

Andrea Folkierska
Uniwersytet Warszawski

Czy filozofia dla dzieci jest filozofią?

Summary

IS "PHILOSOPHY IN THE CLASSROOM" A PHILOSOPHY?

The aim of the article is to examine the philosophical value of the famous and widespread American educational project of the "Philosophy in the Classroom". To fulfil this task, the author analyses the key concepts and the basic premises of the project in terms of their consistency and philosophical background. The critique is embedded in the conceptual framework of Hannah Arendt's political philosophy as well as of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics.

Key words: philosophy for children, hermeneutics, Arendt, Gadamer, thinking, reasoning, school education.

red. Paulina Marchlik

Jednym z podstawowych, choć nie do końca wyeksplikowanych założeń nowoczesnej pedagogiki jest autonomizacja świata dziecięcego, łącząca się z wycofaniem wychowawczego autorytetu, bez którego szkoła nie może spełniać swej funkcji, jaką jest wprowadzanie młodych istot ludzkich w świat (por. Lipman i in. 1996: 228). Wycofanie autorytetu zrazu objęło życie polityczne rozumiane jako publiczna sfera ludzi wolnych i równych sobie, a następnie rozszerzyło się na obszar edukacji szkolnej pojmowanej coraz częściej jako wyzwalamie „naturalnych” sił dziecka, któremu przeciwstawia się „zniewalający” autorytaryzm tradycyjnej szkoły, poddający dzieci wszelkiego rodzaju rygorom wymuszającym posłuszeństwo i tym samym krępujący ich spontanicznie twórcze możliwości.

Wycofanie autorytetu z życia publicznego¹ oznacza zdaniem Arendt to, że odpowiedzialność za wspólny świat nie spoczywa już na barkach osób czy instytucji tradycyjnie obdarzonych autorytetem, lecz że albo staje się ona odpowiedzialnością wszystkich, albo, że w ogóle ją odrzucamy (por. tamże: 226). Dzisiaj należy raczej sądzić, że wspólna odpowiedzialność za świat zanika, ustępując miejsca walce o partykularne interesy związane jedynie z biologicznie pojętym życiem jednostek oraz z tak właśnie rozumianym życiem tych czy innych grup społecznych, a także całych społeczeństw.

Wycofanie autorytetu z edukacji, będące konsekwencją utraty autorytetu w świecie publicznym, oznaczające zarazem uchylenie się od odpowiedzialności za świat, w który dorośli mają wprowadzać dzieci, prowadzi, zauważa Arendt, do zerwania więzi między dziećmi i dorosłymi, koniecznej wszakże po to, by proces owego włączania w ogóle był możliwy. Zerwanie więzi między dorosłymi a dziećmi jest coraz bardziej zauważalne w wychowawczych relacjach rodzinnych. Jest ono wynikiem poczucia bezradności dorosłych wobec przemian współczesnego świata, w którym stracili oni poczucie orientacji, będącej wszak podstawą możliwości wychowawczych oddziaływań. „Wygląda to tak, jakby rodzice codziennie oświadczali: «W tym świecie nawet my nie jesteśmy szczególnie bezpiecznie zdomowieni; także i dla nas tajemnicą jest to, jak się w nim poruszać, co poznawać, jakie umiejętności opanowywać. Musicie zorientować się sami najlepiej jak potraficie; w każdym razie nie macie prawa nas rozliczać. Jesteśmy niewinni, umyamy od was ręce»” (tamże: 227).

Wydawać by się mogło, że ucieczka rodziców od powinności związanych z wychowaniem nie jest tożsama z możliwością wycofania odpowiedzialności dorosłych za edukację, o czym świadczy istnienie jak dotąd – mimo prób jego podważania przez niektórych teoretyków pedagogiki – obowiązku szkolnego. Ponieważ jednak szkoła zmuszona jest, poza kształceniem, przejąć także te wychowawcze funkcje, które kiedyś należały do powinności rodzinnych, to jej odrębność jako instytucji od instytucji rodziny staje się mocno problematyczna. Zarazem, brak odpowiedzialności rodziców za wychowanie wzmocniony jest, przenikającymi także do szkół, pedagogicznymi koncepcjami, z których przynajmniej dwie okazały się najbardziej wpływowe. Obie narodziły się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i obie zdomowiły się już od dłuższego czasu w Europie: jedną z nich jest pedagogika humanistyczna, a drugą pragmatyzm w tej jego odmianie, jaki przyświecał szkole eksperymentalnej stworzonej przez

¹ U podstaw tego wycofania leży częste utożsamianie autorytetu z autorytaryzmem [przyt. A.F.].

Johna Deweya. Obydwie te koncepcje edukacyjne są w pedagogice postrzegane jako protest przeciwko tradycyjnej szkole autorytarnej, w której dzieci zmuszane były do nauki pod groźbą kar gwałcących ich podmiotową godność przysługującą im od urodzenia jako rzekomo autonomicznym osobom; dla obydwu też centralnym punktem rozważań staje się nie tyle taki czy inny program nauczania, ile domniemana „natura” samego dziecka, od jej postrzegania bowiem zależy treść i organizacja procesu edukacji. O ile wpływ pedagogiki humanistycznej najdobitniej przejawiał się w hasłach „upodmiotowienia” dziecka, które pojmuje się jako organizm zmierzający do „samoaktualizacji” zawartych w nim możliwości rozwojowych, o tyle w teorii pedagogicznej Deweya akcentuje się przede wszystkim pojmowanie natury dziecka jako istoty aktywnej, która „uczy się przez działanie” (*learning by doing*).

Wycofanie autorytetu rozumianego jako nauczycielski autorytaryzm z jego przemocą jeśli już nie fizyczną, to przynajmniej symboliczną, każe jednak zapytać o to, jak możliwy jest w ogóle proces edukacyjno-wychowawczy, przy założeniu całkowicie egalitarnej relacji między nauczycielami i uczniami. Relacja taka jest bowiem byciem niejako obok siebie obydwu stron relacji, tj. nauczycieli i uczniów, nie zakłada natomiast istnienia jakiegokolwiek więzi między nimi, a bez tej więzi proces edukacyjny nie wydaje się możliwy.

