



**OLIMPIADA
FILOZOFICZNA**

logos ethos nomos

FILOZOFIA JAKO SZTUKA PISEMNEJ WYPOWIEDZI

**MATERIAŁY
PROMOCYJNE
OLIMPIADY
FILOZOFICZNEJ**

FILOZOFIA
JAKO SZTUKA
PISEMNEJ
WYPOWIEDZI



Polskie Towarzystwo Filozoficzne

Warszawa 2014

Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej

ISSN 1509-7439

Redaktor

Barbara Kalisz

Adres Redakcji

ul. Nowy Świat 72, 00-330 Warszawa, Pałac Staszica

p. 160, tel. (022) 826-52-31 w. 759

tel/fax (022) 657-27-59

e-mail: Olimpiad@ifispan.waw.pl

Realizacja wydawnicza

Pracownia Wydawnicza, Zalesie Górne

Wydanie finansowane z dotacji przyznanej przez

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



SPIS TREŚCI

<i>Barbara A. Markiewicz</i> Wprowadzenie	5
<i>Barbara A. Markiewicz</i> Filozofia a „sztuka pisania”	7
Aneks.....	16
<i>Marcin Szymański</i> Jak uczyć pisania esejów filozoficznych?	19
Esej.....	19
Autorzy esejów pisanych na Olimpiadzie Filozoficznej	20
Część warsztatowa.	23
Problematyka pracy z uczniem.....	26
<i>Michał Koss, Magdalena Gawin</i> Sztuka oceny esejów filozoficznych poprzez kryteria przyjęte na Olimpiadzie Filozoficznej	28
Analiza przykładowego eseju	41
<i>Magdalena Gawin</i> Kryteria oceny prac pisemnych na Olimpiadzie Filozoficznej.....	45
Praca etapu szkolnego	45
Praca etapu okręgowego.....	49
<i>Magdalena Gawin</i> Sprawozdanie z dyskusji nad kryteriami oceny prac etapu szkolnego.....	52
Wnioski z dyskusji.....	58
<i>Barbara Kalisz</i> Prace pisemne etapu szkolnego publikowane w Biuletynie „Olimpiada Filozoficzna”	60
<i>Rozmowa z Adamem Andrzejewskim</i> , laureatem XVIII Olimpiady Filozoficznej w 2006 r.	65
Lista autorów.....	67

WPROWADZENIE

Zupełnie niedawno wszystkie media – prasa, radio, telewizja i internet – ekscytowały się informacją, iż w szkołach w Finlandii zaprzestano nauki pisania ręcznego, a zamiast tego wprowadzono naukę pisania na komputerowej klawiaturze. I chociaż, jak się okazało, informacja ta była niepełna, żeby nie powiedzieć fałszywa, co więcej pochodziła z anglojęzycznych agencji informacyjnych, czyli z „drugiej ręki”, nikt jej już później nie sprostował, ponieważ mało kto zadał sobie trud, aby sięgnąć do jej źródła, i to nie tylko dlatego, że język fiński nie jest zbyt popularny. Zgodnie ze stanem faktycznym rzeczywiście Finowie nie będą uczyć się w szkole pisania ręcznego, ale jego szczególnej formy, czyli kaligrafii, nie ma mowy jednak o rezygnacji z nauki ręcznego pisania, a pisanie na klawiaturze jest tam nauczane już od dość dawna. Dziennikarzom, którzy w większości nigdy nie zetknęli się ze sztuką kaligrafii (niektórym obca jest także ortografia i gramatyka, których reformę też co jakiś czas zapowiadają), o której w polskich szkołach od dziesięcioleci już nikt nie słyszał, sztuka pisania skojarzyła się z jedynie z umiejętnością pisma odręcznego.

Historia ta ma oczywiście wiele wymiarów. Można utyskiwać nad brakiem staranności i niedbałością obecnego dziennikarstwa. Można także zastanawiać się, dlaczego zaniedbaliśmy sztukę kaligrafii, i czym ona w ogóle była. Pojawia się również pytanie, które było poruszane w dyskusjach toczących się wokół tej informacji z Finlandii, jaką rolę pełni sztuka ręcznego pisania w rozwoju naszego umysłu i manualnych sprawności. Jako ludzie związani z filozofią i zainteresowani jej rozwojem i popularyzacją, szczególnie w formie Olimpiady Filozoficznej, postanowiliśmy zadać sobie jeszcze jedno pytanie. Chodzi o powiązanie filozofii z formą pisemnej wypowiedzi. Jak bowiem pokazują badania historyków filozofii starożytnej, zachodzi ścisły związek między przejściem, jakie dokonało się w Grecji około V w. p.n.e., od kultury oralnej do piśmiennej, i powstaniem samej filozofii.

Zatem właściwa forma zapisania filozoficznej refleksji powinna być przedmiotem szczególnej troski wszystkich tych, którzy filozofii uczą. Wynikają z tego dwie sprawy: po pierwsze, pojawia się pytanie, na czym polega owa „właściwa” forma pisemnej filozoficznej wypowiedzi i po drugie, jak powinniśmy ją oceniać, według jakich kryteriów. Te właśnie kwestie stały się tematem kolejnego seminarium promującego OF pt.: *Filozofia jako sztuka pisemnej wypowiedzi. Kryteria, oceny i sposoby ich uzasadniania w odniesieniu do prac uczestników Olimpiady Filozoficznej*, jakie pod patronatem Zarządu Głównego PTF odbyło się 11 października 2014 r. w Warszawie. Wzięli w nim udział nauczyciele i współpracownicy Olimpiady Filozoficznej, przede wszystkim Sekretarze Komitetów Okręgowych OF z całej Polski. Obok wykładów prowadzone były także warsztaty, dotyczące metody pisanie prac z zakresu filozofii, szczególnie esejów, oraz sposobów ich ewaluacji. Materiały z tego spotkania przedstawiamy w niniejszej broszurze. Oprócz nich przedstawiamy także sylwetkę jednego z byłych laureatów kontynuując cykl: *Co z nich wyrosło?* Jesteśmy bowiem przekonani, iż najlepszą promocją idei Olimpiady Filozoficznej i samej filozofii są ludzie, których we wczesnej młodości fascynowała i inspirowała filozofia, i którzy także dzięki takiej inspiracji potrafili świadomie podejmować życiowe wyzwania i określać swoją drogę.

Barbara Anna Markiewicz

FILOZOFIA A „SZTUKA PISANIA”

Wyrażenie „sztuka pisania” jest dość wieloznaczne. Posługujemy się nim, na przykład, żeby stwierdzić, że ktoś nauczył się pisać. Odniesione do dzieci w szkole, będzie znaczyło, że nabywają one umiejętności, związanych ze znajomością alfabetu i techniczną zdolność jego zapisu. Jeśli ktoś wyćwiczy się w szczególnie pięknym zapisie liter, wówczas sztukę pisania utożsamiamy z kaligrafią. Czasami wyrażenia tego używają krytycy literacy i odnosić się ono będzie wówczas do podkreślenia wyróżniającego się i oryginalnego stylu oraz szczególnych literackich walorów danego dzieła. Wprawdzie zestawienie filozofii i „sztuki pisania” zakłada już potrzebę posiadania wymienionych tutaj umiejętności, a z pewnością tej pierwszej, jednak nie chciałabym się zajmować sposobem ich pozyskiwania i doskonalenia. Chodzi mi bowiem, po pierwsze, o historyczne powiązanie pisma i filozofii, które wiązało się z rewolucją technologiczną i kulturową, dokonującą się w starożytności i porównywalną do tej, jakiej dzisiaj jesteśmy świadkami za sprawą nowych technologii. I po drugie, o zwrócenie uwagi na styl i kompozycję samych tekstów filozoficznych.

W dydaktyce filozofii utrwaliło się przekonanie, iż najlepszym sposobem jej przekazywania jest dialog, dyskusja i żywe słowo. Być może, dlatego zapis filozoficznej refleksji, a także pisanie o filozofii, traktowane są jako coś w procesie nauczania filozofii wtórnego i dodatkowego. Zapis taki pojawia się przede wszystkim w formie egzaminu czy pracy kontrolnej i pewnie z tego także powodu przez samych uczniów traktowany jest jako dopust boży. Warto jednak, jak sądzę, dowartościować pisemną formę filozofowania, ponieważ wbrew temu, wspomnianemu wyżej rozpowszechnionemu przekonaniu, historycznie to ona jest jej właściwą i pierwotną formą. W starożytnej Grecji, jak wynika z badań prowadzonych głównie przez Erica A. Havelocka, to wła-

śnie filozofia w dużej mierze przyczyniła się do zaniku kultury oralnej, której siła i sposób oddziaływania oparte były na żywym słowie. Co więcej, jak twierdzi Havelock, swoje powstanie zawdzięcza filozofia głównie „sztuce pisania”¹.

Inaczej niż w tradycyjnej historycznej wersji dziejów Grecji, zgodnie z którą zachodzące w niej zmiany kulturowe, stanowiły wynik zmian politycznych i społecznych, za podłoże tych zmian uznaje Havelock techniczne nośniki kultury i środki komunikacji, do których zaliczył przede wszystkim pismo. W archaicznej Grecji, zwanej Homerową (XII-VIII w. p.n.e.) panowała kultura oralna, której głównymi twórcami i depozytariuszami byli poeci. Cechą szczególną tej kultury było to, iż była ona kulturą żywego słowa – przekazywana z pokolenia na pokolenie w formie pamięciowego utrwalenia i powtarzania. Poeci, dysponując różnymi środkami mnemotechnicznymi, czyli ułatwiającymi zapamiętanie długich poematów, pełnili rolę nauczycieli Greków, troszcząc się o ich wychowanie i tożsamość. Dzięki poezji i jej ustnemu przekazowi przez kolejne pokolenia udawało się zachować i aktualizować tradycję, która normowała ich życie. Ten typ kultury, jej przechowywania i przekazywania został podważony, jak twierdzi Havelock, przez wynalazek greckiego alfabetu, który pojawił się około 700 r. p.n.e. Dokonało się to, według Havelocka, dzięki szczególnemu charakterowi zapisu dźwięków, który ten alfabet umożliwił: „Greckie pismo jako pierwsze w historii umożliwiło wizualne rozpoznanie fonemów – zarazem automatyczne i dokładne”². Punkt ciężkości zostaje przeniesiony ze słuchania na procesy widzenia, dokonuje się zmiana akustycznego medium ko-

¹ Por. Eric A. Havelock, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*. Tłum. P. Majewski, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006. Zwrócenie na ten aspekt greckiej kultury i filozofii wynika głównie, czego świadom jest Havelock, z naszych dzisiejszych zainteresowań i możliwości badawczych: „Wiedza o starożytności jest sztuką, nie nauką, i cele jakie obiera na poszczególnych etapach swojego rozwoju, zależą od aktualnego stanu zainteresowania badaczy”, s. 133.

² Tamże, s. 31. Por. także: E.A. Havelock, *The Literate Revolution in Grece and Its Cultural Consequenses*, 1982.

munikacji na medium wizualne. Pismo w tej formie stanowi bowiem wprawdzie wizualizację języka, jest jednak czymś zasadniczo od niego odmiennym. Był to własny grecki wynalazek, nie został przywieziony przez obcych ani narzucony przez najeźdźcę.

Pojawienie się greckiego alfabetu i jego powolne rozpowszechnienie, które napotkało na znaczny opór, wymusiło rewolucyjną zmianę w obszarze środków technicznych, porównywaną przez Havelocka do zmian związanych z wynalezieniem druku. Co więcej, na co przede wszystkim zwraca uwagę Havelock, ta nowa forma komunikacji doprowadziła do przełomowych zmian w systemie percepcji i pojmowania świata przez Greków. Podstawą kultury oralnej była akustyczna forma komunikacji, to znaczy angażująca głównie uszy i usta. Dlatego jej rozwój, jak twierdzi Havelock, można uznać za wynik naturalnej ewolucji człowieka, w trakcie której doszło do uzgodnienia i synchronizacji działania mózgu, krtani i mięśni twarzy. Wynalazek pisma wykracza poza ten naturalny porządek, w miejsce dominującej funkcji słuchu pojawia się przewaga widzenia, co pociąga za sobą rozwój i zmiany w innych obszarach niż fizjologiczne. Zastąpienie słuchania, w funkcji środka komunikacji i przechowywania informacji, przez widzenie, miało, zdaniem Havelocka, decydujący wpływ na sprawność intelektualną ludzi: „przede wszystkim odmieniło sam umysł ludzki, formy myślenia i jego słownych ekspresji”³.

Kultura oralna była kulturą nastawioną na narrację, bo łatwiej było pamiętać powiązane ze sobą wydarzenia. Głównymi bohaterami tych wydarzeń były osoby i ich czyny. Wraz ze zmianą typu percepcji, właściwe kulturze oralnej powiązanie narracyjne ustępuje związkom logicznym. Ponieważ coraz bardziej zbędna okazywała się konieczność zapamiętywania przez ludzi i odtwarzania dużych tekstów, pozwoliło to, jak zauważa Havelock, na istotne odciążenie psychiczne, co umożliwiło, m.in. wykształcenie nowych intelektualnych sprawności, w tym tworzenie abstrakcyjnych idei. Jak twierdzi Havelock, poprzez idee ogólne Grecy zaczęli ujmować świat jako całość, w tym także świat lu-

³Tamże, s. 117.

dzi, czyli rzeczywistość społeczną i polityczną. To ten rodzaj produkcji intelektualnej stał się domeną filozofii, która w kulturze greckiej zajęła miejsce poezji.

Proponowane przez Havelocka powiązanie wynalazku szczególnego rodzaju pisma, które stało się udziałem Greków, ze zmianami w sposobie myślenia i postrzegania świata, co prowadzi ostatecznie do swoistej zmiany w myśleniu o strukturze ludzkiej wspólnoty, w tym przede wszystkim wspólnoty politycznej, wydaje się bardzo interesujące i inspirujące. Dobrze się stało, iż ten ważny element rozwoju historycznego został wydobyty i zauważony. Jednak, moim zdaniem, tego rodzaju rewolucyjne przełomy, o które tutaj chodzi, są skomplikowane, wielowątkowe i nie można ich w pełni wyjaśnić, wskazując na zasadnicze znaczenie jednego tylko czynnika sprawczego. Niezależnie od tego, jaki przyjmiemy schemat interpretacyjny, dokonana się w Grecji w tym czasie, czyli około V w. p.n.e. głęboka zmiana, której ostatecznym efektem jest także nasza współczesna kultura europejska. Trudno jednak, jak sądzę, przesądzić, czy towarzysząca temu zmiana kultury oralnej na piśmienną była przyczyną tej zmiany, czy jej efektem. Nie sposób jednak zanegować powiązania filozofii, jako nieznanej przedtem aktywności intelektualnej, ze sferą publiczną możliwą dzięki specyficznej koncepcji polityki, jaka ukształtowała się w Grecji. To właśnie grecka koncepcja polityki, na co zwrócił uwagę Jan Patočka, stworzyła warunki, które umożliwiły ujęcie świata jako ogólności (wspólnota polityczna), pozwalając także w nowy sposób zdefiniować człowieka – przemienić go w obywatela, czyli przekraczając ograniczenia biologiczne potraktować ludzi (wybranych – to była elitarna koncepcja) jako wolnych i równych⁴.

Bezdiskusyjna jest dzisiaj teza, stwierdzająca powiązanie między grecką koncepcją polityki i filozofią. Ostatnie badania, takie jak Havelocka, dołączają do tego jeszcze, jako wspólne ich podłoże, przełom kulturowy, związany z załamaniem się paradygmatu kultury oralnej

⁴ Por. Jan Patočka, *Eseje heretyckie z filozofii historii*, Aletheia, Warszawa 1988.

i wzrastające znaczenie sztuki pisania. Filozofia swoją klasyczną postać uzyskuje już w obrębie kultury pisma. Jednak jej początki, jak przyznaje również Havelock, sięgają kultury oralnej. Świadczy o tym, według niego, twórczość presokratyków. Wyrażali się oni poprzez krótkie sekwencje charakterystyczne dla kultury oralnej, które właśnie przetrwały do dzisiaj, i dlatego też nie należy poszukiwać ich zaginionych pism. Ich zadanie polegało zaś, jak twierdzi Havelock, na: „wynalezieniu języka abstrakcyjnego, w którym wyrażą się później wszystkie systemy myśli filozoficznej”⁵. I to właśnie ten język przyczynił się do wytworzenia nowej, nie oralnej już składni, którą następnie rozwinie przede wszystkim Platon, chociaż ciągle jeszcze w ścisłym powiązaniu z kulturą oralną⁶. Miało to decydujący wpływ na system edukacji, percepcji i ujęcia świata oraz rozumienie człowieka przez samego siebie. Za sprawą Platona wzorem staje się „edukacja sokratyczna”, czyli dialektyczne procesy wytwarzania pojęć, co oznaczało pierwszy krok do profesjonalizacji samego wykształcenia. Pojęciowe ujęcie pozwoliło na odkrycie samodzielnej jaźni, co uznać można za część ogólniejszego procesu oddzielania podmiotu i przedmiotu poznania. W końcu poprzez odkrycie samej racjonalności, jako wspólnego ludziom procesu myślenia, udało się ogarnąć intelektualnie i nadać właściwą formę wspólnocie politycznej. Jak ostatecznie uznaje Havelock: „Można powiedzieć, że całe ateńskie »oświecenie«, umiejscawiane przez historyków w drugiej połowie piątego wieku p.n.e., rozwijało się wokół odkrycia »intelektualizmu«, uznania intelektu za nowy, samodzielny poziom ludzkiej świadomości. Lingwistyczne oznaki tego radykalnego odwrótu od oralizmu, odwrótu który odąd aż do dzisiaj leży u podstaw całej świadomości europejskiej, przejawiały się w postaci licznych terminów dotyczących pojęć abstrakcyjnych, procesów

⁵ E. A. Havelock, *Muza uczy się pisać*, op. cit., s. 23.

