

Pedagogiczne aspekty edukacji filozoficznej
z uwzględnieniem systemów penitencjarnych

Pedagogiczne aspekty edukacji filozoficznej z uwzględnieniem systemów penitencjarnych

redakcja

Dawid Lipski

Mariusz Malinowski

Recenzenci:

prof. dr hab. Artur Andrzejuk

dr hab. Sławomir Cudak

Projekt okładki:

Sławomir Górzyński

Opracowanie redakcyjne:

Dorota Kanabus

Skład:

Mercurius

© Copyright by Wydawnictwo DiG, 2020

ISBN DiG: 978-83-286-0124-6

ISBN WSKiP: 978-83-66454-07-1



Wydawnictwo DiG Sp. j.

PL 01-987 Warszawa, ul. Dankowicka 16c lok. 2

tel./fax: (+48 22) 839 08 38

e-mail: biuro@dig.pl, <http://www.dig.pl>

Druk cyfrowy

Spis treści

Słowo wstępne	7
Krzysztof A. Wojcieszek Jaki model filozofowania i jaka metafizyka są najlepsze jako podstawa edukacji w XXI wieku? Starożytne czy nowożytne?	9
Agnieszka Nowogrodzka Po co nam filozofia w świecie empirycznej nauki?	21
Anna Janus Filozofia w szkole ponadpodstawowej jako szansa na kreatywną naukę odkrywania świata i siebie	31
Grzegorz Pyszczyk <i>Grassroots philosophy</i> w ujęciu socjologicznym	49
Agnieszka Gondek Proces wychowania i wykształcenia człowieka w optyce tomizmu konsekwentnego Mieczysława Gogacza	65
Dawid Lipski Etyka chronienia osób jako propozycja edukacji filozoficznej w szkołach średnich	81
Maciej Kasprzyk Doniosłość pojęcia „kultura penalna” w edukacji filozoficznej	95
Katarzyna Iwanicka Psychologiczne podstawy pracy z grupą ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia stylów uczenia się	105
Agnieszka Woszczyk Doradztwo filozoficzne jako forma wsparcia osób przebywających w ośrodkach penitencjarnych	115
Mariusz Malinowski Filozofia w edukacji szkolnej, animacji społecznej i w pracy penitencjarnej — aspekty pedagogiczne	125

Krzysztof A. Wojcieszek	
Ryzyko „mizologii” w nauczaniu filozofii w szkole wyższej: z czego wypływa i jak go uniknąć?	137
Aneks	161
Noty o Autorach	164

Słowo wstępne

Prezentowana monografia poświęcona pedagogicznym aspektom edukacji filozoficznej z uwzględnieniem systemów penitencjarnych stanowi pokłosie seminarium pod tym samym tytułem, które odbyło się w styczniu 2020 roku w siedzibie Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie. Było to pierwsze z cyklu planowanych spotkań poświęconych zjawisku edukacji filozoficznej w kontekście penitencjarystyki.

Publikacja dotyczy rozważań naukowo-badawczych odnoszących się do przedsięwzięć związanych z realizowanymi formami edukacji filozoficznej w jednostkach oświatowych, takich jak uczelnie wyższe, szkoły, instytucje kultury, a także w jednostkach penitencjarnych. Podjęte rozważania koncentrują się w trzech obszarach: pedagogika, edukacja filozoficzna i penitencjarystyka. Wydaje się, że styk tych trzech obszarów domaga się — zwłaszcza na gruncie polskiej literatury przedmiotu — szerszych analiz.

Pierwsze trzy artykuły — prof. Krzysztofa Wojcieszka, mgr Agnieszki Nowogrodzkiej i dr Anny Janus — są wprowadzeniem do problematyki roli filozofii w edukacji. Tekst profesora Wojcieszka jest próbą wskazania najkorzystniejszej dla edukacji koncepcji filozofii i wynikającego z niej modelu filozofowania. Drugi z artykułów analizuje korzyści, jakie niesie ze sobą szersze wprowadzenie filozofii do edukacji na różnych jej stopniach. Natomiast dr Janus przedstawia refleksje na temat roli filozofii w szkole ponadpodstawowej, wynikające z analizy literatury przedmiotu, jak również z własnych wieloletnich obserwacji uczniów biorących udział w olimpiadzie filozoficznej.

Kolejny artykuł, autorstwa prof. Grzegorza Pyszczka, podejmuje w kontekście socjologicznym analizę przyczyn i form społecznego fenomenu, jakim jest ruch *grassroots philosophy*. Dwa następne artykuły — dr Agnieszki Gondek i dr. Dawida Lipskiego — poświęcone zostały prezentacji oryginalnej koncepcji etyki i pedagogiki opracowanej przez prof. Mieczysława Gogacza w ramach tomizmu konsekwentnego.

Przedmiotem artykułu dr. Macieja Kasprzyka jest ukazanie relacji, w jakiej pozostaje kultura penalna do zagadnienia edukacji filozoficznej. Kluczowy spośród omówionych problemów jest proces przyswajania kultury penalnej za pośrednictwem edukacji filozoficznej. Tekst dr Katarzyny Iwanickiej podejmuje zagadnienie uwarunkowań stylów uczenia się oraz pedagogicznych podstaw pracy z grupą na przykładzie warsztatów filozoficznych dla studentów

penitencjarystyki oraz funkcjonariuszy służby więziennej. Celem artykułu dr Agnieszki Woszczyk jest zarysowanie perspektyw doradztwa filozoficznego w pracy z osobami przebywającymi w ośrodkach penitencjarnych na przykładzie projektu realizowanego przez Polskie Towarzystwo Doradztwa Filozoficznego (PTDF). Natomiast mgr Mariusz Malinowski porusza zagadnienie transformatywnego oddziaływania filozofii w odniesieniu do pewnych praktyk wychodzących poza akademicki obszar uprawiania filozofii (szkoły, kawiarnie, biblioteki, domy kultury, domy seniora, więzienia). Zamykający monografię artykuł prof. Krzysztofa Wojcieszka omawia eksperyment pedagogiczny polegający na próbie uczynienia zajęć z filozofii maksymalnie zrozumiałymi i satysfakcjonującymi dla studentów penitencjarystyki.

Redaktorzy prezentowanej monografii wyrażają nadzieję, że kolejne seminaria poświęcone pedagogicznemu aspektowi edukacji filozoficznej w odniesieniu do zagadnień penitencjarystyki zaowocują pogłębionymi publikacjami podejmującymi ten ważki temat.

Redaktorzy

Krzysztof A. Wojcieszek
Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie
ORCID: 0000-0003-1047-8000

Jaki model filozofowania i jaka metafizyka są najlepsze jako podstawa edukacji w XXI wieku? Starożytne czy nowożytne?

Which model of philosophy and metaphysics comprise the best basis for education in the 21st century? Ancient or modern?

