
METODY I TECHNIKI KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO

KATARZYNA KUCZYŃSKA*, SEBASTIAN WACHOWIAK**

INTERAKTYWNA EDUKACJA FILOZOFICZNA: NA TARGOWISKU UJAWNIEŃ

Słowa kluczowe: filozofowanie, praktyczny charakter filozofii, edukacja interaktywna, demaskacja tożsamości, konstruktywizm, bycie w grupie, dysonans poznawczy, holizm

Keywords: philosophising, the practical nature of philosophy, interactive teaching, identity exposure, constructivism, being a part of a group, cognitive dissonance, holism

* Katarzyna Kuczyńska – dr filozofii, nauczycielka i metodyk przedmiotów filozoficznych (Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Gimnazjum nr 14), pomysłodawczyni i koordynatorka grupy Anima(cje) Filozofii, realizującej projekty propagujące krytyczne myślenie i orientację na wartości w życiu społecznym. Współprowadzi stronę www.nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl. E-mail: kuczynszczak@interia.pl.

Address for correspondence: Katarzyna Kuczyńska, Wrocław In-Service Teacher Training Center, ul. Swobodna 73a, 50-089 Wrocław, Poland. E-mail: kuczynszczak@interia.pl.

** Sebastian Wachowiak – filozof i pedagog; nauczyciel etyki i filozofii we wrocławskich szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Dbałość o przedmiotową kulturę dydaktyczną pielęgnuje poprzez udział we wrocławskich projektach sytuujących się na obrzeżach edukacji publicznej (m.in. Anima(cje) Filozofii; Jestem z Wrocławia, więc myślę; Porządne myślenie). E-mail: wachowiak.sebastian@gmail.com.

Address for correspondence: Sebastian Wachowiak, Primary School No. 3, ul. Bobrza 27, 54-220 Wrocław, Poland; Junior High School No. 13, ul. Reja 3, 50-354 Wrocław, Poland. E-mail: wachowiak.sebastian@gmail.com.

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części: teoretycznego wstępu *Interaktywna edukacja filozoficzna* autorstwa Katarzyny Kuczyńskiej¹ oraz prezentacji (wraz z komentarzem) scenariusza warsztatów filozoficznych pt. *Na Targowisku Ujawnień* autorstwa Sebastiana Wachowiaka. Oboje autorów swoje doświadczenia i refleksje budowało w ramach współpracy w nieformalnej grupie Anima(cje) Filozofii, skupionej wokół Pracowni Dydaktyki Filozofii Instytutu Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego, działającej od 2009 roku².

Interaktywna edukacja filozoficzna

Rzecznicy pozaakademickich form edukacji filozoficznej wskazują na potencjał, jaki filozofia niesie dla ludzi niezajmujących się nią profesjonalnie, tym samym reaktywując praktyczny wymiar filozofowania. Mariusz Malinowski we *Wstępie* do polskiego tłumaczenia *Filozofii w szkole* pisze: „Jeżeli umiejętność samodzielnego, poprawnego myślenia uznać za nieprzydatną życiowo, to chyba wszelka edukacja nie miałaby sensu. Bo przecież nie chodzi tu o to, aby wszyscy stali się zawodowymi filozofami akademickimi, lecz by znali swoje ludzkie możliwości duchowe i intelektualne, by mogli tworzyć aktywnie kulturę i cywilizację, a nie jedynie potrafili się do niej przystosowywać”³. Jan Szmyd sygnalizuje, że proces filozofowania jest zakorzeniony w naturze ludzkiej, co można zaobserwować w filozoficznych rozmowach z małymi dziećmi, filozofowaniu w wieku młodzieńczym oraz w przypadku osób dorosłych podejmujących studia filozoficzne – jest on rodzajem intelektualnej kreatywności, który stanowi siłę napędową rozwoju kultury⁴. Jednak należy odróżnić filozofowanie właśnie jako akt, określony wysiłkiem i proces intelektualny, od jego rezultatów, wiedzy filozoficznej, czyli

¹ Wstęp ten wywodzi się z pracy doktorskiej K. Kuczyńskiej *Paideia filozoficzna. O rodzajach kompetencji filozoficznych, zasadności oraz możliwości ich powszechnego kształcenia* (zwłaszcza z podrozdziału *Nauczanie filozofii interaktywnie*), obronionej w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego w 2012 r.

² Archiwizacja działań grupy z poszczególnych lat znajduje się na stronie: www.nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl.

³ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: CODN 2008, s. 8.

