

Wojciech Rutkiewicz¹  <http://orcid.org/0000-0002-9014-7852>

Uniwersytet Warszawski

ROLA LEKCJI FILOZOFII WOBEC PROGRAMU NIEOFICJALNEGO W SZKOLE

The Role of Philosophy Lessons in Context of Non-Official Curriculum in School

S u m m a r y: Bohdan Chwedeńczuk has asked provocatively: what is the purpose of doing philosophy? We can treat this question as a philosophical one. Nevertheless in this article I would like to treat it as a question concerning education. Polish philosophical community basically agrees that providing philosophy lessons would be a valuable supplement for general education in Poland. However there is no agreement in case of how and what exactly we should teach in philosophy class. I argue that philosophy lessons are beneficial for students. My argumentation is based on critical theory in educational research, in which key theme is educational curriculum's inquiry. I separate three kind of educational curriculum: hidden curriculum, null curriculum and informal curriculum. I'm going to argue that philosophy lessons are not only beneficial for future students' lives, but also helpful for coping with school routine.

K e y w o r d s: hidden curriculum, philosophical inquiry, education

Zasadnicze pytanie

Opublikowany w 2015 roku raport IBE pt. „Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym”² rozpoczyna się od pytania: „Uczyć czy nie uczyć filozofii w szkołach?”. Raport stanowi empiryczny wkład w odpowiedź na to pytanie. Biorąc

¹ Mgr Wojciech Rutkiewicz – Uniwersytet Warszawski, Wydział Filozofii. Adres do korespondencji: ul. Krakowskie Przedmieście 3, 00-927 Warszawa; e-mail: w.rutkiewicz@uw.edu.pl.

² Marcin Trepczyński, Alina Stanaszek, Magdalena Grudniewska, Iwona Gmaj, *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym* (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015).

jednak pod uwagę przeprowadzoną w międzyczasie reformę edukacyjną oraz przejście do zdalnego trybu nauczania wymuszone przez pandemię COVID-19, uzyskane w raporcie dane wymagają weryfikacji. Odpowiedź na pytanie, czy warto wprowadzać filozofię do szkół w polskim systemie edukacyjnym, wymaga odniesienia do generalnego sposobu funkcjonowania szkoły. W niniejszym artykule będę dążył do osadzenia lekcji filozofii w tym generalnym kontekście. Sądzę, że znaczna jego część wiąże się z treściami nie należącymi do oficjalnego programu nauczania. Przyjęcie perspektywy krytycznej w celu omówienia rzeczywistości szkolnej pozwala na zauważenie pewnych racji stojących za twierdzącą odpowiedzią na powyższe pytanie. W literaturze przedmiotu zwykle stosuje się podział na szkolny program formalny i nieformalny lub jawny i niejawny. Ze względu na przyjmowaną przeze mnie typologię wszelkie treści nienależące do szkolnego programu oficjalnego, a mające znaczenie edukacyjne, nazywam „programem nieoficjalnym”. W pierwszej części pokrótce scharakteryzuję trzy odmiany tego programu: ukryty, nieformalny oraz zerowy. Traktuję to jako narzędzia do analizy obszarów oddziaływania na uczniów, pomijanych w kształtowaniu warunków nauczania. Chcę przez to podkreślić, że omówione poniżej trzy rodzaje programu nieoficjalnego w szkole reprezentują takie elementy procesu dydaktycznego, które utrudniają jego przebieg. Pragnę pokazać, że lekcje filozofii mogą obniżyć negatywny wpływ szkolnego programu nieoficjalnego. W tym celu w drugiej części przejdę do omówienia metody dociekań filozoficznych autorstwa Matthew Lipmana. Przyjmuję ją jako wzorzec prowadzenia lekcji filozofii z dziećmi i młodzieżą w szkole. Kieruję się założeniem, że metoda dociekań filozoficznych pozwala na formowanie trzech umiejętności: myślenia kontrfaktycznego, logicznego i krytycznego. Wyposażając w nie uczniów, możliwe staje się zneutralizowanie przeszkód w procesie dydaktycznym, które tu odpowiadają treściom programu nieoficjalnego. W części poświęconej wspólnocie dociekającej prezentuję to, w jaki sposób myślenie krytyczne i logiczne umożliwia obnażenie treści programu ukrytego. Metafora „szkolnej bańki filtrującej” posłuży do zobrazowania oddziaływania programu zerowego. Pojęcie „bańki filtrującej” jest zapożyczeniem z dziedziny technologii informacyjnych i dotyczy selekcjonowania treści internetowych uzależnionego od wcześniejszych wyborów użytkowników. Sądzę, że „bańkę filtrującą” można potraktować szerzej i odnieść do selekcjonowania treści edukacyjnych. Wpływa to na obniżenie poziomu ich zrozumienia, zdolności konsolidowania wiedzy oraz na możliwość praktycznej aplikacji nabytych informacji. Umiejętność myślenia kontrfaktycznego pozwala na wyjście poza granice „szkolnej bańki filtrującej”, przeciwdziałając skutkom programu zerowego. Na końcu przechodzę do omówienia wpływu lekcji filozofii na program nieformalny. Ta odmiana programu nieoficjalnego wiąże się z zapośredniczeniem procesu dydaktycznego w figurze nauczyciela, którego rolą jest ocenianie postępów uczniów. Stymulowanie zdolności myślenia krytycznego w trakcie lekcji filozofii, m.in. poprzez zachętę do

partycypowania w procesie ewaluacji zajęć, usamodzielnia podopiecznych. Tym samym daje to okazję do spojrzenia na nauczanie także z pozycji innych niż tylko tych założonych w programie nieformalnym. Jeśli zauważone zostanie, że oddziaływanie edukacyjne w szkole odbywa się nie tylko w czasie przekazywania programu oficjalnego, możliwe stanie się skuteczniejsze kierowanie procesem dydaktycznym. Uważam, że wprowadzenie lekcji filozofii do szkół pociągnie za sobą obniżenie negatywnego wpływu programu nieoficjalnego, czego efektem będzie bardziej uświadomione i efektywne uczestnictwo uczniów w procesie dydaktycznym.

Trzy rodzaje programu nieoficjalnego

Pojęcie edukacyjnego programu ukrytego (*hidden curriculum*) pochodzi z badań Philipa Jacksona³, który obserwując „trywialność codziennych zdarzeń w klasie szkolnej”, przekonywał, że obok treści oficjalnego programu w szkole przekazuje się także treści nieoficjalne. Przyswojenie tych dwóch rodzajów treści jest według Jacksona niezbędne do ukończenia edukacji. Jeden z zarzutów przeciw temu stanowisku jest taki, że to, co jest ukryte, z definicji powinno być nieodkrywalne⁴. Sądzę, że założeniem tego argumentu jest określony sposób rozumienia słowa „ukryty”. Przywodzi ono na myśl pytania o to, kto, gdzie i w jaki sposób „ukrywa” szkolne treści programowe. Proces dydaktyczny jest rzeczywiście poddany kontroli. Jednak istotą badań Jacksona jest pokazanie, że istnieje wiele obszarów, które mają znaczenie edukacyjne, lecz lokują się poza czasem i przestrzenią przekazywania treści oficjalnych. W tym sensie są to obszary niewidoczne z perspektywy systemu edukacyjnego. Mimo różnych kontrowersji pojęcie ukrytego programu stanowi przedmiot żywego zainteresowania badaczy z różnych dziedzin humanistyki. Sądzę, że dzieje się tak z dwóch względów. Po pierwsze, program ukryty, potraktowany jako narzędzie metodologiczne, umożliwia wyjaśnienie szeregu zjawisk występujących w procesie edukacji. Anna Grudzińska⁵ pisała: „Teoria ukrytego programu szkoły pozwala w sposób systematyczny i uporządkowany badać oraz poddawać krytycznej analizie to, jak pewne przekonania i wartości stają się nieuświadomionymi założeniami w procesie edukacji”.

Za jeden z przykładów tego rodzaju interpretacji może posłużyć analiza językoznawcza Renaty Makarewicz⁶, dokonana na podstawie analizy rozmów

³ Phillip Jackson, *Life in Classroom* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

⁴ Gabriele Lakomski, „Weather, gods, and phlogiston: The demise of the hidden curriculum”. *Curriculum Inquiry* 18(4) (1988): 451–463.

⁵ Anna Grudzińska, Katarzyna Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji* (Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, 2014), 11.

⁶ Renata Makarewicz, „Ukryty program w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów w polskiej szkole. Odwołanie do etyki słowa”. *Prace Językoznawcze* XIX, 2 (2017): 115–126.

przeprowadzanych między nauczycielami i rodzicami uczniów. Komunikacja w relacji nauczyciel – rodzic może kształtować się z udziałem programu ukrytego. Iwona Chmura-Rutkowska⁷ badała zjawisko przemocy rówieśniczej na tle płciowym, którego reprodukcja może wiązać się z niejawnie przekazywanymi treściami dotyczącymi męskości i kobiecości. Dorota Pankowska⁸ przekonywała, że już sama architektura budynku szkolnego i organizacja klas wpływa na ustalenie hierarchii wewnątrz społeczności szkolnej. Robert Malinowski⁹ argumentował, że struktura tej społeczności opiera się na pewnego rodzaju grze, której instruktywną płaszczyzną jest właśnie ukryty program.

Po drugie, program ukryty może być traktowany jako niezależne zjawisko, charakteryzujące się określonymi cechami. Kazimierz Szewczyk¹⁰ rozważał proces formowania profesjonalnej postawy lekarza w trakcie studiów medycznych, odwołując się do pojęcia ukrytego programu. Dokonał on bardzo ważnego odróżnienia programu ukrytego, od programu nieformalnego i programu zerowego (*null curriculum*). Przyjmując to rozróżnienie. Pisząc o programie nieoficjalnym, odnoszę się do zjawiska obecności treści istotnych edukacyjnie, pochodzących spoza oficjalnego programu nauczania. Rozróżnienie tych treści na programy: ukryty, nieformalny i zerowy wymaga wprowadzenia ich definicji.