Abstract: E. Gilson rightly claimed that the prevailing metaphysics of a given era is the core of any culture. This is a fundamental issue also for education. When we ask a question about the direction in which education should go, it turns out that the practical answer in the contemporary times is to direct education towards pragmatic productivity rather than autotelic wisdom. Defining man as a real entity with an objectively determined structure and purpose of existence becomes lost in it. The dominant issues are those that will make man an efficient maker (*homo faber*), but no longer a conscious consumer — here, faith in the necessity of growing consumption and treating life as fun is expected (*homo ludens*). Traditional cultural themes, such as the issue of equitability of human actions, love (friendship, community), perpetuity of human beings, the existence of God, the transcendent purpose of human life are almost absent (or marginalized). This happens under the conditions of disappearing traditional forms of communicating classical metaphysics hidden in the catechesis of many religions. This may result in the rejection of the proposals of contemporary education as not corresponding to the real needs of the people who receive education. What is also worth noting is the interest that accompanies all modernly designed subjects of education based on classical metaphysics, such as „Nicomachean Ethics” or „Philosophy and the Psychology of Love”. Such subjects have most often been chosen by students as optional subjects, rather than the more pragmatic ones. Conclusion: the main assumptions of modern education should be revised with

regard to the real cognitive needs of students. At the same time, the traditional proposals should be modern in terms of their didactic composition and fully stimulating — traditional in content and modern in form.

Keywords: pedagogy, philosophy, metaphysics, education, realism

Żyjemy w czasach, w których samo słowo „metafizyka” straciło swoje pierwotne znaczenie i bywa używane w znaczeniu negatywnym, jako „nauka o wywoływaniu duchów” lub „nauka o tym, co nie istnieje”. Jest to konsekwencja stopniowej dominacji materializmu w kulturze. Ponieważ metafizyka jako dziedzina wiedzy zazwyczaj obiecywała i nadal obiecuje otwarcie racjonalnego dostępu do rzeczywistości, które nie są wprost poznawalne zmysłowo, to w czasach, które odwróciły się od wszystkiego, co niematerialne, to znaczenie koncepcji uznających takie byty za fragment rzeczywistości natychmiast zmalało. Użytkownicy współczesnej kultury nie zauważają, że ich materialistyczny, pozytywistyczny czy redukcjonistyczny sposób myślenia też jest oparty na wyborze określonej metafizyki, zresztą podlegającej analizie i krytyce jak każda inna. Obecnie zanika wrażliwość na to, co stanowi jawną lub ukrytą ośnowę każdej kultury, czyli jej fundament metafizyczny.

Zauważył ten aspekt E. Gilson, gdy wskazał na centralną rolę metafizyki dla każdej faktycznej kultury [Gilson 2001]. W centrum danej kultury kryje się określona metafizyka, jeśli rozumieć ten termin jako ogólną teorię rzeczywistości. W zasadzie wszystkie elementy danej kultury są powiązane z określoną teorią rzeczywistości i od niej ostatecznie zależne. A tradycyjnie taką teorię nazywamy metafizyką, czyli dotyczącą bytów realnie istniejących (w odróżnieniu od ontologii jako teorii wszystkich możliwych bytów). Wzajemne odniesienia treściowe między „ontologią”, „metafizyką” i „filozofią pierwszą” zawiera pierwszy rozdział *Ontologii* Władysława Stróżewskiego [2003]. W tym artykule będę się posługiwał terminem „metafizyka” w znaczeniu teorii wszelkich bytów istniejących, zarówno dostępnych bezpośrednio poznaniu zmysłowemu („materialnych”), jak i takich, których istnienie oraz naturę wyprowadzamy z istnienia i działania tychże, choć nie są one dostępne poznaniu zmysłowemu, ale są uchwytnie intelektualnie. Jest to tradycyjny sposób rozumienia metafizyki, współcześnie charakterystyczny na przykład dla tomizmu [Swieżawski 1948; Krąpiec 1998; Gogacz 2008].

Dodajmy, że spór o rolę i miejsce metafizyki w filozofii i w kulturze jest zasadniczym polem zmagania intelektualnych w dziejach myśli europejskiej, również obecnie. Mamy bowiem zarówno uznanie jej jako kluczowego fundamentu kultury [Gilson, op. cit.], jak i swoistego „chwastu intelektualnego” czy pseudonauki uzurpującej sobie niesłusznie prawo do wypowiedzi (nurt neopozytywizmu, scjentyzmu, materializmu). Istnieje niezliczona liczba stanowisk w tej sprawie, co tylko potwierdza znaczenie sporu jako bardzo istotnego, wręcz kluczowego w całych dziejach europejskiej filozofii, zwłaszcza w jej

nowożytności i współczesności. Nie mam zamiaru wkraczać bezpośrednio w ten spór. Wystarczy, jeśli opowiem się za jednym z rozwiązań i w miarę możliwości klarownie odsłonię jego konsekwencje w teorii edukacji. Metafizyka określa to, co i jak rozumiemy, na czym skupiają się nasze wysiłki badawcze, co zauważamy, a co pomijamy w kulturze.

Ewolucja sposobu uprawiania filozofii w dziejach myśli europejskiej

Czy można jednak mówić o jakiejś jednolitej metafizyce w Starożytności i Nowożytności europejskiej, tak jak to zaznaczyliśmy w tytule? Przecież wiadomo, że w dość długich dziejach starożytnej myśli filozoficznej współwystępowały bardzo różnorodne teorie rzeczywistości, różne metafizyki. Stanowiły one podstawę ówczesnych sporów, co wystarczająco ilustruje dowolny podręcznik historii filozofii europejskiej. Wystarczy przytoczyć słynny, a jednocześnie zasadniczy spór między Platonem z jego teorią idei i Arystotelesem z jego teorią bytu realnego. Znalazło to nawet oddźwięk w sztuce (Rafael Santi, *Szkola Ateńska*, Stanze Rafaela, Watykan). Giovanni Reale relatywizuje nieco ten spór, uznając arystotelizm za swoistą kontynuację platonizmu [2005]. W takim razie spójrzmy na tak podstawowe kontrowersje, jak różnice między atomizmem Leucypa i Demokryta a kontynuatorami myśli sokratejskiej. Niewątpliwie Starożytność nie była jednolita pod względem metafizycznym. Z całą powagą budowano różne metafizyki i posługiwano się nimi. Od zarania myśli europejskiej współegzystowały w kulturze liczne i różnorodne metafizyki, czasem pozostające w dużym wzajemnym napięciu poznawczym.

Jednak, zdaniem wybitnego historyka filozofii europejskiej Stefana Swieżawskiego, możemy wyróżnić pewną zasadniczą cechę filozofowania w Starożytności i w Nowożytności, która różnicuje te dwie epoki. Ujmuje on tę sprawę przez koncepcję tzw. filozofii klasycznej, która dominowała w Starożytności, a która ustąpiła miejsca innemu typowi filozofowania w Nowożytności. Klasyczna filozofia to:

... europejska myśl filozoficzna od jej zarania aż do wieku XV włącznie. Tę właśnie filozofię określam jako klasyczną, gdyż w tym okresie trwa przekonanie, że filozofia — jako umiłowanie mądrości — w centralnym miejscu swej problematyki umieszcza metafizykę [Swieżawski 2000, s. XI].