⁴ J. Szmyd, *Filozofowanie użyteczne. Studia z filozofii praktycznej*, Bydgoszcz–Kraków: Oficyna Wydawnicza Branta 2006, s. 22–23.

określonej struktury dyskursywnej. Wojciech Ostrowski odróżnia ponadto, w kontekście dydaktycznym, wiedzę filozoficzną, jako efekt namysłu filozoficznego, od wiedzy o filozofii, czyli wiedzy filozoficznej prezentowanej w osobowych lub przedmiotowych konkretyzacjach („Mówiąc o filozofii w ten sposób, mówimy o wiedzy filozoficznej «jakiejś», «kogoś», o szkole, problemie, dylemacie bądź «jakiejś» interpretacji itd.”)⁵. Prezentowanie obu w oderwaniu od samego procesu filozofowania niesie spore ryzyko, że dla młodego odbiorcy będą one zbiorem archiwalnych, dziwacznych pomysłów i wyjątkowo trudno będzie uwiarygodnić sens ich poznawania. Aldona Pobojevska dzieli nauczanie filozofii na dwie fazy: kompetencyjną oraz erudycyjną. Pierwsza dotyczy „wyjściowych kwalifikacji osobowych adeptów filozofowania” oraz kompetencji wynikających ze specyfiki filozoficznego rozumowania, bez których uczeń nie jest w stanie zrozumieć ani zinterioryzować przedkładanych mu problemów i poglądów filozoficznych⁶.

Zasadnicze zatem dla filozoficznej edukacji – jak wynika z oglądu badaczy zajmujących się tą problematyką – jest stworzenie uczniom warunków do aktywnego filozofowania. I w tym tkwi podstawowe zadanie uprzątnienia zajęć filozoficznych: sprawienie, by praktyka filozofowania stała się udziałem grupy uczniów. Przez to uzyskują inny rodzaj dostępu do rzeczywistości – „Filozofowanie dzięki wyjściu poza powierzchowne sensory zdarzeń i głębszemu namysłowi nad rzeczywistością służy scalaniu wiedzy uzyskiwanej z różnych źródeł i rozumieniu świata”⁷. Ponadto społeczny wymiar takich zajęć sprawia, że uczniowie uczą się myśleć i budować własne poglądy w horyzoncie wieloperspektywiczności i polifoniczności. Wybory życiowe, dokonywane przez kogoś, kto stara się zrozumieć siebie, innych i sytuację wyboru, budują podmiotowość poznawczą i moralną.

Praktyczny wymiar filozofii okazuje się jej wymiarem po wielokroć pierwszym: przede wszystkim – towarzyszył jej od samego początku, *umilowanie mądrości* trwa nieprzerwanie od pokoleń dzięki człowieczemu podleganiu pragnieniom, i jako takie zawsze jest zderzeniem tego, co

⁵ W. Ostrowski, *Uwagi o kształceniu filozoficznym oraz dydaktyce filozofii*, [w:] A. Paćwicz, A. Olejarczyk, J. Jaskóła (red.), *Philosophiae Itinera. Studia i rozprawy ofiarowane Janinie Gajdzie-Krynckiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2009, s. 254–255.

⁶ A. Pobojevska, *Początek filozofii: podstawy, motywacje, umiejętności*, [w:] A. Pobojevska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Stentor 2012, s. 5–32.

⁷ Tamże, s. 30.

subiektywne (pragnienie), oraz tego, co obiektywne (mądrość). Istotowy związek filozofii z tzw. życiem (czyli obszarem, gdzie wybory i aktywności związane są z licznymi, nie tylko poznawczymi, potrzebami ludzi) sprawia, że próby zredukowania nauczania filozofii o ten wymiar są unicestwieniem samej filozofii. Niezależnie od doboru treści (propedeutycznych, historycznofilozoficznych, problemowych), ukazanie ich związku z jednostkowym doświadczeniem egzystencjalnym jest warunkiem koniecznym sensownej edukacji filozoficznej, zarówno w przypadku, gdy idzie „tylko” o wzbogacenie kompetencji społeczno-poznawczych nie-filozofów, jak też o ufundowanie kompetencji bazowych pod akademickie kształcenie filozoficzne.

Model edukacji interaktywnej⁸, który artykułuje i domaga się w praktyce szkolnej rekonstruowania warunków związanych z wytwarzaniem wiedzy a nie jej odtwarzaniem, wydaje się nie tylko zgodny, ale wręcz zupełnie zbieżny z postulatami edukacji filozoficznej⁹. Proces uczenia jest charakterystyczny dla umysłu ludzkiego, polega na konfrontacji ze światem w celu zrozumienia go i optymalnego w nim działania. Stąd wyizolowane środowisko szkolne okazuje się przeciwrozwojowe. Pożądane środowisko uczące to takie, które dostarcza materiału do badania i eksploracji. Do konstytutywnych elementów tych ostatnich należą samodzielnie formułowane przez ucznia błędne hipotezy i wadliwe pojęcia – gdyż rozwój dokonuje się także poprzez dostrzeżenie własnych błędów i ich korektę. Poznawaniu „czegoś” równocześnie towarzyszy formowanie się trwałych strategii poznawczych, a także kompetencji późniejszego aktywizowania tejże wiedzy. Biernie przyswajanie informacji determinuje umiejętność „odtworzenia cudzej wiedzy” kosztem samodzielności intelektualnej, podczas gdy współwypracowywane treści powracają w kontekście poszukującym, wraz z badawczym „odruchem”. Samo przekazywanie zarchiwizowanych w wiedzy procedur poznawczych jej twórców nie sprawia, że stają się automatycznie udziałem jej odbiorców. Cudze argumentacje, wnioski

⁸ Zob. D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2009, s. 457–504.

