

**Anna Kowal-Orczykowska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

e-mail: anna.orczykowska@wp.pl

## **Filozofowanie jako metoda kształtująca kulturę duchową oraz społeczną uczniów i szkoły**

### STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie metody edukacyjnej, jaką jest edukacja filozoficzna, i jej roli w kształtowaniu kultury szkoły i uczniów. Filozofowanie od lat z powodzeniem funkcjonuje w wielu szkołach świata. Ma renomę metody/techniki innowacyjnej i to zarówno w sferze kształcenia, jak i wychowywania młodych ludzi. Ma także doskonałe zastosowanie w stymulacji rozwoju moralnego, kognitywnego i afektywnego młodych jednostek na każdym poziomie kształcenia, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej. Co ważne, przygotowuje uczniów do brania udziału w szeroko rozumianym dyskursie, a tym samym urzeczywistnia wiele demokratycznych wartości w praktyce. Właśnie ten aspekt społecznej a także duchowej/moralnej kultury szkoły i uczniów kształtowanej poprzez wybraną metodę będzie przedmiotem analizy w tekście. Spróbuję przybliżyć, w jaki sposób filozofowanie urzeczywistnia postawy i wartości będące składowymi kultury szkoły i uczniów na przykładzie realizacji projektu dla NCBR.

**Słowa kluczowe:** kultura szkoły, edukacja filozoficzna, społeczeństwo obywatelskie.

### Wstęp

**Kultura szkoły** – kategoria, która stanowi przedmiot analiz w niniejszym artykule, to zespół przekonań, zasad, wierzeń, wartości – zarówno tych oficjalnych, jak program nauczania, jak i tych niepisanych, a zawartych w rozmaitych **ukrytych programach** obecnych w szkole. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak o ogóle tych narracji tworzących kulturę: „Są one kształtowane i podtrzymywane przez wszystkie podmioty: nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły (tzw. «niepedagogiczni pracownicy szkoły»), a także rodziców aktywnie uczestniczących w życiu szkoły. Tak pojmowana kultura szkoły zawiera w sobie między innymi takie szczegółowe elementy jak: tradycja (w tym obrzędy i rytuały), regulaminy i zasady zapewniające bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów, nauczycieli i innych pracowników, a także zagospodarowanie sal i przestrzeni publicznych”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(157), s. 80; F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 34.