⁶ Jak twierdzi Havelock: „...system pojęć określających wartości moralne, autonomiczny lecz zarazem przyswajalny dla świadomości indywidualnej, był wynalazkiem kultury piśmiennej, – a konkretnie Platona. Greckie oświecenie dostarczyło dla niego podstaw, zastępując oralistyczne poczucie „stosowności” kwestią odpowiednich procedur intelektualnych”. Tamże, s. 25.

myślowych, powstawania i gromadzenia wiedzy, rozumienia, badania logicznego i naukowego, dociekań intelektualnych”⁷.

Przyjmując perspektywę zaproponowaną przez Havelocka, można zatem uznać, iż filozofia jako specyficzna działalność intelektualna stała się możliwa dzięki wynalazkowi pisma i sama go dalej utrzymywała. Istotną rolę w tym procesie odegra przede wszystkim „sztuka pisania”, czyli umiejętność przedstawienia procesu myślowego poprzez zapisany tekst. Tezę tę chciałabym uzasadnić przywołując tutaj dialog Platona pt.: „Fajdros”. Niektórych zdziwić może ten wybór, ponieważ uchodzi on za najważniejszy dowód niechętnego stosunku Sokratesa do pisma. Taki obraz Sokratesa, jako zwolennika kultury oralnej, utrwalony został dzięki interpretacji pewnego fragmentu tego dialogu dokonanej przez Jacquesa Derridę⁸. Jest to jednak dialog szczególny. W rozmowie między Sokratesem i Fajdrosem, młodym mieszkańcem Aten, poszukującym wiedzy z różnych dziedzin i w kontaktach z różnymi nauczycielami, zostają poruszone najważniejsze wątki platońskiej filozofii: od koncepcji miłości, struktury duszy po wędrówkę dusz i teorię idei. Jednak rzadko zwraca się uwagę, iż wszystkie te tematy pojawiają się w ramach dyskusji o sztuce pisania. Ten główny wątek zostaje zaanon-sowany już na początku dialogu, kiedy Fajdros przedstawia Sokratesowi zapis mowy słynnego w tym czasie autora mów, Lizjasza (445-378 p.n.e.). Był on adwokatem i nauczycielem wymowy, został także zaliczony do grona dziesięciu najwybitniejszych attyckich mówców. Ponieważ jednak nie był obywatelem Aten, lecz podobnie jak Arystoteles przybyszem (metojkiem), nie mógł występować publicznie, czyli wygłaszać własnych mów, musiał je zatem zapisywać, a mowy te np. przed sądem wygłaszali jego klienci albo uczniowie.

Nie był to zresztą wypadek odosobniony. Powstała nawet wówczas odrębna profesja, tzw. logografów, czyli tych, którzy pisali mowy,

⁷ Tamże, s. 130–131.

⁸ Por.: Jacques Derrida, *Pismo filozofii. Farmakon*. Przeł. K. Matuszewski, Wyd. Inter esse, Kraków 1972. Odpowiedni fragment i główne tezy interpretacji Derridy patrz „Aneks”.

lecz ich nie wygłaszali. Pojawił się zatem także odrębny rodzaj literacki, czyli mowy do czytania, a nie do wygłaszania. Jak zwraca uwagę Juliusz Domański, takie mowy funkcjonują: „jako tekst, a więc jako słowo wcielone w materialny kształt pisma”⁹. Zjawiska te świadczą o konfrontacji, ale także o przenikaniu się tych dwóch paradygmatów, o których pisałam wcześniej, czyli kultury oralnej i kultury pisma. Domański podkreśla także, że mowa zapisana, to nie mowa żywa, ale jej podobizna, szkic i naśladownictwo. Podobnie jak obraz zastyga w bezruchu, a w związku z tym staje się schematyczna i spetryfikowana. Przez długi jeszcze czas próbowano ożywić taki zapis w trakcie procesu głośnego czytania, które, jak pisze Domański, było powszechnym zwyczajem aż do XIII w. nawet w samotności¹⁰. Z takim też ontologicznymi problemami, związanymi z zapisem żywej mowy zmagają się w dialogu Platona Sokrates i Fajdros, który odczytuje Sokratesowi mowę Lizjasza na temat miłości. Sokrates poddaje krytyce zarówno poglądy Lizjasza, którego zalicza do sofistów, jak i samą konstrukcję tej mowy.

Jego krytyka koncentruje się na odrzuceniu formalnych sztuczek retorycznych stosowanych przez sofistów, ponieważ to one głównie decydują, według Sokratesa, o treści tego, o czym oni mówią i co wykładają. Bardziej interesujący jest jednak pozytywny wykład Sokratesa dotyczący struktury, kompozycji i celu wysiłku intelektualnego, którego efektem jest mowa lub jej zapis, czyli tekst. Należy się zatem zastanowić, jak twierdzi Sokrates: „...jak to się właściwie mówi dobrą mowę i pisze, a jak złą”¹¹. Najważniejszym elementem, określającym ich wartość, jest cel, a tym dla Sokratesa jest zawsze poznanie prawdy. Tylko jeśli sam autor zna prawdę na temat, o którym zamierza mówić lub pisać, i co ważniejsze chce ją innym przekazać, jego mowa może się wznieść na poziom sztuki, czyli stać się „dobrą

⁹ Por. Juliusz Domański, *Tekst jako uobecnienie. Szkic z dziejów myśli o piśmie i książce*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1992, s. 23 i n.

¹⁰ Tamże, s. 30.

¹¹ Platon, „Fajdros”. Tłum. W. Witwicki, Kęty 1999, XLII, E, s. 158.

i piękną”. W tym kontekście pojawia się najpoważniejszy zarzut etyczny skierowany przeciw sofistom: znając prawdę, nie ujawniają jej, lecz przesłaniając chwytami retorycznymi podstawiają za prawdę fałsz, czyli wykorzystują prawdo-podobieństwo. Jest to dlatego tak ważne dla Sokratesa, ponieważ docenia on dydaktyczny charakter działań publicznych. Według niego : „...sztuka wymowy w ogóle jest sztuką prowadzenia dusz ludzkich za pomocą mów, i to nie tylko w sądach i jakie tam inne zebrania czy zgromadzenia publiczne, ale i w prywatnych kółkach; jedna i ta sama, czy to o wielkie rzeczy chodzi, czy o małe. A co jest słuszne, to jest równie cenne w sprawach wielkiej wagi jak i w marnych”¹².

Etycznego wymiaru tekstu nie wyczerpuje jednak tylko sam jego cel. Jeśli autor nawet kieruje się prawdą, a nie umie jej właściwie przedstawić, to cały jego wysiłek jest zmarnowany. O tym, czy tekst jest dobry, czy zły decyduje zatem także jego kompozycja.

Każdy tekst musi stanowić całość. I nie może to być sztywna rama, narzucony z góry rodzaj literacki, lecz forma powinna być ściśle zespolona z podejmowanym tematem. Jak twierdzi Sokrates: „... każda mowa, tak jak zwierzę, musi się jakoś trzymać kupy, musi stanowić jakieś ciało indywidualne; nie może być bez głowy i bez nóg, ale powinna mieć tułów i kończyny dobrane do siebie i z góry określone całością”¹³. Ten sposób podejścia przeciwstawia Sokrates technicznym wskazaniom dotyczącym konstrukcji mów, jakie prezentowały podręczniki do retoryki. Osiągnięcie takiej organicznej, czyli wewnętrznie zespolonej całości tekstu, możliwe jest dzięki dyscyplinie myślenia, którą osiągnąć można przy zastosowaniu dwóch metod. Po pierwsze, autor powinien na początku przedstawić ogólny zarys tematu (metoda synopsis), a następnie dokonać jego umiejętnego rozbioru, badając i analizując poszczególne elementy. Cały czas należy się jednak obchodzić z nim jak z żywym organizmem, czyli „dzielić na formy, na członki, jak urosły, i nie próbować łamać żadnej części, jak to lichy kucharz robi”. Trzeba

¹² Tamże, XLIII, B, s. 160.

¹³ Tamże, XLVII, C.

także pamiętać, aby w sposób najbardziej wszechstronny przedstawić argumenty „za” i „przeciw” proponowanym przez nas rozwiązaniom. Dobrze jest także posłużyć się żartem, a czasem nawet ironią. Zdaniem Sokratesa, tylko autora takich właśnie tekstów, którym przyświeca znajomość prawdy, i który potrafi bronić tego, co napisał, a także przyjął słuszną krytykę własnych tekstów, nazwać można filozofem.

Dbałość o treść i zespoloną z nią formę tekstu wynika u Sokratesa z poczucia odpowiedzialności wobec odbiorcy: czytelnika/słuchacza. Przeciwstawiając się manipulacji, jaką otwarcie stosowali sofisci, Sokrates za cel stawia sobie pozytywne oddziaływanie dydaktyczne, czyli „wyrabianie myśli i obyczaje zacne, rozwijanie przekonań i dzielność”. Pisarz, podobnie jak mówca, oddziałuje bowiem na ludzkie dusze. Musi zatem mieć na ten temat wiedzę, ale także mieć tego pełną świadomość. Głównie z poczucia odpowiedzialności za słuchacza/czytelnika, którego uznaje za swojego ucznia, formułuje Sokrates swoje zastrzeżenia wobec pisma jako nośnika filozofii. Ktoś, kto powierza swoje myśli pismu, chroni je wprawdzie przed upływem czasu, lecz równocześnie traci nad nimi kontrolę. Każdy może po nie sięgnąć, nawet ci, którzy nie są do tego przygotowani. Mistrz, nauczyciel powinien kształtować dusze indywidualnych uczniów, dostosowując do ich poziomu swoje nauczanie, a może to zrobić tylko w kontakcie bezpośrednim. W ten sposób wiedza, którą im przekazuje, jest elitarna i niepowtarzalna. Podstawą takiego poglądu było przekonanie, dotyczące charakteru prawdy; nie jest ona dostępna dla wszystkich, nie można jej zatem ogłaszać w publicznych mowach czy w piśmie. Trzeba ją przekazać ustnie i tylko wybranym uczniom. Natomiast pismu można powierzyć jedynie wiedzę dostępną dla wszystkich. Na podstawie tego typu wypowiedzi wśród badaczy Platona została ukształtowana koncepcja „tajnego pisma Platona”¹⁴.

Nie wdając się w rozważania, dotyczące istoty Platońskiej filozofii, można mimo wszystko, jak sądzę, uznać, iż sformułowane przez So-

¹⁴ Por. J. Domański, wyd. cyt., s. 32.

kratesa zasady, decydujące o filozofii jako sztuce pisania, nadal zachowują swoją wartość. Stosując się do nich, a szczególnie do tej, która nakazuje rozważać argumenty „za” i „przeciw” w zamieszczonym poniżej Aneksie przedstawiam w całości opowieść Sokratesa, zawierającą jego najbardziej znaną krytykę pisma oraz odnoszącą się do niej interpretację Jacquesa Derridy.

ANEKS

„SOKRATES. Słyszałem tedy, że koło Naukratis w Egipcie mieszkał jeden z dawnych bogów tamtejszych, któremu i ptak jest poświęcony, nazywany Ibisem. A sam bóg miał się nazywać Teut. On miał pierwszy wynaleźć liczby i rachunki, geometrię i astronomię, dalej warcaby i grę w kostki, a oprócz tego litery. Królem Egiptu całego był podówczas Tamuz, a panował w owym wielkim mieście w Górnym Egipcie, które Grecy nazywają Tebami Egipskimi, boga nazywają Ammonem. Do niego tedy przyszedł Teut, nauczył go swoich sztuk i kazał mu je rozpowszechnić między innymi Egipcjanami. A ten pytał, jaki by każda z ich przynosiła pożytek, a potem, w miarę jak mu się słowa Teuta wydawały słuszne lub niesłuszne, jedno ganił, a drugie chwalił. O każdej sztuce miał Tamuz Teutowi wiele dobrego i wiele złego do powiedzenia, o czym długo byłoby opowiadać. Otóż kiedy doszli do liter, powiedział Teut do Tamuza: Królu, ta nauka uczyni Egipcjan mądrzejszymi i sprawniejszymi w pamiętaniu; wynalazek ten jest lekarstwem na pamięć i mądrość. A ten mu na to: Teucie, mistrzu najdoskonalszy; jeden potrafi płodzić to, co do sztuki należy, a drugi potrafi ocenić, na co się to może przydać i w czym zaszkodzić tym, którzy się zechcą daną sztuką posługiwać. Tak też i teraz: ty jesteś ojcem liter; zatem przez dobre serce dla nich przypisałeś im wartość wprost przeciwną tej, którą one posiadają naprawdę. Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie, a nie z własnego wnętrza, z siebie samego. Więc to nie jest lekarstwo na pamięć, tylko środek na przypomi-

nanie sobie. Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą. Posiądą bowiem wielkie czytanie bez nauki i będzie się im zdawało, że wiele umieją, a po większej części nie będą umieli nic i tylko obcować z nimi będzie trudno; to będą mędrzy z pozoru, a nie ludzie mądrzy naprawdę”.

Fragm. interpretacji J. Derridy:

„Jeśli, według króla i pod słońcem, pismo wywołuje skutek odwrotny od spodziewanego, jeśli farmakon jest zgubny, to dlatego, że, jak farmakon w Timajosie, nie pochodzi stąd. Przybywa skądinąd, jest zewnętrzny, czyli obcy: żywemu jestestwu, które jest tutaj-właśnie z wnętrza, logosowi jako zoon, który zamierza on ochraniać czy uzupełniać. Ślady (*topoi*) pisma nie zaznaczają się tym razem, jak w hipotezie z Timajosa, jako odciski w wosku duszy, odpowiadając w ten sposób samoistnym, autochtonicznym ruchom życia psychicznego. Ten, kto posiada *techné* pisma, będzie na niej polegał, wiedząc, że może przekazać swoje myśli zewnątrz, oddać je do przechowalni, powierzyć fizycznym znakom, przestrzennym lub umieszczonym na powierzchni tabliczki. Przekona się, że sam może zniknąć, lecz *topoi* pozostaną, że może o nich zapomnieć, lecz one nie porzucą swej służby. Będą go reprezentować, jeśli nawet o nich zapomni, poniosą jego mowę, jeśli nawet on, nieobecny, nie będzie mógł ich ożywić. Nawet jeśli umrze – i tylko farmakon posiadać może taką władzę, niewątpliwie władzę nad śmiercią, lecz sprawowaną w tajnym z nią porozumieniu. Farmakon i pismo to więc w istocie zawsze kwestia życia lub śmierci”¹⁵.

Jak wynika z opowieści Sokratesa, pismo potraktowane zostało jako wynalazek techniczny, który zagraża dotychczasowej formie kultury, kultury oralnej. Stanowiąca o jej istocie mowa realizuje się zawsze „tu i teraz”, przez wypowiedania stale się uobecnia. Natomiast pismo oderwane od podmiotu jest czymś uniwersalnym, beczasowym odpersonalizowanym i martwym. W swojej interpretacji Derridy

¹⁵ J. Derrida, *Pismo filozofii*, wyd. cyt. s. 48–49.

da zwraca uwagę na zastosowanie w tym kontekście greckiego słowa „farmakon”, wskazując na niewłaściwe jego tłumaczenie jako „lekarstwo”. Ponieważ zaciera ono dwuznaczność słowa farmakon, które oznaczać może zarówno środek leczniczy, jak i truciznę, jest czymś dobrym i zarazem złym, uśmierza ból, ale może go też wywołać. Na tym ostatecznie polega istota pisma. Jak się bowiem okazało, to właśnie dzięki pismu filozofia przetrwała od czasów Platona do dzisiaj, w pewien sposób przetrwał także sam Sokrates i Platon. Jak zauważa bowiem Juliusz Domański: „pismo i utwór literacki umożliwiają inną niż fizyczna obecność ludzi fizycznie nieobecnych, czy to na skutek oddalenia przestrzennego, czy zwłaszcza wskutek biologicznej śmierci”¹⁶. Jest to obecność, która ma charakter „obecności tekstowej”. Można ją uznać, jak sądzę, za początek rzeczywistości wirtualnej. I tylko dzięki takiej własności pisma możemy także odczytać zawarte w *Fajdrosie* rady dotyczące „sztuki pisania”, a nawet spróbować je wykorzystać.

¹⁶J. Domański, *Tekst jako uobecnienie*. wyd. cyt., s. 8.

JAK UCZYĆ PISANIA ESEJÓW FILOZOFICZNYCH?

Esej stanowi jedną z najtrudniejszych gatunków pisarskich, z jakim się spotykamy, głównie dlatego, że jego forma jest najmniej doprecyzowana, co nie oznacza, że dowolna.