⁹ Doskonale to oddaje tytuł zbioru scenariuszy do edukacji filozoficznej, w którym nauczyciele filozofii różnych poziomów edukacyjnych przedstawiają „wypróbowane przez siebie metody, techniki oraz środki dydaktyczne stosowane do inicjowania i rozwijania kwalifikacji filozoficznych”. *Filozofia – edukacja interaktywna*, dz. cyt., s. 30.

etc., jeśli są „podane”, nie prowadzą do autonomicznych argumentacji, wnioskowań *etc.* uczniów. W interakcyjnym modelu edukacji docenia się i eksponuje dochodzenie do wyniku (proces), rezultaty (wiedza) okazują się konceptualizacjami, które mają charakter dynamiczny i kontekstualny i... domagają się, by „rozpoczynać ciągle od nowa”, „poszukiwać tego, co jeszcze pozostało nie pomyślane, chociaż było już myślane”¹⁰.

SCENARIUSZ WARSZTATÓW

Na Targowisku Ujawnień

Czas realizacji: 45 minut

Poziom edukacyjny: szkoła średnia

Liczba uczniów: około piętnastu

Metody dydaktyczne: dyskusja, gra dydaktyczna

Formy pracy: praca indywidualna w interakcji z grupą i prowadzącym

Materiały dydaktyczne: laptop, projektor multimedialny, torba/worek (Szczelina Twarzy)

Uwaga o realizacji: konspekt był realizowany podczas Anima(cji) Filozofii w marcu 2012 roku¹¹, jest jednakże tylko mapą pewnego problemu i można zrealizować go na różne sposoby w zależności od aktywności uczestników – oraz tego, w którą stronę potrzebują swą refleksję skierować (o tym więcej w poniższym komentarzu do konspektu).

Cel główny: pogłębienie rozumienia kategorii tożsamości ze względu na jej wymiar publiczny/społeczny oraz intymny/prywatny (ukazanie wielowymiarowości ludzkiego bycia w przestrzeni publicznej i społecznej); rozpoznanie moralnych zagrożeń zjawiska demaskacji tożsamości.

Cele operacyjne (momenty, w których są realizowane w ramach scenariusza zajęć, będą zaznaczone odpowiednim numerem porządkowym):

I. Wiedza:

I. Uczeń podaje przykłady (a następnie sam je generuje) demaskacji tożsamości w sferze publicznej oraz prywatnej.

II. Uczeń wymienia możliwe moralne i egzystencjalne konsekwencje demaskacji pewnych tożsamości.

¹⁰ J.-F. Lyotard, *Pismo w sprawie nauczania filozofii*, [w:] tenże, *Postmodernizm dla dzieci*, tłum. J. Mígasiński, Warszawa: Aletheia 1998, s. 133–134.

¹¹ Dodatkowe materiały i kontekst realizacji w internecie: <http://nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl/index.php/animacje-filozofii/animacje-filozofii-20112012>.

- III. Uczeń rozważa kwestię możliwego upokorzenia w obliczu demaskacji tożsamości.
- IV. Uczeń analizuje zagadnienie zaufania społecznego i indywidualnego wobec osób, które zostały zdemaskowane.
- V. Uczeń przedstawia sposoby rekonstrukcji tożsamości w obliczu ich wcześniejszego rozpadu.
- VI. Uczeń analizuje przypadki, w których rekonstrukcja tożsamości jest bardzo utrudniona lub niemożliwa (np. ksiądz pedofil).
- VII. Uczeń analizuje konkretny przykład demaskacji tożsamości w kontekście jej zakresu oraz stopnia konieczności, a także typu konieczności (np. ze względu na prymat prawdy nad kłamstwem; ze względu na dobro społeczne).
- VIII. Uczeń zestawia ze sobą różne przykłady demaskacji tożsamości i wskazuje między nimi różnice.
- IX. Uczeń wymienia sytuacje graniczne u Karla Jaspersa i wskazuje na ich wagę w kontekście odkrywania tożsamości (i jej budowania) poprzez swoisty upadek (wina, przypadek, zawodność świata, śmierć).
- X. Uczeń rozumie, czym jest forma demaskacji tożsamości, i rozważa tę kategorię za pomocą pojęć etyczno-filozoficznych na konkretnych przykładach.
- XI. Uczeń adekwatnie operuje pojęciem demaskacji tożsamości.

2. Umiejętności:

- I. Uczeń wyrabia w sobie nawyk zaangażowania w problemy o charakterze moralnym.
- II. Uczeń kształci umiejętność refleksji nad dyskursem publicznym.
- III. Uczeń staje się aktywnym podmiotem kształtowania tożsamości w oparciu o zasady: prawdomówności, zgody z samym sobą, autonomii, wolności, intymności.
- IV. Uczeń kształci odpowiedzialność za swoje działanie względem drugiego człowieka, szanując jego prywatność i prawdę życiową.