Każda ludzka przestrzeń wypełniona jest mniej lub bardziej bezpośrednio wyrażonymi przekonaniem, oczekiwaniami, uprzedzeniami, obawami czy marzeniami. Niektóre z nich formułuje się wprost, bez ogródek, w sposób oficjalny – poprzez programy szkolne, regulaminy, ustawy, komunikaty w mediach itp. Inne wyraża się niejako przy okazji lub pośrednio, np. poprzez architekturę, tematy tabu, przemilczenia, ustalone priorytety, sposoby oceniania itp. Ta bliżej niedookreślona, często ukryta narracja zwykle stanowi główny czynnik tworzący kulturę miejsca, jego ogólny klimat. Przyswaja się ona często w sposób milczący jako wiedza oczywista, naturalna, zdroworozsądkowa, czyli nie wymagająca uzasadnienia. Uważamy na przykład, że to naturalne, że w naszej szkole nie ma miejsca na manifestowanie orientacji seksualnej – lub przeciwnie: nasza szkoła jest otwarta na młodzież LGBT, bo jest to oczywiste w naszych czasach. Możemy też kreować szkołę jako miejsce współpracy bądź przeciwnie – rywalizacji. Eugenia Potulicka zauważa na przykład, że gros szkół stawia na elitaryzm i hiperkonkurencję, które psują kulturę szkoły i prowadzą do czegoś w rodzaju szkolnego apartheidu, jakby określił to Federico Mayor<sup>2</sup>. „W sytuacji brutalnej konkurencji – pisze Potulicka – jednostka prowadzi walkę o własne interesy przeciw wszystkim «innym». Skutkuje to atrofią więzi moralnej z jej przejawami w postaci kultury cynizmu, manipulacji i obojętności”<sup>3</sup>. to przykłady określonych narracji, które subtelnie tworzą tkankę kultury szkoły. Osoby wdrażające rozmaite przekonania w przestrzeń instytucji kierują się wewnętrznym poczuciem pewności, że to właśnie najbardziej słuszny sposób działania. Robert Kwaśnica określa ten rodzaj pewności **poczuciem ontologicznej oczywistości**<sup>4</sup>. Jednostka dorasta/funkcjonuje w atmosferze określonych wartości i przekonań, które „akumuluje” najczęściej na zasadzie automatyzmu, a więc bezrefleksyjnie. Owe akumulowane treści Roland Meighan zajmujący się **socjologią** szkoły nazywa **ukrytym programem**. „Ukryty program (*hidden curriculum*) można zdefiniować roboczo jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”<sup>5</sup> – czytamy w *Socjologii edukacji*. Strukturaliści nazywają to z kolei „nieświadomą infrastrukturą społeczeństwa”<sup>6</sup> obejmującą takie struktury jak reguły estetyczne – oceny piękna i brzydoty, zbiory zakazów i nakazów moralnych i inne. Każda społeczność „wytwarza” takie reguły dla siebie samych. Tajemnicą wszelkich ukrytych programów jest fakt, że niekiedy mają one charakter opresyjny, dyskryminujący lub są zwykłą indoktrynacją, a czasem służą np. emancypacji, wspierają zdrowie czy godność jednostki – stąd warto się im przyglądać i o nich rozmawiać. Atmosfera, w której żyjemy, tworzy kulturę duchową jednostki rozumianą jako uwewnętrznione zasady moralne, a także kulturę społeczną będącą zbiorem norm, zwyczajów.

W artykule zostanie przedstawiony jeden z przykładów praktycznego kształtowania kultury duchowej i społecznej zarówno szkoły, jak i jej poszczególnych uczniów poprzez realizację projektu edukacyjnego stworzonego na potrzeby konkursu ogłoszonego w 2016 roku przez Narodowe Centrum Badania i Rozwoju (Konkurs nr 3/EFI/POWER/3.1/2016) – „Myślę, więc jestem” – program filozofowania dla młodzieży. Celem konkursu było wykorzystanie potencjału dydaktycznego uczelni wyższych do wspierania uczniów w zakresie rozwijania

<sup>2</sup> F. Mayor, op. cit., s. 34.

<sup>3</sup> E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia demokracji* [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 37; R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, Wrocław 1987, s. 74.

<sup>4</sup> R. Kwaśnica, op. cit., s. 74.

<sup>5</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 71.

<sup>6</sup> S. Opara, *Nurty filozofii współczesnej*, Warszawa 1994, s. 160.

kompetencji związanych z poprawnym argumentowaniem i krytycznym, samodzielnym myśleniem, logiką i heurystyką. Wygrany projekt jest realizowany od dwóch lat (od września 2017 do czerwca 2019) w około 10 klasach dwóch legnickich liceów. W trakcie realizacji projektu okazało się, że jego potencjał wyrasta daleko poza ramy wskazane powyżej. Filozofowanie nie tylko uczy sprawnego argumentowania, często pełni rolę quasi terapeutyczną, a także wyzwala mechanizmy o charakterze demokratycznym. Można przypuszczać, że jest wstępem do aktywności obywatelskiej, wspiera rozwój refleksyjności młodych ludzi, kształtuje krytyczne myślenie. Umacnia wybrane wartości, postawy, a inne stara się ograniczać lub w ogóle eliminować. Jak się okazuje – kształtuje kulturę duchową i społeczną uczniów, a także całej społeczności szkolnej biorącej w tym udział. Poniżej zostanie zaprezentowana metoda wykorzystana w omawianym projekcie, a także jej kontekst teoretyczny.

