

Aldona Pobjewska

Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu

Wszechwładza nauczyciela łączy się (...) z biernością młodzieży.
Bogdan Nawroczyński

Słowa kluczowe: *dociekania filozoficzne, samodzielność intelektualna i moralna, dialog, nauczyciel*

Zajęcia warsztatowe z filozofii¹ (będę używała skrótu ZWF) nie są obce środowisku polskich dydaktyków. Od ponad dwudziestu lat były bowiem wielokrotnie omawiane na łamach krajowych periodyków i spotkań konferencyjnych. Pomijam zatem w niniejszym tekście prezentację ich genezy, historii, poszczególnych etapów realizacji itd., a skupiam się na ich generalnym celu i podstawowym narzędziu stosowanym do jego uzyskania. Przypomnę, że w ramach ZWF nie realizuje się celów erudycyjnych (pozostawiając to zadanie innym rodzajom zajęć), lecz usiłuje się wyrabiać określone umiejętności, postawy i motywacje². Główną kompetencją, którą chce się kształtować u uczestników, jest intelektualna oraz moralna samodzielność. Mając ją na uwadze, jedną z wytycznych dla prowadzącego warsztaty stanowi zalecenie, aby nie zajmował stanowiska w kwestiach merytorycznych rozważanych na tych zajęciach.

¹ Mianem „zajęcia warsztatowe z filozofii” lub „warsztaty filozoficzne” obejmuję tu zarówno pionierski projekt M. Lipmana „Filozofia dla dzieci”, jak i jego polskie adaptacje.

² Z tego powodu zaleca się stosowanie ZWF przede wszystkim w pierwszym etapie edukacji filozoficznej, tj. w jej fazie kompetencyjnej. Później dobrze jest przeprowadzać je okazjonalnie. O konieczności fazowości w kształceniu filozoficznym piszę w: Pobjewska 2007: 18 i 2009: 224–225.

Reguła powstrzymania się prowadzącego od wskazania „słusznego poglądu” (niezależnie od tego, czy jest to jego własne stanowisko, czy też uznane go autorytetu) odbiega generalnie od klasycznej teorii oraz praktyki zarówno nauczania, jak i wychowania. Stanowi więc przedmiot ożywionej dyskusji w kręgu propagatorów ZWF oraz ostrej krytyki jej przeciwników (Zubelewicz 2001, Zdunowski 2009). Ponieważ metoda ta zyskuje obecnie na popularności i znaczeniu³, warto zadbać o klarowność jej przesłania i zasad realizacji. Zatem mój tekst poświęcam analizie tytułowej dyrektywy: najpierw wyjaśniam jej przesłanki (część 1), następnie przedstawiam zasadność jej respektowania w kolejnych fazach zajęć (część 2). Pisałam już wcześniej o sprawach związanych z tym tematem, chcąc jednak zarysować pełen jego obraz, powtarzam niektóre moje poprzednie wywody i wnioski. Jest to niezbędne, gdyż wyrwanie omawianej zasady z kontekstu prowadzi do nieporozumień.

1. Przesłanki tytułowej dyrektywy

U podstaw programu warsztatów filozoficznych leży *antropologiczne* założenie o dobrej i refleksyjnej naturze dziecka/człowieka (por. Pobojevska 2012: 177 i n.), która sprawia, że jednostka zdolna jest zarówno do samodzielnego głębszego namysłu teoretycznego, jak i do właściwego moralnego osądu, oraz nie chce czynić zła. Inaczej niż przedstawia się rzecz w koncepcji J.J. Rousseau – według której naturalne potencje jednostki ujawniają się samistnie, a wychowanie tylko je zaburza – w programie warsztatów filozoficznych przyjmuje się *założenie pedagogiczne*, że urzeczywistnienie potencji człowieka wymaga odpowiednich warunków, i tu upatruje się jedną z funkcji edukacji. Patrząc z punktu widzenia osiągnięcia tego celu przyjmuje się kolejne *założenie pedagogiczne*, mianowicie, że pożądane jest wprowadzenie podopiecznych zarówno w świat prawd filozoficznych, jaki również w świat wartości oraz norm etycznych nie w trybie podawczym, lecz przez skłonienie ich do samodzielnego, systematycznego myślenia (refleksji). ZWF odpowiadają na to wezwanie i swoim podstawowym (choć pośrednim i odroczonym) celem czynią inicjowanie oraz pozytywne stymulowanie intelektualnej oraz moralnej suwerenności swoich uczestników. Za jedno z głównych narzędzi (obok refleksji) stosowanych do realizacji tego zadania uznaje się w nich – jest to *założenie metodologiczne* i tak jak poprzednie posiada Sokratejską proweniencję – dialog intelektualny, który winien toczyć się między wszystkimi uczestnikami

³ Wiąże się to z reorientacją naszego systemu edukacji spowodowaną wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Zobowiązują one do opisu procesu kształcenia, nie – jak dotychczas – w odwołaniu do treści programowych i czasu trwania cyklu nauczania danego przedmiotu, lecz z punktu widzenia efektów kształcenia, które zamykają się w zakresach: wiedza, umiejętności i postawy.

zajęć. Nazywa się go w tej metodzie dociekaniami filozoficznymi i w tekście używam tych terminów zamiennie. Dyrektywa wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dociekań filozoficznych (dialogu) stanowi *zalecenie metodyczne* służące stworzeniu optymalnych warunków do ich zaistnienia oraz prawidłowego przebiegu, a w rezultacie do osiągnięcia pedagogicznego celu warsztatów (a pośredniego celu dialogu), tj. rozwijania intelektualnej i moralnej samodzielności uczestników.