Według Swieżawskiego to usytuowanie metafizyki w centrum dociekań charakteryzowało główny nurt europejskiej filozofii od Starożytności aż do wieku XV. Było to dwa tysiące lat konsekwentnego rozwoju myśli europejskiej. Jeśli Swieżawski ma rację [a nie on jeden tak uważał, patrz: E. Gilson 2001], to w tym centralnym usytuowaniu metafizyki kryłoby się jakieś zasadnicze przesłanie przeszłych wieków. Przesłanie kierujące naszą uwagę ku rzeczywistości, ku realnie istniejącym bytom, a w szczególności ku temu, co wobec nas, ludzi, zewnętrzne, a co napotykaemy na swej drodze jako przedmiot refleksji, powód zdziwienia i zasadniczy motyw intelektualnych poszukiwań. Refleksja

nad nami samymi przychodzi niejako w drugiej kolejności, gdy zorientujemy się, że właśnie poznajemy to, co napotkane. Nie znaczy to, że myśl starożytna zrezygnowała z szukania odpowiedzi na pytanie „kim jestem jako człowiek?”. Tyle tylko, że podstawą tego dociekania były uzyskane już rezultaty poznania świata — zewnętrznie i niezależnie istniejących bytów realnych. Na podstawie analizy tych efektów poznania Arystoteles był w stanie opisać dokładniej również człowieka w swym wiekopomnym traktacie *O duszy*, uznawanym za pierwszy traktat psychologiczny w dziejach myśli europejskiej. Badanie człowieka odbywało się w tym wypadku na wzór poznawania napotkanych bytów od człowieka niezależnych. Ładnie to opisuje poetyckim językiem Czesław Miłosz:

Miłość to znaczy popatrzeć na siebie,
Tak jak się patrzy na obce nam rzeczy,
Bo jesteś tylko jedną z rzeczy wielu.
A kto tak patrzy, choć sam o tym nie wie,
Ze zmartwień różnych swoje serce leczy,
Ptak mu i drzewo mówią: przyjacielu.

Wtedy i siebie, i rzeczy chce użyć,
Żeby stanęły w wypełnienia łunie.
To nic, że czasem nie wie, czemu służyć:
Nie ten najlepiej służy, kto rozumie.

(*Miłość z tomu Ocalenie*, 1945)

„Klasycyzm” filozofowania mieściłaby się zatem w postawie poznawczej, jaką przyjmuje poznający, postawie realistycznej, w której to, co napotkane i zewnętrzne ma pierwszeństwo i wymaga swoistego pochylenia się w pokorze. Nie znaczy to, aby Starożytność lekceważyła temat tak doniosły jak natura człowieka. Pamiętano o zaleceniu delfickim, aby poznać samego siebie. Ten okres dziejów przyniósł bardzo bogate i wszechstronne informacje o nas samych, ale zebrane w kontekście tej pierwotnej postawy poznawczej, która uznawała swą zależność od napotkanych bytów, siebie umieszczając wśród nich „Ptak mu i drzewo mówią: przyjacielu...”

Co zatem się stało, na czym polegała przemiana w okresie nowożytnym, gdy filozofia, jak sugeruje Swieżawski, przestała być klasyczna? Historyk filozofii ujmując to tak:

Już w wieku XIV zaczyna się powolny, wielowiekowy proces, w którym filozofia klasyczna „zdradza” samą siebie, degradując stopniowo kluczową rolę metafizyki, której miejsce zajmują inne dyscypliny filozoficzne, jak np. etyka, teoria poznania. Powolny renesans refleksji metafizycznej nad całą rzeczywistością i nad człowiekiem daje się zauważyć dopiero w wieku XX [2000, s. XI].

Może nas to nieco zaskakiwać, gdyż przyjęło się ujmować tę przemianę jako dowartościowanie (lub zmianę) głównie teorii poznania, wychodzenie z dzieciństwa myśli w kierunku dojrzałego krytycyzmu, który chce przede wszystkim zająć się rewizją dotychczasowych rezultatów poznawczych pod kątem ich prawomocności

metodologicznej [Legowicz 1986]. Symbolem takiej zmienionej postawy jest myśl brytyjskich filozofów z przełomu XVII i XVIII wieku, takich jak na przykład David Hume, a przede wszystkim krytyczna myśl Immanuela Kanta. W Starożytności pierwsza była określona jako metafizyka, w Nowożytności zaś raczej jako teoria poznania. Tyle tylko, że oddanie prymatu teorii poznania już jest pewnego rodzaju metafizyką, która pozostaje pierwsza, z czego nie zawsze zdawali sobie sprawę myśliciele nowożytni. Innymi słowy, za przemianą Starożytności w Nowożytność kryje się określony wybór sposobu ujmowania rzeczywistości, arbitralny wybór określonej metafizyki, w której to ludzkie „Ja” odgrywa centralną rolę, stawiając się w miejsce wszelkiego napotkanego bytu. Ta zmiana postawy miała i ma ogromne konsekwencje [patrz np. Krzyżanowski 2007; Gogacz 2008].

W epoce starożytnej pierwsza była reakcja na napotkany byt, która wyzwalała refleksję/decyzję i dopiero później ewentualne działanie. W epoce nowożytnej wychodzimy od decyzji. Każda myśl, która wychodzi od decyzji i nie jest reakcją na napotkany byt, zbliża się do Nowożytności, a każda, która podporządkowuje się rzeczywistości, ma charakter klasyczny w rozumieniu Świeżawskiego.

Ten wybitny historyk i badacz schyłku średniowiecza (XV wiek) zdawał sobie dobrze sprawę ze szczegółów tej przemiany. Według takich myślicieli, jak Maritain czy Gilson, ten „przełom” wiązał się z kryzysem myśli scholastycznej w wieku XIV, gdy nie radzono sobie z wyzwaniem, jakie niosła na przykład teoria aktu istnienia w bycie, aktu uznawanego przez Akwinatę za zasadnicze pryncypium. Scholastyka niejako nie udźwignęła tego wyzwania, tej radykalnej rewolucji intelektualnej w metafizyce. Wspomniani autorzy łączyli to z przywiązaniem większości ówczesnych scholastyków do metafizyki istoty, a nie metafizyki aktu istnienia, co utrudniało dalszy rozwój europejskiej myśli¹. Można jednak poszerzyć ten pogląd i zauważyć trudności ogólnohistoryczne, jakie przeżywała Europa w wieku XIII, XIV i XV. Były to czasy „czarnej śmierci”, Wojny Stuletniej, zmagania Cesarstwa z Papiestwem. Czasy bardzo niespokojne, naznaczone cierpieniem i śmiercią. Czasy, w których autoteliczne filozofowanie *sine ira et studio* było coraz trudniejsze. Osobiście więzę początki tego przełomu z twórczością grupy awerroistów łacińskich, zwłaszcza reprezentujących tzw. drugi awerroizm, którzy schronili się na dworach ówczesnie panujących, aby występować jawnie przeciw Kościołowi. Byli to prekursorzy współczesnego ateizmu [Legowicz 1986; Gilson 1987]². W praktyce uznawali prymat wyboru sposobu filozofowania wedle kryterium przydatności, bardzo dalekiego od pokornego wsłuchiwanie się w „pieśń realnego bytu”. To ludzka wola miała rozstrzygać o kierunkach i rezultatach poznania. Stała już „za drzwiami” określona metafizyka, w której człowiek jest w centrum (antropocentryzm), ale jest samotny bytowo. Ostatecznie (w konsekwencjach) nie ma tu miejsca na byty

¹ Stosujemy tutaj pewne uproszczenie. Nieco inaczej i dokładniej opisuje ten proces M. Gogacz w *Elementarzu metafizyki* [2008], s. 105–142.