By to zobrazować, pozwolę sobie na teoretyczne wprowadzenie, które następnie znajdzie rozwinięcie w analizie warsztatów, stanowiącym podsumowanie niniejszego tekstu.

Esej

W tradycji literackiej esej jest próbą napisania osobistego tekstu, w którym autor dąży do wyrażenia swojej wiedzy na określony temat. Punkt wyjścia tej próby zależy najczęściej od autora i może bezpośrednio wynikać z tematu, sytuacji, zadania prowokującego do napisania eseju. W naszym przypadku mamy do czynienia z Olimpiadą Filozoficzną, więc jest to bądź temat pracy pierwszego etapu, bądź cytat stanowiący kanwę pracy drugiego etapu. Jeżeli odwołamy się do wymagań matury z filozofii, wówczas pojawi się także zadanie stworzenia eseju na określony temat.

Esej może przybrać trojaki formę:

- **Esej oparty na tezie.** Autor przyjmuje określone stanowisko, które formułuje w postaci tezy, a następnie konsekwentnie stara się przekonać o słuszności swojego rozumowania. Rolą argumentacji przywoływanych źródeł jest potwierdzić bądź wprowadzić w wątpliwość postawioną tezę. Jest to najłatwiejsza z form esejów, ponieważ postawiona teza nadaje rys całej pracy i nie wymaga daleko idących rozwinięć, ma postać zbliżną do rozprawki.

- **Esej oparty na hipotezie.** W tym przypadku autor nie zna rozstrzygnięcia, do którego dąży, postawiona hipoteza jest bardzo nie-

pewna, i tylko i wyłącznie dzięki skutecznej argumentacji i kontrargumentacji, a w tym przypadku także precyzyjnego rozwinięcia można wyciągnąć wnioski. Hipoteza jest na tyle otwartą formą, iż nie wystarczy, by uczeń przywołał przypadkową argumentację, by na jej podstawie wskazać rozstrzygnięcie. Argumentacja musi być na tyle kompletna, by nie dawała możliwości wskazania błędu przez pominięcie istotnego elementu, który może zaważyć na wniosku.

- **Esej filozoficzny.** Ta forma jako najtrudniejsza, jest też najrzadziej spotykana. Ten typ eseju nie musi zawierać tezy ani hipotezy, ponieważ całość wypowiedzi może być ciągłym poszukiwaniem, stawianiem kolejnych pytań, rozwijaniem tematu i wskazywaniem niuansów, kontekstów, problemów, które wynikają z początkowego pytania. Jeżeli w tradycji eseistycznej ta forma ma uwzględniać w najszerszym stopniu prawdę o człowieku i jego rzeczywistości, a wypowiedź jest zawarta w refleksyjnym poszukiwaniu autora, tekst taki może zakończyć się bez postawienia tezy czy hipotezy. Nie znaczy to jednak, że może skończyć się bez wniosków, bez podsumowania, a całość przebiegać bez konkretnego porządku. Stąd tak trudną jest ta forma eseju, dlatego też tak bardzo cenieni są autorzy tworzący takie teksty.

Autorzy esejów pisanych na Olimpiadzie Filozoficznej

Aby przejść do analizy warsztatów, należy jeszcze scharakteryzować trzy kwestie.

Po pierwsze, kim są uczniowie startujący w zawodach Olimpiady Filozoficznej. Po drugie, jak przygotowanie uczniów współgra z oczekiwaniami stawianymi im przez Regulamin OF. Po trzecie wreszcie, jak tematy esejów przekładają się na kompetencje i wymagania względem uczestników OF.

Nie wszyscy uczniowie, przystępujący do Olimpiady, chcą związać swoją przyszłość z filozofią, np. ze studiami filozoficznymi. Część uczniów nie ma bądź nie miała kontaktu z filozofią, bo nie ma nauczyciela filozofii albo zajęcia są prowadzone przez osobę, która pasjonuje

się filozofią, ale nie ma odpowiedniego przygotowania merytorycznego (tzn. nie jest zawodowym, wykształconym filozofem). Uczniowie mogą nie mieć możliwości uczestniczenia w zajęciach z filozofii, ponieważ w szkole ich nie ma lub mieszkają w ośrodkach, w których brakuje dostępu do zajęć z filozofii czy otwartych spotkań filozoficznych. Taki uczeń bazuje jedynie na własnych zainteresowaniach i takich źródłach jak np. Wikipedia oraz korzysta z pomocy nauczycieli innych przedmiotów, niekoniecznie związanych z filozofią czy przedmiotami humanistycznymi. Stąd potrzeba stawiania oczekiwań i zadań adekwatnych do ich możliwości, choćby w zakresie proponowania określonych tematów i formy pracy.

Musimy więc wiedzieć, jakimi możliwościami dysponują uczniowie w zakresie przygotowywania się do pisania prac i uczestnictwa w kolejnych etapach OF. Odpowiedź na to pytanie wynika bardzo często z ich osobowości, doświadczeń oraz roli, jaką przypisują filozofii i udziałowi w OF.

Jeżeli chodzi o oczekiwania wobec uczniów, pouczającym może być porównanie wymagań obowiązujących na maturze z filozofii z obowiązującymi na Olimpiadzie Filozoficznej. Wymagania te powoli zbiegają się, zazębiają się. W związku z czym można wykorzystywać zarówno udział w Olimpiadzie Filozoficznej do przygotowania uczniów do matury z filozofii, jak i – odwrotnie – przygotowania do matury jako zachętę do udziału w Olimpiadzie Filozoficznej. Przy czym należy realizować ten proces świadomie i celowo, stąd tak ważna jest diagnoza motywacji ucznia i jego możliwości.

Wreszcie niezwykle ważne jest, by dokonać analizy tematów na Olimpiadę Filozoficzną i pod tym kątem dostosowywać naukę pisania pracy, zgodnie z wcześniejszym rozróżnieniem tego, jak konstruować eseje. Wstępna intuicja podpowiada, że im więcej konkretnych informacji zawiera temat (w postaci odniesienia do terminów czy postaci filozofów), tym trudniej stworzyć esej, który byłby wynikiem samodzielnej pracy ucznia. Ale już w eseju etapu drugiego oraz na maturze z filozofii tematem jest myśl, którą można zinterpretować na kilkadziesiąt różnych sposobów. W tym przypadku w pracach pierwszego

etapu najczęściej będziemy zachęcali uczniów do przygotowania eseju z czytelną tezą bądź postawioną hipotezą.

Każdy z uczniów ma inną, osobistą motywację, by startować w Olimpiadzie Filozoficznej. Ogólnie biorąc możemy podzielić jej uczestników na trzy grupy. Są to:

Pasjonaci filozofii, czyli osoby, które interesują się filozofią od dawna, mają dostęp do informacji i materiałów źródłowych, od dawna obcują z literaturą filozoficzną. Są to uczniowie, których nie trzeba przekonywać do filozofii, którzy sami szukają okazji i możliwości kontaktu z tą dziedziną i którzy chcą się wykazać wiedzą na ten temat. Osoby tego pokroju mają zwykle sprecyzowane zainteresowania dotyczące problematyki filozoficznej oraz myślą o filozofii w kontekście swojej przyszłości.

Kolejną grupą są uczniowie, którzy mają zajęcia z filozofii oferowane przez szkołę. Uczniowie tacy traktują filozofię jak kolejny przedmiot, którego się uczą. Jedni są tymi zajęciami zainteresowani, inni trochę mniej, są osoby, które złąpały bakcyła filozofii, inni zaś pomimo stawiania na głowie przez nauczyciela poprzestaną na przygotowaniu zadań domowych. Jednak część z tych uczniów planuje zdawać ten przedmiot na maturze, co daje możliwość zachęcenia ich do udziału w Olimpiadzie Filozoficznej, która stanowić może element przygotowań do matury z filozofii.

Trzeci typ uczniów przystępujących do uczestnictwa w Olimpiadzie Filozoficznej to osoby zupełnie przypadkowe. Osoby te w gruncie rzeczy nie mają nic wspólnego z filozofią. Motywację czerpią z czynników przygodnych, takich jak chęć zaimponowania komuś bądź chęć podążenia śladem jakiejś innej osoby. Być może zorientowały się, że dobry wynik w zawodach OF da im przepustkę na studia, może poprawić średnią, lub może być to najbardziej nieracjonalny powód, jaki zdołamy wymyślić. Osoby te, jakkolwiek nie mają w punkcie wyjścia wiedzy ani umiejętności, nie stoją wcale na straconej pozycji na Olimpiadzie Filozoficznej.

Pasjonat z racji swoich zainteresowań nie ma problemu z przyswajaniem potrzebnych informacji oraz z nabywaniem odpowiednich

umiejętności. Nauczyciel jest raczej kimś, kto musi w pewnym momencie popchnąć ucznia do działania, być ewentualnym wsparciem w postaci udzielenia odpowiedzi na nurtujące pytania, znalezienia odpowiedniej literatury, wskazania innego jeszcze wątku, który warto by poruszyć w pracy. Praca z takim uczniem do trudnych nie należy, choć sprostać jego oczekiwaniom na pewno nie jest łatwo, a zarazem jest ona o tyle wdzięczna, że przeważnie przynosi efekty. Taki uczeń na pewno jest w stanie poradzić sobie z napisaniem eseju filozoficznego, i w tym kierunku powinny podążać przygotowania.

Praca z maturzystą jest o tyle wyzwaniem, iż mimo tego, że ma on motywację, to jednak jest ukierunkowany na zupełnie inny tryb pracy i inny sposób przekazu. To są osoby wyuczone zdawania testów. Proces przygotowawczy wiąże się ze zrealizowaniem wymagań. W związku z czym nie zawsze są oni zainteresowani samorozwojem. Dysponują pewną wiedzą, choć jest ona mniejsza, z umiejętnościami nie jest najgorzej. Natomiast ze specyfiką pracy nad esejami może być różnie. Stąd wydaje się, że zasadnie w tym przypadku będzie przygotowanie takiego ucznia do zmierzenia się z esejem z hipotezą, bardziej zdolnego do eseju filozoficznego, mniej samodzielnego do eseju z tezą.

Z trzecim typem uczniów sprawa przedstawia się jeszcze inaczej. Z jednej strony może dysponować naprawdę dobrą i silną motywacją, co daje możliwość dobrej współpracy. Praca z takim uczniem może przy tym przynieść najwięcej satysfakcji, gdyż jest to osoba, która w punkcie wyjścia może nie mieć pojęcia na temat filozofii, ale po jakimś czasie staje się pasjonatem, startującym w Olimpiadzie Filozoficznej, zarządzającym innymi pasją do filozofii. Praca z takim uczniem wymaga jednak dużego zaangażowania i dużo czasu. Na początku będzie to na pewno dążenie do przygotowania eseju z wyraźnie postawioną tezą.

Część warsztatowa

W ramach seminarium uczestnicy zostali podzieleni na grupy. Każda z grup miała zająć się innym typem uczestnika OF. Zadanie polegało

na wyborze spośród tematów, które pojawiły się na Olimpiadzie Filozoficznej w poprzednich latach, tych, które będą adekwatne dla każdego z typów uczniów.

Każda z grup miała za zadanie wyjaśnić, dlaczego wybrała taki, a nie inny temat.

Pierwsza grupa analizująca przypadek pasjonata filozofii uznała, że osoby takie mają wiedzę i umiejętności, będą więc szukały tematów oryginalnych i takich, które pozwolą im się wykazać. Z całą pewnością nie wybiorą one takich tematów, co do których można by przypuszczać, że będą popularne wśród innych uczestników OF.

Przykładowo wybrane tematy:

„Czy i w jaki sposób współczesne nauki przyrodnicze opisują świat?”

„To, co może być prawdą po jednej stronie Pirenejów, po drugiej może być fałszem”. Pascal

„«Całe prawdziwe życie jest spotkaniem». Jak rozumiesz tę myśl Martina Bubera? Odpowiedz na pytanie, korzystając ze znanych ci koncepcji z filozofii i teologii”.

„Co wnosi tomizm do rozwiązywania współczesnych problemów filozoficznych”?

Tematy na etapie okręgowym. Grupa wyłoniła dwie grupy tematów, tj. tematy wybierane przez specjalistów (np. z logiki):

„Przedstaw swoją wizję relacji między logiką formalną a językiem codziennym”.

„Czy estetyka zaangażowana może stanowić wyjaśnienie przemian współczesnych”.

Wnioski z dyskusji: typ pasjonata nie jest jednoznaczny, gdyż może to być uczeń, który ma dużą wiedzę erudycyjną i kłopoty z perspektywą problemową, jak i uczeń, który świetnie rozumie zagadnienia filozoficzne.

Grupa druga, analizująca drugi typ uczniów skonstruowała następujący model: uczeń jest średnio zdolny, czy też wręcz średnio niezdol-

ny, dysponuje raczej wiedzą „naskórkową” (uczy się, żeby zaliczyć, co oznacza, że ma wiedzę powierzchowną), nie jest sprawny, jeżeli chodzi o tematy problemowe, analityczne. Oznacza to, że będzie uciekał w tematy, które można rozpracować poprzez odwołanie się do podręcznika. Osoba taka będzie wybierała tematy, które będą jej się wyraźnie kojarzyły z tym, co uprzednio przeczytała.

Przykładowe tematy wybrane przez tę osobę:

Cytat Pascala: „To, co może być prawdą po jednej stronie Pirenejów, po drugiej może być fałszem”, przy tym ten wybór jest problematyczny, biorąc pod uwagę średni poziom wiedzy maturzysty.

„Jak twoim zdaniem Artur Schopenhauer odpowiedziałby na pytanie, jaką mądrość daje filozofia?”

„«Całe prawdziwe życie jest spotkaniem». Jak rozumiesz tę myśl Martina Bubera? Odpowiedz na pytanie korzystając ze znanych ci koncepcji z filozofii i teologii”.

„Co wnosi tomizm do rozwiązania współczesnych problemów filozoficznych?”

„Jakie znaczenie dla teorii poznania ma Platońska koncepcja anamnezy i czy można odnieść tę myśl do buddyjskiej koncepcji duszy?”

„Czy dzisiaj można być stoikiem?”

Wnioski z dyskusji: ponieważ tematy wybrane przez obie pierwsze grupy się powtarzają, sugeruje to, że można je zrealizować zarówno podręcznikowo, jak i przy wykorzystaniu pogłębionej wiedzy filozoficznej.

Grupa analizująca trzeci typ uczestnika OF zakładała, że nie ma on systematycznej wiedzy, że raczej nie uczy się systematycznie. Zatem tematy, które wybiera, wynikają z jego pobudzenia. Tematy muszą być dla niego atrakcyjne, tj. muszą się jakoś wiązać z jego życiem.

Temat dotyczący praw zwierząt.

„Czy współczesne doświadczenie estetyczne podlega ocenom etycznym” (grupa nie była zgodna co do słuszności wyboru tego tematu).

„To, co może być prawdą po jednej stronie Pirenejów, po drugiej może być fałszem” (zastrzeżenie, że temat mógłby być atrakcyjny dla

tego typu ucznia, ale nie ma on wystarczającej wiedzy, żeby temat konceptualnie udźwignąć).

„Czy przyzwoitość wymaga zachować heroicznych”?

„Czy dzisiaj można być stoikiem”?

„Dekalog etyki uniwersalnej”.

„Umysł i namiętności”.

„Koncepcje człowieka a kultura masowa”.

Problematyka pracy z uczniem

Uczestnicy warsztatów porównując wnioski z poprzednich ćwiczeń pokusili się o podsumowanie, czym charakteryzuje się praca z poszczególnymi typami uczestników Olimpiady Filozoficznej i o wnioski do dalszej pracy z tymi uczniami:

Trzeci typ ucznia: przerost ambicji sprawia, że uczniowie tacy wybierają atrakcyjne tematy, które niejednokrotnie są dla nich zbyt trudne ze względu na reprezentowany przez nich poziom wiedzy; często mają bardzo wyraziste poglądy, które wyrażają lub formułują bez odpowiedniego przemyślenia; bywają niesystematyczni.

Maturzysta: bywa znudzony, jego wiedza jest schematyczna, jest on przeświadczony, że nic interesującego ze zdobywania wiedzy mu nie przyjdzie, w związku z czym trudno go przekonać do pogłębiania problemów filozoficznych; wynika też z tego płytkość analiz.

Pasjonat: brakuje mu stymulującej do pracy konkurencji, ponieważ przeważnie jest najlepszy w grupie; stanowi nie lada wyzwanie dla nauczyciela, gdyż może dysponować większą wiedzą z konkretnej dziedziny niż nauczyciel.

Następnie w trakcie warsztatów, ponownie w małych grupach, uczestnicy mieli za zadanie dobrać literaturę do wybranego tematu, spośród pojawiających się na OF, która mogłaby być przydatna do przygotowania eseju na ten temat; literaturę obowiązującą na maturze, w programie OF oraz spoza.

Zadanie to pokazało, że każdy z tematów można zrealizować na różne sposoby, co skutkuje odmiennym wyborem literatury. Ujawniło także, jak ważny jest proces omawiania z uczniem odmiennych strategii interpretacyjnych.

Po krótkiej burzy mózgów uczestnicy ustalili, że dobry esej powinien zawierać następujące elementy:

teza/hipoteza/problem, argumenty/ kontrargumenty, wnioski, interpretacja problemu, przykłady, własna opinia, przy czym kolejność ich występowania powinna wynikać z logiki wyводу, nie musi być realizowana we wskazanej kolejności.