Zatem dociekania filozoficzne to *intelektualny dialog*⁴. O jego intelektualnym charakterze decydują: bezpośredni cel (a właściwie idea regulatywna, którą się kieruje) – *prawda* pozasubiektywna⁵; filozoficzny temat rozważań oraz specyfika używanych w nim narzędzi – języka i kryteriów kwalifikacji sądów, odwołujących się do tego, co racjonalne, logiczne, a więc ogólne i powszechnie rozumiane oraz akceptowane. Chcąc zachować istotę dialogu jest niezbędne, aby wyłączną motywacją uczestnictwa w nim było dążenie do prawdy, któremu winno towarzyszyć przekonanie o skuteczności tej drogi. Niesie to określone następstwa. Raz – przystąpienie do dialogu nie może zachodzić inaczej, niż na mocy suwerennej decyzji. Przeto nie daje się nikogo zmusić do uczestnictwa w nim, lecz każdy sam decyduje się na to z przeświadczeniem, że jest on skuteczny i niezbędny w dochodzeniu do prawdy. Dwa – wiara w sens dialogu pociąga za sobą uznanie warunków i podporządkowanie się jego regułom, takim jak równouprawnienie rozmówców, zachowanie intelektualnej pokory i szczerości, otworzenie się na inność oraz gotowości do zmiany własnego stanowiska. Trzy – dążenie do prawdy jako wyłączna motywacja przystąpienia do dialogu, wyklucza realizację w jego toku wszelkich innych zamiarów, na przykład podkreślania czy budowania własnego, jakkolwiek rozumianego, prestiżu itp. W rezultacie, dialogujący zobowiązują się do respektowania zasad autentyczności wypowiedzi, tj. do dobrowolnego wygłaszania sądów, co do których sami są przekonani. Odstępują też od popisów erystycznych czy erudycyjnych, tj. wyrażają własne zdanie nie zasłaniając się żadnymi autorytetami. Eliminuje to z dialogu wszelką grę, pozę czy współzawodnictwo, a wprowadza jako zasadę szczerość (tak w mówieniu, jak też słuchaniu), która spleta się z postulatem zaufania do partnera. Wypełnienie powyższych warunków jest niezbędne do zaistnienia i trwania dialogu. Zostaje on zniweczony, jeżeli nastąpi złamanie którejkolwiek z tych zasad.

⁴ W charakterystyce dialogu intelektualnego wykorzystuję fragmenty swoich tekstów Pobojevska 2005: 39–40; 2011: 126–128; 2012: 181–182.

⁵ Nie jest istotne, czy prawdę ujmuje się tu w sposób klasyczny jako absolutnie obiektywną, czy nawiązuje do którejś z *intersubiektywistycznych* jej koncepcji. Przedmiotem dialogu intelektualnego nie może być natomiast prawda egzystencjalna, tj. indywidualna, pojedyncza (*Selbst, Selbstheit*). Jest ona bowiem niepowtarzalna, dostępna wyłącznie danemu człowiekowi, i przez to nie daje się przekazać z użyciem narzędzia o charakterze intersubiektywnym, jakim jest język.

2. Respektowanie tytułowej dyrektywy w kolejnych fazach ZWF

Powtórzę, zasada wycofania się prowadzącego z rzeczowej warstwy dociekań umożliwi wypełnienie warunków dialogu, a tym samym realizację celu warsztatów, tj. rozwijanie intelektualnej i moralnej samodzielności uczestników. Wśród twórców i propagatorów ZWF *nie ma pełnej jasności i jedno-myślności w odniesieniu do jej obowiązywania*. W książce poświęconej teoretycznym podstawom programu dociekań filozoficznych jego twórcy piszą, że zadaniem nauczyciela jest nakłonienie uczniów do ujawnienia ich poglądów, jednocześnie „musi on umieć powstrzymać się od przerywania toku myślenia dzieci, zanim same nie odkryją dokąd je on może zaprowadzić, zanim uda im się wyciągnąć wnioski płynące z ich własnych idei i pomysłów. Równie naganne jest manipulowanie dyskusją w taki sposób, by doprowadzić dzieci do przyjęcia własnych poglądów nauczyciela” (Lipman, Sharp, Oscanyan 1997: 61). „Nauczyciel ma prawo interweniować poprzez filozoficznie istotne uwagi chroniące dialog jako całość” (Lipman, Sharp, Oscanyan 1997: 62). W innym miejscu M. Sharp stwierdza, że nauczyciel ma kontrolować dociekania pod kątem stosowania procedur logicznych, „lecz filozoficznie staje się jednym z członków wspólnoty” (Sharp 1992: 185). Autorzy powyższych wypowiedzi dopuszczają zatem, aby prowadzący brał merytoryczny udział w dialogu.

