

Aldona POBOJEWSKA

## FILOZOFOWAĆ Z UCZNIAMI Rola edukacji filozoficznej w szkole

*Realizacja wychowawczych celów kształcenia ogólnego z zastosowaniem filozofowania przynosi daleko idące pozytywne rezultaty. Kompetencje osobowe uzyskiwane dzięki filozofowaniu są bowiem użyteczne nie tylko na późniejszym, erudycyjnym etapie wtajemniczenia w arkana filozofii, ale także znacząco przyczyniają się do postępów czynionych przez uczniów na lekcjach innych przedmiotów, a co najważniejsze, stanowią o wszechstronnym rozwoju młodych ludzi, prowadzącym ich do moralnej i intelektualnej samodzielności.*

Naśladować czyjeś myśli nie znaczy filozofować  
– do tego trzeba myśleć samodzielnie i to a priori.  
Immanuel Kant, *Encyklopedia filozoficzna*

Filozofia ma ogromny potencjał zarówno w sferze kształcenia – nastawionego na przekaz wiedzy, jak i wychowania – nakierowanego na wyrabianie umiejętności i kształtowanie postaw. Wystarczy sięgnąć do publikacji poświęconych nauczaniu tej dyscypliny, aby stwierdzić, że z powyższą konstatacją zgadza się wielu autorów<sup>1</sup>. Określenie konkretnych korzyści płynących z edukacji filozoficznej nie ma jednak uniwersalnego charakteru, lecz zależy od wielu przesłanek, a przede wszystkim od przyjętej wizji rzeczywistości i skorelowanej z nią koncepcji edukacji oraz jej celów, jak również od rozumienia samej filozofii i ściśle powiązanej z nią strategii dydaktyki tego przedmiotu<sup>2</sup>. Przedstawiając rolę edukacji filozoficznej, również ja czynię to z określonej perspektywy, swoje rozważania rozpocznę zatem od krótkiego jej zarysowania. Dopiero w drugim kroku przejdę do ukazania pożytków, które może przynieść edukacja filozoficzna.

### PRZYJĘTE WIZJE RZECZYWISTOŚCI, EDUKACJI I FILOZOFII

Rzeczywistość – tak obecną, jak i przyszłą – postrzegam jako ciąg nieustannych, nieprzewidywalnych z m i a n. Poglębiły się bowiem zaistniałe

<sup>1</sup> Zob. M. W o ź n i c z k a, *Postulaty wychowawcze w polskich koncepcjach kształcenia filozoficznego*, w: *Polskie ethos i logos*, red. J. Skoczyński, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, s. 93-106.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat zob. t e n z e, *Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki*, w: *Podstawy edukacji*, t. 4, *Konteksty dydaktyczne*, red. B. Gofron, A. Gofron, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 111-133.

pod koniec dwudziestego wieku transformacje, takie jak demokratyzacja życia politycznego i społecznego, globalizacja (potęgowana coraz większą dostępnością Internetu), eksplozja informacyjna, zawrotny rozwój nauk, płynność i specjalizacja na rynku pracy. Wszystkie te zjawiska podlegają fluktuacji i trudno zakładać, że proces ten ulegnie zatrzymaniu.

Jednostka stoi w obliczu konieczności ustawicznego ustosunkowywania się do nieznanych jej wcześniej informacji i zdarzeń, musi radzić sobie w nowych, nieprzewidzianych sytuacjach oraz mierzyć się z konfliktami moralnymi związanymi z koniecznością dokonywania wyborów między rozbieżnymi systemami wartości (nowymi a starymi, rodzimymi a obcymi)<sup>3</sup>. Nie dysponuje przy tym ani utrwalonymi wzorcami postępowania, ani odpowiednimi kodeksami postępowania. Zmuszona jest więc podejmować decyzje w nowych dla niej warunkach bez możliwości odwołania się do autorytetów, drogowskazów i tradycyjnych schematów postępowania. Ponadto obecnie drogę życiową człowieka w znacznie mniejszym stopniu niż dawniej wyznaczają pochodzenie i tradycja, a w większym – jego własne rozstrzygnięcia. Aby zminimalizować przypadkowy charakter tych decyzji, potrzebna jest moralna i intelektualna *s a m o d z i e l n o ś ć* oraz prospołeczna postawa jednostki. Składają się na nie, obok wiedzy, tak zwane kompetencje miękkie, a wśród nich przede wszystkim: refleksyjne myślenie, otwartość na to, co nowe, umiejętność wielowarstwowego rozumienia i oceny informacji o ludziach oraz zjawiskach, tolerancja światopoglądowa, postawa pozbawiona dogmatyzmu, umiejętność dialogicznej komunikacji oraz współdziałania w grupie, poczucie własnej wartości, wiara w swoje możliwości i odwaga podejmowania prób ich urzeczywistniania, a także kreatywność.

Konsekwencje zmian zachodzących w świecie dotyczą nie tylko dorosłych, ale również dzieci i młodzież. Wzrosło znaczenie rywalizacji, która zaczyna się już w przedszkolu (w związku z promocją talentów), a kontynuowana jest na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej (gdzie przejawia się w walce o oceny, nagrody i wyniki egzaminów). Mówiąc ogólnie, obserwuje się wzrost oczekiwań wobec młodego pokolenia. Rosnącym wymaganiom nie towarzyszy jednak zwiększenie uwagi poświęcanej dzieciom w domu. Przeciwnie, konieczność intensywnej koncentracji na pracy zawodowej wpłynęła na znaczne skrócenie czasu, który rodzice spędzają z dziećmi. Młodzi ludzie pozostawieni w dużej mierze samym sobie ulegają silnemu wpływowi powszechnie dostępnych nowych mediów, uznają za oczywisty propagowany w nich konsumpcyjny styl życia. Towarzyszy temu niezwykła popularność

<sup>3</sup> Por. A. P o b o j e w s k a, *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, w: *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie, 14-18 września 2004 roku*, red. R. Ziemińska, I. Ziemiński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 249-251.

sieci społecznościowych, kształtujących sposób komunikacji interpersonalnej (operowanie skrótami, ikonami, brak kontaktu twarzą w twarz).