Opis gry: Młodzież uczestniczy w grze **Na Targowisku Ujawnień**. Na chwilę gasimy światło (jeśli będzie widno, to prosimy, by wszyscy zamknęli oczy). Podchodzimy kolejno do wszystkich osób i prosimy, by zanurzyły dłonie w Szczelinie Twarzy i wylosowały jedną z Twarzy (tożsamości) dla siebie [realizacja celu 2.I.] – będzie to jakiś worek z kartkami, na których będą etykiety z dwóch kategorii: „nierozpoznany” oraz „rozpoznany”.

NIEROPROZNY:

- 1) „SZCZĘŚLIWY. Jesteś Nierozpoznany – podnieś teraz rękę”.
- 2) „CZŁOWIEK GODNY SZACUNKU I ODWAŻNY. Jesteś Nierozpoznany – podnieś teraz rękę”.

- 3) „DOBRY PRACOWNIK. Jesteś Nerozpoznanym – podnieś teraz rękę”.
- 4) „DOBRY CZŁOWIEK. Jesteś Nerozpoznanym – podnieś teraz rękę”.
- 5) „NIEGROŹNY DZIWAŁ. Jesteś Nerozpoznanym – podnieś teraz rękę”.
- 6) „SAMOTNA KOBIETA. Jesteś Nerozpoznanym – podnieś teraz rękę”.
- 7) „POLITYK CHRZEŚCIJAŃSKI. Jesteś Nerozpoznanym – podnieś teraz rękę”.
- 8) „ZNAJOMY/A Z IMPREZY. Jesteś Nerozpoznanym – podnieś teraz rękę”

oraz

ROZPOZNANY (w tej kategorii, prócz ogólnego określenia, będzie też opis sytuacji danej osoby i jego wizerunek społeczny odpowiadający jednej z Twarzy z kategorii „Nerozpoznanym”):

1. Osoba homoseksualna wobec żony/męża; Wizerunek społeczny: SZCZĘŚLIWY; Opis: Jestem osobą homoseksualną od kilku lat związaną z osobą płci przeciwnej. Mój związek jest wynikiem konformizmu – nie chciałam/em zмагаć się ze swoją tożsamością seksualną w społeczeństwie nieprzychylnym osobom homoseksualnym. Wzięłam/wziąłem ślub tylko dla świętego spokoju, nie kocham swojej partnerki/swojego partnera, nigdy nie kochałam/em, czasem ja/go zdradzałam/em z innymi osobami homoseksualnymi. Właściwie całe życie odgrywałam/em rolę, z którą czułam/em się źle.

2. Polityk znany z opozycji wobec władz komunistycznych, który współpracował jednak ze Służbami Bezpieczeństwa (SB); Wizerunek społeczny: CZŁOWIEK GODNY SZACUNKU I ODWAŻNY; Opis: Pławiłem się w próżności, szacunku. Miałem w społeczeństwie status bohatera. Byłem symbolem wyzwolenia spod władz komunistycznych. Wszystko to jednak było moją kłamliwą grą. Co prawda stałem w jednym szeregu z ludźmi, którzy stanowili opozycję wobec władz komunistycznych, ale nikt nie wiedział, że na tych samych ludzi donosiłem. Byłem współpracownikiem (SB). Teraz znaleźli moją teczkę. To chyba koniec.

3. Alkoholik; Wizerunek społeczny: DOBRY PRACOWNIK; Opis: W pracy naprawdę mnie szanowali. Mówili, że pracuję za dwóch. Zawsze chciałem osiągnąć sukces zawodowy i chyba się udało. Po pracy nie spędzałem jednak czasu ze współpracownikami. Myśleli, że szanuję swój czas wolny i odcinam się od środowiska, w którym pracuję. Tymczasem ja piłem na umór. Tak, jestem alkoholikiem. Nigdy nikomu tego nie mówiłem: ani pracodawcy, ani współpracownikom.

4. Człowiek, który nie udzielił pomocy; Wizerunek społeczny: DOBRY CZŁOWIEK; Opis: Nie wiem, dlaczego wpadła do tej rzeki. Z pewnością jednak powinienem był zareagować. Bałem się, mimo to, o siebie: że też

utonę. Zdaję sobie sprawę z tego, że jestem winny jej śmierci. Uciekłem przecież stamtąd. Później jednak wydawało mi się, że skoro nikt o tym nie wie, to jest tak, jakby to się nie wydarzyło. Ludzie nadal uważali mnie za wzór moralny..., za człowieka, na którym zawsze można polegać.

5. Człowiek chory psychicznie; Wizerunek społeczny: NIEGROŹNY DZIWAŁK; Opis: Jestem schizofrenikiem. Zdarzają się więc sytuacje, gdy nie zachowuję się zgodnie z normą. Byłem postrzegany za jakiegoś dziwaka, kogoś nienormalnego. Sąsiedzi patrzyli na mnie z lekką pogardą. Musiałem to znosić. Milczałem.