Wielu krzewicieli ZWF nie odnosi się wprost do omawianej zasady. W ich pracach znajdujemy natomiast następujące zalecenia: „nauczyciel nie może dziecka przygnięść swoją wiedzą” (Machacz 1992: 307), jak również „nie dopuszcza do ujawnienia tego, że góruje wiedzą nad swoimi uczniami i nie tłumi ich osądów i rozumowania” (Camhy, Iberer 1990: 185), nie powinien też ulec pokusie „udzielania informacji i pouczania” (Kołodziejczyk 1993: 49), „lecz winien być bezstronny i pozostawać w cieniu, jeśli chodzi o przedmiot kontrowersji” (Gutowska 1993: 139), ma także unikać indoktrynacji określonymi poglądami (Gutowska 1993: 140). Niektórzy uważają, że prowadzący może współuczestniczyć w dialogu w charakterze badacza (Diduszko 2006: 32). Moje stanowisko jest w tej kwestii jednoznaczne, *jeżeli chcemy respektować zasady dialogu i tym samym realizować cel warsztatów, to prowadzący nie może uczestniczyć w ich warstwie merytorycznej*. Poniżej uzasadniam to zalecenie ukazując sens jego respektowania przed, w trakcie i na zakończenie dociekań.

2.1. Faza przygotowania do dociekań

Dialog intelektualny przebiegający na forum całej grupy stanowi *centralną fazę* ZWF i na doprowadzeniu do niego oraz podtrzymywaniu go mają się koncentrować zabiegi prowadzącego. Nie jest łatwo sprawić, aby uczniowie/

studenci zdobyli się na odwagę i podjęli trud takiej rozmowy. Dobrowolność uczestnictwa i uznanie sensu dialogu wykluczają włączanie kogoś do udziału w nim w trybie nakazowym. Zalecaną w tym wypadku strategią jest stworzenie na zajęciach takiego klimatu, aby uczniowie/studenci sami, z wewnętrznym przekonaniem podjęli decyzję o akcesie do rozważań. Podstawowym narzędziem do realizacji tego zadania są informacje pozawerbalne⁶. Z ich pomocą prowadzący demonstruje swoją postawę wobec uczestników, która winna być *postawą dialogiczną*⁷. Cechuje ją przede wszystkim szczerść wypowiedzi, pokora intelektualna, szacunek do uczestników, akceptacja ich odmienności, wiara w ich pozytywny moralny i intelektualny potencjał. Wymaga to, aby każdego członka grupy uznawał za podmiot, tj. aprobował jego prawo do autonomicznych sądów oraz do popełniania błędów, jak też do ponoszenia za nie odpowiedzialności. Towarzyszy temu uznanie samodzielności każdego uczestnika w wykonywaniu powierzonych mu zadań oraz przeświadczenie o jego zdolnościach ku temu i zaufanie, że dobrze je spożytkuje. Wszystko to idzie to w parze z poszanowaniem sfery prywatności danej osoby.

Zasadniczym sposobem wyrażenia przez prowadzącego warsztaty jego dialogicznej postawy jest *stworzenie uczestnikom „miejsca”* do zaprezentowania ich własnych sądów i ocen. Tym samym daje im on nie tylko możliwość samodzielnego wykonania zadania, jakim jest analiza i próba rozwiązywania danego problemu filozoficznego, ale manifestuje również swoje przekonanie co do ich zdolności w tym zakresie. Ową „przestrzeń” dla wypowiedzi uczestników prowadzący tworzy oddając im głos i zachęcając ich do zajęcia stanowiska w danej kwestii. Przy czym sam nie czyni żadnego wprowadzenia, zagajenia czy zarysu podejmowanej problematyki. Co ma jeszcze dodatkowy walor, że nie kanalizuje biegu dociekań, lecz pozostawia podopiecznym pole do swobodnego jego kształtowania.

2.2. Faza trwania dociekań

Biorąc po uwagę dialogiczny charakter zajęć, nie powinno dziwić, że uczestnicy warsztatów są dopuszczeni do głosu. Jednak w dociekaniach filozoficznych realizowanych w ramach ZWF prowadzący pozwala swobodnie wypowiadać się uczniom/studentom, niemniej sam nie powinien prezentować merytorycznego stanowiska w poruszanych kwestiach. Sytuacja przedstawia się więc na pozór paradoksalnie – nauczyciel winien przyjmować postawę dialogiczną, jednak nie może uczestniczyć w dialogu (Pobojewska 2011: 134). Powodem

⁶ Kształtowanie atmosfery sprzyjającej dociekaniom wymaga od prowadzącego wielu kompetencji i zachodów, o których tu nie wspominam (por. Diduszko 2006: 17 i n.; Pobojewska 2012: 185 i n.).

