


Natascha Kienstra

 <https://orcid.org/0000-0002-5458-9194>

Universiteit van Tilburg

n.h.h.kienstra@tilburguniversity.edu

METODY NAUCZANIA W EDUKACJI ETYCZNEJ W HOLANDII

Streszczenie

Artykuł przybliży umiejscowienie etyki w programach edukacji szkolnej w Holandii oraz cele i praktyki jej nauczania. Omawia wyniki badań przeprowadzonych w szkołach holenderskich, mających na celu sprawdzenie jakie metody dydaktyczne najlepiej służą rozwijaniu wiedzy i kompetencji uczniów. Jaki model interakcji w pracy uczniów z nauczycielem jest najkorzystniejszy? W badaniu wykorzystane zostały formy nauczania oparte na technice *scaffolding* (rusztowania). Opiera się ona na wspólnym rozwijaniu problemów i dyskusji filozoficznej, poprzez porządkowanie pytań, szukanie alternatywnych odpowiedzi oraz zróżnicowanych przykładów. Obserwacje z badań potwierdzają dobrą skuteczność tej metody, zwłaszcza gdy proces rozumowania jest jasno uporządkowany, konstrukcja pytań źle sformułowanych jest korygowana i pojawiają się metakoncepcje. Porównawcza analiza wybranych lekcji pozwala stwierdzić, że wybór formy nauczania decydująco wpływa na poziom zaangażowania uczniów i w konsekwencji na rozwój ich kompetencji; istotny jest też aktywny udział nauczyciela jako koordynatora dyskusji, uruchamiającego dialog i nadającego mu czytelną logicznie strukturę. Z tego względu istotne jest, by nauczyciele prowadzący zajęcia mieli odpowiednie kompetencje filozoficzne i metodyczne.

Słowa kluczowe:

nauczanie etyki w Holandii, technika *scaffolding*, metody nauczania etyki, efektywność uprawiania filozofii

WSTĘP

W szkołach średnich w Holandii etyka jest obecna zarówno w edukacji filozoficznej, jak i edukacji religijnej i światopoglądowej. Ważnym sposobem nauczania w holenderskich szkołach jest uczenie przez działanie. Moim celem jest ukazać, jak uprawianie filozofii i etyki działa w praktyce szkolnej, a bardziej konkretnie skupiam się na związku między czynnościami uczniów związanymi z uczeniem się a zachowaniem nauczyciela. W tym celu zaprojektowałam szereg



ćwiczeń, używając przy tym zasad stosowanych w metodzie projektowej¹ które mogą stymulować uprawianie etyki/filozofii. Podczas warsztatów² przeanalizowałam i wypróbowałam skuteczność niektórych ćwiczeń.

ZAMYŚL BADAŃ

Wszystkie kraje Unii Europejskiej powinny poprawiać osiągnięcia edukacyjne młodzieży i wspierać ją w rozwoju moralnym. Edukacja etyczna pozwala uczynić zadość temu wymogowi. Zajęcia z etyki przeprowadzane są jednak na różne sposoby. Edukacja etyczna musi uporać się z co najmniej trzema problemami. Pierwszy problem polega na tym, że nie jest do końca jasne, czy edukacja etyczna to akademicka *nauka* o życiu moralnym czy *wychowanie* moralne, to znaczy, próba sprawienia by uczniowie zachowywali się w określony sposób (Carr, 2003). Drugi problem dotyczy przyporządkowania edukacji etycznej do różnego rodzaju programów nauczania (Goucha, 2007) – wszak lekcje etyki oferowane są w ramach nauczania przedmiotów takich jak filozofia moralności, edukacja religijna, edukacja światopoglądowa czy filozofia ogólna. Trzeci problem dotyczy tego, że nie wiadomo, czy nauczanie etyki powinno opierać się na tradycji studiowania przypadków (obecnej w filozofii anglosaskiej) czy też na tradycji filozofii kontynentalnej, w ramach której w centrum nauczania stawia się teorię. Ten trzeci problem dotyczy pewnego rozróżnienia w obrębie samej filozofii, to jest podziału na filozofię kontynentalną i analityczną. Podsumowując tę część, edukacja etyczna może przejawiać się w wielu postaciach.