6. Kobieta po aborcji; Wizerunek społeczny: SAMOTNA KOBIETA; Opis: Jestem osobą znaną publicznie. Ludzie chyba uznawali mnie za sympatyczną osobę. Prywatnie zaś często słyszałam od znajomych, że „potrzebuję męża i dzieci, żeby przeszła mi ta melancholia”. Uważali mnie za osobę samotną, nieszczęśliwą. Niby byli zatroskani, ale tak naprawdę nikt nigdy nie zechciał mnie na poważnie wysłuchać. A ja cierpiałam z powodu aborcji, jakiej dokonałam przed laty. To była moja tajemnica.

7. Polityk ateista; Wizerunek społeczny: POLITYK CHRZEŚCIJAŃSKI; Opis: Nie widziałem niczego złego w tym, że należąc do prawicowej partii z ideologią chrześcijańską, jestem zarazem ateistą. Nie widziałem w tym niczego złego, ale nie chciałem, by inni wiedzieli o tym, że nie identyfikuję się z katolicyzmem jak moi koledzy partyjni oraz szef partii. Mogło to zaszkodzić mnie samemu, ale też mojej partii, której byłem oddany. Sądzę, że jako polityk ateista mogę skupiać się na konkretnych rozwiązaniach, jakie postuluje moja partia polityczna, niekoniecznie zgadzając się co do ideologicznych podstaw tych rozwiązań. Bałem się jednak reakcji środowiska oraz opinii publicznej.

8. Osoba wyznania katolickiego na imprezie; Wizerunek społeczny: ZNAJOMY/A Z IMPREZY; Opis: Trafiłem w jakieś koszarne miejsce. To ma być przyjęcie urodzinowe? Ci ludzie robią wszystko to, czego ja nigdy bym nie zrobił i czego nie pochwalam. Jestem katolikiem, a oni łamią wszelkie zasady mojej wiary. W dodatku wszyscy zakładają, że mnie się to będzie podobać. Tak jakby nie dopuszczali nawet myśli, że tak być nie musi. Nie wyjdę stąd jednak przedwcześnie. Nie chcę urazić gospodarza, który w końcu mnie tu zaprosił.

Po losowaniu prosimy, aby „Nierozpoznani” skupili się w jednej grupie, zostawiając pozostałych w rozproszeniu. Kolejno „Nierozpoznani” odkrywają swoje Twarze (odczytują kartki ze swoim hasłem). Po każdym z tych aktów doświadczamy wspólnie publicznej demaskacji (odtworzonej z projekcji multimedialnej) [realizacja celu 2.IV.], po niej zaś prosimy, by wystąpił ujawniony z grupy „Rozpoznanych” [realizacja celu 2.I.]. Odczytuje on swoją historię (z kartki, którą wylosował) [2.III.]. Teraz on i jego

wizerunek społeczny (odpowiednia osoba z „Nierozpoznanych”) ustawiają się do siebie plecami. Pozostają tak do końca gry. I tak wszystkie pary muszą „się odnaleźć”. Wtedy dopiero następuje omówienie w formie dyskusji [2.II.]. Jest to zatem sekwencja zdarzeń. Na końcu zawsze następują czynności porządkowe, czyli odnalezienie się dwóch osób związanych ze sobą t o ż s a m o ś c i ą, o ile można mówić w tym przypadku o jednej tylko tożsamości.

Publiczne demaskacje w formie multimedialnej (i nie tylko):

1. Osoba homoseksualna wobec żony/męża: rzut z facebooka z informacją o tożsamości seksualnej danej osoby, np. jednoznaczne w treści sugestie ewentualnie e-mail, który wprost o tym mówi – takie pisma mogłaby odczytać żona/mąż.
2. Polityk znany z opozycji wobec władz komunistycznych, który współpracował jednak z SB: fragment z wiadomości z podmienionym głosem informującym o współpracy.
3. Alkoholik: slajd, na którym widać jakieś pismo z poradni psychologicznej, które mogłoby zostać przesłane do zakładu pracy.
4. Człowiek, który nie udzielił pomocy: fragment z wiadomości z podmienionym głosem informującym o „haniebnym tchórzostwie zarejestrowanym przez kamery miejskie” ewentualnie jakiś fragment nagrania z kamery przemysłowej z biegnącą postacią wzmocniony komentarzem demaskującym.
5. Człowiek chory psychicznie: coś, co zobrazowałoby plotkę pośród sąsiadów – np. fragment jakiejś rozmowy z filmu, serialu z tekstem informującym o chorobie ewentualnie slajd z orzeczeniem lekarza o chorobie i skierowaniu do szpitala psychiatrycznego ewentualnie prowokacja (patrz punkt 8.).
6. Kobieta po aborcji: slajd z jakiegoś portalu plotkarskiego z tą informacją.
7. Polityk ateista: polityk sam się ujawnia w wypowiedzi dla jednej z gazet, można zrobić jakiś slajd z cytatem dnia: „jestem ateistą”.
8. Osoba wyznania katolickiego: ujawnienie następuje w ramach prowokacji osoby prowadzącej zajęcia w stosunku do ucznia, który wylosował tę Twarz. Prowadzący powinien zatem wcześniej wiedzieć, która to osoba. Może ją sprowokować, wypowiadając się na jakiś kontrowersyjny temat i oczekując, że wszyscy, a zwłaszcza sprowokowana osoba, zgodzą się z nim. Tak jednak nie powinno się stać w przypadku osoby wyznania katolickiego.