Opisana tu sytuacja stanowi wyzwanie dla oświaty. Chcąc sprostać wymogom czasów, winna ona, wbrew obserwowanej przeciwstawnej tendencji<sup>4</sup>, więcej uwagi poświęcić realizacji swojej wychowawczej funkcji – i kształtować kompetencje pozwalające uczniom dobrze radzić sobie tak w obecnej rzeczywistości, jak i w nowych sytuacjach w przyszłości. Zdecydowanie opowiadam się za taką koncepcją edukacji, która przy jej trójdzielnie określonych celach: przekaz wiedzy, wyrabianie umiejętności i kształtowanie postaw, akcentuje znaczenie dwóch ostatnich<sup>5</sup>. Jednym z argumentów przemawiających przeciw wyraźnemu priorytetowi przekazu wiedzy jest dużo łatwiejszy niż dawniej dostęp do niej. Można ją bowiem obecnie uzyskać samodzielnie, pozostając w domu. Pożądanych umiejętności i postaw poznawczo-społecznych natomiast uczeń nie zdobędzie sam, lecz jedynie w odpowiednio aranżowanych relacjach z rówieśnikami.

W obowiązujących w Polsce aktach prawnych dotyczących oświaty cele kształcenia ogólnego przewidziane dla wszystkich czterech poziomów nauczania szkolnego: dla klas od pierwszej do trzeciej, od czwartej do szóstej, dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, określone zostały w podobny sposób<sup>6</sup>. Otóż szkoła ma przekazać uczniom podstawowy zasób w i a d o m o ś c i dotyczących faktów, zasad, teorii i praktyki, wyrabiać w nich u m i e j ę t n o ś c i wykorzystywania posiadanej wiedzy podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, a także kształtować p o s t a w y warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Wśród postaw, które mają sprzyjać dalszemu indywidualnemu oraz społecznemu rozwojowi ucznia, wymienia się: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, kulturę osobistą, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowanie inicjatyw oraz umiejętność pracy zespołowej. W perspektywie rozwoju społecznego podkreśla się wagę kształtowania postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także innych tradycji i kultur. Zaleca się też podejmowanie odpowiednich kroków, aby zapobiegać wszelkiej dyskryminacji.

W przyjętej przeze mnie koncepcji filozofii odwołuję się zarówno do jej antycznego, jak i nowożytnego rozumienia<sup>7</sup>. W antycznym ujęciu filozofia

<sup>4</sup> Por. K. K u c z y ń s k a, *O zabawkach dla dzieci na etyce*, „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 10, s. 40.

<sup>5</sup> Por. P o b o j e w s k a, dz. cyt., s. 250.

<sup>6</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, „Dziennik Ustaw” 2009 nr 4, poz. 17.

<sup>7</sup> Por. P. H a d o t, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo PAN, Warszawa 1992, s. 226-233.

to filozofowanie, w nowożytnym zaś – zbiór filozoficznych problemów i ich zakorzenionych w tradycji rozwiązań, czyli systemów i kierunków. Terminem „filozofia” spajam obie przywołane wykładnie, ponieważ sądzę, że nie wykluczają się one, lecz dopełniają. Różnica między nimi polega bowiem na innym rozłożeniu akcentów, na przyznaniu podstawowej wartości innemu elementowi tej samej całości<sup>8</sup>. Można to w sposób przybliżony opisać przez odwołanie się do epistemologicznych kategorii kontekstu odkrycia i kontekstu uzasadnienia. Stanowisko starożytne dowartościowuje p r o c e s rozwiązywania problemów filozoficznych, czyli kontekst odkrycia w jego jednostkowym wymiarze, a mniejszą wagę przywiązuje do samego ich rozstrzygnięcia. Stanowisko nowożytne odwrotnie, pomija indywidualny trud dochodzenia do rozwiązań problemów, a przypisuje wartość jego efektowi. Ogniskuje więc uwagę na kontekście uzasadnienia, na filozoficznej w i e d z y (gr. episteme) zawartej w wypracowanych koncepcjach, która poddawana jest ocenie, uprawomocnieniu, wskazuje się na jej historyczne korzenie i tak dalej. Pierwsze ujęcie koncentruje się zatem na aktywności jednostki, to znaczy na filozofowaniu, drugie – na usankcjonowanym historycznie jego rezultacie, czyli na koncepcjach filozoficznych.

Preferując takie szerokie rozumienie filozofii, uwzględniam jednak obie przedstawione powyżej optyki jej widzenia. Z każdej z nich wynikają bowiem istotne konsekwencje dla nauczania tej dyscypliny, dla określenia jego celów i strategii ich osiągnięcia. Odwołując się do antycznej wykładni, według której filozofia jest specyficznym, podejmowanym przez daną osobę rozumowaniem<sup>9</sup>, kształtujemy u wychowanków przede wszystkim kompetencje umożliwiające i usprawniające tę aktywność. Koncentrujemy się zatem na f o r m u j ą c e j funkcji filozoficznej edukacji. Nawiazując natomiast do nowożytnego ujęcia filozofii jako zbioru stanowisk, w jej nauczaniu dajemy pierwszeństwo funkcji i n f o r m u j ą c e j, a więc przekazowi kanonu problemów, kierunków oraz tekstów. Nie znaczy to jednak, że to drugie podejście nie przynosi korzyści w zakresie kształtowania postaw uczniów. Powstają one również i wtedy, na przykład jako rezultat tak zwanej oświeceniowej roli filozofii, która polega na tym, że jednostka zmienia się pod wpływem odniesienia uzyskanej wiedzy do siebie<sup>10</sup>. Jest to jednak uboczny efekt tego rodzaju edukacji.

Omawianie klasycznych stanowisk filozoficznych można zaczynać z uczniami kompetencyjnie już do tego przygotowanymi. Bez odpowiednich umiejętności i postaw nie są oni bowiem w stanie ani rozumieć sensu przedstawianych im treści, ani ich zinterioryzować. Dlatego edukację filozoficzną – o czym już

<sup>8</sup> Zob. A. P o b o j e w s k a, *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*, „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 10, s. 220-223.

<sup>9</sup> Zob. t a ż, *Co to znaczy filozofować?*, „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne” 2011, nr 15, s. 99-118.