Odpowiedź narzuca się sama: uczniów należy edukacją szkolną **zainteresować**. I taką właśnie funkcję pełni „filozofia dla dzieci”, upowszechniona za sprawą słynnej już książki Matthew Lipmana *Filozofia w szkole* (Lipman i in. 1996). Od razu trzeba powiedzieć, że tytułowa „filozofia” jest tu przede wszystkim **metodą dydaktyczną**, za pomocą której nauczyciele usiłują pokazać dzieciom, że szkoła może być miejscem równie interesującym, jak wszystko to, co dzieje się poza nią, a zarazem ma tę przewagę nad wszystkimi innymi aktywnościami dzieci, że może je zachęcić do myślenia. Owo zachęcanie nie może się jednak obyć, co przyznają sami autorzy dzieła, bez nauczycielskiego autorytetu, tworzącego pewnego rodzaju więź między nauczycielami i uczniami. Z drugiej jednak strony, skuteczność tej metody dydaktycznej autorzy *Filozofii w szkole* opierają na podstawowym założeniu, jakim jest **zrównanie dzieci z dorosłymi**. Owo założenie wyraża się w przyjęciu przez nich tak zwanej „zasady racjonalności”, której konsekwencją jest odrzucenie wszelkich teorii stadiów rozwojowych, w tym teorii Jeana Piageta z jej centralnym pojęciem dziecięcego egocentryzmu uniemożliwiającego w percepcji świata przyjęcie innego niż własny punktu widzenia. „Zasada racjonalności”, funkcjonująca jako założenie, jest konieczna po to, by móc utrzymywać, że myślenie nie jest jakąś specyficzną cechą właściwą jedynie dorosłym, ale obdarzone są nim nawet małe dzieci, co oznacza, że są one

zdolne do abstrahowania od własnej perspektywy doświadczania rzeczywistości. Odrzucenie to poparte jest osobliwą argumentacją autorów, będących wszak w dużej części zwolennikami filozofii analitycznej, szczycącej się konsekwencją i spójnością wyводу: „Nie da się pogodzić teorii stadiów rozwoju z filozofią, ponieważ nie można mówić o prawdziwie filozoficznej dyskusji, jeśli jedna osoba traktuje drugą jako istotę niższą nawet nie z powodu jakiegoś uprzedzenia, lecz z zasady” (tamże: 169).

Osobliwość tej argumentacji polega na tym, że jej autorzy nie tyle **podważają** teorię stadiów rozwojowych, ile **odcinają** się od niej, wierząc jednocześnie, że na mocy ich suwerennej decyzji dzieci, niejako automatycznie, staną się istotami równymi dorosłym, co równoznaczne jest z możliwością prowadzenia z nimi „prawdziwie filozoficznej dyskusji”. Z punktu widzenia logiki, rozumowanie to nie jest oparte nawet na wcześniej przywoływanej przez twórców *Filozofii w szkole* „logiki dobrych uzasadnień”, której jednym z kryteriów jest oparcie uzasadnienia na faktach (tamże: 156). Otóż, Piaget nie zakłada, że dzieci są „istotami niższymi z zasady”, co prowadziłoby do konieczności „potraktowania ich tak jak traktuje się zwierzęta niższe lub rzeczy” (tamże: 169), a jedynie próbuje on, stosując metodę obserwacji, wykazać, że ich rozumowanie rządzi się początkowo inną logiką, niż rozumowanie dorosłych. Chodzi tu zwłaszcza o ów problem „decentracji”, tak istotny dla propagatorów „filozofii dla dzieci”, problem podejmowany zresztą także przez innych badaczy, którzy, interpretując inaczej niż Piaget przeprowadzone przez niego obserwacje, dochodzą do odmiennych wniosków. Wystarczy tu przywołać choćby krytykę teorii Piageta podjętą przez Margaret Donaldson (1986), która mocno osłabia tezę dotyczącą dziecięcego egocentryzmu. Nawiasem mówiąc, kontrowersja związana z problemem „decentracji” jeszcze raz potwierdza samowiedzę współczesnej nauki zapoczątkowanej w latach 60. XX wieku przez Thomasa Kuhna i Paula Feyerabenda: analizując historię nauki, pokazali oni rzeczywistą praktykę naukową, w której punktem wyjścia nie są fakty same w sobie, ale fakty już w pewien sposób zinterpretowane wedle z góry przyjętych założeń, czego przykładem są właśnie odmienne interpretacje poczynionych obserwacji dotyczących dziecięcego egocentryzmu. Podważenie przeświadczenia o tym, że punktem wyjściowym badacza są surowe dane w postaci faktów, dokonało się zresztą dużo wcześniej, właśnie w filozofii, za sprawą Kanta, którego myśl na swój sposób podjął Nietzsche (słynne: „nie ma faktów, są tylko interpretacje”), i która dalej rozwijana była przez filozofię Heideggera i hermeneutykę filozoficzną Gadamera, nie mówiąc już o filozofach określanych mianem ponowoczesnych.

„Zasada racjonalności” zostaje odniesiona także do zjawisk moralnych: „Założenie, zgodnie z którym dziecko nie jest zdolne do rozumowania czy zachowania opartego na regułach, neguje możliwość traktowania dziecka jako istoty moralnej, wyklucza zatem możliwość takiego postępowania z nim, które może być i moralne i wychowawcze” (Lipman i in. 1996: 169). Wynika z tego, po pierwsze, że działanie moralne jest wynikiem uprzedniej wiedzy opartej na regułach. Gdyby tak było, to działanie to niczym by się nie różniło od działania typu technicznego, w którym wyuczona umiejętność stosuje się do konkretnego przypadku. Gadamer, analizując Arystotelesowski namysł nad relacją między *techné* a *phronesis*, zwraca uwagę na to, że różnica między działaniem technicznym a działaniem moralnym wynika z różnicy między tym, czym jest wiedza techniczna a tym, czym jest wiedza moralna. Rzemieślnik panuje nad tym czego ma dokonać dzięki swej uprzednio wyuczonej i praktykowanej wiedzy. Jednak może odmówić uruchomienia swej wiedzy, może zmienić zawód, przekwalifikować się. Tymczasem, wiedzę moralną nie możemy tak dysponować jak umiejętnościami technicznymi. Choć zarówno rzemieślnik, jak ten kto ma działać moralnie muszą postąpić właściwie, tj. słusznie w danej sytuacji, to jednak „słuszności nie sposób określić niezależnie od sytuacji, która wymaga ode mnie słusznego postępowania, gdy tymczasem *eidos* tego, co rzemieślnik chce wytworzyć, jest w pełni określony przez użytek, do jakiego owa rzecz jest przeznaczona” (Gadamer 2004: 434). Istotnie, ten kto działa moralnie jest już bytem moralnym, to znaczy, że dopiero dzięki wychowaniu i doświadczeniu rozumie on sam siebie jako byt, który musi odpowiedzieć na żądanie sytuacji, jest przez nią niejako zmuszony do działania. Ze względu jednak na to, że każdorazowe relacje między sytuacją a konkretnym bytem moralnym są niepowtarzalne, nie sposób tu mówić o jakichkolwiek regułach. Zresztą przyznają to sami autorzy *Filozofii w szkole*, podkreślając to, że nie chodzi im o niewolnicze trzymanie się sztywnych reguł czy zasad przesądzających o tym, co jest działaniem moralnym, a co nim nie jest, ale o reguły rozumowania, wedle których sama sytuacja jest analizowana pod kątem podjęcia takiej, a nie innej decyzji. Jednak rzecz w tym, że odpowiedź w postaci konkretnej czynności nie jest prostym zastosowaniem abstrakcyjnych reguł rządzących rozumowaniem, co najwyraźniej uwidocznia się w sytuacjach konfliktowych, w których proste rozumowanie nie jest w stanie powiedzieć nam, jakie działanie będzie działaniem bezwzględnie słusznym, a mimo to, będąc bytem moralnym, jakieś działanie podejmujemy.

