

Elementy językoznawstwa kognitywnego w dydaktyce filozofii¹

Abstrakt: Zgodnie z paradygmatem kognitywistycznym, podstawy wszystkich pojęć są doświadczeniowe (sposób, w jaki myślimy wynika z tego, jakie są nasze ciała i jak doświadczają one fizycznego świata). Pojęcia filozoficzne nie są więc zasadniczo różne od pojęć używanych przez nie-filozofów (w szczególności: młodzież), a jedynie częściej odnoszą się do rzeczy niedoświadczanych bezpośrednio. Sposób rozumienia takich pojęć wyjaśnia między innymi teoria metafor pojęciowych: pojęcia odległe od bezpośredniego doświadczenia rozumiemy w kategoriach pojęć rozumianych bezpośrednio. Traktowanie koncepcji filozoficznych jako domen docelowych metafor pojęciowych pozwala przedstawić je w sposób, w jaki umysł z natury przedstawia sobie rzeczy, których nie może pojąć bezpośrednio. Korzystając z takiego podejścia w nauczaniu, wykorzystujemy naturalne procesy poznawcze uczniów i opisujemy koncepcje filozoficzne w „ojczystym narzeczu umysłu”.

Słowa kluczowe: dydaktyka filozofii, edukacja filozoficzna, językoznawstwo kognitywne, pojęcia filozoficzne.

Niniejszy artykuł jest skierowany do nauczycieli filozofii. Opisuję w nim próbę opracowania oryginalnej metody nauczania tego przedmiotu, dla której punktem wyjścia jest dostrzeżenie, że pierwszą barierą w rozumieniu twierdzeń filozoficznych jest język, w którym są formułowane. Język ten znacząco różni się od języka potocznego, a w szczególności od tego, którym posługuje się młodzież. Do swoich rozważań włączam perspektywę kognitywistyczną, co pozwala na uniknięcie błędnego koła,

¹ Kontakt z autorem: Marcin Zieliński, vilozofia@gmail.com

które mogłoby się pojawić, gdyby opisane kwestie rozpatrywać na gruncie filozofii (np. języka i umysłu). Poza tym, do problemu rozumienia twierdzeń filozofii doskonale pasuje jedna z tez językoznawstwa kognitywnego, głosząca, że rozumienie abstrakcyjnych treści jest możliwe wyłącznie przez nadanie im ludzkiego wymiaru doświadczenia. Metoda sprowadzania koncepcji filozoficznych do tego wymiaru jest zasadniczym tematem artykułu.

Ustalenia terminologiczne

W tekście używam terminów, które występują w obu dziedzinach wiedzy, na które się powołuję (filozofia i językoznawstwo kognitywne), ale nie zawsze są w nich jednakowo rozumiane. Nawet w ramach każdej z nich różnie się je definiuje.

Pojęcie rozumienia (np. „Rozumieć koncepcję filozoficzną”) definiuję za Kazimierzem Ajdukiewiczem. Przyjmuję, że

„rozumie się jakieś wyrażenie, gdy jego usłyszenie skierowuje myśl słyszącego na jakiś różny od tego wyrażenia przedmiot. W tych wypadkach proces rozumienia słyszanego przez kogoś wyrażenia polega na pewnej myśli słyszącego je osobnika, która się w jego umyśle splotła w jedno z usłyszeniem tego wyrażenia” (Ajdukiewicz, 1965, s. 19).

W przypadku pojęcia konceptualizacji (np. „Konceptualizacja poglądów filozoficznych”) Ajdukiewicz, podobnie jak większość autorów zajmujących się procesami rozumienia, pisze o rozumieniu pojedynczych wyrażeń, tymczasem obiektem mojego zainteresowania jest rozumienie całych koncepcji filozoficznych, które są zespołami bardzo wielu wyrażeń. Terminu „konceptualizacja” używam zatem na określenie istniejącego w umyśle przedmiotu, do którego zostaje skierowana myśl człowieka, który słyszy wiązkę wyrażeń opisującą tę koncepcję.

