawowy

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. Rozumienie filozofii jako fundamentalnego – obok nauki, sztuki, religii i prawa – składnika dziedzictwa kultury śródziemnomorskiej.
- II. Świadomość wpływu starożytnej filozofii greckiej na europejską kulturę późniejszych epok, a zwłaszcza na literaturę piękną, naukę i religię.
- III. Znajomość głównych dyscyplin filozoficznych, ich problematyki i terminologii.
- IV. Dostrzeganie w poglądach wielkich filozofów starożytnych paradygmatów myślowych, które są obecne w kulturze aż do czasów dzisiejszych.
- V. Identyfikowanie różnych problemów, stanowisk i nurtów filozoficznych na przykładach pytań i twierdzeń wielkich filozofów starożytnych.
- VI. Rozwijanie krytycznego myślenia i sprawności logicznych poprzez analizę wybranych pytań i argumentów filozoficznych.
- VII. Umiejętność jasnego formułowania i rzetelnego uzasadniania własnych poglądów filozoficznych w dyskusji.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

- I. Pojęcie filozofii. Uczeń:
 - 1) przedstawia etymologię słowa *filozofia*;
 - 2) wymienia i charakteryzuje ważniejsze dyscypliny filozofii: metafizykę (ontologię), epistemologię, etykę, filozofię przyrody, antropologię filozoficzną, teologię filozoficzną, filozofię piękną i sztuki (estetykę), filozofię polityki;
 - 3) objaśnia arystotelesowski podział filozofii na filozofię teoretyczną, praktyczną i pojetyczną;
 - 4) określa rolę logiki jako narzędzia nauki i filozofii;
 - 5) wskazuje istotne cechy pytań filozoficznych: ogólność (abstrakcyjność), racjonalność, zorientowanie na to, co ostateczne lub najbardziej podstawowe.
- II. Pierwsze pytanie filozoficzne: co stanowi *archē* świata? Uczeń:
 - 1) rozróżnia znaczenia słowa *archē*;
 - 2) kojarzy imiona jońskich filozofów przyrody (Tales, Anaksymander, Anaksymenes) z przyjętymi przez nich zasadami (woda, bezkres, powietrze);

- 3) przedstawia koncepcję czterech żywiołów jako pierwszą próbę rozwiązania naukowego i filozoficznego problemu elementarności;
- 4) dostrzega w metodzie jońskich filozofów przyrody załączek empirycznej metody naukowej: obserwacja zjawisk przyrodniczych oraz wysuwanie hipotez wyjaśniających te zjawiska.

III. Pierwsze spory filozoficzne. Uczeń:

- 1) analizuje pytanie „czy istnieje jedna zasada, czy wiele zasad rzeczywistości?” oraz w jego kontekście rekonstruuje spór między monizmem (np. Talesa) a pluralizmem (np. Empedoklesa);
- 2) dyskutuje na temat „czy rzeczywistość w swej istocie jest zmienna, czy niezmienna?”, przedstawiając argumenty na rzecz wariabilizmu (Heraklita) oraz statyzmu (eleatów);
- 3) dostrzega w rozumowaniach eleatów załączek procedury dowodzenia (poglądy Parmenidesa) oraz argumentacji typu *reductio ad absurdum* (paradoksy Zenona z Elei);
- 4) wskazuje na wybranym przykładzie obecność poglądów filozofów starożytnych w filozofii nowożytnej lub współczesnej (np. heglizm lub filozofia procesu jako odmiana wariabilizmu).

IV. Atomizm grecki (filozofia Leucypa i Demokryta) jako paradygmat ontologii naturalistycznej. Uczeń:

- 1) formułuje własną odpowiedź na pytanie „czy istnieją przedmioty proste (niepodzielne)?” oraz w jego kontekście objaśnia stanowisko atomizmu i argumenty na jego rzecz;
- 2) podaje przykłady wyjaśniania wybranych zjawisk w świecie w odwołaniu do procesów składania i rozkładania konfiguracji składników prostszych;
- 3) przedstawia w zarysie historię poszukiwania w nauce nowożytnej i współczesnej najmniejszych cząstek materii;
- 4) rekonstruuje ponadczasowy spór o to, czy ludzkie czynności umysłowe można wyjaśnić wyłącznie w odwołaniu do procesów fizycznych: materializm vs. dualizm.

V. Filozofia Sokratesa jako początki filozofii człowieka i etyki. Uczeń:

- 1) charakteryzuje filozofię Sokratesa w kontekście jego życia i postawy moralnej;
- 2) objaśnia koncepcję uprawiania filozofii poprzez autorefleksję lub samoświadomość (hasło: „poznaj samego siebie”);
- 3) definiuje terminy: *psychē*, *aretē*, *daimonion* jako kluczowe terminy filozofii Sokratesa;
- 4) dyskutuje na temat „dlaczego ludzie postępują źle?”, przedstawiając tezę intelektualizmu etycznego oraz argumenty za i przeciw niemu.

- VI. Filozofia Platona jako paradygmat metafizyki antynaturalistycznej. Uczeń:
- 1) wyjaśnia platońską teorię idei jako niematerialnych, niezmiennych i wiecznych wzorców dla zmiennych i czasowych rzeczy fizycznych oraz stosuje ją do wybranego sporu filozoficznego (np. sporu o to, czym są lub jak istnieją liczby);
 - 2) objaśnia platońską teorię poznania, definiując termin *anamneza*;
 - 3) krytycznie rekonstruuje platoński argument na rzecz nieśmiertelności duszy z jej podobieństwa do wiecznych idei (*Fedon*, 78d–80b);
 - 4) porównuje platońską i biblijną koncepcję początku świata: *Timajos* (28b–30c) a *Biblia* (Rdz 1,1–2,3).
- VII. Filozofia i kultura europejska jako „przypisy do Platona”. Uczeń:
- 1) przedstawia oraz interpretuje wielkie alegorie Platona (jedna do wyboru): „drugie żeglowanie (wyprawa)” i „słońce” (*Fedon*, 98c–100b), „jaskinia” (*Państwo*, 514a–517a), „skrzydlaty zaprzęg” (*Fajdros*, 246a–b, 253d–e), „pierścień Gygesa” (*Państwo*, 358e–361d);
 - 2) objaśnia sens potoczny i sens źródłowy (*Uczta*, 209e–212c) pojęcia *miłość platoniczna*;
 - 3) wyjaśnia sens potoczny i sensy filozoficzne terminu *idealizm*;
 - 4) wskazuje na wybranym przykładzie obecność platonizmu w późniejszych epokach (np. w teologicznej myśli średniowiecznej, w nowożytnym matematycznym przyrodoznawstwie, w politycznych próbach budowania „państwa doskonałego”).
- VIII. Filozofia Arystotelesa jako próba pogodzenia dotychczasowych opozycji filozoficznych. Uczeń:
- 1) objaśnia teorię możliwości i aktu jako próbę pogodzenia wariabilizmu i statyzmu;
 - 2) przedstawia teorię materii i formy jako próbę pogodzenia materializmu (naturalizmu) i platonizmu (antynaturalizmu);
 - 3) próbuje odpowiedzieć na pytanie: „kim jest człowiek?” oraz w jego kontekście wyjaśnia koncepcję człowieka jako jedności ciała i duszy;
 - 4) ilustruje na wybranych przykładach koncepcję cnoty jako trwałej dyspozycji do zachowania właściwej miary;
 - 5) omawia jedno z innych ponadczasowych osiągnięć filozofii Arystotelesa (do wyboru: klasyczna koncepcja prawdy, koncepcja *eudaimonii* jako celu ludzkiego życia, koncepcja przyjaźni, typologia i ocena ustrojów politycznych).
- IX. Epikureizm i stoicyzm jako dwa paradygmaty etyki. Uczeń:
- 1) porównuje epikurejski hedonizm i stoicki perfekcjonizm jako załączki (odpowiednio) konsekwencjalizmu i deontologizmu;

- 2) rekonstruuje spór o kryterium moralnej oceny czynu: skutki dokonanego czynu (np. osiągnięcie stanu braku cierpienia i lęku) vs. wewnętrzna charakterystyka czynu (np. stan harmonii z rozumną naturą);
- 3) rozpatruje wybrane problemy etyczne na tle współczesnego sporu między konsekwencjalizmem (np. utylitaryzm) a deontologizmem (np. etyka kantowska);
- 4) podaje przykłady obecności wątków epikurejskich i stoickich w literaturze polskiej.

X. Trop sceptyczne jako ponadczasowe wyzwanie dla epistemologii. Uczeń:

- 1) wyjaśnia na wybranych przykładach, na czym polega względność spostrzeżeń;
- 2) identyfikuje na wybranych przykładach regres, błędne koło oraz arbitralność w uzasadnieniu;
- 3) rozważa problem, czy jest możliwe usunięcie niezgodności poglądów między ludźmi;
- 4) analizuje pytanie: „czy osiągnięcie wiedzy jest możliwe?” oraz w jego kontekście rekonstruuje epistemologiczny spór między dogmatyzmem a sceptycyzmem.

XI. Początki filozoficznej teologii. Uczeń:

- 1) przedstawia główne starożytne koncepcje absolutu (Boga): demiurg oraz idea dobra (Platon), nieporuszony poruszyciel (Arystoteles), rozumna natura świata (stoicyzm), prajednia (Plotyn);
- 2) wyjaśnia wpływ filozofii starożytnej na formowanie się teologii i filozofii chrześcijańskiej;
- 3) rekonstruuje filozoficzno-duchowe poszukiwania św. Augustyna: manicheizm, sceptycyzm, neoplatonizm, chrześcijaństwo.

XII. Początki estetyki. Uczeń:

- 1) objaśnia dominujące w starożytności pojęcia sztuki (jako umiejętności wytwarzania czegoś według reguł) i porównuje je z wybranym (nowożytnym lub współczesnym) pojęciem sztuki;
- 2) dyskutuje na temat: „co stanowi kryterium piękna?” i w jego kontekście przedstawia Wielką Teorię pitagorejczyków (proporcja jako kryterium piękna);
- 3) omawia wybrane treści *Poetyki* Arystotelesa – pierwszego systematycznego dzieła z zakresu teorii i filozofii literatury: typologia sztuki poetyckiej, koncepcja tragedii, pojęcia *mimēsis* i *katharsis* (jedno zagadnienie do wyboru).

Lektura obowiązkowa

- 1) Platon, *Obrona Sokratesa* lub *Kriton* (w związku z działem V–VII treści nauczania);
- 2) Platon, fragmenty z następujących dialogów (w związku z działami VI i VII pkt 2 treści nauczania): *Fedon* (78d–80b, 98c–100b), *Timajos* (28b–30c), *Uczta* (209e–212c);
- 3) Platon, jeden z fragmentów z następujących dialogów (w związku z działem VII pkt 1 treści nauczania): *Fedon* (98c–100b), *Państwo* (514a–517a), *Fajdros* (246a–b, 253d–e), *Państwo* (358e–361d);
- 4) Arystoteles, fragmenty z następujących pism (w związku z działem VIII pkt 4 treści nauczania): *Etyka nikomachejska* (ks. II, 7–8, 1107a), (w związku z działem XII treści nauczania): *Poetyka* (ks. IV, 1448b–1449a);
- 5) Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy sławnych filozofów*, fragment o sceptykach (w związku z działem X treści nauczania): ks. IX, rozdz. 11, 79–91;
- 6) do wyboru fragment z pism jednego z następujących autorów (w związku z działami IX i XI treści nauczania): Epikur, Epiktet, Seneka, Marek Aureliusz lub św. Augustyn.

Warunki i sposób realizacji

Na realizację każdego z tematów nauczyciel powinien przeznaczyć przeciętnie 2 godziny lekcyjne. Pozostałe godziny należą do dyspozycji nauczyciela i służą pogłębieniu, uzupełnieniu lub powtórzeniu materiału. Zaleca się, by – o ile to możliwe – podczas realizacji każdego tematu uwzględniono cztery aspekty:

- 1) aspekt historyczno-filozoficzny: przedstawienie poglądów wybranych filozofów starożytnych na określone kwestie;
- 2) aspekt kulturowy: zwrócenie uwagi na wpływ omawianych pojęć i koncepcji filozoficznych na różne działy kultury europejskiej późniejszych epok;
- 3) aspekt problemowy: rekonstrukcja problemów filozoficznych, poruszonych niegdyś przez myślicieli starożytnych i aktualnych aż do dziś;
- 4) aspekt logiczny: analiza pytań filozoficznych oraz argumentów, które można wysunąć za diskutowanymi stanowiskami filozoficznymi lub przeciw nim.

Równomierne uwzględnienie tych czterech aspektów jest ważne, dlatego że zajęcia filozofii w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum nie powinny być jedynie lekcjami z zakresu historii filozofii starożytnej, lecz przede wszystkim wprowadzeniem do filozofii za pośrednictwem starożytnej filozofii greckiej. Zaleca się więc, by omawiać wybrane idee tej filozofii jako przykłady głównych zagadnień i stanowisk poszczególnych dyscyplin filozofii. W związku z tym należy zwracać uwagę na zapoczątkowane w starożytności, ale ponadczasowe i wciąż podejmowane problemy i spory filozoficzne. Jeśli ułatwi to spełnienie tego celu, nauczyciel może w prezentacji materiału odbiegać od porządku chronologicznego oraz nawiązywać do filozofii wybranych przez siebie epok. Warto zaczynać lekcje nie od referowania poglądów danego filozofa, lecz od postawienia pytania filozoficznego, które pobudzi uczniów do poszukiwania własnych odpowiedzi i konfrontowania ich z odpowiedziami udzielanymi przez klasyków filozofii.

Zakres rozszerzony

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. Świadomość znaczenia filozofii jako istotnej części dziedzictwa kultury śródziemnomorskiej.
- II. Rozpoznawanie związków między filozofią a innymi działami kultury europejskiej, zwłaszcza między filozofią a sztuką (w tym literaturą piękną), religią i nauką.
- III. Znajomość poglądów filozofów reprezentatywnych dla poszczególnych epok kultury europejskiej.
- IV. Rozumienie ważniejszych pojęć, zagadnień i stanowisk głównych dyscyplin filozoficznych.
- V. Umiejętność stawiania pytań światopoglądowych (w tym moralnych) i poszukiwania odpowiedzi na nie z wykorzystaniem wiedzy filozoficznej.
- VI. Podejmowanie rzetelnej dyskusji filozoficznej oraz formułowanie w niej jasnego i uzasadnionego stanowiska.
- VII. Posługiwanie się podstawowymi kategoriami logiki i dbanie o kulturę logiczną wypowiedzi.
- VIII. Stosowanie narzędzi logiki podczas analizy tekstu filozoficznego i zawartej w nim argumentacji, a także w obronie przed manipulacją.
- IX. Umiejętność pisania tekstu (eseju) filozoficznego, w którym – korzystając ze zdobytej wiedzy z zakresu logiki i historii filozofii – identyfikuje się i rozpatruje określone poglądy filozoficzne.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

- I. Kultura logiczna.
 1. Podstawowe kategorie logiczne języka: nazwy i zdania. Uczeń:
 - 1) wskazuje w odpowiednich tekstach nazwy i zdania w sensie logicznym;
 - 2) odróżnia kategorie logiczne nazw i zdań od kategorii gramatycznych rzeczowników i zdań w sensie gramatycznym;
 - 3) odróżnia zdania w sensie logicznym od imperatywów (nakazów) i interogatywów (pytań) oraz dostrzega związki między nimi.
 2. Logiczne wady wypowiedzi: sprzeczność wewnętrzna, niedopowiedzenie i okazjonalność, nieostrość, wieloznaczność i chwiejność składniowa. Uczeń:
 - 1) ustala, co sprawia, że w określonym wyrażeniu mamy do czynienia ze sprzecznością wewnętrzną;
 - 2) odróżnia wyrażenia sprzeczne wewnątrznie od wyrażen fałszywych i nonsensownych;
 - 3) uzupełnia niedopowiedzenia na kilka dopuszczalnych sposobów;
 - 4) przekłada wyrażenia okazjonalne na wyrażenia pozbawione okazjonalizmów;

- 5) wyjaśnia, czym są wyrażenia nieostre i podaje ich przykłady;
 - 6) wyodrębnia poszczególne znaczenia przykładowych wyrażen wieloznacznych;
 - 7) tworzy dla odpowiednio dobranego wyrażenia chwiejnego składniowo co najmniej dwie różne parafrazy jednoznaczne składniowo.
3. Skutki posługiwania się wyrażeniami wadliwymi logicznie: niezrozumiałość, nieporozumienia słowne, paradoksy logiczne (np. paradoks kłamcy, paradoks ruchu, paradoks tysego). Uczeń:
- 1) wyszukuje w podanym tekście wyrażenia niezrozumiałe i wyjaśnia, na czym polega ich niezrozumiałość;
 - 2) opisuje sytuację, w której doszło do nieporozumienia słownego, i podaje powody tego nieporozumienia;
 - 3) przedstawia co najmniej jeden paradoks logiczny i poddaje go analizie.
4. Definicje jako środek uściślenia myśli i mowy: typy definicji, kryteria poprawności definicji, problem perswazyjności definicji. Uczeń:
- 1) wymienia wybrane odmiany definicji (definicja klasyczna, definicje nieklasyczne: definicja ostensywna, definicja enumeratywna, definicja kontekstowa) i podaje ich przykłady;
 - 2) tworzy dla ustalonego wyrażenia definicję klasyczną i wyodrębnia w niej *definiendum*, łącznik i *definiens*;
 - 3) określa, które z warunków poprawności łamie określona definicja, i usuwa znalezione wady (nieadekwatność, niezrozumiałość *definiens*, *ignotum per ignotum*, błędne koło);
 - 4) identyfikuje perswazyjny komponent przykładowych definicji.
5. Uzasadnianie bezpośrednio: spostrzeżenie, introspekcja, intuicja. Uczeń:
- 1) odróżnia zdania, które można uzasadnić w odwołaniu do spostrzeżenia od zdań, które można uzasadnić w odwołaniu do introspekcji;
 - 2) wyróżnia i objaśnia wybrane pojęcia intuicji (intuicja intelektualna, intuicja aksjologiczna, intuicja w sensie potocznym).
6. Uzasadnianie pośrednio: wnioskowanie (rozumowanie) niezawodne (oparte na wynikaniu logicznym lub definicyjnym) i zawodne, wybrane schematy (reguły) wnioskowań, klasyfikacja rozumowań (dowodzenie, wyjaśnianie, potwierdzanie, obalanie). Uczeń:
- 1) odróżnia w rozumowaniu przesłanki od wniosku oraz formułuje przesłanki pominięte w entymemacie;
 - 2) rozstrzyga, czy dane zdanie wynika logicznie lub definicyjnie z innego zdania lub zbioru zdań;
 - 3) odtwarza schemat, na którym opiera się określone wnioskowanie;
 - 4) zna i stosuje przykładowe schematy wnioskowań (*modus ponendo ponens*, *modus tollendo tollens*, *modus tollendo ponens*, sylogizm hipotetyczny, dylemat konstrukcyjny prosty i złożony);

- 5) z podanej listy wnioskowań wyodrębnia wnioskowania zawodne (nie-dedukcyjne) i niezawodne (dedukcyjne) oraz wskazuje powody przypisania im odpowiednio zawodności lub niezawodności;
 - 6) odróżnia – na przykładach – dowodzenie od wyjaśniania i potwierdzanie od obalania.
7. Błędy w rozumowaniach: błąd materialny i formalny, błędne koło w rozumowaniu, ekwiwokacja. Uczeń:
- 1) ocenia dane rozumowanie pod względem materialnym i formalnym, wskazując powody swojej oceny;
 - 2) odróżnia rozumowanie z błędnym kołem bezpośrednim od rozumowania z błędnym kołem pośrednim;
 - 3) wyjaśnia, na czym polega błąd ekwiwokacji w podanym rozumowaniu.
8. Argumentacja: dyskusja a wymiana poglądów, parlamentarne i logiczne kryteria rzetelnej dyskusji, nieuczciwe chwytły w dyskusji. Uczeń:
- 1) wyjaśnia, dlaczego przykładowa wymiana poglądów nie jest dyskusją;
 - 2) zna listę kryteriów rzetelnej dyskusji – parlamentarnych (ustalony porządek wypowiedzi, prawdomówność i życzliwe nastawienie do siebie dyskutantów) i logicznych (rozumiałość wypowiedzi, określenie przedmiotu i założeń dyskusji) – i stosuje się do nich w praktyce;
 - 3) wskazuje przykładowe chwytły erystyczne (*ad vanitatem, ad verecundiam, ad ignorantiam, ad personam, ad populum*) stosowane w nieuczciwej dyskusji i opisuje, na czym polega ich nieuczciwość.

II. Elementy historii filozofii.

1. Filozofia starożytna. Uczeń opanowuje następujące treści nauczania zawarte w podstawie programowej filozofii z zakresu podstawowego:
 - 1) atomizm grecki (filozofia Leucypa i Demokryta) jako paradygmat ontologii naturalistycznej (punkt IV);
 - 2) filozofia Platona jako paradygmat metafizyki antynaturalistycznej (punkt VI);
 - 3) filozofia i kultura europejska jako „przypisy do Platona” (punkt VII);
 - 4) filozofia Arystotelesa jako próba pogodzenia dotychczasowych opozycji filozoficznych (punkt VIII);
 - 5) epikureizm i stoicyzm jako dwa paradygmaty etyki (punkt IX);
 - 6) tropysceptyczne jako ponadczasowe wyzwanie dla epistemologii (punkt X);
 - 7) początki filozoficznej teologii (punkt XI).
2. Św. Tomasz z Akwinu. Uczeń:
 - 1) przedstawia stworzoną przez św. Tomasza koncepcję Boga i człowieka;
 - 2) krytycznie rekonstruuje „pięć dróg”;
 - 3) porównuje dwie argumentacje za istnieniem Boga – argumentację św. Tomasza („pięć dróg”) z argumentacją św. Anzelma z Canterbury z *Proslogionu* (rozd. 2: *Bóg naprawdę jest*);

- 4) wyjaśnia, czym jest neotomizm i wymienia jego głównych przedstawicieli;
 - 5) analizuje fragment *Sumy teologii* (cz. I, kw. 3, art. 1: *Czy Bóg jest ciałem?*).
3. René Descartes. Uczeń:
- 1) wyjaśnia, na czym polega kartezjański racjonalizm, sceptycyzm metodyczny i dualizm psychofizyczny;
 - 2) objaśnia sens formuły „myślę, więc jestem”;
 - 3) krytycznie rekonstruuje kartezjański argument na rzecz istnienia świata zewnętrznego;
 - 4) omawia poglądy jednego z następujących kontynuatorów filozofii René Descartesa: Gottfrieda Wilhelma Leibniza lub Barucha Spinozy;
 - 5) analizuje fragment *Rozprawy o metodzie* René Descartesa (cz. IV).
4. Blaise Pascal. Uczeń:
- 1) objaśnia pascalskie rozróżnienie porządku rozumu i porządku serca;
 - 2) wyjaśnia, na czym w ujęciu Blaise Pascala polega wielkość i nędza człowieka;
 - 3) krytycznie rekonstruuje „zakład Pascala”;
 - 4) analizuje fragment *Myśli* (cz. I, rozdz. 1: *Miejsce człowieka w naturze. Dwie nieskończoności*).
5. Empiryzm brytyjski. Uczeń:
- 1) wyjaśnia, czym jest empiryzm i jakie są jego główne odmiany;
 - 2) przedstawia poglądy Johna Locke’a z zakresu epistemologii i filozofii polityki;
 - 3) wskazuje jedną z możliwych konsekwencji empiryzmu: sceptyczną (na przykładzie filozofii Davida Hume’a) bądź idealistyczną (na przykładzie filozofii George’a Berkeley’a);
 - 4) analizuje fragment *Rozważań dotyczących rozumu ludzkiego* Johna Locke’a (t. I, ks. II, rozdz. I, par. 1–6).
6. Immanuel Kant. Uczeń:
- 1) objaśnia, na czym polega „przewrót kopernikański” w filozofii i transcendentalność jego epistemologii;
 - 2) przedstawia kantowską koncepcję prawa moralnego oraz w jej kontekście objaśnia treść i funkcję imperatywu kategorycznego (formuła powszechnego prawa oraz formuła człowieczeństwa jako celu);
 - 3) podaje rozwiązanie przykładowego problemu moralnego, wykorzystując obie formuły imperatywu kategorycznego;
 - 4) analizuje fragment *Uzasadnienia metafizyki moralności* Immanuela Kanta (rozdz. 2).
7. Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Uczeń:
- 1) objaśnia kluczowe tezy heglowskiej historiozofii;
 - 2) wyjaśnia heglowską koncepcję wolności jako uświadomionej konieczności oraz koncepcję dziejów jako postępu w uświadomieniu wolności;

- 3) określa główne cechy niemieckiego idealizmu oraz wymienia jego ważniejszych przedstawicieli;
 - 4) przedstawia na wybranym przykładzie wpływ heglizmu na polską filozofię romantyczną;
 - 5) analizuje fragment jednego z następujących tekstów: *Wykłady z filozofii dziejów* Georga Wilhelma Friedricha Hegla lub *Ojciec-nasz* Augusta Cieszkowskiego (dział III, 1–3, 9–10) lub *Świat jako wola i przedstawienie* Arthura Schopenhauera (ks. IV).
8. John Stuart Mill. Uczeń:
- 1) przedstawia główne założenia etyki utilitarystycznej;
 - 2) omawia dziedziny ludzkiej wolności: wolność przekonań, wolność postępowania, wolność zrzeszania;
 - 3) wyjaśnia zasadę niekrzywdzenia innych;
 - 4) posługuje się tą zasadą w moralnej ocenie przykładowych działań ludzkich;
 - 5) analizuje fragment *O wolności* Johna Stuarta Milla (rozdz. I *Rozważania wstępne*).
9. Friedrich Nietzsche. Uczeń:
- 1) przedstawia motywy nietscheańskiej krytyki moralności tradycyjnej i chrześcijaństwa;
 - 2) wyjaśnia pojęcia woli mocy i nadczłowieka;
 - 3) odróżnia i charakteryzuje postawę apollińską i dionizyjską;
 - 4) analizuje fragment *Tako rzecze Zaratustra (Przedmowa Zaratustry)* Friedricha Nietzschego.
10. Pozytywizm. Uczeń:
- 1) zna w zarysie historię myśli pozytywistycznej od encyklopedystów francuskich do Koła Wiedeńskiego;
 - 2) przedstawia główne idee filozofii pozytywnej Augusta Comte'a;
 - 3) odróżnia pozytywizm jako jedną z koncepcji poznania i nauki od samej nauki;
 - 4) prezentuje poglądy wybranego XX-wiecznego filozofa nauki;
 - 5) analizuje fragment *Metody pozytywnej w szesnastu wykładach* Augusta Comte'a (wykład pierwszy).
11. Fenomenologia. Uczeń:
- 1) wyjaśnia, na czym polega metoda fenomenologiczna oraz dokonuje opisu fenomenologicznego wybranych fenomenów;
 - 2) charakteryzuje główne idee fenomenologii świadomości Edmunda Husserla lub fenomenologii wartości Maxa Schelera (do wyboru);
 - 3) przedstawia wypracowaną przez Romana Ingardena koncepcję człowieka i sztuki;
 - 4) analizuje fragment *Księżeczki o człowieku* Romana Ingardena (esej *Człowiek i jego rzeczywistość*).

12. Egzystencjalizm. Uczeń:

- 1) wymienia ważniejsze cechy, odmiany i przedstawicieli (w tym prekursorów) egzystencjalizmu;
- 2) przedstawia główne idee humanistycznego egzystencjalizmu Jean-Paula Sartre'a;
- 3) objaśnia pojęcie sytuacji granicznych w ujęciu Karla Jaspersa;
- 4) charakteryzuje jeden z następujących kierunków filozofii XX wieku: filozofia życia, hermeneutyka, personalizm, filozofia dialogu;
- 5) analizuje fragmenty następujących tekstów: *Wprowadzenie do filozofii* Karla Jaspersa (rozdz. 2: *Źródła filozofii*) oraz *Egzystencjalizm jest humanizmem* Jean-Paula Sartre'a.

13. Filozofia analityczna. Uczeń:

- 1) przedstawia główne idee wczesnej filozofii analitycznej na przykładzie jednego z następujących autorów: George'a Edwarda Moore'a, Bertranda Russella, Ludwiga Wittgensteina;
- 2) charakteryzuje szkołę lwowsko-warszawską na przykładzie osiągnięć jednego z jej przedstawicieli (Kazimierz Twardowski, Tadeusza Kotarbińskiego, Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Czeżowskiego);
- 3) omawia jeden z następujących kierunków filozofii XX wieku: neopozytywizm, pragmatyzm, filozofię lingwistyczną;
- 4) analizuje fragment jednego z następujących tekstów: *Problemy filozofii* Bertranda Russella, *Z głównych zagadnień filozofii* George'a Edwarda Moore'a, *Dociekania filozoficzne* Ludwiga Wittgensteina, *O tak zwanych prawdach względnych* Kazimierza Twardowskiego, *Zagadnienia i kierunki filozofii* Kazimierza Ajdukiewicza, *Medytacje o życiu godziwym* Tadeusza Kotarbińskiego, *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach* Tadeusza Czeżowskiego.

III. Wybrane problemy filozofii.

1. Koncepcje uprawiania filozofii. Uczeń rozróżnia i charakteryzuje następujące koncepcje filozofii:

- 1) koncepcja klasyczna i neoklasyczna (w tym neotomistyczna i fenomenologiczna) – poszukiwanie ostatecznych podstaw rzeczywistości, poznania i wartości;
- 2) koncepcja pozytywistyczna (w tym neopozytywistyczna) – syntetyzowanie wyników nauk szczegółowych lub ustalanie założeń i metod nauk;
- 3) koncepcja analityczna – analizowanie podstawowych pojęć wiedzy naukowej i pozanaukowej;
- 4) koncepcja egzystencjalna – wartościujące opisywanie granicznych sytuacji życia ludzkiego.

2. Dyscypliny filozofii. Uczeń wymienia następujące dyscypliny filozofii oraz określa przedmioty ich badań:
 - 1) dyscypliny podstawowe (ogólniejsze) – teoria bytu (ontologia, metafizyka), teoria poznania (epistemologia), ogólna teoria wartości (aksjologia) wraz z teorią moralności (etyką);
 - 2) dyscypliny szczegółowe – filozofia człowieka (antropologia filozoficzna), filozofia przyrody, filozofia nauki, filozofia kultury, filozofia religii (wraz z teologią filozoficzną), filozofia piękna i sztuki (estetyka filozoficzna), filozofia polityki;
 - 3) dyscypliny pomocnicze – historia filozofii, logika.
3. Wybrane spory metafizyczne (ontologiczne). Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory:
 - 1) o stosunek rzeczy do umysłu (realizm – idealizm);
 - 2) o różnorodność bytów (monizm – pluralizm);
 - 3) o podłoże rzeczywistości (materializm – hylemorfizm – spirytualizm);
 - 4) o przyczynowość (determinizm – indeterminizm);
 - 5) o uniwersalia lub powszechniki (nominalizm – platonizm).
4. Wybrane spory epistemologiczne. Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory:
 - 1) o źródła poznania (empiryzm lub aposterioryzm – aprioryzm);
 - 2) o rolę rozumu w poznaniu (racjonalizm – irracjonalizm);
 - 3) o możliwość zdobycia wiedzy pewnej (sceptycyzm – hipotetyzm – dogmatyzm);
 - 4) o naturę i kryterium prawdy (klasyczna lub korespondencyjna koncepcja prawdy – koncepcje nieklasyczne, zwłaszcza koherencyjna i pragmatyczna).
5. Wybrane spory antropologiczne. Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory:
 - 1) o istotę człowieka (naturalizm lub redukcjonizm biologiczny lub społeczny – antynaturalizm lub antyredukcjonizm, np. personalizm);
 - 2) o relację umysł – ciało (dualizm – monizm materialistyczny lub naturalistyczny);
 - 3) o wolność woli (libertarianizm – fatalizm – kompatybilizm);
 - 4) o życie po śmierci biologicznej (mortalizm – immortalizm na przykładzie wybranej koncepcji nieśmiertelności).
6. Wybrane spory etyczne. Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory:
 - 1) o sposób istnienia wartości moralnych (realizm – antyrealizm);
 - 2) o naturę wartości lub powinności moralnych (relatywizm – absolutyzm lub uniwersalizm, subiektywizm – obiektywizm);
 - 3) o sposób formułowania i uzasadniania ocen moralnych (konsekwencjalizm, w szczególności utilitaryzm – nonkonsekwencjalizm, w szczególności deontologizm kantowski);
 - 4) o źródło moralnych zobowiązań (autonomizm – heteronomizm).