Ostatnim z ćwiczeń, które przeprowadzono na seminarium, było zadanie polegające na wypełnieniu karty pracy w systemie pracy indywidualno-grupowej. Każdy z uczestników dostał kartę pracy, zawierającą wskazane wcześniej elementy eseju. Jednak biorąc pod uwagę, że nie ma jednego właściwego przygotowania eseju, każdy z uczestników miał za zadanie wypełnić tylko jeden element karty, a następnie przekazać ją kolejnej osobie w grupie, która sugerując się tym, co zostało napisane wcześniej, dopisuje kolejny element, który uważa za właściwy. Proces jest powtarzany, aż wszystkie elementy zostaną wypełnione, a następnie karty pracy wrócą do osób, które je zapoczątkowały, by przeanalizowały ewolucję tematu, konfrontując efekty z własnymi założeniami. Na kartach pracy znalazły się następujące elementy: 1. hipoteza/problem, 2. treści (3–5 koncepcji, filozofów, etc.), 3. stanowisko, 4. argumenty (2), 5. kontrargumenty (2), 6. wniosek, 7. opinia.

Uczestnicy zgodnie podkreślali, jak różne od założonych efekty znaleźli na swoich kartach pracy, co pokazało, jak różnorodny może być kierunek, w którym podąża esej. Wiele osób zwracało także uwagę, jak bardzo takie ćwiczenia zarówno nauczycielom jak i członkom Komitetów OF pokazują różnorodność, z jaką mogą się spotkać podczas przygotowywania i oceny esejów Olimpiady Filozoficznej.

SZTUKA OCENY ESEJÓW FILOZOFICZNYCH POPRZEZ KRYTERIA PRZYJĘTE NA OLIMPIADZIE FILOZOFICZNEJ

Umiejętność oceny analitycznego eseju filozoficznego jest pewnie równie trudna jak sztuka jego pisania, choć oczywiście asesor winien posiadać obie w stopniu najwyższym, a przynajmniej godziwym. Jest kilka symptomów, które świadczą o tym, że ocenianie cierpi z powodu różnych defektów i nie przebiega w sposób intersubiektywnie satysfakcjonujący dla wszystkich uczestników gry w eseje filozoficzne, a szczególnie dla adeptów i terminatorów filozofii, czyli młodziaków, a o nich tu przede wszystkim chodzi. Pierwszy najbardziej uderzający tego przejaw to znaczne (czasami dramatyczne) rozpiętości w wynikach punktowych recenzji. Tak być nie może. Drugi to niejasność i sprawiająca wrażenie arbitralności powierzchowność przydzielania punktów za poszczególne kryteria. Wygląda to trochę tak, jakby za oceną stała pewna holistyczna intuicja. Tak być nie może. Wynika bowiem z tego trzeci symptom, a mianowicie niemożność dyskusowania o trafności recenzji, a zamiast tego uruchamianie mechanizmów urazy. Każdy przecież może się mylić i nie ma się co obrażać, tylko trzeba podejść do tablicy i spróbować dokonać szczegółowej analizy tekstu, który się ocenia, i w przyjaznym, ale opartym na sporze konsensusie wypracować jego ocenę. Tak być powinno. Wymienione zresztą mankamenty dotyczą nie tylko Olimpiady Filozoficznej w naszym kraju, ale też oceny esejów na Międzynarodowej Olimpiadzie Filozoficznej, a szerzej oceny esejów w naukach humanistycznych *sensu lato*.

Przedmiotem niniejszego tekstu jest propozycja (wysoce dyskusyjna) naprawy tego stanu rzeczy w odniesieniu do esejów drugiego etapu Olimpiady Filozoficznej. Rzecz jasna wszelkie próby zmierzające do prostego algorytmu, polegającego na podaniu gotowych odpowiedzi

albo fraz czy też słów kluczy w ramach standaryzacji, należy uznać za niemądre i z punktu odrzucić. Musimy się przyjrzeć kryteriom, technikom oceniania i najczęstszym błędom w pisaniu. Najlepiej oczywiście uczyć się na esejach chybionych, ponieważ jednak byłoby wysoce nieeleganckie dawać do druku prace nieudane, a następnie je krytykować i wytykać błędy, zrobimy to w sposób oględny bazując na esejach uczniów z ostatniej olimpiady, ale nie cytując ich *verbatim*. Zarazem naszym punktem wyjścia uczynimy analizę eseju przez nas stworzonego, który będzie pełnił rolę swoistego wzorca.

Będziemy się poruszać według poszczególnych pięciu kryteriów, specyfikując je według tzw. deskryptorów, a więc opisowych uszczegółowień danych kryteriów. Następnie opiszemy poręczne techniki oceny, a wreszcie najczęstsze błędy w pisaniu. Kryteria, jak wiadomo, oceny eseju etapu okręgowego są następujące: a) za interpretację tematu 0 – 15 punktów; b) za filozoficzne ujęcie tematu 0 – 15 punktów; c) za moc perswazyjną argumentów 0 – 8 punktów; d) za spójność pracy 0 – 8 punktów; e) za poprawność językową 0 – 4 punkty. Idea deskryptora polega na tym, żeby w ramach każdego kryterium wytyczyć sensowne linie demarkacyjne pozwalające skokowo, a nie w sposób ciągły i arbitralno-uznaniowy przydzielać punkty oceny. Poniżej zilustrujemy to dla każdego punktu rozstrzygnięcia branego pod uwagę w recenzji.

Interpretacja tematu (0–15 pkt)

Oznacza to ni mniej ni więcej jak dobry wstęp, który ustala pewne priorytety badania w eseju. Trzeba go (esej) jakoś ustawić i nadać mu pewien intelektualny rygor i rytm. Klasycznym wzorcem może być Gorgiaszowa „Pochwała Heleny”. Zaczynamy jak zawsze od cytatu z wielkiego filozofa. Jak się wydaje, są, z grubsza biorąc, trzy możliwe podejścia, które stanowić będą nasze deskryptory. To, czy dana praca realizuje dany wymiar, implikuje liczbę punktów, jaką można przyznać za interpretację tematu pracy.

(1): 0-5 pkt. Piszący wybiera tylko jedno sformułowanie/frazę z przytoczenia i w sposób rozproszony dopisuje swoje i myśli dowolnych filozofów. Gdyby to unaocznic na przykładzie z ostatniej olimpiady w przypadku cytatu ze Spinozy (w dalszej części tekstu można znaleźć cytat przytoczony w całości): bierze tylko np. – i to po wielokroć miało miejsce – końcówkę tego passusu: *A zatem celem państwa jest w gruncie rzeczy wolność* i pomijając inne wymiary tego fragmentu pisze o wolności i państwie. To bardzo zawężająca interpretacja.

(2): 6-10 pkt. Eseista widzi wszystkie bądź większość wymiarów przytoczenia: (a) ludzie – zwierzęta – automaty; (b) rozumność – wolna rozumność; (c) złe emocje; (d) rozumienie wolności i państwa. Nieźle.

(3): 11-15 pkt. Olimpijczyk stara się zbudować pewne związki implikacyjne pomiędzy pojęciami i zagadnieniami wyliczonymi powyżej. Może oczywiście ze względu na ograniczenia czasowe wybrać tylko niektóre z nich, ale powinien prawidłowo rozpoznać złożoność cytatu i jego bogactwo, a nie tylko w stylu asocjacyjno-impresyjnym krążyć wokół jednego motywu. Co więcej ważne jest, żeby we wstępie określił pytania i problemy, które chce eksplorować i na nie w dalszej części swojej pracy odpowiadał.

Techniki oceniania

Najprostsza i podstawowa polega na tym, że tłustym drukiem zaznaczamy wszystkie istotne, jakoś zaakcentowane aspekty i wymiary fragmentu, i staramy się znaleźć jakieś odniesienie do nich we wstępie z programem badawczym tej pracy, w wersji gorszej szukamy tych odniesień w całej pracy. I zgodnie z regulaminem nie chodzi o to, żeby uczeń był specjalistą od Spinozy.

Błędy

Najczęstszy polega na wyjęciu tylko jednego ułamka cytatu i w stylu zdroworozsądkowego pamfletu na współczesność, wspieranego od Sasa do Lasa wyliczeniami konceptów różnych filozofów, budowaniu tekstu, który niczego nie analizuje i nie bada. Ma to zresztą swój odpowiednik w braku spójności pracy, o czym poniżej.

Filozoficzne ujęcie tematu (0–15 pkt)

To dość karkołomne kryterium, choć niezwykle ważne i kluczowe dla eseistycznego filozofowania. Karkołomne, nie ma bowiem jednego, jednogodnego i jednoznacznego rozumienia filozoficzności. Pewnym odzwierciedleniem tego stanu rzeczy są argumenty i komentarze oceniających, odwołujące się do wielości nazwisk wielkich filozofów przeszłości i ich emblematycznych oraz skrótowo („wikipediowo”) ujętych stanowisk; znaczyłoby to, że im więcej tym lepiej. To nie o to chodzi z całą pewnością, bo to sprawdza test. Dalej mamy typ pisania, który odnosi się wprawdzie do szacownej tradycji, ale zwraca uwagę na jej pozycję w filozofii systematycznej. A przede wszystkim widzi zagadnienie poprzez podejmowane problemy. To już lepiej. Są też takie eseje, które formułują pytania podstawowe i fundamentalne opierając się na nazwiskach i systematycznej tradycji, tak być powinno nawet w przypadku adeptów filozofii, pokazują klasycy: Platon, Descartes, Husserl, Wittgenstein, Sokrates, Popper etc. Gdzie tam są nazwiska i doktryny w erudycyjnym wykazie wielkich filozofów przeszłości? Pamiętajmy, że filozofia próbuje sięgać do założeń tkwiących u podstaw rozmaitych pytań i twierdzeń. Dlatego deskryptory – chyba – powinny wyglądać następująco.

(1): 0–5 pkt. Niekonkluzywne wyliczenie różnych doktryn w stylu ubraniowych „łat” różnych poglądów filozofów przeszłości i terażniejszości. Np. autor twierdzi, idąc za końcówką cytatu Spinozy, że celem państwa jest wolność i wymienia autorów, którzy mogliby się z tym stwierdzeniem zgodzić, jednak nie pokazuje dlaczego i jakie występują między nimi różnice (np. w założeniach i wnioskach) i wspiera to stanowisko przypadkowymi (tzn. nie połączonymi namysłem) refleksjami na temat życia we współczesnym państwie albo braku wolności w innych państwach. Innymi słowy, powierzchownie, choć na pozór elokwentnie.

(2): 6–10 pkt. Nie tylko wskazane zostały problemy filozoficzne, ale zostały także w jakiejś mierze rozwinięte, tzn. pokazano jaka występuje między nimi zależność. Oznacza to, że autor/ka rozumie, że

w przypadku danego pytania, np. pewne założenia metafizyczne prowadzą do określonych rozwiązań etycznych i antropologicznych albo że zajęcia określonego stanowiska w kwestii natury ludzkiej ma swoje konsekwencje dla rozumienia społeczeństwa czy obowiązków państwa itd. Występuje tu próba zbudowania dystynkcji między filozofiami tradycji w sposób systematyczny i porządkujący problem cytatu. Zatem jest nie najgorzej, a nawet całkiem przyzwoicie.

(3): 11–15 pkt. Autor eseju nie tylko potrafi zasadnie rozwinąć namysł nad podejmowanymi problemami filozoficznymi, ale ponadto potrafi to uczynić w języku filozoficznym, to znaczy stosując wiedzę obejmującą terminologię i koncepcje filozoficzne. Odwołanie się do koncepcji stanowi element pogłębiania tematu lub własnego stanowiska, a nie próbę wykazania, że zna się całą historię filozofii. Chcąc rozwinąć temat w różnych jego wymiarach powinno się umieć korzystać z dorobku filozofii, znajdują się tam bowiem narzędzia pozwalające na krytyczną analizę stanowisk i łączących ich relacji.

Techniki oceniania

Technika jest dość prosta. Zaznaczmy ją na zielono; jeśli mamy tylko proste wyliczenie stanowisk, to deskryptor pierwszy. Jeśli mamy jakieś ambicje systematyczne, to deskryptor drugi. Jeśli ktoś sięga dalej, to deskryptor trzeci.

Błędy

Najpospolitszy polega na wypisywaniu w technice wolnych skojarzeń wszystkiego, co się kojarzy z tematem bez ładu i składu z filozoficznego „ogródka”. Nie o to nam chodzi.

Moc perswazyjna argumentów (0 – 8 pkt)

W filozofii, co doskonale znamy z historii, nie wszystkie zastosowane przez wielkich myślicieli argumenty spełniały rygorystyczne kryteria logiki. Np. Platon lubował się w argumentach z analogii, których war-

tość logiczna jest, mówiąc ogólnie, ograniczona. Nie zmienia to jednak faktu, że przedstawione przez niego opisy metaforyczne lub te odwołujące się do mitów, mają jednak pewną moc perswazyjną, czyli zdolność do przekonania innych do swoich racji. W przypadku tego kryterium szczególnie trudno opracować w miarę precyzyjne deskryptory. Dlatego też jest to trudne do oceny kryterium. Bowiem część kandydatów odwołuje się do swoich albo popularnych wisceralnych przekonań. To nie wystarczy. Chcemy jakiejś argumentacji, choćby entymematycznej; jeszcze lepiej, jeśli jest logiczna i uwzględnia kontrargumenty. Dlatego:

(1): 0–2 pkt. Kiedy w pracy pojawiają się jedynie koncepcje filozoficzne na poparcie bronionego stanowiska. Przywołanie koncepcji czy odwołanie się do opinii znanego filozofa stanowią tzw. argumenty z autorytetu. Ich moc nie jest duża. To że, dajmy na to, św. Tomasz uważał, że świat ma charakter rozumny, nie stanowi potwierdzenia tego stanowiska. Aby przekonać innych, należy podać jakieś argumenty, a nie opinie. Można się tu oczywiście podierać argumentami stosowanymi przez filozofów. Jednak czym innym jest przywołać ich argumentację, a czym innym zajmowane przez nich stanowisko.

(2): 3–5 pkt. Autor/ka podejmuje próbę zbudowania linii argumentacyjnej. Oznacza to, że w pracy nie mamy do czynienia tylko z odwołaniami do koncepcji powiązanych jedynie tematyką, lecz z próbą podania racji, które będą razem wspierały zajmowane stanowisko. Argumenty jednak ograniczają się, poza ewentualnymi argumentami z autorytetu, do argumentów z analogii lub do ilustrowania twierdzeń przykładami. Zatem jest załączek myśli świadomej, że należy podjąć trud przekonania kogoś do swoich racji, ale moc argumentów nie jest zbyt duża.

(3): 6–8 pkt. W tym wypadku mamy do czynienia nie tylko z przedstawioną przez ucznia/cę linią argumentacyjną, czyli rozumowaniem, ale sytuacją, w której argumenty dobrane są w odpowiedni sposób do podejmowanej problematyki. Autor/ka wykazuje się świadomością metodologiczną (np. zna wartość i ograniczenia poszczególnych racji i typów rozumowań), a ponadto potrafi wykorzystać współczesną wiedzę naukową. Czyli jest nieźle.

Technika oceniania

Zaznaczamy ją na niebiesko. Trzeba szukać uparcie zwrotów: „stąd wynika” etc. i itp., trzeba je sprawdzać, czy są „zdrowe” logicznie i retorycznie (np. *ponendo ponens*, etc.).

Błędy

Nagminny polega na odwoływaniu się do własnych przekonań bez jakiegokolwiek argumentacji.

Spójność pracy (0–8 pkt)

Esej filozoficzny powinien być przemyślany na poziomie konstrukcyjnym. Podobnie jak argumentował Sokrates w „Fajdroście”¹.

(1): 0–2 pkt. Jakkolwiek praca jest na temat, to brakuje jej myśli przewodniej, która stanowiłaby spoiwo całości. Innymi słowy, praca stanowi zbiór uwag autora/ki na temat podejmowanego problemu okraszonych pewną liczbą luźno powiązanych ze sobą nazwisk filozofów oraz koncepcji filozoficznych. Najlepiej nie jest, ale przynajmniej są to uwagi związane z tematem.

(2): 3–5 pkt. W eseju wyróżnić można jakąś myśl przewodnią. Wciąż nie ma śladu świadomie skonstruowanej, spójnej linii argumentacyjnej, która spięłaby tekst w całość, ale jednak coś na poziomie konstrukcyjnym tekstu zaczyna pracować. Zatem w eseju wyróżnić można wstęp, rozwinięcie i zakończenie, wszystkie uwagi są na temat, pojawiają się argumenty, niekiedy nawet autor/ka wykorzystuje wcześniejsze argumenty do wsparcia kolejnych, ale jednak ostatecznie nie wiadomo, dlaczego poszczególne części rozwinięcia zostały poukładane właśnie w takiej kolejności, jak kolejne argumenty czy przywołane koncepcje wzajemnie się do siebie mają, dlaczego łącznie bronią one zajmowanego stanowiska itd.

¹ Uwagi te przywołała Barbara Markiewicz w wykładzie pt. *Filozofia a sztuka pisania*, opublikowanym w niniejszej broszurze na s. 7.