Postulat obecności zjawiska ukrytego programu wprowadza podział nauczanych treści na takie, których powinno się uczyć, i takie, których się faktycznie uczy¹¹. Treści te wiąże się z przekazywaniem określonych wartości i wzorców. Pewną strategią dekodowania zawartości programu ukrytego jest edukacyjna analiza transakcyjna. W tym podejściu konflikty i zaburzenia w relacjach występujących w środowisku szkolnym traktuje się jako objawy psychicznych uwarunkowań uczestników tych relacji kształtowanych w procesie faz rozwoju osobowości. Zdarzenia występujące w stosunkach międzyludzkich indukowane są przez tzw. bodźce transakcyjne, czyli wypowiedzi, gesty, mimikę itp., prowadzące do odpowiednich reakcji¹². Istotnym elementem edukacyjnej analizy transakcyjnej są skrypty, zawierające swego rodzaju

⁷ Iwona Chmura-Rutkowska, „Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płęć. Kontekst społeczno-kulturowy”. *Forum Oświatowe* 1(46) (2012): 41–73.

⁸ Dorota Pankowska, „Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły”. *Psychologia w Szkole* 3 (2008): 29–38.

⁹ Robert Malinowski, „Program ukryty w szkole – przyczyny, przejawy i skutki”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4 (2013): 61–80.

¹⁰ Kazimierz Szewczyk, „Kurs pozaformalny w edukacji moralnej studentów medycyny i młodych lekarzy”. *Diametros* 57 (2018): 61–87.

¹¹ Elżbieta Zawadzka-Bartnik, „Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach”. *Neofilolog* 44(2) (2015): 139–153.

¹² Patrz: Jarosław Jagieła, „Transakcyjny kontekst dydaktyki”. *Podstawy Edukacji* 4 (2011): 151–172; tenże, „ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej”. *Słownik Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej* 10 (19) (2011): 283–290; tenże, „ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej. Cz. VIII”. *Słownik Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej* 14(31) (2015): 221–232; tenże, „Transactional metaphors and education”. *SPI* 23(2) (2020): 131–151; Maria Brudnik, „Analiza transakcyjna w praktyce szkolnej”. *Forum Oświatowe* 2(41) (2009): 89–105.

wzorce postępowania w różnych sytuacjach¹³. Anna Pierzchała¹⁴ wymienia pięć nakazów skryptowych, które, według niej, charakteryzują funkcjonowanie uczestników polskiej szkoły: „bądź doskonały”, „bądź silny”, „staraj się”, „sprawiaj przyjemność”, „spiesz się”. Ten sposób dekodowania treści ukrytego programu w szkole koresponduje z wnioskami Jacksona, wyróżniającego trzy istotne elementy konstytuujące zjawisko ukrytego programu: tłum, ocenę i władzę. Treści nakazów skryptowych interpretuję jako formę przekazywania strategii radzenia sobie w okolicznościach szkoły, charakteryzowanych przez Jacksona. O programie ukrytym piszę zatem jako nośniku określonych wzorców przekazywanych i utrwalanych w czasie nauczania treści programu oficjalnego, prowadzących do wypracowania tzw. strategii przetrwania w szkole.

Szewczyk – jako bioetyk – nieprzypadkowo wyróżnił pojęcie programu nieformalnego. Omówienia tego rodzaju kursu nieoficjalnego można napotkać często w literaturze dotyczącej edukacji medycznej¹⁵. Program nieformalny oznaczać będzie treści spoza programu formalnego, przekazywane równoległe z nim¹⁶. Znamiona tego odnajdziemy również w obrębie edukacji powszechnej, jeśli zauważymy, że nauczanie pewnych treści ma silnie kontekstowy charakter¹⁷. W takich (dydaktycznie) nieustrukturyzowanych warunkach może dochodzić do przekazania treści istotnych edukacyjnie. Najogólniej rzecz biorąc, program nieformalny rozumiem jako taki, który wpływa na kształtowanie postaw jego odbiorców w czasie, gdy nie przekazuje się treści programu formalnego. Ja, w tym kontekście, skupię się głównie na normatywnej płaszczyźnie nauczania szkolnego, związanego przede wszystkim z przekazywaniem określonej formy racjonalności. Płaszczyznę tę wyznacza przede wszystkim etap oceny postępów uczniów. Będę przekonywał, że mimo formalnej deklaracji, że proces edukacji wyposaża ludzi w narzędzia racjonalnego myślenia, nieformalny aspekt programu szkolnego w rzeczywistości utrudnia osiągnięcie tego celu.

Na koniec krótkiego omówienia wymaga program zerowy. Wiedza przekazywana w procesie edukacyjnym, do czego wytyczne zawiera podstawa programowa,

¹³ Dorota Gębuś, „Nakazy i zakazy rodzicielskie a kreatywność jednostki. Źródła inhibitorów twórczości w perspektywie analizy transakcyjnej”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna* 5 (2016): 123–132.

¹⁴ Anna Pierzchała, „Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna* 6 (2017): 107–117.

¹⁵ Patrz: Frederick W. Hafferty, Ronald Frank, „The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education”. *Academic Medicine* 69(11) (1994): 861–871; Frederick W. Hafferty, „Beyond curriculum reform: confronting medicine’s hidden curriculum”. *Academic Medicine* 73(4) (1998): 403–407; Marika Davies, „The risks of following the informal and hidden curriculums”. *British Medical Journal* 359 (2017): 3287.

¹⁶ Emilia Kaczmarek, Marta Makowska, „Wymaganie obecności na zajęciach w czasie choroby jako przykład ukrytego programu studiowania medycyny”. *Annale Ethics in Economic Life* 23(1) (2020): 67–81.

¹⁷ Patrz: Brigid Barron, „Interest and self-sustained learning as catalysts of development”. *Human Development* 49 (2006): 193–224; David Hung, Lee Shu-Shing, Kenneth T.Y. Lim, „Authenticity in learning for the twenty-first century: bridging the formal and the informal”. *Educational Research and Development* 60 (2012): 1071–1091.

z założenia ma być ogólna. Wynika to z warunku uniwersalności wiedzy, tj. tego, że dotyczy ona różnych dziedzin i opiera się na dokonaniach nauki (rozumianej jako zbiór nauk szczegółowych). Warunek ten następnie powinien być realizowany w programach nauczania, podręcznikach i, ostatecznie, w trakcie lekcji. Wydaje się jednak, że na poziomie realizacji wymóg uniwersalizmu wiedzy jest spełniany w ograniczonym zakresie. Dzieje się tak ze względu na kierowanie procesem edukacji poprzez system reprezentujący określony konstrukt społeczno-kulturowy¹⁸. Podam trzy przykłady takiego nakierowania edukacji:

- w polskiej szkole dowiadujemy się znacznie więcej na temat historii Polski niż historii Stanów Zjednoczonych,
- w podstawie programowej fizyki więcej uwagi poświęca się fizyce newtonowskiej niż fizyce kwantowej,
- w ramach lekcji wiedzy o społeczeństwie poznajemy strukturę polskiego systemu oświaty, natomiast nie prezentuje się systemu fińskiego, brytyjskiego lub rosyjskiego.

Mimo deklarowanego celu przekazywania wiedzy ogólnej, istnieje znaczny obszar współczesnej wiedzy, który może nigdy nie zostać zaprezentowany w ramach oficjalnego programu edukacyjnego. Program zerowy odnosi się właśnie do tego pominiętego obszaru¹⁹ i w ten sposób będą posługiwał się tym pojęciem.

Laurence Chiang²⁰ przekonywał, że można próbować bagatelizować treści spoza programu oficjalnego, lecz jeśli przyznaje się, że szkoła odgrywa poważną rolę w procesie socjalizacji, nie sposób ich przeoczyć. Oczywiście, wciąż pozostaje wiele wątpliwości, np. co do tego, w jaki sposób można dokładnie dekodować treści edukacyjnego programu nieoficjalnego, czy można przypisać odpowiedzialność za jego narzucanie²¹, czy jest on koniecznym elementem edukacji²² itp. Moim celem jest jednak próba pokazania, jak można obniżyć negatywne skutki oddziaływania takiego programu, o czym pisała cytowana wcześniej Anna Grudzińska. Uważam, że dużą rolę do odegrania w tym zadaniu mogą mieć lekcje filozofii.

Na potrzeby argumentacji, mówiąc o lekcjach filozofii, mam na myśli zajęcia prowadzone metodą dociekań filozoficznych, której głównym twórcą jest Matthew Lipman²³. W latach 60. XX wieku Lipman, jako wykładowca Uniwersytetu Columbia,

¹⁸ Mariola Chomczyńska-Rubacha, Dorota Pankowska, „Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych”. W: *Podręczniki i poradniki. Konteksty – dyskursy – perspektywy*, red. Mariola Chomczyńska-Rubacha (Kraków: Impuls, 2011): 17–31.

¹⁹ J. David Flinders, Nel Noddings, Stephen J. Thornton, “Null curriculum: Its theoretical basis and practical implications”. *Curriculum Inquiry* 16(1) (1986): 33–42.

²⁰ Laurence Chiang, “Forgetting Lakomski: A reply to *Witches, Weather Gods, and Phlogiston*”. *Curriculum Inquiry* 19(2) (1989): 191–199.

²¹ Dorota Pauluk, *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty* (Kraków: WUJ, 2016), 21–29.

²² Malinowski, „Program ukryty w szkole”, 79–80.

²³ Matthew Lipman miał wielu współpracowników, wśród których należy wymienić Ann Margaret Sharp oraz Fredericka Oscanyana. Oryginalny pomysł Lipmana nazywa się „filozofowaniem z dziećmi”

doszedł do wniosku, że jego studenci wykazują braki w zdolnościach formalnie poprawnego wnioskowania. Uznał, że na etapie edukacji wyższej za późno jest na nadrobienie zaległości w tym obszarze. Stało się to dla niego punktem startu do przygotowania programu nauczania filozofii, dostosowanego do poziomu szkoły podstawowej, z wykorzystaniem specjalnie przygotowanych historii²⁴. Dociekania filozoficzne dążą do kształtowania myślenia w trzech aspektach: kontrfaktycznym, logicznym i krytycznym. Zakładam, że kształcenie tych trzech aspektów myślenia może w sposób skuteczny osłabić mechanizmy działania programów ukrytego, nieformalnego i zerowego.