⁷ Szarzej omawiam cechy postawy dialogicznej Pobojewska 2011: 127–128.,

tego zalecenia jest *brak symetrii w relacjach między nim a uczestnikami*. Źródło tego dysonansu nie ma podstaw natury antropologicznej (na mocy przyjętych tu założeń filozoficznych każda jednostka ludzka, również dziecko, jest osobą i twórcą samego siebie; zatem wszyscy są zrównani w sferze istotowej), lecz jego przyczyna tkwi w specyfice sytuacji edukacyjnej, którą cechuje asymetria ról ucznia i nauczyciela. Ten ostatni obdarzony jest instytucjonalną władzą zwierzchnika, do niego należy wymaganie, opiniowanie, ocenianie, karanie i nagradzanie podopiecznych. Ponadto w polskiej szkole obowiązuje uznanie jego autorytetu opartego na wiedzy, tzn. przyjmuje się, że nauczyciel wie, a uczniowie nie wiedzą. Wszystko to razem powoduje, że jego zdanie dominuje w każdej sprawie i na zajęciach jednego typu (jakimi są ZWF) nie daje się abstrahować od tej, głęboko utrwalonej w społecznej świadomości, sytuacji (Pobojevska 2011: 133).

Dysproporcja między nauczycielem a uczniem sprawia, że nie ma między nimi partnerstwa, niezbędnego w dialogu. Do jego zaistnienia nie wystarcza bowiem przyjęcie przez prowadzącego dociekania postawy dialogicznej, cechującej się – o czym była mowa – uznaniem indywidualności i poszanowaniu ucznia, jak również autentycznością, szczerością oraz zaangażowaniem. Do partnerstwa niezbędna jest ponadto pełna symetryczność wzajemnego odniesienia osób, wynikająca z ich pozycji. Tego warunku nie daje się spełnić w okolicznościach edukacji.

Z powodu wyróżnionej pozycji nauczyciela jego wypowiedź waży więcej niż zdanie każdego innego członka dociekań i uczniowie/studenci odnoszą się do niego w sposób szczególny. Często akceptują je nijako automatycznie, traktując za oczywiste rozwiązanie analizowanego zagadnienia⁸. Jeżeli go nie aprobują, to dużo trudniej jest im z nimi polemizować niż z poglądami kolegów. I to zarówno z powodu prestiżu ich autora, jak i dlatego, że skądne, uzasadnione, elokwentne wypowiedzi onieśmielają i „zamykają im usta” (Piłat 1999: 21). Nawet gdy uczestnicy nie uwzględniają stanowiska prowadzącego w danej chwili, to pamiętają je i mogą odnosić się do niego w przyszłości na kolejnych warsztatach. Natomiast nie znając go nie muszą ustosunkowywać się do niego w żaden sposób, to znaczy, ani walczyć z nim ani zgadywać, co będzie się nauczycielowi podobało, lecz sami konfrontują się z problemem i starają się go rozwiązać. Poszerza to zakres ich własnych poszukiwań, daje szansę, że samodzielnie znajdą ciekawe i trafne rozwiązania, co da im wiarę we własne intelektualne możliwości i zachęci do dalszych wysiłków w tym

⁸ Pomijam tu kwestię, że fałszuje przy tym obraz filozofii przedstawiając jako rozwiązanie problemu preferowaną przez siebie jej opcję. Mamy wtedy do czynienia z sytuacją noszącą znamiona indoktrynacji. Mocą swego autorytetu opartego zarówno na pełnionej funkcji, jak i wtajemniczeniu z problematykę, nauczyciel podbudowuje bowiem własne stanowisko, które z racji „kontrowersyjnej natury filozofii” jest tylko jednym z wielu w danej kwestii.

kierunku. Zwiększy też poczucie odpowiedzialności zarówno za prezentowane stanowisko, jak za płynące z niego konsekwencje. Zatem z *powodu swojej przewagi*, prowadzący dociekania filozoficzne nie powinien zajmować stanowiska w żadnej kwestii merytorycznej. Jeżeli się do tego nie stosuje, wywiera zbyt duży wpływ na kształtowanie zapatrywań uczestników i hamuje rozwój ich intelektualnej samodzielności. Swoimi sądami, jakie by one nie były, ogranicza bowiem przestrzeń rozstrzygnięć podopiecznych, którzy je z różnych względów aprobują, czy też się im sprzeciwiają.