W mojej dotychczasowej pracy prowadziłam badania empiryczne oraz badania polegające na obserwacji sposobu, w jaki uprawia się filozofię na lekcjach w szkołach średnich (Kienstra et al., 2016). W swoich badaniach pracowałam w przeważającej większości z uczniami klas dziesiątych, jedenastych i dwunastych (mających zazwyczaj od 16 do 18 lat). Uprawianie filozofii przybierało różne formy, wśród których wyróżnić można etapy rozumowania, analizowania, testowania, krytykowania i deliberacji. Jedno z pytań na jakie próbowałam odpowiedzieć poprzez prowadzenie tych badań dotyczyło okoliczności w jakich osiągnano poprawę jakości nauczania filozofii. Inne pytania dotyczyły tego, czy uczniowie uprawiają etykę/filozofię w odniesieniu do ich interakcji z osobą prowadzącą zajęcia i jej zachowaniami oraz co czyni uprawianie etyki/filozofii efektywnym?

¹ Chodzi o metodę *Project-based learning* (PBL), ilekroć autorka odwołuje się do zasad projektowych, ma na myśli własną wersję tej metody (przyp. tłum.).

² Przedmiotem niniejszego opracowania są warsztaty dla nauczycieli etyki przeprowadzone w trakcie konferencji „Ethische Bildung/Ethical Education/Edukacja etyczna”, która odbyła się na Uniwersytecie Łódzkim w dniach 27–28 maja 2017 roku (przyp. tłum.).

W badaniu polegającym na obserwacji zajęć z filozofii uwzględniono osiem lekcji, w trakcie których zbierane były informacje przy użyciu następujących narzędzi:

- ankiet rozdanych nauczycielom przed zajęciami,
- nagrań zajęć oraz ich transkrypcji,
- obserwacji zajęć,
- ankiet dotyczących działań edukacyjnych rozdawanych niektórym uczniom po zajęciach,
- nagrań i transkrypcji wywiadów z nauczycielami stymulowanych nagraniami zajęć; w trakcie wywiadów sporządzono odręczne notatki, które stały się również częścią aparatu narzędziowego.

Odkryto związek pomiędzy sposobem nauczania wybieranym przez nauczycieli a jakością uprawiania filozofii przez uczniów. Gdy nauczyciel wybierał formę dyskusji filozoficznej (zamiast, na przykład, pogadanki, w której to osoba prowadząca zadaje wszystkie pytania lub takiej debaty, w której praca została odgórnie rozdzielona między uczniów), prowadziło to do poprawy efektywności uprawiania filozofii/etyki (Kienstra i Van Der Heijden, 2015, s. 5–22).

Celem niniejszej pracy jest zaproponowanie odpowiedzi na pytanie w jaki sposób uczniowie mogą efektywniej uczyć się etyki. Do tego celu używam wyników z badania projektowego, w którym uczestniczyłam (*design research*), a które przeprowadzono po badaniu polegającym na obserwacji lekcji. Celem było stworzenie takiej metody nauczania, która pozwoliłaby uczniom uczyć się filozofowania i myślenia moralnego w bardziej wszechstronny sposób.

NAUCZANIE ETYKI W HOLANDII – OPIS

W szkołach średnich w Holandii etyka jest uwzględniana na zajęciach z filozofii oraz edukacji religijnej i światopoglądowej (Van der Kooij, De Ruyter i Miedema, 2013). Choć etykę filozoficzną można znaleźć w Narodowym Programie Nauczania³ i pojawia się na maturze, to etyka prowadzona w ramach edukacji religijnej i światopoglądowej nie ma ani programu obowiązkowego, ani nie kończy się też egzaminem. W kształceniu filozoficznym etyka jest jedną z jej pięciu głównych dziedzin, obok Antropologii Filozoficznej, Filozofii Społecznej, Teorii Wiedzy i Filozofii Nauki.