Za Józefem W. Bremerem przyjmuję rozróżnienie rozumienia terminu pojęcie. Przyjmuję tu perspektywę: psychologii, logiki i teorii poznania. Używam tego terminu w sposób, w jaki (od czasów Arystotelesa) rozumie je ta ostatnia (teoria poznania): „(...) teoretyków poznania interesują pojęcia jako przedstawienia nienaocznne, w odróżnieniu od wyobrażeń, czyli przedstawień naocznych” (Bremer, 2006, s. 41).

Na czym polega trudność w rozumieniu koncepcji filozoficznych?

Język uczniów i język filozofów

Język filozofów zawiera terminy, które nie występują w języku potocznym lub występują w nim w innym znaczeniu. A zatem osoba poznająca koncepcje filozoficzne powinna kierować swą myśl ku innym przedstawieniom niż wtedy, gdy styka się ona z wyrażeniami języka potocznego. Oznacza to, że filozofowie korzystają z innego zestawu pojęć niż użytkownicy języka potocznego, w tym uczniowie.

Możemy zatem stwierdzić, że źródłem trudności w rozumieniu filozofii przez młodzież jest nieprzystawalność systemów pojęciowych: młodzieżowego i filozoficznego. Sądzę, że chcąc znaleźć rozwiązanie tego problemu, możemy skorzystać z osiągnięć językoznawstwa kognitywnego. Szkoła badawcza (językoznawstwo kognitywne) sięga lat 80. ubiegłego wieku. Jak podaje Evans „w językoznawstwie kognitywnym – w badaniach nad językiem, umysłem i współzależnościami między nimi – pierwszorzędną wagę przywiązuje się do roli znaczenia, procesów pojęciowych i ucieleśnionego doświadczenia (...)” (Evans, 2009, s. 48).

Skoro domeną językoznawstwa kognitywnego jest język (język filozoficzny zasadniczo różni się od młodzieżowego) i umysł (filozofowie operują innymi pojęciami niż młodzież), to kognitywna analiza zależności między językiem a pojęciami filozofów i uczniów powinna podać receptę na poprawę skuteczności przekazywania sensu twierdzeń przez pierwszych (filozofów) tym drugim (uczniom).

Jakie są zadania nauczyciela filozofii?

Współczesne podejście do edukacji zmniejsza nacisk na przekazywanie wiedzy jako faktów do zapamiętania, a podkreśla znaczenie rozumienia i umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy. Zadaniem nauczyciela filozofii jest więc tak przedstawić uczniom koncepcje filozoficzne, by je zrozumieli i umieli odnieść do problemów znanych z własnego życia.

Co to znaczy „rozumieć twierdzenia filozoficzne”?

Twierdzenia filozoficzne to w gruncie rzeczy opisy tego, jak sobie pewne przedmioty wyobrażamy (skoro nigdy nie doświadczamy ich bezpośrednio, jesteśmy na

wyobrażanie ich sobie skazani), np.: krzesło mogę zobaczyć, mogę na nim usiąść, mogę nawet – gdybym miał taki kaprys – sprawdzić, jak smakuje. Ale już platońską ideę krzesła mogę sobie tylko wyobrazić, konstruować z jednego lub więcej przedstawień nienaocznych, czyli konceptualizować.

Jeśli zależy nam na tym, by twierdzenia filozoficzne rozumieć właściwie, musimy określić, na czym polega zdolność konceptualizacji, jak ją wspierać i rozwijać. W tym miejscu opuszczamy obszar filozofii i wkraczamy na terytorium językoznawstwa kognitywnego.