² J. Legowicz wartościuje ich prace pozytywnie jako odradzanie się autonomii rozumu w filozofii [1986]. E. Gilson jest odmiennego zdania [1987].

ukryte poza zasłoną materialności, zwłaszcza na Boga. Sporo zajmował się naturą tego przełomu Jacques Maritain w swojej sławnej pracy *Humanizm integralny* [1960], uważając, że wobec całych wieków zorientowanych na poznanie Boga (teocentrycznych) przyszedł wtedy w sposób naturalny czas na erę antropocentryczną, która jednak — jego zdaniem — już wyczerpała swoje możliwości w czasach współczesnych (stąd domaganie się nowego podejścia zwanego przez niego „humanizmem integralnym”).

Niewątpliwie czasy od XV wieku do naszych dni charakteryzują się odmiennym kierunkiem dociekań, skupionym na człowieku, na nas samych. Tyle tylko, że u podłoża tego skierowania nie leży teoria poznania (jest raczej wyrazem obranej drogi niż jej przyczyną), lecz wybór określonej metafizyki, w której to „ja” jest ważniejsze niż „ty”. W takim ujęciu człowiek wydaje się zupełnie samotny w kosmosie, skazany na twórczość aksjologiczną w zakresie sensu życia i wartości. Zauważmy: wartości mogą być „wyczytane w rzeczywistości” lub woluntarystycznie kreowane. Mistrzem i początkiem takiego podejścia wydaje się Kartezjusz, pomimo jego przygotowania scholastycznego [Gilson 1987, s. 469]³.

Może nas nieco mylić systematyczne nawiązywanie myślicieli początku ery nowożytnej do dawnych myślicieli Starożytności, zwłaszcza w okresie włoskiego Renesansu. Skoro nawiązywali do twórców z epoki starożytnej, i to w pewnym sprzeciwie wobec myśli dojrzałego Średniowiecza (scholastyka), to chyba nie mamy racji, doszukując się różnicy między Starożytnością a Nowożytnością? Sprawa wyjaśni się, gdy bliżej przyjrzymy się, z czego najchętniej korzystali ludzie Renesansu. A była to literatura piękna, która cała jest głównie kreacją. Jeśli z filozofii, to w wydaniu Platona i neoplatoników, które to nurty mają silny aspekt kreowania oglądu świata. Pomijano zaś te wątki dorobku starożytnego, które nakazywały postawę realistyczną i informowały, że „coś” jest „jakieś” niezależnie od naszego ludzkiego chcenia. Selektywnie odbierany Platon nadał się do tej roli znacznie lepiej niż suchy i realistyczny do bólu Arystoteles. Z dwu postaci na fresku *Szkoła Ateńska* większy mir miał w tym czasie Platon, wskazujący w górę, wzwyż (czyli lepiej niż „przyziemny” Arystoteles).

Jednak nie to decydowało. Kluczowe było, jak sędzę, ustosunkowanie się do jawnych lub przeczuwanych konsekwencji myślowych obu stanowisk: uznającego prymat realistycznej metafizyki i uznającego prymat teorii poznania. Otóż droga „klasyczna” w zasadzie prowadzi do... transcendentnego Boga jako źródła całej rzeczywistości. Jeśli mi z Nim nie po drodze, to unikam takiego sposobu poznawania. Twierdzę zatem, że zmiana nastąpiła w gruncie rzeczy jako efekt wyboru kulturowego ludzi późnego średniowiecza i czasów nowożytnych. Wyboru, który trafnie ujął Maritain jako obranie ścieżki antropocentryzmu. Przyjęcie prymatu teorii poznania czy aksjologii było już konsekwencją teorii rzeczywistości, w której to człowiek zajmuje z góry ustalone, pierwsze miejsce. „Ja” króluje.

³ „Gdy Kartezjusz zmarł w 1650 roku, pozostawił nam *Rozprawę o metodzie* i *Medytacje o pierwszej filozofii*, i dopiero te prace są naprawdę wybitnymi pomnikami filozofii nowożytnej...” [Gilson 1987, s. 469].

Aby uprościć nieco to zawile rozumowanie, odwołam się do potocznego rozróżnienia na postawę pychy i postawę pokory. W postawie pychy moje „ja” jest ostatecznie najważniejsze, w postawie pokory muszę się liczyć z twardymi regułami rzeczywistości (niekoniecznie rozstrzygając od razu, skąd się wzięły). W postawie pychy kreuję prawdę na swoją miarę, w postawie pokory podporządkowuję się cierpliwie odkrywanej prawdzie, odnajdywanej w napotkanych realnych bytach.

Czym różniłyby się zatem te dwie postawy filozoficzne: starożytna i nowożytna? W pierwszej rzeczywistość jest ważniejsza niż „ja” (to ona uruchamia poznanie), w drugiej zaś mniej ważna od mojego „ja” (to ja uruchamiam poznanie na moich zasadach). Mogę się z rzeczywistością i jej prawami nie liczyć, a jeśli jakieś prawa odgadnę — jedynie wykorzystać je do swoich celów. W takiej kulturze kontemplacja naturalna przestaje być wartością.

Ten model filozofowania odziedziczyliśmy w wyniku rozwoju kultury Europy w czasach nowożytnych. Taki też kształtował całą edukację. Jest charakterystyczne, jak wiele różnorodnych teorii i praktyk pedagogicznych przyniosły czasy nowożytne, i jak zróżnicowane było ich zaplecze filozoficzne [Śliwerski 1998]. Jest to bardzo dalekie od postawy pokory. Niemal wszystkie mają charakter swobodnej twórczości. Przyczyniło się to zresztą do przesunięcia samej pedagogiki z obszaru filozoficznego (jako kontynuacji etyki) na obszar nauk społecznych, gdzie bada się zjawiska społeczne, w tym poszczególne rozwiązania pedagogiczne (tzw. pedagogie).

Na co nas naraża nowożytny model filozofowania?