Otwarta lista pytań do dyskusji:

- Co się wydarzyło w trakcie gry? [2.II.]
- Czy wszystkie sytuacje reprezentowały to samo zjawisko? [1.XI.]
- Jakie relacje łączyły Rozpoznanego i Nierozpoznanego w „parze” (jako symbole dwóch różnych warstw tożsamości) przed ujawnieniem? [2.III.]

- Co się dzieje z „parą” (Rozpoznanym i Nerozpoznanym) po ujawnieniu? [1.II.]
- Podaj inne sytuacje, w których ktoś kogoś demaskuje. [1.I.]
- Jakie są moralne i egzystencjalne skutki tych ujawnień? Jaki wpływ na człowieka ma poczucie, że jego tożsamość – inaczej niż dotąd – jest naga, jawna? [1.II.]
- Czy ujawnienie było w tych sytuacjach konieczne? Czy chcemy wiedzieć o innym człowieku wszystko? Czy powinniśmy wiedzieć wszystko? [2.IV.]
- Czy można jednoznacznie określić, że któryś element tożsamości: rozpoznany albo nierozpoznany, jest równoznaczny z fałszywym/prawdziwym? (np. Ktoś przestaje być dobrym człowiekiem, jeśli nie uratował tonącej?) [1.II.] [2.III.]
- Kwestia upokorzenia – czy zdemaskowany ma prawo je czuć? Czy zawsze? [1.III.]
- Co ma zrobić osoba zdemaskowana, by zostać ponownie wysłuchaną, by jej zaufano? [1.IV.]
- Czy jeśli ktoś buduje swój wizerunek społeczny korzystając z elementów intymnych, to daje innym prawo do penetrowania i ewentualnej demaskacji tego obszaru w swoim życiu? [1.VII.]
- Czy do jakichś ujawnień mamy prawo? Czym różni się ujawnienie współpracy z SB od ujawnienia czyjejś orientacji seksualnej? [1.VII.] [1.VIII.]
- W jaki sposób były ujawniane te sytuacje? Czy istnieje moralnie uzasadniona forma demaskacji? Czy można zrobić to „po ludzku”, jeśli jest to w jakiś sposób konieczne? [1.X.]
- Kwestia możliwości dotarcia do głębiej ukrytej tożsamości w sytuacjach granicznych: czy przypadek, wina, śmierć, zawodność tego świata skłaniają ku odkryciu czegoś, co w nas tkwi, a co zwykliśmy pomijać (Karl Jaspers)? [1.IX.]
- Rekonstrukcja tożsamości – czy jest możliwa, ewentualnie w jakim sensie jest możliwa? Jak by przebiegała? [1.V.]
- Tożsamość ogołocona, zdewastowana, którą koniecznie trzeba zrekonstruować, by być w stanie dalej żyć. Czy taki stan jest możliwy? Np. Ksiądz pedofil. Kobieta zgwałcona i jej status wobec społeczeństwa. [1.VI.]

Uwaga: ze względu na złożoną sytuację psychologiczną po skończonej grze należy wyraźnie zaznaczyć, że dobiegła ona końca, pogratulować młodzieży, dać chwilę wytchnienia; pytania powinny być zadawane już w bezpiecznej dla uczniów atmosferze – role należy porzucić, a skupić się na odpowiadaniu, korzystając z osobistego doświadczenia życiowego i własnego myślenia.

Instrukcja dla uczestników:

Znalazłeś/aś się na **Targowisku Ujawnień**. Po wejściu wylosuj Twarz w Szczelinie Twarzy (spokojnie, odnajdziesz ją bez problemu). Odczytaj jej treść sprawnie i po cichu, nie zdradzając zarazem innym swojej Twarzy. Gdy już to zrobisz i stwierdzisz, że wylosowałeś/aś Twarz Nierozpoznanego (i tylko wtedy), podnieś rękę i rozejrzyj się: Ty i osoby, które również podniosły rękę, powinniście skupić się w jednym miejscu, resztę uczestników pozostawiając w rozproszeniu. Jeśli więc **nie wylosowałeś/aś** Twarzy Nierozpoznanego, zostań na swoim miejscu i czekaj na rozwój sytuacji. Teraz grupa Nierozpoznanych odczyta kolejno treść swoich Twarzy. Jeśli jesteś wśród nich, to po każdym kolejnym odczytaniu treści Twarzy (również swoim) poczekaj chwilę na rozwój sytuacji. Co się teraz stanie? Zдай się na tętno Targowiska Ujawnień i prowadzących – bądź czujny.

Bibliografia

Janion M. (red.), *Maski*, Gdańsk: Wydawnictwo Morskie 1986.