Rozumienie koncepcji filozoficznych w świetle językoznawstwa kognitywnego

Zdolność konceptualizacji

Językoznawstwo kognitywne definiuje zdolność konceptualizacji jako „(...) zdolność każdej istoty ludzkiej do tworzenia pojęć, będącą pochodną podstawowych, wspólnych procesów poznawczych. Językoznawcy kognitywni (...) postulują istnienie zbioru wspólnych zdolności poznawczych, które wspomagają rozwój systemu pojęciowego (...)” (Evans, 2009, s. 189). Jest to więc umiejętność posługiwania się pojęciami, która ma swoje źródło we wspólnych wszystkim ludziom podstawowych czynnościach poznawczych. Pojęć filozoficznych wprawdzie nie używają wszyscy, ale można zakładać, że posługiwanie się nimi wywodzi się z tych samych, zachodzących w umysłach wszystkich ludzi procesów. Zdolność konceptualizacji „na poziomie filozoficznym” jest więc przedłużeniem tych samych zdolności, które pozwalają nam konceptualizować problemy w sposób niefilozoficzny.

Jeśli chcemy zrozumieć i wyjaśnić, w jaki sposób używamy pojęć filozoficznych i jak należy rozumieć poglądy filozoficzne, powinniśmy poznać procesy leżące u podstaw tworzenia i używania pojęć w ogóle.

W swych dociekaniach językoznawcy kognitywni podkreślają, że na to jak myślimy (używamy pojęć, tworzymy konceptualizacje), ogromny wpływ ma sposób, w jaki nasze biologiczne ciało funkcjonuje w środowisku otaczających go materialnych przedmiotów. Przyjmuję m.in. koncepcję ucieleśnionego poznania, która mówi, że człowiek myśli tak, jak myśli, dlatego że doświadcza świata w taki, a nie inny sposób, a doświadcza świata w taki sposób, ponieważ dysponuje takim ciałem, zmysłami i układem nerwowym, a nie innymi (Kövecses, 2011, s. 28). Gdybyśmy dysponowali ciałem i zmysłami nietoperza, myślelibyśmy inaczej.

Doświadczeniowe podstawy myśli i języka

Przedstawione koncepcje filozoficzne mówią o przedmiotach niedoświadczanych zmysłowo. Wymagają (jak w przypadku każdej koncepcji) operowania przedstawieniami nienaocznymi – pojęciami. A ponieważ zdolność do posługiwania się pojęciami jest oparta na zmysłowych doświadczeniach, można powiedzieć, że ludzkie mówienie i myślenie tworzy drabinę, której podstawę stanowi ucieleśnione doświadczenie, a szczyt – abstrakcyjne, mówiące o tym, co niedostępne zmysłom, koncepcje filozoficzne.

Jedna z podstawowych zasad semantyki kognitywnej głosi, iż

„(...) ludzki umysł i organizacja pojęciowa są funkcją sposobu, w jaki nasze ciała, zgodnie z naszym gatunkiem, wchodzą w interakcje ze środowiskiem, które zamieszkujemy. Innymi słowy, natura pojęć oraz sposób ich ustrukturyzowania i organizacji są ograniczone naturą naszego doświadczenia ucieleśnionego. Ponieważ językoznawcy kognitywni twierdzą, iż język odzwierciedla strukturę pojęciową, wynika z tego, że odzwierciedla on doświadczenie ucieleśnione” (Evans 2009, s. 106).

Nadawanie koncepcjom filozoficznym ludzkiego wymiaru doświadczenia

Dorota Korwin-Piotrowska pisze, że „(...) tekst literacki nie powstaje w wyniku zastosowania jakiejś szczególnej odmiany języka, lecz raczej jest przejawem specyficznego natężenia powszechnie dostępnych językowych właściwości i możliwości” (2006, s. 12).