Po drugie, możliwość oddziaływań moralnych i wychowawczych nie może wynikać z założenia, że ten na kogo tak oddziałujemy jest już istotą moralną.

Przeciwnie, gdyby był on już taką istotą, to oddziaływania wychowawcze nie byłyby potrzebne. Czym innym jest bowiem, jak to już pokazał Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej*, (potencjalna) zdolność do bycia etycznym, a czym innym samo to bycie (por. EN 1103a20). Gdyby dziecko pojawiał się w świecie już jako istota moralna, to zadaniem nauczycieli nie byłoby uwrażliwianie dzieci na moralne aspekty danej sytuacji, do czego nawołują twórcy *Filozofii w szkole*. Moralność bowiem pojawia się dopiero wraz z uprzytomnieniem sobie pojęciowej różnicy między dobrem a złem, a owo zróżnicowanie pojęciowe jest następstwem wprowadzania dzieci przez dorosłych w określoną kulturę, w której ogólna idea dobra jest intersubiektywnie podzielana i urzeczywistniana w konkretnych działaniach. Inaczej mówiąc, dzieci z natury nie będąc ani dobre, ani złe nie mogą niejako same z siebie dowiedzieć się, czym jest dobro i czym jest zło. Sami propagatorzy „filozofii dla dzieci” pośrednio to przyznają, aranżując i koncentrując dyskusję w szkolnej klasie wokół wymyślonych przez nich, a więc fikcyjnych sytuacji moralnych, dyskusję, której celem jest wprowadzanie dzieci w problematykę moralną.

Niezależnie jednak od „faktu” decentracji czy też jej braku, należy zapytać o to, jak pogodzić owo zrównanie dzieci z dorosłymi przy jednoczesnym założeniu konieczności nauczycielskiego autorytetu, zakładającego wszak właśnie brak równości między młodymi i dojrzałymi. Otóż, zgodnie z założeniem równości między dziećmi i dorosłymi, autorytet ów funkcjonuje u twórców „filozofii dla dzieci” w wersji majeutycznej: nauczyciele, niczym Sokrates, mają pomóc dzieciom uruchomić właściwą im już niejako z natury, zdolność myślenia. Autorytet zatem ma tu do odegrania rolę swoistą: mimo zapewnień autorów, że dzieci nie mylą się „oczekując, że cały proces kształcenia pomoże im zrozumieć świat” (Lipman i in. 1996: 18), autorytet nauczycielski w istocie nie tyle służy tu wprowadzaniu dzieci w świat, wymagałoby to bowiem przekazywania jakiejś wiedzy rzeczowej; autorytet jest potrzebny do tego, żeby przekonać dzieci, że potrafią myśleć niejako same z siebie; chodzi tylko o to, żeby je wyzwolić od schematów myślowych dorosłych, którzy jedynie tłumią dziecięcą wyobraźnię, jak też zbywają dziecięce pytania, uznając je często za „niemądre”. Idąc tokiem myślenia Arendt, trzeba stwierdzić, że ta zmiana roli autorytetu w edukacji jest symptomatyczna: zadaniem dorosłych nie jest pokazanie dzieciom, jaki jest świat, gdyż dorośli sami się w nim nie bardzo orientują, nie mogą więc przyjąć za niego odpowiedzialności. Zarazem, wyzwalając myślenie w nowych generacjach pojawiających się na świecie, cedują tym samym tę odpowiedzialność na dzieci.

Sytuacja staje się więc paradoksalna: dzieci nie wiedzą, jaki jest nasz świat, który wszak trwa już parę tysiącleci, ale mają wziąć zań odpowiedzialność. Zatem mają wziąć odpowiedzialność za coś, co jest im nieznane, w czym dopiero

zaczynają się orientować. Wydaje się oczywiste, że aby móc być odpowiedzialnym za świat, trzeba go najpierw poznać na tyle żeby móc się w nim zadomowić. Zarazem jednak, jak to pokazuje Arendt: „Aby chronić świat przed śmiertelnością jego twórców i mieszkańców, należy go ciągle odnawiać. Problem polega po prostu na tym, by wychowywać w taki sposób, aby odnawianie to było wciąż możliwe [...]. Nasza nadzieja spoczywa zawsze w nowym, które przynosi ze sobą każde pokolenie [...]. Właśnie w imię tego, co w każdym dziecku nowe i rewolucyjne, edukacja musi być konserwatywna; musi chronić tę nowość i wprowadzać ją do starego świata, który niezależnie od tego, jak rewolucyjne działania podejmą młodzi, z punktu widzenia następnej generacji będzie się wydawał przestarzały i bliski zniszczenia” (Arendt 1994: 229). Jednak dla twórców programu „filozofia dla dzieci” punktem wyjścia nie jest świat kształtowany przez pokolenia, lecz świat własnego życia dzieci, ograniczony ich własnymi doświadczeniami. W ten sposób, dzieci pozostają niejako zamknięte we własnym świecie, w tym „uświęconym» świecie dzieciństwa” (Gadamer 2003: 33), który jest życiem w czasie teraźniejszym, odcięty od przeszłości, choć obdarza się go mocą wytworzenia lepszego „rozumnego społeczeństwa” przyszłości (Lipman i in. 1996: 206), możliwego do stworzenia dzięki uruchomieniu myślenia.