Możemy wyróżnić trzy stadia historycznego rozwoju programu nauczania filozofii w edukacji drugiego stopnia w Holandii (Oosthoek, 2007). W fazie

³ Narodowy Program Nauczania to zestaw dokumentów zawierających treści kształcenia dla poszczególnych przedmiotów szkolnych na wszystkich etapach nauki określonych przez holenderskie Ministerstwo Edukacji (przyp. tłum.).

pionierskiej (1973–1990) filozofię oferowano jako przedmiot do wyboru w niektórych szkołach. Od roku 1990 na każdym szczeblu edukacji przeduniwersyteckiej można było podjąć decyzję, czy uczniom wolno było zdawać filozofię na Egzaminie Państwowym. Oprócz wiedzy o problemach natury filozoficznej, uczący się musieli posiadać umiejętności takie jak: operowanie argumentami zaczerpniętymi z szerokiego spektrum perspektyw filozoficznych, tworzenie argumentacji i formułowanie kryteriów oceny argumentacji. W drugim stadium, od roku 1991 do 1998, nastąpił niewielki wzrost i liczba szkół oferujących filozofię jako przedmiot fakultatywny wzrosła z 12 w roku 1990 do 42 w 1998.

Po roku 1998, w trzecim stadium, liczba szkół nadal rosła i nauczanie filozofii jako dodatkowego tematu rozkwiatało. W roku 2010 uczący się filozofii zdawali ją na Egzaminie Państwowym w około 160 szkołach, a nauczało ich 150 nauczycieli filozofii (Marsman, 2010). W roku 2015 liczba zdających Egzamin Państwowy z filozofii wzrosła do 4909 (Alberts i Erens, 2015). Na szczeblu edukacji przeduniwersyteckiej program obejmuje 480 godzin nauczania, a na poziomie szkolnictwa wyższego 320 godzin, w tym 80 godzin etyki.

BADANIE PROJEKTOWE

W naszym badaniu projektowym za cel postawiliśmy sobie stworzenie metod nauczania mających poprawić poziom nauczania etyki/filozofii. W literaturze przedmiotu udało się znaleźć dwa możliwe narzędzia prowadzące do poprawy wyników uczniów: stosowanie odpowiednich ćwiczeń przez nauczycieli i odpowiedni dobór przerabianego materiału (Thijs i Van Den Akker, 2009; Van Den Akker, 2003).

Projekt *Schoolbook*

W ramach współpracy z wydawcą, redaktorami, dziesięcioma autorami akademickimi, osiemnastoma nauczycielami filozofii i ich uczniami zaprosiliśmy nauczycieli do zaprojektowania:

1. ćwiczeń (pytania do tekstu, polecenia do ćwiczeń z zakresu filozofii/etyki, egzaminy końcowe i testy),
2. planów lekcji w technice *scaffolding* (rusztowania)⁴ (odpowiedzi, opisy ćwiczeń etycznych/filozoficznych, arkusze egzaminacyjne, tematy ważne z punktu widzenia sylabusu dla przedmiotu filozofia).

⁴ Technika *scaffolding* to metoda nauczania która polega na dzieleniu materiału na małe, przystępne dla uczniów fragmenty i opracowywaniu każdego fragmentu lekcji przy pomocy innych narzędzi dydaktycznych (przyp. tłum.).

Nauczyciele mogli również przedstawić własne, zebrane przez lata pracy ćwiczenia i materiały dla nauczycieli. W wyniku wspólnych wysiłków wypracowano sześć zasad, które zostały przedstawione nauczycielom, co miało na celu wsparcie ich w tworzeniu materiałów do nauki przedmiotu. Tabela 1 przedstawia przykładowe zasady.

Tabela 1. Karta pracy dla nauczycieli filozofii/etyki (fragment)

Wywoływanie wartościowych dyskusji u uczniów
– Zadawaj pytania, które skłonią ich do rozumowania, analizowania, sprawdzania, refleksji i krytycyzmu
– Stymuluj ich myślenie przez zachęcanie do dawania alternatywnych odpowiedzi
– Stymuluj umiejętność tworzenia koncepcji za pomocą budowania zdań i poszukiwania kontrprzykładów/badania granic
Obserwowanie procesu tworzenia przez uczniów koncepcji filozoficznych
– Nadaj zadaniu strukturę
– Ciągłe monitoruj pracę:
• obserwuj, słuchaj, zadawaj i odpowiadaj na pytania
• proś o wyjaśnienie i oceniaj odpowiedzi uczniów
• próbuj nawiązać rozmowę z uczniami i twórz strukturę tej dyskusji wraz z nimi
Łącz różne spojrzenia na filozofię (zorientowanie na problem, na osobę, perspektywa historyczna)
Uczyni naukę widoczną („mózgi na stół”)
– skup się na nauczaniu przez filozofowanie
– proś uczniów o ciągłe nadawanie informacji struktury („mapy pojęciowe”)
– wybieraj dyskusje filozoficzne kosztem wykładów