### Dyskusja tworzy kulturę, tworzy zmianę

Aktywne społeczeństwo obywatelskie to takie, które dyskutuje, interpretuje, zadaje pytania, negocjuje, renegocjuje, po prostu rozmawia. Kultura szkoły dopuszczająca **dialog** wychowuje młodych ludzi, którzy mają w sobie nawyk zabierania głosu w każdej ważnej dla siebie sprawie. Uczy bycia zaangażowanym w istotne dla siebie i innych wydarzenia, bycia zdolnym do zaprotestowania wobec nadużycia, niesprawiedliwości, szeroko rozumianej opresji, a nawet do inicjowania zmian. Jürgen Habermas zauważył, że właśnie wykreowanie możliwości dyskusowania staje się zarzewiem szeroko rozumianej **zmiany**, jest zatem każdorazowo swoistą formą potencjalnego ruchu obywatelskiego. Takie właśnie **aktywności obywatelskie** zaistniały, zdaniem niemieckiego filozofa „[...] w XVIII w., kiedy to doszło do upowszechnienia się różnych forów debaty publicznej – klubów, kawiarni, czasopism, gazet. Doszedł on do wniosku, że fora te przyczyniły się do podkopania podstawowej struktury feudalizmu, który jest legitymizowany raczej przez religię i zwyczaj niż przez uzgodnienia osiągnięte na drodze publicznej debaty i dyskursu”<sup>7</sup>.

Filozofowanie jako metoda edukacyjna znane było już w starożytności od czasów dialogu sokratejskiego. Ze współczesnych tradycji teoretycznych, z których wywodzi się filozofowanie, wymienia się między innymi *community of inquire*. to koncepcja przedstawiona przez pragmatyków, wśród których wymienić można Charlesa Pierca czy Johna Deweya. Dla nich rację bytu ma taka wiedza, która wyposaża jednostkę w praktyczne umiejętności i umożliwia skuteczne działanie w świecie. Z perspektywy pragmatyków filozofowanie to coś więcej niż abstrakcyjne rozważania, to poszerzenie kompetencji komunikacyjnych – niezbędnych do podmiotowego funkcjonowania w społeczeństwie. Według Habermasa społeczeństwo komunikujące się to społeczność ludzka bardziej tolerancyjna, egalitarna, współczująca, demokratyczna i odrzucająca dyktat racjonalności technicznej. Dla twórców Szkoły Frankfurckiej, do których Habermas należał, ważne jest, by „poszerzać sferę komunikacji międzyludzkiej, uwalniać ją od kolonizujących wpływów racjonalności technokratycznej, uświadamiać ludziom wartości, w imię których chcą przebudowywać świat swojego życia i nadawać mu bardziej humanistyczny i podmiotowy charakter”<sup>8</sup>. Idea

<sup>7</sup> J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 648.

<sup>8</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 37.

Habermasowskiej sytuacji komunikacyjnej zakłada, by każdy wносił do dyskusji swoje twierdzenia, przekonania, by aktywnie uczestniczył w tworzeniu konsensusu.

Poniżej zaprezentuję metodę filozofowania i jej znaczenie dla kreowania określonych aspektów kultury.

### Filozofowanie jako metoda edukacyjna

W omawianym projekcie używa się określenia metoda filozofowania, rozumiejąc, że jest to szereg metod wypracowanych pod tym szyldem, mających swoje źródło w takich koncepcjach teoretycznych jak konstruktywizm czy *community of inquire*. Można też stosować słowo technika dla wskazania konkretnych sposobów realizacji metody. Przy czym słowo metoda ma większy zakres pojęciowy i oznacza całościowe, kompleksowe ujęcie sposobu działania. Kategorię technika stosuje się dla wskazania wyszczególnionego sposobu działania, zwykle używanego w danej metodzie. W metodologii badań Aleksander Kamiński określa metodę jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych [...]”<sup>9</sup> a technikę jako „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami [...]”<sup>10</sup>.