Myślenie to jednak blokowane jest przez złe programy nauczania. „Dzieci domagają się, żeby ich wiedza tworzyła całość” (tamże: 39). Tymczasem, nieszczęściem edukacji szkolnej – stwierdzają twórcy i propagatorzy „filozofii dla dzieci” – jest funkcjonujący w niej podział na poszczególne przedmioty, odpowiadające poszczególnym dyscyplinom naukowym, między którymi brak jest ciągłości, co uniemożliwia powiązania ich w jedną całość tworzącą ludzką wiedzę. Dorośli, jak się okazuje, są tu bezradni, gdyż „w ciągu tylu lat specjaliści z zakresu poszczególnych dziedzin przedmiotowych nie potrafili wyrazić owej ciągłości w sposób usystematyzowany. [...] Najwyższy czas by zadanie ustanawiania ciągłości między dyscyplinami przenieść, przynajmniej częściowo, na dzieci” (tamże: 38–39). Można z tego wnosić, że dzięki programowi „filozofii dla dzieci”, same dzieci urzeczywistnią wreszcie XIX-wieczny ideał zawarty w doktrynie Augusta Comte’a stawiającego swej filozofii pozytywnej zadanie scalenia wszystkich nauk w jedną całościową wiedzę; jeden tylko warunek musi być spełniony: trzeba pozwolić dzieciom myśleć.

Dotychczasowa edukacja szkolna – stwierdzają twórcy i propagatorzy „filozofii dla dzieci” – zamiast wspomaganie myślenia uczy dzieci przystosowywania się do oczekiwań nauczycieli. „Większość uczniów cechuje intelektualna żywość i oryginalność. Wszystko jednak wskazuje na to, że z wiekiem stają się znacznie

mniej skorzy do namysłu, do postawy refleksyjnej. [...] Z wolna przygasa żywość umysłu i zanika potencjał intelektualny dziecka. W pewnym momencie okazuje się, że dzieci tracą umiejętność posługiwania się wyobraźnią i zadawania pytań, tracą zdolność krytycznego rozważania” (tamże: 103). Zmianę tego stanu rzeczy ma gwarantować zupełnie nowy program „filozofii dla dzieci”, opracowany wszakże przez dorosłych – którym, jak należy sądzić, mimo pobierania nauki w szkole, jakimś cudem udało się zachować „potencjał intelektualny” i „żywość umysłu” – skonstruowany w taki sposób, aby dzieci zainteresowane tym, co się dzieje w szkole, w sposób niejako bezbolesny uruchamiały wrodzoną im zdolność myślenia. Przyjmuje się tu, skądinąd wcale nieoczywiste, założenie, że to, co dzieci interesuje jest skoncentrowane wokół ich własnego doświadczenia, dlatego też właśnie to doświadczenie należy uczynić punktem wyjścia. Nie chodzi zatem o wprowadzanie dzieci w zmieniające się w ciągu wieków doświadczenie w jego historyczności i kulturze, przejawiające się w określonych i zmiennych formach, takich jak nauka, sztuka czy filozofia, ale o naukę myślenia w ogóle, pojmowaną jako umiejętność przydatną zawsze i wszędzie, bez względu na przedmiot, którego ono dotyczy.

Niemniej jednak, jeśli proces edukacyjny ma, z jednej strony, wychodzić od doświadczenia dziecka, a z drugiej – pokazywać na czym polega „prawidłowe” myślenie, to materiał pozwalający to myślenie uruchomić musi być tak dobrany, żeby niepostrzeżenie dla samych dzieci mógł odpowiadać zamierzeniom nauczycieli. Twórcy programu „filozofii dla dzieci” słusznie kładą nacisk na edukacyjną wartość tego gatunku literackiego, jakim jest powieść. Tyle tylko, że powieści zasługujące na miano literatury wymagają pewnego wysiłku od czytelnika, który, jeśli chce zrozumieć to, co tekst literacki ma mu do powiedzenia, musi założyć, że jest on w swej całości sensowny, to znaczy, że odpowiada na jakieś pytanie, którego rekonstrukcja jest zadaniem czytelnika, jeśli chce on ów tekst zrozumieć. Znaczące jest jednak to, że program „filozofii dla dzieci” nie sięga w istocie do tekstów rzeczywiście literackich, ale do powieści dydaktycznie tak spreparowanych, żeby stały się pretekstem do przekazania z góry założonej tezy dotyczącej tego, co w programie *implicite* funkcjonuje jako myślenie. Co więcej, twórczość dorosłych pisana z myślą o dzieciach jest zdyskredytowana: „Dorośli zachowują się jak szkodliwe pasożyty, próbując podtrzymać własną twórczość poprzez zagarnianie twórczości dziecięcej” (tamże: 47). Autorzy mają nadzieję na to, że książki dla dzieci będą pisane nie przez pisarzy, ale przez nauczycieli oraz przez same dzieci (por. tamże). Chwalebny to postulat, zwłaszcza jeśli się weźmie pod uwagę to, że w dzisiejszym stanie naszej cywilizacji już prawie

nikt nie czyta, za to niemal wszyscy piszą; piszą przede wszystkim po to, żeby „wyrazić siebie”, a więc zgodnie z nawoływaniem autorów *Filozofii w szkole* do tego, aby celem nauczycielskich działań było „wykształcenie osób zdolnych do obiektywnej oceny świata oraz do swobodnego i twórczego wyrażania siebie” (tamże: 173), cokolwiek by to miało znaczyć. Uruchomienie myślenia ma polegać według autorów programu „filozofii dla dzieci” na tym, by w dyskusji prowadzonej w szkole posługiwały się logiczną argumentacją i poprawnym wnioskowaniem, a także, by uczyły się badać założenia, na jakich opiera się ich rozumowanie.