Źródło: Meester, Meester i Kienstra (2014).

Druga⁵ zasada projektowa – zachęcanie do uprawiania filozofii

Istota tej zasady projektowej polega na tym, że poprzez zachęcanie uczniów do prowadzenia dyskusji otwieramy ich na uprawianie filozofii. Nie oznacza to jednak, że wszystkie elementy będą obecne na równi. Praca na lekcji wymaga

⁵ Pierwszą z zasad projektowych omówiłam w: *Europa Forum Philosophy* (Kienstra, 2016a).

ciągłego i skutecznego nadzoru nauczyciela. Na dobrze przeprowadzonej lekcji filozofii nauczyciel kieruje tworzeniem koncepcji filozoficznych i wspiera uczniów przez ukazywanie czy też objaśnianie tych koncepcji.

Van de Pol, Volman i Beishuizen (2010) stwierdzają, że w tego typu wspieraniu uczniów w procesie myślenia kluczową rolę powinna odgrywać technika *scaffoldingu* (rusztowania). W jej ramach można zaproponować dawanie informacji zwrotnej, podpowiedzi, instruktaż, wyjaśnianie, modelowanie i zadawanie pytań. W tym miejscu zagadnienie wspierania uczniów omówię w kontekście tworzenia koncepcji filozoficznych na lekcjach filozofii (Kienstra, van Dijk-Groeneboer i Boelens, 2018).

Havekes i inni (2012) pokazali, że można wesprzeć uczniów na początku lekcji za pomocą techniki rusztowania, a to poprzez poprawianie konstrukcji źle sformułowanych pytań. Takie uporządkowanie przynosi efekty w dwóch wymiarach: pytanie otwarte daje możliwość rozważenia różnych możliwych odpowiedzi; dodatkowo proces ten zwraca uwagę na koncepcje filozoficzne zaczerpnięte z historii filozofii.

W przeszłości przeprowadziłam badanie empiryczne, dzięki któremu ustaliłam korelację między prowadzeniem lekcji przy wykorzystaniu metody rusztowania a efektywnością uprawiania filozofii (Kienstra et al., 2016b). Ten związek sugeruje, że ciągłe poszukiwanie alternatywnych odpowiedzi pomaga stymulować proces uprawiania filozofii. Dotyczy to zarówno wymagania wyjaśnień i pytania innych uczących się o ich własne pomysły (Ebbens, Ettehoven i van Rooijen, 1996), jak i oceniania wypowiedzi uczniów oraz pobudzania ich myślenia poprzez „elastyczne zadawanie pytań” (Chin, 2006). Sytuacja, w której nauczyciel próbuje nawiązać z klasą dialog i wraz z uczniami nadać dyskusji strukturę zdaje się podnosić skuteczność procesu uczenia się.

Za Van der Leeuw i Mostert (1991) proponuję kombinację trzech stylów uczenia filozofii w zależności od wymogów sylabusu, potrzeb uczniów oraz rodzaju omawianego materiału: chodzi o orientację na problem, orientację historyczną i orientację osobową. W stylu nauczania zorientowanym na problem uprawianie filozofii oznacza rozwiązywanie problemów filozoficznych lub znajdowanie odpowiedzi na filozoficzne pytania. W stylu zorientowanym historycznie najważniejszym zadaniem filozofa jest interpretacja i reinterpretacja dorobku filozoficznego przy użyciu istniejących tekstów filozoficznych. W stylu zorientowanym na osobę uprawianie filozofii jest wysiłkiem zmierzającym do ukształtowania osobistych, jednostkowych uzasadnionych sądów o świecie.