Nowożytny model filozofowania naraża nas na rozmijanie się z rzeczywistością, na ignorowanie jej. Nie jest realistyczny, lecz woluntarystyczny. „Ja” jest najważniejsze (czasem jako „my”). Człowiek (ludzie) jawią się jak sam Bóg wszechmogący. A co się dzieje, gdy nasze kreatywne ujęcia rozmijają się z rzeczywistością w wyniku obranego woluntaryzmu? Otóż jesteśmy „karani”, doświadczani skutkami swoich błędnych decyzji. Cierpimy.

Do zilustrowania tej sytuacji posłużę się pewną anegdotą. W młodości chętnie uprawiałem turystykę. Nie było wtedy systemu GPS i posługiwałem się mapami. Jakież było moje zdziwienie, gdy wiele razy nie docierałem do zamierzonego punktu wędrówki. Oczywiście możemy to śmiało przypisać mojemu brakowi umiejętności „terenoznawczych” i tak też mogło być. Jednak po latach dowiedziałem się, że podobno w okresie PRL dokonywano ze względów militarnych celowego zmieniania map. Punktem wyjścia była mapa całkiem dokładna, której treść specjalnie zmieniano, aby ewentualni imperialistyczni dywersanci nie mogli się nimi łatwo posłużyć w przypadku jakiegokolwiek inwazji. Celowo zmieniano ok. 25% treści. To podobno wystarczyło, aby mapa nie nadawała się do ewentualnych celów wojskowych. Idea, że jakiś dywersant nabywa w kiosku lokalną mapę i potem błądzi, kierując się jej wskazaniem, wydaje się nieco zabawna i dość absurdalna, ale dobrze pasuje do kolekcji współczesnych absurdów. Niedawno miałem w rękę stary przewodnik po moich okolicach powstały

w latach 60. Ku mojemu zdumieniu nie było tam żadnego opisu obiektu, który już wtedy sprowadzał ok. 100 tysięcy turystów. Mianowicie największego na świecie klasztoru katolickiego znanego jako „Niepokalanów”, założonego przez św. Maksymiliana Marię Kolbego. Nie było o nim słowa, za to o wielu mniej ważnych obiektach było sporo informacji. Ten jeden był „nieprawomyślny” i nie dostąpił zaszczytu umieszczenia w opisie. Metafizyczny opis rzeczywistości to niejako mapa. Jeśli ją intencjonalnie zafałszujemy, opierając się na jakimś arbitralnie przyjętym systemie wartości, będziemy błędzić i cierpieć. Nie na darmo mawiamy, że „pycha kroczy przed upadkiem” [Biblia, Księga Przysłów, 16:18]⁴.

Edukacyjne konsekwencje nowożytnej metafizyki

Możemy już przejść do obserwacji wybranych konsekwencji edukacyjnych obranej przez Europejczyków ścieżki odwrotu od realizmu i pokory. Wyraźnie widać te skutki w ogólnym ukierunkowaniu edukacji. Bez trudu spostrzegamy, że dobór tematyki dominującej w powszechnym nauczaniu jest zorientowany na przedmioty, których przydatność ogranicza się zasadniczo do zastosowań technologicznych. Są to: podstawowe umiejętności liczenia, podstawowe umiejętności językowe i podstawowe opisanie świata według nauk szczegółowych. Wśród uczniów jest wielu takich, których ten plan zniechęca. Nie dostrzegają przydatności proponowanej wiedzy dla ich własnego życia, poza przydatnością czysto zawodową. Owszem, to istotna przydatność. Cenny jest społecznie dobrze przygotowany do swej roli inżynier czy menadżer. Nie chcę tego kwestionować. Jak również pamiętam o napisie rzekomo wiszącym nad platońską Akademią — „Niech nikt tu nie wchodzi, kto nie zna geometrii”. Czy jednak nauczanie, z jakim spotykamy się w większości szkół na świecie, odpowiada naszej ludzkiej naturze? Czy jest zgodne z naszymi najgłębszymi potrzebami?

Nie jestem pewien, a nawet skłaniam się do poglądu przeciwnego. Otóż poucza nas psychologia, socjologia i antropologia, że człowiek, zwłaszcza młody człowiek, na czele swej naturalnej hierarchii wartości sytuuje miłość, szczęśliwą rodzinę, przyjaźń [Cieciuch 2007]. W jakim stopniu nasze nauczanie sprzyja osiągnięciu tego najważniejszego celu? Klasyczna metafizyka mówi, że najważniejsze jest dla nas budowanie wspólnoty z Bogiem i z ludźmi poprzez tzw. relacje osobowe [Andrzejuk 2012; Wojcieszek 2013]. Tymczasem współczesne systemy edukacji kierują uwagę uczniów na spełnienie w pracy zawodowej i indywidualnej konsumpcji (*homo faber* — *homo ludens*). Do tego przygotowują. Widać to chociażby, gdy ocenimy pozycję poszczególnych przedmiotów — zagadnień w szkolnym porządku społecznym. Na czele znajdują się te, które zapewniają sukces życiowy, rozumiany zwłaszcza jako sukces zawodowy i finansowy. Niemal wszystkie treści odnoszące się do budowania wspólnoty są

⁴ W Biblii Tysiąclecia odnośny wers brzmi następująco: „Przed porażką — wyniosłość, duch pyszny poprzedza upadek”. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Poznań–Warszawa 1971, s. 724.

systematycznie marginalizowane. Podtrzymuje to zewnętrzna masowa kultura. Czy to temu należy zawdzięczać tak niską trwałość współczesnych rodzin? Obecnie w Polsce poziom rozwodów to ok. 44% w miastach i ok. 22% na wsi [Szukałski 2013; 2016a; 2016b]. W wielu krajach notuje się jeszcze wyższe wskaźniki. Psychologowie i socjologowie rodziny zaczynają zastanawiać się, czy w świetle tych danych trwałość rodziny jest wartością, część z nich dochodzi do wniosku, że tak nie jest. Ale sami zainteresowani, gdy zapytać ich o to, jaką rodzinę chcieliby tworzyć, mówią badaczom, że właśnie intymną i trwałą. Czy im w tym dziele budowania trwałej rodziny związanej miłością skutecznie pomagamy?

We wstępie do znanej pracy prof. Bogdana Wojciszke na temat miłości [2010] znajduje się ciekawa analiza, gdy autor snuje przypuszczenia na temat tego, dlaczego tak wiele związków obecnie się rozpada. Obarcza odpowiedzialnością kulturę, która przecenia rolę indywidualnych przeżyć i uczuć kosztem trwałych relacji i zobowiązań. Autor uznaje, że jest to wynik postawy romantycznej i swoistego braku mądrości. A jaki nurt literacki jest silnie eksploatowany w szkolnym *curriculum*? Oczywiście romantyczny. Opieram się tu na potocznych obserwacjach, w tym osobistych, ale mam nieodparte wrażenie, że historyczna rola Trzech Wieszczów często wręcz narzuca polonistom taki schemat nauczania⁵.