Jaspers K., *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. A. Wołkiewicz, Wrocław: Siedmioróg 1995, s. 5–18.

Komentarz

Zaprojektowane w powyższym konspekcie sytuacje dydaktyczne realizują pewne założenia konstruktywizmu. W pierwszej bowiem kolejności kształtują sytuację uczenia się tak, że przebiega ona w sposób interaktywny. Osiąga się to dzięki głębokiemu zaangażowaniu uczniów w doświadczanie problemów moralnych, a także dzięki włączeniu ich w aktywne filozofowanie. Pierwsze staje się możliwe poprzez odgrywanie pewnych ról – nierzadko zupełnie obcych młodzieży, a jednak jakoś obecnych w jej życiu (choćby dzięki uczestnictwu w świecie mediów). Gra między wstępnym dystansem a koniecznością zaangażowania się ma na celu wprowadzenie uczniów w stan czujności i krytyczności. Drugie zaś odnaleźć można w tych miejscach konspektu, gdzie konkretne cele operacyjne realizuje się poprzez zadawanie uczniom otwartych pytań problemowych. Próby odpowiedzi na pytania mają skutkować pogłębieniem wiodącej tematyki.

Dynamika zajęć opartych na konspekcie ma polegać na odkrywaniu jakiegoś drugiego dna wybranych tożsamości. Rzecz w tym, że te tożsamości (w konspekcie określone wstępnie jako Twarze) dzielą się na Rozpoznanych i Nierozpoznanych i są ze sobą ściśle powiązane. Możliwość demaskacji Nierozpoznanych pokazuje, że są oni sami w sobie nieoczywiści. Właśnie

w przeżywaniu ich demaskacji ma nastąpić pewien dysonans poznawczy – może on się przejawiać poprzez następujące uczucia: rozgoryczenie, zdziwienie, zawód, niezadowolenie, zniesmaczenie. W każdym wypadku: jakiś dyskomfort. Pamiętajmy, że całość dzieje się przecież na oczach uczestników, co wzmaga niestosowność niektórych demaskacji. Dysonans ów ma budzić krytyczność młodzieży, angażując ją tym samym w późniejszą debatę. Nie jest ona oderwana od codziennie przeżywanej rzeczywistości: wypełnionej publicznym (medialnym) oglądaniem tego, co intymne; odkrywaniem tego, co zasłonięte. Wypełnionej ocenami, sądami, oskarżeniami.

Wszystko to dzieje się wszak w dwóch wymiarach doświadczania tożsamości. Z jednej strony mamy do czynienia z indywidualizacją, z drugiej zaś z byciem w grupie. Każdy tutaj jest kimś, ma swoją własną rolę, ale przeżywa ją na oczach pozostałych osób; odczuwalne jest to zwłaszcza przy tej tematyce, gdy właściwie próbujemy zrozumieć mechanizm konstruowania moralnej oceny drugiego człowieka, starając się jednocześnie doświadczyć bycia sądzonym przez innych. Symuluje to zarazem realną sytuację społeczną w warunkach demokracji, gdzie znaczenia są negocjowane, ale każda jednostka ma prawo wnieść coś do debaty nad nimi.

Aktywność uczniów oparta jest nie tylko na uczestnictwie w grze, lecz także na tej debacie. Rozmowa, która następuje po grze, charakteryzuje się wielopoziomowością analizy: począwszy od pytań o to, co wydarzyło się w grze, a skończywszy na takich, które zmuszają do zastanowienia się nad koniecznością niektórych demaskacji i ich formą. To uczniowie odkrywają tematykę gry, w której uczestniczyli, mogą sobie zadać pierwsze pytania. Również oni – poprzez pytającą aktywność prowadzącego – przenoszą rozważania na poziom analizy kultury współczesnej. W tym modelu ucznia prowokuje się do samodzielnego stawiania hipotez i krytyczności w stosunku do siebie, tak jak i do cudzych wypowiedzi. Problematyka jest kontrowersyjna. Rodzi tę krytyczność.

Doświadczenie filozoficzne, które zostało zaprojektowane w powyższym konspekcie, znajduje wspólne współrzędne z doświadczaniem rzeczywistości w ogóle. Stało się to możliwe dzięki włączeniu w obręb scenariusza pracy z multimediami oraz uaktywnieniu fizycznemu młodzieży. Skojarzono bowiem w ten sposób przekaz werbalny z obrazem, dźwiękiem, dotykiem, ruchem. Ekspresja, znajdując swoje ostateczne ujście w próbach odpowiedzi na pytania, realizuje się tutaj również w pozawerbalnych formach, wkraczając niekiedy w obszar działania, albo nawet bycia w świecie