Powyższe wnioski zestawione z zasadami obowiązującymi w dialogu prowadzą do następującej konstatacji: gdyby w trakcie dociekań prowadzący zajmował stanowisko w kwestiach merytorycznych, to *sprzeniewierzałby się albo regułom, albo celowi warsztatów filozoficznych*. Otóż – albo przedstawiałby wyczerpująco zajmowane przez siebie stanowisko, przez co blokowałby w dużej mierze samodzielność dociekań prowadzonych przez grupę, zatem utrudniałby realizację generalnego celu tych zajęć; albo musiałby ukrywać, że wie więcej, niż ujawnia w swoich wypowiedziach, tym samym łamałby obowiązującą w dialogu zasadę szczerości i bycia „serio” (Pobojewska 2011: 133).

Chcąc rozwijać intelektualną autonomię podopiecznych, prowadzący dociekania filozoficzne nie tylko powinien zrezygnować z przedstawiania swojego merytorycznego stanowiska, lecz winien także zaniechać wielu działań przypisywanych tradycyjnie nauczycielowi. Nie może więc przyjmować pozy eksperta, który „wie jak ma być”, jak rozwiązać dane zadanie, czy problem. Dlatego *nie ocenia, nie poucza i nie koryguje uczestników*. Nie przekonuje ich do jakichkolwiek poglądów, ani nie naprowadza z ręczną na „właściwe” odpowiedzi. Trafnie ujmuje tę sytuację Leonard Nelson, gdy przestrzega, aby nauczyciel, który chce wdrażać uczniów do samodzielnego myślenia, nie przewodniczył im ani w takim sensie, że chroni ich przed „bezdrożami i wypadkami”, ani w takim, że „idzie na czele” ich rozważań (Nelson 2002: 46).

Prowadzący dociekania pozwala, aby uczestnicy sami wyrabiali sobie stanowisko w poruszanych kwestiach. Sprzyjają temu okoliczności, kiedy werbalizują oni własne przemyślenia i sami konfrontują je ze zdaniem innych członków grupy, uświadamiając sobie przy tym rozmaite aspekty oraz sposoby rozwiązania danego problemu. Popołniają przy tym błędy i uczą się na nich, gdyż na własnych błędach uczymy się wiele więcej niż na bezbłędnym kroczeniu za przewodnikiem (Nawroczyński 1931: 268). Warsztaty z dociekań filozoficznych umożliwiają każdemu ich członkowi zreflektować własne doświadczenia i wiedzę, jak również samodzielnie wyciągnąć wnioski oraz odkryć nowe dla niego rozwiązania. Tworzeniu takiej sytuacji edukacyjnej towarzyszy sokratejskie przekonanie, że *głęboka prawda o świecie nie zostaje jednostce dostarczona z zewnątrz, lecz każdy sam musi dotrzeć do niej na drodze refleksji* (Nelson 2002: 42).

Kończąc ten fragment powtórzę, że w czasie trwania dociekań prowadzący wstrzymuje się od wypowiedzi merytorycznych, jak też od porad i oceny poglądów uczniów/studentów. Nie stosuje tym samym zabiegów, o których z badań nad twórczością i komunikacją interpersonalną wiadomo, że hamują namysł i ekspresję słowną interlokutora. Nie może ani manipulować grupą, ani jawnie skłaniać jej do zajęcia określonego stanowiska. Prowadzący dociekania winien z zainteresowaniem słuchać (Gordon 1994: rozdz. III–IV) i ze spokojem przyjmować różne pomysły dialogujących, zachęcać ich do zabierania głosu, dbać, aby ich sformułowania były jasne, uzasadnione i odniesione do poprzednich, pilnować przestrzegania reguł dialogu. Nauczyciel winien być tu *facylitorem* (prawdziwym akuszerem), który nie udziela wskazówek, lecz katalizuje proces ujawniania osobowego potencjału uczestników warsztatów.

2.3. Faza zakończenia dociekań

Prowadzący dociekania filozoficzne również na ich zakończenie nie powinien z omówionych powyżej względów przedstawiać czy nawet sugerować żadnego „prawidłowego” rozwiązania poruszanych zagadnień, mimo że nieraz sami uczestnicy się tego domagają. Jediną dopuszczalną formą ingerencji prowadzącego tak w same dociekania, jak też na ich koniec, jest *postawienie pytania*. Nie powinno ono potwierdzać ani negować żadnego sądu (również bardzo kontrowersyjnego), lecz podważać jego oczywistość, poddawać go w wątpliwość. Efekt ten można uzyskać pytając na przykład o konsekwencje czy pominięte w rozważaniach aspekty danego stanowiska. Otwiera się w ten sposób nową perspektywę danego zagadnienia i daje grupie do myślenia.