<sup>10</sup> Zob. t a ż, *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, s. 249-256.

wielokrotnie pisałam<sup>11</sup> – należy prowadzić d w u f a z o w o: rozpoczynać od etapu kompetencyjnego, nastawionego na zdobycie przez uczniów odpowiednich kwalifikacji związanych z dalszym kształceniem na tym polu, a następnie przechodzić do etapu erudycyjnego, zorientowanego na przekaz historycznie usankcjonowanej wiedzy filozoficznej. Czas trwania etapu wstępnego zależy od intelektualnej i emocjonalnej dojrzałości wychowanków. Winien być tym dłuższy, im są oni młodsi i mentalnie mniej dojrzały. Zaznaczę, że nie można ostro oddzielić realizacji obu tych celów w żadnej ze wskazanych faz. Kształtując postawy i wyrabiając umiejętności, operujemy również filozoficzną wiedzą (choć nie jest ona podręcznikowa), a koncentrując się na przekazie koncepcji i stanowisk, możemy pogłębiać pozamerytoryczne kompetencje uczniów (na przykład wspomniany już efekt oświeceniowy filozofii). Chcąc osiągnąć podstawowy cel każdego z tych etapów, należy posługiwać się swoistymi dla niego metodami (rozważanie tej kwestii leży jednak poza ramami tego tekstu).

Uznając, że wychowanie stanowi w naszej rzeczywistości najważniejsze zadanie szkoły, odwołuję się dalej do antycznego rozumienia filozofii skoncentrowanego na formowaniu wychowanków poprzez skłanianie ich do filozofowania. Jestem rzecznikiem rozpoczynania tego rodzaju kształcenia już we wczesnym okresie życia dziecka, nawet w wieku przedszkolnym<sup>12</sup>, i systematycznego kontynuowania go na dalszych etapach instytucjonalnego nauczania. W dalszej części artykułu przedstawię bardziej szczegółowo wynikające z tego korzyści.

## POŻYTKI PŁYNĄCE Z FILOZOFOWANIA

Realizacja wychowawczych celów kształcenia ogólnego z zastosowaniem filozofowania przynosi daleko idące pozytywne rezultaty. Kompetencje osobowe uzyskiwane dzięki filozofowaniu są bowiem użyteczne nie tylko

<sup>11</sup> Zob. t a ż, *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkole średniej*, w: *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*, red. E. Piotrowska, J. Wiśniewski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 133-143; t a ż, *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii? (wersja rozszerzona)*, „Zeszyty Filozoficzne”, Instytut Filozofii UAM, 2009, nr 14-15, s. 30-42; t a ż, *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*; t a ż, *Początek filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, w: *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, red. A. Pobjewska, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 5-36.

<sup>12</sup> Zob. K. K u c z y ń s k a, *Filozofia w przedszkolu – początki*, „Edukacja Etyczna” 2012, nr 3, [http://www.edukacjaetyczna.pl/index.php?page=zine&subact=article\\_full&art\\_id=47&nb=7](http://www.edukacjaetyczna.pl/index.php?page=zine&subact=article_full&art_id=47&nb=7); t a ż, *Filozofia dla przedszkolaków. Metodologiczne studium przypadku: Narodziny demokracji*, „Edukacja Etyczna” 2012, nr 4, [http://www.edukacjaetyczna.pl/index.php?page=zine&subact=article\\_full&art\\_id=55&nb=8](http://www.edukacjaetyczna.pl/index.php?page=zine&subact=article_full&art_id=55&nb=8).

na późniejszym, erudycyjnym etapie wtajemniczania w arkana filozofii, ale także znacząco przyczyniają się do postępów czynionych przez uczniów na lekcjach innych przedmiotów, a co najważniejsze, stanowią o wszechstronnym rozwoju młodych ludzi, prowadzącym ich do moralnej i intelektualnej samodzielności. Dzieje się tak, gdyż filozofowanie – jak mawiali starożytni – jest podróżą, której nie można odbyć za kogoś, lecz każdy może to zrobić *s a m o d z i e l n i e*. Jeśli zatem nauczyciel, stosując odpowiednie strategie edukacyjne<sup>13</sup>, zdoła skłonić uczestników zajęć, aby podjęli ten wysiłek, to ta indywidualnie realizowana aktywność spełni rolę formacyjną. O ukierunkowaniu osobowych zmian na intelektualną i moralną samodzielność decydują podstawowe narzędzia filozofowania: myślenie i dialog.

Należy podkreślić, że myślenie zasługujące na miano filozoficznego nie polega na „dowolnym snuciu myśli”, lecz winno spełniać określone wymogi. Również dialog intelektualny prowadzony w ramach filozofowania nie jest zwykłą rozmową czy dyskusją, ale charakteryzuje się szczególnymi cechami. Przedstawię pokrótce, na czym polega specyfika tego rodzaju myślenia i dialogu oraz wskażę ważniejsze korzyści edukacyjne, które dzięki nim można osiągnąć.

#### MYŚLENIE

Filozofowanie jest *r o z u m o w a n i e*<sup>14</sup>, czyli myśleniem przebiegającym między dwoma biegunami: otwartym pytaniem problemowym a odpowiedzią. Do działań składających się na rozumowanie należy więc formułowanie pytań problemowych i poszukiwanie na nie odpowiedzi, polegające na rozwiązywaniu problemów. Tego rodzaju aktywności pozostają w sferze praktyki, w której nasza młodzież przejawia obecnie znaczne deficyty. Wyniki badań Programme for International Student Assessment (PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) z lat 2012 i 2014 wskazują, że naszym uczniom nie brakuje wiedzy, brakuje im natomiast umiejętności posługiwania się nią. Mówiąc inaczej, dobrze odtwarzają wiadomości i schematy działania, lecz dużo gorzej radzą sobie z rozwiązywaniem problemów teoretycznych i realizacją praktycznych zadań dnia codziennego, nie mając gotowego wzorca postępowania. Nie wykazują zatem sprawności w kreatywnym rozwiązywaniu problemów, co oznacza, że nie przejawiają ani intelektualnej, ani życiowej samodzielności.

<sup>13</sup> Zob. *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*.

<sup>14</sup> Por. P o b o j e w s k a, *Co to znaczy filozofować?*, s. 99n.