(3): 6–8 pkt. Tekst pomyślany został jako całość, gdzie na początku w sposób klarowny określona jest problematyka i teza organizująca całość. Realizacja jest nie tylko zgodna z początkowym deklaracjami, ale przedstawione jest tam pewne rozumowanie, linia argumentacyjna, która poprzez użycie adekwatnych i wzajemnie niesprzecznych argumentów może przekonać czytelnika do zajmowanego stanowiska. Zakończenie adekwatnie podsumowuje i niejako domyka całość.

Techniki oceniania

Należy ponumerować paragrafy i zbudować drzewko derywacyjne jak w lingwistyce, żeby zobaczyć, na ile poszczególne części tekstu odznaczają się silnym iunctim tekstowym.

Błędy

Najbardziej powszechny polega na „wylewaniu na papier” swobodnych i niezwiązanych skojarzeń.

Poprawność językowa (0 – 4 pkt)

Język służy komunikacji. Dlatego powinien być komunikatywny, tzn. powinien umożliwić odbiorcy zrozumienie treści, jakie chcemy przekazać. Poza tym język jest jednym z nośników kultury i dlatego, jak sądzimy, ważna jest dbałość o estetykę języka. Naturalnie jednym z problemów jest dysleksja, której nie możemy nie uwzględnić. Jeżeli organizatorom zostanie dostarczone potwierdzenie o dysleksji, nie będą brane pod uwagę błędy ortograficzne.

(1): 0–2 pkt. Użyty język jest komunikatywny. Występują pewne błędy językowe, jednak nie utrudniają one zrozumienie myśli autor/ki.

(2): 3–4 pkt. Język jest nie tylko komunikatywny, ale ponadto mamy tu do czynienia z polszczyzną ładną pod względem stylistycznym i interpunkcyjnym.

Techniki oceniania

Zaznaczamy ją kolorem żółtym. Należy zwracać uwagę na mnogość i wielorakość frazeologii.

Błędy

Powtarzanie w nieskończoność i w tej samej formie sformułowań z cytatu.

Analizie poddamy esej, który został napisany na jeden z tematów II etapu XXVI Olimpiady Filozoficznej. Wedle naszej oceny jest to esej, który powinien uzyskać maksymalną liczbę punktów, czyli 50. Temat ten był najczęściej wybierany przez uczestników olimpiady.

Temat:

„Nie to jest, powiadam, celem państwa, aby z istot rozumnych przemienić ludzi w zwierzęta lub automaty, lecz przeciwnie – sprawić, by ich umysły i ciała należycie mogły spełniać swoje czynności, by ludzie posługiwali się rozumem wolnym oraz by nie walczyli ze sobą nienawiścią, złością lub podstępem i nie żywili względem siebie usposobienia wrogiego. A zetem celem państwa jest w gruncie rzeczy wolność”. (Spinoza)

- [1] *Spinoza w powyższym cytacie postawił wyrazistą tezę – uznał, że celem państwa jest wolność rozumiana jako stworzenie obywatelom warunków do pokojowej koegzystencji oraz życia zgodnie z rozumem. Twierdzenie to uwikłane jest w szereg problemów filozoficznych, których rozpatrzenie okaże się pomocne w próbie ustosunkowania się do tej myśli.*
- [2] *Podstawowy problem, to pytanie o cel przyświecający powstaniu państwa. Odpowiedź na nie związana jest z namysłem nad **istotą człowieczeństwa**. Spinoza zakłada, że **człowiek jest istotą rozumną**, co samo stanowi poważny problem filozoficzny. Ponadto*

pojawia się tu pytanie oto, **czy możliwa jest pokojowa koegzystencja między ludźmi**. Jednak czy jest jakiś związek między życiem zgodnym z rozumem a pokojowym usposobieniem, tzn. czy wystarczy zagwarantować ludziom warunki do tego, aby mogli działać zgodnie ze swoją naturą, a więc rozumnie, i wówczas zapakuje pokój?

- [3] *Poniżej rozważę te problemy, broniąc tezy, że **podstawowym celem państwa jest zapewnienie ludziom wolności**. Jednak moje wnioski dotyczące natury człowieka będą nieco odbiegały od tych, które zawarte są w tytułowej myśli. Przyjmę przy tym podstawowe założenie na temat państwa, a mianowicie, że ma ono służyć obywatelom, a nie odwrotnie, że obywatele mają służyć państwu. Innymi słowy, poniżej rozważę, co oznacza działanie przez państwo dla dobra obywateli, uznając, że jest ono związane z zagwarantowaniem ludziom wolności.*

Człowiek – istota rozumna?

- [4] ***Sokrates** uznał, że człowiek, aby osiągnąć szczęście, musi zrozumieć, że jego istotą jest dusza rozumna. W tym ujęciu, które podziela **Spinoza**, realizacja człowieczeństwa oznacza życie zgodne z rozumem oraz panowanie nad tym, co z rozumnością zgodne nie jest, to znaczy z namiętnościami. W tradycji zakładano, że rozum jest wspólny wszystkim ludziom, pomimo różnic w obyczajach i prawach. Ja także przyjmę to założenie. Co jest jednak treścią rozumności?*
- [5] *Niektórzy klasyczni myśliciele, tacy jak **Platon czy św. Tomasz** rozwijali etykę odwołującą się m.in. do kategorii **cnoty**. Podstawowe dzielności to: mądrość, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość. Jakkolwiek filozofowie różnili się w szczegółowych znaczeniach im przypisywanych, to jednak dzielili podstawową intuicję, że człowiek rozumny jest człowiekiem, który nie poddaje się emocjom, który działa w oparciu o rzetelny namysł, który rozumie swoje zobowiązania i stara się rozwijać swoje człowieczeństwo przy poszanowaniu i zrozumieniu tak swojej specyfiki, jak i społeczeństwa, którego jest częścią.*

- [6] *Wolność człowieka w tym ujęciu oznacza, że człowiek nie tylko jest w stanie realizować własne cele, o ile są one realistyczne, ponieważ w pełni nad sobą panuje, ale, że potrafi wybierać te cele, które są rozumne i które pogłębiają jego człowieczeństwo. W praktyce oznaczać to może rezygnację z kariery czy innych aspiracji tego rodzaju, jak uczynił to **Sokrates, Platon czy Kant**. Zgadzam się z tą podstawową intuicją, że wolność związana jest z umiejętnością zarządzania własną osobą – kierowania nie tylko własnymi działaniami w świecie społecznym, ale także własnym rozwojem duchowym. Oczywiście pomijam tu namysł naturalistycznym redukcjonizmem.*

Człowiek – istota rozumna i emocjonalna

- [7] *Uważam, że ta wizja człowieczeństwa ma jednak pewne ograniczenia. Przede wszystkim trudno ją uzgodnić z tym, co nowoczesna psychiatria wniosła do naszej wiedzy na temat człowieka. Jak poucza nas psychoanaliza **Freuda** czy psychologia analityczna **Junga**, człowiek jest istotą, którego psychika w znacznym stopniu określana jest przez treści nieświadome mające charakter irracjonalny. Nawet jeżeli zakwestionujemy wspomniane modele psychiki ludzkiej uznając je, podobnie jak uczynił to **Popper**, za nienaukowe, wydaje się, że nie możemy odrzucić w całości stojących za nimi wyników badań i wieloletniej praktyki, z których wynika, że człowiek nie tylko często zachowuje się w sposób nieracjonalny, ale ponadto w wielu przypadkach nawet nie wie, dlaczego tak czyni. Wybuchy agresji, tendencje autodestrukcyjne, stany lękowe itp. trudno jest wytłumaczyć jedynie brakiem świadomości tego, że jesteśmy istotami rozumnymi oraz, że w związku z tym powinniśmy żyć rozumnie. Nie oznacza to, że postulat życia zgodnego z rozumem jest bezwarłociowy, pokazuje to jednak jego ograniczenie. Człowiek, aby mógł się samodoskonalić, powinien uwzględnić także swoje emocje, które stanowią ważny składnik jego jestestwa.*
- [8] **Zatem**, zgadzając się z przekonaniem, że wolność człowieka wymaga umiejętności kierowania sobą, co jest związane z rozumnym namysłem, to jednak namysł ten powinien obejmować także swia-

domość własnych emocji oraz tego, że przeżywane przez nas stany emocjonalne i rozmaite napięcia nie zawsze są przez nas bezpośrednio obserwowane.

Rozum, emocje i pokój

- [9] **Kant** był przekonany, że gdyby ludzie żyli zgodnie z własnym rozumem, na ziemi zapanowałby pokój. Twierdził on bowiem, że autonomia człowieka uwarunkowana jest prawem powszechnym, które zakłada wzajemność. Trudno jednak zgodzić się z tą myślą, jeżeli uznamy, że człowieczeństwo zakłada także rozbudowane życie emocjonalne. Oznacza to, że życie w pełni rozumne nie jest możliwe, przynajmniej dla większości ludzi, oraz, być może, że nasza wizja życia spełnionego powinna także uwzględniać rozwój emocjonalny i cele z nim związane.
- [10] Dla autora „Do wiecznego pokoju” moralność powinna mieć charakter ściśle rozumny. To, co emocjonalne, miało raczej moc niszczenia porządku, niż jego budowania. Rozum pozwala zrozumieć konieczność uszanowania granic wolności drugiego człowieka. Jednak, co pokazała nam historia XX wieku, rozum potrafi dać narzędzia do wykluczenia czy wręcz eksterminacji na masową skalę. I nie chodzi tu jedynie o technologię, równie istotne są teorie wówczas uznane za naukowe, które stały za ideologią nazistowską i komunistyczną.
- [11] Z drugiej strony, emocje mają nie tylko moc niszczenia, ale także pozwalają zrozumieć innego człowieka. Empatia jest jednym z takich narzędzi, dzięki którym możemy wczuć się w sytuację drugiego człowieka. Badania nad neuronami lustrzanymi potwierdzają, że współodczuwanie nie jest zasadniczo ograniczone naszym zasobem doświadczeń, tzn. że jesteśmy zdolni do wczucia się w drugiego, nawet jeżeli pochodzi on z radykalnie innego środowiska, kultury itd. Nie oznacza to, że emocjonalność ludzka prowadzi jedynie do dobra. Refleksje rozmaitych myślicieli na przestrzeni wieków pokazują, że namiętności mogą doprowadzić człowieka do wielkich zbrodni. Powieści **Dostojewskiego**, np. „Zbrodnia i kara” są tego doskonałą i gorzką ilustracją.

- [12] **Zatem**, ani rozum, ani emocje nie mogą stanowić zabezpieczenia przed złem. Jednak, być może, właśnie dlatego człowiek powinien rozwijać własną wolność obejmującą także inteligencję emocjonalną.

Wolność i państwo

- [13] Z powyższych analiz wyprowadzić można następujące **wnioski**. Po pierwsze, istoty człowieczeństwa nie można i nie należy sprowadzać jedynie do rozumności. Po wtóre, wolność związana jest z umiejętnością panowania nad sobą i rozumnego kształtowania własnego życia, jednak przy uwzględnieniu jego bogactwa życia emocjonalnego. Po trzecie, wolność oparta na samorozumieniu może sprzyjać pokojowej koegzystencji między ludźmi, ale nie oznacza, że pokój między ludźmi jest możliwy, gdyż rozum może przywieść człowieka do rozwiązań destrukcyjnych, a jego świadomość własnych emocji jest mocno ograniczona.
- [14] **Czy zatem państwo powinno przede wszystkim gwarantować ludziom wolność i co to miałyby w praktyce oznaczać?** Wolność w przedstawionym powyżej rozumieniu nie daje gwarancji na osiągnięcie pokoju na świecie, ale oznacza uznanie wartości każdego i jego prawa do rozwoju. Zarazem wolność ta nie jest sprzeczna z możliwością pokojowego współistnienia wolnych i równych ludzi. Sądzę zatem, że można uznać wolność za podstawowy cel państwa, przy założeniu, że ma ono działać dla dobra obywateli.
- [15] Wolność może tu oznaczać taki zakres swobody dany jednostce, który umożliwiłby jej samodzielny rozwój. Państwo takie miałyby wówczas charakter **liberalny**. Państwo jednak mogłoby w większym stopniu angażować się w promowanie pewnych postaw, np. poprzez tworzenie odpowiedniego programu edukacyjnego. Państwo takie miałyby wówczas charakter **państwa opiekuńczego**.
- [16] W żadnym przypadku nie mamy pewności czy pomiędzy ludźmi zapanują pokojowe relacje. Współczesne państwa zachodnie w stosunku do czasów Spinozy zdecydowanie poszerzyły zarówno zakres swobody dany jednostce, jak i metod promujących wzajemne zrozumienie i tolerancję. Nie chroni to ich jednak przed napięciami

społecznymi i przemocą. *Zatem* państwo musi także pełnić funkcję zabezpieczenia wolności za pomocą praw i ich sprawnej egzekucji. Innymi słowy, państwo chcąc zagwarantować obywatelom wolność powinno zarówno pozostawiać jednostkom pewną przestrzeń swobody, potrzebną do indywidualnego rozwoju, promować w miarę możliwości i poszanowaniu swobód obywatelskich wiedzę na temat świata i człowieka, ale także pilnować porządku zabezpieczając ludzi przed wzajemną agresją.

Interpretacja tekstu

W naszym wzorcowym eseju w akapitach 1–3 zawiera się realizacja trzeciego deskryptora. W akapicie 2 wymienione są problemy filozoficzne (kluczowe wyrażenia wytłuszczone) wraz ze wskazaniem, jakie zależności między nimi występują. Akapit 3 precyzuje, co będzie i dlaczego szczegółowo rozwijane w pracy ze względu na przyjętą przez autora/kę interpretację tytułowej myśli.

Filozoficzne ujęcie tematu

Prawidłowo zostały rozpoznane zależności pomiędzy stanowiskami i problemami filozoficznymi. Na zielono zostały zaznaczone bezpośrednie odwołania do filozofów. Pełnią one funkcję wsparcia i wytłumaczenia zajmowanego stanowiska.

W akapitach 4–6 zostało scharakteryzowane stanowisko uznające człowieka za istotę rozumną. Przywołane koncepcje są zasadne.

W akapitach 7–8 poddano krytycznej refleksji tezę dot. rozumności człowieka. Zastosowano zasadne odwołania do psychoanalizy. Autor/ka zachowała krytyczny dystans do przedstawionych argumentów (Popper).

W akapitach 9–12 wyciągnięto wnioski dotyczące tego, w jaki sposób natura człowieka wpływa na perspektywę pokoju. Zastosowano zasadne odwołanie do Kanta.

W akapitach 13–16 przedstawione zostały wnioski z analiz. W akapicie 15 pojawiają się trafne odniesienia do różnych typów państw.

Ogólnie wiedza filozoficzna obejmuje świadomość problemów oraz związków pomiędzy nimi występujących. Wiedza z zakresu historii filozofii użyta jest w sposób świadomy i zasadny ze względu na zajmowane stanowisko.

Moc perswazyjna argumentów

Zwroty sygnalizujące wyciągnięcie wniosków z analiz zostały zaznaczone na niebiesko.

W akapicie 6 autor/ka zakłada, że możliwość zarządzania własną osobą jest celem każdego człowieka. Argumenty mają charakter zdroworozsądkowy. Autorytety przywołane są raczej dla głębszego zilustrowania myśli.

W akapicie 7 pojawia się argument przeciwko tezie, że człowiek jest istotą rozumną, zaczerpnięty z psychiatrii. Pojawia się tam także kontrargument przeciw bezkrytycznemu potraktowaniu tych teorii jako naukowych, dzięki czemu autor/ka wydobywa aspekt związany z badaniami empirycznymi, raczej niż z przyjęciem perspektywy ideologicznej.

W akapicie 8 zostaje wyciągnięty wniosek, który syntetyzuje wniosek z akapitu 6 z perspektywą krytyczną z akapitu 7. Wniosek ze względu na przyjętą perspektywę jest uzasadniony.

Akapity 9–10 poświęcone są analizie tezy o możliwości osiągnięcia pokoju na świecie. Teza ta, wynikająca z przekonania o rozumności człowieka zostaje ograniczona (zasadnie) wcześniejszymi rozważaniami oraz perspektywą historyczną (racjonalność mechanizmów zagłady).

W akapicie 11 autor/ka analizuje związek emocji z moralnością. Pojawia się argument empiryczny, związany z badaniami neurobiologicznymi (zasadny).

Wyciągnięte wnioski mają charakter hipotetyczny (12) (zasadne).

Wynik analizy pozwala autorowi/ce przedstawić rozmaite opcje dotyczące państwa (15) oraz uzasadnić, co było celem określonym we wstępie, dlaczego wolność jest celem państwa oraz, co należy przez wolność rozumieć.

Spójność

Praca w całości jest na temat. Analiza argumentacji pozwala stwierdzić, że pomiędzy argumentami nie występują sprzeczności i całość stanowi względnie spójne rozumowanie. Analiza struktury tekstu jest następująca.

Autor/ka na początku **przyjmuje założenie**, że państwo służy obywatelom, tj. gwarantowaniu ich wolności. W związku z tym, **głównym problemem** organizującym tekst staje się problem znaczenia ludzkiej wolności oraz wynikających z tego zadań państwa (akapity 1–3).

Autor/ka uznaje, idąc tropem Spinozy, że należy odpowiedzieć na pytanie o **naturę ludzką**.