7. Wybrane współczesne spory bioetyczne. Uczeń:
 - 1) wymienia ważniejsze współczesne problemy bioetyczne oraz przedstawia ich główne rozwiązania;
 - 2) określa związek między tymi rozwiązaniami a przyjętymi założeniami ontologicznymi, antropologicznymi i ogólnoetycznymi;
 - 3) podejmuje dyskusję na temat wybranego sporu bioetycznego, korzystając z posiadanej wiedzy filozoficznej i logicznej.
8. Spór o istnienie i naturę absolutu (Boga). Uczeń:
 - 1) odróżnia i wyjaśnia następujące stanowiska: teizm, deizm, panteizm, agnostycyzm, ateizm;
 - 2) krytycznie rekonstruuje następujące argumenty za istnieniem Boga: argument ontologiczny, argument kosmologiczny, argument teleologiczny, argument moralny;
 - 3) przedstawia światopoglądowe znaczenie sporu o istnienie Boga i rolę religii w życiu człowieka;
 - 4) w kontekście sporu teizm – ateizm omawia wybrane koncepcje genezy zła moralnego i pozamoralnego.
9. Wybrane spory estetyczne. Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory:
 - 1) o istotę piękna (koncepcja pitagorejska – koncepcje alternatywne);
 - 2) o istotę sztuki (koncepcja klasyczna – alternatywna definicja sztuki Władysława Tatarkiewicza).
10. Wybrane spory z zakresu filozofii polityki. Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory:
 - 1) o naturę społeczeństwa (indywidualizm – kolektywizm);
 - 2) o genezę państwa (koncepcja umowy społecznej – koncepcja samorzutnej ewolucji);
 - 3) o naczelne wartości życia społecznego (liberalizm kulturowy – konserwatyzm);
 - 4) o podstawy prawa stanowionego (pozytywizm prawniczy – teoria prawa naturalnego).

Warunki i sposób realizacji

Treści nauczania w zakresie rozszerzonym zostały podzielone na trzy części:

- 1) kultura logiczna (I) – elementy semiotyki i teorii argumentacji;
- 2) elementy historii filozofii (II) o nachyleniu kulturoznawczym – historia filozofii uwzględniająca przede wszystkim myślicieli lub prądy filozoficzne, które miały wyraźniejszy wpływ na inne działy kultury europejskiej, w tym na polską literaturę piękną;
- 3) wybrane problemy filozofii (III) – wprowadzenie do głównych zagadnień, pojęć i stanowisk filozoficznych.

Treści nauczania określone w części I służą przygotowaniu ucznia do krytycznego zaznajamiania się z historią filozofii (część II); z kolei część III ma na celu porządkowanie wiedzy uzyskanej w ramach części II oraz wprowadzenie ucznia w proces uprawiania filozofii, polegający na formułowaniu i rozwiązywaniu określonych problemów. Podczas omawiania części II warto zwracać uwagę na korelacje między filozofią a innymi działami kultury. Z kolei podczas realizacji części III warto zachęcać uczniów do samodzielnego stawiania (w kontekście posiadanej wiedzy i osobistych doświadczeń) pytań filozoficznych i poszukiwania na nie odpowiedzi, a także do uświadamiania sobie ich życiowej doniosłości.

Choć każda z tych części występuje w podstawie programowej oddzielnie, w trakcie realizowania materiału nauczyciel powinien kłaść nacisk na związki zachodzące pomiędzy częścią I, II i III. Poglądy każdego filozofa można bowiem rozpatrywać jako: (a) wyraz sposobu myślenia typowego dla danej epoki; (b) przykład możliwego rozwiązania określonego zagadnienia filozoficznego; (c) przedmiot logicznej analizy.

Podstawa stanowi 80% programu nauczania. Pozostałe 20% danego programu nauczania powinno zawierać rozwinięcie lub uzupełnienie materiału z części I, II lub III. O kolejności i sposobie realizacji poszczególnych treści podstawy decyduje nauczyciel. Wśród form kształtowania logiczno-filozoficznych kompetencji uczniów powinny znaleźć się: uczestnictwo w dyskusji ustnej, pisanie eseju filozoficznego oraz analiza fragmentu klasycznego tekstu filozoficznego (spośród tekstów wskazanych w części II).

Komentarz do podstawy programowej przedmiotu filozofia

Liceum i technikum

dr Jacek Frydrych

Ogólne założenia podstawy programowej

Podstawa programowa filozofii w zakresie podstawowym jest przeznaczona dla klas pierwszych liceów ogólnokształcących i techników jako przedmiot do wyboru spośród czterech: filozofia, plastyka, muzyka, język łaciński i kultura antyczna⁹. Na jej realizację przeznaczono 30 godzin. Podstawa programowa z filozofii w zakresie rozszerzonym może być realizowana od klasy pierwszej, drugiej lub trzeciej szkoły ponadpodstawowej (zgodnie z ramowym planem nauczania) i przewidziano na jej realizację 8 godzin tygodniowo w cyklu kształcenia. Optymalnym rozwiązaniem będzie realizacja filozofii w zakresie rozszerzonym począwszy od klasy II – po odbyciu kursu filozofii w zakresie podstawowym w klasie I. W przypadku uczniów, którzy nie będą uczęszczać na zajęcia filozofii w klasie I, nauczyciel powinien rozpocząć realizację programu nauczania filozofii w zakresie rozszerzonym od realizacji tych zagadnień przewidzianych w podstawie programowej filozofii dla zakresu podstawowego, które uzna za szczególnie ważne w kontekście wybranego przez siebie modelu nauczania tego przedmiotu.

Filozofia w zakresie podstawowym ma wprowadzać uczniów w problematykę filozoficzną na przykładach wielkich myślicieli starożytności. W ten sposób filozofia jako przedmiot realizuje nie tylko własne cele kształcenia, lecz także – ukazując antyczne podstawy kultury śródziemnomorskiej – może stanowić znaczną pomoc w nauczaniu przedmiotów humanistycznych.

W dotychczasowej podstawie programowej w układzie treści programowych filozofii w zakresie rozszerzonym przeważało nachylenie historyczne. Obecnie treści nauczania równomiernie rozdzielono na trzy działy: kultura logiczna, elementy historii filozofii, wybrane problemy filozofii. Dzięki pierwszemu z nich uczeń ma nabyć sprawności logicznych, które są niezbędne do rozważania problemów filozoficznych oraz umożliwiają efektywniejsze uczenie się i przygotowują do odpowiedzialnego uczestnictwa w debacie publicznej. Treści nauczania z działu trzeciego koncentrują się na rozwijaniu w uczniach umiejętności analizy i rozwiązywania problemów (nie tylko filozoficznych). Treści nauczania z działu drugiego umożliwiają zapoznanie się z poglądami filozoficznymi wybranych klasyków filozofii oraz pozwalają uchwycić związki między filozofią

⁹ Możliwość wyboru języka łacińskiego i kultury antycznej w klasie I jest przewidziana od roku szkolnego 2020/2021. W roku szkolnym 2019/2020 dyrektor liceum ogólnokształcącego albo technikum ustali jeden przedmiot spośród przedmiotów: filozofia, plastyka, muzyka i język łaciński i kultura antyczna, który będzie realizowany w klasie I.

i kulturą różnych epok (co może się przyczynić do pogłębienia wiedzy z zakresu przedmiotów humanistycznych).

Podstawa programowa filozofii w zakresie rozszerzonym ogranicza się w zasadzie – poza prezentacją poglądów kilku myślicieli starożytnych uwzględnionych w zakresie podstawowym – do omówienia obowiązkowego zestawu koncepcji ośmiu filozofów i czterech kierunków filozoficznych późniejszych epok. Znaczące zmniejszenie w obecnej podstawie programowej liczby zagadnień historycznofilozoficznych pozwala nauczycielowi w pogłębiony sposób przeanalizować poglądy wybranych filozofów (lub kierunków filozoficznych) oraz umożliwia dodatkowy dobór dorobku kolejnych myślicieli (lub kierunków filozoficznych). Dzięki temu treści nauczania są lepiej uporządkowane i zróżnicowane, a podstawa programowa kładzie większy nacisk na umiejętności niż na encyklopedyczną wiedzę.

Filozofia w nauczaniu szkolnym pełni cztery funkcje:

- a) kształcenie umiejętności rzetelnego i krytycznego myślenia oraz jasnego wyrażania myśli w dialogu (komponent logiczny);
- b) wprowadzanie do ważnej części duchowego dorobku kultury śródziemnomorskiej, w tym polskiej (komponent historyczno-kulturowy);
- c) wspomaganie refleksji nad fundamentalnymi problemami światopoglądowymi i aksjologicznymi (komponent problemowy);
- d) przyczynianie się do integracji procesu nauczania i uzyskanej wiedzy z zakresu różnych przedmiotów, w szczególności przedmiotów humanistycznych (komponent korelacyjny).

Powyższe komponenty powinny być rozwijane w szkole równomiernie, choć z uwzględnieniem możliwości uczniów i potrzeb dydaktycznych na danym etapie nauczania szkolnego.

Za najważniejszą i specyficzną funkcję filozofii jako przedmiotu szkolnego należy uznać tę wymienioną jako trzecia, dlatego lekcje filozofii powinny też zachęcać ucznia do podjęcia samodzielnej refleksji nad wielkimi pytaniami dotyczącymi natury rzeczywistości (metafizyka), miejsca człowieka w świecie (filozoficzna antropologia), podstaw poznania (epistemologia) i moralności (etyka). Pomoc w przeprowadzaniu takiej refleksji nie powinna się jednak wiązać z narzucaniem uczniowi jakiegokolwiek światopoglądu lub stanowiska filozoficznego. Jej celem powinno być raczej uwrażliwianie na prawdę i dobro w szerokim kontekście kulturowym. Wyeksponowanie opisanej tutaj funkcji filozofii pozwala dowartościować hermeneutyczny wymiar procesu kształcenia oraz potraktować edukację filozoficzną jako ważny komponent zadań wychowawczych szkoły.

Nie należy nadmiernie rozbudowywać materiału nauczania, a niezbędne treści trzeba wiązać przede wszystkim z ćwiczeniem sprawności takich jak: stawianie pytań, szukanie

zasadnych odpowiedzi na pytania, porównywanie alternatywnych rozwiązań problemu w celu znalezienia rozwiązania optymalnego, argumentowanie, dyskutowanie, analizowanie tekstu, identyfikowanie kontekstu historyczno-filozoficznego i kulturowego wypowiedzi, rekonstruowanie rozumowań, pisanie eseju filozoficznego. Pamiętać jednak należy, że posiadanie rzetelnej wiedzy jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia określonych sprawności.

Założenia na płaszczyźnie celów kształcenia – wymagań ogólnych oraz treści nauczania – wymagań szczegółowych

W podstawie programowej filozofii z zakresu podstawowego sformułowano siedem celów. Pierwsze dwa wiążą się z komponentem historyczno-kulturowym, cele III–V – z komponentem problemowym, a pozostałe – z komponentem logicznym. Z kolei w podstawie programowej z zakresu rozszerzonego założono dziewięć celów ogólnych. Pierwsze trzy należą do komponentu historyczno-kulturowego, następne dwa – do komponentu problemowego, cele VI–VIII – do komponentu logicznego, a cel IX wskazuje konieczność opanowania złożonej umiejętności tworzenia tekstu filozoficznego, zakłada realizację innych celów kształcenia filozoficznego.

Należy tu podkreślić trzy sprawy. Po pierwsze, wymienionych celów nie wolno izolować od siebie. Ideałem byłaby łączna ich realizacja. Przykładowo: analityczna lektura klasycznego tekstu filozoficznego może służyć zarówno ukazywaniu określonego kontekstu kulturowego, rozważaniu określonego problemu, jak i ćwiczeniu określonych sprawności logicznych. Po drugie, cele korelacyjne nie są wymienione wprost, ale *implicite* zawierają się w podanych celach. Kontynuując przykład: owocna lektura tekstu wymaga przywoływania wiedzy nabytej wcześniej z różnych źródeł, jak i pozwala rozszerzać tę wiedzę oraz aplikować ją do różnych przedmiotów szkolnych. Po trzecie, realizacja podstawy programowej w zakresie podstawowym powinna być w szczególności skoncentrowana na osiąganiu celów historyczno-kulturowych. Wiąże się to z jednym z przyjętych założeń, zgodnie z którym edukacja filozoficzna w klasie pierwszej ma stanowić propedeutyczną pomoc w nauczaniu szkolnych przedmiotów humanistycznych.

Treści nauczania (wymagania szczegółowe) – podobnie jak cele kształcenia (wymagania ogólne) – są wyznaczone przez wspomniany wyżej podział funkcji filozofii. Dlatego treści nauczania w podstawie programowej z zakresu rozszerzonego zostały podzielone na trzy działy: kultura logiczna (komponent logiczny), elementy historii filozofii (komponent historyczno-kulturowy) oraz wybrane problemy filozofii (komponent problemowy). W realizacji podstawy programowej należy pamiętać o umiejętnym łączeniu wszystkich trzech komponentów oraz nawiązywaniu do innych przedmiotów szkolnych (komponent korelacyjny).

Podstawa w zakresie podstawowym ogranicza się *explicite* do drugiego z tych działów – elementów historii filozofii starożytnej. Należy jednak pamiętać, że pozostałe działy są w nim *implicite* obecne. Historia filozofii starożytnej jest bowiem traktowana w podstawie jako narzędzie do wprowadzenia podstawowej i uniwersalnej (wciąż aktualnej) problematyki filozoficznej oraz do ćwiczenia rzetelnego myślenia. Każdą lekcję filozofii na temat danego myśliciela starożytnego można zaczynać nie od prezentacji jego życiorysu i doktryny, lecz od postawienia pytania, które go nurtowało. Taki sposób nauczania nie tylko będzie bardziej intelektualnie angażował ucznia, lecz także umożliwi lepsze zrozumienie koncepcji danego filozofa. Zachęci też ucznia do wniknięcia w kontekst odkrycia i uzasadnienia danej doktryny.

W historii filozofii starożytnej uwzględniono (w różnym zakresie) kilkunastu filozofów (z różnych szkół filozoficznych) starożytnej Grecji i Rzymu. Ich poglądy skorelowano z problemami takich dyscyplin filozofii, jak: filozofia przyrody, metafizyka (ontologia), filozofia człowieka, etyka, epistemologia, teologia filozoficzna i estetyka. Więcej miejsca, ze względu na bogactwo treści i liczne konsekwencje kulturowe, poświęcono Platonowi.

W realizacji podstawy programowej istotne jest, by uczeń:

- a) uświadomił sobie podstawowe problemy filozoficzne;
- b) kojarzył je z odpowiednimi dyscyplinami filozofii i filozofami, którzy je zapoczątkowali, oraz z historyczno-geograficznym kontekstem ich działalności;
- c) potrafił definiować elementarne terminy filozoficzne, zwłaszcza te, które nazywają konkurencyjne rozwiązania problemów filozofii;
- d) dostrzegał (na konkretnych przykładach) życiową doniosłość wspomnianych problemów i ich nieprzemijalną aktualność;
- e) rozumiał kulturotwórczą rolę filozofii i potrafił ją zilustrować przykładami (np. w religii, literaturze lub nauce);
- f) przyzwyczyił się do faktu nieustannych sporów filozoficznych.

Treści nauczania zawarte w podstawie programowej filozofii w zakresie rozszerzonym są znacznie obszerniejsze oraz trudniejsze. Dzięki ich opanowaniu jednak uczeń nie tylko zdobędzie sporą wiedzę filozoficzną, lecz także nabędzie odpowiednich umiejętności (w tym tzw. kompetencji kluczowych). Właściwie wdrożona podstawa programowa może więc stanowić istotną pomoc w realizacji zadań rozwojowych młodzieży, związanych w szczególności z kształtowaniem własnej tożsamości i krystalizacją światopoglądu.

Dział *Kultura logiczna* obejmuje elementarny materiał z zakresu semiotyki (logicznej teorii języka), metodologii i teorii (sztuki) argumentacji. Poruszane zagadnienia występują w podręcznikach noszących tytuły: „logika praktyczna”, „logika pragmatyczna”, „logika nieformalna”, „logika popularna”, „nauka krytycznego (porządnego) myślenia”, „sztuka argumentacji”, „teoria przekonywania i dyskusji” itp. W nauczaniu „kultury logicznej” należy położyć nacisk przede wszystkim na kształtowanie odpowiednich sprawności

i stosowanie ich w praktyce. Uczeń nie powinien otrzymywać kolejnej, przeciążającej jego umysł, dawki informacji, lecz jasną instrukcję wskazującą:

- jak rozróżniać typy wyrażen językowych,
- jak unikać błędów logicznych,
- jak ściśle definiować terminy,
- jak uzasadniać twierdzenia,
- jak poprawnie rozumować i skutecznie uczestniczyć w dyskusji.

Są to umiejętności niezbędne podczas każdej pracy intelektualnej, a w szczególności umożliwiające uprawianie filozofii. Opanowanie materiału najlepiej sprawdzać poprzez zadania służące identyfikacji błędów logicznych, rekonstrukcji rozumowań i nazywaniu argumentów występujących w konkretnym tekście filozoficznym lub pozafilozoficznym oraz badaniu ich poprawności.

Dział *Elementy historii filozofii* obejmuje – poza powtórzeniem historii filozofii starożytnej oraz koniecznymi informacjami o kontekście historycznofilozoficznym – dorobek ośmiu filozofów (głównie nowożytnych) i czterech kierunków filozofii współczesnej. W doborze treści kierowano się następującymi zasadami:

- a) nie należy przeciążać uczniów nadmiarem materiału (lepiej, gdy uczeń dokładniej prześledzi myśli kilku filozofów niż pobieżnie zapozna się z poglądami większej ich liczby);
- b) autorzy powinni być reprezentatywni dla swych czasów oraz mieć znaczny wpływ nie tylko na filozofię, lecz także na inne obszary kultury;
- c) wybrani myśliciele powinni reprezentować różne – konkurencyjne – stanowiska w filozofii i style jej uprawiania;
- d) istotnym elementem nauczania historii filozofii jest lektura fragmentów tekstów źródłowych (klasycznych dzieł filozoficznych), które są wystarczająco klarowne oraz nadają się do analizy logicznej i problemowej;
- e) nauczyciel powinien mieć możliwość rozszerzania treści w zależności od potrzeb i możliwości uczniów.

Dział *Wybrane problemy filozofii* obejmuje dziesięć (ahistorycznie ujętych) zestawów problemów (sporów) z zakresu różnych dyscyplin filozofii. Wymaga on od ucznia umiejętności formułowania głównych zagadnień filozoficznych oraz znajomości najważniejszych sposobów ich rozwiązywania. Owe rozwiązania (i ich nazwy – rozmaite *-izmy*) w większości przypadków zestawiono na zasadzie opozycji. Dział ten może stanowić inspirację do samodzielnych poszukiwań ucznia – do stawiania pytań filozoficznych, rozpatrywania i porównywania wchodzących w grę odpowiedzi oraz wybierania odpowiedzi najlepiej uzasadnionej. Systematyzacja problemów i stanowisk filozoficznych oraz umiejętność ich eksplikacji i nazywania za pomocą fachowej terminologii są nie tylko wyrazem typowych zadań edukacyjnych realizowanych w szkole, ale mogą stanowić inspirację i pomoc we wspomnianych poszukiwaniach.

Ważną rolę w realizowaniu podstawy spełnia lektura tekstów filozoficznych. Łączna realizacja treści wymienionych w podstawie oraz funkcji filozofii w szkole może polegać na trójwarstwowej analizie każdego z podanych tekstów klasyków filozofii, czyli:

- analizie problemowej: jaki problem porusza dany autor i jak go rozwiązuje? jak nazywa się to rozwiązanie? jakie są rozwiązania alternatywne? itp.
- analizie logicznej: jakimi rozumowaniami lub argumentami posługuje się autor? jakie popełnia (ewentualne) błędy logiczne? itp.
- analizie historyczno-kulturowej: jaką epokę reprezentuje? jaki wpływ na jego poglądy ma kontekst historyczny? jakie odwołania literackie, religijne, naukowe etc. zawiera tekst? itd.

Oczywiście, nie zawsze i nie wszędzie będzie to możliwe. W takich sytuacjach proponujemy preferowanie porządku treści (działów) występującego w podstawie programowej. Pierwszy dział dostarcza bowiem niezbędnych sprawności, drugi – odpowiedniej wiedzy, a trzeci – umożliwia jej systematyzację. Nie zalecamy jednak sztywnego trzymania się powyższego schematu. Nauczyciel może wprowadzać treści nauczania w kolejności wyznaczonej przez własną koncepcję dydaktyczną oraz możliwości i potrzeby uczniów.

Wnioski i rekomendacje dla nauczycieli

Należy podkreślić, że nauczanie filozofii – ze względu na przedmiot refleksji filozoficznej oraz rozmaite sposoby jej uprawiania – wymaga posiadania nie tylko rozległej wiedzy z zakresu różnych dziedzin filozofii, lecz także wielu umiejętności niezbędnych do odpowiedzialnego filozofowania. W ramach edukacji filozoficznej nauczyciel powinien – w sposób zgodny ze sztuką nauczania – ułatwić uczniom uzyskanie określonej wiedzy z zakresu filozofii, pomóc w rozwijaniu określonych umiejętności, które można uznać za uniwersalnie ważne i w tym sensie niespecyficzne (umiejętności z zakresu kultury logicznej), a także wprowadzić uczniów w umiejętność specyficzną, jaką jest po prostu umiejętność filozofowania.

Ponadto nauczyciel powinien także pamiętać o swoich zadaniach wychowawczych, które są ukierunkowane na intensyfikowanie rozwoju uczniów i kształtowanie określonych postaw. Wyróżniona funkcja filozofii, polegająca na wspieraniu uczniów w podejmowaniu samodzielnej refleksji nad fundamentalnymi problemami światopoglądowymi i aksjologicznymi, koresponduje z kluczowymi zadaniami wychowawczymi, a tym samym może prowadzić do wypracowania interesującej strategii pracy wychowawczej. Rolą nauczyciela filozofii jest umiejętne wykorzystanie owego potencjału wychowawczego tkwiącego w edukacji filozoficznej. W ramach realizacji tej strategii wychowawczej (docelowo samowychowawczej) lekcje filozofii powinny dostarczyć uczniom zarówno narzędzi, jak i sposobności do mądrościowego konfrontowania się nie tylko z wielkimi ideami filozoficznymi, lecz także z doświadczeniami postaci fikcyjnych i rzeczywistych – a docelowo z doświadczeniami własnymi. Przejawem takiej praktyki powinno być

stawianie ważkich pytań oraz umiejętne poszukiwanie na nie możliwie najlepiej uzasadnionych odpowiedzi, dopełnione umiejętnym angażowaniem się w dyskusowanie podejmowanych na zajęciach problemów. Można więc uznać, że elementem tak specyficznie pojętej pracy wychowawczej jest troska o podnoszenie kultury logicznej uczniów, a także wzrost ich samoświadomości kulturowej, światopoglądowej i aksjologiczno-moralnej.

W związku z realizacją komponentu logicznego podstawy programowej oraz tą funkcją edukacji filozoficznej, która skoncentrowana jest na rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia, należy zauważyć, że realizacja treści nauczania wymaga od nauczyciela filozofii nie tylko wiedzy z zakresu logiki praktycznej, ale przede wszystkim stosownych umiejętności logicznych i związanych z nimi postaw: uważności, refleksyjności i krytycyzmu, które składają się na kompetencję umownie nazywaną „kompetencją logiczną” (w szerokim znaczeniu). Kształtowaniu tej kompetencji służy umiejętność doboru adekwatnych metod nauczania rozwijających umiejętności logiczne uczniów.

Oprócz realizowania zadań wychowawczych i troski o podnoszenie kultury logicznej uczniów specyficzna rola nauczyciela filozofii polega na wdrażaniu uczniów w umiejętność filozofowania („kompetencja filozoficzna”). Efektywne wykonanie tego zadania umożliwi uczniom nie tylko zdobycie wiedzy na temat specyfiki filozofii (filozofowania), ale da szansę doświadczenia tej specyfiki poprzez ich zaangażowanie w autentyczne i rzetelne filozofowanie. Doświadczenie pasji uprawiania filozofii może okazać się dla młodych osób jedną z najwspanialszych i egzystencjalnie doniosłych przygód życiowych.

Mając świadomość istnienia różnych koncepcji filozofii oraz zróżnicowanych koncepcji edukacji filozoficznej, podstawę programową zaprojektowano – w szczególności w jej wersji rozszerzonej – w taki sposób, aby uczniowie mieli możliwość zapoznawania się z różnymi sposobami uprawiania filozofii i różnymi stanowiskami filozoficznymi. Nauczyciele zaś mogą – zgodnie z własnymi preferencjami – wybierać stosowne strategie nauczania. Ważne jest, aby – o ile tylko będzie to możliwe – projektując i przeprowadzając poszczególne lekcje filozofii, nauczyciel umiejętnie łączył opisane już komponenty edukacji filozoficznej: logiczny, historyczny i problemowy, a także by uwzględniał różnorodność koncepcji i stanowisk filozoficznych, respektując prawo ucznia do wyrażania własnych poglądów. Zaleca się, aby nauczyciel zwracał uczniom uwagę – w swoistym metakomentarzu – na potrzebę i sposób łączenia umiejętności logicznych z analizą omawianych problemów filozoficznych, uwzględniając jednocześnie rozwiązania tych problemów znane z historii filozofii oraz nawiązując do stosownych tekstów filozoficznych oraz innych tekstów kultury. Warto nieustannie podkreślać związki filozofii z innymi działami kultury.

Spośród różnych metod dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach filozofii uprzywilejowaną pozycję zajmuje dyskusja, ponieważ dyskusowanie jest typowym sposobem uprawiania filozofii. Trzeba zaznaczyć, że jest to metoda szczególnie trudna do opanowania i efektywnego stosowania, z czego wynika potrzeba zarezerwowania

odpowiedniej ilości czasu na wdrażanie uczniów do zajęć opartych na tej metodzie. Mając świadomość, że istnieją różne formy dyskusowania, warto zwrócić uwagę na klasyczną postać tej umiejętności jako szczególnie wartościową ze względów *stricte* dydaktycznych i wychowawczych. W swoim klasycznym ujęciu dyskusja jest prowadzoną w określonym porządku wymianą myśli między stronami reprezentującymi przeciwstawne przekonania, a jej celem jest wspólne dochodzenie do prawdy. Przy tym rozumieniu dyskusji staje się ona formą współdziałania jej uczestników, ponieważ respektują oni określone standardy (logiczne i parlamentarne) i kierują się tym samym celem – prawdą.

Ostatnim z wymienionych tutaj zadań nauczyciela filozofii jest popularyzacja filozofii. Warto zachęcać uczniów do uczestniczenia w spotkaniach poświęconych filozofii oraz do zapoznawania się z materiałami dostępnymi w bibliotekach oraz w internecie. Szczególnie wartościowe i regularnie ukazujące się materiały do wykorzystania na lekcjach filozofii oraz w ramach samokształcenia znaleźć można na specjalistycznych portalach internetowych, np. „Filozofuj!”, oraz w czasopiśmie filozoficznym o tym samym tytule. Warto także zachęcać uczniów do uczestnictwa w konkursach filozoficznych i logicznych – najbardziej znanym i prestiżowym spośród nich jest olimpiada filozoficzna.

Wskazówki metodyczne

prof. dr hab. Jacek Wojtysiak, dr Jacek Frydrych

Podstawa programowa filozofii a kompetencje kluczowe

Kompetencje kluczowe to te, które są potrzebne do samorealizacji i rozwoju osobistego, uzyskania zatrudnienia, włączenia społecznego, prowadzenia zrównoważonego stylu życia, utrzymania pokojowych stosunków społecznych, osiągania satysfakcji, wdrażania zachowań prozdrowotnych i aktywności obywatelskiej. Pojmuje się je jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Kompetencje te są ze sobą powiązane, a ich zakresy częściowo się pokrywają, co w szczególny sposób ujawnia lista umiejętności takich jak: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność oraz umiejętności międzykulturowe, które uważa się za wspólne dla kompetencji kluczowych.

Przywołanie poszczególnych zapisów podstawy programowej filozofii oraz uwzględnienie zawartych w komentarzu do niej sugestii dotyczących sposobu jej realizacji, pozwalają postawić tezę, że właściwie prowadzone lekcje filozofii mogą w znaczący sposób zdynamizować proces rozwijania większości kompetencji kluczowych.

Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji

Charakteryzując kompetencje tego rodzaju, zwraca się uwagę na potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie, czemu towarzyszyć winna gotowość podmiotu do angażowania się w krytyczny i konstruktywny dialog. Podkreśla się, że w zakres tych kompetencji wchodzi krytyczne myślenie i zdolność oceny informacji oraz umiejętność wyrażania argumentów w mowie i piśmie. Z charakterystyką kompetencji tego rodzaju skorelowane są wyszczególnione poniżej zapisy podstawy programowej filozofii.

Na poziomie wymogów ogólnych: *V. Umiejętność stawiania pytań światopoglądowych (w tym moralnych) i poszukiwania odpowiedzi na nie z wykorzystaniem wiedzy filozoficznej. VI. Podejmowanie rzetelnej dyskusji filozoficznej oraz formułowanie w niej jasnego i uzasadnionego stanowiska. VII. Posługiwanie się podstawowymi kategoriami logiki i dbanie o kulturę logiczną wypowiedzi. IX. Umiejętność pisania tekstu (eseju) filozoficznego, w którym – korzystając ze zdobytej wiedzy z zakresu logiki i historii filozofii – identyfikuje się i rozpatruje określone poglądy filozoficzne.*

Na poziomie treści nauczania: *Uczeń: l.1.2) odróżnia kategorie logiczne nazw i zdań od kategorii gramatycznych rzeczowników i zdań w sensie gramatycznym; l.1.3) odróżnia zdania*

w sensie logicznym od imperatywów (nakazów) i interrogatywów (pytań) oraz dostrzega związki między nimi; l.2.2) odróżnia wyrażenia sprzeczne wewnątrznie od wyrażen fałszywych i nonsensownych; l.2.3) uzupełnia na kilka dopuszczalnych sposobów niedopowiedzenia; l.2.4) przekłada wyrażenia okazjonalne na wyrażenia pozbawione okazjonalizmów; l.2.5) wyjaśnia, czym są wyrażenia nieostre i podaje ich przykłady; l.2.6) wyodrębnia poszczególne znaczenia przykładowych wyrażen wieloznacznych; l.3.1) wyszukuje w podanym tekście wyrażenia niezrozumiałe i wyjaśnia, na czym polega ich niezrozumiałość; l.3.2) opisuje sytuację, w której doszło do nieporozumienia słownego, i podaje powody tego nieporozumienia; l.8.2) zna listę kryteriów rzetelnej dyskusji – parlamentarnych (ustalony porządek wypowiedzi, prawdomówność i życzliwe nastawienie do siebie dyskutantów) i logicznych (zrozumiałość wypowiedzi, określenie przedmiotu i założeń dyskusji) – i stosuje się do nich w praktyce; l.8.3) wskazuje przykładowe chwytły erystyczne (ad vanitatem, ad verecundiam, ad ignorantiam, ad personam, ad populum) stosowane w nieuczciwej dyskusji i opisuje, na czym polega ich nieuczciwość.