Filozofowanie jako metoda edukacyjna jest doskonale znaną formą pracy z dziećmi i młodzieżą w bardzo wielu krajach Zachodu, takich jak Stany Zjednoczone, Austria, Niemcy, Australia czy Szwajcaria, i to od ponad 20 lat<sup>11</sup>. Nie jest też, jak można by sądzić, bliżej niedookreśloną czy też intuicyjną techniką lub metodą pracy, przeciwnie – wypracowano ściśle dyrektywy co do jej stosowania. Istnieje wiele publikacji traktujących o **filozofowaniu**, z których wymienić można takich autorów jak np. Matthew Lipman, Ekkehard Martens, Barbara Weber czy Bogusław Kałuski<sup>12</sup> i wielu innych.

Metoda filozofowania ma na celu wspieranie rozwoju kognitywnego młodych ludzi i ich kompetencji komunikacyjnych poprzez konfrontowanie uczniów z problemami dnia codziennego. Filozofowanie w tym przypadku to inaczej dokonywanie refleksji, twórcze przeżywanie dylematów, które każdego dnia pojawiają się w newsach telewizyjnych, w Internecie, mają miejsce w przestrzeni szkolnej i innych sferach życia/ludzkiej aktywności. Filozofowanie wspiera również rozwój moralny i afektywny uczniów. Wagę tego ostatniego aspektu filozofowania podkreśla Ann Margareth Sharp, która przekonuje, że *community of inquire* pobudza „myślenie zaangażowane i współodczuwające, kształtujące wrażliwość u dziecka. Na *caring thinking* składają się: myślenie wartościujące, afektywne, aktywne i normatywne. Za ich pomocą kształtujemy w dzieciach empatię, emo-

---

<sup>9</sup> A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, pod kierunkiem nauk. R. Wroczyńskiego, T. Pilcha, Wrocław 1974, s. 37.

<sup>10</sup> Ibidem s. 41.

<sup>11</sup> K. Budzińska, *Wychowawcza rola filozofowania z dziećmi* [w:] *Czas na wychowanie*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2013, s. 121.

<sup>12</sup> M. Lipman, *Thinkig in education*, Cambridge–New York 1991; E. Martens, *Methodik des Ethik – und Philosophierunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hanover 2003; B. Weber, „*Community of inquire*” *filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych* [w:] *Edukacja demokratyczna*, red. K. M. Cern, P. W. Juchacz, E. Nowak, Poznań 2009); B. Kałuski, *Filozofowanie z dziećmi. Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej*, Poznań 2018.

cjonalne zaangażowanie, współczucie, poczucie sprawiedliwości i gotowość do wyrażania własnych uczuć i sądów moralnych, ale też podejmowanie działań w zgodzie z wartościami i normami, które dziecko świadomie uznaje za istotne dla siebie”<sup>13</sup>.