Wspólnota dociekająca

Jackson pisał o ukrytym programie w odniesieniu do trzech elementów szkolnej rutyny: tłumy, władzy i oceny. Jest to początek badań nad pozamerytorycznymi okolicznościami nauczania²⁵. Pod względem tych okoliczności, na potrzeby niniejszego artykułu, przyjmę trzy założenia przyświecające procesowi edukacyjnemu. Po pierwsze, nauczanie jest zindywidualizowane. Z jednej strony dotyczy to braku anonimowości w tłumie. Z drugiej tego, że uczestnictwo w procesie ma charakter jednostkowy, co przejawia się przede wszystkim ponoszeniem indywidualnej odpowiedzialności za efekty procesu. Po drugie, nauczanie przebiega w trybie linearnym – określone umiejętności są kształtowane w korespondencji z postępowaniem rozwoju poznawczego uczniów. Po trzecie, w nauczaniu prymat ma wiedza o charakterze deklaratywnym. Przyjęcie takich założeń determinuje sposób doboru treści programowych i metod ich nauczania. Mówiąc o lekcjach filozofii, prezentuję je w odniesieniu do metody dociekań filozoficznych, ponieważ opiera się ona na zasadach przeciwnych do wyżej wymienionych założeń procesu edukacyjnego. Chcę przez to pokazać, w jaki sposób lekcje filozofii mogą przyczynić się do zniwelowania efektów edukacyjnego programu nieoficjalnego. Na początek chciałbym zwrócić uwagę na element tworzenia atmosfery współpracy w ramach lekcji filozofii. Dzięki tzw. wspólnocie dociekającej (*community of inquiry*) stymulowane są zdolności do traktowania omawianego problemu z wielu perspektyw, kształtując tym samym myślenie krytyczne.

(*philosophy for children* – P4C). Wzorem prof. Aldony Pobojewskiej konsekwentnie będę się posługiwał wyrażeniem „dociekania filozoficzne”, by uniknąć wrażenia, że metoda ta nadaje się wyłącznie do pracy z dziećmi. Jednak to, że była ona projektowana właśnie do nauczania młodszych uczniów, stanowi inspirację dla mojej tezy, że warto wprowadzać edukację filozoficzną już od II etapu szkolnego.

²⁴ Matthew Lipman, „The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program”. W: *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, red. Hashim Naji (London–New York: Routledge, 2017), 3–12.

²⁵ Patrz: Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education* (Westport: Bergin & Garvey, 2001); Dorota Pankowska, „Nauczyciel wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły”. *Przegląd Badań Edukacyjnych* 2(17) (2013): 7–26; Katarzyna Grudzińska (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji*.

Zasady i przebieg samej metody dociekań filozoficznych opisywano bardzo obszernie w literaturze przedmiotu²⁶. Lipman podkreślał, że celem dociekań filozoficznych nie jest wyłącznie przedyskutowanie jakiegoś zagadnienia, lecz jego badanie (*inquiry*), objawiające się w myśleniu rozproszonym wśród uczestników zajęć (*distributed thinking*)²⁷. Tworzenie wspólnoty rozpoczyna się już w momencie przygotowania miejsca zajęć i ustawienia uczestników w kręgu. W wymiarze fizycznym ułatwia to komunikację między uczestnikami poprzez uwidocznienie wszystkich dla wszystkich, zaś w wymiarze symbolicznym, każdy zyskuje równy udział w nadchodzących dociekaniach. Pod tym względem nauczyciel, prowadzący dociekanie, staje się równorzędnym ich uczestnikiem, choć spoczywa na nim obowiązek, nazwijmy to, facylitatora, dbającego o zachowywanie zasad spotkania²⁸ i nadającego impuls do pogłębiania rozważań. Zauważmy, że w tak przygotowanych okolicznościach pracy podważone zostaje założenie o zindywidualizowanym przebiegu procesu edukacyjnego. Celem wspólnoty dociekającej jest wspólne osiągnięcie odpowiedzi na wspólnie wybrane zagadnienie. Próby osiągnięcia tego ogniskują się w procesie wprowadzania propozycji rozwiązań problemu, dzielenia się swoimi doświadczeniami oraz opiniowania pojawiających się odpowiedzi. Problemy, które stają się przedmiotem dociekań, zazwyczaj mają na tyle ogólny charakter, że może nie istnieć jedno zadowalające rozwiązanie, choć może zdarzyć się, że uczestnicy uznają określoną odpowiedź za satysfakcjonującą. Wówczas rolą nauczyciela jest wskazanie, czy rzeczywiście wszystkie elementy zagadnienia zostały rozstrzygnięte²⁹. Niezależnie jednak od tego, czy udało się ustalić odpowiedź czy nie, współpraca w ramach wspólnoty dociekającej obrazuje proces kolektywnego akumulowania wiedzy.

Konstituowanie wspólnoty dociekającej przebiega w łączności z doświadczeniami, wiedzą i wartościami tworzących ją uczniów. Natychmiastowym tego efektem jest uświadomienie sobie, że w obliczu tego samego problemu mogą zaistnieć różne sposoby jego rozumienia oraz rozwiązania. Efektem długoterminowym budowania wspólnoty dociekającej będzie kształtowanie myślenia krytycznego, którego istotną cechą, jak wskazuje Aldona Pobojevska, jest samozwrotność³⁰. Takie myślenie samozwrotne (myślenie o myśleniu) początkowo będzie

²⁶ Patrz: Matthew Lipman, Ann M. Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. Beata Elwich, Anna Łagodzka (Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2008); Łukasz Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą* (Lublin: Wydawnictwo Academicon, 2019); Aldona Pobojevska, *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka* (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2019).

²⁷ Matthew Lipman, "Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children". *The Clearing House* 71(5) (1998): 277–280.

²⁸ Są to tzw. cztery filary dociekań, czyli: Koleżeństwo, Kooperacja, Kreatywność, Krytyczność; patrz: Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi*; Constantin Lomaca, Julie A. Chiodo, „Learning values and critical thinking: A P4C approach for young children”. *Revista de Filosofie Aplicată* 2(2) (2019): 22–38, o których będzie mowa w końcowej części pracy.

²⁹ Należy podkreślić, że nie chodzi tu jednak o dokonanie oceny przebiegu dociekań.

³⁰ Pobojevska, *Edukacja do samodzielności*.

inspirowane „z zewnątrz” przez nauczyciela i uczestników zajęć, lecz w założeniu kompetencja ta ma zostać zinternalizowana. Tym samym wspólne filozofowanie staje się okazją do zaobserwowania kontrastu wobec indywidualistycznie nastawionego nauczania przedmiotów szkolnych. Natomiast poczucie nieustannego przebywania w grupie ludzi, co Jackson nazywał „przebywaniem w tłumie”, ma szansę zostać wytracone z ram koniecznego elementu szkolnej rutyny. Bezimienny „tłum” dynamizuje się poprzez to, że w procesie filozofowania wyróżnieni zostają ci, którzy go tworzą.

Przejdźmy teraz do drugiego założenia procesu edukacyjnego. W tym kontekście Lipman odnosił się do przekonania, że nie warto nauczać elementów logiki w szkole podstawowej³¹. Wywodzi się to z dogmatycznego podejścia do rozwoju poznawczego dziecka, wywodzącego się z koncepcji Jeana Piageta. Zgodnie z nią kompetencje niezbędne do operacji logicznych objawiają się dopiero w wieku 11–12 lat. Podejście to zakłada pewną samorzutność rozwoju kompetencji formalnych, co stało się podstawą szerokiej krytyki, także ze strony samego Lipmana i jego następców³². Lipman oceniał, że założenie o sprzężeniu zdolności myślenia abstrakcyjnego i logicznego z rozwojem zdolności poznawczych może prowadzić do przekonania, że nauczanie logiki jest zbędne. Rzeczywiście może kryć się za tym przekonanie, że ludzie w pełni ukształtowani (którzy przeszli wszystkie fazy rozwoju poznawczego) myślą logicznie w sposób poprawny. Jednak w tym samym czasie, gdy Lipman zajął się badaniem i promowaniem metody dociekań filozoficznych, z badań psychologów poznawczych zaczął wyłaniać się wniosek, że ludzie z reguły wcale nie myślą logicznie poprawnie i ulegają tzw. złudzeniom poznawczym³³. Jeśli myślenie logiczne kształtuje się samorzutnie, uleganie tego rodzaju błędom nie powinno stanowić normy. A jednak stanowi. Pod tym względem można posłużyć się słowami Jacques’a Lacana odnoszącymi się do niektórych tez Piageta: „Jak gdyby dorośli mogli w tej mierze pouczać dzieciaki!”³⁴.

Do kwestii kształtowania kompetencji logicznego myślenia powrócę jeszcze w kolejnej części, odnosząc się do programu zerowego. W tym miejscu chciałbym wskazać, że w trakcie dociekań filozoficznych dochodzi do syntetyzowania różnych sposobów wnioskowania, co stanowi okazję do ćwiczenia poprawnych tego form. Niezwykle istotne pod tym względem jest to, w jaki sposób został sformułowany omawiany problem. Wiele zagadnień filozoficznych przybiera charakter dylematów. Sama taka konstrukcja problemu skutkuje wyprowadzeniem stanowisk, które stoją wobec siebie w relacji wykluczania. Wówczas uczestnicy muszą jednoznacznie opowiedzieć się przy jednym ze stanowisk, co otwiera

³¹ Matthew Lipman, „Philosophy for children”. *Metaphilosophy* 7(1) (1976): 17–39.

³² Agata Hofman, „Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym”. *Języki Obce w Szkole* 3 (2007): 46–52.

³³ Por. badania Johnson-Laird, Wason 1970; Wason, Shapiro, 1971; Tversky, Kahneman, 1974; Kahneman, Tversky, 1979.

³⁴ Jacques Lacan, *Seminarium I. Pisma techniczne Freuda* (Warszawa: WN PWN, 2017), 95.

przed nimi kontekst uzasadnienia przyjmowanych rozwiązań. Istotny pod tym względem staje się sposób formułowania argumentacji oraz zachowania logicznej spójności wypowiedzi. Jak wskazywał Lipman i jego współpracownicy, niezbędne przy tym okazują się pomocnicze pytania o charakterze logicznym: „Co z tego wynika?”, „Jaki płynie stąd wniosek?”, „Czy te dwa twierdzenia mogą być zarazem prawdziwe?” itp.³⁵. Posłużmy się przykładem problemu statku Tezeusza. Istotą zagadnienia jest to, czy stopniowa wymiana wszystkich części statku doprowadzi do jego unicestwienia czy też nie. Dokładniej rzecz ujmując, problem polega na tym, czy statek w czasie t_2 jest tym samym statkiem Tezeusza, co statek w czasie t_1 , zakładając, że wszystkie części statku t_1 zostały wymienione na nowe. Uczestnicy będą skłonni uznać, że w czasie t_1 i t_2 mamy do czynienia z tym samym statkiem lub nie. Nierzadko spotykałem się z argumentacją opartą na rozumowaniu przez analogię. Uczniowie poszukiwali przypadków znanych im z dnia codziennego, np. naprawy samochodu osobowego, starając się wykazać podobieństwo między nimi a statkiem Tezeusza i na tej podstawie wyprowadzić wniosek dotyczący pierwotnego problemu. Uczniowie ci musieli jednak rewidować swoje stanowisko pod wpływem wątpliwości dotyczących zasadności tego rodzaju analogii. W istocie sprowadza się to do badania przesłanek przyjmowanych w rozumowaniu z analogii pod kątem istotnych własności przykładów, a w konsekwencji do prób zdefiniowania ważnych dla problemu pojęć, np. „statek Tezeusza”³⁶. Wiedza, jaką uczestnicy wnoszą do dyskusji, np.: na temat mitu o Tezeuszu, o statkach, o deskach, starzeniu się itp., ma w perspektywie prowadzonej dyskusji charakter czysto instrumentalny. W przeciwieństwie do typowej praktyki szkolnej, o sukcesie nie decyduje ilość posiadanej wiedzy, lecz umiejętność jej wykorzystania i modyfikowania. Tym samym, pod wpływem filozofowania, rewizji musi ulec także trzecie założenie procesu edukacyjnego – wiedza deklaratywna przestaje stanowić edukacyjny „cel sam w sobie”.