Kompetencje w zakresie wielojęzyczności

Jako że filozofia jest przedmiotem nauczany w języku polskim, to rozwijanie tej kompetencji w ramach lekcji filozofii może zachodzić jedynie okazjonalnie, w związku z poznawaniem terminologii filozoficznej, która zawiera wiele słów pochodzenia obcego (zarówno z języków klasycznych jak i nowożytnych).

Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii

Charakteryzując te kompetencje, odróżnia się kompetencje matematyczne oraz kompetencje z zakresu nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. W przypadku obydwu wyróżnionych podtypów zwraca się uwagę na potrzebę rozwijania postawy krytycyzmu i szacunku do prawdy, kładąc nacisk na konieczność rozwijania umiejętności rozumowania – w tym szczególnie dowodzenia oraz oceniania argumentacji. Rozpatrując kompetencje z zakresu nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, uwzględnić trzeba namysł nad ich aksjologiczno-normatywnym wymiarem. W szczególności chodzi tutaj o kwestie związane z rozumieniem wpływu nauki, technologii i inżynierii na świat przyrody i sposób funkcjonowania człowieka oraz związaną z tym świadomość korzyści i zagrożeń wynikających z zastosowania rozwiązań naukowo-technologicznych.

Podstawa programowa filozofii zawiera cały szereg zapisów – w szczególności z zakresu logiki, epistemologii i etyki – korespondujących z powyżej przedstawioną charakterystyką kompetencji matematycznych oraz kompetencji z zakresu nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. Na korelację konkretnych zapisów podstawy z możliwością rozwijania omawianych kompetencji wskazują uwzględnione poniżej zapisy.

W zakresie celów kształcenia: *II. Rozpoznawanie związków między filozofią a innymi działami kultury europejskiej, zwłaszcza między filozofią a sztuką (w tym literaturą piękną), religią i nauką. VII. Posługiwanie się podstawowymi kategoriami logiki i dbanie o kulturę logiczną wypowiedzi.*

W zakresie treści nauczania: *Uczeń: 1.6.1) odróżnia w rozumowaniu przesłanki od wniosku oraz formułuje przesłanki pominięte w entymemacie; 2) rozstrzyga, czy dane zdanie wynika logicznie lub definicyjnie z innego zdania lub zbioru zdań; 4) zna i stosuje przykładowe schematy wnioskowań (modus ponendo ponens, modus tollendo tollens, modus tollendo ponens, sylogizm hipotetyczny, dylemat konstrukcyjny prosty i złożony); 1.7.1) ocenia dane rozumowanie pod względem materialnym i formalnym, wskazując powody swojej oceny; 1.7.2) zna listę kryteriów rzetelnej dyskusji – parlamentarnych (ustalony porządek wypowiedzi, prawdomówność i życzliwe nastawienie do siebie dyskutantów) i logicznych (zrozumiałość wypowiedzi, określenie przedmiotu i założeń dyskusji) – i stosuje się do nich w praktyce; II.10.3) odróżnia pozytywizm jako jedną z koncepcji poznania i nauki od samej nauki; II.13.3) omawia jeden z następujących kierunków filozofii XX wieku: neopozytywizm, pragmatyzm, filozofia lingwistyczna; rozróżnia i charakteryzuje następujące koncepcje filozofii: III.1. 2) koncepcja pozytywistyczna (w tym neopozytywistyczna) – syntetyzowanie wyników nauk szczegółowych lub ustalanie założeń i metod nauk; III.1.3) koncepcja analityczna – analizowanie podstawowych pojęć wiedzy naukowej i pozanaukowej; definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory: III.4.1) o rolę rozumu w poznaniu (racjonalizm – irracjonalizm); III.4.3) o możliwość zdobycia wiedzy pewnej (sceptycyzm – hipotetyzm – dogmatyzm); III.4.4) o naturę i kryterium prawdy (klasyczna lub korespondencyjna koncepcja prawdy – koncepcje nieklasyczne, zwłaszcza koherencyjna i pragmatyczna); definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory: III.6.3) o sposób formułowania i uzasadniania ocen moralnych (konsekwencjalizm, w szczególności utylitaryzm – nonkonsekwencjalizm, w szczególności deontologizm kantowski).*

Kompetencje cyfrowe

Charakteryzując kompetencje cyfrowe, zwraca się między innymi uwagę na potrzebę krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z dostępnych rozwiązań technologicznych. W ramach edukacji filozoficznej rozwijanie omawianego typu kompetencji wiąże się z wykorzystywaniem technologii cyfrowych do przygotowywania i realizowania określonych zadań edukacyjnych. Od strony teoretycznej lekcje filozofii umożliwiają także namysł nad genezą i naturą wiedzy, pozwalając krytycznie rozważyć zalety i zagrożenia związane z obecnością technologii cyfrowych we współczesnym świecie.

Kompetencje osobiste i społeczne oraz umiejętność uczenia się

Charakteryzując kompetencje tego rodzaju, podkreśla się, że są one związane ze zdolnością do autorefleksji, która jest zazwyczaj traktowana jako jeden z warunków filozofowania i tym samym przedmiot edukacji filozoficznej. Można uznać, że całościowo

traktowana edukacja filozoficzna stanowi najogólniej pojęte przygotowanie do rozwijania kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się. Jako że w kontekście edukacji szkolnej uczenie się nabiera szczególnego znaczenia, warto przywołać te zapisy podstawy programowej filozofii, których realizacja powinna przełożyć się na głębsze zrozumienie fenomenu uczenia się i usprawnić tę złożoną umiejętność.

W zakresie celów kształcenia zwraca się uwagę na dwie ważne w omawianym kontekście potrzeby: *IV. Rozumienie ważniejszych pojęć, zagadnień i stanowisk głównych dyscyplin filozoficznych. VII. Posługiwanie się podstawowymi kategoriami logiki i dbanie o kulturę logiczną wypowiedzi.* Bezpośrednio lub pośrednio z rozwijaniem omawianej kompetencji wiążą się niemal wszystkie zapisy dotyczące treści nauczania z części I podstawy (I. *Kultura logiczna*). Poza tym warto także zwrócić uwagę na zapisy poświęcone problematyce epistemologicznej: *Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory: III.4.1) o źródła poznania (empiryzm lub aposterioryzm – aprioryzm); III.4.2) o rolę rozumu w poznaniu (racjonalizm – irracjonalizm); III.4.3) o możliwość zdobycia wiedzy pewnej (sceptycyzm – hipotetyzm – dogmatyzm); III.4.4) o naturę i kryterium prawdy (klasyczna lub korespondencyjna koncepcja prawdy – koncepcje nieklasyczne, zwłaszcza koherencyjna i pragmatyczna).*

Kompetencje obywatelskie

Kompetencje obywatelskie wiążą się w szczególności ze zdolnością do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i działań w sferze życia publicznego. Aktywne i efektywne współtworzenie społeczeństwa obywatelskiego wymaga między innymi rozumienia stosownych pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych czy politycznych oraz umiejętności analizowania i dyskusowania na temat ważnych problemów społeczno-politycznych. Takie podejście wymaga między innymi umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, argumentowania oraz konstruktywnego uczestnictwa w procesach podejmowania decyzji. Powyższa charakterystyka kompetencji obywatelskich dobrze wpisuje się w cele kształcenia i treści nauczania sformułowane w podstawie programowej filozofii.

W zakresie wymagań ogólnych: *IV. Rozumienie ważniejszych pojęć, zagadnień i stanowisk głównych dyscyplin filozoficznych. V. Umiejętność stawiania pytań światopoglądowych (w tym moralnych) i poszukiwania odpowiedzi na nie z wykorzystaniem wiedzy filozoficznej. VII. Posługiwanie się podstawowymi kategoriami logiki i dbanie o kulturę logiczną wypowiedzi.*

Na poziomie treści nauczania kompetencje obywatelskie można rozwijać w związku z realizacją następujących zapisów podstawy programowej: *Uczeń: I.3.2) opisuje sytuację, w której doszło do nieporozumienia słownego, i podaje powody tego nieporozumienia; I.7.1) ocenia dane rozumowanie pod względem materialnym i formalnym, wskazując powody swojej oceny; I.8.2) zna listę kryteriów rzetelnej dyskusji – parlamentarnych (ustalony*

porządek wypowiedzi, prawdomówność i życzliwe nastawienie do siebie dyskutantów) i logicznych (zrozumiałość wypowiedzi, określenie przedmiotu i założeń dyskusji) – i stosuje się do nich w praktyce; II.8.2) omawia dziedziny ludzkiej wolności: wolność przekonań, wolność postępowania, wolność zrzeszania; II.8.3) wyjaśnia zasadę niekrzywdzenia innych; II.8.4) posługuje się tą zasadą w moralnej ocenie przykładowych działań ludzkich; II.8.5) analizuje fragment „O wolności” Johna Stuarta Milla (rozdz. I Rozważania wstępne). Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory: (...) III.6.2) o naturę wartości lub powinności moralnych (relatywizm – absolutyzm lub uniwersalizm, subiektywizm – obiektywizm); III.6.3) o sposób formułowania i uzasadniania ocen moralnych (konsekwencjalizm, w szczególności utilitaryzm – nonkonsekwencjalizm, w szczególności deontologizm kantowski); III. 10.1) o naturę społeczeństwa (indywidualizm – kolektywizm); III.10.2) o genezę państwa (koncepcja umowy społecznej – koncepcja samorzutnej ewolucji); III.10.3) o naczelne wartości życia społecznego (liberalizm kulturowy – konserwatyzm); III.10.4) o podstawy prawa stanowionego (pozytywizm prawniczy – teoria prawa naturalnego).

Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości

Charakteryzując kompetencje tego rodzaju, zwraca się uwagę nie tylko na aspekty ekonomiczno-techniczne i kreatywność, ale także na potrzebę oceny planowanych przedsięwzięć, uwzględniającej społeczny i etyczny wymiar działalności utożsamianej z przedsiębiorczością. Lekcje filozofii mogą stwarzać sposobność do pogłębionego zrozumienia i rozwijania kompetencji tego typu, poprzez uwzględnienie praktyczno-moralnego ich kontekstu oraz poprzez rozwijanie umiejętności wchodzących w zakres kultury logicznej (analizowanie, rozwiązywanie problemów, rozumowanie, dyskutowanie).

Kompetencje z zakresu świadomości i ekspresji kulturowej

Kompetencje te wiążą się z rozumieniem zróżnicowanych sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania idei w różnych kulturach, za pośrednictwem rozmaitych form sztuki. Ważnym aspektem kompetencji tego typu jest potrzeba okazywania szacunku odrębnym kulturom oraz przejawom ekspresji kulturowej. Nabywanie i rozwijanie kompetencji tego rodzaju wymaga między innymi znajomości ważnych dzieł kultury, rozumienia procesów kulturotwórczych oraz wiąże się z pielęgnowaniem wrażliwości estetycznej. Edukacja filozoficzna może przyczynić się do rozwijania tego typu kompetencji poprzez ukazanie filozofii jako istotnego źródła kultury śródziemnomorskiej oraz swoistego zaplecza konceptualnego do prowadzenia krytycznej refleksji nad stanem kultury współczesnej i jej konkretnymi przejawami. Na lekcjach filozofii można ukazywać związki filozofii z różnymi dziedzinami kultury: nauką, religią, sztuką i moralnością a w szczególności dokonać namysłu nad tą jej dziedziną, jaką jest sztuka, oraz związanym z nią fenomenem wartości estetycznych.

W podstawie programowej filozofii można wskazać następujące zapisy obrazujące potencjał edukacji filozoficznej w rozwijaniu kompetencji omawianego typu.

Na poziomie celów kształcenia: *I. Świadomość znaczenia filozofii jako istotnej części dziedzictwa kultury śródziemnomorskiej. II. Rozpoznawanie związków między filozofią a innymi działami kultury europejskiej, zwłaszcza między filozofią a sztuką (w tym literaturą piękną), religią i nauką. III. Znajomość poglądów filozofów reprezentatywnych dla poszczególnych epok kultury europejskiej. VI. Podejmowanie rzetelnej dyskusji filozoficznej oraz formułowanie w niej jasnego i uzasadnionego stanowiska.*

Treści nauczania: *Uczeń: I.8.2) zna listę kryteriów rzetelnej dyskusji – parlamentarnych (ustalony porządek wypowiedzi, prawdomówność i życzliwe nastawienie do siebie dyskutantów) i logicznych (zrozumiałość wypowiedzi, określenie przedmiotu i założeń dyskusji) – i stosuje się do nich w praktyce; III.4. definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory: 2) o rolę rozumu w poznaniu (racjonalizm – irracjonalizm); 3) o możliwość zdobycia wiedzy pewnej (sceptycyzm – hipotetyzm – dogmatyzm); 4) o naturę i kryterium prawdy (klasyczna lub korespondencyjna koncepcja prawdy – koncepcje nieklasyczne, zwłaszcza koherencyjna i pragmatyczna); III.6. 3) o sposób formułowania i uzasadniania ocen moralnych (konsekwencjalizm, w szczególności utylitaryzm – nonkonsekwencjalizm, w szczególności deontologizm kantowski); III.9. Wybrane spory estetyczne. Uczeń, definiując odpowiednie terminy i analizując argumenty, rekonstruuje następujące spory: 1) o istotę piękna (koncepcja pitagorejska – koncepcje alternatywne); 2) o istotę sztuki (koncepcja klasyczna – alternatywna definicja sztuki Władysława Tatarkiewicza).*

Materiały dydaktyczne

Podstawa programowa w obu zakresach wskazuje cztery cele edukacyjne filozofii oraz skorelowane z nimi działy: logiczny, historyczno-kulturowy, problemowy i korelacyjny. W przypadku zakresu rozszerzonego podstawy programowej pierwsze trzy z wymienionych komponentów zostały wyraźnie wyodrębnione. Nowością aktualnej podstawy jest zwrócenie uwagi na komponent pierwszy – logiczny (dział *Kultura logiczna*). Dlatego omówienie zaczniemy od materiałów dydaktycznych dotyczących tego komponentu, a następnie przejdziemy do pozostałych komponentów, wiążąc komponent historyczno-kulturowy z korelacyjnym.

I. Komponent logiczny

Niżej znajdują się niektóre elementarne informacje związane z wdrażaniem ucznia w kulturę logiczną. Ćwiczenie jego sprawności logicznych – poza rolą ogólnointelektualną (związaną z nabywaniem umiejętności niezbędnych w uczeniu się) – ma także bezpośrednie znaczenie w nauczaniu samej filozofii. Dlatego poniższe materiały dydaktyczne nie tylko wyjaśniają wybrane punkty podstawy programowej działu *Kultura logiczna*, lecz dodatkowo ukazują zastosowania tych punktów w nauczaniu treści programowych z pozostałych działów

(zwłaszcza działu *Wybrane problemy filozofii*). Każdy materiał opatrzone przykładowym ćwiczeniem do realizacji na lekcjach w szkole.

Podstawowe kategorie logiczne języka

Punkt I.1.1–3) podstawy w zakresie rozszerzonym wymaga od ucznia umiejętności identyfikacji podstawowych kategorii logicznych języka oraz odróżniania ich od kategorii gramatycznych. Podstawowymi kategoriami języka wyróżnianymi przez logikę są: nazwa, zdanie i funktor.

Nazwa jest charakteryzowana w logice głównie przez to, że oznacza jakiś przedmiot lub przedmioty (w szczególnym przypadku są to przedmioty fikcyjne). Nazwami mogą być wyrażenia należące do takich gramatycznych części mowy, jak rzeczownik, przymiotnik, liczebnik, zaimek (rzeczowny, przymiotny lub liczebny) oraz imiesłowowa forma czasownika w funkcji przymiotnikowej. Szczególnym przypadkiem nazwy jest dowolne wyrażenie wzięte w cudzysłów, które oznacza występujące w nim wyrażenie bez cudzysłowu (np. „i” to nazwa wyrażenia *i*).

Z kolei zdanie jest charakteryzowane w logice głównie przez to, że posiada jakąś wartość logiczną: jest prawdziwe lub fałszywe. Zdanie w sensie logicznym można w zasadzie utożsamić ze zdaniem oznajmującym w sensie gramatycznym. Do kategorii zdań w sensie logicznym nie należą więc zdania pytające oraz zdania rozkazujące. Logicy podkreślają jednak, że zachodzą związki logiczne między zdaniami w sensie logicznym a pytaniami i nakazami. Przykładowo, pytanie: „Kiedy Kolumb odkrył Amerykę?” jest poprawnie postawione pod warunkiem, że zdanie w sensie logicznym: „Kolumb odkrył Amerykę” jest prawdziwe.

Wyrażenia, które nie są ani nazwami, ani zdaniami, lecz służą do tworzenia nazw (złożonych) lub zdań (prostych i złożonych), logicy nazywają funktorami. Funktorami są w zasadzie nieodmienne części mowy oraz czasowniki jako główne człony zdań.

Refleksja nad logicznymi i gramatycznymi kategoriami języka ma ważne znaczenie dla niektórych sporów metafizycznych (ontologicznych). Przykładowo, w sporze o uniwersalia (zob. punkt VI.1 podstawy zakresu podstawowego oraz punkt III. 3.5) podstawy zakresu rozszerzonego) zwolennicy platonizmu twierdzą, że liczebniki główne są rzetelnymi nazwami i oznaczają liczby jako przedmioty abstrakcyjne. Natomiast nominaliści twierdzą, że liczebniki główne bądź są nazwami pozornymi, bądź oznaczają liczby jako użyteczne przedmioty fikcyjne.

Przykładowe ćwiczenie 1.

Określ kategorię gramatyczną i logiczną każdego z następujących wyrażeń: *człowiek, pięć, Golum, piszący, oraz, „oraz”, do, otrzymał, Henryk Sienkiewicz otrzymał Nagrodę Nobla, Kiedy Henryk Sienkiewicz otrzymał Nagrodę Nobla?, „Henryk Sienkiewicz otrzymał Nagrodę Nobla”.*

Paradoksy logiczne

Punkty I.2–3 podstawy w zakresie rozszerzonym zwracają uwagę na logiczne wady wypowiedzi i ich konsekwencje, którymi są m.in. paradoksy logiczne. Z kolei punkt III.3 podstawy w zakresie podstawowym wymaga znajomości paradoksów Zenona z Elei. Dwa z nich – paradoks stadionu i paradoks strzały – dobitnie wyrażają ich istotę.

Paradoks stadionu mówi, że nie da się przebiec stadionu (w sensie obiektu sportowego lub w sensie odległości 192 m), gdyż wymagałoby to nieskończonego czasu. Przecież najpierw trzeba by było przebyć $\frac{1}{2}$ powyższej odległości, potem $\frac{1}{2}$ pozostałej odległości (czyli $\frac{1}{4}$ całości), potem $\frac{1}{2}$ pozostałej odległości (czyli $\frac{1}{8}$ całości), i tak dalej w nieskończoność. Tego jednak nie sposób dokonać w skończonym czasie. Niestety, Zenon nie wiedział, że $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8}$ itd. = 1. Suma kolejnych „częstek” długości stadionu (nawet nieskończona!) daje w końcu jego właściwą wielkość skończoną, a nie wielkość nieskończoną.

W powyższym przypadku paradoks został uchylony przez precyzację języka potocznego w odwołaniu do matematyki. Do uchylenia paradoksu strzały wystarczy zaś sama dokładniejsza analiza wyrażen języka potocznego. Otóż paradoks ten mówi, że strzała wystrzelona z łuku w każdym momencie swego lotu znajduje się, a więc stoi, w określonym miejscu przestrzeni. A skoro stoi – to nie leci. Niestety, Zenon nie zauważył, że „znajdować się w każdej chwili (danego czasu) w **jakimś** określonym miejscu” to nie samo, co „znajdować się w każdej chwili (danego czasu) w **tym samym** określonym miejscu”. A tylko w tym drugim przypadku możemy poprawnie użyć czasownika „stać”.

Paradoksy Zenona odegrały ogromną rolę w sporach statyzmu z wariabilizmem oraz monizmu z pluralizmem (zob. punkty III.1–4 podstawy zakresu podstawowego oraz III.3.2) podstawy zakresu rozszerzonego). Jednak z faktu, że argumenty Zenona na rzecz statyzmu i monizmu zostały obalone, nie wynika, że stanowiska te są fałszywe i że nie istnieją inne argumenty na ich rzecz.

Przykładowe ćwiczenie 2.

Pamiętając, że definicja jest środkiem uściślenia myśli i mowy, poddaj analizie paradoks tysego (por. punkty I.3.3) oraz I.4 podstawy w zakresie rozszerzonym): *Ktokolwiek ma o jeden włos mniej od kogoś, kto nie jest łysy, też nie jest łysy. W takim razie wyrywanie po jednym włosie z włosów nie-tysego nigdy nie uczyni go łysym.*

Uzasadnianie przekonań

Punkty I.5–8 podstawy zakresu rozszerzonego wymagają od ucznia elementarnej wiedzy na temat uzasadniania przekonań. Oto najważniejsze informacje na ten temat.

Nasze przekonania (wyrażone w zdaniach w sensie logicznym) uzasadniamy na dwa sposoby: bądź bezpośrednio (dzięki spostrzeżeniu zmysłowemu, introspekcji lub intuicji

intelektualnej), bądź pośrednio (wyprowadzając je z wcześniej uznanych zdań). Rozumowanie lub wnioskowanie w szerokim sensie to właśnie pośrednie uzasadnianie zdania – wyprowadzanie pewnego zdania (wniosku) z innych zdań (przesłanek). Rozumowanie, w którym niektóre przesłanki są pominięte lub milcząco założone, nazywamy entymematem. Argument – to rozumowanie używane przez kogoś w (dokonującej się „na żywo” lub w jakiś inny sposób) dyskusji, a służące do przekonania jakiejś osoby do prawdziwości danego zdania (tezy).

Dobry argument powinien spełniać następujące warunki:

- materialna poprawność: wszystkie jego przesłanki są prawdziwe (lub wystarczająco prawdopodobne);
- formalna poprawność: między przesłankami a wnioskiem zachodzi odpowiedni związek, oparty na prawach logiki;
- siła perswazji: argument wpływa na przebieg dyskusji i na myślenie innych ludzi, przekonując ich do prawdziwości przesłanek i wniosku.

Kwestię materialnej poprawności argumentu dyskutuje się na gruncie określonej wiedzy szczegółowej i filozofii. Kryteria poprawności formalnej opracowuje logika formalna. Natomiast problem siły perswazji należy do takich dziedzin jak: psychologia, teoria komunikacji, retoryka (sztuka pięknego mówienia), erystyka (sztuka prowadzenia sporów) itp.

Argument (rozumowanie) jest formalnie poprawny, gdy między wnioskiem a przesłankami zachodzi związek wynikania logicznego lub definicyjnego, bądź gdy zachodzi inny związek wystarczająco uprawdopodobniający wniosek. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z rozumowaniem niezawodnym: prawdziwość przesłanek gwarantuje prawdziwość wniosku, w drugim zaś – z rozumowaniem zawodnym (w sensie: nie-niezawodnym): prawdziwość przesłanek gwarantuje wysokie prawdopodobieństwo wniosku. Podstawą niezawodności rozumowania są prawa logiki dedukcyjnej oraz oparte na nich schematy i reguły rozumowań.

Poprawne argumentowanie odgrywa ogromną rolę w dyskusjach filozoficznych. Poważne uprawianie filozofii polega bowiem na formułowaniu i badaniu argumentów na rzecz spornych twierdzeń o charakterze światopoglądowym lub pokrewnym. (Por. dział III podstawy programowej w zakresie rozszerzonym). Siła perswazji argumentu ma charakter subiektywny, dlatego – choć ważna – można od niej w filozofii abstrahować. Co do formalnej poprawności, to rozwój logiki formalnej doprowadził do tego, że w wielu przypadkach (o ile rozumowanie da się zapisać w języku danego rachunku logicznego) można obiektywnie rozstrzygnąć, czy ona zachodzi. Natomiast największe spory wśród filozofów budzi kwestia materialnej poprawności argumentów, czyli kwestia prawdziwości ich przesłanek.

Przykładowe ćwiczenie 3.

Zbadaj i oceń następujące dwa argumenty pod kątem ich materialnej, formalnej i perswazyjnej poprawności (przesłanka 1 – P1; przesłanka 2 – P2; wniosek – W):

A.

(P1) *Sokrates jest człowiekiem.*

(P2) *Każdy człowiek jest śmiertelny.*

(W) *Zatem Sokrates jest śmiertelny.*

B.

(P1) *Każdy człowiek jest zwierzęciem.*

(P2) *Niektóre zwierzęta szczekają.*

(W) *Niektórzy ludzie szczekają.*

Najczęściej używane rozumowania (argumenty)

Punkt I.6.4 podstawy zakresu rozszerzonego wylicza schematy wnioskowania (rozumowania), które uczeń powinien znać i stosować. Poniżej są podane i wyjaśnione najważniejsze z nich wedle następującego porządku: nazwa schematu (reguły), odpowiadające mu prawo logiki, schemat logiczny, stosowna reguła, przykład zastosowania w filozofii (rekonstrukcja rozumowania jednego z klasyka filozofii wskazanych w podstawie programowej).

Modus ponendo ponens (tryb twierdząco-twierdzący):

Prawo logiki: $p \wedge (p \Rightarrow q) \Rightarrow q$

Schemat logiczny:

(P1) p

(P2) $p \Rightarrow q$

(W) q

Reguła: oderwij poprzednik od implikacji – a otrzymasz jej następnik.

Przykład zastosowania (Kartezjusz):

(P1) *Myślę.*

(P2) *Jeżeli myślę, to jestem.*

(W) *Jestem.*

Modus tollendo tollens (tryb przecząco-przeczący):

Prawo logiki: $[\sim q \wedge (p \Rightarrow q)] \Rightarrow \sim p$

Schemat logiczny:

(P1) $\sim q$

(P2) $p \Rightarrow q$

(W) $\sim p$

Reguła: zaneguj następnik implikacji – a otrzymasz negację jej poprzednika.

Przykład zastosowania (Parmenides):

(P1) *Nieprawda, że niebyt istnieje.*

(P2) *Jeżeli byt jest zmienny, to niebyt istnieje.*

(W) *Nieprawda, że byt jest zmienny, czyli: byt jest niezmienny.*

Modus tollendo ponens (tryb przecząco-twierdzący):

Prawo logiki: $[\sim p \wedge (p \vee q)] \Rightarrow q$

Schemat logiczny:

(P1) $\sim p$

(P2) $p \vee q$

(W) q

Reguła: zaneguj (opuść, wyklucz) jeden człon alternatywy – a otrzymasz drugi z nich.

Przykład zastosowania (Immanuel Kant):

(P1) *Nieprawda (nie sposób sensownie pomyśleć), że człowieka wolno traktować jako wyłącznie środek do celu.*

(P2) *Człowieka wolno traktować jako wyłącznie środek do celu lub człowieka nie wolno traktować jako wyłącznie środek do celu.*

(W) *Człowieka nie wolno traktować jako wyłącznie środek do celu.*

Uwaga: mamy tu do czynienia ze szczególnym przypadkiem, gdyż drugi człon alternatywy jest negacją pierwszego.

Przykładowe ćwiczenie 4.

Poniższe rozumowanie jest uproszczoną wersją argumentu Edmunda Husserla na rzecz idealizmu (zob. punkt II.11 oraz III.1 podstawy zakresu rozszerzonego). Zbadaj i oceń ten argument pod kątem jego materialnej, formalnej i perswazyjnej poprawności.

(P1) *Świadomość konstituuje świat (w sensie: świat jest konstituowany przez świadomość).*

(P2) *Jeżeli świadomość konstituuje świat, to świat nie istnieje realnie.*

(W) *Świat nie istnieje realnie.*

II. Komponent historyczno-kulturowy oraz korelacyjny

Komponent historyczno-kulturowy nauczania filozofii wymaga od ucznia znajomości poglądów wybranych myślicieli. Ponieważ dzieje filozofii wiążą się z rozwojem innych dziedzin kultury (zwłaszcza literatury, sztuki, nauki i religii), nauczanie historii filozofii powinno nawiązywać do historii tych dziedzin. Dzięki temu może być realizowana funkcja korelacyjna nauczania filozofii – polegająca na wiązaniu treści filozoficznych z treściami innych przedmiotów m.in. języka polskiego. Podstawa – której zadaniem nie jest zdeterminowanie całego procesu kształcenia – nie podaje tych korelacji wprost. Różnorodność oraz zmienność sytuacji i potrzeb dydaktycznych wymaga od nauczyciela umiejętności wprowadzania stosownych korelacji we właściwym czasie. Poniżej podajemy ich możliwe przykłady dla działu drugiego podstawy w zakresie rozszerzonym (*Elementy historii filozofii*). W każdym przypadku chodzi o przykładowe korelacje kulturowe związane z zagadnieniami opisanymi w kolejnych punktach wspomnianego działu podstawy – dotyczącymi określonych filozofów lub kierunków filozoficznych. Wyjątek stanowi punkt pierwszy, który obejmując wybiórczo zagadnienia dotyczące całej filozofii starożytnej (działalność i poglądy wybranych postaci), nawiązuje także do podstawy programowej w zakresie podstawowym.

1. Filozofia starożytna
 - poszukiwania jońskich filozofów przyrody a współczesna fizyka i kosmologia;
 - Sokrates jako: pedagog, moralny wzorzec, symbol kulturowy;
 - dominujący nurt współczesnej kultury masowej jako antyteza filozofii i postawy sokratejskiej;
 - platonizm jako nurt filozoficzny występujący u myślicieli inspirowanych religią lub odwołujących się do czynników nadprzyrodzonych;
 - platońskie poszukiwania ustroju doskonałego a polityczne doświadczenia XX wieku.
2. Św. Tomasz z Akwinu
 - *Suma teologii* jako przykład średniowiecznej literatury naukowej;
 - związek między filozofią św. Tomasza a średniowiecznym gradualistycznym obrazem świata;
 - tomistyczna koncepcja godności człowieka a inne koncepcje godności (zwłaszcza renesansowa i współczesne).
3. Kartezjusz
 - kartezjanizm a początki nowożytnego matematycznego przyrodznawstwa;
 - eksperyment myślowy „złośliwego demona” a literackie i filmowe przedstawienia zbiorowego złudzenia lub manipulacji;
 - formuła *cogito ergo sum* a bohater liryczny wierszy Zbigniewa Herberta.
4. Pascal
 - pascalski obraz człowieka a współczesna wiedza o miejscu człowieka w kosmosie;
 - zakład Pascala a rachunek prawdopodobieństwa;
 - zakład Pascala a moralno-światopoglądowe dylematy współczesnego człowieka: „albo żyć, jak gdyby Bóg nie istniał, albo żyć, jak gdyby Bóg istniał” (Joseph Ratzinger);
 - aforyzmy Pascala a metafizyczna poezja barokowa (np. sonety Mikołaja Sępa Szarzyńskiego).
5. Empiryzm brytyjski
 - idea empiryzmu a rozwój nauk przyrodniczych;
 - empiryzm brytyjski a oświecenie francuskie;
 - polska filozofia oświeceniowa;
 - idee empiryzmu a literatura oświeceniowa (w szczególności powiastka filozoficzna).
6. Immanuel Kant
 - bohaterowie literaccy kierujący się imperatywem kategorycznym (moralnym obowiązkiem);
 - imperatyw kategoryczny a „złota reguła” i religijne przykazanie miłości bliźniego;

- życie filozofia: monotonia czy pasja? (zob. Thomas de Quincey, *Ostatnie dni Immanuela Kanta*).
7. Georg Wilhelm Friedrich Hegel
 - heglowska teza o racjonalności, celowości i progresywności dziejów ludzkich a współczesna wiedza historyczna;
 - niektóre wątki heglizmu jako inspiracja marksizmu i jego totalitarnych aplikacji;
 - heglizm a polska literatura romantyczna.
 8. John Stuart Mill
 - utilitaryzm i liberalizm jako założenie programów i praktyki znacznej części współczesnych ruchów politycznych;
 - różne koncepcje wolności w kulturze (np. millowska koncepcja dojrzałej wolności vs. promowana we współczesnej kulturze masowej koncepcja niczym nieskrępowanej wolności);
 - wkład Milla do rozwoju metodologii nauk empirycznych.
 9. Friedrich Nietzsche
 - postać nadczłowieka w literaturze i filmie;
 - instrumentalne wykorzystywanie elementów filozofii Nietzschego przez ideologów faszyzmu;
 - idee Nietzschego a literatura okresu Młodej Polski.
 10. Pozytywizm
 - idee pozytywistyczne a pozycja nauki we współczesnej kulturze;
 - wpływ pozytywizmu filozoficznego na literaturę okresu pozytywizmu (zwłaszcza na nurt naturalistyczny w literaturze);
 - filozoficzne i polityczne tło polskiego sporu pozytywistów z romantykami.
 11. Fenomenologia
 - religijne oddziaływanie fenomenologii (Edith Stein, Karol Wojtyła);
 - fenomenologia jako obrona antynaturalizmu i antyredukcjonizmu we współczesnej kulturze;
 - opis fenomenologiczny jako narzędzie literackie oraz jako narzędzie badania literatury.
 12. Egzystencjalizm
 - polityczne zaangażowanie egzystencjalistów (Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre);
 - wpływ literatury na egzystencjalistów oraz wpływ egzystencjalizmu na literaturę, film i modę XX wieku;
 - literackie przedstawienia sytuacji granicznych.
 13. Filozofia analityczna
 - kultura logiczna a jakość debaty publicznej;
 - analogie między filozofią lingwistyczną a poezją lingwistyczną;
 - eksperymenty myślowe stosowane przez filozofów analitycznych a literatura *science fiction* (np. Stanisław Lem).