Wyjściem do zastosowania metody jest wypracowany przez Barbarę Weber metodologiczny szkielec tzw. podwójnej spirali<sup>14</sup>. Polega ona na rozpoczęciu dyskusji od wzbudzenia **zadziwienia, zapytania** poprzez prezentację takiego dylematu, który nie pozostawia ucznia obojętnym. Maria Szczepska-Pustkowska rozważa „problematykę zdziwienia i zapytania jako *arche* wszelkiego filozofowania oraz prymatu pytań nad odpowiedziami w filozofii”<sup>15</sup>. Efekt zadziwienia można spowodować za pomocą przeczytania listu, fragmentu książki, prezentacji szokującego zdjęcia lub newsu itp. Tematyka również jest dowolna – ważne, by wzbudzała emocje, pole do dyskusji, czasami niezgodę lub tworzyła okazję do zmierzenia się z odrębnym punktem widzenia. Ważne, by poruszano tematy adekwatne do wieku i potrzeb dyskutujących. W projekcie „Myślę, więc jestem” ustrukturyzowano problemy w trzech grupach: JA – to sfera problemów wokół jednostki. Jej stosunek do siebie, sposób podejścia do własnego ciała, wierzenia, plany życiowe. Grupa druga to problemy z kategorii INNI. W tej grupie tematów poruszamy dylematy o charakterze międzyludzkim, interpersonalnym. Relacje z rodzicami, przyjaciółmi, pierwsza miłość, relacje finansowe w związku itp. Ostatnia grupa tematów wyłania się z kategorii ŚWIAT. W tej grupie kształtujemy swoje stanowiska wobec tematów ogólnoludzkich z zakresu polityki, stosunku do postępu technicznego, działania mediów czy zmian społecznych i ogólnościowych.

Na bazie efektu zadziwienia konstruuje się dyskusję. Jest wiele rozmaitych technik prowadzenia dysputy, istotne, by nauczyciel miał w niej status moderatora i nie dominował. Jego zadaniem jest zapewnienie dyskutującym przestrzeni do analizy wybranych zagadnień, konfrontacji z różnymi poglądami, interpretacjami, a także do konstruowania precyzyjnych, spójnych argumentów. Prowadzący ma do dyspozycji szereg technik wspierających samą dyskusję, mogą to być na przykład techniki projekcyjne, które mogą stanowić swoistą „rozgrzewkę” umysłową przed zastosowaniem metody właściwej. Pełnią niekiedy także rolę „otwieraczy”, zwłaszcza na początku spotkań dyskusyjnych, kiedy to grupa nie jest jeszcze wprawiona w podejmowaniu dyskusji. Następnie stosujemy tzw. metodę właściwą. W projekcie, o którym mowa w tej publikacji, użyto przede wszystkim tzw. **Metodę Pięciu Palców** autorstwa profesora Ekkeharda Martensa – polegającą na wykorzystaniu w dyskusji pięciu poziomów filozoficznej refleksji. Poniżej zostanie zarysowany schemat metody i wartość każdego poziomu dla kształtowania określonej kultury społecznej a nawet duchowej uczestników.

### „Pięć palców” tworzy kulturę

Dyskusja **Metodą Pięciu Palców** ma charakter kulturotwórczy przede wszystkim z powodu samej atmosfery intelektualnej, jaka jest przypisana dyspucie tego typu. Jednostki biorące

<sup>13</sup> Ibidem, s. 128–129.

<sup>14</sup> B. Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych* [w:] M. K. Cern, P. W. Juchacz, E. Nowak, *Edukacja demokratyczna*, Poznań 2009.

<sup>15</sup> M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casusu władzy (i demokracji)*, Kraków 2011, s. 14.

w niej udział, zwłaszcza na poziomie licealnym lub podobnym, krystalizują swój światopogląd, zyskują poczucie stawania się podmiotami posiadającymi własne stanowiska i stają się częścią szkoły, która dyskutuje, zadaje pytania, pobudza myślenie. Drugą istotną cechą dyskusji jest swoiste **wytrącenie** dyskutujących z tzw. racjonalności adaptacyjnej<sup>16</sup>, ze strefy komfortu, dającej doraźne poczucie ładu i bezpieczeństwa, na rzecz racjonalności emancypacyjnej, a więc takiej, która umożliwia zmianę, rewizję utartych poglądów i krytyczne myślenie. To droga do kształcenia jeśli nie elit, to przynajmniej jednostek niezależnych intelektualnie.

Poniżej opiszę szkielet metody, wskazując zarazem kulturotwórcze aspekty każdego z poziomów refleksji. Będzie to jedynie zarys koncepcji i zasygnalizowanie istotnych jej elementów.