Praktyka procesu edukacyjnego przebiega w określonym porządku, który spełnia przyjęte w nim założenia indywidualizowania i linearności nauczania oraz nastawienia na zdobywanie wiedzy deklaratywnej. W przyjmowanym przeze mnie stanowisku założenia te wiążą się z edukacyjnym programem ukrytym realizowanym równoległe z programem formalnym. Podczas gdy w obrębie trwania procesu edukacyjnego jego uczestnicy nie mają przestrzeni na dokonanie refleksji nad tymi okolicznościami, twierdzę, że wprowadzenie lekcji filozofii może taką przestrzeń utworzyć. Posługuję się tutaj konkretnym sposobem prowadzenia tego rodzaju zajęć, tj. metodą dociekań filozoficznych. Dzięki lekcjom filozofii stwarzana

³⁵ Lipman, Sharp, Oscanyan, *Filozofia w szkole*.

³⁶ Wbrew pozorom istnieje wiele sposobów interpretacji terminu „statek Tezeusza”. Można potraktować go jako obiekt materialny, ale także obiekt posiadający określoną historię lub obiekt posiadający swojego właściciela (Tezeusza). Ostatecznie, w zależności od przyjmowanych definicji, początkowe ujęcie problemu jako dylematu może przestać obowiązywać, ponieważ różne pojawiające się stanowiska mogą być wobec siebie komplementarne lub może dojść do powstania antynomii.

jest okazja do doświadczenia nauczania wspólnotowego, w którym wiedza jest nie tylko kumulowana, lecz wykorzystywana w trakcie kształtowania umiejętności logicznego myślenia i formułowania argumentów.

„Szkolna bańka filtrująca”

W trakcie omówienia roli lekcji filozofii wobec programu zerowego posłużę się metaforą bańki filtrującej. Jest to pojęcie wprowadzone przez aktywistę Eliego Pariser'a w kontekście analizy automatycznych filtrów dostosowujących treści internetowe do preferencji użytkowników³⁷. Odbyna się to na zasadzie ekstrapolacji informacji zebranych przez algorytmy, opartej na wcześniejszych wyszukiwaniach użytkownika³⁸. Pariser posługuje się przykładem doświadczenia swoich znajomych, którzy po wpisaniu takiego samego hasła wyszukiwawczego: „BP” otrzymali dwa różne wyniki – jeden z nich zobaczył reklamę zachęcającą do zainwestowania w koncern paliwowy, drugi zaś wiadomości na temat katastrofy na platformie wiertniczej należącej do BP, która miała miejsce w 2010 roku. Pariser bańkę filtrującą scharakteryzował następująco:

- po pierwsze, każdy użytkownik znajduje się we własnej bańce filtrującej w wyniku procesu maksymalnego dostosowywania treści do indywidualnych historii przeszukiwania;
- po drugie, bańka filtrująca jest niewidzialna, tj. kryteria dostosowywania informacji są dla użytkownika niedostępne i nie wie on, dlaczego proponuje się mu takie, a nie inne treści;
- po trzecie, rodzaj bańki, do której się trafia, nie jest efektem decyzji użytkownika³⁹.

Pojęcie bańki filtrującej dotyczy przede wszystkim zjawiska personalizacji treści internetowych. W takim kontekście jest także traktowane w literaturze poświęconej badaniom edukacyjnym⁴⁰. Jednak to, co mnie interesuje najbardziej w tym pojęciu, dotyczy efektów i teoretycznych zobowiązań bańki filtrującej. Engin Bozdag i Job Timmermans utrzymywali, że mechanizmy filtrowania treści odbywa się bez kontroli odbiorców tych treści⁴¹. Za teoretyczną podstawę bańki

³⁷ Eli Pariser, *The Filter Bubble. What the Internet is Hiding From You* (USA: Penguin Books, 2011).

³⁸ Engin Bozdag, *Bursting The Filter Bubble: Democracy, Design, and Ethic* (Delft: CPI Koninklijke Wöhrmann, 2015).

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Patrz: Malwina Popiołek, Klaudia Sroka, „Bańka filtrująca i świadomość mechanizmów jej funkcjonowania wśród młodzieży – wyniki badania przeprowadzonego wśród gimnazjalistów”. *Zarządzanie Mediami* 7(3) (2019): 159–171.

⁴¹ Engin Bozdag, Job Timmermans, “Values in the filter bubble. Ethics of personalization algorithms in cloud computing”. W: *1st International Workshop on Values in Design – Building Bridges between RE, HCI and Ethics*, red. Christian Detweiler, Alina Pommeranz, Jeroen van den Hoven, Helen Nissenbaum (Delft: Delft University of Technology, 2011), 7–16.

filtrującej przyjmowali tzw. teorię filtrowania⁴² (*theory of filtering*). Zgodnie z nią w systemie komunikacji istnieją trzy pozycje: nadawców, odbiorców i filtrów (*filter/gatekeeper*). Osoby lub grupy pełniące tę ostatnią rolę w systemie decydują o tym, jakie treści są przepuszczane przez kanały komunikacyjne, a jakie nie są. Bozdag i Timmermans wskazywali, że tego rodzaju praktykę obserwujemy w systemie sądownictwa (gdzie sędziowie zajmują pozycję filtrów) lub w systemie publikacji naukowej (gdzie rolę filtrów przyjmują recenzenci). A zatem mimo tego, że bańka filtrująca jest pojęciem specyficznym dla komunikacji internetowej, jego teoretyczne podstawy można potraktować szerzej, wykraczając poza dziedzinę systemu internetowego. Sądzę, że jeśli szkołę potraktujemy jako pewnego rodzaju system, z powodzeniem można zastosować do niego pojęcie bańki filtrującej. W tym kontekście będę mówił o szkolnej bańce filtrującej bądź skrótowo o szkolnej bańce. Jej źródłem jest odpowiednie ukształtowanie systemu zgodnie z programem oficjalnym, w którym pewne treści zostały zamieszczone, a inne nie. Znaczące pod tym względem jest to, co *nie zostało zawarte* w programie oficjalnym, a co tworzy program zerowy. Warto zwrócić uwagę, że selektywny dobór treści w programie oficjalnym wytwarza program zerowy w aspekcie instytucjonalnym – realizacja programu w takim kształcie należy do obowiązków nauczycieli, zaś do jego przyswojenia zobowiązani są uczniowie. Program zerowy objawiać się może także w aspekcie indywidualnym, gdy to nauczyciel przyjmuje pozycję filtra, dokonując wyboru, jakie treści zostaną omówione w trakcie zajęć, a jakie nie. Oczywiście mogą na to wpływać różne czynniki: od braku czasu, przez przyjmowane metody, osobistą wrażliwość, aż po nieprzewidziane zdarzenia, zmuszające do skrócenia lub pominięcia określonych tematów. Na potrzeby zilustrowania procesu wytwarzania szkolnej bańki oraz jej negatywnych rezultatów odniosę się do decyzji MEiSW o okrojeniu wymogów egzaminacyjnych w związku z pandemią koronawirusa⁴³.

Wymogi egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2020/2021 zostały zmienione⁴⁴ przez wzgląd na przedłużające się obostrzenia epidemiologiczne, silnie wpływające na płynność procesu edukacyjnego. Skupię się jedynie na ograniczeniu

⁴² Warto zaznaczyć, że mowa o teorii filtrowania jako formie analizy odnoszącej się do stosunków zachodzących w strukturach społecznych, patrz: Alvin I. Goldman, "The social epistemology of blogging". W: *Information, Technology and Moral Philosophy*, red. Jeroen van den Hoven, John Weckert (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 11–123. Nie należy mylić tego z teorią filtrowania danych w analizie statystycznej, patrz: Fredrik Gustafsson, "Particle filter theory and practice with positioning applications". *IEEE Aerospace and Electronic Systems Magazine* 25(7) (2010): 53–81.

⁴³ Jest to o tyle przydatne, że okoliczności wprowadzania zmian w wymogach egzaminacyjnych, związane z pandemią, dają pewne argumenty za przyjęciem takiego rozwiązania. Można skutecznie argumentować, że korzyści i straty decyzji o ograniczeniu wymogów z określonych zagadnień podstawy programowej *ceteris paribus* równoważą się, eliminując tym samym własności sytuacji nieistotne z perspektywy przedmiotu niniejszego artykułu. Tym samym decyzja o zmianie wymogów może ustanowić punkt odniesienia do omówienia edukacyjnego programu zerowego. Zależy mi na uwydatnieniu pewnych cech programu zerowego, aby wskazać na jego niepożądane efekty.

⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Szkolnictwa Wyższego z 16 grudnia 2020 roku, Dz.U. 2020, poz. 2314.

wymogów dotyczących egzaminu maturalnego z matematyki, a dokładniej rzecz biorąc, na zmniejszeniu ilości materiału z zakresu funkcji matematycznych. Na mocy rozporządzenia z 16 grudnia 2020 roku maturzyści nie muszą wykazywać się znajomością funkcji wykładniczych oraz umiejętnością osadzania ich w wymiarze praktycznym. Tematyka funkcji matematycznych jest wysoce abstrakcyjna. Przede wszystkim wymaga umiejętności zastosowania podstawowych operacji matematycznych na zbiorach, dodatkowo w kontekście graficznej prezentacji tych operacji na układzie współrzędnych. Patrząc na założenia podstawy programowej matematyki, można stwierdzić, że nauczanie w zakresie funkcji skupia się na zdobywaniu zdolności obliczania wartości funkcji oraz określaniu ich własności matematycznych. Wskazuje się przy tym, że matematyka generalnie stanowi przedmiot trudny z perspektywy uczniów, a funkcje są przez nich postrzegane jako niepotrzebne⁴⁵. Zadajmy sobie teraz pytanie: jakie, w takich okolicznościach, są skutki usunięcia wymogu znajomości funkcji wykładniczej z perspektywy procesu edukacyjnego? Niewielkie, ponieważ przebiega on w dalszym ciągu zgodnie z pierwotnymi założeniami programowymi. Sytuacja ta pokazuje, że jeśli zachodzi potrzeba, można przesunąć określone zagadnienia w obszar programu zerowego bez znacznego zaburzenia procesu edukacyjnego. Być może potwierdza to poczucie bezsensu wobec uczenia się wysoce abstrakcyjnych zagadnień matematycznych. Negatywny rezultat spychania określonych treści do programu zerowego objawia się, gdy zdamy sobie sprawę, że w obecnej sytuacji modelowanie matematyczne, w tym wykorzystanie funkcji wykładniczych, stanowi istotny wkład w walkę z kryzysem spowodowanym przez pandemię COVID-19⁴⁶. Wiedza ta nie jest jednak częścią programu oficjalnego. Analiza związków między matematyką (szczególnie algebrą) a tworzeniem strategii w walce z trwającym kryzysem epidemiologicznym mogłaby ustanowić zakotwiczenie programu oficjalnego w otaczającej uczniów rzeczywistości. Utkwienie lub przenoszenie pewnego zakresu wiedzy do programu zerowego prowadzi do tego, że treść programu oficjalnego znajduje się niejako *obok* rzeczywistości. To mam na myśli, gdy mówię o szkolnej bańce filtrującej. Pojawia się wobec tego kwestia, co z tym wspólnego mogą mieć lekcje filozofii? Odpowiedź będzie odnosić się do dwóch aspektów myślenia filozoficznego. Po pierwsze, rozumianego jako myślenie kontrfaktyczne. Po drugie, jako myślenie logiczne. Na końcu okaże się, w jaki sposób filozofowanie może wesprzeć wydobywanie treści przedmiotowych z programu zerowego. W odniesieniu do powyższego przykładu będzie to dotyczyć funkcji wykładniczej.

⁴⁵ Patrz: Małgorzata Iwanowska, Grażyna Śleszyńska, Beata Wąsowska-Narajczyk, „Matematyka »stosowana« w kształceniu szkolnym – w obiektywie diagnoz »Połowy drogi«”. W: *XXIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Łódź, 2017, 365–369.

⁴⁶ Patrz: Annirudha Adiga, Devdatt Dubhashi, Bryan Lewis i in., „Mathematical models for COVID-19 pandemic: A comparative analysis”. *Journal of Indian Institute of Science* 100, 4 (2020): 793–807; Jasmina Panovska-Griffiths, „Can mathematical modeling solve the current Covid-19 crisis?”. *BMC Public Health* 20 (2020): 551.

W perspektywie metody dociekań filozoficznych filozofia jawi się jako dziedzina problemowa. Wspólnota dociekająca dąży bowiem do osiągnięcia odpowiedzi na postawione pytanie. W toku tych poszukiwań uczestnicy są zmuszeni do sięgania po wiedzę dotyczącą różnych dziedzin. Objawia się w tym potencjał syntetyzowania treści poznanych w trakcie nauki przedmiotów szkolnych. Co jednak ważniejsze, może się zdarzyć, że uczniowie będą musieli sięgnąć po wiedzę wykraczającą poza te treści. Zasugerowałem wcześniej, że wiele problemów filozoficznych ma charakter dylematu. Ta prosta struktura problemu, w której istnieje wybór między zaledwie dwiema opcjami, finalnie okazuje się zaledwie pozycją wyjściową. Wraz ze zgłębianiem dylematu poprzez nazywanie wartości, precyzowanie pojęć, próby jego zastosowania, okazuje się, że za początkowo prostym wyborem stoi ogromna różnorodność uzasadnień. Weźmy za przykład jeden z najsłynniejszych problemów filozoficznych: dylemat wagonika, po raz pierwszy wprowadzony przez Philippę Foot. Rozpędzony wagonik uderzy w pięć osób przywiązanych do torów. Możemy tego uniknąć, o ile zmienimy kierunek jazdy wagonika, przesuając zwrotnicę. Jeśli jednak to zrobimy, zginie jeden człowiek, który został przywiązany do bocznego toru. Przedmiotem rozważań może być pytanie: jaka decyzja w tej sytuacji będzie słuszna?⁴⁷ Sytuacja komplikuje się, gdy przechodzi się do rozważenia, jakie cechy osób przywiązanych do torów są moralnie istotne dla możliwych decyzji. Poziom trudności zwiększa się, gdy strukturę dylematu wagonika odnosi się do realnych problemów decyzyjnych, np. ustalania pierwszeństwa wśród grup pacjentów w obliczu kryzysu epidemiologicznego lub wprowadzania strategii walki z epidemią w odniesieniu do kosztów gospodarczych ponoszonych przez państwo. Tego rodzaju aplikacji dylematu wagonika w reakcji na pandemię COVID-19 dokonał publicysta Marcin Rotkiewicz, porównujący państwa, które zdecydowały się na wprowadzenie radykalnych obostrzeń epidemiologicznych (m.in. Polskę), do tych, w których obostrzenia były łżejsze bądź w ogóle ich nie było (np. Szwecję)⁴⁸. Gdy powstawał artykuł Rotkiewicza, na temat przebiegu epidemii koronawirusa wciąż niewiele było wiadomo. Dziś ewaluacja problemu doboru strategii przeciwdziałania pandemii, oparta na strukturze dylematu wagonika, jest łatwiejsza, ponieważ dysponujemy odpowiednimi danymi statystycznymi. Danymi, których prezentacja wymaga wykorzystania funkcji matematycznych. Omawiając problem filozoficzny, otwieramy przestrzeń do tego, aby sięgnąć i zastosować zagadnienie matematyczne zbędne z perspektywy uczniów, a nawet procesu edukacyjnego.

W aspekcie myślenia logicznego filozofowanie oznacza poszukiwanie podstaw uznawania określonych twierdzeń za prawdziwe. Jak pisał Kazimierz Ajdukiewicz: „Ucząc się więc logiki nie tylko zaprawiamy się w sztuce logicznego myślenia, ale

⁴⁷ Phillipa Foot, „The problem of abortion and the doctrine of the double effect”. *Oxford Review* 5 (1967): 5–15.

⁴⁸ Marcin Rotkiewicz, „Ile osób zabije wagonik? Dwie odmienne metody na wirusa”. *Polityka* (2020). <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1951554,1,ile-osob-zabije-wagonik-dwie-odmienne-metody-na-wirusa.read> (dostęp: 17.11.2021).

nadto poznajemy pewne związki między faktami, stanowiące logiczną strukturę świata, poznajemy »logikę rzeczy«⁴⁹. Pogląd ten odwołuje nas do określonej tradycji filozoficznej, niemniej stanowi wyraz tego, co leży u podstaw obowiązywania wiedzy wszelkiego autoramentu: wysiłków zmierzających do ustalenia jej zasadności. Sprowadza się to do badania argumentacji, typów wnioskowania i metod wyprowadzania twierdzeń. Różnica między analitycznym charakterem praw matematycznych i syntetycznym charakterem praw fizyki nie jest oczywista (ani niekontrowersyjna), a ma ona zasadnicze znaczenie, gdy mowa o dowodzie matematycznym lub dowodzie nauk przyrodniczych. Bez tego wiedza na temat budowy wirusów, mechanizmu ich przetrwania oraz sposobów przeciwdziałania im opracowanych przez ludzi może okazać się niewystarczająca w obliczu natłoku niesprawdzonych informacji o domniemanej częstotliwości przypadków niepożądaných odczynów poszczepiennych czy ograniczonej skuteczności szczepionek. Stoi za tym racja, że program oficjalny nie zapewnia wystarczającego kryterium wiarygodności między wiedzą szkolną i wiedzą potoczną. Jedyna różnica jest taka, że pierwszy rodzaj pochodzi z zajęć biologii odbywających się w szkole, a drugi nie.

Podsumowując wątek szkolnej bańki filtrującej, twierdzę, że uczniowie są w niej zamykani ze względu na obowiązywanie programu zerowego. Mogą oni z powodzeniem przejść przez wszystkie etapy edukacyjne, nie potrafiąc utworzyć związków nabytej wiedzy z wyzwaniem pozaszkolnymi. Wprowadzenie lekcji filozofii stanowi sposób na przebicie bańki szkolnej. Z jednej strony staje się to możliwe dzięki myśleniu kontrfaktycznemu, typowemu dla problemów filozoficznych, konstruowanych jako dylematy lub eksperymenty myślowe. Myślenie kontrfaktyczne tylko pozornie oddala od rzeczywistości. *De facto*, nabycie takiej zdolności pozwala na spojrzenie na tę rzeczywistość pod różnymi kątami, sprawiając, że zaczyna jawić się w całej swojej złożoności, unikając przy tym poczucia niepewności i zagubienia. Z drugiej strony efekty szkolnej bańki są niwelowane dzięki umiejętności myślenia logicznie spójnego. Obserwacja i zaangażowanie w klasyfikację typów wnioskowania, rodzajów argumentów, błędów logicznych mogą prowadzić do pogłębienia treści programu oficjalnego, ponieważ pojawia się szansa odniesienia ich do porządku, który Ajdukiewicz nazwał »logiką rzeczy».

Ewaluacja, racjonalność i metamyślenie

Berrie Heesen w opracowaniu pt. *Najdziwniejsze krzesło świata* zawarł historię małej Margi, która w swojej szkole spotkała się z praktyką zaklejania dzieciom ust w sytuacjach, gdy nauczycielka uznawała ich zachowanie za nieodpowiednie. Choć

⁴⁹ Kazimierz Ajdukiewicz, *Zarys logiki. Książka pomocnicza dla nauczyciela* (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1953), 5.

sama nie doświadczyła tego rodzaju praktyki, w rozmowie z tą nauczycielką zdobyła się na komentarz, że nie powinno się w ten sposób traktować dzieci. Na pytanie nauczycielki, co w takim razie powinna robić, Margi odpowiedziała, że powinna z dziećmi rozmawiać⁵⁰. Jest to ekstremalny przykład tego, jak łatwo przychodzi odmawiać uczniom prawa do własnego głosu. Sądzę, że dobrze scharakteryzował to Paweł Walczak, stawiając następującą tezę: „Odmawianie racjonalności dziecięcemu myśleniu jest konsekwencją zbyt wąskiej definicji racjonalności, którą posługiwali się konstruktorzy systemów edukacji”⁵¹.