Rozważa tezę Spinozy, że człowiek jest istotą rozumną (charakterystyka tej tezy: akapity 4–6).

W akapicie 7 wskazuje ograniczenie takiej koncepcji człowieka, która wynika ze stanu współczesnych badań nad człowiekiem.

Z czego zostaje wyprowadzony następujący **wniosek** (akapit 8), że wolność co prawda wymaga rozumnego namysłu, ale namysł ten musi uwzględniać wiedzę na temat emocji człowieka.

Dalej rozważone zostaje pytanie, **jak takie rozumienie człowieka przekłada się na możliwość pokojowej kooperacji między ludźmi**.

Analiza zaczyna się od odniesienia do koncepcji, zgodnie z którą rozumność człowieka skutkuje wizją wolności, gwarantującą możliwość pokojowej kooperacji między ludźmi.

Autor/ka uzasadnia ograniczenia tej koncepcji, poprzez odniesienie do historii wojen XX wieku oraz uznania niedopasowania tej koncepcji do rozumienia charakteru człowieka, będącego przedmiotem namysłu w poprzedniej części pracy.

Z analiz wyciąga następujący **wniosek**: *ani rozum, ani emocje nie mogą stanowić zabezpieczenia przed złem. Jednak, być może, właśnie dlatego człowiek powinien rozwijać własną wolność obejmującą także inteligencję emocjonalną.* (akapit 12)

Końcowa część pracy związana jest **wyprowadzeniem wniosków** (akapit 13) z dotychczasowych analiz, które posłużą do udzielenia odpowiedzi na pytanie wyjściowe, tj. **jaką wolność państwo ma chronić i jak może to czynić?**

Podstawowy wniosek (akapit 14): państwo może służyć wolności człowieka, która oparta jest na zagwarantowaniu swobody i możliwości samodoskonalenia, co jednak nie może zagwarantować pokoju między ludźmi.

Implikacje powyższego wniosku (akapit 16): *państwo chcąc zagwarantować obywatelom wolność powinno zarówno pozostawiać jednostkom pewną przestrzeń swobody, potrzebną do indywidualnego rozwoju, promować w miarę możliwości i poszanowaniu swobód obywatelskich wiedzę na temat świata i człowieka, ale także pilnować porządku zabezpieczając ludzi przed wzajemną agresją.*

Poprawność językowa

Tekst jest napisany poprawną i ładną polszczyzną.

KRYTERIA OCENY PRAC PISEMNYCH NA OLIMPIADZIE FILOZOFICZNEJ

W trakcie Olimpiady Filozoficznej uczestnicy piszą dwie prace pisemne. Pierwsza stanowi podstawę etapu szkolnego. Druga jest częścią etapu okręgowego. W przypadku obu tych prac mamy do czynienia z odmiennymi kryteriami ich oceny. W dalszej części omówię te kryteria, które powiążę z ogólną charakterystyką prac pisemnych Olimpiady Filozoficznej.

Praca etapu szkolnego

Praca pisemna na pierwszym etapie Olimpiady Filozoficznej oceniana jest w skali 30-punktowej, według następujących kryteriów:

- wartość treściowo-problemowa (0–10 pkt),
- umiejętność wykorzystania wiedzy filozoficznej i posługiwania się pojęciami filozoficznymi (0–5 pkt),
- sposób uzasadniania (0–5 pkt),
- kompozycja i oryginalność ujęcia (0–5 pkt),
- poprawność językowa (0–5 pkt).

Uczniowie na tym etapie mają do wyboru jeden z siedmiu do dziesięciu tematów, które zostają opublikowane przez Komitet Główny OF na uroczystym zakończeniu poprzedniej edycji olimpiady. Do tematów dołączone są sugestie bibliograficzne. Jednak ich znajomość nie jest obowiązkowa. Zadaniem olimpijczyków jest opracowanie tematu zgodnie z przyjętą przez siebie interpretacją zagadnienia problemowego w nim zawartego. Tematy dobrane są w taki sposób, aby umożliwić rozliczne ich realizacje.

Na tym etapie nie jest narzucona żadna określona forma wypowiedzi. Oznacza to, że uczniowie mogą pokusić się o napisanie eseju

filozoficznego, ale też np. dialogu filozoficznego. Wzorów rozmaitych wypowiedzi pisemnych jest w literaturze klasycznej i współczesnej niezmiernie dużo i z wzorów tych uczestnicy mogą swobodnie czerpać.

Ze względu na przekonanie, iż nie należy ograniczać kreatywności młodych ludzi, KGOF nie dołącza do kryteriów oceny swoistego klucza, zawierającego zestaw dopuszczalnych interpretacji tematów wraz z koncepcjami, które powinny zostać przez olimpijczyków przywołane. Recenzenci dysponują jedynie kryteriami oceny, które w tym kontekście służą za ogólne ramy dla uzasadnienia przyznanej punktacji.

Pierwszym kryterium jest „wartość treściowo-problemowa”, za którą uzyskać można do dziesięciu punktów. Kryterium to odnosi się do tego, w jaki sposób temat został zinterpretowany przez uczestnika oraz jakie koncepcje czy stanowiska zostały wykorzystane do konceptualnego ujęcia zadanego zagadnienia problemowego. Każdy z tematów, nawet jeżeli wydaje się, iż stawia problem w sposób jednoznaczny, można zinterpretować na wiele różnych sposobów. Co więcej, głębsza interpretacja tematu odsłania wielość możliwych do poruszenia problemów, które łącznie mogą temat realizować. W tym kontekście ogromnej wagi nabiera wybór konkretnej ścieżki interpretacyjnej, do której dołączona zostanie stosowna wiedza z zakresu filozofii. W związku z powyższym przyznane punkty odnoszą się do przedstawienia przez olimpijczyka interpretacji wyjściowego tematu, przez pryzmat problemu czy problemów filozoficznych, które z się z niego wyłaniają. Oczywiście interpretacja taka powinna być zasadna, to znaczy możliwa do uzasadnienia w sposób zrozumiały i przekonujący. Jako organizatorzy jesteśmy otwarci na odważne interpretacje tematów, o ile zostaną one w odpowiedni sposób uzasadnione.

To wiedzie nas ku kolejnemu kryterium – „umiejętności wykorzystania wiedzy filozoficznej i posługiwania się pojęciami filozoficznymi” – za które uzyskać można do 5 punktów. Kryterium to odnosi się do oceny umiejętności wykorzystania przywołanych koncepcji i stanowisk filozoficznych do wsparcia przyjętej przez uczestnika linii interpretacyjnej, a także kompetencji w zakresie posługiwania się ję-

zykiem filozoficznym. Jeden wymiar pracy odnosi się do interpretacji, która łączy się z rozpoznaniem stanowisk filozoficznych łączących się z przyjętą interpretacją. Drugi wymiar, wyrażany przez omawiane kryterium, dotyczy tego, czy autor dobrał wykorzystaną wiedzę filozoficzną w taki sposób, aby wspierała ona jego stanowisko.

Prace filozoficzne w sposób szczególny przeniknięte są punktem widzenia autora. Jest tak między innymi dlatego, że filozofia daje ogromne możliwości w zakresie stosowanych metod, interpretacji, stawianych tez itd. Filozofia nie odpowiada wprost na pytanie o prawdę, ale daje narzędzia ujęcia dowolnego problemu na potencjalnie nieskończoną ilość sposobów. Z tego względu podstawowa kwestia dotyczy wyboru, który nie obejmuje jedynie zastosowanych narzędzi i interpretacji, ale także celu, jaki będzie przyświecał pracy. Dana osoba może zechcieć postawić bardzo wyrazistą tezę. Może jednak próbować przeprowadzić medytację filozoficzną bez założonej z góry tezy lub pokazać dany problem z perspektywy jego historycznego rozwoju. Możliwości jest wiele. Cel pracy, a więc nie tylko przyjęta interpretacja, określa zasadność użytych narzędzi pojęciowych.

„Sposób uzasadniania”, a więc kryterium trzecie, za które również uzyskać można do pięciu punktów, dotyczy wartości merytorycznej i perswazyjnej użytej przez autora argumentacji. Praca powinna być komunikatywna. Oznacza to, że autor powinien w jakiś sposób (bezpośrednio lub pośrednio) dać znać, jak zinterpretował temat, jaki cel przyświeca pracy oraz przedstawić treści merytoryczne w sposób zrozumiały i poprawny. Do swojego ujęcia tematu należy czytelnika w jakiś sposób przekonać. Sposób uzasadnienia odnosić się może zarówno do przekonania na temat zasadności zastosowanej interpretacji, szczególnie jeżeli zalicza się ona do grona tych nieoczywistych, zastosowanych argumentów celem uzasadnienia stawianych tez, lub też argumentów, które przywołujemy w związku użyciem konkretnych koncepcji filozoficznych. Ten wymiar pracy jest o tyle istotny, że decyduje o tym, czy praca rości sobie pretensje do posiadania wartości perswazyjnej. Brak tej wartości oznacza, że praca jest wyzuta z osobistej wypowiedzi autora, która stanowi jej podstawę i spoiwo.

Trzy pierwsze kryteria ściśle wiążą się z wartością merytoryczną pracy. Kolejne dwa odnoszą się do wartości formalnych i estetycznych pracy. Czwartym kryterium jest „kompozycja i oryginalność ujęcia”. Za realizację tego wymiaru w eseju olimpijczyk otrzymać może do 5 punktów. Każda przemyślana praca wymaga uwzględnienia zagadnienia jej kompozycji, a więc nadanego przez autora porządku wypowiedzi, który czyni całość zrozumiałą, spójną i przekonującą. Autor powinien nie tylko poddać temat pewnej interpretacji, określić cel, jaki przyświeca rozwijaniu danego zagadnienia, ale ponadto przemyśleć sposób prezentacji tych treści. Trzeba przede wszystkim zadbać o to, żeby praca była spójna, tzn. aby w jej obrębie nie występowały sprzeczności. Oznacza to, że należy przemyśleć wzajemną zależność pomiędzy częściami składowymi pracy. Przemyślenie pracy w tym kontekście odnosi się do procesu swoistego przeegzaminowania prezentowanego punktu widzenia. Argumenty należy „postawić przed trybunałem rozumu”, który sprawdzi, czy noszą w sobie jakąś wartość perswazyjną. Odpowiedzenie sobie na pytanie skąd owa wartość perswazyjna się wywodzi, pozwala z kolei sprawdzić czy na głębszym poziomie prezentowane treści wzajem się wspierają, czy też, przeciwnie, występuje między nimi napięcie mogące uwikłać pracę w sprzeczność logiczną.

Tego rodzaju praca nad tekstem wiedzie do zagadnienia strategii prezentacji. Kiedy wiemy już, co chcielibyśmy zawrzeć w eseju i upewniliśmy się, że poszczególne elementy, z których chcemy stworzyć esej, są niesprzeczne, pozostaje odpowiedzieć na pytanie, w jakim porządku elementy te zamieścić. Odpowiedź na to pytanie obejmuje namysł nad linią argumentacyjną, a więc nad wypracowaniem takiego porządku przywoływanych racji, który u czytelnika zbuduje spójny obraz zajmowanego stanowiska. Jest niezwykle istotnym, aby uświadomić sobie, że kolejność prezentacji jest kluczowa dla sposobu, w jaki tekst jest odbierany. Myśl z gruntu niesprzeczna przez nieodpowiedni sposób podania może wywołać przekonanie o jej chaotyczności.

Przyznanie maksymalnej liczby punktów za realizację tego kryterium oznacza, że autor wykazuje się nie tylko świadomością wagi

kompozycji, ale ponadto zastosowany pomysł na porządek organizacyjny pracy nie jest oczywisty i schematyczny, a więc wykazuje cechy oryginalności.

Ostatnie kryterium to „poprawność językowa”, za którą uzyskać można maksymalnie 5 punktów. Realizacja tego kryterium oznacza, że w eseju nie występują błędy językowe, a także że tekst napisany jest w sposób estetyczny, tzn. ładną polszczyzną.

Praca etapu okręgowego

Etap okręgowy składa się z dwóch części pisemnych – testu i eseju. Inaczej niż w przypadku etapu szkolnego, gdzie nie ma narzuconej określonej formy wypowiedzi, tu zadaniem jest napisanie eseju filozoficznego. Jakkolwiek ta forma wypowiedzi pisemnej także nie narzuca ścisłej struktury wypowiedzi, to jednak wyróżnić można kilka istotnych cech właściwych esejowi, a esejowi filozoficznemu w szczególności. Przede wszystkim jest to forma względnie krótka, w ramach której autor dzieli się z czytelnikiem swoim subiektywnym punktem widzenia na pewne kwestie, zarazem próbując go do tego własnych opinii przekonać. Esej filozoficzny wyróżnia przede wszystkim tematyka oraz zastosowany język.

W literaturze, szczególnie ostatnich dziesięcioleci, pojawiło się wiele form, które uznać można za przynależne do gatunku eseju. Z jednej strony, oznacza to więcej wzorów, z których można czerpać, chcąc przekazać własny punkt widzenia. Z drugiej zaś dla osób, które dopiero uczą się tej formy wypowiedzi, oznaczać to może nie lada zamieszanie. Dlatego pozwolę sobie wspomnieć o dwóch typach esejów, tj. francuskim i angielskim (czy też anglosaskim). Esej francuski wymaga polotu i elokwencji. Często ma charakter przewrotny – autor zaczyna od pewnej tezy, którą dogłębnie rozważa, po czym we wnioskach ją odrzuca jako niewystarczająco uzasadnioną. Esej angielski bliższy jest formie rozprawki. Autor stawia na początku klarownie tezę, którą potwierdza za pomocą stosownych argumentów oraz zbitcu

kontrargumentów. Naturalnie w obu przypadkach miast tezy postawić można hipotezę, którą w trakcie pracy się testuje. Przy czym w eseju francuskim należy wydobyć moment rozważania problemu, natomiast w eseju angielskim moment testowania argumentów i kontrargumentów, które posłużą do sformułowania końcowych wniosków.

Dokładne omówienie kryteriów oceny pracy pisemnej etapu okręgowego zostało opublikowane na łamach Biuletynu OF¹. W związku z powyższym poniżej zamieszczę jedynie wykaz podstawowych uwag charakteryzujących omawiane kryteria.

Esej oceniany jest w skali 50-punktowej, według następujących kryteriów:

- interpretacja tematu (0-15 pkt),
- filozoficzne ujęcie tematu (0-15 pkt),
- moc perswazyjna argumentów (0-8 pkt),
- spójność (0-8 pkt),
- poprawność językowa (0-4 pkt).

Tematem eseju jest cytat myśliciela, który niekoniecznie figuruje w Programie Olimpiady Filozoficznej. Znajomość jego dorobku nie jest wymagana od olimpijczyków. Cytat dobrany jest w taki sposób, aby podnosił jeden bądź kilka problemów filozoficznych.

Zadaniem uczestnika jest poddać temat interpretacji, tzn. wyjaśnić, jakie zagadnienia problemowe kryją się za tytułowym cytatem. Jednak kryterium pierwsze nie oznacza zwykłej rekonstrukcji sensu kryjącego się w temacie, gdyż przy okazji takiej rekonstrukcji należy dokonać pewnych wyborów stanowiących rdzeń dokonywanej interpretacji. Autor musi zastanowić się nie tylko, jakie problemy podejmowane są w temacie, co już samo w sobie może różnić prace, ale także jaka jest ich wzajemna zależność oraz co zostanie uznane przez niego za najważniejszą kwestię. Sposób interpretacji cytatu powinien być uzasadniony.

Kryterium drugie odnosi się do powinności poprowadzenia myśli przez pryzmat pytań i problemów charakterystycznych dla filozo-

¹ Magdalena Gawin, *O sztuce pisania esejów*, BOF, nr 43.

fii oraz przy wykorzystaniu języka charakterystycznego dla filozofii. Jakkolwiek pusta erudycja nie jest wskazana, to jednak umiejętność wykorzystania rzetelnej wiedzy z zakresu filozofii decyduje o liczbie przyznanych punktów. Rzecz jasna nie jest wcale powiedziane, że wiedza ta musi obejmować klasyczne koncepcje filozoficzne, równie dobrze może ona odnosić się do zagadnień ściśle współczesnych.

Kryterium trzecie, czyli „Moc perswazyjna argumentów”, dotyczy uzasadniania własnego stanowiska. Autor powinien w jakiś sposób ustosunkować się do rozpoznanego przez siebie problemu czy problemów zawartych w temacie. Osią przewodnią eseju zaś powinno być rozwinięcie własnych przekonań w związku z rozwijaną tematyką w języku filozoficznym i przy pomocy argumentów intersubiektywnie zrozumiałych. Jeżeli zastosowane racje są przekonujące dla kompetentnego odbiorcy, to kryterium jest w pełni spełnione.

Kryterium czwarte odnosi się do wzajemnej relacji pomiędzy częściami, z których zbudowana jest praca. Części te powinny być spójne, tzn. w pracy nie powinny znajdować się sprzeczności, a zastosowane argumenty powinny wspólnie wspierać stanowisko autora. W eseju istotna jest strategia dotycząca przekonania odbiorcy do własnych racji. Strategia ta przenosi nas na poziom myślenia o pracy w sposób całościowy.