Czy jednak wytworzony przez dzieci świat, oparty na „zasadzie racjonalności”, będzie rzeczywiście światem nieskażonym nie-myśleniem dorosłych? Czy nie jest tak, że owa racjonalność, utożsamiona z myśleniem, nie zawiera już ukrytych, uznanych za oczywiste założeń dotyczących samej racjonalności, a więc przesądzeń dotyczących tego, co jest myśleniem, a co nim nie jest? Odpowiedź na to pytanie zawarta jest w **nieodróżnianiu przez twórców *Filozofii w szkole* myślenia od rozumowania**. Rozróżnienie to w sposób dobitny i konsekwentny przenika nie tylko polityczną myśl Arendt, ale także hermeneutykę filozoficzną Gadamera; waga tego rozróżnienia powoduje to, że nie sposób, jak czynią to autorzy omawianego dzieła, zredukować fenomenowi myślenia do logiki formalnej, opartej na regułach kierującym naszym wnioskowaniem i dowodzeniem. Niewątpliwie, język pełni funkcje komunikacyjne: nie moglibyśmy funkcjonować w świecie bez przestrzegania reguł opartych na logice, skodyfikowanej jeszcze przez Arystotelesa, z jej centralną funkcją sylogizmu, ale, co przyznają sami autorzy programu „filozofii dla dzieci”, nie uczymy się najpierw logicznej poprawności językowej, a potem dopiero zaczynamy mówić; odwrotnie, uczymy się logicznych zasad posługiwania się językiem po prostu mówiąc; języka nie tyle się uczymy, ile wrastamy w niego. Rzekomo samodzielne odkrywanie przez dzieci tego, że we wzajemnym komunikowaniu się stosują reguły logiki formalnej jest w istocie odkryciem zachwyconego potęgą nauki Molierowskiego pana Jourdin: odkryciem tego, że mówi prozą. Wrastanie w język, odbywające się przecież m.in. na wszystkich lekcjach przedmiotowych, jest właśnie takim mimowolnym uczeniem się poprawnego, z logicznego punktu widzenia, rozumowania będącego warunkiem wzajemnego komunikowania się na poziomie potocznej sprawności językowej; jednak sprawności tej nie można utożsamiać z myśleniem filozoficznym. Nikt nie kwestionuje potrzeby logicznego rozumowania, jak też przydatności nauki logiki w wyższych klasach nauczania szkolnego czy uniwersyteckiego; czy jednak zrozumielibyśmy sens myśli filozofów znaczących

w naszej kulturze, choćby takich jak Hegel, Nietzsche czy Heidegger, poddając ich myśl analizie z punktu widzenia logiki formalnej?

Autorzy *Filozofii w szkole* na poparcie swych przeświadczeń utożsamiających myślenie z rozumowaniem, odwołują się do Sokratesa, z którego myśli wyciągają wnioski o konieczności operacjonalizacji głównych pojęć (tamże: 10), co oznaczałoby, jak można sądzić, rozłożenie owych pojęć na wskaźniki, dające się zaobserwować empirycznie. Sokrates, stwierdzają, „aby zbadać jakieś pojęcie, czyli dowiedzieć się, czym jest przyjaźń, odwaga, miłość, piękno – podejmuje serię ściśle określonych kroków, by to pojęcie wyjaśnić, wydobyć je z ukrycia” (tamże: 9). W konsekwencji, jak można się domyślać, pojęcie stawałoby się ściśle, co oznaczałoby, że jest ono raz na zawsze zdefiniowane. Tymczasem, z dialogów sokratejskich Platona nie dowiemy się, czym są owe, przywoływane tu, pojęcia, gdyż celem tych dialogów nie jest osiągnięcie jakiejś wiedzy pozytywnej, ale przeciwnie: celem ich jest podważenie dotychczasowego, powszechnego mniemania dotyczącego znaczenia tych pojęć. Inaczej mówiąc, Sokratejska wiedza była wiedzą negatywną: dialog miał wprowadzić zamęt w umysłach rozmówców, a syllogizmy jakimi się posługiwał Sokrates często dalekie były od logicznej poprawności, gdyż nie o logikę formalną tu chodziło, ale o namysł nad tym, co obywatelom ateńskiej *polis* wydawało się oczywiste, bezproblemacyjne.

W codziennym komunikowaniu się, gdy mówimy, że coś jest „niesprawiedliwe”, „nieprawdziwe”, „niegodziwe”, to uprzednio nie definiujemy tych pojęć, nie wydobywamy ich z ukrycia, gdyż wiemy, że ich znaczenie jest podzielane przez tych, do których są skierowane. Oczywiście, mogą tu pojawiać się pewne nieporozumienia, które domagają się dookreślenia słów i przywrócenia ich zrozumiałego także dla innych sensu. Przywrócenie zakłóconego sensu dokonuje się jednak na tym samym poziomie językowym, na którym odbywa się rozmowa; to w niej bowiem, w sposób mniej lub bardziej świadomy, tkwi już cała gramatyka języka, w który wrastamy, ucząc się mówić. Co więcej, domaganie się uściślenia pojęć wydaje się nie uwzględniać tego, że słowo będące pojęciem ma znaczenie w zależności od „gry językowej” w jakiej występuje (por. Wittgenstein 2000). Ważny jest kontekst użycia języka, a nie jego logiczna forma. Potrzeba namysłu rzeczywiście filozoficznego pojawia się natomiast wtedy, gdy znaczenia potocznie funkcjonujących pojęć albo przestają być powszechnie podzielane, albo pojęcia nie są już zdolne do uchwycenia sensu zmieniającego się ludzkiego doświadczenia, stając się, jak mówi Arendt, „pustymi skorupami” (Arendt 1994a: 27). Jednak namysł ten nie polega na przywróceniu znaczenia pojęć przez ich zdefiniowanie, gdyż zdefiniowanie pojęcia nie gwarantuje tego, że będzie ono w stanie uchwycić rzeczywiście nowe doświadczenie, z którego już nie sposób zdać

sprawy za pomocą starych pojęć. Przeciwnie, nawoływanie do definiowania pojęć nie bierze pod uwagę tego, że sens pojęć zmienia się wraz ze zmianą historyczno-kulturowego doświadczenia. Jeśli utraciliśmy powszechnie podzielane znaczenie pojęcia, to musimy zadać sobie pytanie o to, co właściwie utraciliśmy i jak się to stało, że np. pojęcie autorytetu utożsamiamy z przemocą, a pojęcie wolności z wolnością wyboru? Żeby odpowiedzieć na to pytanie musimy cofnąć się w przeszłość, oczywiście nie po to, żeby znaleźć w niej miarodajne znaczenie danego pojęcia, ale po to, żeby uchwycić zmianę, jaka zaszła w społecznym doświadczeniu; jest bowiem tak, że zmiany zachodzące w języku nie biorą się same z siebie, ale ujawniają właśnie zmianę owego doświadczenia.