### **1. Faza fenomenologiczna (faza poszukiwania)**

Faza ta ma na celu dokonanie opisu tego, co widzimy, zrelacjonowanie naocznych odczuć, wrażeń, spostrzeżeń. Fenomenologia poszukuje tzw. „czystych pojęć”, doszukuje się „istoty” rzeczy, bez naleciałości, spekulacji, interpretacji czy też stereotypów, które w toku życia niejako „przyklejają się” do rozmaitych kategorii obecnych w naszej codzienności. Wzorem filozofa młody człowiek dokonuje czystego opisu tego, co zaobserwował czy rozpoznał w prezentowanej mu „narracji”.

Wprowadzenie takiego poziomu refleksji do edukacji szkolnej sprzyja tworzeniu społeczności, która unika stereotypizowania, jest bardziej tolerancyjna, otwarta, nie segreguje ludzi według często krzywdzących kategorii. Kobieta, blondynka, za chuda, za gruba, biedny, ciemnoskóry, zbyt męski, niemęski, leniwy, ambitny. Za każdym z tych słów kryją się znaczenia, nierzadko dyskryminujące. Opisując zjawiska, młodzi ludzie niekiedy powtarzają utarte zdania zasłyszane w telewizji, w mediach społecznościowych czy na podwórku. Faza fenomenologiczna uczy samodzielnego „zobaczenia”, z czym mamy do czynienia i oddzielenia obiektu od spekulacji i stereotypów na jego temat.

W projekcie „Myślę, więc jestem” poddajemy takiemu fenomenologicznemu oglądowi uchodźców, niepełnosprawnych, kobiety, mężczyzn i wielu innych, próbujemy zobaczyć także w taki sposób takie pojęcia jak: intercyza, klonowanie, dorosłość czy na przykład narkotyki. Jest to stopniowe uzyskiwanie pełnego obrazu pojęć i krystalizacja własnego, nie zasłyszanego czy automatycznego poglądu.

### **2. Faza hermeneutyczna (faza rozumienia)**

Ten poziom refleksji zmierza do pogłębienia rozumienia sytuacji. Dzieje się tak, kiedy w dyskusji próbujemy na przykład interpretować zjawiska, ale także poszukiwać źródeł takich a nie innych sądów na dowolny temat. Ten poziom dyskusji pokazuje, że interpretacja może być wynikiem inspiracji poglądami innych ludzi czy powtarzaniem obecnych np. w mediach społecznościowych treści, uprzedzeń, a także że może być wiele interpretacji jednego zdarzenia. Stosowanie hermeneutyki w edukacji w sposób praktyczny kreuje kulturę szacunku dla różnorodności zdań. Szkoła umiejąca wykorzystać takie techniki prowadzenia dyskusji uczy pluralizmu i demokracji, uczy też zasady: „nie oceniaj łatwo – spróbuj zrozumieć”. Uczeń daje innym prawo do wyrażania odmiennych poglądów, a także dokonuje krytycznej oceny własnego stanowiska.

---

<sup>16</sup> R. Kwaśnica, op.cit.

Jedna z licealistek biorąca udział w dyskusji projektu „Myślę, więc jestem” o emigrantach i uchodźcach wyrażała bardzo negatywne poglądy na temat zatrudnionych w jednej z legnickich fabryk Ukraińców. W toku dyskusji zreflektowała się, że swoje uprzedzenia przejęła niejako od swojej mamy, która miała nieprzyjemne doświadczenie z Ukraińcem. Dyskutując z grupą, zaczęła rewidować swoje wcześniejsze uprzedzenia. Inni przekonywali ją, że generalizowanie opinii na podstawie jednego przypadku nie ma sensu. Cała grupa miała okazję przyrzeć się procesowi zmiany odczucia i poglądu poprzez dochodzenie do źródeł uprzedzenia i krytycznej refleksji nad nim.