Według Cerbin i Kopp (2006) nauczyciel powinien uczynić proces uczenia się widocznym (por. metoda „mózgi na stole”, znana jako *brains-on-the-table*⁶). W kontekście filozofii edukacji należy to rozumieć jako ciągłe skupianie się

⁶ O metodzie *brains-on-the-table* zob. Havekes et al. (2012).

na uczeniu filozofii przez uprawianie filozofii (Kessels, 1989). Zakłada się, że w toku dyskusji idee filozoficzne uczniów powinny być rozwijane i uwidaczniane. Ponadto, dzięki naciskowi na ciągłe nadawanie wiadomościom określonej struktury przez uczniów nie tylko pomagamy im stworzyć wspólny dyskurs, ale także wspólny kształt lekcji (Kessels, 2009).

Wytyczne: „nadaj problemowi strukturę”, „uczyn naukę widoczną” i „ciągłe wymagaj od uczniów nadawania informacjom struktury” prowadzą do budowania materiału z otwartymi i zamkniętymi pytaniami do tekstów filozoficznych i otwartymi pytaniami do dyskusji (Kessels, 1989, s. 15). Oczekuję także, że pojawią się w nim ćwiczenia, w których uczniowie mogą stopniowo pracować pod okiem nauczyciela i w ramach których budowanie koncepcji filozoficznych przez uczniów jest uwidaczniane – przykładowo, służyć temu może tzw. mapa pojęciowa (Aulls, 2002; Kirschner, Sweller i Clark, 2006).

Na warsztacie przeprowadzonym podczas zorganizowanej w Łodzi w 2016 roku konferencji AIPPh⁷ dotyczącej edukacji etycznej przedstawiłam cztery przykłady tego typu zadań. W tej pracy omawiam jeden z nich.

Przykład zadania

„Karuzela logiczna” (Meester, Meester i Kienstra, 2014) jest przykładem ćwiczenia filozoficznego, które może pomóc nauczyć lepszego (jaśniejszego, pełniejszego, bardziej dogłębnego) wyrażania swoich myśli. Wersja podstawowa: *QAREPR*⁸ składa się z sześciu części: 1) Pytanie, 2) Odpowiedź, 3) Powód, 4) Przykład, 5) Krytyka, 6) Namysł.

Ad. 1) Ktoś zaczyna od postawienia pytania. Musi być to pytanie zamknięte i (najlepiej) związane z treściami filozoficznymi.

Przykład: „Czy istnieje różnica między dużym i małym szczęściem?”

Ad. 2) Ktoś odpowiada na właśnie zadane pytanie. Ponieważ jest to pytanie zamknięte, odpowiedź będzie brzmiała „tak”, lub „nie”.

Przykład: „Tak”.

Ad. 3) Następny uczestnik szuka powodu, który wyjaśniałby odpowiedź.

Przykład: „Ponieważ niektóre rzeczy dają w życiu więcej szczęścia, które może też trwać dłużej”.

⁷AIPPh, czyli *Association internationale des professeurs de Philosophie*. Jest to międzynarodowa organizacja zrzeszająca nauczycieli filozofii, założona we Francji w 1964 roku, a od 1971 roku mająca swoją siedzibę w Belgii, w Brukseli (przyp. tłum.).

⁸Rozwinięcie skrótu nazwy w j. angielskim brzmi: *Question, Answer, Reason, Example, Produce criticism, Reflection* (przyp. tłum.).

Ad. 4) Następny uczestnik podaje przykład, który ilustruje zaproponowany powód i podaje jakiś (bardziej) konkretny przykład. Może być on zaczerpnięty z obszaru wiedzy ogólnej albo pochodzić z czyjegoś własnego doświadczenia. Ważne, by był konkretny.

Przykład: „Szczęście, które daje czytanie (np. książki) trwa dłużej”.

Ad. 5) Kolejny uczestnik poddaje wcześniejsze wypowiedzi krytyce. Może ona dotyczyć kilku kwestii: być może użyty przykład nie będzie najlepszy, rozumowanie może być wadliwe, samo sformułowanie pytania może okazać się niewłaściwe.