To właśnie dlatego Gadamer może określić filozofię jako historię pojęć. „Poszczególne definicje pojęć, wzięte z osobna, nie są jeszcze filozoficznie prawomocne – dopiero w jedności, jaką stanowi perspektywa jakiejś myśli, rozstrzyga się prawomocne znaczenie funkcji poszczególnych pojęć” (Gadamer 1979: 94). A owa perspektywa, w jakiej myśl się porusza, jest zawsze historycznie uwarunkowana. Autorzy *Filozofii w szkole* z aprobatą stwierdzają, że „[d]zieci mogą [...] dyskutować abstrakcyjne pojęcia, takie jak «sprawiedliwość» czy «prawość»” (Lipman i in. 1996: 179). Rzecz jednak w tym, że pojęcie abstrakcyjne, oderwane od doświadczenia, jest pojęciem pustym, pozbawionym znaczenia. Funkcjonuje nie jako pytanie filozoficzne, ale, co najwyżej, jako „problem” do rozwiązania, który ciągle wymyka się jednoznaczniemu rozstrzygnięciu. Gadamer, rozważając pojmowanie filozofii jako, neokantowskiej z ducha, „historii problemów”, posługuje się przykładem tak zwanego problemu wolności, który dla zwolenników neokantyzmu jest problemem prawdziwie filozoficznym: pojawia się ciągle na nowo w swej idyntyczności, a każde proponowane rozwiązanie okazuje się niezadowolające. „Czy jednak istnieje «ten» problem wolności? Czy pytanie o wolność jest rzeczywiście zawsze tym samym pytaniem? – pyta Gadamer (Gadamer 1979: 95). Odpowiedź na to pytanie jest negatywna, co Gadamer pokazuje przez porównanie różnych kontekstów, w których w zachodniej myśli pojawiał się problem wolności: platoński mit o duszy wybierającej przed urodzeniem swój los; pojęcie wolności, tak jak pojmowali je stoicy; teologiczny problem ludzkiej wolności w jej relacji do boskiej opatrności, czy wreszcie problem determinizmu i indeterminizmu woli, który pojawił się na gruncie współczesnego przyrodzności (por. tamże: 95–96). Tak więc, biorąc pod uwagę analizy Gadamera, za nieporozumienie trzeba uznać stwierdzenie Ekkeharda Martensa, będącego jednym z rzeczników programu „filozofii dla dzieci”, iż „[h]ermeneutyczna relacja pytanie–odpowiedź [...] bliska jest potocznemu odnoszeniu się do rozwiązywania problemów” (Martens 1996: 31). Filozofia nie jest tożsama z rozwiązywaniem

problemów ani nawet nie jest historią ich rozwiązywania, gdyż złudzeniem jest to, że „problemy istnieją jak gwiazdy na niebie” (Gadamer 2004: 513). Autorzy *Filozofii w szkole* poniekąd zdają sobie sprawę z tego, że pojęcia takie jak „sprawiedliwość” czy „prawość” nie mogą być dyskutowane w oderwaniu od doświadczenia, ale historyczne doświadczenie, będące warunkiem możliwości filozoficznego namysłu nie jest tożsame z indywidualnym doświadczeniem dziecka, doświadczeniem ograniczonym do czasu teraźniejszego.

Pytanie, żeby było rzeczywistym pytaniem, musi być umotywowane; oznacza to, że wiemy dlaczego zostało zadane. Czy pytania dzieci są jakoś umotywowane? Autorzy *Filozofii w szkole* wydają się utrzymywać, że motywację stanowi właściwa dzieciom ciekawość. Dzieci jednak, zadając pytania abstrakcyjne, spodziewają się jednoznacznej odpowiedzi. Abstrakcyjności pytania o pojęcia sprawiedliwości czy prawości odpowiadać może jedynie równie abstrakcyjna definicja tych pojęć, która, jak twierdzą sami propagatorzy „filozofii dla dzieci”, często nie jest możliwa. Choć, jak piszą, pojęcia takie jak „sprawiedliwość, prawda, dobro, piękno, świat, tożsamość osoby, czas, przyjaźń, wspólnota”, są pojęciami „ważnymi w życiu człowieka”, to „[n]iektóre z tych pojęć nadal wymykają się definicjom, a wiele z nich jest źródłem licznych kontrowersji” (Lipman i in. 1996: 37). Użycie w tym zdaniu słowa „nadal” każe przypuszczać, że autorzy *Filozofii w szkole* mają nadzieję na to, że być może kiedyś uda się wreszcie zadowolająco zdefiniować te pojęcia, co umożliwiłoby raz na zawsze zlikwidowanie związanych z nimi „kontrowersji”. Tymczasem, jedyną sensowną odpowiedzią na abstrakcyjnie sformułowane pytanie, byłoby pokazanie tego, że w istocie takie pytanie nie jest żadnym pytaniem, bądź, że jest pytaniem źle postawionym. To jednak wymagałoby zwrócenia się ku całościowemu kontekstowi historycznemu, w jakim dane pytanie zostało zadane, kontekst ten bowiem pokazuje to, że rzeczywiście filozoficzne pytanie motywowane jest historyczną sytuacją tego, kto je zadaje. To z kolei kłóci się z założeniem twórców programu „filozofii dla dzieci” o możliwości wyzwiania myślenia samego w sobie, niezależnego od jego motywacji, myślenia sprowadzonego do sztywnych reguł poprawnego rozumowania.

Tak jak świadomość jest zawsze świadomością czegoś, co dobitnie pokazała fenomenologia poczynając od Husserla, tak punktem wyjścia myślenia jest zawsze konkretne doświadczenie. Motywacja niejako „wyrasta” z konkretności: coś nie daje nam spokoju, potknęliśmy się o to, nie da się tego obejść. Musimy wiedzieć czy jest tak, czy nie jest tak. I właśnie owo „tak, czy nie tak” jest horyzontem, w jakim pytanie, żeby było pytaniem filozoficznym, musi się pojawić. Inaczej mówiąc, pytanie musi być pytaniem otwartym, co oznacza, że możliwe odpowiedzi na to pytanie są w równowadze (por. Gadamer 2004: 494–496).