Wobec takiego „otwierającego” zakończenia warsztatów formułowane są następujące wątpliwości. Przede wszystkim – czy zostawienie uczestników z niewiedzą „jak jest naprawdę”, a więc z niepewnością, kto ma rację, *nie „rozstraja” ich intelektualnie oraz moralnie* i nie powoduje u nich chaosu światopoglądowego oraz zagubienia w świecie. Następnie – czy brak oceny i krytyki zajmowanego przez uczniów/studentów na zajęciach błędnego stanowiska w kwestiach etycznych, jak również teoretycznych, nie będzie ich utrzymywał w mylnym przekonaniu o jego słuszności lub *nie sprowadzi na „złą drogę” relatywizmu etycznego*⁹

Odnosząc się do pierwszej kwestii (niepokoju uczestników wywołanego brakiem znajomości jednoznacznego rozstrzygnięcia różnicy zdań) przypo-

⁹ Zarzuty te biorą pod uwagę twórcy programu Philosophy for Children (Lipman, Sharp, Oscanyan 1997: 61). Podobne wątpliwości często formułują nauczyciele w trakcie kursów przygotowujących ich do pracy tą metodą, o czym wiem z własnego doświadczenia, a pisze o tym K. Gutowska (Gutowska 1993: 140). Natomiast krytycy tego programu stawiają sprawę w trybie kategoriowym jako poważny zarzut (Zdunowski 2009, Zubelewicz 2001).

mnę, że zajęcia warsztatowe z filozofii nie stawiają sobie celów erudycyjnych i ich zadanie nie polega na dostarczeniu uczniom wiedzy o stanowiskach filozoficznych. Prowadzi się na nich intelektualny dialog, w którym chodzi nie tyle o rozstrzygnięcie postawionej kwestii, lecz o filozoficzne dociekanie na jej temat i poszukiwanie rozwiązań wyłaniających się problemów (co pozwala na uświadomienie sobie ich istnienia i złożoności Martens 1996: 50). Nie jest zresztą możliwe, aby uczestnicy w ciągu krótkiego czasu trwania jednych zajęć znaleźli takie rozwiązania. Dociekania (dialog) nie są bowiem pogadanką heurystyczną zakładającą od początku określone wnioski, na które nauczyciel naprowadza uczniów, odwołując się do już znanej im wiedzy (Diduszko 2006: 23). Ponadto jeżeli dany problem posiada, co jest bardzo prawdopodobne, wiele różnych rozwiązań, to powstaje kwestia, które z nich należałoby uznać za właściwe i zakomunikować uczniom? Zatem jeżeli prowadzący traktuje dociekania filozoficzne serio, to przejawem jego protekcyjnej postawy, *brakiem szacunku do uczestników, jak również próbą ich indoktrynacji, byłoby zaprezentowanie rozwiązania danego zagadnienia* (Piłat 1999: 21). Pozostawienie dociekań bez konkluzyjnego zakończenia stanowi nie tylko ich „naturalną” konsekwencję (nie da się bowiem rozwiązać problemu filozoficznego w tak krótkim czasie), ale również ilustruje „kontrowersyjną naturę” filozofii, w której „wszystko jest sporne” (Spaemann 1983: 105).

W metodyce dociekań filozoficznych docenia się i uwzględnia (zapoznaną przez pedagogikę) wychowawczą rolę doznania pewnej *dozy poznawczego i moralnego dyskomfortu*. Podtrzymuje on bowiem intelektualną ciekawość w kwestiach teoretycznych i wrażliwość w sferze moralnej (Kołakowski 2000: 169 i n.), co przyczynia się do dalszej refleksji na dany temat, a w warsztatach z dociekań filozoficznych o to właśnie chodzi. Nie jest to myśl nowa, o czym łatwo się przekonać sięgając do przykładu praktyk Sokratesa. Jak wiemy, Menon przyrównuje go do morskiej ryby zwanej drętwikiem, gdyż jej dotknięcie powoduje odrętwienie. Podobnie po rozmowie z Sokratesem czują się mentalnie odrętwiali jego uczniowie. Są zdezorientowani, gdyż tracą pewność w sprawach natury zarówno intelektualnej, jak i moralnej, które uprzednio uważali za oczywiste (Platon 80ab). Jednak owo obudzenie się wątpliwości przynosi korzyści w perspektywie dalszego procesu poznawania. Osoby te zyskują bowiem świadomość, że żywiona przez nich wcześniej pewność w danej kwestii wynikała z ich niewiedzy. O ile – kiedy byli przekonani, że wiedzą – nie odczuwali potrzeby zastanawiania się nad danym zagadnieniem, to pojawienie się wątpliwości staje się u nich impulsem do poszukiwania prawdy (Platon 84bc). Podobnie jest w przypadku ZWF: chaos światopoglądowy, „bałagan w myśleniu” przed dociekaniami jest tylko pozornie mniejszy niż na ich zakończenie, z tego powodu że najpierw uczestnicy nie są go świadomi (Piłat 1999: 22). Ujmując to lapidarnie: niewiedza nie boli, póki jej nie zauwa-

żymy (Hartman 2003). Owo otwarcie problemu na koniec zajęć i towarzyszący mu stan poznawczego niedosytu, sprzyja zainteresowaniu uczniów daną problematyką i wzmacnia chęć podjęcia własnych poszukiwań już poza zajęciami. Podanie rozwiązania przez prowadzącego stanowiłoby natomiast jakby kropkę zamykającą sprawę: nie ma co się zastanawiać, wiadomo jak jest.