Przykład: „Ta sama idea została przedstawiona dwukrotnie, podany przykład niczego nie wnosi”.

Ad. 6) Ostatni uczestnik dokonuje namysłu nad całością dyskusji. Ta osoba ma za zadanie spojrzeć na karuzelę logiczną jako całość i zastanowić się nad tym, co dyskusja wniosła do jej oglądu sprawy. Czy będzie ona teraz myśleć inaczej? Co było intrygujące? Jaki jest teraz jej stosunek do omawianej kwestii?

Przykład: „Ja też myślałam, że istnieje różnica między dużym i małym szczęściem. Rzeczywiście ta sama idea została przedstawiona dwukrotnie, ale uważam, że rzeczy, których osiągnięcie kosztuje nas więcej wysiłku skutkują bardziej długotrwałym szczęściem”.

Tabela 2. QAREPR – przykład

Q Pytanie: Czy istnieje różnica między dużym i małym szczęściem?
A Odpowiedź: <i>Tak.</i>
R Powód: Ponieważ niektóre rzeczy dają w życiu więcej szczęścia, które może też trwać dłużej.
E Przykład: Szczęście, które daje czytanie (np. dobrej książki) trwa dłużej.
P Krytyka: Ta sama idea została przedstawiona dwukrotnie, podany przykład niczego nie wnosi.
R Namysł: Ja też myślałam, że istnieje różnica między dużym i małym szczęściem. Rzeczywiście ten sam pomysł został przedstawiony dwukrotnie, ale uważam, że rzeczy, których osiągnięcie kosztuje nas więcej wysiłku skutkują bardziej długotrwałym szczęściem.

Źródło: opracowanie autorki

Opracowanie przykładu tego zadania ilustruje drugą zasadę projektową. Pytanie z przykładu zostało ustrukturyzowane i proces tworzenia idei filozoficznej został uwidoczniiony (Tabela 2). Na arkuszu rozdany uczniom (Tabela 3) mogą oni

robić notatki pomocne w dalszym porządkowaniu zarówno materiału wykorzystywanego na zajęciach jak i wyników przeprowadzonej dyskusji filozoficznej.

Tabela 3. Arkusz rozdany uczniom

PYTANIE [?]:
ODPOWIEDŹ [tak/nie]:
POWÓD [ponieważ/gdyż...]:
PRZYKŁAD [na przykład...]:
KRYTYKA [aczkolwiek/ale...]:
NAMYŚL [Jak ta karuzela wpłynęła na twoje myślenie?]:

Źródło: opracowanie autorki

WNIOSKI I DYSKUSJA

W moim badaniu projektowym porównywałam efektywność uprawiania filozofii na końcu i początku badania oraz po wprowadzeniu zasad projektowych (Kienstra, 2016c). W tym celu obejrzałam 20 lekcji filozofii: 10 lekcji na początku i 10 na końcu badania. Na bardziej efektywnych lekcjach zauważyłam częstsze angażowanie uczniów w prowadzenie dyskusji filozoficznej. Ogólnie lekcje okazały się skuteczniejsze pod koniec projektu niż na jego początku. Nauczyciele, którzy zbudowali efektywny projekt lekcji uczyli skuteczniej i częściej dzielili się prowadzeniem zajęć z uczniami. Dzielenie się prowadzeniem lekcji okazało się warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym do skutecznego filozofowania. Ogólnie rzecz biorąc można stwierdzić, że uczniowie udoskonalili swój poziom uprawiania filozofii a projekt przyczynił się do zwiększenia skuteczności nauczania.

Przedstawię teraz syntezę naszych dwóch badań (obserwacja i projekt). Wypracowane wyniki pokazują, że oba badania dały wgląd w pytanie o to, które zmienne przyczyniają się do skuteczniejszego uprawiania filozofii. Sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela i wybór formy dyskusji filozoficznej okazały się ważniejsze niż wybór konkretnego ćwiczenia. Nauczanie filozofii metodą jasno i otwarcie prowadzonej refleksji ma, jak się zdaje, fundamentalne znaczenie dla efektywności uprawiania tejże dyscypliny na lekcjach w klasie.