### **3. Faza analityczna (faza pogłębiania)**

W tej fazie uczymy precyzyjnego posługiwania się pojęciami. Definiujemy główne zagadnienia, szukamy synonimów, sprawdzamy rzeczywiste znaczenia pewnych słów, zawężamy lub poszerzamy pole definicyjne, choć zwykle unikamy zbytnich uogólnień. Precyzja wypowiedzi sprzyja tworzeniu spójnych, logicznych argumentów. Uczy też dbania o jakość argumentów. Im precyzyjniejszy argument, tym silniejszy oręż w walce o wygraną w debacie. Ten poziom dyskusji kreuje kulturę rzetelnego argumentu zamiast argumentu siły czy innej formy przewagi. Uczy szacunku dla słowa.

W trakcie projektu uczestnicy mogli poszerzyć swoje słownictwo i poznać pełne znaczenie określonych słów. Okazało się na przykład, że rozumienie takich pojęć jak GMO, *in vitro* czy intercyza są znane jedynie powierzchownie, a niektórym uczniom wcale. Tym czasem trudno sobie wyobrazić pełne uczestnictwo w świadomym dyskursie społecznym bez operowania tak ważnymi we współczesnym świecie kategoriami. Wielu licealistów zaczynało aktywność w naszej grupie dyskusyjnej od argumentów typu: „bo tak”, „czemu nie”, „wszyscy tak mówią” albo „nieważne, dlaczego tak myślę”. W projekcie „Myślę, więc jestem” usłyszeli, że to nie jest argument, że warto sprecyzować własne zdanie, że taki sposób argumentacji zdradza brak pewności, o czym się w rzeczywistości mówi.

### **4. Faza dialektyczna (faza polaryzacji stanowisk)**

Na tym poziomie refleksji dyskusja jest organizowana według zasady pro–contra. Zwykle dzieli się grupę na dwie frakcje próbujące obronić odmienne stanowiska. Podział na grupy jest niezależny od rzeczywistych poglądów dyskutujących, celem jest tutaj umiejętne konstruowanie argumentów z uwzględnieniem wyobrażenia sobie tego, jak może wnioskować nasz przeciwnik w dyskusji. Uczymy się poprzez to rozumienia innego. Wchodzimy w jego świat potrzeb, uczuć czy obaw. Ponownie kreujemy kulturę dialogu, porozumienia – pomimo różnic. Jest to także kultura społeczeństwa obywatelskiego, które ma prawo do niezależnej obrony swojego stanowiska za pomocą rzetelnego argumentu.

W projekcie „Myślę, więc jestem”, zwykle dzieląc się na dwie grupy oponentów, nazywaliśmy je odpowiednio – adwokatami i prokuratorami w danej sprawie. Pozwalało to także wczuć się w sytuację dochodzenia swoich praw na drodze sądowej, gdzie również ścierają się odmienne stanowiska, które należy obronić.

### **5. Faza spekulacji (faza wyobrażania sobie)**

Docierając do etapu końcowego, wchodzimy na poziom eksperymentowania, stawiania hipotez, spekulowania, wspomaganie się intuicją. Zabieg taki pomaga sprobematyzować sytuację, zmienić punkt widzenia, zwrócić uwagę na złożoność lub niejednoznaczność

problemu. Można także zwrócić uwagę na fakt, że dana sytuacja ma określony kontekst kulturowy, jest determinowana przez tzw. ducha czasu albo inne elementy. Jeśli je zmienimy, zmieni się wydźwięk problemu albo przestanie on istnieć. Kształtujemy w ten sposób kulturę krytycznego i twórczego myślenia, wychodzenia poza ramy schematu, działania w sytuacjach nieoczywistych oraz przewidywania.