III. Komponent problemowy

Podstawa programowa traktuje filozofię jako zespół problemów, o których rozwiązania toczą się odwieczne spory. Dział trzeci w zakresie rozszerzonym podstawy – *Wybrane problemy filozofii* – wymaga od ucznia znajomości tych sporów. W przypadku każdego sporu uczeń powinien umieć go sformułować (najlepiej w postaci pytania), podać jego główne opozycyjne rozwiązania (stanowiska filozoficzne) oraz zrekonstruować wybrane argumenty na ich rzecz. Podczas tych czynności warto odwoływać się do wiedzy z zakresu historii filozofii. Umiejętności te należy rozwijać już w ramach realizacji zakresu podstawowego. Oto przykład miniwykładu, który wyjaśnia spór między wariabilizmem a statyzmem (por. punkt III.2 podstawy w zakresie podstawowym oraz punkt III.3.2) podstawy w zakresie rozszerzonym).

Czy rzeczywistość jest w swej istocie zmienna czy niezmienna? Powyższe pytanie stanowi oś jednego z pierwszych wielkich sporów filozoficznych o charakterze ontologicznym. Spór ten, który pojawił się u zarania dziejów filozofii i trwa do dziś, to konflikt między wariabilizmem a statyzmem. Zwolennicy pierwszego z tych stanowisk za istotę rzeczywistości uznają zmienność, a zwolennicy drugiego – stałość. Aby jednak lepiej zrozumieć spór między nimi, spróbujmy zrekonstruować argumenty zwolenników obu stron.

Za pierwszego wariabilistę uznaje się Heraklita z Efezu. Z pozostałych po Heraklicie fragmentów najśłynniejszy jest aforyzm: „do tej samej rzeki nie można wejść dwa razy”. Trudno się z nim nie zgodzić: rzeka płynie, więc wchodząc do niej drugi raz, wchodzimy do rzeki, która jest już inna. Heraklit jednak dodaje: „wszystko płynie”. Znaczy to, że każda rzecz i zjawisko przypomina płynącą rzekę – nieustannie zmieniają się ich stany, a nic w nich nigdy nie pozostaje takie samo.

Rzeczywiście, doświadczamy zmienności rzeczy i siebie samych. Rzeczy nie są stałe – nabywają nowych cech lub relacji, zmieniają swe parametry fizyczne, takie jak długość i masa. Niekiedy zmiany te uderzają nas swą wyrazistością – innym razem wymagają poznawczego wysiłku, by je dostrzec. Stół, przy którym siedzimy, na tzw. pierwszy rzut oka wydaje niezmienny. Wiemy jednak (z fizyki cząstek elementarnych), że wewnątrz niego odbywa się nieustanny ruch elementów, z których – w jakiś sposób – ten stół się składa i „daje” się nam poznać (i nazwać) jako stół. Jak widać, zwolennicy wariabilizmu opierają swe argumenty na potocznym doświadczeniu i na wiedzy przyrodniczej.

Przeciwnicy wariabilizmu nie mogą się powołać na doświadczenie. Owszem, możemy wyobrazić sobie świat bez ruchu – świat, w którym nic nie płynie, tylko „stoi” zastygłe, jak w gabinecie figur woskowych. Taki wyobrażony świat nie jest jednak światem, w którym żyjemy. Z drugiej jednak strony, aby opisywać nasz zmienny świat, musimy zakładać, że gdzieś w nim lub poza nim tkwi to, co zmianie nie podlega. Pomyślmy o koleżance z naszej klasy. Chociaż ciągle się zmienia, zachowuje tożsamość w czasie – jest „tą samą” osobą, pomimo zmian. Co więcej, odnosimy się do niej jako do „tej samej”, nazywając ją

tym samym imieniem i nazwiskiem oraz wiążąc z nią pewne cechy, które ją niezmiennie charakteryzują. Podobnie możemy powiedzieć o „tym samym” – choć nie „takim samym” – drzewie, kocie, a nawet stole czy korytarzu. Wszystkie te byty zmieniają się, stając się ciągle innymi, lecz pozostają w tych zmianach sobą, zachowując coś, co zmienności nie podlega.

Zauważmy, że nawet jeśli zaakceptujemy wariabilistyczną wizję świata, musimy zapytać, dlaczego w naszym życiu nie możemy się obejść bez kategorii tożsamości i stałości. (W naukach przyrodniczych odpowiadają im niezmiennie prawa przyrody). Wszyscy wielcy filozofowie usiłowali dać odpowiedź na to pytanie. Najbardziej intrygującą z nich zaproponowali przedstawiciele szkoły założonej przez Parmenidesa na przełomie VI i V wieku przed Chrystusem w Elei – greckiej kolonii w Italii.

Filozofowie z Elei stwierdzili po prostu, że ufać powinniśmy bardziej rozumowi, który „chwytą” stałość, niż naszym zmysłom, które doświadczają zmienności. Jeśli tak, to zmienność jest pozorem, a prawdziwą rzeczywistość stanowi przedmiot dociekań rozumu. Rozum zaś, opierając się na pierwotnych oczywistościach i konsekwencji logicznej, może (w podobny sposób, jak w matematyce) dowieść, że byt jest niezmienny i dokładnie jeden. Rozumowanie ojca ontologii – Parmenidesa – wygląda następująco: Skoro byt jest, a niebytu nie ma, to nie może się zmienić – bo zmieniając się, zmieniałby się w niebyt, którego nie ma. Nie może też występować w wielu różnych postaciach – bo czymże by się one od siebie różniły? Niebytem! Ale niebytu nie ma.

Przykładowe ćwiczenie 5.

Zanalizuj argument Parmenidesa: *Skoro byt jest, a niebytu nie ma, to nie może się zmienić – bo zmieniając się, zmieniałby się w niebyt, którego nie ma.* Niemal nikt nie zgodziłby się z jego konkluzją (*byt jest dokładnie jeden i nie podlega zmianie*). W takim razie na czym polega błąd w argumentacji Parmenidesa? Czy odrzucając tezę Parmenidesa, musisz przyjąć tezę Heraklita (*wszystko płynie*)? Jeśli nie, to wyjaśnij, jakie braki zawiera heraklitejski opis rzeczywistości.

ETYKA

Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

Kształcenie ogólne w szkole ponadpodstawowej tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiającą zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces uczenia się przez całe życie.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

- 1) traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- 2) doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- 3) rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- 4) zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- 5) łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrazeniowo-twórczymi;
- 6) rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- 7) rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie;
- 8) rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

- 1) myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia;

- 2) czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psychologiczna prowadząca do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami;
- 3) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- 6) umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- 7) nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- 8) umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Bogacenie słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, służy rozwojowi intelektualnemu ucznia, a wspomaganie i dbałość o ten rozwój należy do obowiązków każdego nauczyciela.

Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.

Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

Ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych. Bardzo ważne jest dostosowanie zajęć do poziomu przygotowania ucznia, które uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.

Kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.

Strategia uczenia się przez całe życie wymaga umiejętności podejmowania ważnych decyzji, poczynając od wyboru szkoły ponadpodstawowej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu. I te umiejętności kształtowane będą w szkole ponadpodstawowej.

Przedmioty w liceum ogólnokształcącym i technikum mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym:

- 1) tylko w zakresie podstawowym – przedmioty: muzyka, plastyka, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie do życia w rodzinie, etyka;
- 2) w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym: język polski, język obcy nowożytny, matematyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, filozofia, fizyka, informatyka;
- 3) tylko w zakresie rozszerzonym – przedmioty: historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna.

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów, m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Każda sala lekcyjna powinna mieć dostęp do internetu, uczniowie i nauczyciele powinni mieć zapewniony dostęp do pracowni stacjonarnej lub mobilnej oraz możliwość korzystania z własnego sprzętu. Wszystkie pracownie powinny być wyposażone w monitor interaktywny (z wbudowanym komputerem i oprogramowaniem) lub zestaw: komputer, projektor i tablica interaktywna lub ekran.

Szkoła ma również przygotowywać uczniów do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci.

Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Uczniom z niepełnosprawnościami szkoła zapewnia optymalne warunki pracy. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerażały one możliwości ucznia (nie uniemożliwiały osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami.

Bardzo istotna jest edukacja zdrowotna, która prowadzona konsekwentnie i umiejętnie będzie przyczyniać się do poprawy kondycji zdrowotnej społeczeństwa oraz pomyślności ekonomicznej państwa.

Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu opisanych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych.

Opis wiadomości i umiejętności zdobytych przez ucznia w szkole ponadpodstawowej jest przedstawiany w języku efektów uczenia się, zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji¹⁰.

Działalność edukacyjna szkoły określona jest przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania;
- 2) program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

Obok zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele wykonują również działania opiekuńcze odpowiednio do istniejących potrzeb.

Działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania. Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji. W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi.

W czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum są realizowane następujące przedmioty:

- 1) język polski;
- 2) język obcy nowożytny;
- 3) filozofia;

¹⁰ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2017 r. poz. 986 i 1475).

- 4) język łaciński i kultura antyczna;
- 5) muzyka;
- 6) historia muzyki;
- 7) plastyka;
- 8) historia sztuki;
- 9) historia;
- 10) wiedza o społeczeństwie;
- 11) geografia;
- 12) podstawy przedsiębiorczości;
- 13) biologia;
- 14) chemia;
- 15) fizyka;
- 16) matematyka;
- 17) informatyka;
- 18) wychowanie fizyczne;
- 19) edukacja dla bezpieczeństwa;
- 20) wychowanie do życia w rodzinie¹¹;
- 21) etyka;
- 22) język mniejszości narodowej lub etnicznej¹²;
- 23) język regionalny – język kaszubski¹².

Etyka

Etyka jako przedmiot szkolny stara się respektować charakter etyki jako dyscypliny filozoficznej o ugruntowanej, wielowiekowej tradycji, bogatym dorobku teoretycznym i licznych zastosowaniach praktycznych. W podstawie programowej etyki wyeksponowany jest przede wszystkim jej charakter praktyczny, nie pomija się jednak jej wymiaru teoretycznego. Umiejętne powiązanie tych dwóch aspektów edukacji etycznej pozwala rozwijać fundamentalną dla procesu edukacji umiejętność myślenia, którego istotą jest nieustanna interakcja między teoretyzowaniem (tym, co ogólne) a konkretnymi symulacjami i samym działaniem (tym, co szczegółowe).

Na tym założeniu opiera się koncepcja podstawy programowej etyki, czego wyrazem jest określony zestaw celów kształcenia oraz stosowny dobór treści nauczania.

¹¹ Sposób nauczania przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie określają przepisy wydane na podstawie art. 4 ust. 3 *Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Dz.U., poz. 78, z 1995 r., poz. 334, z 1996 r., poz. 646, z 1997 r., poz. 943 i poz. 1040, z 1999 r., poz. 32 oraz z 2001 r., poz. 1792).

¹² Przedmiot język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz przedmiot język regionalny – język kaszubski są realizowane w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 13 ust. 3 *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 2017 r., poz. 2198, 2203 i 2361).

Cele kształcenia określone w podstawie programowej etyki odpowiadają specyfice tego przedmiotu i uwzględniają zarówno jego charakter praktyczno-wychowawczy (tożsamość, podmiotowość, rozwój moralny, tworzenie wypowiedzi o moralności, samokształcenie), jak i teoretyczno-filozoficzny (wiedza o etyce, tworzenie wypowiedzi z akcentem na poprawność uzasadnień, samokształcenie).

Treści nauczania zostały podzielone na dwie części – ogólną i teoretyczną (elementy etyki ogólnej) oraz szczegółową i praktyczną (wybrane zagadnienia etyki szczegółowej). Treści nauczania z części pierwszej mają dostarczać teoretycznych narzędzi, pozwalających uczniom w sposób rzetelny, pogłębiony podejmować zagadnienia szczegółowe opisane w części drugiej z zakresu etyki życia osobistego, bioetyki, etyki społecznej i politycznej, etyki środowiskowej, etyki nauki i etyk zawodowych.

Warto podkreślić, że specyfika edukacji etycznej pozwala zogniskować uwagę uczniów nie tylko na prakseologicznie pojętych celach kształcenia (mierzalne efekty kształcenia), ale przede wszystkim na celach związanych z rozumieniem siebie i świata (hermeneutyczny aspekt kształcenia) oraz na wzmacnianiu autonomii ucznia (emancypacyjny aspekt kształcenia).

Praktyczno-wychowawczy charakter etyki, szerokie spektrum zagadnień stanowiących przedmiot rozważań etycznych oraz mocny akcent położony w podstawie programowej na rozwijanie zdolności samodzielnego, krytycznego myślenia sprawiają, że etyka może pełnić funkcję przedmiotu integrującego procesy edukacyjne realizowane w ramach nauczania przedmiotowego.

Podstawa programowa przedmiotu etyka

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

Zakres podstawowy

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. Tożsamość, podmiotowość i rozwój moralny.
 1. Rozwijanie wrażliwości moralnej.
 2. Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego.
 3. Rozwijanie postawy szacunku wobec każdego człowieka.
 4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie.
 5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia.
 6. Identyfikowanie i analizowanie problemów oraz dylematów moralnych.
 7. Tworzenie aksjologiczno-moralnego komponentu własnego światopoglądu.
 8. Rozwijanie postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych.
- II. Wiedza o etyce.
 1. Rozumienie specyfiki refleksji etycznej.
 2. Znajomość głównych pojęć, problemów, sporów, stanowisk i wybranych koncepcji w etyce.
- III. Tworzenie wypowiedzi.
 1. Formułowanie pytań dotyczących sfery aksjologiczno-moralnej.
 2. Formułowanie sądów wartościujących oraz ich uzasadnianie.
 3. Doskonalenie umiejętności uczestniczenia w dialogu i umiejętności dyskusowania o zagadnieniach moralnych.
- IV. Samokształcenie.
 1. Rozwijanie umiejętności samodzielnego poszukiwania i wartościowania informacji oraz odpowiedzialnego korzystania z wiedzy.
 2. Kształcenie umiejętności uczenia się.
 3. Rozwijanie samoświadomości moralnej.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

- I. Elementy etyki ogólnej.
 1. Podstawy etyki. Uczeń:
 - 1) wie i wyjaśnia, czym jest etyka;
 - 2) charakteryzuje główne typy refleksji etycznej: etyka opisowa, etyka normatywna, etyka ogólna, etyka szczegółowa (etyka praktyczna), metaetyka;

- 3) analizuje i wyjaśnia relacje między etyką, moralnością, obyczajami, prawem i religią;
 - 4) objaśnia pojęcia: dobro i zło, wartość, godność, prawda, wolność, odpowiedzialność oraz rozważa rolę tych pojęć w etyce;
 - 5) wyjaśnia pojęcie normy moralnej oraz przedstawia genezę norm moralnych;
 - 6) zna i objaśnia klasyczną koncepcję osoby;
 - 7) charakteryzuje wybrane filozoficzne koncepcje człowieka oraz wyjaśnia zależności między rozstrzygnięciami antropologicznymi a etycznymi;
 - 8) definiuje odpowiednie terminy, rekonstruuje argumenty i zajmuje określone stanowisko w sporze absolutyzmu z relatywizmem etycznym;
 - 9) charakteryzuje główne typy refleksji etycznej i stosuje wybrane teorie etyczne do analizy szczegółowych zagadnień moralnych:
 - a) etyka aretologiczna (np. etyka Arystotelesa, współczesna etyka cnót),
 - b) etyka deontologiczna (np. etyka prawa naturalnego, etyka Immanuela Kanta),
 - c) etyka konsekwencjalistyczna (np. utilitaryzm).
2. Analiza ludzkiego działania w aspekcie moralnym. Uczeń:
- 1) identyfikuje główne elementy struktury ludzkiego działania: podmiot (sprawca), adresat, przedmiot (wewnętrzna treść), motyw, intencja, skutki, okoliczności;
 - 2) rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje oraz uczucia; posługuje się nazwami emocji i uczuć do charakteryzowania przeżyć własnych oraz przeżyć innych osób – rzeczywistych i fikcyjnych;
 - 3) zna i wyjaśnia pojęcia sprawstwa i zaniechania, opisuje i wyjaśnia zjawisko trafu moralnego;
 - 4) zna różne kryteria moralnego wartościowania i posługuje się nimi przy wyznaczaniu moralnej wartości czynów;
 - 5) zna, objaśnia i stosuje główne kategorie deontyczne: działania nakazane, zakazane, dozwolone, chwalebne (supererogacyjne);
 - 6) zna, objaśnia i stosuje główne kategorie aretyczne: cnota, wada, charakter, wzór osobowy;
 - 7) charakteryzuje roztropność jako zdolność usprawniającą podmiot do podejmowania trafnych decyzji; rozwija cnotę roztropności;
 - 8) zna i wyjaśnia klasyczną koncepcję sumienia, kształtuje sumienie;
 - 9) wykorzystuje pojęcia dyskursu etycznego do analizowania przeżyć, działań i postaw bohaterów powieści, opowiadań, filmów, spektakli teatralnych, gier komputerowych.
- II. Wybrane zagadnienia etyki szczegółowej (praktycznej, stosowanej, zawodowej).
1. Etyka życia osobistego (indywidualnego). Uczeń:
 - 1) identyfikuje i analizuje problem sensu życia w kontekście klasycznego pytania etycznego: „jak należy żyć?”;

- 2) identyfikuje i analizuje problem szczęścia, rozważa relację szczęścia do moralności;
 - 3) identyfikuje i analizuje moralne aspekty przyjaźni, charakteryzuje przyjaźń jako relację międzyosobową, ocenia wartość przyjaźni;
 - 4) identyfikuje i analizuje moralne aspekty miłości, charakteryzuje miłość jako relację międzyosobową, rozważa relację miłości do moralności;
 - 5) identyfikuje i analizuje moralne aspekty ludzkiej seksualności, rozpoznaje biologiczne, psychiczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania ludzkiej seksualności, formułuje ocenę moralną różnych zachowań seksualnych;
 - 6) podaje przykłady działań, które są wyrazem troski o własne zdrowie i życie; wyjaśnia, dlaczego należy odnosić się z szacunkiem do własnego ciała;
 - 7) analizuje problem stosowania środków psychoaktywnych i formułuje ocenę moralną dotyczącą tego typu działań (m.in. na przykładzie skutków ich stosowania przez uczestników ruchu drogowego);
 - 8) identyfikuje i analizuje moralne aspekty życia rodzinnego, zna i porównuje różne historyczne i kulturowe modele rodziny, wyjaśnia znaczenie relacji rodzinnych w kontekście rozwoju moralnego człowieka, ocenia wartość rodziny;
 - 9) wyjaśnia, dlaczego człowiekowi należy okazywać szacunek; kształtuje postawę szacunku wobec każdego człowieka;
 - 10) wyjaśnia, na czym polega autonomia człowieka, podaje przykłady postaw autonomicznych i nieautonomicznych;
 - 11) analizuje fenomen śmierci, rozpoznaje biologiczne, psychiczne, społeczno-kulturowe aspekty śmierci i umierania.
2. Bioetyka. Uczeń identyfikuje i rozważa problemy moralne związane z:
- 1) początkiem ludzkiego życia (np. sztuczne zapłodnienie, aborcja);
 - 2) trwaniem i rozwojem ludzkiego życia (np. transplantacje, inżynieria genetyczna – klonowanie);
 - 3) końcem ludzkiego życia (np. uporczywa terapia, opieka paliatywna, eutanazja, samobójstwo).
3. Etyka społeczna i polityczna. Uczeń:
- 1) charakteryzuje relację: polityka – moralność;
 - 2) rozważa zagadnienie relacji: jednostka – społeczeństwo w kontekście sporu między indywidualizmem a kolektywizmem;
 - 3) rozważa zagadnienie naczelnych wartości w życiu społecznym w kontekście sporu między liberalizmem kulturowym a konserwatyzmem;
 - 4) rozważa relację między prawem a moralnością w kontekście sporu między teorią prawa naturalnego a pozytywizmem prawniczym;
 - 5) wyjaśnia pojęcie dobra wspólnego oraz podaje jego przykłady; angażuje się w realizację dobra wspólnego;
 - 6) wyjaśnia znaczenie zasady solidaryzmu i kształtuje postawę solidarności;
 - 7) wyjaśnia pojęcie sprawiedliwości; kształtuje cnotę sprawiedliwości;

- 8) zna i analizuje pojęcie tolerancji, rozważa zagadnienie granic tolerancji, kształtuje postawę otwartości i tolerancji;
 - 9) wyjaśnia pojęcie praw człowieka, analizuje wybrane artykuły *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, wskazuje przykłady łamania praw człowieka oraz rozważa różne sposoby ich ochrony;
 - 10) identyfikuje źródła totalitaryzmu i rozważa jego moralne aspekty;
 - 11) rozważa zalety i ograniczenia demokracji;
 - 12) rozważa znaczenie prawdy w życiu społecznym i politycznym; kształtuje postawę uczciwości;
 - 13) rozpoznaje różne przejawy kłamstwa, zna społeczne skutki kłamstwa i dokonuje moralnej oceny kłamstwa;
 - 14) identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii wolności słowa i jej granic;
 - 15) analizuje problem relacji między sztuką a moralnością, rozważa zagadnienie wolności artystycznej i jej granic;
 - 16) rozważa kwestię różnorodności kulturowej Europy i świata, wartościowania kultur i dialogu międzykulturowego, identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii imigrantów i uchodźców;
 - 17) rozważa moralne aspekty wojny i pokoju, przedstawia koncepcję wojny sprawiedliwej, rekonstruuje stanowisko pacyfizmu, rozważa zjawisko terroryzmu i formułuje jego ocenę moralną;
 - 18) wyjaśnia pojęcie kary kryminalnej, zna główne koncepcje kary kryminalnej, rozważa kwestię uzasadnienia stosowania kary kryminalnej; rozważa argumenty za i przeciw karze śmierci, formułuje ocenę moralną kary śmierci.
4. Etyka a nauka i technika. Uczeń:
- 1) podaje przykłady właściwego i niewłaściwego wykorzystywania nowych technologii, w szczególności technologii informatycznych;
 - 2) jest świadomy, że postęp cywilizacyjny dokonuje się dzięki wiedzy; wyjaśnia, dlaczego wiedza jest dobrem (wartością);
 - 3) identyfikuje i analizuje wybrane problemy moralne związane z postępem naukowo-technicznym (np. problem ochrony prywatności, ochrony praw autorskich, cyberprzemocy, rozwój sztucznej inteligencji, transhumanizm).
5. Etyka środowiskowa. Uczeń:
- 1) określa, czym jest bioróżnorodność, uzasadnia potrzebę ochrony bioróżnorodności;
 - 2) rozważa zagadnienie moralnego statusu zwierząt;
 - 3) formułuje argumenty na rzecz ochrony przyrody, angażuje się w działania na rzecz ochrony środowiska.
6. Etyki zawodowe. Uczeń:
- 1) wyjaśnia związek między uczeniem się a wykonywaną pracą; wyjaśnia znaczenie pracy zarobkowej;

- 2) zna główne zasady etyk zawodowych i stosuje je do analizy szczegółowych zagadnień z zakresu wybranych etyk zawodowych (np. etyki dziennikarskiej, etyki lekarskiej, etyki menedżerskiej, etyki nauczycielskiej, etyki pracownika PR, etyki prawniczej);
- 3) w analizie wybranych zagadnień z zakresu etyk zawodowych wykorzystuje zapisy stosownych kodeksów etycznych;
- 4) rozważa zalety i wady kodeksów etycznych;
- 5) tworzy kodeks etyczny klasy (szkoły);
- 6) objaśnia, czym jest społeczna odpowiedzialność biznesu.

Lista lektur (zalecane do wykorzystania przy omawianiu wybranych zagadnień etycznych):

- 1) Arystoteles, *Etyka nikomachejska* (fragmenty);
- 2) Epikur, *List do Menoikeusa* (fragmenty);
- 3) św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna* (fragmenty);
- 4) I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności* (fragmenty);
- 5) J.S. Mill, *Utylitaryzm* (fragmenty), *O wolności* (fragmenty);
- 6) T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym* (fragmenty);
- 7) R. Ingarden, *Książeczka o człowieku* (fragmenty);
- 8) K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność* (fragmenty).

Warunki i sposób realizacji

Proponowana podstawa programowa etyki dla szkół ponadpodstawowych opiera się na określonych założeniach dotyczących warunków (podmiotowych, przedmiotowych i organizacyjnych) oraz sposobu jej realizacji.

Zakłada się, że uczestnicy zajęć z etyki będą zmagali się z typowymi zadaniami rozwojowymi okresu dorastania, takimi jak: psychiczne uniezależnienie się od rodziców i innych dorosłych, interioryzowanie określonych wartości, zasad, wzorców, wypracowywanie satysfakcjonujących relacji z innymi (przede wszystkim z rówieśnikami), przygotowanie się do wyboru i pełnienia doniosłych ról społecznych (partnerskich, małżeńskich, rodzicielskich, zawodowych, obywatelskich). Warto mieć na uwadze, że zazwyczaj z tego typu zadaniami idą w parze takie postawy, przeżycia i zachowania jak: niepewność, kontestacja, zmienność emocjonalna i poznawcza, krytycyzm, ciekawość, skłonność do poszukiwań i eksperymentowania. Mając na uwadze podmiotowe warunki realizacji podstawy programowej, można uznać, iż lekcje etyki mają dopomóc uczniowi w jego samoidentyfikacji jako podmiot moralny i stymulować jego rozwój moralny na poziomie kognitywno-afektywnym i behawioralnym. Ważnym zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków na lekcjach etyki, aby uczniowie mogli uświadomić sobie różne aspekty podmiotowości, aby mogli swobodnie wyrażać swoje przekonania, konfrontować je z przekonaniami innych i uczestniczyć we wspólnym,

krytycznym i odpowiedzialnym analizowaniu zachowań, postaw i poglądów własnych oraz innych osób – rzeczywistych i fikcyjnych.

Podstawa programowa obejmuje wybrane zagadnienia szczegółowe z zakresu szeroko rozumianej etyki praktycznej. Koncentruje się na zarysowaniu spektrum problematyki moralnej podejmowanej w różnych typach refleksji etycznej – bardziej rozbudowana lista zagadnień szczegółowych dotyczy problematyki społeczno-politycznej, ze względu na potrzebę rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich jako tzw. kompetencji kluczowych, oraz zagadnień z zakresu etyki życia osobistego, ze względu na opisane już warunki podmiotowe podstawy programowej.

Ważne jest ponadto, aby w ramach edukacji etycznej uczniowie wykorzystywali nowoczesne technologie informatyczno-komunikacyjne, respektując prawo autorskie i zasady bezpieczeństwa w sieci. W szczególności stałym komponentem metodycznym edukacji etycznej musi się stać – racjonalna, respektująca wymogi logiki, ale i etyki – dyskusja. Stałą praktyką dydaktyczną powinno być również odwoływanie się do różnorodnych codziennych doświadczeń uczestników zajęć oraz do różnych tekstów kultury.

Komentarz do podstawy programowej przedmiotu etyka

Liceum i technikum

dr Jacek Frydrych

Ogólne założenia podstawy programowej

Etyka jest przedmiotem nieobowiązkowym. Przyjęte w podstawie programowej rozwiązania są skorelowane z koncepcją edukacji wyrażoną w zadaniach szkoły i celach kształcenia sformułowanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych oraz uwzględniają uwarunkowania swoiste dla etyki jako przedmiotu realizowanego w szkole. Struktura podstawy programowej i sposób formułowania zapisów szczegółowych wynikają z charakterystycznego dla tego typu dokumentu sposobu aplikowania definicji podstawy programowej utrwalonej w prawie oświatowym.

Przyjęto następujące założenia podstawy programowej etyki:

- 1) Etyka jest dyscypliną naukową o wielowiekowej tradycji i bogatym dorobku teoretycznym oraz o wielu możliwych zastosowaniach praktycznych. Podstawa programowa eksponuje filozoficzny i praktyczny oraz wychowawczy (i samowychowawczy) charakter etyki i edukacji etycznej.
- 2) W ramach edukacji etycznej wyróżnia się trzy jej aspekty: kognitywny (wiedza etyczna jako podstawa do rozwijania zdolności myślenia moralnego), motywacyjny (procesy wolicjonalne i emocjonalne związane z moralnością) oraz behawioralny (zachowania i postawy moralne), które skorelowane są z czterema podstawowymi funkcjami edukacji etycznej realizowanej w szkole: poznawczą (wiedza o etyce, moralności i człowieku jako podmiocie moralnym), praktyczną (zastosowanie wiedzy etycznej w praktyce, rozwiązywanie problemów moralnych), wychowawczą (rozwój moralny skorelowany z nabywaniem i rozwijaniem kompetencji praktyczno-moralnych) oraz integracyjną (integracja międzyprzedmiotowa, wkład w rozwój kompetencji kluczowych, łączenie funkcji poznawczej, praktycznej i wychowawczej). Podstawa programowa zawiera zapisy odnoszące się do wszystkich funkcji i aspektów edukacji etycznej. Aspekt kognitywny traktuje się jako podstawowy.
- 3) Realizacja wymagań ogólnych podstawy programowej, pozwala równoważyć trzy kluczowe wymiary procesu kształcenia: prakseologiczny, emancypacyjny i hermeneutyczny. Akcentowanie emancypacyjnego i hermeneutycznego wymiaru kształcenia etycznego urzeczywistnia postulat podmiotowego traktowania ucznia w procesach edukacyjnych.
- 4) Koncepcja podstawy programowej umożliwia nauczycielom wybór aprobowanego przez nich modelu nauczania etyki, akcentuje jednak konieczność kształtowania określonych umiejętności i postaw niezbędnych do prowadzenia samodzielnej refleksji etycznej i angażowania się w racjonalny dyskurs etyczny.

- 5) Realizacja wszystkich zapisów podstawy programowej wymaga przeprowadzenia 120 godzin lekcyjnych.

Przedmiotowe i podmiotowe uwarunkowania związane z realizacją edukacji etycznej w szkole

Uwarunkowania przedmiotowe

Konstruując podstawę programową, autorzy mieli świadomość występowania różnic między etyką jako dyscypliną akademicką oraz etyką jako przedmiotem nauczonym w szkole, a także istnienia różnych modeli nauczania etyki. Dlatego też koncepcja podstawy programowej etyki – umożliwia twórcom programów nauczania oraz nauczycielom uczącym tego przedmiotu wybór preferowanego modelu nauczania, ale także – eksponuje potrzebę opanowania podstawowej wiedzy etycznej stanowiącej punkt wyjścia do kształtowania umiejętności i postaw niezbędnych podczas podejmowania samodzielnych, krytycznych refleksji etycznych oraz pracy samowychowawczej. Konsekwencją powyższych przeświadczeń jest wyeksponowanie w podstawie programowej kognitywnego aspektu edukacji etycznej, którego istotę stanowi rozwijanie złożonej umiejętności myślenia moralnego. Wiedza z zakresu etyki i umiejętność krytycznego myślenia moralnego pozwalają efektywnie integrować wszystkie aspekty i funkcje edukacji etycznej. Dodatkową racją na rzecz wyeksponowania w podstawie programowej kognitywnego aspektu edukacji etycznej jest podatność tego obszaru na wiarygodne i wielorakie działania ewaluacyjne.