Walczak odnosi się do „myślenia dziecięcego” ze względu na dominujące przekonanie o istnieniu silnego kontrastu w między nim a myśleniem dorosłego. Ja tezę tę odnoszę do szerszego grona – uczniów. W imię tej racjonalności, której wzorcem jest to, co Gerd Gigerenzer określił mianem „racjonalności demonicznej”⁵², proces edukacyjny jest zunifikowany nie tylko pod względem przekazywanych treści formalnych, lecz także pod względem kryteriów ewaluacji uczniowskiego sposobu bycia. Uczeń *jest* w sposób mniej doskonały w odniesieniu do sposobu bycia dorosłego człowieka. Jako takie uczniowskie *modus operandi* wymaga poddania kontroli. Drastyczny przykład zawarty w historii Margi symbolicznie ilustruje tendencję procesu edukacji do tłumienia tego, co z perspektywy ucznia może stanowić przedmiot rozmowy, lecz nie jest wartością z punktu kryteriów racjonalności dorosłego. Nośnikiem tej tendencji jest program nieformalny, który rozumiem tutaj jako treści istotne edukacyjnie (formujące postawy uczniów), gdy nie przekazuje się im treści programu oficjalnego. U swoich podstaw treści programu nieformalnego skupiają się właśnie na określonej formie racjonalności, nietolerującej konkurencji.

Za znamiona tej racjonalności przyjmijmy kolejne trzy elementy procesu edukacyjnego: etapowość, wysiłek i ocenianie⁵³, z których za centralny uznaję wysiłek. Sukces lub porażka ucznia są zjawiskami mierzalnymi. O tym, czy udało się opanować jakiś fragment materiału, zaświadcza ewaluacja dokonywana przez nauczyciela po zakończeniu określonego etapu nauczania, a przed rozpoczęciem kolejnego. Istotnym kryterium tej ewaluacji jest ilość włożonego przez ucznia wysiłku w opanowanie i zaprezentowanie danego materiału. Wysiłek ten jest

⁵⁰ Berrie Hessen (red.), *Najdziwniejsze krzesło świata*, tłum. K. Bobiński (Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, 1997), 29.

⁵¹ Paweł Walczak, „Dziecko i filozofia. Spór o filozofowanie z dziećmi”. *Analiza i Egzystencja* 38 (2017): 17–18.

⁵² Gigerenzer dokonywał analizy normatywnych modeli decyzyjnych, które według niego wyrażają racjonalność demoniczną. Poprzez tę nazwę nawiązywał do figury Demona Laplace’a, posiadającego wyczerpującą wiedzę na temat układu wszystkich cząstek elementarnych we Wszechświecie. Wszelkie przewidywania Demona na temat wszelkich zjawisk fizycznych są dzięki temu deterministycznie poprawne. Patrz: Gerd Gigerenzer, Peter M. Todd, ABC Research Group, *Simple Heuristics That Makes Us Smart* (Oxford: Oxford University Press, 1999), 7.

⁵³ Mary McCaslin, Thomas L. Good, „The informal curriculum”. W: *Handbook of Educational Psychology*, red. Calfee Berliner (New York: MacMillan, 1996), 622–670.

bowiem miarą samokontroli niezbędnej do zgłębienia dużej ilości zróżnicowanej wiedzy. Przyświeca temu założenie prawidłowości: im więcej wysiłku wkłada się w naukę, tym lepsze wyniki się osiąga. Przekaz ten daje poczucie sprawczości, które potwierdza przechodzenie przez kolejne etapy nauki: od sprawdzianu do oceny semestralnej, od oceny końcoworocznej do wręczenia świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, od konkursu rekrutacyjnego w szkole ponadpodstawowej do świadectwa maturalnego itd.

Przechodzenie przez kolejne etapy procesu edukacyjnego jest jednak w tym schemacie zapośredniczone przez postać nauczyciela. To on ostatecznie wydaje decyzję na temat oceny wysiłku ucznia. Koliduje to z przekazem o sprawczości uczniów, ponieważ w kluczowych momentach edukacji – na granicy między etapami – są oni całkowicie zależni od ocen swoich nauczycieli. Należy to jednak doprecyzować. W jakim sensie dochodzi do kolizji między założeniem o efektywności wysiłku wkładanego w naukę przez ucznia a faktem oceny tego wysiłku przez nauczyciela? Jedynym świadkiem własnego wysiłku jest sam uczeń. Nauczyciel jest świadkiem prezentacji efektu tego wysiłku. Jeśli wysiłek ucznia wiąże się z poziomem jego samokontroli obecnej w procesie uczenia się, w momencie prezentowania pozyskanej wiedzy nauczyciel nie jest w stanie zaobserwować tego w „czystej postaci”, tj. bez udziału innych czynników jak stres, nastawienie klasy, nastawienie nauczyciela, relacje rówieśnicze itp. Jeśli przyjmiemy, że wysiłek wkładany w naukę służy kształtowaniu racjonalności, uczeń znajdujący się na progu kolejnego etapu nauczania otrzymuje bardzo niejasny przekaz na temat pożądanej formy racjonalności. Ostateczne rozliczenie wysiłku ucznia dokonuje się bowiem na podstawie tego, co uda się zaobserwować nauczycielowi. Z perspektywy procesu edukacyjnego nauczyciel stoi na straży obiektywizmu wyrażającego racjonalność kontrastującą z uczniowską „specyfiką i nieprzewidywalnością”⁵⁴. Stąd bierze się niejasny przekaz na temat preferowanej formy racjonalności, w którym z jednej strony za wartość uznaje się uczniowski wysiłek, lecz z drugiej nauczycielska ocena może opierać się na pozorach tego wysiłku. Ciekawym zagadnieniem jest pod tym względem uwikłanie nauczycieli w mechanizmy programu nieoficjalnego. Nie jest to jednak miejsce na szersze omówienie tej kwestii⁵⁵. Podsumowując, zaznaczałem wcześniej, że program nieformalny uobecnia się równoległe z programem oficjalnym, lecz wówczas, gdy nie dochodzi do przekazywania konkretnych treści tego drugiego. Założenie to pełni podwójną funkcję: po pierwsze, pozwala na odróżnienie programu nieformalnego od programu ukrytego, po drugie, podkreśla rolę oceny w procesie edukacyjnym. Ocena ta jest całkowicie zewnętrzna wobec ucznia mimo tego, że dotyczy sfery jego osobistego wysiłku wkładanego w naukę. W tym sensie uczeń nie jest dopuszczany do formy racjonalności, do której jednocześnie ma dążyć.

⁵⁴ Ekkehard Martens, „Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi”, tłum. Ewa Nowak. *Ethics in Progress* 2(1) (2011): 42–44.

⁵⁵ Więcej na ten temat, por. Pankowska, „Nauczyciel”.

Lekcje filozofii mogą stanowić przestrzeń do zniwelowania powyższej nie-spójności. Istotnym bowiem elementem ram nakładanych przez metodę dociekań filozoficznych jest ewaluacja zajęć. I jest to ważna część nie tylko z perspektywy nauczyciela, otrzymującego w ten sposób informację na temat przebiegu lekcji, lecz przede wszystkim uczniów, którzy zyskują większy zakres kontroli nad jej kształtem. Forma ewaluacji przeprowadzonych dociekań może być bardzo zróżnicowana. Na tym końcowym etapie można zadać następujące pytania:

- Czy zdaniem uczestników udało się znaleźć rozwiązanie omawianego problemu?
- Czy uczestnikom udało się współpracować w celu rozwiązania problemu?
- Czy problem został rozważony pod każdym kątem?
- Czy rozważany problem ma jakieś osobiste znaczenie dla uczestników?

Takie i wiele innych pytań może pojawić się w ramach ewaluacji dyskusji, która miała wcześniej miejsce. Muszą one spełniać przede wszystkim jeden warunek: nie mogą dotyczyć przedmiotu tej dyskusji. Pytania te dotyczą samego przebiegu dyskusji. Wówczas, pod ich wpływem, myślenie uczniów wznosi się na kolejny poziom zaangażowania w zajęcia – metamyślenia. Jest to kolejny aspekt samozwrotności myślenia, o której była mowa wcześniej. Na tym poziomie nie chodzi już tylko o próbę osiągnięcia pewnego grupowego celu – uzyskania odpowiedzi – lub indywidualnych zamierzeń – przekonania innych do swojego stanowiska. Sensem wspólnego ewaluowania zajęć jest refleksja nad tym, w jaki sposób próbowano dotrzeć do tych celów.

Dociekania filozoficzne zapewniają punkty orientacyjne ukierunkowujące wysiłek uczniowski, który skupia się na myśleniu opartym na czterech K (4K): Koleżeństwie, Kreatywności, Kooperacji, Krytycyzmie⁵⁶. Wyraża się przez to pewien ideał dyskusji w ramach wspólnoty dociekającej. Jej trwanie jest bowiem umocowane w trosce uczestników o siebie nawzajem i budowaniu współpracy w dążeniu do rozwiązania określonego problemu. Z drugiej strony chodzi o to, aby także dzielić się swoimi pomysłami na to rozwiązanie i być w gotowości do udzielenia bądź przyjęcia krytycznych opinii od innych obecnych osób. Nie są to zatem po prostu zasady przebywania w klasie szkolnej, mające charakter tymczasowy i instrumentalny. Myślenie wg 4K jest wpisane w istotę dociekań filozoficznych, ponieważ samo w sobie ustanawia zestaw kompetencji aktywnie rozwijanych w trakcie zajęć⁵⁷. Wspominam o tym dlatego, że 4K stanowi przykład kryteriów umożliwiających samodzielną ocenę wysiłku wkładanego w zajęcia. Tym samym uczniowie zmieniają swoją pozycję z odbiorców procesu nauczania nastawionego na określoną formę racjonalności na uczestników tego procesu. Uczestnicy dociekań filozoficznych poprzez ewaluowanie zajęć starają się spojrzeć na nie z normatywnej perspektywy wyrażanej przez 4K.

⁵⁶ Przyjmuję tłumaczenie angielskiego „4C thinking: Caring, Collaborative, Creative, Critical” za: Krzywoń, *Filozofuj*, 47.