Podzieliłam ponadto różne ćwiczenia filozoficzne na trzy grupy, które określiłam jako różne podejścia do filozofii (Kienstra, Karskens i Imants, 2014). Dwa z nich były już wcześniej znane, ale podejście oparte na dyskusji jest

czymś nowym. Definicja tego trzeciego podejścia pozwoliła na pełniejszy wgląd w sposoby uprawiania filozofii w klasie. Lista 30 ćwiczeń dostarcza (przyszłym) nauczycielom filozofii użyteczny przegląd zadań do wykorzystania w klasie. Konkretnie ćwiczenie filozoficzne może, jak pokazały nasze badania, być bardzo cenne. Ponieważ dyskusja ma zawsze w sobie element refleksji, zdaje się, że to podejście pozwala na skuteczniejsze uprawianie filozofii. Odkryłam jednak, że wybór danego ćwiczenia/podejścia nie wystarczy by uczynić lekcję efektywniejszą. Musi temu towarzyszyć dyskusja filozoficzna i dzielone prowadzenie lekcji (metoda rusztowania). Stąd ostateczny wniosek, że zachowanie nauczyciela jest ważniejsze niż wybrane ćwiczenie.

W procesie projektowania użyłam metod *Działania, Spojrzenia wstecz i Świadomości głównych aspektów* (Korthagen, 1985). W wywiadach, które przeprowadziłam po lekcjach omawiane były przykłady uprawiania filozofii. Nauczyciele opowiadali o swoich pierwszych wrażeniach, a w dalszej rozmowie omawialiśmy te wrażenia wspierając się pytaniami, które miały na celu nakierować rozmówców na najważniejsze elementy lekcji. Takie działanie tworzyło doświadczenie edukacyjne.

Użyłam zasad projektowania jako narzędzia w tworzeniu efektywniejszych lekcji filozofii. Odkryłam, że ich zastosowanie prowadziło do zwiększenia skuteczności nauczania. Nasze doświadczenie z zasadami projektowymi z badania projektowego poskutkowało szeregiem usprawnień. Te usprawnienia są częścią lokalnej teorii nauczania zajmującej się pytaniem o to, jak nauczany materiał i sami nauczyciele przyczyniają się do nauczania filozofii na najwyższym możliwym poziomie. Zasady projektowe dostarczają wskazówek na poziomie koncepcyjnym i zapewniają konkretne zalecenia dla codziennej praktyki uprawiania filozofii w klasie.

W mojej pracy doszłam do wniosku, że podstawową rolę w procesie nauczania filozofii odgrywają sami nauczyciele. Ważnym jest, żeby posiadali oni odpowiednie umiejętności uprawiania filozofii z uczniami. Na przykład, nie powinni starać się zmuszać uczniów, by ci robili ćwiczenia z książki przez całą lekcję, ale starać się poprawić efektywność nauczania przez uprawianie z nimi filozofii. Istotne jest jak się zdaje, by nauczyciele sami posiadali biegłość w filozofii (zaświadczoną na przykład tytułem magistra filozofii) wraz z przygotowaniem metodycznym do nauczania (dzięki magisterium z nauczania filozofii). To sugeruje, że władze szkolne nie powinny przydzielać zajęć filozoficznych niewykwalifikowanym nauczycielom. Wyniki moich badań podpowiadają, że nauczyciele filozofii powinni mieć czas na rozwijanie swoich metod nauczania, ponieważ prowadzi to do zwiększenia efektywności procesu edukacyjnego.