Należy wyraźnie podkreślić, że rolą nauczyciela etyki jest umiejętne harmonizowanie wszystkich aspektów i funkcji edukacji etycznej. Takie podejście do nauczania etyki pozwala równoważyć wszystkie kluczowe wymiary procesu kształcenia (typy racjonalności procesu kształcenia): prakseologiczny, hermeneutyczny i emancypacyjny.

Etyka, jako szeroko rozumiana refleksja nad moralnością, była i jest rozmaicie rozumiana i uprawiana. Mając na uwadze kontekst ogólnopedagogiczny, społeczny (oczekiwania społeczne i dyskusje dotyczące miejsca etyki w szkole) oraz polityczny (prawo oświatowe), a także poczynione założenia, w podstawie programowej wyeksponowano filozoficzny, autonomiczny oraz praktyczno-wychowawczy charakter etyki jako refleksji (nauki) związanej z moralnością. Na rzecz tego rozwiązania przemawiają następujące racje:

- a) teza o autonomii etyki oznacza, że refleksja etyczna posiada własny przedmiot badań dostępny w swoistego rodzaju doświadczeniu (doświadczenie moralności), a twierdzenia etyki nie są wyprowadzane z tez innych nauk. Tak dookreślony epistemologiczny i metodologiczny charakter etyki pozwala postulować – przynajmniej w punkcie wyjścia – niezależność refleksji etycznej od określonych rozstrzygnięć światopoglądowych, ideologicznych, religijnych czy filozoficznych (analiza doświadczeń moralnych może być prowadzona przy różnych możliwych

- założeniach filozoficznych, w ramach różnych koncepcji i tradycji filozoficznych), wpisując się tym samym w ideę edukacji – w najogólniejszym sensie – światopoglądowo neutralnej;
- b) traktowanie etyki jako nauki (refleksji) filozoficznej ma licznych zwolenników wśród osób profesjonalnie uprawiających etykę, czyni zadość wymogowi korelacji międzyprzedmiotowej (w szczególności korelacji z celami kształcenia i treściami nauczania w zakresie filozofii, treściami filozoficznymi oraz *stricte* etycznymi obecnymi w przedmiotowych podstawach programowych) oraz odpowiada na potrzebę podnoszenia kultury logicznej uczniów (precyzyjne formułowanie myśli, analiza, argumentowanie i ocena poprawności argumentów, dyskusowanie);
 - c) wyeksponowanie w podstawie programowej praktycznego charakteru etyki, wpisuje się w tendencje występujące we współczesnej, profesjonalnej refleksji etycznej, przejawiające się funkcjonowaniem wielu subdyscyplin etycznych (tzw. etyk stosowanych) oraz instytucji i praktyk (komisje etyczne, kodeksy etyk zawodowych, audyty etyczne itp.). Należy podkreślić, że wiedza i umiejętności uzyskane na lekcjach etyki mogą mieć rzeczywiste zastosowanie, zarówno w wymiarze życia osobistego (rozumienie siebie i innych, dokonywanie trafnych wyborów, kierowanie własnym rozwojem moralnym), jak też w sferze życia publicznego (świadomość problemów, sporów oraz pogłębione rozumienie praktyk i działania instytucji w takich przestrzeniach jak: polityka, gospodarka, społeczeństwo obywatelskie, kultura, pozwala skuteczniej angażować się w działania społeczno-obywatelskie);
 - d) wychowawczy charakter etyki pozwala potraktować edukację etyczną jako jedną z interesujących strategii wychowawczych zorientowanych na wspieranie uczniów w ich rozwoju aksjologiczno-moralnym. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dowartościowuje zaś wychowawczy wymiar edukacji, co ma swój wyraz w stosownych zapisach prawa oświatowego. Ów specyficznie wychowawczy i egzystencjalnie doniosły – a równocześnie ukrytyczniony (troska o kulturę logiczną) – charakter preferowanego w podstawie programowej modelu refleksji etycznej umożliwia kompetentne rozważanie wielu istotnych kwestii natury aksjologiczno-normatywnej.

Uwarunkowania podmiotowe

Pobyt uczniów w szkole ponadpodstawowej wiąże się z uświadamianiem sobie przez nich i podejmowaniem kluczowych zadań rozwojowych typowych dla fazy późnego dorastania. Zadania te koncentrują się przede wszystkim na bardziej świadomym i autonomicznym budowaniu własnego światopoglądu, krystalizacji tożsamości (osobowej, społecznej, kulturowej) i poszerzaniu zakresu autonomii. Istotnymi kwestiami w tym kontekście są: samoakceptacja (w różnych aspektach), poczucie własnej wartości, rozumienie siebie i innych, wchodzenie w relacje z innymi, angażowanie się w działania w sferze publicznej, planowanie przyszłości w kontekście pełnienia określonych ról społecznych i zawodowych, namysł nad kierunkiem dalszej edukacji.

Mając na uwadze zadania rozwojowe uczniów szkół ponadpodstawowych, należy w ramach zajęć z etyki eksponować ważne dla nich zagadnienia i inicjować takie aktywności, które wpisują się w ich potrzeby. Należy podejmować również te kwestie, które sami uczniowie uznają za szczególnie warte podjęcia.

Efektywna realizacja celów edukacji etycznej jest uwarunkowana stosownymi kwalifikacjami i kompetencjami nauczyciela tego przedmiotu.

Założenia na płaszczyźnie celów kształcenia – wymagań ogólnych oraz treści nauczania – wymagań szczegółowych

Cele kształcenia określone w podstawie programowej etyki odpowiadają specyfice tego przedmiotu i uwzględniają zarówno jego charakter praktyczno-wychowawczy (tożsamość, podmiotowość, rozwój moralny, tworzenie wypowiedzi na temat moralności, samokształcenie), jak i teoretyczno-filozoficzny (wiedza o etyce, tworzenie wypowiedzi z akcentem na poprawność uzasadnień, samokształcenie). Wymagania ogólne zostały sformułowane w postaci szesnastu zapisów uporządkowanych w czterech grupach tematycznych o następujących nazwach: *Tożsamość, podmiotowość i rozwój moralny (1); Wiedza o etyce (2); Tworzenie wypowiedzi (3); Samokształcenie (4)*.

Wszystkie cele kształcenia są skorelowane z celami kształcenia ogólnego zapisanymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych. Zakłada się, że opanowana przez ucznia wiedza z zakresu etyki będzie podstawą kształcenia różnorodnych umiejętności o charakterze ogólnoedukacyjnym oraz *stricte* etycznym. Dobór i sposób sformułowania celów kształcenia jest konsekwencją przekonania, że to uczeń powinien być punktem odniesienia i aktywnym uczestnikiem działań edukacyjnych projektowanych przez nauczyciela. Sygnalizują to sformułowania użyte do wyróżnienia głównych obszarów edukacji etycznej na poziomie wymagań ogólnych: „tożsamość”, „podmiotowość”, „rozwój moralny”, „tworzenie wypowiedzi”, „samokształcenie”.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe zostały podzielone na dwie główne części. Część pierwsza obejmuje zagadnienia z zakresu etyki ogólnej. Część druga obejmuje zagadnienia podejmowane w ramach etyki szczegółowej (praktyczną, stosowaną, zawodową).

W ramach problematyki z zakresu etyki ogólnej wyróżniono dwie grupy zagadnień. Pierwsza z nich [I.1. *Podstawy etyki*] zawiera zapisy, których przepracowanie umożliwi zrozumienie tego, czym jest etyka jako nauka o moralności i na czym polega specyfika refleksji etycznej [I.1.1); I.1.2); 1.1.3); I.1.6); 1.1.7)]. Kolejne zapisy koncentrują się na rozumieniu kluczowych pojęć etycznych [I.1.4), I.1.5)], poznaniu głównych modeli refleksji etycznej [I.1.9)] oraz rekonstrukcji przykładowych sporów natury filozoficzno-moralnej [I.1.7), I.1.8)]. Treści nauczania z tej części podstawy programowej skorelowane są w szczególności z dwoma celami kształcenia sformułowanymi jako: II.1. *Rozumienie*

specyfiki refleksji etycznej, II.2. Znajomość głównych pojęć, problemów, sporów, stanowisk i wybranych koncepcji w etyce.

W ramach drugiej grupy zagadnień z zakresu etyki ogólnej [I.2. *Analiza ludzkiego działania w aspekcie moralnym*] uwaga skoncentrowana została na charakterystyce struktury ludzkiego działania, na objaśnianiu pojęć niezbędnych do przeprowadzania samodzielnej analizy i oceny moralnej wybranych działań oraz na rozwijaniu umiejętności samodzielnej analizy i oceny moralnej wybranych działań. Treści nauczania z tego zakresu skorelowane są w szczególności z celami kształcenia takimi jak: II.5. *Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia*, II.6. *Identyfikowanie i analizowanie problemów i dylematów moralnych*, III.2. *Formułowanie sądów wartościujących oraz ich uzasadnianie*.

W drugiej części podstawy programowej z zakresu treści nauczania [II. *Wybrane zagadnienia etyki szczegółowej*] wyróżniono sześć obszarów praktyk, które zazwyczaj są przedmiotem profesjonalnej refleksji etycznej (na gruncie tzw. etyki praktycznej) i w ramach tych obszarów wyszczególniono konkretne zagadnienia, które uznano za najbardziej typowe dla profesjonalnej refleksji etycznej oraz szczególnie istotne z punktu widzenia przyjętych założeń, opisanych uwarunkowań oraz wymagań ogólnych sformułowanych w postawie programowej kształcenia ogólnego.

Zapisy w tej części podstawy programowej koncentrują się w szczególności na problematyce z zakresu etyki życia indywidualnego [II.1. *Etyka życia osobistego* – punkty 1)–11)] oraz na problematyce społeczno-politycznej [II.3. *Etyka społeczna i polityczna* – punkty 1)–18)]. Poza tymi dwoma najbardziej rozbudowanymi działami znalazły się w niej cztery mniej obszerne części poświęcone wybranym zagadnieniom aksjologiczno-moralnym. Część druga [II.2. *Bioetyka* punkty 1)–3)] poświęcona została wybranym problemom bioetycznym, w części czwartej [II.4. *Etyka a nauka i technika* – punkty 1)–3)] wskazano wybrane zagadnienia związane z rozwojem naukowo-technicznym, w części piątej [II.5. *Etyka środowiskowa* – punkty 1)–3)] przykładowe zagadnienia związane z aksjologiczno-normatywnym wymiarem przyrody, a część szóstą [II.6. *Etyki zawodowe* – punkty 1)–6)] poświęcono problemom aksjologiczno-normatywnym rozważanym w kontekście tzw. etyk zawodowych.

Podział treści nauczania na część ogólną i szczegółową staje się bardziej zrozumiałą w świetle charakterystyki jednego z kluczowych założeń podstawy programowej, zgodnie z którym w ramach edukacji etycznej należy szczególną uwagę poświęcić rozwijaniu zdolności myślenia moralnego (istota kognitywnego aspektu edukacji etycznej). Aby móc ten cel edukacji etycznej skutecznie realizować, konieczna jest wiedza dotycząca tego, czym jest myślenie jako takie, czym jest myślenie krytyczne oraz jaki jest związek między myśleniem krytycznym a edukacją etyczną. Nie podejmując w tym miejscu pogłębionej refleksji nad tymi kwestiami, warto przedstawić ogólną charakterystykę

myślenia, w świetle której bardziej zrozumiała stanie się koncepcja podstawy programowej oraz zaproponowane w niniejszym komentarzu zalecenia natury metodycznej.

Myślenie jest na ogół traktowane jako złożony proces poznawczy, którego istotę dobrze oddaje metafora „gry” między teoretyzowaniem i symulacjami mentalnymi. Ujmując w ten sposób istotę myślenia, można traktować myślenie moralne jako dokonującą się w umyśle interakcję między pojęciami (w szczególności pojęciami moralnymi) i ich zespołami (schematy poznawcze), wypowiedziami (w tym sądami wartościującymi i pytaniami etycznymi) i teoriami (w tym teoriami etycznymi) a symulacjami mentalnymi stanów rzeczy, które uznaje się za moralnie relewantne.

Przyjęcie takiego rozumienia myślenia leży u podstaw zaproponowanego w podstawie programowej podziału treści nauczania na problematykę ogólną (objaśnianie pojęć moralnych, poznawanie teorii i modeli refleksji etycznej) i szczegółową (szczegółowe zagadnienia moralne poddawane analizie i ocenie etycznej). Treści nauczania z części pierwszej podstawy programowej (z zakresu etyki ogólnej) mają dostarczać uczniom teoretycznych narzędzi umożliwiających rzetelną, pogłębioną, krytyczną i odpowiedzialną refleksję nad zagadnieniami wyszczególnionymi w części drugiej podstawy programowej (treści nauczania z zakresu etyki życia osobistego, bioetyki, etyki społecznej i politycznej, etyki środowiskowej, etyki nauki i etyk zawodowych). Konstruując programy nauczania czy też projektując poszczególne jednostki lekcyjne, należy pamiętać o potrzebie umiejętnego wiązania zagadnień o charakterze ogólnym i teoretycznym (z zakresu etyki ogólnej) z zagadnieniami szczegółowymi.

Podstawa programowa nie zawiera wyrażonej wprost szczegółowej hierarchii wartości ani też teoretycznie zaawansowanej koncepcji wartości. Jeżeli w podstawie programowej pojawia się termin „wartość”, to jest on użyty w swoim najogólniejszym i najczęściej występującym w literaturze pedagogicznej znaczeniu jako odpowiednik tego, co cenne (w takim ujęciu wartościami mogą być nazywane przedmioty, cechy i relacje, ale także postawy czy ideały). Należy jednak zaznaczyć dwie kwestie. Po pierwsze, w ramach kształcenia etycznego konieczne jest uwzględnianie aksjologicznego wymiaru moralności, ponieważ nie da się zadowalająco wyjaśnić fenomenu ludzkiej praktyki, bez wiedzy dotyczącej wartości i ich roli w życiu człowieka. Dlatego też – i to jest kwestia druga – w podstawie programowej znajdują się zapisy wskazujące na określone wartości pretendujące do miana szczególnie doniosłych (uniwersalnie ważnych), wśród których szczególne miejsce zajmuje godność osoby.

Należy wspomnieć, iż dla części uczniów uczestniczących w zajęciach etyki, stanowią one kontynuację rozpoczętej już edukacji etycznej realizowanej na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Podstawa programowa etyki dla szkół ponadpodstawowych pozwala utrwalić i poszerzyć materiał z zakresu etyki opracowany na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Lektury oraz kryteria ich doboru

W podstawie programowej znalazła się lista ośmiu lektur zalecanych do wykorzystania podczas lekcji etyki. Nauczycielowi pozostawia się decyzję w kwestii wyboru lektur (ich stosownych fragmentów).

Dobór konkretnych lektur oraz zasadność ich wykorzystywania na lekcjach etyki można uzasadnić następująco:

- a) zaproponowani autorzy reprezentują różne modele refleksji etycznej, a polecane teksty są często przywoływane w literaturze przedmiotu;
- b) odpowiednie fragmenty zaproponowanych tekstów mogą zostać wykorzystane w związku z omawianiem większości zapisanych w podstawie programowej treści nauczania;
- c) czytanie klasyków myśli etycznej jest ważnym składnikiem edukacji etycznej, a przywoływanie twierdzeń i analiz zawartych w tekstach filozoficzno-etycznych stanowi istotny rys etyki filozoficznej.

Wychowawcza funkcja edukacji etycznej

Jedną z kluczowych funkcji edukacji etycznej realizowanej w szkole jest jej funkcja wychowawcza (samowychowawcza). Funkcję tę można charakteryzować i realizować na różne sposoby, w zależności od sposobu rozumienia tego, czym jest wychowanie i jaką przyjmie się wykładnię szeroko rozumianej moralności jako kluczowego wymiaru wychowania. Zakłada się przy tym, że istnieje fundamentalny związek między wychowaniem (i jego koncepcją) a moralnością (i jej teorią). Przy tym założeniu edukacja etyczna jawi się jako jedna z możliwych i interesujących strategii pracy wychowawczej.

Wychowanie w polskim prawie oświatowym jest rozumiane jako: „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej” [*Ustawa Prawo oświatowe*]. Do obowiązków nauczyciela zalicza się między innymi kształcenie i wychowywanie młodzieży w „w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka”, a także „kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich” [*Ustawa Karta Nauczyciela*]. We wprowadzeniu do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, zwraca się uwagę, iż działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. W ramach tej działalności szkoła ma kształtować u uczniów „postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej”. Zwraca się także uwagę

na potrzebę kształtowania postaw obywatelskich, postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji oraz postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu. Szkoła ma w szczególności sposób dbać o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka oraz wpajać szacunek dla środowiska przyrodniczego. Podkreśla się też, że zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny.

Z powyższą charakterystyką wychowania oraz z wyszczególnionymi zadaniami wychowawczymi szkoły skorelowanych jest wiele zapisów podstawy programowej z zakresu etyki.

Na poziomie wymagań ogólnych można przywołać następujące z nich: I.1. *Rozwijanie wrażliwości moralnej*, I.2. *Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego*, I.3. *Rozwijanie postawy szacunku wobec każdego człowieka*, I.4. *Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie*, I.5. *Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia*, I.7. *Tworzenie aksjologiczno-moralnego komponentu własnego światopoglądu*, I.8. *Rozwijanie postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych*, IV.3. *Rozwijanie samoświadomości moralnej*.

Niemal wszystkie zapisy z zakresu treści szczegółowych podstawy programowej korespondują z przywołaną charakterystyką wychowania. Na szczególną uwagę zasługują następujące z nich: „Uczeń: I.1.4) objaśnia pojęcia: dobro i zło, wartość, godność, prawda, wolność, odpowiedzialność oraz rozważa rolę tych pojęć w etyce; I.1.6) zna i objaśnia klasyczną koncepcję osoby; I.2.4) zna różne kryteria moralnego wartościowania i posługuje się nimi przy wyznaczaniu moralnej wartości czynów; I.2.7) charakteryzuje roztropność jako zdolność usprawniającą podmiot do podejmowania trafnych decyzji; rozwija cnotę roztropności; I.2.8) zna i wyjaśnia klasyczną koncepcję sumienia, kształtuje sumienie; II.1.1) identyfikuje i analizuje problem sensu życia w kontekście klasycznego pytania etycznego: „jak należy żyć?”; II.1.2) identyfikuje i analizuje problem szczęścia, rozważa relację szczęścia do moralności; I.1.4) identyfikuje i analizuje moralne aspekty miłości, charakteryzuje miłość jako relację międzyosobową, rozważa relację miłości do moralności; II.1.5) identyfikuje i analizuje moralne aspekty ludzkiej seksualności, rozpoznaje biologiczne, psychiczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania ludzkiej seksualności, formułuje ocenę moralną różnych zachowań seksualnych; II.1.6) podaje przykłady działań, które są wyrazem troski o własne zdrowie i życie; wyjaśnia, dlaczego należy odnosić się z szacunkiem do własnego ciała; II.1.8) identyfikuje i analizuje moralne aspekty życia rodzinnego, zna i porównuje różne historyczne i kulturowe modele rodziny, wyjaśnia znaczenie relacji rodzinnych w kontekście rozwoju moralnego człowieka, ocenia wartość rodziny; II.1.9) wyjaśnia, dlaczego człowiekowi należy okazywać szacunek; kształtuje postawę szacunku wobec każdego człowieka; II.1.10) wyjaśnia, na czym polega autonomia człowieka, podaje przykłady postaw autonomicznych i nieautonomicznych; II.3.3) rozważa zagadnienie naczelných wartości w życiu społecznym w kontekście sporu

między liberalizmem kulturowym a konserwatyzmem; II.3.5) wyjaśnia pojęcie dobra wspólnego oraz podaje jego przykłady; angażuje się w realizację dobra wspólnego; II.3.6) wyjaśnia znaczenie zasady solidaryzmu i kształtuje postawę solidarności; II.3.7) wyjaśnia pojęcie sprawiedliwości; kształtuje cnotę sprawiedliwości; II.3.8) zna i analizuje pojęcie tolerancji, rozważa zagadnienie granic tolerancji, kształtuje postawę otwartości i tolerancji; II.3.12) rozważa znaczenie prawdy w życiu społecznym i politycznym; kształtuje postawę uczciwości; II.3.13) rozpoznaje różne przejawy kłamstwa, zna społeczne skutki kłamstwa i dokonuje moralnej oceny kłamstwa; II.3.16) rozważa kwestię różnorodności kulturowej Europy i świata, wartościowania kultur i dialogu międzykulturowego, identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii imigrantów i uchodźców; II.5.3) formułuje argumenty na rzecz ochrony przyrody, angażuje się w działania na rzecz ochrony środowiska”.

Należy stwierdzić, że konsekwentna i umiejętna realizacja podstawy programowej może stanowić interesującą i wartościową strategię wychowawczą, zorientowaną na intensyfikowanie rozwoju moralnego uczniów, pojętego jako proces przechodzenia od zachowań egoistycznych (w szczególności tych, które są następstwem tzw. egoizmu konfliktowego), poprzez konformistyczne, do altruistycznych – powiązane ze stopniową autonomizacją myślenia i działania wychowanków. Tak pojęta strategia pracy wychowawczej opiera się na przeświadczeniu, iż rozwój moralny stanowi oś wszelkich działań wychowawczych, a jego intensyfikowanie jest skorelowane z rozwijaniem szeregu kompetencji (szczególnie kompetencji praktyczno-moralnych oraz kompetencji kluczowych). Kompetencją, na kształtowanie której należy położyć szczególny nacisk, jest podmiotowość (sprawczość) stanowiąca kluczowy wymiar odpowiedzialności i warunek moralności. Jako że podstawę rozwijania podmiotowości stanowi zdolność do autorefleksji, rozwijanie myślenia moralnego to kluczowy cel edukacji etycznej w jej kognitywnym aspekcie. Należy jednak podkreślić, że efektywność tak pojętej strategii wychowawczej wymaga umiejętnego harmonizowania oddziaływań edukacyjnych obejmujących wszystkie aspekty edukacji etycznej.

Mając na uwadze kognitywny aspekt edukacji etycznej, stwierdzić trzeba, że praca wychowawcza polegać ma w szczególności na rozwijaniu umiejętności samodzielnej refleksji aksjologiczno-moralnej, co zakłada konieczność przyswojenia stosownej wiedzy i wyćwiczenia rozmaitych umiejętności składających się na złożoną umiejętność krytycznego myślenia moralnego. Motywacyjny aspekt edukacji etycznej przejawia się w tym, że praca wychowawcza jest zorientowana na rozwijanie mechanizmów odpowiedzialnych za podejmowanie, kontrolowanie i finalizowanie określonych działań wychowanka – koncentrować ma się w szczególności na rozwijaniu zdolności wolicjonalnych umożliwiających realizację nieprzypadkowo wybranych celów, takich jak: wzmacnianie siły woli, prawości, zdolności samokontroli, umiejętności uzasadniania celów oraz rozwijania inteligencji społecznej i emocjonalnej. Natomiast behawioralny aspekt edukacji etycznej polega na tym, że praca wychowawcza służy wzmacnianiu

zachowań i postaw moralnie wartościowych oraz eliminowaniu zachowań i postaw moralnie antywartościowych. Ważnym obszarem pracy wychowawczej realizowanej w ramach lekcji etyki, powinna być praca nad kształtowaniem postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów.

W związku z charakteryzowaniem wychowawczej roli etyki należy wyeksponować potencjał związany z pojęciem godności osoby. Doświadczenie wartości osoby stanowi podstawę zrozumienia siebie i innych jako podmiotów moralnych. Godność osoby jako doświadczana wartość jest podstawowym źródłem moralnych zobowiązań oraz stanowi kluczowe kryterium moralnej oceny działań. W jednej z możliwych konceptualizacji wychowania – tkwiącej *implicite* w podstawie programowej – jego istotą jest swoiste „uczenie się” udzielania – za pośrednictwem czynów (behawioralny wymiar edukacji etycznej) – adekwatnych odpowiedzi na doświadczane wartości, a w szczególności na wartość osoby. „Logika” tego modelu wychowania prowadzi do tezy, iż koniecznym punktem odniesienia wszelkich działań wychowawczych musi być samowychowanie, ponieważ nikt nie może zastąpić wychowanka w doświadczaniu wartości i braniu odpowiedzialności za dokonywane wybory. Uwzględnienie w wychowaniu aksjologicznej perspektywy jest niezbędne, ponieważ bez interioryzacji wartości nie będzie w pełni zrozumiała idea podmiotowości, jak też niezrozumiałe będą poszczególne aspekty ludzkiej praktyki: wyznaczanie i realizowanie celów życiowych, rozważanie racji przemawiających za wyborami, realizowanie konkretnych działań w świetle określonych powinności, refleksja nad sobą jako wolnym podmiotem spełniającym się poprzez własne czyny.

Wnioski i rekomendacje dla nauczycieli

Prowadzenie zajęć etyki na wysokim poziomie wymaga od nauczyciela tego przedmiotu profesjonalizmu, przejawiającego się w szerokim spektrum kompetencji: merytorycznych, dydaktycznych oraz praktyczno-moralnych. Aktualizacja tych kompetencji skorelowana jest z wysokim poziomem rozwoju zawodowego, którego istotnym przejawem są kompetencje praktyczno-moralne (zob. koncepcja Roberta Kwaśnicy dotycząca rozwoju zawodowego nauczyciela¹³). Tak ujęty profesjonalizm dopełniać powinna ciągła praca nad rozwijaniem (modyfikowaniem) własnego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej (idea refleksyjnego praktyka, autonomia nauczyciela etyki).

Kompetencje zawodowe nauczyciela etyki:

- a) kompetencje merytoryczne: specyfika refleksji etycznej stawia przed nauczycielem etyki wymóg opanowania rozległej wiedzy i rozwinięcia wielu umiejętności związanych nie tylko z wąsko rozumianą etyką (interdyscyplinarny charakter refleksji etycznej), ale także z zakresu takich dyscyplin jak: aksjologia, antropologia

¹³ Kwaśnica R., (2008), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, T. 2., s. 291–319..

(filozoficzna i kulturowa), logika praktyczna (w szczególności teoria argumentacji), teologia moralności, psychologia moralności, politologia);

- b) kompetencje dydaktyczne: istotnym przejawem autonomii nauczyciela etyki jest samodzielny dobór materiałów i metod realizacji podstawy programowej. Spośród różnych metod nauczania etyki na szczególną uwagę zasługuje studium przypadku będące znakomitym i atrakcyjnym narzędziem pozwalającym na realizację określonych partii podstawy programowej, ale nade wszystko pomagającym rozwijać uniwersalnie ważne umiejętności (współtworzące każdą z kompetencji kluczowych), takie jak: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, dyskusowanie, kreatywność, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne. Wdrażanie uczniów w uczenie się tą metodą stanowi ważny składnik ich przygotowania zawodowego, ponieważ rekomendowana metoda jest jedną z częściej stosowanych metod szkoleniowych, zaś udział w szkoleniach, ich projektowanie i prowadzenie wydają się być niezbędnym dopełnieniem współcześnie pojmowanego profesjonalizmu. Drugą szczególnie wartościową metodą dydaktyczną jest dyskusowanie – w szczególności klasyczna postać dyskusji. Istotną wartość tej metody polega na tym, że ten rodzaj dyskusji ma formę współdziałania różniących się w poglądach stron – dyskutujące osoby akceptują logiczne i parlamentarne kryteria dyskusji oraz uznają, że celem dyskusji jest prawda (od tak pojętej dyskusji odróżnia się erystykę – sztukę prowadzenia sporów);
- c) kompetencje praktyczno-moralne: obok zadań *stricte* dydaktycznych każdy nauczyciel ma obowiązek realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych. W szczególny sposób obowiązek realizowania zadań wychowawczych spoczywa na nauczycielach etyki, ze względu na jej specyfikę etyki jako nauki praktyczno-wychowawczej. Charakteryzując wychowawcze zadania nauczyciela, zazwyczaj zwraca się uwagę na umiejętność skutecznego oddziaływania na zachowania i postawy uczniów. Etyka jako refleksja o charakterze filozoficznym i wychowawczym pozwala tak ujęte zadania wpisać w możliwie najszerszy kontekst wyrażony w klasycznym pytaniu etycznym: jak należy żyć? Jako że odpowiedź na to pytanie jest ostatecznie celem każdego podmiotu moralnego, jednym z ważnych zadań wychowawczych wydaje się przygotowanie uczniów do odpowiedzialnego podjęcia analizy zasugerowanego w nim problemu – w tej perspektywie wychowanie staje się samowychowaniem.

Mając na uwadze integracyjną funkcję edukacji etycznej, zaleca się, aby projektując i realizując zajęcia z etyki, nauczyciele nawiązywali do zagadnień omawianych przez uczniów na zajęciach innych przedmiotów szkolnych. Duże możliwości dydaktyczne wiążą się z umiejętnym wykorzystywaniem tekstów kultury, w szczególności wybitnych dzieł literackich.

Ważną rolą nauczyciela etyki jest także wyjaśnianie uczniom celów edukacji etycznej oraz ukazywanie związków między nimi a realizowanymi na lekcjach treściami nauczania.

Należy podkreślić, że tak dookreślony model pracy wychowawczej wymaga od nauczyciela etyki nie tylko rozległej wiedzy, osobistego zaangażowania i talentu pedagogicznego, ale w szczególności aktualizacji – na możliwie najwyższym poziomie – bogatego zestawu kompetencji praktyczno-moralnych. Nie ulega wszak wątpliwości, że szczególnie skuteczną metodą wychowawczą jest modelowanie. Obowiązek troski o zachowania, postawy i kompetencje praktyczno-moralne uczniów, może być spełniony jedynie wówczas, gdy sam nauczyciel będzie posiadał stosowne kompetencje i je rozwijał. Nauczyciel etyki powinien być świadomy, że uczniowie i ich rodzice (opiekunowie prawni) mogą mieć wobec niego szczególnie wysokie oczekiwania pod względem maksymalistycznie rozumianego profesjonalizmu, którego wyrazem powinny być odpowiednie kompetencje, w tym szczególnie kompetencje praktyczno-moralne.

W ramach tej grupy kompetencji wyróżnia się kompetencje interpretacyjne i komunikacyjne, które wraz z kompetencjami moralnymi – takimi jak samoświadomość moralna, odpowiedzialność czy sprawiedliwość – umożliwiają pogłębione zrozumienie moralności i jej podmiotu oraz warunkują efektywną i odpowiedzialną wymianę myśli pomiędzy uczestnikami zajęć (dialog, różne formy debat). W tym kontekście warto podkreślić, że zadaniem nauczyciela jest tworzenie takich warunków, aby uczniowie mogli podczas zajęć swobodnie wyrażać swoje przekonania, konfrontować je z przekonaniami innych uczniów i uczestniczyć we wspólnym, odpowiedzialnym podejmowaniu różnorodnych inicjatyw.

Z dużą ostrożnością należy podejmować rozważania odnoszące się bezpośrednio do rzeczywistych osób – w szczególności nadal żyjących – i ich działań. Zakłada się, że trening związany z analizowaniem określonych idei etycznych (w szczególności prezentowanych przez klasyków myśli etycznej) oraz poglądów, zachowań i postaw osób fikcyjnych, rozwinięciem umiejętności prowadzenia refleksji etycznej jako takiej i przygotowuje uczniów do krytycznej, a także odpowiedzialnej analizy poglądów, zachowań i postaw własnych, co przełoży się ostatecznie na konkretne wybory oraz świadomie realizowaną pracę nad własnym rozwojem moralnym.