Ostatnie kryterium dotyczy poprawności językowej. Podobnie jak w przypadku pracy etapu szkolnego realizacja tego kryterium związana jest nie tylko z tym, aby nie popełniać błędów językowych, ale ponadto aby użyty język stanowił przykład ładnej polszczyzny.

Recenzenci prac obu etapów Olimpiady Filozoficznej mogą (ale nie muszą) zastosować holistyczną metodę oceny esejów. Należy zauważyć, że spełnienie poszczególnych kryteriów jest od siebie wzajemnie uzależnione. Nie da się np. zbudować spójnej i uzasadnionej pracy, o ile temat nie zostanie odpowiednio zinterpretowany. W praktyce zatem trudno uzyskać wysoką punktację, jeżeli odpowiednio kryteria: „zawartość treściowo-problemowa” i „interpretacja tematu” nie są spełnione.

SPRAWOZDANIE Z DYSKUSJI NAD KRYTERIAMI OCENY PRAC ETAPU SZKOLNEGO

Po przedstawieniu i krótkiej charakterystyce kryteriów oceny prac etapu szkolnego wśród uczestników seminarium rozgorzała dyskusja. Z początku dotyczyła ona różnic pomiędzy poszczególnymi kryteriami, a konkretnie pomiędzy drugim i trzecim kryterium oceny, tj. pomiędzy umiejętnością wykorzystywania wiedzy filozoficznej i pojęć filozoficznych a sposobem uzasadniania.

Argumentowano, że umiejętność wykorzystania wiedzy filozoficznej zawiera w sobie odniesienie do argumentów filozoficznych, zatem nie jest do końca jasne, w jaki sposób odróżnić od siebie sposób uzasadniania, zastosowany przez autora pracy, od wykorzystanej przez niego wiedzy filozoficznej. Przeciwno tej interpretacji kryteriów oceny wskazano, że wyrażenie „wiedza filozoficzna” odnosi się przede wszystkim do koncepcji filozoficznych. Argumenty, jakie wprost wynikają ze znajomości koncepcji filozoficznych oraz kompetentnego ich przywołania w pracy, stanowić mogą, co najwyżej, argument z autorytetu. Rzetelna argumentacja powinna sięgać głębiej, tzn. nie należy zatrzymywać się na stwierdzeniu, że pewien filozof myślał w określony sposób, czy też zajmował dane stanowisko, ale należy sięgać bądź do założeń, bądź do konsekwencji danego stanowiska. Innymi słowy, nawet jeżeli sięgnie się do toku rozumowania danego myśliciela, należy wykazać się umiejętnością podania w sposób samodzielny racji na rzecz przyjęcia danego stanowiska bądź też przeciwko jego przyjęciu. I właśnie ta umiejętność jest oceniana w ramach kryterium trzeciego – sposobu uzasadniania. Innymi słowy, autor pracy musi przedstawić w pracy pewne samodzielne rozumowanie, a więc nie tylko zbiór koncepcji, którym towarzyszą pewne argumenty, ale rozumowanie, które stanowi podstawę wyводу obecnego w pracy.

Następnie pojawiła się wątpliwość czy „sposób uzasadniania” nie mógłby zostać utożsamiony ze spójnością logiczną i czy w takim układzie, z celu zażegnania wątpliwości interpretacyjnych, nie można by zastąpić wyrażenia „sposób uzasadniania” wyrażeniem „spójność logiczna”. Zauważono wszakże, że spójność logiczną można z kolei połączyć z kryterium czwartym, tj. z kompozycją pracy, ponieważ zawiera odniesienie do całościowego namysłu nad porządkiem pracy. Uczestnicy dyskusji podkreślali przy tym, że poszczególne kryteria wzajem się ze sobą wiążą. Niekiedy może być to podstawą zarzutu, że trudno odróżnić od siebie poszczególne kryteria. Niemniej o ile uda się w sposób klarowny wyjaśnić ich znaczenie, wówczas można spojrzeć na pracę z punktu widzenia wypełnienia poszczególnych kryteriów, jednak ze świadomością całości pracy. W tym sensie ważny jest holizm oceny. Oczywiście holizm ten może przybrać formę oceny intuicyjnej, która jest kłopotliwa ze względu na konieczność uzasadnienia oceny. Dlatego jest ważne, aby odwołać się do poszczególnych kryteriów, które pozwolą na specyfikację oceny.

W trakcie dyskusji pojawiła się myśl, że poza wszystkim kryteria oceny służą recenzentom, aby ci mogli uzasadnić własną ocenę pracy. Oceny recenzentów mogą się między sobą różnić i decydujące jest tu uzasadnienie oceny, które powinno zawierać odniesienie do poszczególnych kryteriów, a więc wyjaśnienie dlaczego, wedle danego recenzenta, praca realizuje wymagania wynikające z poszczególnych kryteriów.

Właśnie z tego względu, jak argumentowano, istotnym jest, aby recenzenci dobrze rozumieli znaczenie kryteriów oceny. W tym kontekście pojawiła się kolejna propozycja zastąpienia wyrażenia „sposób uzasadniania” wyrażeniem „logiczność wyводу”. Jednakże to wiązałoby się, w opinii części osób uczestniczących w seminarium, ze zmianą znaczenia samego kryterium, co niewątpliwie ograniczyłoby zarówno uczestników Olimpiady Filozoficznej, jak i recenzentów. Powodem jest to, że uczniowie uzasadniając swoje stanowisko nie zawsze posługują się rozumowaniami logicznymi, zamiast tego odwołują się, np. do argumentów z analogii. Argumenty z analogii nie mają wartości logicz-

nej. Osoba stosująca ten sposób uzasadniania musiałaby otrzymać za spełnienie tego kryterium zero punktów, podczas gdy moc perswazyjna na pracy mogłaby jednak przedstawiać pewną wartość.

W tym momencie została przedstawiona interpretacja zależności i różnic pomiędzy poszczególnymi kryteriami na przykładzie możliwości zrealizowania tematu, który pojawił się na jednej z poprzednich edycji Olimpiady Filozoficznej, „To, co może być prawdą po jednej stronie Pirenejów, po drugiej może być fałszem”. Przypuśćmy, że uczeń interpretuje ten cytat w duchu relatywizmu etycznego. W związku z powyższym postanawia skorzystać w pracy z odwołań do koncepcji filozoficznych podejmujących problem relatywizmu etycznego. Dokonując interpretacji i wybierając zestaw koncepcji filozoficznych realizuje pierwsze kryterium (tj. zawartość treściowo-problemową). W trakcie pracy wykorzystuje pojęcia, które są zasadne ze względu na podejmowany problem. Jeżeli robi to w sposób trafny, realizuje kryterium drugie. Wciąż jednak praca mogłaby przypominać zestawienie koncepcji, nazwisk i terminów bez elementu rozumowania. Kryterium trzecie, a więc sposób uzasadniania, odnosi się właśnie do tego wymiaru pracy.

Wedle tej interpretacji trzy pierwsze kryteria odpowiadają za wartość merytoryczną pracy, podczas gdy dwa pozostałe za jej wartość estetyczną. Uczeń może zatem, mając opracowane trzy pierwsze kryteria, postanowić napisać dialog filozoficzny albo wykorzystać do przedstawienia własnej myśli szereg obrazów. Dwa ostatnie kryteria odnoszą się do tego, jak praca jest zaprezentowana czytelnikowi. Przy czym wymagany jest namysł nad kompozycją, a więc nad całościowym ujęciem pracy.

Niestety wielu uczestników olimpiady nie ma pomysłu na pracę i realizuje właściwie jedynie trzy pierwsze, a niejednokrotnie jedynie dwa pierwsze kryteria. Często uczniowie interpretują temat bez głębszego namysłu, w związku z czym zamieszczają odniesienia do rozmaitych koncepcji i terminów, które, co prawda, wiążą się z podejmowanym tematem, ale brakuje elementu rozumowania czy pomysłu na kompozycję pracy. Przy względnej poprawności językowej, taka praca nie powinna uzyskać więcej niż 20 punktów.

Zwrócono przy tym uwagę na poprawność językową, która nie oznacza jedynie, że praca na poziomie umiejętności posługiwania się językiem polskim jest komunikatywna, ale że uczestnik posługuje się ładną polszczyzną.

W tym kontekście pojawiło się stwierdzenie, że zapewne recenzenci nie zawsze przykładają wagę do poszczególnych kryteriów, przyznając maksymalną liczbę punktów nawet wtedy, gdy praca jest jedynie zestawieniem szeregu koncepcji, nazwisk i terminów, bez elementu uzasadnienia i pomysłu kompozycyjnego.

Przy tej okazji podniesiono kwestię wynikającą ze sporu Polskiego Towarzystwa Filozoficznego z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Spór ten dotyczył porównywalności ocen prac etapu szkolnego. Oczekiwano od organizatorów olimpiady, żeby wypracowali kryteria i procedury, na mocy których uda się uczynić oceny prac wzajemnie porównywalnymi. Stanowisko PTF w tym sporze było takie, iż, ponieważ prace są pisane przez uczniów w domu, nie ma narzuconej żadnej określonej formy wypowiedzi, i ponieważ osoby w różnych okręgach dysponują bardzo odmiennym zapleczem w postaci zasobów, fachowej pomocy nauczycieli itp., prace nie dają się w prosty sposób porównać. Postulaty przedłożone organizatorom OF szły w tym kierunku, aby z etapu pierwszego olimpiady uczynić swoistą maturę, co z kolei w opinii przedstawicieli PTF oznaczałoby konieczność narzucenia na pierwszy etap swoistego klucza odpowiedzi i mogłoby doprowadzić do sytuacji, w której większość uczniów odpadłaby już na początku. Mogłoby się to przyczynić do radykalnego spadku zainteresowania Olimpiadą Filozoficzną.

Uczestnicy seminarium zauważyli przy tym, że próba uczynienia prac i ich oceny porównywalnymi musiałaby się wiązać z koniecznością ograniczenia liczby tematów do jednego lub dwóch oraz opracowania klucza odpowiedzi.

Wśród uczestników dyskusji pojawił się jednak głos polemizujący z tezą o nieporównywalności prac i ich oceny. Pomimo tego, że uczniowie nie mają narzuconej formy wypowiedzi i mogą zastosować

bardzo różne zabiegi, w postaci dialogu filozoficznego czy skorzystać z pomysłu Wittgensteina, jako organizatorzy musimy mieć taki system kryterialny, który pozwoli to porównać. Można zastosować sposób polegający na tym, żeby niezależnie od formy wypowiedzi stworzyć spis treści pracy. Ucząc uczniów tej umiejętności można zastosować następujące ćwiczenie: należy poprosić uczniów o napisanie spisu treści do fragmentów dialogów Platona. Oznacza to konieczność pocięcia tych dialogów na fragmenty tematyczne. Co z jednej strony stymuluje pamięć, z drugiej zaś pozwala zobaczyć strukturę tekstu. Pozwala w szczególności oddzielić fragmenty ściśle wiążące się z wywodem od „waty”, tj. uzupełnień, obrazów, które wprost nie wiążą się z rozumowaniem. Dzięki takiemu zabiegowi możemy ocenić, czy Platon napisał tekst, który spełnia nasze kryteria czy też nie. Więc jakkolwiek prace nie są łatwe do porównania, ale jakoś porównywać je można (przy zastosowaniu odpowiednich technik).

W związku z tą wypowiedzią pojawiła się sugestia, że być może tym, co pomogłoby porównywać prace, byłby wymóg dołączania do pracy spisu treści. Stymulowałoby to przy okazji refleksję ucznia na temat własnej pracy i jej struktury. Zarazem może to także pomogłoby recenzentom ocenić prace ze względu na sposób uzasadnienia oraz kompozycję.

Zauważono, że ten zabieg nie rozwiązałoby wszystkich problemów. Podano przykład matury z filozofii sprzed trzech lat. W wypracowaniu było pytanie dotyczące A. Camusa. Problemem była ocena stosowania pojęć filozoficznych, gdyż terminów charakterystycznych dla tego myśliciela nie jest tak dużo. Jeżeli ktoś nie sformułował innej koncepcji, nie mógł wykazać się zbyt dużą wiedzą.

Z jednej strony, co zauważył jeden z uczestników dyskusji, może to oznaczać, że zadanie maturalne było źle skonstruowane. Z drugiej zaś można wyciągnąć wniosek, że nie ma porównywalności pomiędzy zagadnieniami problemowymi. Innymi słowy, może być tak, że w celu uczynienia ocen jakkolwiek porównywalnymi faktycznie należałoby znacznie ograniczyć liczbę tematów etapu szkolnego. Ta druga uwaga spotkała się ze sprzeciwem. Jej konsekwencją byłoby uznanie, że

proces oceny prac w zasadzie nie ma żadnego sensu i znaczenia i jest procesem całkowicie przypadkowym, gdyż zależnym od preferencji recenzentów.

Zauważono przy tym, że łączenie sposobu oceny obowiązującego na Olimpiadzie Filozoficznej i na maturze z filozofii jest o tyle niezasadne, że zgodnie z kryteriami maturalnymi można napisać pracę mało filozoficzną, podczas gdy na olimpiadzie byłoby to niezwykle trudne.

W trakcie dyskusji odniesiono się raz jeszcze do znaczenia sposobu uzasadniania jako jednego z kryterium oceny prac etapu szkolnego. Jeden z doświadczonych recenzentów stwierdził, że kryterium to najbardziej przydaje się do oceny prac kontrowersyjnych. W przypadku prac mało klarownych zastosowana argumentacja świadczy o tym, czy uczeń dobrze zrozumiał temat czy też nie. Także w przypadku przyznania maksymalnej liczby punktów decyduje sposób uzasadniania, który pokazuje głębie rozumienia tematu, będąc zarazem walorem przekonującym czytelnika.

W tym miejscu pojawiły się dwie uwagi. Pierwsza dotyczyła tego, że porównując kryteria obowiązujące na pierwszym i drugim etapie, zauważyć można, że kryteria oceny eseju etapu okręgowego ewidentnie oczekują od uczestników stawiania tez, sformułowania swojego stanowiska. Podczas gdy z kryteriów etapu szkolnego nie wynika, że należy własne stanowisko przedstawiać. Uczeń może np. wykonać rzetelną robotę pojęciową pozwalającą mu rozpracować dany problem. Twierdzenie to wywołało polemikę. Podstawowy argument był taki, że tematy etapu szkolnego sformułowane są w postaci pytań lub problemów, co niejako wymusza od uczestników zajęcie jakiegoś stanowiska. Kontrargumentowano poprzez uwagę, że uczeń może dany problem ująć z perspektywy obiektywnego narratora, niekoniecznie ustosunkowując się do omawianego zagadnienia.

Druga uwaga miała wymiar praktyczny i dotyczyła dyskusji z MEN. Próg przejścia do etapu okręgowego dla uczniów to 25 punktów (na 30 możliwych do zdobycia). Gdyby wprowadzić system, na mocy którego udałoby się sprawić, aby oceny recenzentów na etapie okręgowym były porównywalne, to w praktyce oznaczałoby, że połowa lub

nawet ponad połowa uczestników olimpiady nie przeszłaby do kolejnych etapów. To z kolei przełożyłoby się na spadek popularności Olimpiady Filozoficznej wśród uczniów. Stawia to zatem organizatorów olimpiady przed następującym problemem: albo w związku z powyższym zrezygnuje się z oceny punktowej na rzecz opisowej, w ramach której recenzenci zdecydują, czy ze względu na podane kryteria uczeń kwalifikuje się bądź nie do kolejnego etapu, czy też zdecyduje się o obniżeniu progu punktowego do np. 20 punktów.

Osoby obecne na seminarium poparły myśl o obniżeniu progu punktowego. Uznano, że poza wszystkim pozwoliłoby to recenzentom na bardziej obiektywną ocenę pracy, bez zagrożenia, że większość uczniów w związku z tym odpadłaby z olimpiady.

W trakcie dyskusji pojawił się argument, że etap szkolny powinien być otwarty dla wszystkich, w związku z czym nie należy stosować zbyt surowych ocen prac pisemnych. Jednym z zadań olimpiady jest także popularyzowanie filozofii. Zauważono przy tym, że olimpiada jest trzyetapowa, co oznacza, że na etapie szkolnym uczniowie są dopiero na początku drogi i nie muszą mieć jeszcze wszystkich umiejętności, które mogą nabyć w dalszym ciągu trwania olimpiady. Co więcej, mogą nawet zupełnie inaczej postrzegać problem, zawarty w temacie pracy szkolnej.

Perspektywę tę wsparto uwagą, że na finale najciekawsze są te osoby, które potrafią zdystansować się do własnej pracy i pokazać, jak dzisiaj odpowiedziałyby na dany problem. Świadczy to bowiem o drodze, jaką uczeń w ciągu tego czasu przebył i o tym, jak się rozwinął.

Wnioski z dyskusji

W trakcie dyskusji pomiędzy uczestnikami seminarium podjęto kilka wątków. Po pierwsze, przedyskutowano kwestię zrozumiałości kryteriów oceniania esejów Olimpiady Filozoficznej. Podstawowym wnioskiem z dyskusji było uznanie za istotne opracowanie pełniejszej charakterystyki kryteriów oceny pracy etapu szkolnego.