To właśnie sedno tego, co chcę przekazać. Gdy zamienimy „tekst literacki” na „tekst filozoficzny” otrzymujemy zarys programu kognitywnego podejścia do interpretacji i dydaktyki filozofii. Program ten nie jest jednak tylko przypadkowym pomysłem, jakich można mieć mnóstwo, gdy chodzi o sposoby przekazywania wiedzy, lecz stanowi konkretną odpowiedź na sformułowany na wstępie problem: jak języki i zasoby pojęć młodości i filozofów się różnią. Teraz wiemy już, że ta różnica jest różnicą stopnia, a wrażenie „zasadniczości” bierze się stąd, że patrzymy na dwa, bliskie krańcom skali, punkty kontinuum, które rozciągają się od mówienia (i myślenia) tylko o tym, co dostępne zmysłom, do mówienia (i myślenia) tylko o tym, co im niedostępne. Przemieszczanie się między nimi nie wymaga nadzwyczajnych umiejętności, a jedynie wykorzystania dostępnych wszystkim władz poznawczych.

Jednym z mechanizmów, które władze poznawcze wykorzystują, jest nadawanie doświadczeniom ludzkiego wymiaru. Korzystając z metafory drabiny, można powiedzieć, że jest to zabieg przesunięcia tego, co ma zostać zrozumiane, o kilka

szczebli w dół. Celem jest zmniejszenie abstrakcyjności rozważanego problemu i przybliżenie go konkretnemu, zmysłowemu doświadczaniu świata, przy zachowaniu najważniejszych cech jego struktury. W przypadku problemów filozoficznych chodzi o to, by ich wewnętrzną strukturę ujrzeć w kontekście nie samej filozofii – co jest trudne dla osób nie zaznajomionych z tą dziedziną – lecz w kontekście bliższym codziennemu doświadczeniu. Temu, jak można pomagać uczniom przenosić koncepcje filozoficzne w bliższe im dziedziny, poświęcona jest dalsza część artykułu.

Wybrane elementy językoznawstwa kognitywnego w praktyce dydaktycznej

Teoria metafor pojęciowych

Potraktowana jako całość, kognitywistyka, a w szczególności językoznawstwo kognitywne, są interesującą perspektywą badawczą dla filozofów, ale dla nauczycieli stanowią dziedzinę zbyt rozległą i różnorodną, by mogła być ona przydatna w szkole. Nie znaczy to jednak, że dokonane dotychczas analizy były jedynie „sztuką dla sztuki”. Dysponując ogólnym pojęciem o paradygmacie kognitywistycznym, musimy tylko wybrać z niego ograniczoną liczbę prostych wskazówek i z nich zbudować potrzebne narzędzia dydaktyczne. Zaprezentuję, jak można to zrobić, korzystając z jednej z najbardziej znanych teorii językoznawstwa kognitywnego: teorii metafor pojęciowych. Nie jest to jedyna czy najlepsza metoda włączenia językoznawstwa kognitywnego do dydaktyki. W podobny sposób można by wykorzystać teorię amalgamacji pojęciowej lub badania nad schematami wyobrażeniowymi (Kövecses, 2011, s. 305, 387).

Teoria metafor pojęciowych głosi, że: a) metafora nie jest jedynie językową figurą stylistyczną; b) myśli są z natury metaforyczne; c) metafora pojęciowa to połączenie domeny źródłowej i domeny docelowej za pomocą odwzorowań między występującymi w nich obiektami; d) domena źródłowa jest zwykle bliższa potocznemu doświadczeniu, a docelowa – bardziej abstrakcyjna (Evans, 2009, s. 159; Lakoff, Johnson, 2010, s. 32).

Koncepcję filozoficzną, którą mamy za zadanie omówić, będziemy traktować jako domenę docelową w metaforze pojęciowej. Naszym zadaniem będzie znalezienie dla niej domeny źródłowej i jak najdokładniejsze opisanie odwzorowań między nimi. Dzięki temu, będziemy podróżować wcześniej opisaną drogą (doświadczenie – pojęcia rozumiane bezpośrednio – struktura z nich zapożyczona – pojęcia rozumiane niebezpośrednio), ale w odwrotną stronę: cofniemy się od zdań opisujących rzeczy, których nie doświadczamy zmysłami, do zdań opisujących to, co dobrze znamy z potocznego doświadczenia. Połączenie obu tych dziedzin będzie przebiegało za pośrednictwem wspólnej abstrakcyjnej struktury, którą odnajdziemy w każdej z nich (Kövecses, 2011, s. 178).