Wskazówki metodyczne

prof. dr hab. Jacek Wojtysiak, dr Jacek Frydrych

Proponowany model edukacji etycznej opiera się na założeniu, że podmiotowość (i ściśle z nią związana odpowiedzialność) wyraża istotę bycia człowiekiem. Konsekwencją tego założenia jest przeświadczenie, że rozwijanie podmiotowości ucznia (a także nauczyciela) należy traktować jako kluczowy cel edukacji. Wiedza dotycząca podmiotowości i sposobów jej rozwijania ma charakter interdyscyplinarny – zasadnicza jej wykładnia dokonuje się jednak w ramach filozofii.

Określone rozumienie podmiotowości oraz uznanie podmiotowości za kluczowy obszar oddziaływań edukacyjnych, pozwala uwzględniać i równoważyć wszystkie istotne wymiary procesu kształcenia: prakseologiczny, hermeneutyczny i emancypacyjny; pozwala również identyfikować przejawy negacyjnego typu racjonalności procesu kształcenia oraz – co szczególnie ważne – niwelować jego wpływ na procesy edukacyjne¹⁴. Efektywna praca nad rozwijaniem podmiotowości wymaga harmonizowania wszystkich istotnych funkcji edukacji etycznej: poznawczej, praktycznej, wychowawczej oraz integracyjnej.

Pojęcie kompetencji uznano za niezbędne do scharakteryzowania fenomenu podmiotowości w kontekście edukacji. Przeświadczenie to wynika z zaakceptowania faktu, iż w ostatnich latach to właśnie pojęcie kompetencji stało się kluczową kategorią służącą do charakteryzowania, projektowania i ewaluowania działań związanych z szeroko pojętą edukacją, czego swoistym przejawem jest dokument: *Zalecenie Rady UE w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2018/C 189/01). Idea kompetencji kluczowych jako europejski standard edukacyjny znalazła swój wcześniejszy wyraz w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.

Mimo różnych konceptualizacji tego pojęcia, zwykle traktuje się kompetencję jako wyraz połączenia trzech atrybutów: wiedzy, umiejętności i postaw, których określona konfiguracja ma zapewniać efektywną realizację zadań. Charakteryzując pojęcie kompetencji, eksponuje się jej dwa kluczowe wymiary: zdolność skutecznej realizacji zadań związanych z wykonywaną pracą oraz zdolność realizacji konkretnych wzorcowych zachowań¹⁵. Przedstawione powyżej rozumienie kompetencji, odpowiada charakterystyce kompetencji kluczowych sformułowanych w zaleceniach Rady Europejskiej z 22.05.2018 (2018/C 189/01). Za kompetencje kluczowe uznaje się te kompetencje,

¹⁴ Zob. Milerski B., Karwowski M., (2016), *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*, Kraków: Impuls.

¹⁵ Whiddett S., Hollyforde S., (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

„które są potrzebne do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa”.

W ramach prezentowanego modelu edukacji etycznej funkcjonuje zaczerpnięta z literatury pedeutologicznej kategoria kompetencji praktyczno-moralnych¹⁶, których kształtowanie uznano za zasadniczy przejaw pracy nad rozwojem moralnym uczniów. W proponowanym modelu edukacji etycznej rozwój moralny rozumie się jako proces przechodzenia od zachowań egoistycznych (w szczególności tych, które są następstwem tzw. egoizmu konfliktowego), poprzez konformistyczne, do altruistycznych; uznaje się również, że istotą tego procesu jest stopniowe autonomizowanie myślenia i działania uczniów. Mając na uwadze takie rozumienie rozwoju moralnego, zdecydowano, że szczególnie ważne zadanie edukacyjne stanowi kształtowanie podmiotowości uczniów.

Przez kompetencje praktyczno-moralne rozumie się te kompetencje, które pozwalają zrozumieć (poprzez opis, interpretację i wyjaśnianie) specyfikę ludzkiego działania (praktykę – czyli działania świadome, celowe i dobrowolne), umożliwiają kontrolę nad tymi działaniami (w tym harmonizowanie działań w kontekście kierowania swoim życiem pojętym jako całość) oraz ich ocenę w kategoriach dobra i zła moralnego.

Podmiotowość uznano za fundamentalną kompetencję praktyczno-moralną (metakompetencję), ponieważ każda kolejna kompetencja praktyczno-moralna ufundowana jest na podmiotowości. Pojęciu kompetencji praktyczno-moralnej odpowiada tradycyjne pojęcie cnoty moralnej, toteż przyjęta typologia kompetencji praktyczno-moralnych nie odbiega zasadniczo od znanych typologii cnót.

Podmiotowość jako fundamentalna kompetencja praktyczno-moralna

Poniższa charakterystyka podmiotowości obejmuje i harmonizuje psychologiczne oraz filozoficzne ujęcia podmiotowości. Charakterystyka ta nie pretenduje do kompletności. Przedstawione poniżej twierdzenia dotyczące podmiotowości mają pomóc nauczycielom projektować i realizować zajęcia edukacyjne zorientowane na kształtowanie podmiotowości.

1. Traktując podmiotowość jako kompetencję, należy – w ramach jej charakterystyki – wyodrębnić określoną wiedzę na jej temat oraz wskazać współtworzące i wyrażające ją umiejętności i postawy.

A. Wiedza:

- 1) Podmiotowość jest swoistą dla człowieka strukturą (zbiorem atrybutów), umożliwiającą człowiekowi (jako podmiotowi przeżyć i działań)

¹⁶ Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red). (2008), *Pedagogika*, t.2., Warszawa: PWN, s. 291–320.

wpływanie na sposoby swojego funkcjonowania i strategiczne kierowanie własnym życiem – w klasycznym ujęciu podmiotowość wyraża się poprzez celowe, świadome i dobrowolne działanie (terminy oddające tak wyrażoną ideę to: „sprawstwo”, „sprawczość”, „praktyka”, „wartość personalistyczna czynu”, „odpowiedzialność”, „autentyczność”).

- 2) Atrybuty (zdolności) stanowiące wyraz podmiotowości, rozwijają się stopniowo i ujawniają się na wiele sposobów.
- 3) Podmiotowość przejawia się w trzech sferach:
 - a) poznawczej (samoświadomość i samowiedza – w tym świadomość kryteriów wartościowania, w szczególności moralnego, i posługiwanie się tymi kryteriami, krystalizacja własnej tożsamości);
 - b) wykonawczo-motywacyjnej (zdolność kierowania się własną wolą, realizacja celów, samokontrola, kontrola emocjonalna, kierowanie własnym rozwojem);
 - c) behawioralnej (konkretne zachowania i postawy – np. odpowiedzialność).
- 4) Kształtowanie podmiotowości wiąże się z koniecznością przewyciężenia wielu pierwotnych ograniczeń wpisanych w ludzką naturę (w szczególności brak – lub ograniczona możliwość – wglądu w samego siebie, wpływ szeroko rozumianych determinantów biologicznych, psychicznych, społeczno-kulturowych – np. podleganie mechanizmom obronnym, działanie automatyzmów – np. heurystyk).
- 5) Zasadniczym źródłem trudności związanych z samopoznaniem i kontrolą poznawczą jest egocentryzm (niezdolność dostrzegania perspektywy innych niż własna) oraz tendencja do skupiania uwagi na zaspokajaniu potrzeb podstawowych);
- 6) Istnieją trzy konieczne warunki przewyciężenia ograniczeń związanych z rozwojem podmiotowości:
 - zdolność do autorefleksji (podmiotowość wiąże się z unikalną zdolnością człowieka do uczynienia siebie przedmiotem poznania);
 - wola („decyzyjność” podmiotu) wykorzystania zdolności do autorefleksji;
 - odpowiedni poziom aktualizacji funkcji wykonawczych, takich jak samokontrola i kontrola emocjonalna.
- 7) Kształtowanie się podmiotowości rozpoczyna się w doświadczeniu (poczuciu) własnego „ja” (własnej tożsamości), co wiąże się ze świadomością granic własnego ciała oraz zdolnością do przyjęcia pierwszoosobowej perspektywy.
- 8) Pojęciem ściśle związanym z podmiotowością (lub z nią utożsamianym) jest pojęcie odpowiedzialności:
 - a) można utożsamiać podmiotowość ze sprawczością i odpowiedzialnością (>Bierzemy słowo „odpowiedzialność” w banalnym

jego znaczeniu „świadomości bycia bezspornym sprawcą jakiegoś wydarzenia, czy jakiejś rzeczy”¹⁷).

- b) można traktować podmiotowość jako warunek konieczny odpowiedzialności w jej węższym rozumieniu (w sferze legalności lub moralności); w tym rozumieniu to zdolność do nabycia określonej kwalifikacji („wszelkie orzekanie o wartościach moralnych, przypisywanie człowiekowi zasługi lub winy musimy rozpoczynać od ustalenia sprawczości, samostanowienia i odpowiedzialności. Innymi słowy, musimy rozpocząć od ustalenia, czy dany człowiek – osoba rzeczywiście spełnił czyn”¹⁸).

B. Umiejętności (i ich funkcje w kształtowaniu się podmiotowości):

- 1) Autorefleksja – w kontekście rozwoju podmiotowości – pozwala człowiekowi:
 - uzyskać wiedzę o sobie jako niepowtarzalnej jednostce (osobie) oraz o specyfice własnego działania jako działania podmiotu (człowiek jako sprawca czynu, jako podmiot praktyki);
 - uformować akceptowalną wizję własnej osoby („ja idealne”);
 - ukształtować własny światopogląd;
 - uzyskać wiedzę o kryteriach wartościowania (w szczególności moralnego), umożliwiającą podmiotowi odróżnianie tego, co właściwe, od tego, co niewłaściwe.
- 2) Myślenie krytyczne – obejmuje w szczególności myślenie moralne.
- 3) Kontrola poznawcza – obejmuje w szczególności takie funkcje wykonawcze jak samokontrola i kontrola emocjonalna.

C. Postawy

- 1) refleksyjność;
- 2) krytycyzm;
- 3) roztropność;
- 4) szacunek;
- 5) odpowiedzialność.

2. Kształtowanie podmiotowości – propozycje metodyczne

A. Strategia pozytywna:

- 1) Szczególnym przejawem autorefleksji jest podjęcie fundamentalnego pytania etycznego: „Jak należy żyć”?

¹⁷ Sartre J.-P., (1943), *Byt i nicość*, cyt. za: J. Filek (red.) (2004), *Filozofia odpowiedzialności XX w.*, Kraków: Wyd. UJ, s. 639–642.

¹⁸ Wojtyła K., *Osoba i czyn*, (1985), Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.

- 2) Jednym z interesujących narzędzi, w ramach którego podjęcie tego pytania może dać szczególnie satysfakcjonujące rezultaty, jest zastosowanie modelu praktyki Andrzeja Niemczuka¹⁹, w ramach którego – eksponując kognitywny wymiar podmiotowości – ujmuje się ją jako dynamiczny układ wzajemnie się warunkujących (i wyjaśniających) kategorii: wolności, celowości, praktycznej racjonalności, wartości, powinności i szczęścia.
- 3) Pozytywny wymiar pracy nad podmiotowością stanowi analiza własnych przekonań i ich uspoźnianie, czego ostatecznym rezultatem jest krystalizacja własnego światopoglądu (w oparciu o opracowanie Jacka Wojtysiaka²⁰, w którym zaproponowano model strukturalny światopoglądu i charakterystykę trzech typów światopoglądu, można stworzyć narzędzie do jego „badania”);
- 4) Analiza ideału autentyczności – można nawiązać do 2) i 3):
 - a) pojęcie autentyczności (od gr. *autentes* – sprawca, „samoczyńca”) – słowem bliskoznacznym jest termin „oryginalny”, tzn. pochodzący bezpośrednio ze źródła; termin „autentyczność” odnosi się do działania i jego sprawcy;
 - b) istota autentyczności – podstawą uchwycenia kluczowego sensu pojęcia autentyczności jest odróżnienie „ja” realnego oraz „ja” idealnego aksjologicznego, które „ja” realne traktuje jako swoje i rozumiany cel (wybrany przez „ja” realne). Istotą autentyczności jest zgodność działania „ja” realnego z „ja” idealnym – poprzez które „ja” realne „zbliza się” do „ja” idealnego.

B. Strategia negatywna:

- 1) Identyfikacja czynników ograniczających podmiotowość (sprawczość). W klasycznym modelu wyróżnia się dwie grupy czynników ograniczających (znoszących) sprawczość:
 - a) aktualne: niewiedza (zawiniona i niezawiniona), przymus, emocje;
 - b) habitualne: stereotypy, heurystyki, uzależnienia, choroby (w szczególności psychiczne).
- 2) Wiedza na temat czynników ograniczających świadomość i/lub dobrowolność działania podmiotu (wiedza, autorefleksja) w powiązaniu ze zdolnością do ich identyfikowania we własnym życiu (samowiedza, autorefleksja), powinny skutkować eliminowaniem tych czynników z życia podmiotu (samokontrola).

¹⁹ Niemczuk A., (2016), *Kolista struktura praktyki* [w:] tegoż, *Filozofia praktyczna. Studia i szkice*, Lublin: Wyd. UMCS.

²⁰ Wojtysiak J., (2007), *Światopogląd* [w:] tegoż, *Filozofia i życie*, Kraków: Znak.

Kompetencje kluczowe a edukacja etyczna realizowana w szkole – w kontekście zapisów w podstawie programowej

Nabywanie kompetencji kluczowych warunkuje samorealizację i rozwój osobisty, uzyskanie zatrudnienia, włączenie społeczne i utrzymywanie właściwych relacji z otoczeniem. Przyczynia się do zrównoważonego stylu życia, osiągania satysfakcji, wdrażania zachowań prozdrowotnych i aktywności obywatelskiej. Kompetencje kluczowe pojmowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Są one ze sobą powiązane, a ich zakresy częściowo się pokrywają, gdyż opierają się na umiejętnościach takich jak: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność oraz umiejętności międzykulturowe.

Mając na uwadze koncepcję podstawy programowej etyki (zob. komentarz do podstawy programowej etyki) oraz przyjmując określoną wizję edukacji etycznej realizowanej w szkole – w szczególności eksponując określone priorytety tej edukacji – można postawić tezę, że właściwa realizacja zapisów pozytywnie wpłynie na proces aktualizowania wszystkich kompetencji kluczowych.

Teza ta opiera się na przeświadczeniu, że w ramach edukacji etycznej jest możliwa systematyczna praca nad rozwijaniem zasobów immanentnych dla kompetencji kluczowych – w szczególności umiejętności myślenia krytycznego i analitycznego oraz rozwiązywania problemów. Doskonalenie tych umiejętności wyraża troskę o kształcenie podstawowej zdolności ludzkiej, jaką jest myślenie (szerzej: refleksyjność), które stanowi warunek konieczny podmiotowości, uznanej w prezentowanej koncepcji edukacji etycznej za fundamentalną kompetencję praktyczno-moralną i kluczowy cel kształcenia etycznego oraz całościowo pojętej edukacji.

Odnosząc się do konkretnych zapisów podstawy programowej etyki, należy stwierdzić, że profesjonalna ich realizacja umożliwi uczniom – w różnym zakresie i w różnych aspektach – bezpośrednio rozwijanie siedmiu (z ośmiu) kompetencji kluczowych.

Kompetencje z zakresu rozumienia i tworzenia informacji

W pewnym sensie każdy z zapisów podstawy programowej wydaje się skorelowany z rozumieniem i tworzeniem informacji. Specyfika edukacji etycznej polega na tym, że skupia się przede wszystkim na rozwijaniu takich umiejętności jak: objaśnianie pojęć, precyzowanie pytań, odpowiedzialne formułowanie sądów wartościujących i ich uzasadnianie, tworzenie bardziej rozbudowanych narracji zorientowanych na problematykę aksjologiczno-moralną czy dyskusowanie. Umiejętności te stanowią istotny komponent kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji. Warto podkreślić, iż charakteryzując ten rodzaj kompetencji, zwraca się uwagę na potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie, czemu towarzyszyć winna gotowość podmiotu do angażowania się w krytyczny i konstruktywny dialog. Na korelację

podstawy programowej z kompetencjami z zakresu rozumienia i tworzenia informacji jako celami działań edukacyjnych, wskazują następujące zapisy:

W zakresie celów kształcenia: *I.5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, III.1. Formułowanie pytań dotyczących sfery aksjologiczno-moralnej, III.2. Formułowanie sądów wartościujących oraz ich uzasadnianie, III.3. Doskonalenie umiejętności uczestniczenia w dialogu i umiejętność dyskusowania o zagadnieniach moralnych.*

W zakresie treści nauczania: *uczeń: I.1.4) objaśnia pojęcia: dobro i zło, wartość, godność, prawda, wolność, odpowiedzialność oraz rozważa rolę tych pojęć w etyce; I.1.8) definiuje odpowiednie terminy, rekonstruuje argumenty i zajmuje określone stanowisko w sporze absolutyzmu z relatywizmem etycznym; I.2.2) rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje oraz uczucia; posługuje się nazwami emocji i uczuć do charakteryzowania przeżyć własnych oraz przeżyć innych osób – rzeczywistych i fikcyjnych; I.2.9) wykorzystuje pojęcia dyskursu etycznego do analizowania przeżyć, działań i postaw bohaterów powieści, opowiadań, filmów, spektakli teatralnych, gier komputerowych; I.3.13) rozpoznaje różne przejawy kłamstwa, zna społeczne skutki kłamstwa i dokonuje moralnej oceny kłamstwa; I.3.14) identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii wolności słowa i jej granic.*

Kompetencje z zakresu wielojęzyczności

Jeżeli zajęcia z etyki są prowadzone wyłącznie w języku polskim, to nie można zasadnie twierdzić, że lekcje etyki w sposób bezpośredni przyczyniają się do rozwijania kompetencji tego rodzaju.

Kompetencje matematyczne oraz kompetencje z zakresu nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii

Charakteryzując te kompetencje, odróżnia się kompetencje matematyczne oraz kompetencje z zakresu nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. Zarówno jedne, jak i drugie wymagają rozwijania postawy krytycyzmu i szacunku do prawdy. Charakterystyka kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii wskazuje na potrzebę włączenia elementów edukacji etycznej do pracy nad rozwijaniem kompetencji tego typu. W szczególności chodzi tutaj o kwestie związane z rozumieniem wpływu nauki, technologii i inżynierii na świat przyrody i sposób funkcjonowania człowieka oraz świadomość korzyści i zagrożeń wynikających z zastosowań naukowo-technologicznych. W tym kontekście wyraźnie podkreśla się potrzebę namysłu nad kwestiami etycznymi dotyczącymi szeroko pojętego bezpieczeństwa i troski o zrównoważone gospodarowanie środowiskiem.

Na korelację podstawy programowej z możliwością rozwijania kompetencji z zakresu nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, wskazują następujące zapisy:

W zakresie celów kształcenia: *I.2. Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego. I.3. Rozwijanie postawy szacunku wobec każdego człowieka. I.4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie. I.5. Rozwijanie*

umiejętności krytycznego myślenia. I.6. Identyfikowanie i analizowanie problemów oraz dylematów moralnych;

W zakresie treści nauczania: uczeń: I.1.4) objaśnia pojęcia: dobro i zło, wartość, godność, prawda, wolność, odpowiedzialność oraz rozważa rolę tych pojęć w etyce; I.2.7) charakteryzuje roztropność jako zdolność usprawniającą podmiot do podejmowania trafnych decyzji; rozwija cnotę roztropności; II.4.1) podaje przykłady właściwego i niewłaściwego wykorzystywania nowych technologii, w szczególności technologii informatycznych; II.4.2) jest świadomy, że postęp cywilizacyjny dokonuje się dzięki wiedzy; wyjaśnia, dlaczego wiedza jest dobrem (wartością); II.4.3) identyfikuje i analizuje wybrane problemy moralne związane z postępowaniem naukowo-technicznym (np. problem ochrony prywatności, ochrony praw autorskich, cyberprzemocy, rozwój sztucznej inteligencji, transhumanizm).

Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe odnoszą się do krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych, w szczególności w takich obszarach jak: uczenie się, praca i działania w przestrzeni publicznej. W ramach edukacji etycznej rozwijanie kompetencji cyfrowych wiąże się z wykorzystywaniem technologii cyfrowych do przygotowywania i realizowania określonych zadań edukacyjnych, komunikowania się oraz z namysłem nad zaletami i zagrożeniami związanymi z obecnością technologii cyfrowych we współczesnym świecie. Charakteryzując kompetencje cyfrowe, zwraca się uwagę, iż korzystanie z technologii cyfrowych wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do informacji uzyskiwanych i przetwarzanych w ramach tych technologii oraz odpowiedzialnego korzystania z tychże technologii, co koreluje z wyszczególnionymi poniżej zapisami podstawy programowej.

W zakresie celów kształcenia: I.2. Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego. I.3. Rozwijanie postawy szacunku wobec każdego człowieka. I.4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie. I.5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. I.6. Identyfikowanie i analizowanie problemów oraz dylematów moralnych.

W zakresie treści nauczania: uczeń: I.1.4) objaśnia pojęcia: dobro i zło, wartość, godność, prawda, wolność, odpowiedzialność oraz rozważa rolę tych pojęć w etyce; I.2.7) charakteryzuje roztropność jako zdolność usprawniającą podmiot do podejmowania trafnych decyzji; rozwija cnotę roztropności; I.2.9) wykorzystuje pojęcia dyskursu etycznego do analizowania przeżyć, działań i postaw bohaterów powieści, opowiadań, filmów, spektakli teatralnych, gier komputerowych; II.3.14) identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii wolności słowa i jej granic; II.4.1) podaje przykłady właściwego i niewłaściwego wykorzystywania nowych technologii, w szczególności technologii informatycznych, II.4.3) identyfikuje i analizuje wybrane problemy moralne związane z postępowaniem naukowo-technicznym (np. problem ochrony prywatności, ochrony praw autorskich, cyberprzemocy, rozwój sztucznej inteligencji, transhumanizm).

Kompetencje osobiste, społeczne i z zakresu umiejętności uczenia się

Natura edukacji etycznej przesądza o tym, że to właśnie kompetencje osobiste, społeczne i z zakresu umiejętności uczenia się mogą stanowić bezpośredni cel niemal wszystkich oddziaływań edukacyjnych realizowanych w ramach lekcji etyki. Jeżeli **łącznie** wziąć pod uwagę kompetencje osobiste i społeczne, to przy stosownym ich dookreśleniu, niemal wszystkie zapisy podstawy programowej etyki uznać można za bezpośrednio odniesione do kompetencji tego rodzaju.

Należy podkreślić, że kategoria „kompetencji osobistych” jest niezwykle pojemna. W oficjalnym dokumencie dotyczącym kompetencji kluczowych – *Zalecenie Rady UE w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01)* – nie precyzuje się tego pojęcia. Zakładając, że podstawą specyficznie osobowego funkcjonowania człowieka – zarówno w sferze osobistej, jak i publicznej – jest podmiotowość, to właśnie w kontekście podmiotowości należałoby dookreślić istotę „kompetencji osobistych”. Nie rozwijając jednak w tutaj tego wątku, warto – w związku z celami niniejszego tekstu – dokładniej przyjrzeć się relacji edukacji etycznej i kompetencji związanych z uczeniem się. Umiejętność uczenia się powinna być efektywnie rozwijana na wszystkich lekcjach – także na lekcjach etyki. Aby jednak działało się to efektywnie, muszą zostać spełnione określone warunki, spośród których najistotniejsza wydaje się świadomość wartościowości wiedzy i uczenia się oraz sprzęgnięta z nią odpowiedzialna postawa uczniów wobec wiedzy i uczenia się (są to oczywiste przejawy podmiotowości). Bezpośrednio na potrzebę zreflektowanego podejścia do uczenia się wskazują niżej przytoczone zapisy podstawy programowej:

W zakresie celów kształcenia: *I. 2. Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego. I.4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie. IV. 1. Rozwijanie umiejętności samodzielnego poszukiwania i wartościowania informacji oraz odpowiedzialnego korzystania z wiedzy. IV. 2. Kształcenie umiejętności uczenia się. IV.3. Rozwijanie samoświadomości moralnej.*

W zakresie treści nauczania: *uczeń: I.1.2) charakteryzuje główne typy refleksji etycznej: etyka opisowa, etyka normatywna, etyka ogólna, etyka szczegółowa (etyka praktyczna), metaetyka; I.1.7) charakteryzuje roztropność jako zdolność usprawniającą podmiot do podejmowania trafnych decyzji; rozwija cnotę roztropności; I.4.2) jest świadomy, że postęp cywilizacyjny dokonuje się dzięki wiedzy; wyjaśnia, dlaczego wiedza jest dobrem (wartością); I.6.1) wyjaśnia związek między uczeniem się a wykonywaną pracą; wyjaśnia znaczenie pracy zarobkowej.*

Kompetencje obywatelskie

Kompetencje obywatelskie wiążą się ze zdolnością do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i działań dotyczących sfery życia publicznego, czego wyrazem powinno być

możliwie pełne uczestnictwo w życiu obywatelskim i społecznym. Zwraca się uwagę, że jednym z warunków zaangażowanego sposobu funkcjonowania w społeczeństwie (w szczególności w społeczeństwie obywatelskim), jest między innymi rozumienie stosownych pojęć oraz struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych. Bardzo ważne w kontekście rozwijania kompetencji obywatelskich jest rozumienie i akceptowanie tzw. europejskich wartości, wyrażonych w art. 2 *Traktatu o Unii Europejskiej* oraz w *Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej*. Podkreśla się również potrzebę skutecznego współdziałania na rzecz wspólnego dobra, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Takie podejście wymaga wiedzy i umiejętności z zakresu krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, argumentowania oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji. Powyższa charakterystyka kompetencji obywatelskich wpisuje się w cele kształcenia i treści nauczania sformułowane w podstawie programowej etyki.

W zakresie wymagań ogólnych można wskazać na następujące zapisy: *I.2. Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego. I.3. Rozwijanie postawy szacunku wobec każdego człowieka. I.4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie. I.5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. I.8. Rozwijanie postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych. III.3. Doskonalenie umiejętności uczestniczenia w dialogu i umiejętność dyskusowania o zagadnieniach moralnych.*

W zakresie treści nauczania na szczególną uwagę zasługuje część II.3. podstawy programowej zatytułowana: *Etyka społeczna i polityczna*. Praktycznie wszystkie zapisy z tej części podstawy programowej mogą być wskazaniem do pracy nad rozwijaniem kompetencji obywatelskich uczniów. Dla przykładu można przywołać następujące idee obecne w komentowanym dokumencie: *naczelne wartości w życiu społecznym: dobro wspólne, sprawiedliwość, demokracja, tolerancja, prawa człowieka, różnorodność kulturowa; identyfikowanie zasad i kształtowanie postaw tj.: solidaryzm, sprawiedliwość, otwartość; świadomość zalet i ograniczeń demokracji; angażowanie się w realizację dobra wspólnego; znajomość wybranych artykułów Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.*

Na możliwość rozwijania kompetencji obywatelskich w ramach lekcji etyki, wskazują również inne (niż w części II.3) zapisy podstawy programowej: *uczeń: I.2.4) zna różne kryteria moralnego wartościowania i posługuje się nimi przy wyznaczaniu moralnej wartości czynów; I.1.1) identyfikuje i analizuje problem sensu życia w kontekście klasycznego pytania etycznego: „jak należy żyć?”; I.1.9) wyjaśnia, dlaczego człowiekowi należy okazywać szacunek; kształtuje postawę szacunku wobec każdego człowieka; I.4.3) identyfikuje i analizuje wybrane problemy moralne związane z postępem naukowo-technicznym (np. problem ochrony prywatności, ochrony praw autorskich, cyberprzemocy, rozwój sztucznej inteligencji, transhumanizm); I.5.3) formułuje argumenty na rzecz ochrony przyrody, angażuje się w działania na rzecz ochrony środowiska; I.6.6) objaśnia, czym jest społeczna odpowiedzialność biznesu.*

Kompetencje z zakresu przedsiębiorczości

Charakteryzując kompetencje związane z przedsiębiorczością, zwraca się uwagę, iż wiążą się one ściśle z kreatywnością, krytycznym myśleniem i rozwiązywaniem problemów oraz wymagają podejmowania inicjatyw, wytrwałości oraz zdolności do wspólnego działania. Proces nabywania kompetencji w zakresie przedsiębiorczości wiąże się ze zdolnością dostrzegania szans, z generowaniem pomysłów oraz z ich realizowaniem, przy jednoczesnym poszanowaniu rozmaitych wartości istotnych dla innych osób. Opis ten zdaje się wskazywać na to, że osoba przedsiębiorcza winna posiadać nie tylko wiedzę i umiejętności z zakresu szeroko pojętej ekonomii i sztuki skutecznego działania, ale także kompetencje praktyczno-moralne – w szczególności roztropność, męstwo, odpowiedzialność – oraz wysoki poziom kultury logicznej. Mając na uwadze powyższą charakterystykę kompetencji z zakresu przedsiębiorczości, można zasadnie twierdzić, że efektywna praca nad rozwijaniem kompetencji tego rodzaju, musi uwzględniać elementy edukacji etycznej.

Można wskazać na następujące zapisy w podstawie programowej, których realizacja jest skorelowana z rozwijaniem kompetencji w zakresie przedsiębiorczości:

W zakresie wymagań ogólnych: I. 4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie. I.5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. IV.3. Rozwijanie samoświadomości moralnej.

W zakresie treści nauczania: uczeń: I.2.1) identyfikuje główne elementy struktury ludzkiego działania: podmiot (sprawca), adresat, przedmiot (wewnętrzna treść), motyw, intencja, skutki, okoliczności; I.2.7) charakteryzuje roztropność jako zdolność usprawniającą podmiot do podejmowania trafnych decyzji; rozwija cnotę roztropności; I.3.5) wyjaśnia pojęcie dobra wspólnego oraz podaje jego przykłady; angażuje się w realizację dobra wspólnego; I.3.6) wyjaśnia znaczenie zasady solidaryzmu i kształtuje postawę solidarności; I.4.2) jest świadomy, że postęp cywilizacyjny dokonuje się dzięki wiedzy; wyjaśnia, dlaczego wiedza jest dobrem (wartością); I.4.3) identyfikuje i analizuje wybrane problemy moralne związane z postępowaniem naukowo-technicznym (np. problem ochrony prywatności, ochrony praw autorskich, cyberprzemocy, rozwój sztucznej inteligencji, transhumanizm); I.6.6) objaśnia, czym jest społeczna odpowiedzialność biznesu; I.6.1) wyjaśnia związek między uczeniem się a wykonywaną pracą; wyjaśnia znaczenie pracy zarobkowej.

Kompetencje z zakresu świadomości i ekspresji kulturalnej

Charakteryzując kompetencje tego rodzaju, podkreśla się, że obejmują one rozumienie sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów i znaczeń w różnych kulturach, za pomocą rozmaitych rodzajów sztuki i innych form aktywności. Dostrzega się również duże znaczenie otwartości wobec różnorodności ekspresji kulturalnej oraz zwraca się uwagę na konieczność jej poszanowania, czego wyrazem jest odpowiedzialne moralnie podejście do własności intelektualnej i kulturowej. Tak zaprezentowana charakterystyka omawianych kompetencji jednoznacznie wskazuje na potrzebę

uwzględnienia elementów edukacji etycznej jako istotnego dopełnienia pracy nad rozwijaniem kompetencji tego rodzaju.