Oprócz tego, czego uczymy, pozostaje też kwestia, w jaki sposób to robimy. Zbyt rzadko odwołujemy się do dawnego sposobu, który zakładał, że nie można nigdy i nikomu przekazać gotowej wiedzy w sprawach naprawdę ważnych, a jedynie skłonić ucznia do samodzielnego jej zdobywania przez indywidualne odkrycia. Tak uważał na przykład św. Tomasz z Akwinu, gdy pisał traktat *O nauczycielu*. Według niego nauczyciel jest jedynie twórcą znaków, które ułatwiają adeptom samodzielne odkrycie prawdy [1998]. Może tak być jedynie dzięki temu, że nauczyciel uprzednio sam do prawdy dotarł i zna do niej drogę. Wydaje mi się, że niezwykle rzadko trafia się na ten średniowieczny trop, omawiając współczesne tzw. metody aktywizujące w nauczaniu, przecież bardzo cenione ze względów pragmatycznych.

Co ciekawe, nawet w dziedzinie nauczania filozofii zbyt rzadkie jest takie właśnie aktywne podejście sugerowane przez znawców dydaktyki filozofii [Pobojewska 2012]. Z powodu urywania się tradycji i zmniejszonego dostępu do dorobku kulturowego dawnych myślicieli, nie wiemy, że to, co dziś uznaje się za ostatni „krzyk mody” w nauczaniu, ma tak stare, sięgające wręcz Starożytności, korzenie. Być może dopiero w takiej sytuacji, jak słynne dodatkowe studia menadżerskie (MBA), sięga się do tej aktywnej formuły, pracując nad poszczególnymi casusami? W szkolnictwie dominuje tzw. metoda podająca, będąca raczej tresurą niż nauczaniem. Zatem od strony treści, i od strony formy, współczesne kształcenie i wychowanie szwankuje, gdyż opiera się na zerwaniu z tradycją cierpliwego

⁵ Istotna rola nurtu romantycznego w zachowaniu polskiej tożsamości podczas zaborów sprzyjała takiemu wartościowaniu. Podobnie sama atrakcyjność językowa poezji romantycznej. Stosunkowo łatwo przecenić te wątki w nauczaniu i poprowadzić uczniów do przeceniania uczuć, co później świetnie utrwala kultura masowa.

poszukiwania prawdy w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością. Usiłują to przewyciężyć nauki przyrodnicze, ale te z kolei przez ograniczenie się do materializmu (a szukając głębiej do elementów pewnego schematu metafizyki neoplatońskiej), nie są w stanie „nakarmić duszy człowieka”, czyli odpowiedzieć na jego zasadnicze pytania egzystencjalne. Tylko częściowo korzystają one z postawy realizmu. Mimo to właśnie te nauki nadal wnoszą nieco świeżości w edukację, świadcząc wymownie o znaczeniu kontemplacji naturalnej. O takiej ich zastępczej roli świadczy, moim zdaniem, popularność kosmologii czy biologii. Sam uległem kiedyś tej tęsknocie, kończąc pełne studia z zakresu biologii molekularnej.

Wreszcie dzieje się tak, że wygnaliśmy z nauczania i kultury Boga. Żyjemy w czasach tzw. śmierci Boga. A co z opinią większości starożytnych, że jednak On istnieje? Będzie nam brakowało najistotniejszego elementu w mozaice poznania, wręcz zwornika gmachu ludzkiej wiedzy. Taka edukacja „obok” ludzkiej wspólnoty i „obok” wspólnoty z Bogiem prowadzi wielu do pustki egzystencjalnej i do rozpacz [Kozuchowski 2004; Krzyżanowski 2007; Wojcieszek 2005]. Jeśli chcemy faktycznie odpowiadać na autentyczne potrzeby poznawcze ludzi, których kształcimy, to musimy zawrócić i podjąć na nowo wiele klasycznych tematów i sposobów myślenia, a przede wszystkim wrócić do postawy pokory wobec rzeczywistości. W przeciwnym razie owa bezwzględna rzeczywistość będzie nas systematycznie karcić, bo ma takie możliwości. Jak to mówią: „Pan Bóg wybacza zawsze, człowiek czasami, natura nigdy”.

Wracając do tytułowego pytania — zwolennikiem postawy klasycznej, jaka panowała w filozofii do XV wieku i w centrum poznania umieszczała metafizykę. W tym modelu poznanie było zawsze wynikiem spotkania z realnym bytem, jego następstwem [Gogacz 2008]. Ma ona swoich reprezentantów współczesnych, ale sądzi się błędnie, że jej wpływ dotyczy jedynie rozważań ściśle filozoficznych czy nawet historyczno-filozoficznych. Nic bardziej mylnego. Potrzebujemy tego klasycznego podejścia w codziennym nauczaniu. Zgubiliśmy ten klucz, co powoduje paradoks, że często im bardziej wykształcony człowiek, tym „głupszy” (głupszy w klasycznym znaczeniu tego słowa, czyli niekierujący się zarazem prawdą i dobrem). Bez pokory i szukania mądrości edukacja umiera, a nawet staje się toksyczna.

Małe uzupełnienie

Wezwanie do powrotu do edukacji w stylu XIII wieku, w wieku XXI, może być oczywiście uznane za intelektualną prowokację. Mogą tak myśleć zwłaszcza ci z nas, którzy nie zetknęli się osobiście ze sposobem budowania wiedzy charakterystycznym dla Wieków Średnich. Nie sposób tutaj uzupełniać doraźnie tego kulturowo uwarunkowanego deficytu, ale spróbuję wskazać na pewne historyczne epizody jako swoiste drogowskazy czy metafory. Pierwszy pochodzi z czasów, w których budowano gotyckie katedry i zakładano europejskie uniwersytety. W innym miejscu opisałem to szerzej i dokładniej [Wojcieszek 2016]. Tutaj tylko wzmianka, ku pokrzepieniu serc.

Jak wiadomo święty Tomasz z Akwinu kształcił się u jednego z najwybitniejszych myślicieli XIII wieku, świętego Alberta Wielkiego z Kolonii, zarazem teologa, filozofa i przyrodnika. Albert, choć bardzo cenił swego ucznia, to jednak nie był zwolennikiem jego teorii o złożeniu bytu realnego z aktu istnienia i istoty. Miał własne koncepcje metafizyczne, zwane dziś albertynizmem. Drogi mistrza i ucznia się rozeszły, choć pozostawali we wzajemnej przyjaźni. Albert przeżył Tomasza. Wtedy dotarł do niego jeden z uczniów Akwinaty, który dowiedział się, że niektóre tezy św. Tomasza z Akwinu mają być niebawem potępione w Paryżu. Co zrobił bardzo już wtedy sędziwy Albert? Udał się niezwłocznie w daleką i trudną podróż do Paryża, aby publicznie bronić swego ucznia i bronić w ten sposób swobody dociekań naukowych. Zrobił tak pomimo tego, że nie zgadzał się osobiście z rewolucyjną metafizyką św. Tomasza. Wizja starego człowieka, który naraża się na trudy i niebezpieczeństwa długiej i mozolnej podróży, aby bronić swobody myśli ucznia, który już nie żył, jest niezwykle poruszająca. To wspaniała historia przyjaźni i historia umiłowania prawdy swobodnie poszukiwanej.