## Stawianie pytań

Należy podkreślić wagę wdrażania uczniów do stawiania pytań problemowych, co niestety rzadko praktykuje się w szkole<sup>15</sup>. Wczesne i systematyczne zachęcanie dzieci do tej aktywności podtrzymuje ich spontaniczną ciekawość świata (pożądaną na kolejnych etapach życia), jak również doskonalą wiele innych kompetencji<sup>16</sup>. Sformułowanie nowego (również w skali jednostkowej) pytania problemowego wymaga od pytającego wiedzy, umiejętności dokonania jej analizy i syntezy, a także świadomości własnej niewiedzy, woli poznania, spostrzegawczości, kreatywności, kompetencji językowych oraz odwagi. Zdolność dostrzegania problemów i sztuka ich formułowania warunkują zaistnienie intelektualnych poszukiwań, ale są też niezbędne na ich dalszych etapach, na których stawia się i rozwiązuje problemy cząstkowe, reformuluje problem wyjściowy<sup>17</sup> i modyfikuje kolejne rozwiązania. *S p i r a l a p y t a ń i o d p o w i e d z i* (tak zwany krąg hermeneutyczny) stanowi strukturę wszelkiego rozumienia<sup>18</sup>. Można więc powiedzieć, że poznawanie świata i refleksyjne ustosunkowanie się do pozyskiwanej wiedzy, a w konsekwencji rozsądne indywidualne działanie w dużej mierze zależą od umiejętności zadawania sensownych pytań, co czyni ją „najważniejszym narzędziem intelektualnym człowieka”<sup>19</sup>.

Zauważmy ponadto, że postawienie pytania problemowego kończy jeden skomplikowany proces myślowy – określający, czego się nie wie, a jednocześnie zapoczątkowuje kolejny – poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie. Dlatego nie należy zbyt szybko wskazywać uczniom gotowych rozwiązań, lecz trzeba zachęcać ich do samodzielnego wysiłku w tym kierunku, podejmowanego na drodze filozofowania.

<sup>15</sup> Por. *Raport z badań 2011 (skrót)*, w: *Myśleć w szkole – doświadczenia z realizacji projektu innowacyjnego*, projekt PO KL nr 09.01.02-30-365/10, *Pozwolić uczniom myśleć*, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Gniezno 2012, s. 58n.

<sup>16</sup> Zob. A. P o b o j e w s k a, *Waga pytań w procesie edukacji*, w: *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, red. P. Mroczkiewicz, W. Kamińska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014, s. 107-120.

<sup>17</sup> Zob. K.J. S z m i d t, *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów. Próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 6(2003) nr 2(22), s. 21-44.

<sup>18</sup> Por. H.G. G a d a m e r, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 256-351.

<sup>19</sup> N. P o s t m a n, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frać, PIW, Warszawa 2001, s. 174.

## Antyirracjonalność i metodyczność

Filozofowanie ma charakter antyirracjonalny<sup>20</sup>, co łączy je z myśleniem naukowym, a odróżnia od pozanaukowego wyjaśniania świata. Filozofując na jakikolwiek temat, należy zatem odwoływać się wyłącznie do zjawisk usytuowanych w obrębie tego świata oraz czynić to na drodze rozumowej lub empirycznej, rezygnując z przywoływania nadprzyrodzonych sił czy dróg poznawania. Jeśli wdramy uczniów do filozofowania, to ukazujemy im sens i skuteczność swoistego dla naszego kręgu kulturowego racjonalnego namysłu nad rzeczywistością, co ma szczególne znaczenie w obecnych czasach, gdy coraz większą popularnością cieszą się wróżby, horoskopy czy magia.

## Samozwrotność

Filozofując, człowiek kieruje uwagę nie tylko na rozmaicie określony, zewnętrzny w stosunku do niego przedmiot (na przykład świat czy jednostkę ludzką), jak ma to miejsce w pozafilozoficznych rodzajach myślenia, ale także na sam proces filozoficznego myślenia<sup>21</sup>. Ów samozwrotny namysł może przebiegać na różnych poziomach abstrakcji i pozwala dojrzeć rozmaite uwarunkowania myślenia.

Autorefleksja na poziomie „meta” nabiera charakteru metodologicznego (ma to miejsce również w nauce) i zmierza do uczynienia filozofowania rozumowaniem kontrolowanym. Procedura ta obejmuje starania o poprawność procesu rozumowania, które winno podlegać określonym rygorom: stosować się do zasad logiki, być uporządkowane, zwarte, spójne, uzasadnione. Rozumowanie ma zatem spełniać kryteria, które następnie służą mu do samooceny. Inaczej mówiąc, samozwrotność filozofowania na poziomie „meta” przybiera postać myślenia korygującego samo siebie. Kontrolowane rozumowanie podejmuje ponadto kwestię „czystości” myślącego podmiotu – usiłuje wskazać zafałszowania i ograniczenia, którym on podlega. Przejawia się to we wrażliwości na kontekst, co łączy się z braniem pod uwagę wyjątkowych okoliczności i specjalnych uwarunkowań podmiotu myślenia. (Dzięki temu można dostrzec swoje indywidualne zafiksowania, wypaczające własny obraz rzeczy-

<sup>20</sup> Por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Czytelnik, Warszawa 1983, s. 70n.

<sup>21</sup> Por. L. Kolałkowski, *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*, w: tenże, *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 2000, s. 18; M. Siemek, *O przedmiocie filozofii*, w: tenże, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982, s. 7n.



wistości<sup>22</sup>). Rozumowanie takie domaga się też wyeliminowania stronniczości i rozpatrzenia argumentów zarówno za każdym z sądów, jaki i przeciw niemu. Na tym poziomie refleksji sytuują się różnorodne zabiegi deflacyjne, które odkrywają tendencyjność tam, gdzie wcześniej deklarowana była bezinteresowność. Myślenie posługujące się kryteriami i wrażliwe na kontekst Matthew Lipman nazywa myśleniem krytycznym<sup>23</sup>. Warto dodać, że termin „myślenie krytyczne” (ang. critical thinking) jest wieloznaczny – wyszukiwarka Google podaje aż 11 700 000 jego definicji<sup>24</sup>.

Analizując z młodzieżą proces filozofowania, ukazujemy związki zachodzące między zdaniami. Uczymy ją przy tym zasad logicznego, poprawnego rozumowania, a w jego ramach: wnioskowania, formułowania i uzasadniania stanowisk<sup>25</sup>. Pozwala to porządkować myśli, łatwiej zrozumieć siebie oraz innych (przyswoić wywód innej osoby oraz dostrzec w nim błędy) i same-mu być lepiej rozumianym, a w konsekwencji wydatnie sprzyja komunikacji interpersonalnej. Dzieci zyskują zarazem świadomość, że potrafią samodzielnie, w sposób usystematyzowany myśleć i mówić, co pozytywnie wpływa na budowanie ich poczucia własnej wartości. Ponadto analizowanie procesu filozofowania służy budowaniu fundamentów postawy refleksyjnej tak wobec siebie, jak i świata, uczy k r y t y c y z m u nakierowanego na dążenie do dostępnej człowiekowi obiektywności oraz sprzyja rozumnemu działaniu.