Metafora pojęciowa w platońskiej opowieści o jaskini

Można powiedzieć, że właśnie taką metodą nauczania posłużył się Platon, budując swoją metaforę jaskini. Zamiast usiłować wyjaśnić koncepcję idei w zdaniach odnoszących się do nich samych (czyli do rzeczy niedostępnych zmysłom), opowiadał o rzeczach, które każdy widział lub mógł sobie łatwo wyobrazić. Zakładał, że odpowiednie odwzorowania wskażą słuchaczom drogę do tego, co chciał im przekazać. Domeną źródłową tej metafory jest doczesny świat, z jaskinią, cieniami na ścianie, ludźmi uwięzionymi oraz tymi, którym udało się wyjść. Domeną docelową jest świat istniejący w zupełnie odmienny sposób: królestwo wzorów wszystkich doczesnych rzeczy, czyli świat idei – miejsce i rzeczy, których nikt z nas nigdy nie widział (a przynajmniej nie po narodzinach w naszych śmiertelnych ciałach) i których bez metafory nie byłibyśmy nawet w stanie sobie wyobrazić (Platon, 2003).

Zrozumienie koncepcji Platona jest możliwe dzięki pojęciu poszczególnych odwzorowań i relacji między nimi: cienie na ścianie jaskini to otaczające nas przedmioty, rzeczy poza jaskinią to idee; przedmioty świata doczesnego mają się tak do idei, jak cienie rzeczy do ich realnych pierwowzorów. Implikacje tej metafory stanowią samo sedno platońskiego idealizmu: przedmioty, które nas otaczają są zmienne i niszczone, a więc nie istnieją w pełnym znaczeniu tego słowa, a wiedza o nich jest niepewna; idee – ich doskonałe wzorce – istnieją naprawdę i wiecznie, a prawdziwą wiedzę można nazwać tylko wiedzę o nich.

Metafory w pracy nauczyciela

Każdego dnia nauczyciele przybliżają uczniom trudne zagadnienia w formie opowieści, porównań i przeniósni. Jednakże część tych działań ma charakter przypadkowy i incydentalny. Chodzi tu o stosowanie porównań i przeniósni przez nauczycieli, którzy nie mają świadomości ich kognitywnego zaplecza, przez co zmniejszają szanse na pełne wykorzystanie możliwości, które stwarzają te działania. Można przyjąć, że spora część nauczycielskich wykładów operuje jedną metaforą (dla wszystkich), a przecież każdy słuchacz może konceptualizować trudne zagadnienia nieco inaczej, w zależności od własnych doświadczeń, charakteru, zdolności czy zainteresowań. Dlatego optymalne byłoby tworzenie metafor pojęciowych z osobna dla każdego ucznia.

Wbrew pozorom jest to możliwe, a nawet niezbyt trudne. Od pewnego czasu na lekcjach filozofii, które prowadzę w liceum ogólnokształcącym, stosuję metodę, pozwalającą wykorzystywać teorię metafor pojęciowych w pracy dydaktycznej. Jest to swego rodzaju „narzędzie umysłowe”, któremu łatwo nadać formę gry planszowej. Nazywam je „Sednokręgiem”. Niezależnie od przyjmowanej formy, chodzi o to, by procesy poznawcze – w tym wypadku przede wszystkim myślenie metaforyczne,

w naturalny sposób uczestniczące w konstruowaniu wyobrażeń o świecie i konceptualizowaniu idei filozoficznych – zaprzęć do pracy w pewnych ramach.