Po wtóre, uczestnicy przedyskutowali kwestię możliwości ujednoczenia poziomu oceniania prac etapu szkolnego w skali całego kraju, co skutkowałoby większą porównywalnością ocen. Uznano, że jest kilka poważnych przeszkód. Przede wszystkim uczniowie faktycznie reprezentują bardzo różny poziom. Wynika to między innymi z faktu, że dostęp do materiałów źródłowych i profesjonalnego wsparcia nauczycieli różni się znacznie w poszczególnych regionach Polski. Ponadto etap szkolny jest pierwszym etapem Olimpiady Filozoficznej, a wiedza z zakresu filozofii, którą uczestnicy dysponują, zdobywana jest przez nich w trakcie trwania całej edycji olimpiady. Nie wydaje się zatem zasadnym, aby wymagać na początku bardzo wysokich kompetencji od uczestników, gdyż mogą i powinni je nabyć w dalszym ciągu OF. Jednym z najistotniejszych celów etapu szkolnego jest popularyzacja filozofii. Eliminacja na tym poziomie uczestników OF poprzez bardzo rygorystyczne sprawdzanie prac miałyby się z celami stawianymi olimpiadzie, która poza tym, że jest konkursem z cennymi nagrodami, powinna także stanowić element krzewienia nauk filozoficznych w społeczeństwie polskim.

Uznanie trudności w doprowadzeniu do sytuacji, w której ogólny poziom prac etapu szkolnego byłby porównywalny, nie oznacza jednak, że ocenianie wedle przedstawionych kryteriów oceny jest kwestią czysto subiektywną. Niemniej zapewne tym, co utrudnia recenzentom rzetelne uzasadnienie przyznanej oceny punktowej ze względu na kryteria oceny, jest wysoki próg punktowy kwalifikacji do kolejnego etapu OF. Wniosek, a właściwie postulat, który wyłonił się z tej dyskusji, jest taki, aby obniżyć próg punktowy z 25 punktów na 20 punktów z 30 możliwych do zdobycia.

PRACE PISEMNE ETAPU SZKOLNEGO PUBLIKOWANE W BIULETYNIE „OLIMPIADA FILOZOFICZNA”

Pozwolę sobie przedstawić kilka luźnych uwag związanych z moim doświadczeniem redakcyjnym nad publikacją pisma pt. „Olimpiada Filozoficzna”, którą wydaje Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej. Pracę nad tą publikacją rozpoczęłam w 1997 r. z inicjatywy p. prof. Barbary Markiewicz, która miała wizję wydawania czasopisma o charakterze popularyzatorsko-merytorycznym.

W czasie realizacji dwudziestu sześciu edycji Olimpiad Filozoficznych opublikowaliśmy 45 numerów pisma w łącznym nakładzie ok. 50 tys. egzemplarzy, kilka wydawnictw ze specjalnych okazji, jak np. numery jubileuszowe XX i XXV OF, broszurę promocyjną „Jak Cię widzą, tak Cię piszą” oraz serię informatorów.

Dzięki stałej dotacji MEN udało nam się, jak dotychczas, stworzyć dość regularną sytuację wydawniczą, w której każdego roku ukazują się dwa numery BOFu. Numer tzw. zimowy poświęcony jest aktualnym problemom merytorycznym, recenzjom książek oraz publikacji tekstów źródłowych, niezwykle potrzebnych nauczycielom i uczniom. Numer jesienny ukazuje się po kolejnej edycji OF i jest w znacznej mierze przeznaczony na publikację najlepszych prac szkolnych napisanych przez uczestników etapu szkolnego. Takich prac opublikowaliśmy ponad 150.

Proces wyłonienia kilku najlepszych prac i wytypowania ich do druku nie jest bynajmniej łatwy i być może nie zawsze w pełni odpowiadający rzeczywistości. Kwalifikacji dokonują – według kryteriów zawartych w regulaminie – poszczególne komisje egzaminacyjne. Członkowie tych komisji otrzymują z Biura KGOF, Biuro zaś od sekretarzy komitetów okręgowych, prace szkolne osób zakwalifikowanych do finału. Zdarza się niekiedy, że do Biura trafiają także prace osób

nie biorących udziału w innych etapach. Prace wskazane przez komisje egzaminacyjne są następnie kwalifikowane do druku przez komisję Biura OF kierowaną przez panią prof. B. Markiewicz.

Zdarza się niekiedy, że nie można wyłonić w danym temacie żadnej wybitnej pracy, bywają też przypadki odwrotne – pojawia się kilka prac doskonałych. I wtedy – mówiąc kolokwialnie – zaczynają się schody. Zgodnie bowiem z założeniami ekonomicznymi numer BOF-u nie powinien mieć więcej niż 10–12 ark. wyd. W takich warunkach daje się opublikować 5 lub 6 prac, oczywiście jeśli nie są zbyt długie, a najczęściej cezura 20-stronicowa wyeksponowana w regulaminie stanowi jakąś magiczną liczbę dla większości uczniów, którzy – jak widać – wyczerpują ją całkowicie aż do ostatniego wiersza! Przypominam, że warunek 20-stronicowej objętości pracy szkolnej nie jest warunkiem koniecznym, wręcz przeciwnie! Im tekst zwięźlejszy, z mocno wypunktowaną tezą (hipotezą), stanowiący logiczną całość, tym ma większą szansę „pojawienia” się na łamach Biuletynu.

Tematy prac szkolnych pierwszego etapu Olimpiady Filozoficznej są podawane na ogół w maju bądź w czerwcu na uroczystości zamykającej kolejną edycję Olimpiady. Zawierają one od 7 do 10 tematów z różnych dziedzin filozofii, sformułowanych przez KG OF na podstawie propozycji przedstawionych przez wybitnych filozofów – opiekunów naukowych tych tematów. Przyszli potencjalni uczestnicy OF mogą zatem podczas wakacji wybrać „swój” i tylko swój problem do realizacji.

Czytając te tematy widzimy, że często zaczynają się lub kończą czasownikami typu: omów, podaj, zanalizuj, porównaj, zdefiniuj. Właściwe zrozumienie polecenia już częściowo narzuca charakter pracy, i tak np. porównanie to wskazanie różnic i podobieństw; analiza to wyrażenie własnej opinii; skomentowanie to zarówno wyjaśnienie, jak i własna ocena itd. itp.

Pierwszym etapem w pisaniu pracy szkolnej jest, wg mnie, zmierzenie się z tematem, zrozumienie, „polubienie” go, znalezienie własnej motywejacji.

Etap drugi to szukanie i znajdowanie materiałów, długie siedzenie w bibliotece, szukanie w internecie, zapoznawanie się z istniejącą lite-

raturą. Na końcu każdego tematu podano pozycje bibliograficzne, ale są to zaledwie sugestie co do kierunku drogi poszukiwań.

Etap trzeci to sformułowanie sensu i celu swej pracy; dokonanie filozoficznej interpretacji zgromadzonego materiału: co filozofowie mieli na myśli, jak ja to rozumiem w kontekście znanej mi wiedzy filozoficznej; postawienie tezy, czyli stwierdzenia zamykającego w sobie znaczenie i wartość pracy; sformułowanie jasnych argumentów przekonujących o celowości. Pamiętajmy, że napisany przez nas tekst powinien przekonać innych o swojej zasadności.

Przyszły autor szkolnej pracy, czytając potrzebne mu materiały, zauważa niekiedy, że styl wielu wielkich filozofów jest ciężki, chłodny, niekiedy niezrozumiały bądź nadęty.

Niektórzy z wielkich byli świadomi swych ograniczeń pisarskich. Na przykład Kant w przedmowie do drugiego wydania „Krytyki czystego rozumu” (1787) znacznie różniącego się od wydania pierwszego pisze o „zasłużonych ludziach, którzy w sposób tak szczęśliwy łączą z gruntownością zrozumienia talent jasnego przedstawienia”.

Bardzo ważnym zatem zadaniem stojącym przed autorem pracy jest przyjęcie (obranie) odpowiedniej jej formy, uwzględniającej najbardziej ogólny podział na części: wstęp, rozwinięcie problemu, zakończenie, a także, co jest równie ważne, użycie „swojego” języka, stylu dla wyrażenia treści, osadzenia go w konkretnej sytuacji, ale przy pomocy aluzji, metafor, cytatów, kulturowych odniesień. Katon Starszy powiedział podobno: „Trzymaj się tematu, słowa podążają za nim”. Fryderyk Nietzsche napisał zaś: „Czynić lepszym styl, to czynić lepszym samo myślenie”.

Czytając te najlepsze – wg komisji egzaminacyjnych – prace uczestników aktualnej edycji staram się nie interweniować zbyt dużo w tekst, likwiduję ewidentne błędy ortograficzne, stylistyczne, interpunkcyjne (tych jest najwięcej), eliminuję powtórzenia (tego też jest sporo), niekiedy staram się skrócić na ogół w porozumieniu z autorem, i jeśli to konieczne dla przejrzystości treści, wprowadzam śródtytuły. Zabieg śródtytułowy jest niekiedy bardzo ważny dla jasności tekstu, pozwala także uchwycić niepotrzebne powtórzenia.

Muszę przyznać, że staram się czytać te teksty z ogromnym szacunkiem. Szukam śladów fascynacji tematem, prób sformułowania własnego zdania i własnego języka, zasobów pracy ucznia oraz pracy opiekunów–inspiratorów, doradców autorów.

Prace te są jednak tak różne, że trudno je byłoby „zmierzyć” ocenami, które mogłyby służyć do nazwania ich filozoficznymi. Owszem w większości wypadków spełniają kryteria przedstawione w programie danej OF (por. p. I *Tematyka eliminacji zawodów pierwszego stopnia*). Różnią się jednak formą wypowiedzi, umiejętnością argumentacji, sposobem wyrażania własnego lub referowanego stanowiska. Dostrzegam, jak autorzy tych prac dysponują odmiennym zapleczem, czy są wspierani przez autorytety szkolne i pozaszkolne, czy mają dostęp do potrzebnych źródeł, czy chcą bądź nie z nich korzystać, czy też rozważnie poruszają się w dżungli pojęć filozoficznych i samodzielnie wycinają własną ścieżkę – tworząc swoją pracę. Pamiętajmy, że filozofia jest wykładana tylko w niektórych szkołach.

Prace te są także różne w różnych latach. Wyraźnie widać „modę” na pewne tematy, formę pracy, sposób i styl wypowiedzi¹. Wydaje mi się, że ta różnorodność tekstów, coś co nazwałabym alertem gotowości bycia, zrobienia, ciekawości, stanowi zaletę pierwszego etapu OF. Wielość proponowanych tematów, ich różnorodność, brak narzuconego klucza wypowiedzi sprawia, że ciągle są chętni do udziału w przygodzie spotkania się i poznania zagadek filozofii.

Nie chcę i nie mogę dołączyć do dość powszechnego forum osób narzekających na młodzież, że nie umie pisać.

Słyszałam, że na niektórych wydziałach humanistycznych (chyba na historii UW) powstał przedmiot nauki pisania. Myślę, że prace naszej, to znaczy olimpijskiej młodzieży, są niezłe merytorycznie, wg mnie brakuje im niekiedy zwartości, zwięzłości, a także bardziej wyrazistego własnego języka, wyrażającego celnie sformułowane opinie. Takich prac mi najbardziej brakuje!

¹ Pamiętam, że w którejś edycji OF było kilka prac w formie wierszowanej (przy. red.)

Na zakończenie mam do Państwa prośbę, którą staram się wyrazić tak często, jak mogę. Bardzo chciałabym, aby Biuletyn stał się forum wymiany doświadczeń zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Zwracam się zatem z prośbą do Państwa sekretarzy i nauczycieli, piszcie do Redakcji o swoich problemach i sukcesach, przysyłajcie prace swoich uczniów: rozprawki, recenzje z przeczytanych książek. Myślę, że można by ich w ten sposób zachęcić do pisania, a w konsekwencji do podniesienia jakości sztuki filozoficznej wypowiedzi pisemnej.

CO Z NICH WYROSŁO? CZYLI O NASZYCH LAUREATACH SPRZED LAT

Rozmowa z Adamem Andrzejewskim, laureatem XVIII Olimpiady Filozoficznej w 2006 r.

Mgr Adam Andrzejewski (1987) jest doktorantem w Zakładzie Estetyki UW. Ścisłe współpracuje z Uniwersytetem Helsińskim i Autonomicznym Uniwersytetem w Barcelonie. Kierownik projektu badawczego pt. „Ontologia artefaktów w estetycznym doświadczeniu codzienności” finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. Autor kilkunastu artykułów naukowych poświęconych zagadnieniom ontologii, metodologii oraz estetyki analitycznej. Wychowanek Olimpiady Filozoficznej. W Komitecie Głównym OF od 2008 roku.

Barbara Kalisz: *Jesteś obecnie związany z UW, ale także z OF. Czym się obecnie zajmujesz?*

Adam Andrzejewski: Z Uniwersytetem Warszawskim jestem związany od 2006 roku, kiedy to poszedłem na Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne. W 2011 roku uzyskałem stopień magistra filozofii i od tego roku jestem też doktorantem w Zakładzie Estetyki UW. Obecnie jestem na etapie kończenia rozprawy doktorskiej poświęconej estetyce codzienności i kulturze popularnej. W ramach prowadzonych przeze mnie badań współpracuję z Uniwersytetem Helsińskim i Autonomicznym Uniwersytetem w Barcelonie, ale to z Instytutem Filozofii UW wiążą mnie najściślejsze – merytoryczne i emocjonalne – więzy.

B.K.: *W roku 2005 i 2006 zostałeś laureatem OF. W jaki sposób dowiedziałeś się o istnieniu Olimpiady?*

A.A.: O istnieniu Olimpiady Filozoficznej dowiedziałem się w 2004 r. od swojej nauczycielki języka polskiego, mgr Haliny Flejszman. Byłem wtedy uczniem pierwszej klasy I LO w Łodzi, im. M. Kopernika. Pani

Flejszman, oprócz dostarczania mi niezbędnych materiałów oraz pomocy dydaktycznych, skierowała mnie do Młodzieżowej Akademii Filozoficznej działającej przy IV LO w Łodzi. Akademię prowadził (i prowadzi nadal) mgr Zbigniew Zdunowski. W ramach MAF spotykaliśmy się dwa razy w tygodniu omawiając zagadnienia wymagane na Olimpiadę. Spotkania te były niezwykle interesujące, stymulujące – a także – wymagające. Spotykaliśmy się nawet w ferie zimowe.

B.K.: *Czy udział w OF miał jakiś wpływ na Twoje późniejsze losy?*

A.A.: Bez wątplenia. Udział w Olimpiadzie miał kluczowy wpływ na moje dalsze akademickie losy. Dzięki zajęciu trzeciego miejsca w finale ogólnopolskim w 2006 roku wybrałem się na Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne na UW, gdzie realizowałem minima programowe z filozofii i historii sztuki. Wydaje mi się jednak, że wpływ Olimpiady widać było także na pierwszych latach studiów. Dzięki OF posiadałem pewną zdolność interpretacji tekstu filozoficznego oraz pisania eseju, co jest nieodzowną umiejętnością na studiach filozoficznych. Było mi po prostu łatwiej. Co więcej, sam udział w Olimpiadzie uświadomił mi wagę popularyzowania filozofii wśród młodzieży, co obecnie owocuje tym, iż jestem członkiem Komitetu Głównego OF. Z całą pewnością udział w OF był jednym z moich najlepszych doświadczeń w liceum. Wszystkie przygotowania, wyjazdy na finał do Warszawy, a także długie nocne rozmowy z innymi uczestnikami... Było wspaniale!

B.K.: *Jak sądzisz, które z Twoich doświadczeń w OF mogłyby się przydać przyszłym uczestnikom OF?*

A.A.: Mam wrażenie, że najważniejsza jest konsekwencja. Olimpiada Filozoficzna nie jest łatwą olimpiadą przedmiotową. Chodzi nie tylko o obszerny zakres historyczno-problemowy, ale także o to, że filozofia rzadko kiedy jest przedmiotem wykładanym w szkołach ponadgimnazjalnych. Konsekwencja objawiać się będzie tutaj poprzez uparte dążenie do zdobywania wiedzy, pogłębianie umiejętności analitycznych, a także rozwijanie myślenia filozoficznego. Nie są to umiejętno-

ści proste, wymagają one wysiłku. Zwłaszcza gdy się jest nastolatkiem. (Mówię to też z własnego doświadczenia). Jednak warto. Tak jak powiedziałem wcześniej, Olimpiada była jednym z moich najlepszych doświadczeń szkolnych. Dała mi wiele satysfakcji i radości. Oprócz pewnych wymiernych korzyści, np. indeks na studia, muszę wspomnieć o rzeczy najważniejszej. Chodzi o relacje międzyludzkie. Przyjaźnie związane podczas Olimpiady trwają do dziś. Obecnie nie wyobrażam sobie, aby mogło zabraknąć tych osób w moim życiu. A wszystko to, mówiąc szumnie, dzięki filozofii.

LISTA AUTORÓW

Adam Andrzejewski – doktorant IF UW

Magdalena Gawin – dr, sekretarz KG OF

Barbara Kalisz – mgr, redaktor BOF

Michał Koss – mgr, III LO Gdynia

Barbara A. Markiewicz – prof. dr. hab., przewodnicząca KG OF

Marcin Szymański – mgr, III LO Opole



POLSKIE TOWARZYSTWO FILOZOFICZNE