Refleksja nad przebiegiem myślenia pozwala poznać nie tylko reguły jego poprawności, ale również stosowane w nim zabiegi perswazyjne i chwytty erystyczne. Ich znajomość umożliwia zaś rozpoznanie i n d o k t r y n a c j i oraz m a n i p u l a c j i – stosowanych już wobec dzieci na legalnym (reklamy) oraz nielegalnym (handel używkami) rynku konsumenckim – a także uwrażliwia na demagogię czy propagandę.

Filozofowanie przebiegające w swym samozwrotnym nakierowaniu na wyższym niż metodologiczny poziomie abstrakcji odsłania permanentną perspektywiczność ludzkiego myślenia, czyli jego nieuniknioną założeniowość. W tym rodzaju refleksji ma swoje korzenie myślenie krytyczne o proveniencji kantowskiej<sup>26</sup>. Nie należy utożsamiać krytycyzmu (myślenia krytycznego z poziomu metodologicznego) z myśleniem krytycznym typu kantowskiego.

<sup>22</sup> Por. K u c z y ń s k a, *O zabawkach dla dzieci na etyce*, s. 39.

<sup>23</sup> Por. M. L i p m a n, *Czym jest krytyczne myślenie?*, w: *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, tłum. K. Bobiński, Fundacja Edukacji dla Demokracji, Warszawa 1996, s. 18.

<sup>24</sup> Por. K. G ó r n i a k - K o c i k o w s k a, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie*, „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne” 2014 nr 25, s. 21.

<sup>25</sup> Por. M. L i p m a n, A.M. S h a r p, F.S. O s c a n y a n, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997, rozdz. 8.

<sup>26</sup> Por. I. K a n t, *Krytyka czystego rozumu*, A XII, tłum. R. Ingarden, PWN, Warszawa 1957, t. 1, s. 12n.

Powtórzę: to pierwsze zalicza się do procedur obowiązujących na poziomie metarefleksji, chroniących rozumowanie przed błędami i nieprawidłowościami, które można wyeliminować. To drugie natomiast odkrywa nieusuwalne warunki i możliwości myślenia. Odnosi się ono do *s a m o o c e n y* dokonywanej przez rozum, który określając własne uwarunkowania (a nie zafałszowania), ustala zakres i granice ich obowiązywania. Ponadto, czyniąc użytek z uzyskanej wiedzy, podejmuje kwestię swego odniesienia do rzeczywistości. Są to problemy swoiste dla filozofii i nie mogą zostać przejęte przez myślenie naukowe. Traktuje ono bowiem swój przedmiot jako istniejący autonomicznie wobec aktu poznawczego i dający się obiektywnie poznać<sup>27</sup>. Penetruje tylko zewnętrzny wobec niego obiekt, nie pytając o warunki jego istnienia, lecz traktując go jako dany. Nauka nie dysponuje środkami ani narzędziami umożliwiającymi wyjście poza ten pułap refleksji<sup>28</sup>. Nie rozważa również własnych przesłanek ani swojego statusu i odniesienia do rzeczywistości, gdyż „usytuowała się na stałe w obszarze, którego granice wyznacza przedmiotowość”<sup>29</sup>.

Natomiast w myśleniu filozoficznym, które czyni swoim przedmiotem siebie samo, ujawnione zostają jego własne założenia. Pozwala to filozofującym stwierdzić, że nie istnieje bezzałożeniowa filozofia i że żadne myślenie nie jest bezzałożeniowe<sup>30</sup>. Zyskują oni świadomość, że każdy problem rozwiązuje się z pewnego punktu widzenia, przyjmując określoną perspektywę – i że to ona wyznacza profil rozważań. O konsekwencjach posiadania tego rodzaju świadomości będzie mowa w dalszej części artykułu.

### Teoretyczność i holistyczność

Filozofując, poznaje się określony przedmiot dla samej wiedzy o nim, a nie ze względu na – zewnętrzne w stosunku do niej – jej zastosowanie. Za Arystotelesem możemy powiedzieć, że filozofuje się w poszukiwaniu „wiedzy dla poznania, a nie dla jakis korzyści”<sup>31</sup>. Takie podejście wychodzi naprzeciw naturalnej poznawczej ciekawości dziecka<sup>32</sup> i podtrzymuje w nim chęć b e z-

<sup>27</sup> Por. A. P o b o j e w s k a, *Czy naturalizm jest prawomocny?*, „Roczniki Filozoficzne Towarzystwa Naukowego KUL” 51(2003) nr 3, s. 184n.

<sup>28</sup> Por. M. H e i d e g g e r, *Nauka i namysł*, tłum. M.J. Siemek, w: tenże, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, oprac. K. Michalski, tłum. K. Michalski i in., Czytelnik, Warszawa 1977, s. 278.

<sup>29</sup> Tamże, dz. cyt. s. 275n.

<sup>30</sup> Por. K. J a s p e r s, *Rozum i egzystencja*, w: tenże, *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, tłum. C. Piecuch, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 46.

<sup>31</sup> A r y s t o t e l e s, *Metafizyka*, 982 b, tłum. K. Leśniak, PIW, Warszawa 1983, s. 8.

<sup>32</sup> Ciekawość tę traci ono zwykle w późniejszych latach, za co wini się erudycyjny model edukacji, a obecnie również dominujący konsumpcyjny styl życia.

interesownego poznawania świata w różnych aspektach, poszukiwania przyczyn zjawisk i rządzących nimi zasad, również tych nieuwzględnianych w programach nauczania. Podejście to służy ponadto s c a l a n i u szkolnej wiedzy, pokawałkowanej przez poszczególne przedmioty, i zespoleniu jej z wiadomościami oraz doświadczeniem pozyskanymi z innych źródeł. O ile bowiem w ramach różnych szkolnych przedmiotów nauczania dostarczane są uczniowi informacje o pewnych fragmentach rzeczywistości, o tyle filozofowanie prowadzi do uzyskania zintegrowanej wizji świata<sup>33</sup> i uczy holistycznego spojrzenia na problem.