Przez „ramy” rozumiem formę, która maksymalnie (ale nie na tyle, by ograniczyć kreatywność uczniów) reguluje podejmowane działania i pozwala uzyskiwać względnie powtarzalne wyniki. Takie efekty przynosi dobrze zaprojektowana gra. Zestaw reguł daje pewność co do charakteru rezultatów (partia szachów, niezależnie od milionów kombinacji, zawsze kończy się matem lub patem) i łatwość wielokrotnego stosowania (wystarczy raz opanować zasady gry, by móc przystępować do niej nieskończoną liczbę razy).

Gra dydaktyczna wykorzystująca metafory pojęciowe

Spróbujmy więc zagrać. W ramach reguł (opisanych w sposób ogólny) przyjrzyjmy się istocie gry opartej na kognitywistycznych podstawach:

A. Plansza niech składa się z dwunastu pól (to są pola dziedzin) ułożonych jak godziny na tarczy zegara oraz pojedynczego pola w środku (to jest pole sedna) ulokowanego tam, gdzie w zegarze są przyłączone wskazówki. Gdy nie gramy, a tylko korzystamy z idei sednokregu, pól na obwodzie może być dowolnie wiele.

B. Pola na obwodzie to miejsca, gdzie umieszczamy nazwy dziedzin, które będziemy łączyć w pary. Zgodnie z teorią metafor pojęciowych: jedna będzie stanowić domenę źródłową metafory, druga – docelową. Ponieważ dziedziny jako takie są zbyt rozległe dla naszych potrzeb, w praktyce będziemy zajmować się ich wycinkami. Będziemy je nazywać sprawami, np. dziedzina „filozofia Platona” jest zbyt wielka, by traktować ją jako element metafory, ale już sprawa „platońska koncepcja idei” jest w sam raz.

C. Każda sprawa ma sedno i to właśnie ono będzie zawsze zajmowało pole w centrum sednokregu. Sedno to kwintesencja danej sprawy (np. zdanie opisujące jakiś aspekt rozpatrywanego poglądu filozoficznego), dająca się przedstawić w postaci prostego, schematycznego rysunku (rysunek taki można nazywać schematem sedna). Rysunek ilustruje abstrakcyjną strukturę stanowiącą odwzorowanie najważniejszych elementów i relacji w sprawie. Dzięki temu, że sedno i jego schemat przedstawia się w sposób abstrakcyjny – tak, by nie precyzować, z jakiego kontekstu pochodzą – cały układ można odnosić do wielu spraw z rozmaitych dziedzin.

Na przykład sprawą z dziedziny „filozofia” może być wspomniany we wcześniejszym przykładzie pogląd Platona: „Otaczające nas rzeczy są odwzorowaniami doskonałych idei”. Sednem tej sprawy będzie to, że istnieje jakiś wzorzec, a to, co powstaje na jego podstawie jest od niego mniej doskonałe. Schemat tego sedna można narysować

w postaci idealnego okręgu, od którego prowadzi strzałka do okręgu zdeformowanego. Zadaniem graczy jest znaleźć sprawy z innych dziedzin, do których pasuje ten sam schemat. Może to być na przykład sprawa z dziedziny „sztuka”: „Portrety są zawsze niedoskonałymi podobiznami portretowanych”.

Znalezienie w lepiej znanej dziedzinie sensu, który jest wspólny zagadnieniu z tej dziedziny i jakiejś koncepcji filozoficznej, przybliży tę ostatnią doświadczeniu i pozwala lepiej ją rozumieć i zapamiętać.

W wyniku opisanej gry mogą powstać – alternatywne dla platońskiej – metafory objaśniające koncepcję idei. Zamiast „Przedmioty są tylko migotliwymi cieniami prawdziwych rzeczy, czyli idei”, można powiedzieć: „Przedmioty są tylko portretami prawdziwych rzeczy, czyli idei, namalowanymi przez nieudolnych portrecistów”. Tym, którzy interesują się sztuką na pewno nie sprawi trudności zrozumienie koncepcji Platona, a pozostali zbudują swoje własne metafory, wykorzystując dziedziny, które są im bliskie.