⁵⁷ Barry Hymer, Roger Sutcliffe, *P4C Pocketbook* (UK: Teachers Pocketbooks, 2012).

Podsumowanie

Generalnym tłem funkcjonowania szkoły jest oficjalny program, który jest w niej przekazywany. Istnieją jednak przekonujące argumenty za uznaniem, że sprzężony z tym jest program nieoficjalny. Rzuca to nowe światło na rzeczywistość szkolną. Obecność tego ostatniego jest kluczowa pod względem przebiegu procesu edukacyjnego. Wyróżniłem trzy aspekty programu nieoficjalnego: program ukryty, zerowy i nieformalny.

W ramach programu ukrytego przekazuje się i utrwała określone wzorce zachowań, prowadzące do wypracowania strategii radzenia sobie w okolicznościach nauki. Twierdzą, że wśród tych okoliczności można wyróżnić także trzy założenia procesu edukacyjnego: jest on indywidualny, linearny i nastawiony na nabywanie wiedzy deklaratywnej. Obecność lekcji filozofii w szkole posiada potencjał do tego, aby pokazać, że nie są to założenia absolutnie obowiązujące. Poprzez kształtowanie myślenia krytycznego i logicznego w ramach wspólnoty dociekającej uczniowie otrzymują sygnał, że stanowią znaczącą część pewnej całości dążącej do rozwiązania wybranego problemu. Filozofowanie prowadzi do syntetyzowania treści, które już się poznało w szkole, dzielenia się wiedzą poznaną poza szkołą i antycypowania tego, co dopiero będzie przedmiotem nauczania. W końcu uczestnictwo w lekcjach filozofii pobudza do badania spójności i weryfikowania treści oraz argumentów, z którymi na co dzień spotykają się uczniowie. Program ukryty tworzy iluzoryczne wrażenie, że *musi być tak jak jest*. Filozofia pokazuje, że nawet jeśli *jest jak jest*, to zakres tego, jak *być musi* jest dużo większy niż niejawnie się to zakłada.

Program zerowy omówiłem, posługując się metaforą szkolnej bańki filtrującej. W szkole widzianej z perspektywy systemu na jego wejściach i wyjściach dochodzi do selekcji treści przekazywanych w ramach procesu edukacyjnego. Treści wyselekcjonowane tworzą program oficjalny. Istnieją też treści, które nie zostały włączone do tego programu, a które przez to tworzą program zerowy. Może się zdarzyć, że wiele z nich pozwala dużo lepiej zrozumieć otaczający uczniów świat. Brak takich treści w obrębie programu oficjalnego oznacza zatem odizolowanie młodych ludzi, pod pewnymi aspektami, od ich rzeczywistości. Wytwarza się wokół nich swoistą bańkę, do której przebicia mogą przyczynić się lekcje filozofii.

W odniesieniu do programu nieformalnego skupiłem się na racjonalności formowanej w ramach procesu edukacyjnego. Wiąże się to z wysiłkiem uczniów zaangażowanych w proces. Wysiłek ten następnie podlega ocenie. Starłem się jednak pokazać, że w związku z ocenianiem za pośrednictwem przez nauczyciela – obserwatora końcowego rezultatu wysiłków podopiecznych – partycypacja uczniów w tej pożądanej formie racjonalności jest ograniczona. Przekonywałem, że lekcje filozofii charakteryzują się dążeniem do podejmowania natychmiastowego namysłu nad wysiłkiem wkładanym w rozwiązywanie wybranego problemu. W tym sensie, włączając uczestników zajęć w ocenę ich przebiegu oraz poziomu zaangażowania, dopełnia się zadanie formowania uczniów utrudniane przez działanie programu nieformalnego.

Pozostały jeszcze dwie kwestie, które chciałbym poruszyć na zakończenie. Po pierwsze, dlaczego argumentuję za wprowadzeniem lekcji filozofii do programu nauczania szkolnego, skoro znajduje się w nim już etyka? Po drugie, dlaczego za reprezentatywną metodę nauczania filozofii uznałem dociekania filozoficzne? Zacznę od ostatniego pytania. Dociekania filozoficzne są metodą znaną w wielu krajach od co najmniej 50 lat. Istnieją organizacje zajmujące się promowaniem i udoskonalaniem tej metody, np. SAPERE lub Sophia Network. W Polsce rozpowszechnianiem tej metody zajmuje się przede wszystkim Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Dociekania filozoficzne są metodą docenianą i postrzeganą jako wartościowa ze względu na uzyskiwane rezultaty edukacyjne. Poprzez niniejszy artykuł starałem się pokazać, że potencjał tej metody jest większy, niż można sądzić. Zasady dociekań filozoficznych inicjują rozwój myślenia logicznego, krytycznego i kontrfaktycznego, które stanowią istotne kompetencje do radzenia sobie zarówno w dorosłości, jak i w szkole.

Przechodząc do pytania pierwszego, istnieją dwie racje skłaniające mnie do wskazania lekcji filozofii jako sposobu niwelowania efektów programu nieoficjalnego. Lekcje etyki z powodzeniem można prowadzić metodą dociekań filozoficznych i z pewnością w wielu szkołach tak właśnie się dzieje. Jest to możliwe, dlatego że etyka jest jedną z podstawowych dziedzin filozoficznych. Pytania o dobro, zło, sprawiedliwość, winę moralną itp. stanowiły trzon większości historycznych systemów filozoficznych. Właśnie ze względu na bogatą tradycję etyka stała się dziedziną bardzo wyspecjalizowaną. Etycy posługują się specjalistyczną nomenklaturą, rozważają konkretne zjawiska rzeczywistości i posługują się określonymi argumentami. Etyka jako dziedzina filozoficzna ma sens i biorąc pod uwagę wyzwania, z którymi przychodzi i przyjdzie mierzyć się ludzkości, ma ogromne znaczenie. Etyka jako przedmiot szkolny jest jednak wytworem oderwanym od swoich filozoficznych korzeni, w którym punkt ciężkości przypada na realizację funkcji wychowawczej szkoły. Nauczanie etyki przyczynia się do rozwoju empatii i wzrostu wrażliwości moralnej uczniów. Podobną rolę mogą spełniać zajęcia wychowawcze.

Ponadto etyka jako przedmiot szkolny może stać się nośnikiem programu nieoficjalnego. Wpływa na to przede wszystkim utrwalenie jej statusu przedmiotu wymienialnego z zajęciami religii. Możliwość wyboru etyki w opozycji do przedmiotu światopoglądowo zaangażowanego wytworzyło wrażenie, że są to lekcje „religii laickiej”. Nie zamierzam odnosić się w tym miejscu do takiego poglądu z nadzieją, że obecnie nie dominuje ono myślenia o lekcjach etyki. Chodzi mi raczej o zilustrowanie, że już sama pozycja etyki wśród innych przedmiotów szkolnych prowadzi do przyjęcia niejawnych założeń przekładających się na proces edukacyjny. Nawet nierównowaga liczebności uczniów uczestniczących w lekcjach religii i lekcjach etyki może stanowić impuls do transferu treści programu nieoficjalnego.

Powróćmy do pytania, które pojawiło się na początku artykułu: „Uczyć czy nie uczyć filozofii w szkołach?”. Reminiscencją tego zagadnienia w polskiej literaturze pozostaje pytanie, postawione przed laty przez Bohdana Chwedeńczuka:

po co zajmować się filozofią?⁵⁸. Maciej Smolak pisał, że współcześnie środowisko filozoficzne z entuzjazmem podchodzi do pomysłu wprowadzania lekcji filozofii do szkół⁵⁹. Tak powszechna zgoda nie występuje już w kwestii sposobu nauczania filozofii. Niniejszym artykułem dokładam swój głos do odpowiedzi twierdzących i jednocześnie proponuję, by korzystać z metody dociekań filozoficznych stosowanej z powodzeniem od wielu lat, w wielu miejscach na świecie. Widzę sens w tym, aby lekcje filozofii były w szkołach obecne. Należy przy tym postawić pytanie, w jaki sposób pogodzić systemowe nauczanie filozofii z metodą dociekań filozoficznych. Jest to zagadnienie wybiegające poza cele przyjęte w tym artykule, choć stanowi naturalny kolejny krok po wskazaniu efektów wprowadzania zajęć filozofii do szkół. Najistotniejsze jest jednak to, że filozofia ma potencjał obniżania treści szkolnego programu nieoficjalnego, ponieważ samo filozofowanie wymaga spojrzenia na zastane okoliczności lub problemy z różnych punktów widzenia. Szkoła nie jest wyłącznie etapem przygotowawczym do przyszłego dorosłego życia – jest ogromną częścią życia każdego młodego człowieka. To w szkolnych warunkach weryfikowaliśmy i sprawdzaliśmy wiedzę o tym, jak żyć, wyniesioną z domu rodzinnego. Chciałem pokazać, że w kontekście edukacyjnego programu nieoficjalnego możliwość filozofowania na temat pytania: „jak żyć?” otwiera przed uczniami zupełnie nową perspektywę w codziennej rutynie szkoły.

S t r e s z c z e n i e: Bohdan Chwedeńczuk prowokacyjnie pytał: po co w ogóle zajmować się filozofią? Pytanie to można potraktować jako pytanie filozoficzne. W niniejszym artykule stawiam je w kontekście edukacyjnym. Środowisko filozoficzne w Polsce jest co do zasady zgodne, że lekcje filozofii w szkole mogą stanowić wartościowe uzupełnienie edukacji powszechnej. Nie ma jednak zgody w kwestii tego, jak i czego należy uczyć w trakcie lekcji filozofii. Stawiam tezę, że warto uczyć filozofii w szkołach, zaczynając już od II etapu edukacyjnego. W prezentowanej argumentacji przyjmuję perspektywę krytyczną w badaniach nad edukacją, których istotnym elementem jest zjawisko edukacyjnego programu nieoficjalnego, składającego się z programu ukrytego, zerowego, i nieformalnego. Staram się pokazać, że wprowadzenie lekcji filozofii do szkół wiąże się nie tylko z pozytywnymi efektami w radzeniu sobie z problemami życia codziennego, lecz także w radzeniu sobie z okolicznościami życia szkolnego.

S ł o w a k l u c z o w e: program ukryty, dociekania filozoficzne, edukacja

Bibliografia

- Adiga, Annirudha, Devdatt Dubhashi, Bryan Lewis i in. „Mathematical models for COVID-19 pandemic: A comparative analysis”. *Journal of Indian Institute of Science* 100, 4 (2020): 793–807.
- Ajdukiewicz, Kazimierz. *Zarys logiki. Książka pomocnicza dla nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1953.