#### DIALOG

Drugie obok refleksji podstawowe narzędzie filozofowania stanowi dialog. W niniejszym tekście pomijam dialog egzystencjalny<sup>34</sup>, a koncentruję się wyłącznie na dialogu i n t e l e k t u a l n y m, ponieważ może on mieć szerokie zastosowanie w oświacie. Jego przedmiotem są problemy filozoficzne. Nie prowadzi się dialogu, aby uzyskać wiedzę o przyrodzie czy też wiedzę z zakresu nauk formalnych – do tego wystarczy znajomość procedur empirycznych oraz dedukcyjnych (mierzenia, ważenia, rachowania czy przeprowadzania dowodu). Bezpośredni cel dialogu intelektualnego (a właściwie ideę regulatywną, którą się on kieruje) stanowi p o z a s u b i e k t y w n a p r a w d a. Nie jest istotne, jak się ją ujmuje, czy w sposób klasyczny (absolutny), czy w nawiązaniu do którejś z koncepcji intersubiektywistycznych. Narzędziami tego dialogu są język i zasady logiki. Mają one charakter racjonalny w tym znaczeniu, że odwołują się do tego, co ogólne i powszechnie rozumiane oraz akceptowane. Subiektywne są natomiast wyjątkowe przeświadczenia rozmówców.

<sup>33</sup> Por. J. P i e p e r, *W obronie filozofii*, tłum. P. Waszczenko, Pax, Warszawa 1985, s. 4. Zob. też: M. W o Ź n i c z k a, *Różnice między refleksją filozoficzną a refleksją w naukach szczegółowych w edukacji szkolnej*, w: *Filozofia w szkole*, t. 2, *Filozofia a nauki szczegółowe*, red. B. Burlikowski, W. Słomski, Wydawnictwo Phaenomena, Kielce–Warszawa 2001, s. 167-186; W. K a m i Ń s k a, M. J a s i Ń s k i, *Filozofia a inne przedmioty. Próba ukazania możliwej korelacji na poziomie meta*, w: *Jak uczyć, by nauczyć*, s. 367-388.

<sup>34</sup> Zob. M. B u b e r, *Problem człowieka*, R. Reszke, Fundacja Aletheia–Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1993; K. J a s p e r s, *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Lachowska, w: tenże, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkiewicz, PWN, Warszawa 1990, s. 80-162; t e n ż e, *Rozum i egzystencja*; W. G r o m c z y Ń s k i, *Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja (Buber, Jaspers)*, w: *Odkrywanie podmiotowości. Podręcznik dla trenerów*, red. L. Frydzyńska-Frątczak, M.K. Stasiak, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2002, s. 26-53; A. P o b o j e w s k a, *O dialogu (w kontekście edukacji)*, w: *Od twórczości do podmiotowości*, red. M.K. Stasiak, L. Frydzyńska-Świątczak, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2005, s. 36-48.

## Charakterystyka dialogu

Nie ma tu miejsca na szersze omawianie dialogu<sup>35</sup>, dlatego poprzestanę na wskazaniu jego konstytutywnych cech. Po pierwsze, rozwija się on w obrębie nie jednej, lecz co najmniej d w u racji. W punkcie wyjścia dialogu – inaczej niż w przypadku monologu i sporu – niezbędne staje się więc założenie, że nie tylko ja mogę mieć rację, ale potencjalnie ma ją również mój rozmówca (czy rozmówcy). Takie przeświadczenie pociąga za sobą ważne konsekwencje, a mianowicie konieczność równouprawnienia poglądów uczestników dialogu. Odrzucenie dogmatycznego przekonania o wyłączności własnej racji wiąże się z przyjęciem postawy otwartości intelektualnej. Dopuszczenie możliwości, że własne stanowisko okaże się błędne, winno łączyć się z odwagą przyznania się do błędu oraz gotowością skorygowania swoich poglądów.

Po drugie, k o n i e c z n ą i j e d y n ą motywacją uczestnictwa w dialogu jest dążenie do prawdy. Dążeniu temu powinno towarzyszyć przekonanie o skuteczności dialogu jako drogi do niej. Spełnienie tych warunków powoduje określone następstwa. Primo – przystąpienie do dialogu nie może dokonać się inaczej niż na mocy dobrowolnej decyzji – nie da się nikogo do tego zmusić, każdy sam decyduje się na uczestnictwo w nim. Secundo – wiara w sens oraz skuteczność dialogu w dochodzeniu do prawdy pociąga za sobą skrupulatność w respektowaniu wszystkich warunków i reguł jego prowadzenia (takich, jak wspomniane już równouprawnienie rozmówców, intelektualna pokora, otwartość wobec innych poglądów i gotowość weryfikacji własnego stanowiska). Tertio – dążenie do prawdy ma być jedyną motywacją uczestnictwa w dialogu, co wyklucza realizację w jego toku jakichkolwiek innych celów (na przykład interesów zbiorowych lub indywidualnych, jak choćby budowanie własnego prestiżu). W efekcie dialogujący zobowiązują się do przestrzegania zasady a u t e n t y c z n o ś c i w y p o w i e d z i, to znaczy do wygłaszania sądów, o których słuszności są przekonani (choćby ze świadomością, że przekonanie to ma charakter tymczasowy), zatem rezygnują również z popisów erudycyjnych czy erystycznych. W ten sposób eliminuje się z dialogu wszelką grę, pozę oraz współzawodnictwo, a wprowadza jako zasadę szczerłość (tak w mówieniu, jak i słuchaniu), która łączy się z postulatem zaufania do partnera.

<sup>35</sup> Szerzej na ten temat por. A. P o b o j e w s k a, *Filozofowanie – nowy wymiar edukacji*, w: *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, red. D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2001, s. 25. Zob. też: t a ż, *O dialogu (w kontekście edukacji)*; t a ż, *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 2011, nr 52, s. 124-136.

## Korzyści płynące z udziału w dialogu

Zachęcając uczniów do prowadzenia m i ę d z y s o b ą (tylko w takiej sytuacji między interlokutorami może zachodzić relacja nieodzownej w dialogu symetrii pod względem zajmowanej pozycji<sup>36</sup>) rozmowy na tematy filozoficzne i moderując jej przebieg w kierunku dialogu, stwarzamy sytuację edukacyjną, w której uczestnicy zyskują bardzo wiele.