Na istotne korelacje między zapisami w podstawie programowej a możliwością rozwijania kompetencji z zakresu świadomości i ekspresji kulturowej, wskazują następujące jej zapisy:

W zakresie celów kształcenia: *I. 1. Rozwijanie wrażliwości moralnej. I. 2. Identyfikowanie i rozumienie wartości, norm oraz postaw moralnych związanych z różnymi dziedzinami życia indywidualnego i społecznego. 4. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za siebie oraz swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie. 5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. 6. Identyfikowanie i analizowanie problemów oraz dylematów moralnych. III. 3. Doskonalenie umiejętności uczestniczenia w dialogu i umiejętności dyskusowania o zagadnieniach moralnych.*

W zakresie treści nauczania: *uczeń: I.2.2) rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje oraz uczucia; posługuje się nazwami emocji i uczuć do charakteryzowania przeżyć własnych oraz przeżyć innych osób – rzeczywistych i fikcyjnych; I.2.3) zna i wyjaśnia pojęcia sprawstwa i zaniechania, opisuje i wyjaśnia zjawisko trafu moralnego; I.2.9) wykorzystuje pojęcia dyskursu etycznego do analizowania przeżyć, działań i postaw bohaterów powieści, opowiadań, filmów, spektakli teatralnych, gier komputerowych; II.1.1) identyfikuje i analizuje problem sensu życia w kontekście klasycznego pytania etycznego: „jak należy żyć?”; II.4.8) zna i analizuje pojęcie tolerancji, rozważa zagadnienie granic tolerancji, kształtuje postawę otwartości i tolerancji; II.4.14) identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii wolności słowa i jej granic; II.4.15) analizuje problem relacji między sztuką a moralnością, rozważa zagadnienie wolności artystycznej i jej granic; II.4.16) rozważa kwestię różnorodności kulturowej Europy i świata, wartościowania kultur i dialogu międzykulturowego, identyfikuje i analizuje problemy moralne dotyczące kwestii imigrantów i uchodźców.*

Na zakończenie poczynionych w tym miejscu uwag warto podkreślić ogromny potencjał dydaktyczny rozmaitych środków i form wyrazu artystycznego, które mogą i powinny być wykorzystywane podczas lekcji etyki. Różnorodne wytwory kultury mogą stanowić autonomiczny przedmiot rozważań filozoficzno-moralnych, znakomite ilustracje dla wielu zagadnień natury aksjologiczno-normatywnej. Niektóre formy wyrazu artystycznego mogą stanowić narzędzia (sposoby) doświadczania różnych aspektów moralności – np. metoda dramy.

Myślenie moralne jako cel edukacji etycznej

Doskonalenie myślenia moralnego może być traktowane jako autonomiczny cel edukacji etycznej realizowanej w szkole lub istotny element kształtowania kompetencji praktyczno-moralnych (w szczególności podmiotowości). Zaakcentowanie znaczenia pracy nad rozwijaniem zdolności myślenia moralnego stanowiło jedno z ważnych założeń

koncepcji podstawy programowej etyki. Ze względu na ogólność i niejednoznaczność sformułowania „myślenie moralne”, wśród wyróżnionych w podstawie programowej celów kształcenia nie pojawia się formuła zawierająca to pojęcie w sposób dosłowny, jednakże wiele zapisów odnosi się do niego, np.: *I.5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia*, *I.6. Identyfikowanie i analizowanie problemów oraz dylematów moralnych*, *III.3. Rozwijanie samoświadomości moralnej*.

Przestawione poniżej rozważania koncentrują się na charakterystyce pojęcia myślenia moralnego oraz ściśle z nim związanych – w kontekście proponowanego rozumienia edukacji etycznej – pojęć: „myślenia”, „krytycznego myślenia”, „moralności” oraz „krytycznego myślenia moralnego”. Podejmując próbę charakterystyki fenomenu myślenia moralnego, warto rozpocząć od charakterystyki najogólniej pojętego myślenia oraz przedstawić kluczowe rozstrzygnięcia dotyczące rozumienia moralności. Zaproponowane tutaj charakterystyki będą z konieczności uproszczone, ponieważ celem tekstu nie jest krytyczna i pogłębiona analiza moralności i myślenia, ale ułatwienie nauczycielom etyki wypracowania określonej koncepcji edukacji etycznej i strategii realizacji podstawy programowej.

Przez **moralność** (w jej neutralnym sensie) zazwyczaj rozumie się ogół zjawisk moralnych (swoistych faktów psychospołecznych). Z tej przyjęcia tej „oszczędnej” formuły wynika potrzeba zidentyfikowania kryterium pozwalającego na odróżnianie zjawisk moralnych od tych fenomenów, które nie mieszczą się w zakresie moralności, a które są z moralnością związane. Zazwyczaj rolę kryterium stanowi czyn (praktyka) – czyli świadome i dobrowolne działanie (ewentualnie zaniechanie działania). Akceptując podzielane na ogół przez profesjonalnych etyków przekonanie, że to właśnie czyn jest podstawowym desygnatem moralności, można wstępnie określić moralność jako relacyjną własność czynów. Eksponując normatywny wymiar moralności, stawia się – w kontekście czynów jako wyróżnionych desygnatów moralności – pytania o źródła i kryteria, w świetle których wyznacza się moralną powinność określonych działań (ich moralną wartość – dobro i zło moralne).

Podejmując się charakterystyki fenomenu myślenia moralnego, należy rozpocząć od uwag dotyczących tego, jak pojmuje się samo myślenie. Jest faktem, że istnieją różne charakterystyki ludzkiego (i nie tylko ludzkiego!) myślenia – przedstawiona poniżej próba jest jedną z nich. Wykorzystane w poniższej charakterystyce rozróżnienia i główne idee zostały zaczerpnięte z prac trzech autorów: Bartosza Brożka, Daniela Kahnemana oraz Michaela Tomasello²¹.

²¹ Zob. Brożek B., (2016), *Myślenie. Poradnik użytkownika*, Kraków: Copernicus Center Press; Kahneman D., (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań: Media Rodzina; Tomasello M., (2015), *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.

Myślenie jest aktywnością powszechną w świecie istot ludzkich, co można wyrazić tezą, iż każdy człowiek (spełniający pewne warunki związane z poziomem rozwoju neurologicznego) myśli, a samo myślenie – choć jest niezwykle złożonym procesem poznawczym – na pewnym elementarnym poziomie względnie szybko się aktualizuje. Z tego też powodu można mówić o myśleniu jako o powszechnej ludzkiej zdolności, którą – z edukacyjnego punktu widzenia – należy umiejętnie rozwijać. W typowych definicjach myślenie ujmowane jest jako złożony proces poznawczy, umożliwiający myślącemu podmiotowi tworzenie symbolicznego modelu rzeczywistości, który może on przekształcać, co w efekcie pozwala mu skutecznie funkcjonować w świecie.

W ramach jednej z częściej przywoływanych w ostatnich latach charakterystyk myślenia, jego natura przedstawiona jest za pomocą metafory dwóch działających w ludzkim umyśle strategii: „systemu pierwszego” i „systemu drugiego”. Kahneman charakteryzuje ludzkie myślenie funkcjonujące w trybie systemu pierwszego, jako intuicyjne, szybkie, emocjonalnie nasycone, niskoenergetyczne (mózg/umysł potrzebuje względnie niewiele energii na myślenie w tym trybie). Myślenie w ramach systemu drugiego, to myślenie analityczne, wolne, intelektualne, wysokoenergetyczne. W ogromnej większości przypadków ludzkie myślenie jest domeną działania systemu pierwszego, co wynika z tego, że funkcjonowanie w trybie systemu drugiego wiąże się z wysokim zapotrzebowaniem energetycznym. Szeroko rozumiana zdolność uczenia się i społeczna natura myślenia sprawiły, że myślenie w trybie systemu pierwszego na ogół okazuje się być wystarczająco dobrym źródłem przekonań i wyborów. Trudno jednak nie zauważyć, że to właśnie myśląc w tym trybie, czyli myśląc szybko, intuicyjnie i schematycznie (heurystyki), człowiek częściej naraża się na popełnianie rozmaitego rodzaju błędów, czego konsekwencją mogą być złe (np. niekorzystne, niewłaściwe moralnie) wybory.

Aprobując tezę, Kahnemanna Brożek odwołuje się do innej metafory – nieustannej „gry” między teoretyzowaniem a symulacjami mentalnymi, czyli wyobrażaniem sobie konkretnych sytuacji. Brożek wyróżnia dwa zasadnicze typy myślenia:

- a) językowe (myślenie wyrażone w metaforze „rozmowy duszy z samą sobą”);
- b) obrazowe (myślenie jako „widzenie idei okiem duszy”): myślenie przedmiotowe i relacyjne.

Zagadnienie relacji między myślą a językiem jest wciąż dyskutowanym zagadnieniem. Nie wchodząc w te dyskusje, wystarczy zdroworozsądkowo zaznaczyć, że z edukacyjnego punktu widzenia, uprzywilejowanym typem jest myślenie językowe, ponieważ umożliwia skuteczną komunikację między osobami zaangażowanymi w procesy edukacyjne. Z tego też powodu ogromna większość zapisów podstawy programowej dotyczy sfery myślenia językowego.

Tomasello, przedstawiając swoją koncepcję genezy i specyfiki ludzkiego myślenia, wyróżnił trzy jego kluczowe składniki – korelujące z akceptowaną przez Brozka wizją umysłu jako ucieleśnionego, nastawionego na działanie, społecznego i rozszerzonego. Są to:

- a) reprezentacje kognitywne,
- b) wnioskowanie,
- c) samokontrola.

W koncepcji Tomasella podkreśla się, że ludzkie myślenie – mimo że jest zasadniczo aktywnością indywidualną – kształtowało się w społecznych interakcjach, co miało ogromny wpływ na jego ostateczną postać. Tomasello zwraca uwagę, że choć w wielu aspektach ludzkie myślenie nie różni się od procesów poznawczych identyfikowanych u niektórych gatunków zwierząt, jest ono jednak specyficzne, a specyfikę tę zawdzięcza w dużej mierze owemu społecznemu wymiarowi – w efekcie Tomasello dookreśla myślenie ludzkie jako „myślenie obiektywno-refleksyjno-normatywne”, co koreluje z intuicjami dotyczącymi rozumienia moralności i tym, co można uznać za specyfikę refleksji etycznej.

Mając na uwadze przedstawioną powyżej ogólną charakterystykę ludzkiego myślenia, **myślenie moralne** można dookreślić, uwzględniając trzy obszary, w których się ono zaznacza.

- 1) w obszarze reprezentacji kognitywnych: myślenie moralne przejawia się używaniem przez podmiot określonych kategorii, schematów i modeli, za pomocą których jest ujmowana, analizowana i – w jej kognitywnym wymiarze – praktykowana moralność (samą czynność myślenia moralnego można uznać za przejaw moralności). Szczególnymi postaciami myślenia moralnego są poszczególne pojęcia moralne, idee moralne, sądy wartościujące, pytania (moralnie relewantne) czy modele refleksji etycznej (obszar myślenia językowego) oraz percepcje i wyobrażenia określonych fenomenów moralnych (obszar myślenia obrazowego). Warto podkreślić, że wiele konkretnych przejawów szeroko pojętego myślenia „rozgrywa się” równocześnie w różnych jego obszarach. Dla ilustracji można wskazać stany i procesy – np. pragnienia, czy emocje (uczucia) relewantne z moralnego punktu widzenia – które ze swej istoty nie są czysto poznawcze, a w obrębie których funkcjonują również struktury typowo kognitywne (stąd np. nazwa „inteligencja emocjonalna”). Uwaga ta ma uprzytomnić, że myślenie jest fenomenem wielowymiarowym, złożonym oraz dynamicznym i jawi się jako swoiście ludzka zdolność, poprzez którą manifestuje się istota człowieka. Nie może w tym kontekście dziwić przekonanie, że to właśnie myślenie należy uczynić zasadniczym przedmiotem oddziaływań edukacyjnych.

- 2) w obszarze wnioskowania: myślenie moralne przejawia się umiejętnością wyprowadzania wniosków na podstawie odpowiednio przetworzonych reprezentacji poznawczych (moralnie relewantnych) i na wytwarzaniu nowych, bardziej złożonych symulacji obejmujących wcześniejsze doświadczenia. Warto podkreślić szczególną doniosłość praktyczną tego typu operacji, jako że często symulacje tego rodzaju stanowią ważny element rozmaitych procesów decyzyjnych podmiotu.
- 3) w obszarze samokontroli: myślenie moralne – poprzez angażowanie uwagi i kontroli poznawczej – polega na monitorowaniu procesów decyzyjnych i poszczególnych działań oraz na zdolności do efektywnego realizowania określonych celów (silna wola). Interesującym i ważnym aspektem myślenia moralnego w wymiarze samokontroli jest uwzględnianie przez podmiot oczekiwań i ocen moralnych innych osób (kontrola i samokontrola społeczna). Jeżeli przyjąć rozpowszechnioną wśród znaczącej części zawodowych etyków tezę, zgodnie z którą etyka jest w swojej istocie praktyką uzasadniania moralności (indywidualnej, społecznej uniwersalnej), to istotnym wymiarem edukacji etycznej musi być rozwijanie myślenia moralnego, przejawiającego się w szczególności umiejętnością formułowania sądów wartościujących oraz ich uzasadnianiem. Z punktu widzenia dydaktycznego istotna jest zatem wiedza na temat możliwości i ograniczeń różnych metod (strategii) uzasadniania twierdzeń etycznych, w powiązaniu ze świadomością tego, jak faktycznie funkcjonuje ludzki umysł.

Mając na względzie społeczny charakter ludzkiego umysłu i moralności, za szczególnie ważny wymiar edukacji etycznej należy uznać kształtowanie postawy wyrażającej się gotowością podmiotu do angażowania się w dyskurs etyczny, skoncentrowany na rozważaniu słuszności (prawdziwości, trafności) akceptowanych i pretendujących do ogólnej ważności przekonań moralnych, zasadności takich a nie innych decyzji czy efektywności i akceptowalności określonych instytucji. Wypracowanie tego typu postawy wymaga edukowania uczniów w zakresie szeroko rozumianej kultury logicznej, w szczególności zaś takich jej przejawów jak: umiejętność objaśniania pojęć, analizowania czy dyskutowania rozmaitych zagadnień aksjologiczno-normatywnych.

Wyraźnie widoczny w sformułowaniach podstawy programowej prymat kognitywnego wymiaru edukacji etycznej, jest naturalną konsekwencją uznania myślenia za fundamentalny rys człowieczeństwa, ale także założenia, że edukacja etyczna realizowana w szkole, stanowi integralną część systemowo pojętej edukacji, której istotnym wymogiem jest zobiiektywizowana i wielopostaciowa ewaluacja. Wyeksponowanie tego aspektu edukacji etycznej nie oznacza jednak, że lekcje etyki mają się zamykać jedynie w jego obrębie. Zawężające podejście do nauczania etyki nie pozwoliłoby podjąć jednego z kluczowych wyzwań edukacji etycznej – stymulowania ucznia do pracy nad sobą, nad

własnym charakterem, w celu stawania się lepszym człowiekiem. Wiedza etyczna może motywować podmiot do określonych działań, na pewno jednak nie jest warunkiem wystarczającym, by zgodnie z nią postępować. Z drugiej strony, trudno odrzucić intuicję, zgodnie z którą istnieje wyraźny związek między dobrym, czyli moralnym, życiem a dobrym myśleniem. Najdobitniej zdaje się tę intuicję wyrażać wybitny współczesny kosmolog i filozof ks. Michał Heller w stwierdzeniu, iż „nie ma innej moralności poza moralnością myślenia”²².

Czym w kontekście powyższej charakterystyki myślenia moralnego miałyby być **krytyczne myślenie moralne** i dlaczego warto ten jego rodzaj uczynić celem edukacji etycznej realizowanej w szkole? Warto zauważyć, że rozwijanie złożonej umiejętności krytycznego myślenia, nie jest specyficznym celem edukacji etycznej. Krytyczne myślenie może być okazjonalnie rozwijane na lekcjach różnych przedmiotów, poprzez ćwiczenie poszczególnych umiejętności składających się na nie. Jednak nie jest ono traktowane jako priorytetowy i systematycznie realizowany cel kształcenia, ponieważ taka praktyka wymagałaby od prowadzącego zajęcia nie tylko stosownych kompetencji (głównie z zakresu logiki praktycznej), ale przede wszystkim czasu przeznaczanego na realizację wielu odpowiednio dobranych do tego celu zadań edukacyjnych.

Przedmiotem nauczaniem w szkole, w ramach którego wydaje się możliwe systematyczne i efektywne rozwijanie szeroko pojętej umiejętności krytycznego myślenia, może być filozofia w zakresie rozszerzonym, na co wskazuje konstrukcja podstawy programowej tego przedmiotu – pierwsza z jej trzech części dotyczy zagadnień kultury logicznej. Kolejnym przedmiotem, realizując który można systematycznie i skutecznie rozwijać umiejętność krytycznego myślenia, jest etyka. Wskazują na to specyfika i problematyka tego przedmiotu, ale także zapisy w podstawie programowej. Aby jednak tak dookreślony cel kształcenia był faktycznie realizowany, muszą zostać spełnione trzy warunki. Nauczyciel prowadzący te zajęcia musi chcieć uczynić go istotnym celem kształcenia, musi mieć stosowne kompetencje i musi dysponować czasem – przy zapewnieniu na realizację 120 godzin lekcyjnych, ten warunek można uznać za spełniony.

Na konieczność rozwijania myślenia krytycznego wskazuje po pierwsze coraz częściej artykułowana potrzeba wyrabiania u uczniów kompetencji kluczowych; po drugie – istotnym aspektem zreflektowanego myślenia moralnego jest jego krytyczny charakter; dlatego też – po trzecie – zarówno koncepcja podstawy programowej, jak też poszczególne jej zapisy, ukierunkowują pracę nauczyciela na realizację tego celu. Wśród wymienionych w podstawie programowej dla liceum i technikum szesnastu celów kształcenia, większość bezpośrednio lub pośrednio wiąże się z krytycznym myśleniem, a wiele spośród treści nauczania z tym celem jest skorelowanych. Dopełniając argumentacji na rzecz „ukrytycznienia” lekcji etyki podkreślić należy, że wchodzące

²² Heller M., (2015), *Moralność myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.

w zakres myślenia krytycznego umiejętności można skutecznie rozwijać, a sam ten proces poddawać ewaluacji, co w powiązaniu z przeświadczeniem o aksjologicznej neutralności myślenia, stanowi istotny argument na rzecz uznania krytycznego myślenia za niekontrowersyjny i „realizowalny” cel kształcenia etycznego w szkole. Można w tym miejscu dodać (przypomnieć), że tak dookreślony cel edukacji etycznej stanowi warunek wysokiej efektywności wszystkich jej podstawowych funkcji, w szczególności zaś jest ściśle powiązany z kształtowaniem podmiotowości.

Przedstawienie akceptowalnej charakterystyki krytycznego myślenia nie jest łatwe, zważywszy na wieloznaczność tego pojęcia oraz różnorodność koncepcji i sposobów nauczania krytycznego myślenia²³. Można jednakże dokonać identyfikacji składowych, które powtarzają się niemal we wszystkich nieprzypadkowych konceptualizacjach tego pojęcia i które dają się zidentyfikować w konkretnych realizacjach rozmaitych programów edukacyjnych zorientowanych na rozwijanie krytycznego myślenia.

Jednym z podstawowych aspektów myślenia krytycznego jest jego racjonalny charakter, co wyraża się wymogiem podawania racji dla głoszonych twierdzeń. Nauczanie krytycznego myślenia wymaga więc wiedzy na temat sposobów uzasadniania oraz umiejętności argumentowania. Konieczność uzasadniania twierdzeń nie stanowi jednak wymogu specyficznego – pojęcie krytycznego myślenia jest bowiem zakresowo węższe od pojęcia myślenia racjonalnego. Na specyficzny aspekt myślenia krytycznego naprowadza użyty w jego nazwie przymiotnik. Greckie słowo *kryticos*, od którego pochodzi, oznacza m.in. „kogoś zdolnego do osądzenia” – i to właśnie ów „ewaluacyjny” aspekt myślenia krytycznego zdaje się stanowić o jego istocie. Myślenie krytyczne, to myślenie z zastosowaniem nieprzypadkowych kryteriów. Nauczanie krytycznego myślenia wymaga wiedzy na temat istotnych dla danej dziedziny kryteriów, w świetle których formułuje się sądy. Precyzyjne sformułowanie sądu – wraz z podaniem stosownego dla jego przyjęcia uzasadnienia – stanowi punkt dojścia krytycznego myślenia. Wedle niektórych autorów najważniejszym z wielu możliwych kryteriów jest prawda.

Krytyczne myślenie wyraża się także poprzez kontrolę czynności formułowania i uzasadniania sądów, jest w tym sensie metamyśleniem. Jeżeli wiedzę pojąć w klasyczny sposób, jako zbiór przekonań prawdziwych i poprawnie uzasadnionych, to cel krytycznego myślenia stanowi uzyskanie rzetelnej wiedzy. Należy także zwrócić uwagę na społeczny, wspólnotowy wymiar procesu dochodzenia do wiedzy opierającego się na racjonalnie prowadzonym dyskursie. Wzorcowym przykładem myślenia krytycznego jest rzetelnie uprawiana nauka – dyskusji i ocenie podlegają wówczas wszystkie elementy badań naukowych (założenia, procedury, wyniki). Warunki wstępne krytycznej aktywności to dysponowanie stosowną wiedzą w danej dziedzinie oraz pewien poziom kultury logicznej umożliwiający podjęcie dyskusji. Nauka krytycznego myślenia nie

²³ Wasilewska-Kamińska W., (2016), *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Warszawa: Wyd. UW.

może odbywać się zatem inaczej, niż we wspólnocie umiejętnie dociekającej kwestii będącej przedmiotem namysłu.

Nawiązując do zaproponowanej przez Kahnemana charakterystyki myślenia, należy osadzić ideę krytycznego myślenia moralnego w przestrzeni funkcjonowania „systemu drugiego”. W ramach „systemu pierwszego” ludzkie myślenie moralne wyraża się poprzez określone intuicje moralne, schematy i naturalne mechanizmy (takie jak empatia). Funkcjonujące na poziomie „systemu pierwszego” przeświadczenia moralne, bywają niekiedy uzasadniane, choć wedle niektórych autorów uzasadnienia mają charakter wtórny, gdyż intelektualizują idee, z którymi podmiot się intuicyjnie i emocjonalnie utożsamia²⁴. Mając na uwadze rozróżnienie na normatywną i opisową perspektywę refleksji etycznej, można postawić w kontekście prowadzonych tutaj rozważań pytanie o to, jak ludzie (uczniowie) myśleli i jak myślą moralnie (perspektywa opisowa) – a jak powinni myśleć moralnie (perspektywa normatywna).

Jedną z możliwych i narzucających się odpowiedzi na powyższe pytanie jest następująca: ludzie, myśląc o tym, co dobre lub złe moralnie, na ogół myślą szybko, intuicyjnie, szablonowo, emocjonalnie. Takie myślenie jest powszechne i na ogół wystarczające, by zadowalająco funkcjonować w świecie. Równocześnie jednak naraża na popełnianie typowych błędów, wydaje się także ograniczać możliwość prowadzenia sensownego dyskursu etycznego, co trudno uznać za stan akceptowalny. W efekcie można zasadnie bronić przekonania, że ludzie nie powinni myśleć moralnie jedynie w taki sposób, który jest charakterystyczny dla funkcjonowania „systemu pierwszego”. W tym kontekście jasne staje się, dlaczego rozwijanie krytycznego myślenia moralnego należy wyróżnić pośród celów edukacji etycznej.

Intuicyjne myślenie moralne funkcjonujące na poziomie „systemu pierwszego”, powinno być „ukrytyczniane” poprzez ćwiczenie umiejętności krytycznych i wykorzystywanie ich do rozważania rozmaitych kwestii natury aksjologiczno-moralnej. Wydaje się, że tak dookreślony cel edukacji etycznej jest „realizowalny” w warunkach szkolnych. W szczególnych przypadkach krytyczne myślenie moralne może być uprawiane w szkole w sposób bardziej zaawansowany, typowy dla edukacji na poziomie akademickim, w ramach której wykorzystuje się określone instrumentarium teoretyczne.

Podsumowując dotychczasowe wywody, można stwierdzić, że idea „ukrytycznienia” myślenia moralnego w szkole wiąże się z poznaniem natury tego rodzaju myślenia i jego usprawnianiem, a sama praca nad rozwijaniem umiejętności krytycznego myślenia moralnego w pierwszej kolejności związana jest z tymi jego przejawami, które generuje „system pierwszy”. Na lekcjach etyki uczniowie nie tylko mogą się dowiedzieć o tym, jak faktycznie myślą moralnie (np. jakie mają przekonania moralne, jakie są źródła

²⁴ Haid J., (2014) *Prawny umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka*, Sopot: Smak słowa.

i kryteria konkretnych ocen moralnych, których dokonują), ale mają także okazję poddać krytycznemu namysłowi intuicyjne myślenie moralne jako takie oraz identyfikować rozmaite jego przejawy.

Warto wskazać jeszcze dwie kwestie. Po pierwsze, należy wypracować u uczniów postawę ograniczonego zaufania wobec intuicji moralnych generowanych przez „system pierwszy”. Po drugie, warto zadbać o kształcenie intuicji moralnych – między innym poprzez ich analizowanie i dyskusowanie, ale także poprzez rozwijanie wrażliwości aksjologicznej, pozwalającej uchwycić bogactwo świata wartości i wielość perspektyw ich ujmowania oraz hierarchizowania. Na zakończenie tego wątku warto raz jeszcze podkreślić, że ze względu na naturę ludzkiego umysłu nie jest możliwe permanentne myślenie krytyczne – intuicyjne myślenie moralne jest konieczne i w wielu przypadkach pozwala człowiekowi poprawnie funkcjonować w świecie – także w polu moralności. Z edukacyjnego punktu widzenia chodzi jednak o to, aby obok intuicyjnego myślenia moralnego uczeń był zdolny myśleć moralnie w sposób krytyczny oraz umiał zastosować ten rodzaj myślenia do analizy sytuacji nietypowych lub o szczególnej doniosłości praktycznej.

Tezę o potrzebie rozwijania krytycznego myślenia moralnego w ramach lekcji etyki można wzmocnić, eksponując inny, najogólniej wyrażony cel etyki, jakim jest potrzeba zrozumienia moralności i jej podmiotu. Gdy przyjmiemy taką perspektywę, uwaga musi w pewnym momencie skoncentrować się na kryteriach, w świetle których można odróżniać fakty moralne od faktów pozamoralnych oraz dobro moralne od moralnego zła. Ów swoiście ewaluacyjny wymiar refleksji moralnej jest wszak typowy dla idei myślenia krytycznego jako takiego. Już na poziomie najogólniej pojętej refleksji etycznej – kiedy zastanawiamy się nad określonym fenomenem jako potencjalnie moralnym – zachodzi potrzeba odwołania się do kryterium, które pozwala rozstrzygnąć, czy w ogóle ten przedmiot rozważań należy do dziedziny moralności (neutralnie pojętej)? Jeżeli bowiem nie należy – nie można rozważać go w kategoriach dobra i zła moralnego! Jeżeli za kryterium odróżniania tego, co należy do dziedziny moralności przyjąć świadomą i dobrowolną aktywność podmiotu, to tylko wówczas, gdy tę sprawczość (warunek odpowiedzialności moralnej) będzie można podmiotowi przypisać, będzie także można mówić o dobru lub złu moralnym, a zatem przypisywać podmiotowi winę lub zasługę moralną (odpowiedzialność moralną). Jeżeli podmiotowi nie można przypisać sprawczości, to ewentualne dobro lub zło związane z jego działaniami ma charakter pozamoralny – sprawcy nie można więc przypisać moralnej winy lub zasługi.

Jeszcze wyraźniej ów krytyczny charakter myślenia moralnego objawia się w kontekście moralności pojętej wartościująco – o czynach i ich sprawcach orzekamy wartość moralną (dobro i zło moralne). Przez co jednak określony czyn staje się lub jest dobry („powinny”) moralnie lub zły („niepowinny”) i przez co jego sprawca staje się czy też jest dobrym lub złym człowiekiem? To złożone pytanie dotyka problemu normatywności.

Nawiązując do słynnego zdania Sokratesa, nie chodzi przecież o to jedynie, żeby żyć, chodzi o to, żeby żyć dobrze! Z tym fundamentalnym wyzwaniem wiąże się potrzeba posiadania stosownej wiedzy na temat tego, jakie czyny są dobre, a jakie czyny są złe, co jest wyrazem dobrego życia, a co takim wyrazem nie jest.

Współczesność cechuje się niezwykle dynamiczną przemianą (szczególnie w sferze społeczno-kulturowej, która z natury jest poddawana refleksji etycznej). Dla wielu współczesnych ludzi tradycyjne wzorce i ideały przestały mieć wartość wychowawczą, a odpowiedzi mędrców z przeszłości są albo niezrozumiałe, albo niedostrzegalne wśród wielości narracji na temat akceptowalnych sposobów życia. Potrzeba namysłu nad dziedziną dobra i zła wydaje się być w tych okolicznościach większa niż w czasach minionych. Nic nie stoi na przeszkodzie, by ten namysł miał charakter krytycznego myślenia moralnego, ukierunkowanego na formułowanie sądów wartościujących (w szczególności norm, ocen lub rekomendacji) pretendujących do prawdziwości (słuszności, powszechnej ważności) – sądów, które przeszłyby próbę krytycznego namysłu w ramach prowadzonego wspólnie z innymi dyskursu etycznego. Dokonanie krytycznego osądu moralnego w przedstawionym tutaj jego rozumieniu, spełnia wszystkie trzy wyznaczniki specyficznie ludzkiego myślenia wyróżnione przez Tomasello: refleksywności, intersubiektywności (obiektywności) oraz normatywności. Można więc stwierdzić, że podmiot myślący moralnie w sposób krytyczny, to podmiot w pełnym tego słowa znaczeniu, ktoś odpowiedzialny, kto działa na miarę tego, kim jako człowiek być powinien.

Ostatnią z istotnych kwestii wydaje się wspólnotowy rys cechujący moralność, myślenie krytyczne i myśleniu najogólniej pojęte. Ludzki umysł jest tworem społecznym, co ujawnia się i w myśleniu i w działaniu. Wyrazem społecznej natury ludzkiego myślenia jest nie tylko wzgląd na innych i branie pod uwagę dokonywanej przez innych oceny, ale także angażowanie się we współpracę z innymi – również w obszarze myślenia dotyczącego tego, co dobre i złe moralnie. Ów społeczny (komunijny) i dialogiczny charakter myślenia moralnego nie wyczerpuje się jedynie w przestrzeni tworzenia narracji moralnych, dyskusowaniu poszczególnych problemów moralnych, czy wypowiedaniu konkretnych ocen, ale może prowadzić do odkrycia potrzeby autentycznego wchodzenia w dialogiczną relację z drugim – i co ważniejsze – w realizowanie tej potrzeby poprzez stosowne działania.

Jak łatwo dostrzec, ostatnie rozważań nawiązują do kluczowego pytania etycznego: „jak należy żyć”? Wątki te przekraczają *stricte* poznawczą perspektywę edukacji etycznej, wszystkie jej aspekty i funkcje wzajemnie się bowiem przenikają i warunkują. Mając na uwadze wyróżnioną rangę myślenia dla zrozumienia człowieka i człowieczeństwa, należy w kontekście edukacji etycznej traktować je ze szczególną troską.