A zatem, nie ma pytań bezgranicznie otwartych. Dziecięce pytania „dlaczego?” albo „co to jest?”, będąc pytaniami otwartymi bez zakreślonych granic, pozbawione są właśnie horyzontu określającego sens pytania, tzn. kierunku, z którego odpowiedź może nadejść, są więc z tego powodu pytaniami niefilozoficznymi. Jest tak dlatego, że za ciekawością dziecka stoi motywacja nie tyle filozoficzna, ile niejako „naturalna”. To właśnie horyzont, w jakim pytanie jest zadane, przesądza o tym, że pytanie jest sensowne. Co stanowi ów horyzont? Historyczność tego, kto pytanie zadaje. Owa historyczność, jak to pokazano wyżej na przykładzie „problemu” wolności, nie sprowadza się jednak do wąskiego doświadczenia indywidualnej subiektywności, a taką właśnie jest dziecięce doświadczenie. Egzystując w świecie, w określonym czasie historycznym i w określonej kulturze, zanim zaczniemy myśleć, jakoś już świat **rozumiemy**, a tym samym, ponieważ już w świecie jesteśmy – rozumiemy też jakoś samych siebie. Rozumienia nie można jednak, jak czynią to wielokrotnie autorzy *Filozofii w szkole*, utożsamiać z poznaniem. Rozumienie dzieje się, używając pojęciowości Heideggera, na poziomie ontologicznym, poznanie na poziomie ontycznym. Rozumienie nie jest, tak jak poznanie, wynikiem świadomości poznawczej, ono dzieje się poniżej progu świadomości. Za to, że rozumiemy świat oraz samych siebie w świecie tak a nie inaczej, odpowiedzialne są nie nasze świadome sądy poznawcze, ale nieświadome dla nas samych przedsądy ukształtowane za pośrednictwem wychowania i edukacji przez nagromadzone w toku historii doświadczenie, wyrażające się w różnorodnych formach kulturowych, takich jak: nauka, sztuka, religia itp. Siła przedsądów polega na tym, że w sposób niejawni kierują naszym byciem w świecie, na które składają się zarówno wypowiedane przez nas sądy, jak i podejmowane przez nas działania. Zadaniem myślenia jest ujawnienie tych właśnie niejawnych przedsądów i ukazania ich w całej właściwej im nieoczywistości. Nie można tego jednak uczynić przez uczenie „poprawnego” rozumowania, rozum bowiem także jest uwikłany w historyczną dziejowość, a zatem również on nie jest pozbawiony założeń. Takim założeniem jest choćby to, że myślenie sprowadza się do czysto formalnych reguł logicznych kierujących poprawnym rozumowaniem, gdy tymczasem: „idea absolutnego rozumu nie stanowi w ogóle możliwości historycznego człowieka. Rozum jest dla nas czymś tylko realnym i historycznym, po prostu nie jest panem samego siebie, lecz pozostaje ciągle zdany na warunki, w których działa” (tamże: 381). Utożsamianie myślenia z regułami poprawnego rozumowania jest przesądem stosunkowo świeżej daty; wiąże się z okresem tzw. trzeciego pozytywizmu, wyrosłego z historycznych doświadczeń, w jakich na początku XX wieku znalazła się samowiedza filozofii.

Analogicznie rzecz się ma z wprowadzaniem w problematykę moralną. Wprowadzanie to, dziejąc się za pomocą fikcji *quasi* literackiej, w przeciwieństwie do dzieł literackich, w istocie nie sięga doświadczenia rzeczywiście moralnego, nie posługuje się bowiem metaforą dotyczącą dobra i zła, a jedynie jest roztrząsaniem zachowań fikcyjnych postaci w codziennych, zgoła trywialnych sytuacjach. Nauka przygotowująca do wydawania sądów moralnych ma się odbywać przez odgrywanie przez dzieci „scenek z życia”, co właśnie jest dewyowskim z ducha uczeniem się przez działanie, w których nie chodzi jednak o „podjęcie właściwej decyzji, o dokonanie wyboru, lecz o dostrzeżenie niuansów sytuacji” (Lipman i in. 1996: 87). Tymczasem, biorąc rzecz z filozoficznego punktu widzenia, cały dramatyzm ludzkiego bycia w świecie polega na tym, że ten, kogo ukształtowanie moralne zmusza do odpowiedzenia na żądanie sytuacji – musi działać, a nie jedynie teoretycznie analizować niuanse sytuacji, która w istocie nie jest sytuacją, w jakiej on sam się znajduje i która zatem nie obli-guje go do działania. Odgrywanie przez dzieci owych „scenek z życia” jest co najwyżej przygotowaniem dzieci do umiejętności współbycia z innymi w codziennym życiu; nie ma jednak nic wspólnego z filozoficznym rozjaśnieniem dotyczącym tego, czym w istocie jest władza sądenia i jak się ona łączy z myśleniem, które nie jest zredukowane do logicznego rozumowania.

Dowodzenie własnych racji, a nawet więcej, obrona tych racji, do czego nawołuje program „filozofii dla dzieci”, staje się jedynie walką na argumenty. „Sztuka dialektyki nie jest sztuką skutecznej argumentacji we wszelkim sporze. Przeciwnie, argumenty kogoś uprawiającego sztukę dialektyki, tj. sztukę zapytywania i poszukiwania prawdy, mogą wypaść u słuchaczy niezbyt przekonująco. [...] Sztuka zapytywania jest sztuką kontynuacji zapytywania, to zaś znaczy, że jest sztuką myślenia. Nazywa się dialektyką, gdyż stanowi sztukę prowadzenia rzeczywistej rozmowy” (Gadamer 2004: 341). Filozoficzny dialog tym się różni od dialogu proponowanego w programie „filozofii dla dzieci”, że nie będąc walką na argumenty, posługuje się argumentacją, po to jednak, „by nie dążyć do przekonania innego w sporze, lecz by rzeczywiście uwzględnić rzeczową wagę odmiennego poglądu” (tamże: 342). Nie chodzi zatem o to, by rozbić „[p]rzesady, uprzedzenia i błędne rozumienie” (Paul 1996: 7). „Dialektyka polega na tym, że nie tyle usiłujemy uchwycić słabość czegoś wypowiedzianego, ile właśnie wydobywamy prawdziwą siłę tego czegoś” (Gadamer 2004: 500). Oznacza to, że nie osłabiamy, ale wspólnie z rozmówcą wzmacniamy argumentację, przydając w ten sposób siły temu, co powiedziane. Jednak otwartość pytania polega na tym, że w dialogu musimy, także wspólnie, rozważyć siłę kontrargumentów; wspólnie,