Zatem zarówno powstrzymanie się prowadzącego ZWF od podania na koniec dociekań „właściwego ich rozwiązania”, jak i zasianie dalszych wątpliwości, służą realizacji podstawowego celu tych zajęć, gdyż skłaniają uczestników do samodzielnego myślenia w trakcie zajęć, jak i po ich zakończeniu.

Obawy, że „otwarte” zakończenie zajęć sprzyja zejściu ich uczestników na „złą drogę” relatywizmu, są przez zwolenników tego programu w dużej mierze niwelowane przez ich wiarę w pozytywny intelektualny i moralny potencjał jednostki. Oczywiście nie ma gwarancji pożądanych efektów, gdyż wychowanie nie jest procesem automatycznym, lecz dramatem, który nie wiadomo jak się zakończy.

Nie jest zasadny niepokój, że program ZWF pozostawia dzieciom/młodzieży wolną rękę w określaniu granicy między dobrem a złem (Machacz 1992: 309). Dyrektywa zalecająca prowadzącemu dociekania wstrzymanie się od podania informacji „jak jest naprawdę” nie opiera się bowiem na przesłance, że nie należy uczyć wychowanków rozróżniania dobra od zła, gdyż do podejmowania moralnie właściwych rozstrzygnięć wystarczy im umiejętność samodzielnego myślenia. Gdyby tak było, to program dociekań filozoficznych byłby radykalniejszy niż intelektualizm etyczny (Piłat 1993: 143), według którego sama wiedza o dobru wystarcza, by działać moralnie. W programie warsztatów filozoficznych przyjmuje się, że trzeba zapoznać podopiecznych ze światem wartości oraz norm etycznych. Jednak z pedagogicznego punktu widzenia bardziej obiecującą strategią niż tryb nakazowy i idący z nim w parze imperatyw posłuszeństwa, jest *skłonienie wychowanków do systematycznej refleksji nad moralnymi dylematami, danie im dobrego przykładu i pozostawienie im swobody decyzji*. Lipman ujmuje to następująco: „jeśli nauczymy dzieci rozumować i jeśli nasze własne wartości okażą się rozumne, nasze dzieci same dojdą w końcu – posługując się wyłącznie własnym sądem – do tego, że będą dzielić te wartości z nami” (Lipman, Sharp 1992: 5). Uważna lektura tego cytatu ukazuje, że „samo prawidłowe myślenie” to zbyt mało, aby odkryć i zaakceptować to, co dobre. Do takiego efektu niezbędne jest jeszcze „zanurzenie” wychowanków w świecie wartości. I tak się właśnie dzieje. Warsztaty filozoficzne są przecież tylko krótkim epizodem w całości procesu socjalizacji uczniów/studentów. Poza tymi zajęciami słyszą oni nieustannie z różnych źródeł, jak należy się zachowywać, co jest dobre a co złe, co ich obowiązuje, a czego im nie wolno. Ponadto młodzież obserwuje świat dorosłych i konstatuje, czy działania wychowawców są zbieżne z deklarowanymi przez nich wartościami i normami, tym samym ocenia wiarygodność (rozumność) wpajanych im zasad (nauk).

Co się tyczy wprowadzenia w prawdy filozoficzne, nie należy ubolewać, że w trakcie omawianych warsztatów uczniowie/studenci nie otrzymają wiedzy na temat klasycznych rozwiązań rozważanych problemów. Zajęcia te nie powinny bowiem stanowić końca lecz *początkek edukacji filozoficznej* i to taki, który zachęci ich do podjęcia erudycyjnych etapów wtajemniczenia w tę dyscyplinę.

Podsumowanie

Dyrektywa niezajmowania stanowiska w kwestiach merytorycznych obowiązuje prowadzącego podczas całych warsztatów i ma przyczyniać się do rozwoju intelektualnej oraz moralnej samodzielności uczestników zajęć. Jej respektowanie *przed* dociekaniem służy tworzeniu atmosfery i miejsca do tego, aby uczniowie/studenci mogli i chcieli wejść w dialog. *W trakcie* dociekań – pozostawia im przestrzeń i swobodę dla werbalizowania myśli. *Na koniec* dociekań – nie pozwala na zamknięcie problemu, co ma skłaniać uczestników do dalszej samodzielnej refleksji nad danym zagadnieniem już poza zajęciami. Mówiąc krótko, aktywność nauczyciela na danym polu jest proporcjonalnie skorelowana z biernością ucznia (Nawroczyński 1931: 227). Zatem wycofanie się prowadzącego z merytorycznej warstwy dociekań czyni miejsce na podjęcie takiej inicjatywy przez ich uczestników.