Spekulacje w naszej grupie dyskusyjnej organizowane zostały wokół tematów związanych z bioetyką, z dylematami moralnymi w relacjach międzyludzkich. Brzmiały np. tak:

- A gdybyś to ty był emigrantem i właśnie znalazł się sam w obcym mieście dalekiego kraju? Jakbyś się zachował? Czego byś oczekiwał od mieszkańców tego państwa?
- Gdybyś była kobietą sto lat temu – czego byś pragnęła? Co byłoby dla ciebie niemożliwe a co dostępne?
- Wyobraź sobie, że możesz zaprojektować swoje dziecko – wybrać mu kolor oczu, kształt nosa itp. Czy skorzystasz z takiej możliwości? Co mogłoby się stać, gdyby ludzie upowszechnili taką możliwość? Czym by to groziło?

Oto przykłady pytań, które pozwalają lepiej zrozumieć sytuację, sproblematyzować ją, a nawet odnieść do własnego życia.

### Podsumowanie

Rozważając pojęcie kultury szkoły, warto zastanowić się nad praktycznym ujęciem problemu i zadać sobie pytanie: kiedy powstaje owa kultura? Jak ją tworzyć? Czy można ją kreować w sposób świadomy i zamierzony? Zarysowana powyżej metoda jest właśnie taką praktyczną wskazówką, jak urzeczywistniać określone postawy i wartości, jak zaszczeniać określoną wrażliwość i nawyk refleksji oraz dialogu, gdyż okazuje się, że nie są to kompetencje naturalne, lecz nabywane w toku socjalizacji. Filozofowanie uważam za nieocenione „narzędzie” do kreowania kultury społecznej charakteryzującej się wysokim poziomem zachowań demokratycznych, prospołecznych. Metoda wzmacnia wiele istotnych kompetencji, z których szczególnie ważnymi wydają się te komunikacyjne, gdyż właśnie one najlepiej urzeczywistniają podmiotowe działanie w świecie, kreują kulturę samodzielnie działających podmiotów. Więcej – stanowią przyczynek do emancypacji, która „jest procesem uwalniania się podmiotu od uzależnienia i ograniczeń, prowadzącym do refleksyjnego realizowania podmiotowych interesów”<sup>17</sup>. Partycypacja w życiu społecznym, politycznym zaczyna się właśnie od umiejętności formułowania myśli i obrony swojego toku myślenia w pełnej szacunku dla innego zdania dyskusji. Tu kiełkuje kultura szkoły. W dyskusji.

### Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(157).
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.

---

<sup>17</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995, s. 70.

- Budzińska K., *Wychowawcza rola filozofowania z dziećmi* [w:] *Czas na wychowanie*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2013.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, pod kierunkiem nauk. R. Wroczyńskiego, T. Pilcha, Wrocław 1974.
- Kaluski B., *Filozofowanie z dziećmi. Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej*, Poznań 2018.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności*, Wrocław 1987.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Opara S., *Nurty filozofii współczesnej*, Warszawa 1994.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia demokracji* [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M., Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Kraków 2005.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.
- Weber B., *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych* [w:] *Edukacja demokratyczna*, red. M.K. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, Poznań 2009.

#### SUMMARY

Anna Kowal-Orczykowska

#### **Philosophy as a method of shaping the spiritual and social culture of students and schools**

The aim of this paper is to present the educational method called philosophical education and its role in shaping the culture of the school and its students. For years, philosophy has been successfully implemented in many schools in the world. It has a reputation of an innovative method, both in the sphere of education and the upbringing of the youth. It is particularly effective in stimulating the moral, cognitive and affective development of young individuals at every level of education, starting with early school education. Importantly, it prepares young people for taking part in broadly understood discourse, and thus implements many democratic values in practice. This aspect of the social as well as the spiritual/moral culture of the school and students shaped by this method will constitute the subject of analysis in the text. I will try to show how philosophizing embodies attitudes and values that are components of the culture of the school and its students

**Key words:** school culture, philosophical education, civil society.

Data wpływu artykułu: 12.03.2019 r.

Data akceptacji artykułu: 11.04.2019 r.