⁵⁸ Bohdan Chwedeńczuk, „O udręczeniu, jakie daje filozofia. Cóż to za osobliwe zajęcie – filozofia?”. *Studia Filozoficzne* 4 (1985): 177–179.

⁵⁹ Maciej Smolak, „Jakiej filozofii uczyć w szkole?”. *Analiza i Egzystencja* 10 (2009): 99–110.

- Barron, Brigid. „Interest and self-sustained learning as catalysts of development”. *Human Development* 49 (2006): 193–224.
- Bozdag, Engin. *Bursting The Filter Bubble: Democracy, Design, and Ethics*. Delft: CPI Koninklijke Wöhrmann, 2015.
- Bozdag, Engin. Timmermans, Job. „Values in the filter bubble. Ethics of personalization algorithms in cloud computing”. W: *1st International Workshop on Values in Design – Building Bridges between RE, HCI and Ethics*, red. Christian Detweiler, Alina Pommeranz, Jeroen van den Hoven, Helen Nissenbaum, 7–16. Delft: Delft University of Technology, 2011.
- Brudnik, Maria. „Analiza transakcyjna w praktyce szkolnej”. *Forum Oświatowe* 2 (41) (2009): 89–105.
- Chiang, Laurence. „Forgetting Lakomski: A reply to *Witches, Weather Gods, and Phlogiston*”. *Curriculum Inquiry* 19(2) (1989): 191–199.
- Chmura-Rutkowska, Iwona. „Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a pleć. Kontekst społeczno-kulturowy”. *Forum Oświatowe* 1(46) (2012): 41–73.
- Chomczyńska-Rubacha, Mariola, Rubacha, Krzysztof. „Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstruktor teoretyczny”. *Przegląd Badań Edukacyjnych* 23 (2) (2016): 145–164.
- Chomczyńska-Rubacha, Mariola, Pankowska, Dorota. „Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych”. W: *Podręczniki i poradniki. Konteksty – dyskursy – perspektywy*, red. Mariola Chomczyńska-Rubacha, 17–31. Kraków: Impuls, 2011.
- Chwedeńczuk, Bohdan. „O udręczeniu, jakie daje filozofia. Cóż to za osobliwe zajęcie – filozofia?”. *Studia Filozoficzne* 4 (1985): 177–179.
- Davies, Marika. „The risks of following the informal and hidden curriculums”. *British Medical Journal* 359 (2017): 3287.
- Flinders, J. David, Noddings, Nel, Thornton, Stephen J. „Null curriculum: Its theoretical basis and practical implications”. *Curriculum Inquiry* 16(1) (1986): 33–42.
- Foot, Phillipa. „The problem of abortion and the doctrine of the double effect”. *Oxford Review* 5 (1967): 5–15.
- Furman, Wojciech. „Od pozornej wiedzy do komory pogłosowej i nadmiaru informacji. Krótki przegląd strachów medialnych”. *Zeszyty Prasoznawcze* 61, 2 (234) (2018): 201–208.
- Gębuś, Dorota. „Nakazy i zakazy rodzicielskie a kreatywność jednostki. Źródła inhibitorów twórczości w perspektywie analizy transakcyjnej”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna* 5 (2016): 123–132.
- Gholami, Morteza, Rahimi, Ali, Ghahramani, Omid, Dorri, Elham Rajab. „A reflection on null curriculum”. *IIOAB Journal* 7 (2016): 218–223.
- Gigerenzer, Gerd, Todd, Peter M., ABC Research Group. *Simple Heuristics That Makes Us Smart*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Giroux, Henry. *Theory and Resistance in Education*. Westport: Bergin & Garvey, 2001.
- Goldman, Alvin I. „The social epistemology of blogging”. W: *Information, Technology and Moral Philosophy*, red. Jeroen van den Hoven, John Weckert, 11–123. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Gustaffson, Fredrik. „Particle filter theory and practice with positioning applications”. *IEEE Aerospace and Electronic Systems Magazine* 25(7) (2010): 53–81.
- Grudzińska, Anna, Kubin, Katarzyna (red.). *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, 2014.
- Hafferty, Frederick W., Franks, Ronald. „The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education”. *Academic Medicine* 69(11) (1994): 861–871.
- Hafferty, Frederick W. „Beyond curriculum reform: Confronting medicine’s hidden curriculum”. *Academic Medicine* 73(4) (1998): 403–407.

- Hessen, Berrie (red.). *Najdziwniejsze krzesło świata*, tłum. Krzysztof Bobiński. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, 1997.
- Hofman, Agata. „Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym”. *Języki Obce w Szkole* 3 (2007): 46–52.
- Hung, David, Shu-Shing, Lee, Lim, Kenneth T. Y. „Authenticity in learning for the twenty-first century: bridging the formal and the informal”. *Educational Research and Development* 60 (2012): 1071–1091.
- Hymer, Barry, Sutcliffe, Roger. *P4C Pocketbook*. UK: Teachers Pocketbooks, 2012.
- Iwanowska, Małgorzata, Śleszyńska, Grażyna, Wąsowska-Narojczyk, Beata. „Matematyka »stosowana« w kształceniu szkolnym – w obiektywie diagnoz »Połowy drogi«”. W: *XXIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, 365–369. Łódź, 2017.
- Jackson, Phillip. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Jagiela, Jarosław. „Transakcyjny kontekst dydaktyki”. *Podstawy Edukacji* 4 (2011): 151–172.
- Jagiela, Jarosław. „ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej”. *Słownik Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej* 10(19) (2011): 283–290.
- Jagiela, Jarosław. „ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej”, cz. VIII. *Słownik Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej* 14(31) (2015): 221–232.
- Jagiela, Jarosław. „Transactional metaphors and education”. *SPI* 23(2) (2020): 131–151.
- Jedynak, Anna. „O nauczaniu filozofii w szkole”. *Analiza i Egzystencja* 10 (2009): 203–207.
- Kaczmarek, Emilia, Makowska, Marta. „Wymaganie obecności na zajęciach w czasie choroby jako przykład ukrytego programu studiowania medycyny”. *Annales. Ethics in Economic Life* 23(1) (2020): 67–81.
- Krzywoń, Łukasz. *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Lublin: Wydawnictwo Academicon, 2019.
- Lacan, Jacques. *Seminarium I. Pisma techniczne Freuda*, tłum. Joanna Gilewicz. Warszawa: WN PWN, 2017.
- Lakomski, Gabriele. „Phlogiston reinvented. A reply to Laurence Chiang”. *Curriculum Inquiry* 19(2) (1989): 201–203.
- Lakomski, Gabriele. „Weather, gods, and phlogiston: The demise of the hidden curriculum”. *Curriculum Inquiry* 18(4) (1988): 451–463.
- Lipman, Matthew. „Philosophy for children”. *Metaphilosophy* 7(1) (1976): 17–39.
- Lipman, Matthew. „Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children”. *The Clearing House* 71(5) (1998): 277–280.
- Lipman, Matthew. „The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program”. W: *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, red. Hashim Naji, 3–11. London and New York: Routledge, 2017.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann M., Oscanyan, Frederick S. *Filozofia w szkole*, tłum. Beata Elwich, Anna Łagodzka. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2008.
- Lomaca, Constantin, Chiodo, Julie Ann. „Learning values and critical thinking: A P4C approach for young children”. *Revista de Filosofie Aplicată* 2(2) (2019): 22–38.
- McCaslin, Mary, Good, Thomas L. „The informal curriculum”. W: *Handbook of Educational Psychology*, red. Calfee Berliner, 622–670. New York: MacMillan, 1996.
- Makarewicz, Renata. „Ukryty program w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów w polskiej szkole. Odwołanie do etyki słowa”. *Prace Językoznawcze* XIX, 2 (2017): 115–126.
- Malinowski, Robert. „Program ukryty w szkole – przyczyny, przejawy i skutki”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4 (2013): 61–80.
- Martens, Ekkehard. „Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi”, tłum. Ewa Nowak. *Ethics in Progress* 2(1) (2011): 42–44.

- Pankowska, Dorota. „Nauczyciel wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły”. *Przegląd Badań Edukacyjnych* 2(17) (2013).
- Pankowska, Dorota. „Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły”. *Psychologia w Szkole* 3 (2008): 29–38.
- Pankowska, Dorota. „Nauczyciel wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły”. *Przegląd Badań Edukacyjnych* 2(17) (2013): 7–26.
- Panovska-Griffiths, Jasmina. „Can mathematical modeling solve the current Covid-19 crisis?”. *BMC Public Health* 20 (2020): 551.
- Pariser, Eli. *The Filter Bubble. What the Internet is Hiding From You*. USA: Penguin Books, 2011.
- Pauluk, Dorota. *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty*. Kraków: WUJ, 2016.
- Pierzchała, Anna. „Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna* 6 (2017): 107–117.
- Pobożewska, Aldona. *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: WUŁ, 2019.
- Popiołek, Malwina, Sroka, Klaudia. „Bańka filtrująca i świadomość mechanizmów jej funkcjonowania wśród młodzieży – wyniki badania przeprowadzonego wśród gimnazjalistów”. *Zarządzanie Mediami* 7(3) (2019): 159–171.
- Trepczyński, Marcin, Stanaszek, Alina, Grudniewska, Magdalena, Gmaj, Iwona. *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.
- Rotkiewicz, Marcin. „Ile osób zabije wagonik? Dwie odmienne metody na wirusa”. *Polityka* (2020). <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1951554,1,ile-osob-zabije-wagonik-dwie-odmienne-metody-na-wirusa.read> (dostęp: 17.11.2021).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Szkolnictwa Wyższego z 16 grudnia 2020 roku, Dz.U. 2020, poz. 2314.
- Smolak, Maciej. „Jakiej filozofii uczyć w szkole?”. *Analiza i Egzystencja* 10 (2009): 99–110.
- Szewczyk, Kazimierz. „Kurs pozaformalny w edukacji moralnej studentów medycyny i młodych lekarzy”. *Diametros* 57 (2018): 61–87.
- Walczak, Paweł. „Dziecko i filozofia. Spór o filozofowanie z dziećmi”. *Analiza i Egzystencja* 38 (2017): 5–19.
- Zawadzka-Bartnik, Elżbieta. „Czego powinniśmy uczyć, a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach”. *Neofilolog* 44(2) (2015): 139–153.