*Thumaczył Wojciech Szymański
Przekład przejrzała Joanna Miksa*

BIBLIOGRAFIA

- Alberts, R. V. J. i Erens, B. J. M. (2015). *Verslag van de examencampagne 2015 voortgezet onderwijs*. Online: https://cito.nl/media/3wgfiiyp/cito_verslag_examencampagne_2015.pdf [dostęp: 23.12.2023].
- Aulls, M. W. (2002). The contributions of co-occurring forms of classroom discourse and academic activities to curriculum events and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 94, s. 520–538.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London: Routledge.
- Cerbin, W. i Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), s. 250–257.
- Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Student's Responses. *International Journal of Science Education*, 28 (11), s. 1315–1346.
- Ebbens, S., Ettekoen, S. i Van Rooijen, J. (1996). *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Goucha, M. (2007). *Philosophy, a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize; Status and Prospects*. UNESCO Digital Library. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173> [dostęp: 24.12.2023].
- Havekes, H. G. F., Coppen, P. A. J. M., Luttenberg, J. M. i Van Boxtel, C. A. M. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11 (1), s. 72–93.
- Kessels, J. (1989). *Kennis van kennis. Een ontwikkelingsonderzoek in didactiek van filosofie*. Utrecht: Innovatiefonds van de Rijksuniversiteit.
- Kessels, J. (2009). Philosophy for Children as Educational Reform. W: Marsal, E., Dobashi, T., i Weber, B. (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*. New York: Peter Lang, s. 117–126.
- Kienstra, N. (2016a). Doing Philosophy is Learning a Language (The Pearl Model). *Europa Forum Philosophie*, 2016, s. 115–125.
- Kienstra, N. (2016c). *Effectief filosoferen in de klas: Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie (Proefschrift Radboud Universiteit)*. Enschede: Ipskamp.
- Kienstra, N. i Van der Heijden, P. G. M. (2015). Using correspondence analysis in multiple case studies. *Bulletin de Methodologie Sociologique (Bulletin of Sociological Methodology)*, 128, s. 5–22.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M. i Van der Heijden, P. G. M. (2016b). *Doing philosophy effectively: Student learning in classroom teaching*. Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4574705/> [dostęp: 10.02.2016].
- Kienstra, N., Karskens, M. i Imants, J. (2014). Three approaches to doing philosophy: A proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45 (2), s. 288–319.
- Kienstra, N., van Dijk-Groeneboer, M. i Boelens, O. (2018). Religious-Thinking-Through Using Bibliodrama: An Empirical Study of Student Learning in Classroom Teaching. *Religious Education*, 113 (2), s. 203–215.

- Kirschner, P. A., Sweller, J. i Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), s. 75–86.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9 (3), s. 317–326.
- Marsman, P. (2010). *Vakdossier Filosofie*. Enschede: SLO.
- Meester, F., Meester, M. i Kienstra, N. (2014). *Durf te denken! Werkboek havo 4: Wetenschapsfilosofie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Oosthoek, D. H. (2007). Balans van 35 jaar filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Filosofie*, 69, s. 783–809.
- Thijs, A. i Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives. An Introduction. W: Van den Akker, J., Kuiper, W. i Hameyer, U. (red.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Springer, s. 1–11.
- Van der Kooij, J. C., De Ruyter, D. J. i Miedema, S. (2013). “Worldview”: the Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *The Official Journal of the Religious Education Association*, 108, s. 210–228.
- Van der Leeuw, K. i Mostert, P. (1991). Filosofie-opvatting en onderwijsstijl. *VIC Tijdschrift voor Filosofieonderwijs*, 20 (1), s. 15–24.
- Van de Pol, J., Volman, M. i Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, s. 271–296.

TEACHING METHODS IN ETHICAL EDUCATION IN THE NETHERLANDS

Abstract

The article presents the position of ethics in school education programmes in the Netherlands and the goals and the practice of teaching it. The article discusses the results of research conducted in Dutch schools, aimed at examining which teaching methods are best for developing students' knowledge and skills. It is also important to determine which model of interaction between students and teachers is the most beneficial one? The study used forms of teaching based on the *scaffolding* technique. It is based on collective development of problems and philosophical discussion by organizing questions, searching for alternative answers and providing diverse examples. Observations gathered in research confirm the good effectiveness of this method, especially when the reasoning process is clearly structured, the structure of wrongly formulated questions is corrected and metaconcepts appear. A comparative analysis of selected lessons allows me to conclude that the choice of teaching form has a decisive impact on the level of students' involvement and, consequently, on the development of their skills. The active participation of the teacher as a coordinator of the discussion, initiating the dialogue and giving it a logically clear structure is also important. For this reason, it is important that teachers conducting classes have proper philosophical and methodological background.

Keywords:

teaching ethics in the Netherlands, scaffolding technique, methods of teaching ethics, effectiveness of practicing philosophy