Przedstawiając s w o j e racje w danej kwestii (przestrzegając zasady autentyczności wypowiedzi) i broniąc ich, rozmówcy uczą się samodzielnego, poprawnego rozumowania, jasnego i ścisłego formułowania sądów, czynienia rozróżnień, klasyfikacji, argumentacji, przytaczania przykładów, uogólniania czy odważnego zabierania głosu. Ponadto są stymulowani do intelektualnej giętkości, czyli dostosowywania swoich wypowiedzi do poruszanej problematyki oraz do poziomu adwersarza. Zdobywają przy tym s p r a w n o ś ć w p o s ł u g i w a n i u s i ę m o w ą i umiejętność odczytywania pozawerbalnych informacji wysyłanych przez interlokutora. Nabiera to kluczowego znaczenia w czasach, kiedy rezygnuje się ze sprawdzania wiedzy ucznia na podstawie wypowiedzi ustnych na rzecz przeprowadzania różnego typu testów oraz kiedy świat dzieci i młodzieży opanowały media społecznościowe, które kształtują sposób porozumiewania się oparty na posługiwaniu się hasłami, skrótami czy ikonami. Należy przy tym pamiętać, że umiejętności językowe pozostają w ścisłym związku z funkcjonowaniem umysłu. Język porządkuje bowiem myśli, nazywa to, co nienazwane, pozostające poza granicą świadomości oraz wprowadza w kulturę i jej tradycję.

Dialogiczna rozmowa wymaga nie tylko właściwego mówienia, ale również odpowiedniego s ł u c h a n i a, które określa się jako k r y t y c z n e<sup>37</sup>. John Dewey nazywał je słuchaniem transakcyjnym i wyraźnie odróżniał od słuchania jednokierunkowego czy też prostolinijnego, dominującego w tradycyjnych szkołach i niedemokratycznych społeczeństwach. Krytyczne słuchanie nie sprowadza się do uprzejmego milczenia, które kojarzy się z biernością, a niekiedy z bezmyślnością słuchacza, lecz składa się na nie propagowane przez współczesną pedagogikę i psychologię „aktywne słuchanie”<sup>38</sup> oraz racjonalna

<sup>36</sup> Zob. t a ż, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 21(2012) nr 3(83), s. 351-363.

<sup>37</sup> Zob. K. G ó r n i a k - K o c i k o w s k a, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 19-30; M.A. G o r a l s k i, K. G ó r n i a k - K o c i k o w s k a, *The Role of Active Productive Listening in Communication, Pedagogy, and Thinking Critically*, „Journal of Business Management and Change” 2012, nr 1(7), s. 90-110.

<sup>38</sup> Por. T. G o r d o n, *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrńska-Poniewierska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1997, s. 72-75.

ocena zapatrywań rozmówcy. Aktywne słuchanie tworzy „fizyczną przestrzeń” dla wypowiedzi interlokutora. Słuchający winien sygnalizować partnerowi swoje zainteresowanie jego wypowiedzią oraz zachęcać go do jej kontynuowania, nieprzerwanie dbając o jego psychiczny komfort poprzez wystrzeganie się różnorodnych blokad komunikacji<sup>39</sup>. Powinien również dołożyć wszelkich starań, aby adekwatnie zrozumieć rację mówiącego. Drugim komponentem krytycznego słuchania (którego nie zawiera aktywne słuchanie) jest racjonalna ocena zapatrywań rozmówcy konieczna do wejścia z nim w dialog. Wymaga to zadawania adekwatnych pytań, które wyrastają z własnego punktu widzenia na daną sprawę, ale jednocześnie poza ten punkt widzenia wykraczają, mają bowiem prowadzić do zrozumienia poglądów rozmówcy. Pytania mobilizują do poszukiwania na nie adekwatnych odpowiedzi, a także do przeprowadzania przez obie strony właściwych wnioskowań, konstruowania argumentacji, formułowania nowych problemów i poszukiwania ich satysfakcjonujących rozwiązań.

W procesie dwustronnej lub wielostronnej komunikacji dialogicznej jej uczestnicy, operując posiadaną wiedzą, nadają jej *s w ó j s e n s*, a poszczególnym słowom określone interakcyjne znaczenie. Pojmują też związki między elementami tej wiedzy i konstruują z nich własną wizję świata. W ten sposób dochodzi do związania wiadomości jednostki z jej osobistym doświadczeniem. Ponadto konfrontacja z odmiennymi poglądami zmusza poszczególnych rozmówców do ponownego przemyślenia swojego stanowiska i jego ewentualnej weryfikacji. Zyskują oni przy tym z jednej strony poczucie własnej *t o ż s a m o ś c i*, z drugiej zaś – *d y s t a n s* do swoich aktualnych przekonań i świadomość możliwości ich zmiany.

W dialogu można ujrzeć świat z punktu widzenia odmiennego od własnego. Dzięki temu zdobywa się *n o w e* wiadomości oraz wzbogaca swój obraz rzeczywistości. Co ważniejsze, różnorodność odpowiedzi na tak zwane otwarte pytania problemowe prezentowanych przez uczestników ujawnia, że ich rozstrzygnięcia (przy zachowaniu kontrolowanego charakteru rozumowania) mają różne podstawy, czyli zakorzenione są w odmiennych przeświadczeniach i założeniach. Ponieważ zdecydowana większość problemów filozoficznych posiada charakter pytań otwartych, uczniowie, prowadząc dialog, przekonują się o nieuniknionej *p o l i m o r f i i i n t e r p r e t a c j i*, która często uniemożliwia sformułowanie jednego, ostatecznego, absolutnie ważnego rozwiązania danego zagadnienia. Doświadczając wieloznaczności filozofii, uświadamiają oni sobie wieloznaczność myślenia, a w jej konsekwencji nieuchronność istnienia odmiennych, uzasadnionych stanowisk w tej samej kwestii.