Atmosfera średniowiecznych uczelni nie przypominała sielanki, wręcz przeciwnie⁶. Jednakże te wspólnoty powstały z autentycznego szacunku dla poszukiwania prawdy i dobra. Ten szacunek zaczął maleć, gdy rozwijały się woluntarystyczne ideologie zamiast ciężko wypracowanej mądrości. Pojawiać się zaczęły coraz częściej, słusznie gorszące nas dziś, aspekty kultury, takie jak: procesy i palenie czarownic (paradoksalnie głównie specjalność ery nowożytnej!), rozkwit pseudonauk (XV-wieczna alchemia, astrologia, magia) czy wojny religijne.

Drugi dodatek, całkiem współczesny, dotyczy mało znanego epizodu opisanego we wspomnieniach Raissy Maritain [2008, s. 39], a odnoszącego się do tematu artykułu. Otóż przed stu laty, młodzi studenci paryskich uczelni Jacques i Raissa Maritain powzięli postanowienie, że jeśli w ciągu roku nie natrafiają na źródło prawdy, to razem odbiorą sobie życie. Taki opłakany stan duchowy prezentowali wykształceni i wrażliwi młodzi ludzie na początku XX wieku. Mieli dostęp do najlepszych i najciekawszych badań ówczesnego świata, wszak Paryż był jedną ze stolic nauki i kultury owych czasów. Tymczasem taki deficyt prawdy, deficyt światła i frustracja. Na szczęście dla obojga natrafili na takie źródło. Były to wykłady Henriego Bergsona, dalekie od pozytywistycznej poprawności. Zachwyceni jego metafizyką pozełgłowali dalej, żyli długo i owocnie. Bergson wtedy dosłownie uratował im życie, pomimo tego, że później odnaleźli już inne źródła intelektualnej fascynacji (scholastyka). Ilu takich dotkniętych rozpaczą młodych ludzi — na rozmaitych szczeblach edukacji — żyje dzisiaj wśród nas? W znakomitym studium *Rozpacz pokonana* o. Jacek Salij (1987) stwierdził, że bardzo wielu, nawet całe społeczeństwa. W pełni się zgadzam z tą jego intuicją.

⁶ Zdarzały się walki czy ataki personalne, jak chociażby te skierowane przeciw pracy na Sorbonie św. Tomasza z Akwinu czy św. Bonawentury z uwagi na ich zakonny stan. Koledzy byli zazdrośni, protestowali, intrygowali.

Bibliografia:

- Andrzejuk, A. (2012). *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Ciecuch, J. (2017). *Relacje między systemami wartości a przekonaniem światopoglądowymi w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gilson, E. (1987). *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*. tł. Sylwester Zalewski. Warszawa: Wydawnictwo PAX
- Gilson, E. (2001). *Jedność doświadczenia filozoficznego*. tł. Z. Wrzeszcz. Warszawa: De Agostini.
- Gogacz, M. (2008). *Elementarz metafizyki*. Warszawa: Navo.
- Kożuchowski, J. (2004). *Filozofia klasyczna a kultura współczesna*. Pelplin: Bernardinum.
- Krapiec, M. A. (1978). *Metafizyka. Zarys teorii bytu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krzyżanowski, M. (2007). *Filozoficzne źródła ateizmu według E. Gilsona* [rękopis pracy magisterskiej UKSW]. http://www.katedra.uksw.edu.pl/nagroda/nagroda_2008/krzyzanowski.pdf [dostęp: 20.11.2018].
- Legowicz, J. (1986). *Historia filozofii średniowiecznej Europy Zachodniej*. Warszawa: PWN.
- Maritain, J. (1960). *Humanizm integralny: zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*. tł. J. Budzisz. Londyn: Veritas.
- Maritain, R. (2008). *Wielkie przyjaźnie*. Warszawa: Fronda.
- Miłosz, C. (2011). *Wiersze wszystkie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Pobojewska, A. (red.). (2012). *Filozofia edukacja interaktywna. Metody — środki — scenariusze*. Warszawa: Stentor.
- Reale, G. (2005). *Historia filozofii starożytnej*. tłum. E. I. Zieliński, t. II. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Salij, J. (1987). *Rozpacz pokonana*. Poznań: Wydawnictwo W Drodze.
- Swieżawski, S. (1999). *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*. Wyd. III. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Swieżawski, S. (2000). *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*. Warszawa: PWN.
- Szukalski, P. (2013). *Małżeństwo: początek i koniec*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szukalski, P. (2016a). Rozwody we współczesnej Polsce — różnicowanie regionalne. *Demografia i Gerontologia Społeczna — Biuletyn Informacyjny*, nr 12, 1–6.
- Szukalski, P. (2016b). Rozwód po polsku. *Demografia i Gerontologia Społeczna — Biuletyn Informacyjny*, nr 11, 1–5.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Święty Tomasz z Akwinu (1998). *Kwestie dyskutowane o prawdzie*. tł. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Wojcieszek, K. (2005). *Na początku była rozpacz*. Rubikon: Kraków.
- Wojcieszek, K. (2013). Kim jestem? W: T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Szkoły ponadgimnazjalne* (s. 12–20), Kraków: Rubikon.
- Wojcieszek, K. (2016). Św. Albert Wielki jako wzór nauczyciela filozofii. *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*, rocznik 25, nr 2 (98), s. 45–57.
- Wojciszke, B. (2010). *Psychologia miłości. Namietność, intymność, zobowiązanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Agnieszka Nowogrodzka
Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie
ORCID 0000-0003-0036-4018

Po co nam filozofia w świecie empirycznej nauki?

Why do we need philosophy in the world of empirical science?

Abstract: Philosophy is a science discipline that is not limited to accepting a unit of knowledge, but it encourages the asking of questions. This chapter is an effort to show how important philosophy can be in the current education system, which bet on presenting knowledge and facts to students. Research shows that practicing philosophy allows pupils to develop cognitive and social skills, it improves the effectiveness of knowledge acquisition and also increases creativity in thinking. These resources seem important in the fast-growing and changing environment of today.

Learning philosophy seems important at all levels of education. In preschools and in primary school, philosophical thinking supports the child's natural need to reflect on his environment and to ask questions. Later, it helps the individual to find a direct way of thinking. Thanks to philosophy, this way can be consistent with the needs and resources of the self and it enables the most effective use of personal potential. Finally, training in philosophy enhances a belief in the need to constantly develop and expand own knowledge.

Keywords: philosophy, cognitive skills, social skills, learning effectiveness, creativity, child development

Społeczeństwa, ale także poszczególne grupy, dążą do stałego rozwoju pozwalającego im osiągać wyznaczone cele. Jest to naturalny proces, który od wieków towarzyszy człowiekowi i powoduje, że stale poszukujemy nowych rozwiązań i ulepszamy otoczenie wokół siebie. Wiedza, którą obecnie dysponują ludzie, jest tak szeroka, że jednostka nie jest w stanie osiągnąć jej całej. Tym samym nikt nie jest w stanie być profesjonalistą we wszystkich dziedzinach. Chęć osiągnięcia konkretnych i zamierzonych celów, bycie profesjonalistą powodują, że jednostka

musi wybierać konkretny obszar rozwoju własnych zasobów intelektualnych. Tylko taki kierunek gwarantuje możliwość odniesienia sukcesu.