Na zakończenie kilka wątpliwości. Jak inaczej uczyć młodzież samodzielności, aniżeli jej udzielając? Kiedy nadchodzi odpowiednia pora i sytuacja, aby zacząć wdrażać jednostkę do intelektualnej i moralnej samodzielności? Czy powinno się wymagać samodzielności, jeżeli dotychczas się jej danej osobie odmawiało? Czy, jeżeli ktoś będzie przyzwyczajany do respektowania stanowiska autorytetu, to w pożądanej sytuacji życiowej zacznie myśleć autonomicznie? I jeszcze jedna sprawa, która wydawała mi się do niedawna niekwestionowana. Jednak innego zdania są niektórzy krytycy: czy w ogóle należy wdrażać młodzież do intelektualnej i moralnej samodzielności? Twierdząca odpowiedź na to pytanie, stanowi podstawową przesłankę tego ZWF. W ten sposób wpisują się one w tradycję Sokratesa, Kartezjusza, Kanta i innych wielkich twórców naszej kultury.

Bibliografia

- Camhy D.C., Iberer G. (1990), *Nauczanie „Filozofii dla dzieci”*. *Badania nad umysłowym i osobowościowym rozwojem uczniów*, „Prakseologia” 1–2, s. 183–187.
- Diduszko H. (2006), *Edukacja filozoficzna w gimnazjum. Przewodnik metodyczny*, Warszawa: Stentor.

- Gutowska K. (1993), *Kurs „filozofii dla dzieci”*, „Edukacja Filozoficzna” 1993, 15, s. 139–141.
- Gordon T., (1994), *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Warszawa: PAX.
- Hartman J. (2003), *Szkoła zobacz swe dno*, „Gazeta Wyborcza”, 21 października 2003, s. 14.
- Kołodziejczyk W. (2000), *Etyka bez kodeksu*, w tenże: *Kultura i fetysze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 137–175.
- Kołodziejczyk W. (1993), „*Filozofia dla dzieci*” – *ciąg dalszy*, „Edukacja i Dialog” 4. s. 46–49.
- Lipman M., Sharp A.M. (1992), *Rozważania o społeczeństwie*, przeł. J. Kucharczyk, Warszawa: Edukacja dla Demokracji.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1997), *Filozofia w szkole*, przeł. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Machacz J. (1992), *Filozofowanie z dziećmi*, „Przegląd Powszechny” 2, s. 304–309.
- Martens E. (1996), *Filozofowanie z dziećmi jako impuls (choć nie tylko) lekcji etyki*, przeł. A. Pobojevska, w: B. Elwich, A. Łagodzka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacji dla Demokracji, s. 39–50.
- Nawroczyński B. (1931), *Zasady wychowania*, Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas.
- Nelson L. (2002), *Die sokratische Methode*, w: D. Birnbacher, D. Krohn, *Das sokratische Gespraech*, Stuttgart: Philipp Reclam jun., s. 21–72.
- Piłat R. (1993), „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych, w: „Etyka” 26, s. 135–143.
- Piłat R. (1999), *Mały Sokrates pyta*, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 15–16 stycznia 1999, s. 20–23.
- Platon (1991), *Menon*, przeł. P. Siwek, w: Platon, *Gorgiasz, Menon*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pobojevska A. (2005), *O dialogu (w kontekście edukacji)*, w: M.K. Stasiak, L. Frydzyńska-Świątczak (red.), *Od twórczości do podmiotowości*, Łódź: Wydawnictwo WSHE, s. 36–48.
- Pobojevska A. (2007), *Po co, kogo i jak uczyć filozofii?*, „Zeszyty Szkolne” 2007, nr 3, s. 13–19.
- Pobojevska A. (2009), *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*, „Analiza i Egzystencja” 10, s. 224–225.
- Pobojevska A. (2012), *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)*, w: taż (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Wydawnictwo Stentor, s. 171–216.
- Sharp A.M. (1994), *Wspólnota dociekająca, edukacja dla demokracji*, przeł. A. Łagodzka, „Edukacja Filozoficzna”, s. 185–194.

- Spaemann R. (1983), *Die kontroverse Natur der Philosophie*, w: tenże, *Philosophische Essays*, Stuttgart: Philip Reclam jun., s. 104–129.
- Zdunowski Z. (2009), *Edukacja filozoficzna wobec wyzwania relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana „Filozofia w szkole”*, „Analiza i Egzystencja” 10, s. 173–185.
- Zubelewicz J. (2001), *Lipmana filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2 (180), s. 67–100.

Streszczenie

Podstawowe zadanie zajęć warsztatowych z filozofii polega na wyrabianiu u uczestników umiejętności, postaw i motywacji niezbędnych do podjęcia erudycyjnych etapów edukacji filozoficznej (i nie tylko filozoficznej). Funkcję tę realizują łącząc refleksję i dialog z zasadami pracy warsztatowej z grupą. Kluczową kompetencją, którą chce się kształtować w ich toku, jest intelektualna i moralna samodzielność. Mając ją na uwadze, jedną z głównych wytycznych dla prowadzącego stanowi zalecenie, aby nie zajmował stanowiska w kwestiach merytorycznych rozważanych na tych zajęciach. W tekście omawiam i uzasadniam tę dyrektywę.