w sposób naturalny. Sprzyja to przyswojeniu treści opracowanych na takich zajęciach i tym samym realizacji celów szczegółowych. Uczeń jest traktowany holistycznie, co oznacza, że bierze się pod uwagę wielowymiarowość jego inteligencji. Trzeba tu przecież obejrzeć, wysłuchać, zmienić miejsce, stanąć plecami do innej osoby, skojarzyć pewne treści z tym, co doświadczane na co dzień, zastanowić się nad sobą samym, podjąć dyskusję, a na końcu przetworzyć informacje z tych wszystkich kanałów, aby zrozumieć problem moralny, w jaki zostało się uwikłanym.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że całość konspektu stanowi solidnie opracowaną podstawę dla aktywności zarówno nauczyciela, jak i uczestników. Jego realizacja w sposób dosłowny jest niemożliwa i niepotrzebna. Dotyczy to zwłaszcza elementu dyskusyjnego, choć zaplanowane przed nim czynności również mają prawo toczyć się swoim trybem. Nauczyciel nie może być związany konspektem, ponieważ każde wydarzenie o charakterze edukacyjnym dzieje się w określonym kontekście, a więc wymaga dostosowywania się do warunków (szeroko rozumianych, np. brak czasu na realizację, brak dostatecznego zaplecza multimedialnego, ale i traumatyczne doświadczenia życiowe uczestników, przez które wcielanie się w jakieś role skutkowałoby pogłębieniem traumy). Jeśli chodzi o dyskusję, to „powinna tworzyć się mocą własnej dynamiki, opiera się bowiem na tym, co wnoszą do dialogu wszyscy jego uczestnicy. [...] Nie jest możliwe, by nauczyciel z góry znał wszystkie odpowiedzi, do których dojdą uczniowie. Toteż w nauczaniu filozoficznego myślenia zawsze kryje się ożywczy element niespodzianki: nigdy nie można być całkiem pewnym, jaka myśl pojawi się za chwilę”¹². W tym sensie konspekt stanowi zaplecze pracy nauczyciela i uczestników, jest topografią pewnych problemów filozoficznych.

Bibliografia

- Janion M. (red.), *Maski*, Gdańsk: Wydawnictwo Morskie 1986.
- Jaspers K., *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. A. Wołkowicz, Wrocław: Siedmioróg 1995.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-

¹² M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, dz. cyt., s. 141.

- Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2009.
- Kuczyńska K., *Paideia filozoficzna. O rodzajach kompetencji filozoficznych, zasadności oraz możliwości ich powszechnego kształcenia*. Praca doktorska obroniona w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego w 2012 r.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: CODN 2008.
- Liotard J.-F., *Pismo w sprawie nauczania filozofii*, [w:] tenże, *Postmodernizm dla dzieci*, tłum. J. Migasiński, Warszawa: Aletheia 1998.
- Ostrowski W., *Uwagi o kształceniu filozoficznym oraz dydaktyce filozofii*, [w:] A. Pacewicz, A. Olejarczyk, J. Jaskóła (red.), *Philosophiae Itinera. Studia i rozprawy ofiarowane Janinie Gajdzie-Krynickiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2009.
- Pobojewska A., *Początek filozofii: podstawy, motywacje, umiejętności* [w:] A. Pobojewska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Stentor 2012.
- Szmyd J., *Filozofowanie użyteczne. Studia z filozofii praktycznej*, Bydgoszcz–Kraków: Oficyna Wydawnicza Branta 2006.

Strony internetowe

<http://nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl/index.php/animacje-filozofii/animacje-filozofii-20112012>.

www.nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl.

INTERACTIVE PHILOSOPHY TEACHING: AT THE FAIR OF DISCLOSURES

Summary

The text consists of the theoretical introduction *Interactive philosophy teaching*, written by Katarzyna Kuczyńska, followed by a presentation (with a commentary) of the philosophical workshop script *At the Fair of Disclosures*, created by Sebastian Wachowiak.

The theoretical part refers to the idea of philosophy as a form of human activity that stays in a strict correlation with everyday life. Using the idea as a referential

point, the author distinguishes the following issues: (a) the process of philosophical thinking, (b) the results of this process – philosophical knowledge, (c) the knowledge of philosophy, as well as intellectual competence, crucial for developing one's philosophical culture. She also provides an interactive model of teaching philosophy at school as the one she considers the most favorable.

According to the given point of view, interactive philosophy teaching: (a) points out the correlation of philosophical questions with existential experience of the individuals; (b) creates environment for active philosophising for the students (the didactic situation aims at initiating the knowledge manufacturing process rather than simply reproducing the knowledge).

Sebastian Wachowiak's script *At the Fair of Disclosures* is an example of creating educational situation within the interactive model of philosophy teaching. The goal of the lesson is to deepen the students' understanding of identity as a category described through its public and social as well as intimate and private dimension (to show the multidimensionality of human life in public and social space); to recognise the moral threats resulting from the identity exposure. During the first part of the lesson, while the students are participating in the designed didactic game, the issue selected in accordance to the above criteria becomes the object of students' experience. The second part of the lesson is a discussion which aims at stimulating the students intellectually and engaging them in active philosophising. The script closes with the author's commentary, in which he refers to the experience gained during the realisation of the presented didactic idea on the one hand, and on the other explicates the interactive nature of the designed didactic situation.