to znaczy, że tak jak w platońskich dialogach sokratejskich, uczestnicy rozmowy nie dzielą się na tych, którzy, jak w klasie szkolnej, argumentują „za” i na tych, którzy argumentują „przeciw”. Nie jest też tak, że filozoficzny dialog jest środkiem, „za pomocą którego każdy uczeń osiągnie własne spojrzenie na rzeczy i wyciągnie własne wnioski” (Lipman i in. 1996: 100)². Nie jest tak dlatego, że **filozoficzny dialog nie jest metodą uczenia się myślenia, ale jest samym myśleniem**. Filozoficzny dialog nigdy nie jest konkluzywny, przeciwnie, istotniejsze jest w nim postawienie pytania niż udzielenie wiążącej odpowiedzi, która zresztą nigdy nie jest absolutnie wiążąca, gdyż zawsze wychodzi z określonych założeń; w dialogu, nieświadome przedsądy wychodzą na jaw i w postaci już świadomych sądów „wchodzą do gry”, co oznacza wypróbowywanie ich zasadności, choć nigdy nie są traktowane jako ostatnie słowo. Nie ma zatem „prawdziwego” czy „poprawnego” rozumienia w przeciwieństwie do błędnego. W dialogu „rzecz”, o którą w nim chodzi jest rozświetlona przez uczestników rozmowy niejako od wewnątrz. Jednak osiągnięcie „obiektywnego” wglądu w rzecz, której dialog dotyczy jest niemożliwe z racji skończoności każdej ludzkiej egzystencji. Myślenie, z filozoficznego punktu widzenia, jest doświadczeniem, ale nie w sensie pozytywności, do jakiej zmierza nauka; przeciwnie, jest ono „zawsze doświadczeniem negatywnym: nie jest tak, jak przyjmowaliśmy” (Gadamer 2004: 483). Nie oznacza to jednak, że jakiś fragment rzeczywistości rozumiemy inaczej niż dotychczas, ale to, że zmienia się **całość dotychczasowego horyzontu**, w którym myślenie się poruszało. Zmianie ulega całość perspektywy, w jakiej rozumiemy świat i samych siebie. Nowy horyzont, unieważniając przedsądy odpowiedzialne za sposób poruszania się myśli w poprzednim horyzoncie, zastępuje minione założenia nowymi, równie nieświadomionymi przedsądami. I właśnie ta negatywność doświadczenia ma walor kształcący, ponieważ zmieniając nasze rozumienie, zmienia także nas samych. Pytając o sens naszego bycia w świecie, myśląc – sami ten sens tworzymy. Sens nie jest „odkrywany”, jak to wielokrotnie stwierdzają autorzy *Filozofii w szkole*, nie leży on bowiem gdzieś poza nami, czekając aż zostanie odkryty, ale tworzy się w toku zapytywania, tj. w procesie myślenia, jaki „ja” prowadzi samo ze sobą, albo też w rozmowie z innymi.

Myślenia zatem nie można się nauczyć, tak jak uczymy się poprawnego rozumowania, nie można bowiem nauczyć się stawiania rzeczywiście filozoficznych pytań. Jest tak dlatego, że myślenie nie jest „umiejętnością”, którą można „usprawnić” i korygować jej „poprawność”. Jeśli przyjąć, że „[c]elem działań pedagogicznych – przynajmniej na początkowym etapie procesu kształcenia – jest

² Tłumaczenie nieco zmienione w celu uniknięcia błędu w polszczyźnie [przyp. A.F.].

przemiana dziecka, które rozpoczynając naukę w szkole jest już istotą myślącą, w dziecko **myślące poprawnie**” [podkr. A.F.] (Lipman i in. 1996: 27), to w istocie działania pedagogiczne ograniczamy do działań technicznych: ucząc poprawnego rozumowania uczymy dzieci rzemiosła, niewątpliwie przydatnego w „rozwiązywaniu problemów” czy „podejmowaniu decyzji” (por. tamże), tak ważnych w umiejętnościach typu technicznego, ale nie ma to nic wspólnego z filozofią. Myślenia nie da się też ująć w kategoriach „efektywności”, tj. skuteczności; proces myślenia kończy się dopiero wraz z końcem egzystencji tego, kto myśli; myślenie, będąc celem samym w sobie nie może mieć żadnego celu leżącego poza nim.

Konkludując: „filozofia dla dzieci” nie jest w istocie filozofią, ponieważ utożsamiając myślenie z rozumowaniem nie jest w stanie poddać własnych założeń krytycznemu namysłowi. Jest ona natomiast dobitnym przejawem nie tylko trwającego nadal kryzysu edukacji, ale, co więcej, kryzys ten umacnia. Kryzysu tego nie można przezwyciężyć „usprawniając” proces kształcenia; kryzys wymaga podjęcia postawionego już przecież przez filozofię pytania o prawomocność założeń leżących u podstaw funkcjonowania naszej zachodniej cywilizacji oraz o wynikające z nich konsekwencje.

Bibliografia

- Arendt H. 1994. *Kryzys edukacji*, [w:] H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Arendt H. 1994a. *Między czasem minionym a przyszłym*, [w:] H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Aristoteles 1956. *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa.
- Donaldson M. 1986. *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunce-Bednarska, E.M. Hunce, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 1979. *Historia pojęć jako filozofia*, tłum. K. Michalski, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2003. *Granice języka*, tłum. B. Sierocka, [w:] H.-G. Gadamer, *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2004. *Prawda i metoda, Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. 1996. *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

- Martens E. 1996. *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi*, tłum. K. Bobiński, [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodźka, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Paul R.W. 1996. *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna*, tłum. A. Łagodźka, [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodźka, Fundacja dla Demokracji, Warszawa.
- Wittgenstein L. 2000. *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.