Modele refleksji etycznej – deontologizm etyczny

Ogólna charakterystyka deontologizmu etycznego

- 1) Główne modele (paradygmaty) refleksji etycznej to:
 - aretologia (etyka cnót) – np. etyka Arystotelesa, współczesna etyka cnoty;
 - deontologizm (deontologia) – np. etyka Immanuela Kanta, etyka prawa naturalnego, personalizm etyczny;
 - konsekwencjalizm – np. nowożytny utylitaryzm, współczesny utylitaryzm (różne wersje);
 - model hybrydowy (łączenie wątków modeli głównych – zazwyczaj na bazie konsekwencjalizmu).
- 2) Deontologizm etyczny
 - a) deontologia a konsekwencjalizm
 - konsekwencjalizm: zbiór teorii etycznych, głoszących, że moralna wartość rzeczy moralnie relewantnych (czynów, intencji, dyspozycji lub reguł) jest wynikiem ich skutków; założenie, że wartość ocenianej rzeczy jest jedynie funkcją wartości powodowanych skutków;
 - deontologizm etyczny: zbiór teorii etycznych głoszących, że istnieją pewne rodzaje czynów, których nie wolno dokonać, nawet jeśli prowadzi to do gorszych rezultatów; według deontologów wartości moralnej czynów, zasad, praw czy cech charakteru nie determinują jedynie ich skutki, lecz również ich wewnętrzna wartość.
 - b) charakterystyka deontologii²⁵:
 - jedną z konsekwencji deontologizmu jest przekonanie, że żaden zły środek nie uświęca nawet godziwych celów (żaden pozytywnie wartościowany skutek nie uzasadnia efektywnie niegodziwych czynów). Do czynów tego typu zalicza się zazwyczaj: kradzież, oszustwo, zdradę, morderstwo, krzywoprzysięstwo, złamanie obietnicy, torturowanie, gwałt, dyskryminowanie itp.; czyny tego rodzaju zawsze są moralnie antywartościowe (moralnie niesłuszne);
 - istnieją rygory deontyczne zabraniające wykonywania pewnych czynów;
 - wartości należy szanować, nie jedynie promować (konsekwencjalizm);

²⁵ Zob. Saja K., (2016), *Tradycja deontologiczna*, [w:] S. Janeczek, A. Starościc (red.), *Etyka*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- język i forma: język praw i uprawnień, forma często przybiera postać zbioru zakazów i nakazów, które obowiązują w pewnych warunkach;
- rygory deontyczne mogą mieć postać: absolutnych zakazów (Immanuel Kant, Charles Fried, Thomas Nagel, Karol Wojtyła), rygorów ograniczonych (większość deontologów współczesnych skłania się ku tezie, że istnieją rygory deontyczne, ale w pewnych specjalnych okolicznościach można je złamać (gdy niewykonanie pewnych czynów przyniosłoby katastrofalne skutki) lub zakazów *pro tanto* [*prima facie*] – istnieją czyny, których nie wolno dokonać, chyba że zaistnieją ważniejsze racje moralne ich wykonania (porzucenie idei kategorycznego charakteru norm moralnych) – np. nie oddajemy długu, mimo wcześniej złożonej obietnicy, gdyż wiemy, że wierzyciel zamierza te pieniądze przeznaczyć na jednoznacznie niegodziwy cel;
- to, co nie jest moralnie zakazane, jest moralnie dopuszczalne – rygory muszą dotyczyć wąsko zdefiniowanych rodzajów czynów;
- moralnie niedopuszczalne jest niewykonanie obowiązku negatywnego; dopuszczalne w określonych sytuacjach jest niewykonanie obowiązku pozytywnego Philippa Foot.

Etyka Immanuela Kanta

1) Wprowadzenie do etyki Immanuela Kanta

Kantowska etyka jest konsekwencją zastosowania przez Kanta metody transcendentalnej (w jego rozumieniu) w filozofii. Kant podejmuje wielokrotnie problematykę filozoficzno-moralną – jednym z kluczowych tekstów jest *Uzasadnienie metafizyki moralności* (UMM). Tytuł tej pracy odsłania to, do czego jego autor w nim zmierza. Kant chce wyjaśnić fenomen, co do którego istnienia rozumny podmiot nie powinien mieć wątpliwości. Kant utożsamia moralność z prawem moralnym („...niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie”), którego twórcą jest ostatecznie moralny podmiot (zasada autonomii). W swojej filozofii moralności Kant poszukuje warunków moralności (szerzej: etyczności); obszarem jego badań jest rozum w jego praktycznej funkcji utożsamiany z władzą chcenia (tradycyjną wola).

2) Imperatyw kategoryczny jako kluczowa zasada etyczna

„Nigdzie w świecie, ani nawet w ogóle poza jego obrębem, niepodobna sobie pomyśleć żadnej rzeczy, którą bez ograniczenia można by uważać za dobrą, oprócz jedynie *dobrej woli*” (I. Kant, UMM, 393) – według Kanta jedynym **dobrem bezwzględnym** jest **dobro wola** (rozum praktyczny). Analiza rozumu prowadzi go do pojęcia obowiązku, za pomocą którego próbuje wyjaśnić ów niezwykły („moralnotwórczy”) charakter rozumu praktycznego (bezwzględna dobroć). Analizując pojęcie obowiązku, Kant mówi o trzech możliwych sposobach jego realizacji:

- działanie może być motywowane własnym interesem (może być wyrazem etyczności lub nie być wyrazem etyczności, tj. może być zgodne z obowiązkami lub niezgodne z nimi);
- działanie może być zgodne z obowiązkiem i równocześnie zgodne ze skłonnością;
- działanie może być motywowane samym obowiązkiem.

Kant odróżnia legalność (zgodność z obowiązkiem) od moralności (działanie z obowiązku). Tylko w trzecim przypadku mamy do czynienia z działaniem dobrej woli. W dwóch poprzednich jest ona zdeterminowana – nie jawi się więc jako bezwzględna. Wyrazem moralności ściśle pojętej jest więc działanie podmiotu motywowane obowiązkiem.

Obowiązki moralne Kant dzieli na zupełne i niezupełne:

- obowiązki zupełne: zakaz samobójstwa (wobec siebie), zakaz składania fałszywego przyrzeczenia (wobec innych);
- obowiązki niezupełne: zakaz zaprzepaszczania własnych zdolności (wobec siebie), zakaz obojętności na bycie innych w potrzebie (wobec innych); obowiązki te są w tym sensie niezupełne, że ich realizacja musi uwzględniać naturalne ograniczenia – nie można rozwijać wszystkich swoich zdolności; nie można wspomagać wszystkich potrzebujących.

W odniesieniu do działań moralnych „z obowiązku” Kant wprowadza pojęcie **imperatywu kategorycznego** (IK) – najwyższego kryterium oceniania działań, które wynika bezpośrednio z pojęcia etyczności jako tego, co bezwzględnie dobre, zastosowanego do istot skończonych (ludzi). Istota nieskończona – Bóg – nie potrzebuje IK, bo on zawsze postępuje z obowiązku. Człowiek jako istota wolna może nie postąpić z obowiązku ale z innych pobudek.

Uwaga: istnieje kilka formuł IK – należy jednak mówić o jednym IK jako zasadzie etycznej.

Pierwsza formuła IK (zasada uniwersalizacji):

„postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem” (UMM, 50).

Komentarz: **maksyma** to zasada subiektywna o dużej doniosłości moralnej (cechuje ją subiektywizm, ponieważ jej twórcą jest podmiot). Nad zaproponowaną maksymą rozumny podmiot powinien się zastanowić – odpowiedzieć, czy może chcieć (czy to jest w ogóle możliwe w kategorii niesprzeczności), aby maksyma ta stanowiła wyraz powszechnego prawa? Rozstrzygnięcie tej kwestii nie może być arbitralne. Trzeba w świetle IK przebadać, czy dana maksyma nie jest wewnętrznie sprzeczna i czy można będzie zastosować ją jako prawo powszechne (czy uda się ją poddać procedurze generalizacji). Jedynie zuniwersalizowane maksymy stanowią prawo moralne. Etyka Kanta jest **etyką autonomiczną** – to wolny podmiot tworzy prawo moralne (prawem moralnym są wszystkie zuniwersalizowane maksymy).

Druga formuła I.K. (imperatyw praktyczny, zasada człowieczeństwa)

„postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w osobie własnej, jako też w osobie każdego innego, używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka” (UMM, 73).

Komentarz: Kant odróżnia wartości jako to, co cenne (rzeczy mają wartość), od **godności** (osoba jako moralny podmiot). Człowiek jako jedyna istota w tym świecie ma możliwość działania nie tylko według praw (podlega determinacjom), ale również według przedstawienia praw (czyli wg zasad) – jawi się jako cel sam w sobie (autor prawa moralnego) i z tego powodu należy traktować go zawsze w kategoriach celu.

Etyka Karola Wojtyły (personalizm etyczny)

1) Wprowadzenie do etyki Karola Wojtyły

Koncepcja etyki Karola Wojtyły jest oparta na przekonaniu o potrzebie powiązania rozważań o charakterze antropologicznym (metafizyka człowieka, metafizyka moralności) oraz *stricte* etycznym (fenomenologia moralności). Wojtyła w swojej filozofii łączy dwie tradycje filozoficzne: filozofię neotomistyczną oraz fenomenologię, przekonany, że punktem wyjścia etyki należy uczynić doświadczenie moralności. Opis, interpretację i wyjaśnienie moralności (ostatecznościowe) uznawał za cel etyki (w jej szerokim rozumieniu), twierdził, że etykę można pojąć jako „proces rozumienia moralności”.

2) Norma personalistyczna jako kluczowa zasada etyczna

Analiza doświadczenia moralności (poprzez wyodrębnianie aspektów tego doświadczenia) prowadzi Wojtyłę do przekonania, że istotą moralności jest przeżycie powinności moralnej (konstytutywny moment doświadczenia moralności). Zrozumienie tego przeżycia może się dokonać tylko w kontekście zasady, w świetle której podmiot rozpoznaje, co jest moralnie powinno, a co nie jest. Wojtyła mówi w tym kontekście o konieczności odkrycia zasady dobra i zła. Uznaje, że zasadą tą jest **norma personalistyczna** (NP).

W tekście *Miłość i odpowiedzialność*²⁶ Wojtyła podaje dwa sformułowania NP,

- sformułowanie o treści negatywnej:

„osoba jest takim dobrem, z którym nie godzi się używanie, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia i w tej formie jako środek do celu”.

- sformułowanie o treści pozytywnej:

„osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”.

3) Komentarz

Zrozumienie normy personalistycznej (w jej dowolnej formule) wymaga wyjaśnienia:

a) pojęcia osoby;

²⁶ Wojtyła K., (1960), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 42.

- b) pojęcia godności osoby;
- c) pojęcia afirmacji (miłości w znaczeniu etycznym) – postulat szanowania osób;d) związku między rozumieniem osoby i jej wartości a postulatem afirmacji osoby.

Wojtyła był zwolennikiem klasycznej koncepcji osoby (pojętej jako indywidualna substancja o rozumnej naturze). W kontekście etycznym kluczowe było jego przekonanie (typowe dla myśli personalistycznej), że osoba posiada autotelicznie pojętą wartość nazywaną godnością.

Godność traktuje się jako najwyższą lub jedną z najwyższych wartości (przekonanie to jest szeroko akceptowane). Pojęcie godności jest jednak wieloznaczne. Nawiązując do rozróżnień Marii Ossowskiej i Andrzeja Szostka, można wyróżnić trzy kluczowe (z punktu widzenia rozważań etycznych) znaczenia terminu „godność”:

- a) godność osobowa (ontyczno-aksjologiczna) – w terminologii Ossowskiej „godność ludzka”; dostojęstwo, wartość przysługująca człowiekowi z powodu bycia człowiekiem; niestopniowalna i nieutralna.
- b) godność osobowościowa (aksjologiczno-moralna) – w terminologii Ossowskiej „godność osobista”; godność własna, wartość przysługująca człowiekowi ze względu na stopień aktualizacji specyficznie ludzkich zdolności kulminujących się w podmiotowości i moralności; konstytuuje się w następstwie świadomych i dobrowolnych działań ujmowanych w perspektywie ich moralnej wartości; stopniowalna, nabywalna i utracalna;
- c) poczucie własnej wartości – „godność osobista” w terminologii Szostka – istotą tak pojętej wartości człowieka jest głęboko subiektywny jej charakter i duża dynamika; konstytuuje się na wiele sposobów, na przeżycie to może wpływać bardzo wiele czynników podmiotowych (samoocena, poziom sprawczości, konkretne doświadczenia osoby) i pozapodmiotowych (np. sposób postrzegania danej osoby przez innych).

Uwaga: Można wyróżnić inne sposoby rozumienia terminu „godność” – np. godność honorowa, godność zawodowa itp. – ich wyróżnienie nie jest konieczne w celu definiowania NP.

Afirmacja (miłość w znaczeniu etycznym) to bezinteresowne, kategoryczne, racjonalne i autonomiczne pragnienie (jako akt rozumnego chcenia) dobra osoby, którego wyrazem jest stosowne działanie urzeczywistniające to pragnienie. Urzeczywistnianie dobra osoby polega na przysparzaniu lub ochronie obiektywnych dla niej dóbr, które doskonałą osobę (umożliwiają jej trwanie i aktualizowanie ludzkich potencjalności) – w tym kontekście można mówić o niezbywalnych prawach (uprawnieniach) człowieka: do życia, do bezpieczeństwa, do wolności, do własności itp.

Tak pojęta afirmacja jest ściśle związana z godnością osobową. Należy afirmować każdego człowieka jako osobę ze względu na sam osobowy sposób jej istnienia (godność osobową). Przeświadczenie to leży u podstaw idei równości wszystkich ludzi i stanowi główną przesłankę do okazywania człowiekowi szacunku. Godność osobowościowa i poczucie własnej wartości stanowią obiektywne dobra dla osoby – nie stanowią jednak koniecznych i wystarczających racji dla usprawiedliwienia określonych działań, tzn. że nie można w oparciu o tak pojętą wartość człowieka (godność osobowościowa, poczucie wartości) uzasadniać zobowiązań moralnych. Gdyby podstawą (racją) szacunku należącego człowiekowi od człowieka uczynić godność osobowościową lub poczucie wartości adresata działania, to w obydwu tych przypadkach stosunek do podmiotu (adresata działania) byłby uzależniony od rozpoznania wartości (osobowościowej, osobistej – poczucia wartości) adresata działania, co należy uznać za wymóg – w praktyce – nierealizowalny.

Studium przypadku i dyskusja jako metody dydaktyczne w edukacji etycznej

1. Dyskusja jako metoda dydaktyczna
 - a) dyskusja w klasycznym rozumieniu:- polega na wymianie zdań (poglądów);
 - toczy się pomiędzy stronami reprezentującymi przeciwstawne stanowiska;
 - jest prowadzona metodycznie (struktura dyskusji i role / strategie osób dyskutujących, zasady metodologiczne i parlamentarne);
 - odbywa się dla wspólnie akceptowanego celu, jakim jest prawda;
 - b) funkcje dyskusji w jej klasycznym rozumieniu:
 - funkcja naukotwórcza;
 - funkcja społeczna (służy odpowiedzialnej i skutecznej komunikacji w sytuacjach konfliktu).

Uwaga: dyskusja tak pojęta jest formą współpracy.

 - c) erystyka – jest przeciwieństwem dyskusji w jej klasycznym rozumieniu, ponieważ stanowi sztukę prowadzenia sporów – zazwyczaj celem erystyki jest zwycięstwo w toczonym sporze;
 - d) dyskusja jako metoda dociekań filozoficznych – jej kluczowym aspektem jest dyskurs (dialog); charakterystyka dialogu jest zbieżna z klasycznie rozumianą formułą dyskusji;
 - e) dyskusja stanowi istotny element metody studium przypadku.
2. Studium przypadku (*case study, case analysis method, analiza przypadku*) – to metoda aktywnego uczenia się poprzez symulowanie rzeczywistych sytuacji. Uczący się musi sobie poradzić z określoną sytuacją problemową – zgodnie z przekazanymi mu wytycznymi (zob. instrukcja) – przyjmując rolę osoby

decyzyjnej lub oceniając działania podjęte przez podmiot (zob. opis przypadku). Studium przypadku może koncentrować się na:

- a) diagnozie problemu;
- b) poszukiwaniu rozwiązań tego problemu;
- c) ocenie tych rozwiązań.

Problem – to rozbieżność między aktualnym stanem rzeczy a wyznaczonym lub narzuconym celem (stanem pożądanym); rozbieżności tej nie można usunąć rutynowo. Rozwiązanie problemu – to aktywność ukierunkowana na zredukowanie rozbieżności między stanem aktualnym a pożądanym, polegająca na realizacji zaplanowanej sekwencji operacji poznawczych.

Uwaga: istnieją rozbieżności w sposobach charakteryzowania studium przypadku jako metody szkoleniowej (edukacyjnej). W zdecydowanej większości charakterystyk tej metody podkreśla się, że jej istotnym elementem jest dyskusja ukierunkowana na znalezienie najlepszego rozwiązania problemu, a opis przypadku stanowi punkt wyjścia do kolejnych działań edukacyjnych zorientowanych na kształtowanie określonych kompetencji uczestników zajęć edukacyjnych.

W proponowanym modelu studium przypadku (SM) wykorzystuje się następujące ustalenia terminologiczne:

- a) przypadek:** sytuacja problemowa danego podmiotu (podmiot to przede wszystkim konkretny człowiek; może nim być też organizacja/instytucja lub grupa społeczna) w określonym momencie oraz w specyficznych (wewnętrznych i zewnętrznych) warunkach działania; przypadek nie jest tym samym, co opis przypadku (często występujący błąd w charakterystykach *case study*);
- b) opis przypadku** (istotna część instrukcji do zadania): relacja z jakiegoś zdarzenia – prezentacja sytuacji konkretnego podmiotu w określonym momencie oraz w specyficznych (wewnętrznych i zewnętrznych) warunkach działania; może mieć różną postać i być mniej lub bardziej rozbudowany; zawarte są w nim informacje istotne i nieistotne; może zawierać przekłamania (np. jeżeli częścią opisu jest rzeczywisty dokument – np. reportaż); nie zawiera wszystkich informacji istotnych dla zrozumienia problemu, w szczególności nie dostarcza wszystkich informacji o podmiotach zaangażowanych w sytuację problemową (ma tzw. „miejsca niedookreślone”).
- c) instrukcja** – to zbiór wytycznych (dla uczestników i/lub dla nauczyciela/trenera) dotyczących sposobu realizacji metody SP.

Realizacja konkretnych zadań edukacyjnych – w ramach metody SP – może przybierać różne postaci, ze względu na specyfikę konkretnych sytuacji edukacyjnych (czas, grupa, cele itp.).

Przykładowy model studium przypadku (wersja rozbudowana):

1. Etap wstępny: uczestnicy wraz z prowadzącym generują kontekst rozważań sprzyjający wykorzystaniu studium przypadku: określona tematyka zajęć, trudności z rozumieniem kluczowych pojęć, problemy praktyczne związane z określonym zakresem tematycznym).
2. Praca metodą SP – etapy:
 - a) prowadzący: podaje cel zadania i opisuje sposób realizacji;
 - b) b) sugestie „wejścia w rolę” jednej z osób uwikłanych w dany problem i wypracowania sposobów reagowania, zachowania się (do-celowo: wypracowanie rozstrzygnięcia problemu, wypracowanie standardu, procedury);
 - c) każdy uczestnik otrzymuje kartkę z wydrukowanymi informacjami dotyczącymi zadania (instrukcję).

Zawartość instrukcji:

- informacje ogólne dotyczące problemu;
 - charakterystyka sytuacji problemowej (różne dopuszczalne formy: dokumentacja, reportaże, opowiadanie);
 - wytyczne dla uczestników w formie pytań.
3. Praca metodą SP – czas realizacji (musi uwzględniać okoliczności: złożoność problemu, cele, ramy czasowe zajęć):
 - a) np. 20 minut na zapoznanie się z opisem sytuacji i wypracowanie rozwiązań – praca samodzielna każdego uczestnika zajęć (lista rozwiązań od najlepszych – zdaniem uczestnika – do najgorszych);
 - b) np. 15 minut na dyskusje w grupach (lista rozwiązań – ustalona w grupie – od najlepszych do najgorszych); Uwaga: Prowadzący zajęcia powinien zadbać o to, aby uczestnicy osiągnęli konsensus w kwestii kryteriów oceny najlepszych rozwiązań (rola krytycznego myślenia!).
 - c) finał (punkt dojścia) pracy metodą SP: np. 20 minut na dyskusję na forum ogólnym – wypracowanie wspólnego rozwiązania;
 - d) prowadzący zajęcia może przekazać dodatkowy tekst z opisem rozwiązania uznanego za optymalne (może to być faktyczne i sprawdzone rozwiązanie wypracowane przez specjalistów w danej dziedzinie lub prezentacja wdrożonych w danym przypadku procedur itp.);
 - e) dodatkowa tura dyskusji dotycząca oceny własnych rekomendacji w kontekście tych, które uznano za wzorcowe;
 - f) podsumowanie – ewaluacja: opinie uczestników.

Przykładowe studium przypadku 1.: „podmiotowość – strategia negatywna”

1. Wprowadzenie do zadania – krótka charakterystyka podmiotowości jako kompetencji.
2. Sformułowanie problemu – czym jest podmiotowość i jak ją kształtować?

3. Założenia zadania:

- pogłębienie rozumienia podmiotowości może się dokonać poprzez analizę pojęcia intuicyjnie bardziej zrozumiałego, za jaki uchodzi odpowiedzialność moralna (i prawna);
- akcent w pracy nad kształtowaniem podmiotowości – w ramach realizowanego zadania edukacyjnego – położony jest na stosowaniu strategii negatywnej (identyfikowanie i eliminowanie czynników ograniczających i eliminujących sprawczość);

4. Prezentacja przypadku:

Uwaga: opis tego przypadku składa się z prezentacji dwóch różnych sytuacji.

Sytuacja A

A – lekarz z bardzo krótkim stażem (początek jego pracy, wcześniej: sumienny student medycyny) przyjmuje pacjenta po wypadku komunikacyjnym w stanie bardzo ciężkim. Musi w ciągu kilku minut postawić diagnozę i zastosować określone leczenie, w innym przypadku pacjent umrze. Zakładamy, że stawia trafną diagnozę, podjęte działania właściwe (zgodne ze sztuką lekarską, większość doświadczonych lekarzy podjęłaby takie właśnie działania), niestety pacjent umiera.

Sytuacja B

B – lekarz z kilkuletnim stażem (wcześniej: zdarzały mu się błędy lekarskie, niesumienny student medycyny), przyjmuje pacjenta po wypadku komunikacyjnym. Stan pacjenta jest poważny, lecz właściwe działania medyczne zapobiegłyby pogorszeniu się stanu zdrowia pacjenta. Lekarz stawia jednak błędną diagnozę i podejmuje działania niewłaściwe (doświadczeni i kompetentni lekarze nie podjęliby takich działań). W ich wyniku podjętych przez lekarza stan pacjenta się pogarsza, po kilkudziesięciu minutach pacjent umiera.

5. Zadania do wykonania

Odpowiedz na poniższe pytania, sformułuj krótkie uzasadnienia swoich odpowiedzi.

- 1) Czy lekarz przedstawiony w sytuacji A odpowiada (moralnie i w sensie prawnym) za śmierć pacjenta?
 - w sensie moralnym: Tak / Nie
Uzasadnienie:
 - w sensie prawnym: Tak / Nie
Uzasadnienie:
- 2) Czy lekarz przedstawiony w sytuacji B odpowiada (moralnie i w sensie prawnym) za śmierć pacjenta?
 - w sensie moralnym: Tak / Nie
Uzasadnienie:
 - w sensie prawnym: Tak / Nie
Uzasadnienie:

- 3) Jakie warunki muszą być spełnione, żeby przypisać komukolwiek odpowiedzialność w sensie moralnym?

- 4) Czy odpowiedzialność moralna jest stopniowalna? Uzasadnij swoją odpowiedź.

- 5) Jakie możesz wymienić czynniki ograniczające sprawczość podmiotu (co ogranicza sprawczość, co ją zupełnie znosi)?
 A. Czynniki znoszące sprawczość podmiotu (nie można przypisać człowiekowi podmiotowości, sprawczości, odpowiedzialności moralnej):

 B. Czynniki ograniczające sprawczość podmiotu:

- 6) Jakie wnioski o charakterze egzystencjalno-wychowawczym (samowychowawczym) nasuwają się, gdy uświadomimy sobie występowanie czynników ograniczających lub znoszących sprawczość?

Przykładowe studium przypadku 2. – „myślenie moralne” (cz.1.)

1. Wprowadzenie do zadania – krótka charakterystyka zdolności myślenia moralnego.
2. Sformułowanie problemu – jak doskonalić zdolność myślenia moralnego?
3. Założenia zadania:
 - jednym z najbardziej zaawansowanych przejawów myślenia jest wykorzystywanie teorii;
 - aby móc się skutecznie posługiwać teorią etyczną, należy rozumieć jej kluczowe pojęcia i twierdzenia;

Uwaga: pomocne może być dołączenie do instrukcji materiału teoretycznego: Typy refleksji etycznej – deontologizm etyczny.

4. Prezentacja opisu przypadku

Informacja prasowa:

Jim T. został zatrzymany przez władze państwa X. Stawia mu się zarzut niedopełnienia obowiązków wynikających ze sprawowanej przez jego funkcji pierwszego oficera na pokładzie wycieczkowca P., który zatonął u wybrzeży Afryki. Agencje prasowe informują, że w wyniku katastrofy morskiej śmierć poniosło prawdopodobnie ok. 800 osób. Zatrzymany Jim T. zdołał się uratować w jednej z opuszczonych na czas szalup ratunkowych. Jak donoszą media, zatrzymany złożył obszernie wyjaśnienia. Z dotychczasowych ustaleń wynika, że załoga – nie informując podróżnych o poważnym uszkodzeniu statku – opuściła w pośpiechu wycieczkowiec ze względu na zbliżający się sztorm.

5. Zadania do wykonania.

Odpowiedz na poniższe pytania, sformułuj oceny i uzasadnienia.

- 1) Sformułuj ocenę moralną zachowania załogi wycieczkowca P.
 - a) Odwołaj się do pojęć i twierdzeń etyki I. Kanta.
 - Ocena:
 - Uzasadnienie:
 - b) Odwołaj się do pojęć i twierdzeń etyki K. Wojtyły.
 - Ocena:
 - Uzasadnienie:
- 2) Jakie wartości nie zostały uszanowane przez załogę wycieczkowca P.?
 -
 -
 -
- 3) Sformułuj kilka norm (zasad) moralnych, które zostały pogwałcone przez załogę wycieczkowca P.
 Uwaga: Podaj normy tak, by mogły stanowić istotne zapisy kodeksu etyki zawodowej oficera marynarki handlowej.

.....

Przykładowe studium przypadku 3. – „myślenie moralne” (cz.2.)

1. Wprowadzenie do zadania – kontynuacja części 1 SP „myślenie moralne”.
2. Sformułowanie problemu – jak wykorzystywać wiedzę etyczną do pogłębienia rozumienia moralności i jej podmiotu (tu: fenomenu podmiotowości oraz związanej z nią winy moralnej)?
3. Założenia zadania:
 - odróżnienie intuicyjnego i krytycznego myślenia moralnego;
 - ukrytycznianie myślenia moralnego jako ważne zadanie edukacyjne (samowychowawcze);
 - opis stanu ducha bohatera literackiego w perspektywie pierwszoosobowej pozwalający wykorzystać poznawcze i emocjonalne aspekty empatii.
 Uwaga: pomocne może być dołączenie do instrukcji materiału teoretycznego: Podmiotowość jako fundamentalna kompetencja praktyczno-moralna.
4. Prezentacja opisu przypadku

Na podstawie powieści Josepha Conrada *Lord Jim*

Streszczenie kluczowej części powieści:

Akcja powieści rozgrywa się na Dalekim Wschodzie pod koniec XIX w. Głównym bohaterem powieści jest Jim – młody (dwudziestokilkuletni) oficer marynarki handlowej, którego historię życia opowiada narrator – Marlow. Dowiadujemy się, że Jim zostaje pierwszym oficerem na Patnie, starym statku handlowym, przewożącym w trakcie feralnego rejsu ok. 800 pielgrzymów. Podczas rejsu okręt uderza w nocy w niezidentyfikowany

obiekt. Jako pierwszy oficer Jim sprawdza uszkodzenia statku, które okazują się być bardzo poważne – powiadomiona o tym fakcie załoga jest przekonana – włącznie z Jimem – że okręt zatonie. W obliczu tych faktów kapitan okrętu i mechanicy decydują się opuścić statek, nie informując śpiących podróżnych. Jim – w związku ze swoją wizją dobrego życia – nie ma wątpliwości, że nadszedł dzień próby i że powinien stanąć na wysokości zadania – decyduje się nie opuszczać okrętu, co spotyka się z niezrozumieniem pozostałych członków załogi.

Joseph Conrad, *Lord Jim* – fragmenty powieści (relacja narratora):

[...]

Pierwszy mechanik przebiegł ostrożnie w poprzek nadbudówki i pociągnął go za rękaw. „Chodź pan i pomóż! Na miłość boską, choć pan i pomóż”! Pobiegł do łodzi na palcach i wrócił natychmiast, żeby ciągnąć znów Jima za rękaw, błagając go i przeklinając zarazem. [...] Odepchnąłem go. Nagle chwycił mnie za szyję. Uderzyłem go [...]. Biłem gdzie popadło.

„Nie chcesz się wyratować – ty piekielny tchórze? – zaszlochał. Tchórze! Nazwał mnie piekielnym tchórzem! Cha cha cha [...]”.

Jim rzucił się w tył i dygotał ze śmiechu. Nigdy w życiu nie słyszałem czegoś równie gorzkiego.

[...]

„Chodźże i pomóż człowieku. Czyś ty oszalał, żeby odrzucić jedyny ratunek?” [...] Stałem u burty z ręką na żurawiku. Byłem bardzo spokojny. Noc stała się jak atrament. Nie było widać ani nieba ani morza. Słyszałem łódź obijającą się o burtę. [...].

Nagle kapitan zawył: „*Mein Gott!* Szkwa! Odpychać” [...] wrzasnęli znowu: „Skacz, George! Złapiemy ciebie. Skacz! Okręt zaczął się powoli zanurzać; deszcz przewalał się po nim jak wzburzone morze; czapka zleciała mi z głowy; wpierało mi oddech do gardła. Usłyszałem – jakbym stał na szczycie wieży – jeszcze jeden dziki wrzask. „No skacz!” Statek zanurzał się, zanurzał, dziobem naprzód, pode mną...

Podniósł z wolna rękę do twarzy i zdejmował z niej coś palcami, jakby go oblażała pajęczyna, a potem patrzył na swoją otwartą dłoń przez jakieś pół sekundy, zanim mu się wyrwało:

- Skoczyłem... – zatrzymał się, odwrócił wzrok... – tak mi się zdaje – dodał. [...].

- Na to wygląda – mruknąłem.

- Nie byłem tego świadomy, póki nie spojrzałem w górę – wyjaśnił Jim pośpiesznie.

Myślę, że to jest możliwe. Słuchałem go tak, jak się słucha małego, strapionego chłopczyka. Nie miał pojęcia, że skacze. To się jakoś tak stało.

5. Zadania do wykonania.

1) Wyobraź sobie, że jesteś Jimem – opisz swoje myśli (przekonania, postanowienia) i odczucia.

.....

2) Odpowiedz na poniższe pytania z perspektywy posiadanej wiedzy na temat sytuacji Jima oraz wiedzy dotyczącej podmiotowości.

- Czy możesz przypisać sobie – jako wyobrażonemu Jimowi – moralną odpowiedzialność za swoje zachowanie? Uzasadnij swoją odpowiedź. Wykorzystaj wiedzę dotyczącą czynników ograniczających i eliminujących sprawczość.

.....

- Wykorzystując znane Ci znaczenia terminu godność, opisz stan „aksjologicznej kondycji Jima”

Godność osobowa Jima:

Godność osobowościowa Jima:

Poczucie wartości Jima:

Bibliografia

- Brożek B., (2016), *Myślenie. Poradnik użytkownika*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Haid J., (2014), *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka*, Sopot: Smak słowa.
- Heller M., (2015), *Moralność myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Jarymowicz M., (2008), *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa: PWN.
- Kahneman D., (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań: Media Rodzina.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red). (2008), *Pedagogika*, t.2., Warszawa: PWN, s. 291–320.
- Milerski B., Karwowski M., (2016), *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*; Kraków: Impuls.
- Niemczuk A., (2016), *Kolista struktura praktyki*, [w:] tegoż, *Filozofia praktyczna. Studia i szkice*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Tomasello M., (2015), *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Wasilewska-Kamińska W., (2016), *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Warszawa: Wyd. UW.
- Whiddett S., Hollyforde S., (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Wojtysiak J., (2007), *Światopogląd* (rozdz. 4) [w:] tegoż, *Filozofia i życie*, Kraków: Znak.

vademecum.ore.edu.pl