Innymi słowy, konfrontując się z mnogością wykładni tych samych terminów, tekstów i zdarzeń, która odsłania się w dialogu, młodzież odkrywa

<sup>39</sup> Por. tamże, s. 55-102.

nieuchronność z a ł o ż e n i o w o ś c i myślenia. W konsekwencji, myślenie przebiega zawsze z określonej perspektywy, co decyduje o jego ograniczoności i subiektywności (rozumianej jako niemożliwość ujęcia czegokolwiek bez jakichkolwiek uwarunkowań, „samego w sobie”). Konstatacja tego stanu rzeczy sprzyja załamaniu się „dogmatycznej pewności siebie”, czyli przekonania o własnej niezaprzeczalnej racji, które charakteryzuje tak myślenie naukowe, jak i zdroworozsądkowe, oraz przyjęciu postawy p o z n a w c z e j p o k o r y i dystansu zarówno do własnych, jak i cudzych poglądów. Wszystko to pozytywnie wpływa na kształtowanie i n t e l e k t u a l n e j w r a ż l i w o ś c i, s z a c u n k u dla odmiennych poglądów oraz t o l e r a n c j i światopoglądowej, ujmowanej nie jako dopuszczanie inności, ale jako postrzeganie jej jako czynnika kulturotwórczego<sup>40</sup>, co pozbawia ostrości spory interpretacyjne<sup>41</sup>.

Dialog pomaga wyjść z egotyzmu i otworzyć się na inność nie tylko w tym sensie, że jednostka zdolna jest słuchać i rozumieć odmienne wypowiedzi, lecz i w tym znaczeniu, że uczy się ona tego, co w terminologii Kantowskiej określane jest jako „m y ś l e n i e r o z s z e r z o n e”<sup>42</sup>. Polega ono na zdolności ujmowania problemu z perspektywy innych dialogujących<sup>43</sup>. Czyni to możliwym przytaczanie racji na rzecz cudzego poglądu, również w sytuacji, gdy się go nie podziela. Ponadto pozwala wznieść się ponad osobiste upodobania i sformułować sąd uwzględniający stanowiska wszystkich rozmówców. Hannah Arendt podkreśla wielkie znaczenie tej dyspozycji, która już według starożytnych stanowiła podstawową cnotę polityczną.

Podsumowując wywody na temat refleksji i dialogu, zwrócę uwagę, że między tymi dwoma narzędziami filozofowania zachodzi wzajemna pozytywna stymulacja. Nie ma dialogu bez refleksji, a wszystkie jej składowe są w dialogu dyscyplinowane i intensyfikowane.

\*

Celem wykorzystania filozofowania jako narzędzia edukacji nie jest przekazanie uczniom jakiejś konkretnej pojedynczej prawdy czy nawet wspólne dojście do niej. W filozofowaniu w szkolnej klasie nad aspektem konkluzji przeważa aspekt procesu (refleksji i dialogu). Istotne są konsekwencje samego

<sup>40</sup> Por. P o b o j e w s k a, *Początek filozofii. Postawy, motywacje, umiejętności*, s. 10n.

<sup>41</sup> Por. O. M a r q u a r d, *O nieodzowności nauk humanistycznych*, w: tenże, *Apologia przypadkowości*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 110-114.

<sup>42</sup> Por. I. K a n t, *Krytyka władzy sądenia*, tłum. J. Gałęcki, PWN, Warszawa 1986, s. 210n.

<sup>43</sup> Por. H. A r e n d t, *O kryzysie w kulturze i jego społecznej oraz politycznej doniosłości*, tłum. M. Godyń, W. Madej, w: taż, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994, s. 258-260.

filozofowania, pozapoznawcze skutki, jakie wywołuje ono u podejmujących je osób.

Filozofowanie w szkolnej klasie jest działaniem prowadzącym do osobowego rozwoju ucznia, wdraża go bowiem do spontanicznego, różnorodnego operowania wiadomościami, którymi dysponuje. Erudycja, której nie towarzyszy umiejętność teoretycznego i praktycznego zastosowania informacji, staje się zaś – jak ujmuje to Bogdan Nawroczyński<sup>44</sup> – bezużytecznym kapitałem, a nawet balastem przytłaczającym umysł. W filozofowaniu uczenie się nie jest recepcją gotowych treści i „myśleniem cudzymi myślami”, ale samodzielnym zdobywaniem wiedzy, jej współtworzeniem i nadawaniem jej własnego sensu. Uczniowie angażują się w rozwiązywanie danego problemu, wzbudza on ich zainteresowanie, a to z kolei sprzyja porzuceniu przez nich biernej i przyjęciu czynnej postawy w pozyskiwaniu wiedzy. Aktywność, jaką jest filozofowanie, pozytywnie wpływa na ich stosunek do uczenia się i do szkoły, a wraz z nabywanymi dzięki niemu kompetencjami prowadzi do uzyskiwania pozytywnych wyników w nauce nie tylko na lekcjach filozofii.

Filozofowanie jest swoistą praktyką społeczną i udział w nim przynosi znaczące społecznie efekty. Uczy bowiem otwartości na inność, rozumienia drugiego człowieka oraz owocnej z nim komunikacji i współpracy. Wdraża do tolerancji, troski i odpowiedzialności za innych. Wspólne praktykowanie filozofowania prowadzi do powstania więzi między jego uczestnikami, która nie tylko chroni jednostkę przed wyobcowaniem, ale także zmniejsza przejawy agresji w grupie i staje się podstawą wspólnego działania.

Filozofowanie z uczniami pozwala skutecznie realizować deklarowane w oświacie cele kształcenia ogólnego. Formuje ono jednostki, ponieważ rozwija je intelektualnie, moralnie i społecznie – prowokuje do głębokiego namysłu nad rzeczywistością i uczy uczestnictwa w dialogu. Wpływa to pozytywnie na postawę uczniów wobec wiedzy, ludzi oraz świata<sup>45</sup>. Kształtuje moralną i intelektualną autonomię, które pozwalają im radzić sobie samodzielnie z problemami teraźniejszości oraz przyszłości. Praktykowanie filozofowania z uczniami koryguje również niektóre dysfunkcje aktualnego systemu szkolnego, na przykład brak zainteresowania uczeniem się i bierność poznawczą, nieumiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania współpracy w grupie, agresję czy nietolerancję. **W a r t o   z a t e m   w d r a ż a ć   u c z n i ó w   d o   f i l o z o f o w a n i a .**

<sup>44</sup> Por. B. Nawroczyński, *Zasady wychowania*, Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1931, 52n.

<sup>45</sup> Por. B. Russell, *Problemy filozofii*, tłum. W. Sady, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 175.