Odniesienia do dziedzin bliskich uczniom

Przed rozpoczęciem gry (albo lekcji) uczestnicy sami ustalają, jakie dziedziny będą wykorzystywane. Mogą to być dowolne sfery ludzkiego działania i myślenia: od zabawy w piaskownicy, przez naukę w szkole, po wielkie systemy filozoficzne. Korzystający z gry wybierają spośród tego, co jest im bliskie, w czym się dobrze czują, co ich interesuje, w czym być może są ekspertami. Gra wymusza na uczestnikach ujmowanie zagadnień z jednej dziedziny w kategoriach innej, czyli budowanie metafor. Jeśli wśród dostępnych dziedzin będą te, które uczestnicy dobrze rozumieją, istnieje bardzo duża szansa, że zrozumieją również koncepcję, którą przedstawia nauczyciel.

Wspomnieliśmy, że idealnie byłoby każdemu uczniowi wyjaśnić daną koncepcję filozoficzną za pomocą innej metafory. Jak widać, użycie sednokręgu to umożliwia, dzięki temu, że wokół jednego sedna (schematycznej struktury spraw) można zgromadzić dowolną liczbę dziedzin i nic nie stoi na przeszkodzie, żeby każdy dodał pasującą do niego swoją własną koncepcję, a nawet kilka. Wszystkie one stanowią domeny źródłowe metafor pojęciowych, w których domeną docelową jest omawiana koncepcja filozoficzna.

Zakładając, że uczniowie poruszają się w wybranych przez siebie dziedzinach, można przewidzieć, iż poznawane koncepcje zaczną odnosić oni do codziennego życia. Jak zauważyliśmy wcześniej, jest to drugi najważniejszy aspekt współczesnego rozumienia edukacji.

Kompetencje rozwijane dzięki grze i wykorzystywaniu metafor pojęciowych

Nauczanie oparte na budowaniu metafor z poznawanych problemów filozoficznych pozwala nie tylko znajdować konkretne zastosowania poznanych treści, ale przede wszystkim dostrzegać konkretne zastosowania poznanego sposobu myślenia. Co więcej, docieranie do sedna spraw (nie tylko filozoficznych) i odnajdywanie analogicznych do nich spraw w innych dziedzinach, stanowi podstawę kompetencji, które – zgodnie z podstawą programową – ma kształtować edukacja filozoficzna:

„Uczeń rekonstruuje problemy (pytania) zawarte w tekście filozoficznym lub takie, na które tekst stanowi odpowiedź; rekonstruuje tezy i argumenty zawarte w tekście; w analizie tekstu prawidłowo posługuje się pojęciami filozoficznymi; rekonstruuje problemy, tezy i argumenty filozoficzne zawarte w tekstach kultury” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2008, s. 139).

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika Pragmatyczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bremer, J. W. (2006). *Wprowadzenie do logiki* (Wyd. 2). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Evans, V. (2009). *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kövecses, Z. (2011). *Język, umysł, kultura: praktyczne wprowadzenie*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Lakoff, G. (2011). *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne: co kategorie mówią nam o umyśle*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Korwin-Piotrowska, D. (2006). *Powiedzieć świat: kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Platon. (wyd. 2003). *Państwo*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17).

Elements of cognitive language science in a philosophical education

Abstract: According to cognitive paradigm, the fundamentals of all concepts are empirical (the way we are thinking is a result of how our bodies are and how they experience a physical world). Thus, philosophical concepts do not differ from those used by non-philosophers (particularly young people); they just refer more often to phenomena not directly experienced. A theory of conceptual metaphors explains the way of understanding of these concepts: we understand the concepts distant from our direct experience alike those that are understood directly. Considering the philosophical concepts as target domains of conceptual metaphors allows to present them in the same manner as our mind pictures inconceivable issues. Applying this approach in philosophical education, we use natural cognitive processes of students and we describe philosophical concepts in “native dialect of mind.”