Prawidłowości te możemy zaobserwować przede wszystkim w obszarze kształcenia. Zmiany wiążące się z przemianami społecznymi, a także rozwojem przemysłu powodują, że uczniowie, a także studenci muszą otrzymywać wiedzę, która będzie im potrzebna w świecie, w którym aktualnie funkcjonują bądź taką, która będzie im przydatna w przypadku dalszego rozwoju kariery. Stąd w ostatnich latach, głównie w szkołach zachodnich, daje się zaobserwować trend, zgodnie z którym kształcenie uczniów skupia się przede wszystkim na rozpowszechnianiu wiedzy i faktów [Sha'bani i Bakhtiari 2004]. Jest to głównie wiedza związana z tzw. przedmiotami STEM (S — *science*, T — *technology*, E — *engineering*, M — *mathematics*) [Millett 2017]. Do przedmiotów tych należą: nauka, technologia, matematyka i inżynieria. Ten silniejszy nacisk na przedmioty związane ze STEM, kształcenie w ich obszarze, jest związany z równoczesnym zmniejszaniem się znaczenia przedmiotów humanistycznych. Taka koncentracja jest niewątpliwie wynikiem zapotrzebowania obserwowanego w związku z rozwojem przemysłowym i technologicznym społeczeństw. Ma ona zapewnić pracownikom najlepsze kwalifikacje w przyszłych miejscach pracy. Warto jednak zadać pytanie, czy taka wąska specjalizacja może mieć też negatywne konsekwencje? A w dalszej kolejności — w jaki sposób może na nas wpływać ograniczenie przedmiotów humanistycznych w edukacji?

Filozofia oznacza umiłowanie mądrości i dążenie do wiedzy. Filozofia to poszukiwanie pewności, dziwienie się temu, co nas otacza, a także podawanie w wątpliwość tego, co wcześniej zostało w określony sposób wytłumaczone. W związku ze swoim sposobem pojmowania i analizowania świata filozofia na przełomie XIX i XX wieku przez niektórych myślicieli przestała być uważana za naukę *sensu stricto*. Wiązało się to ze swoistością poznania filozoficznego, ale także z pomniejszaniem znaczenia filozofii przez pozytywistów. Głosili oni bowiem, że w dobie nauk empirycznych, wysokiej dojrzałości umysłu ludzkiego, a także zasobu technik, jakimi dysponuje ludzkość, filozofia nie jest potrzebna społeczeństwu [Kamińska 2014]. To ostatecznie miało wpływ na mniejsze znaczenie tej dziedziny w edukacji, a tym samym minimalizowało jej wartość dla rozwoju poznawczego człowieka.

Co nam daje filozofia?

Filozofia znacząco angażuje procesy poznawcze człowieka. Wśród tych, które są szczególnie uruchamiane w czasie uprawiania filozofii, można wymienić myślenie, porównywanie, przewidywanie, funkcje wykonawcze oraz procesy bardziej złożone, jak na przykład formułowanie sądów czy podejmowanie decyzji. Wymienione procesy poznawcze uznawane są za jeden z podstawowych elementów naszego funkcjonowania. Czynią one człowieka najwyższym rozwiniętym gatunkiem w świecie zwierząt. Funkcje te polegają na umiejętności opracowywania wzorców zachowań, sposobów myślenia i interpretowania zarówno

otoczenia, jak i własnych doświadczeń jednostki, które nie były wcześniej wykorzystywane, a zatem są nowe dla danej jednostki [Burgess 2003]. Dzięki funkcjom wykonawczym komunikujemy się z otoczeniem, potrafimy wykonywać umiejętność liczenia, tworzymy sztukę czy też planujemy, tworząc jednocześnie abstrakcyjne wizje dające nam motywację do pracy nad zupełnie nowymi rzeczami [Ohme 2010]. To one stanowią trzon napędzający naszą kulturę i odkrycia. Wysoki poziom tych umiejętności wydaje się istotny dla funkcjonowania człowieka, ale również społeczeństwa. Z tego względu dbanie o rozwój tych funkcji wydaje się tak ważne.

Przykładem działań związanych z edukacją filozoficzną i jej wpływem na rozwój człowieka jest program UNESCO wprowadzony w krajach Azji, Australii i wybrzeży Pacyfiku. Zgodnie z ideą edukatorów z tego regionu, istotne stało się prezentowanie w szkołach podejścia i sposobu myślenia filozoficznego [UNESCO 2009a, 2009b]. Program był tak zbudowany, aby dostosować kontekst kształcenia do kultury i potrzeb danego kraju, w którym filozofia jako przedmiot kształcenia była wprowadzana. Dzięki ewaluacji stworzonego w ten sposób programu zauważono, że tak kształcone dzieci rozwinęły swoje umiejętności społeczne oraz poprawiła się u nich ogólna efektywność uczenia się w porównaniu z poziomem sprzed rozpoczęcia udziału w programie. Przykładem korzyści wynikających z założeń programu jest szkoła w Australii w stanie Queensland. Otóż placówka ta przez osiem lat prowadziła program zajęć z uwzględnieniem podejścia filozoficznego. Uzyskane dzięki takiemu sposobowi kształcenia rezultaty określano jako spektakularne. U uczniów zauważono poprawę zarówno w funkcjonowaniu socjalnym, jak i w uczeniu się. Lepiej radzili sobie w rozwiązywaniu problemów, mniejsza była też skala zachowań agresywnych i znęcania się. Szkoła ta otrzymała liczne nagrody. Poza tym przykładem, wnioski z ogólnych analiz przeprowadzonego programu były optymistyczne i wyraźnie popierały wprowadzanie filozofii do programów nauczania zarówno na poziomie lokalnym, stanowym, jak i narodowym.

Skoro wskazuje się na tak liczne korzyści nauczania filozofii, to dlaczego nie jest ona do tej pory przedmiotem uwzględnianym w kształceniu na wszystkich poziomach edukacji? Jednym z ważniejszych wskazanych przez Milleta i Tappera [2012] czynników przyczyniających się do takiej sytuacji jest fakt, że nie jest ona dobrze postrzegana zarówno przez ogół społeczeństwa, jak i przez środowisko zajmujące się tworzeniem programów nauczania. Źródłem tego są funkcjonujące w społeczeństwach stereotypy. O filozofii myślimy najczęściej jako o odległej dyscyplinie naukowej, która zajmuje się nadmiernie abstrakcyjnymi i oderwanymi od codziennej rzeczywistości pytaniami. Takie postrzeganie filozofii budzi w nas negatywne emocje i uprzedzenia, a stąd bierze się niechęć do korzystania z jej zasobów w pracy z uczniami czy studentami. Rzecz jasna nie warto ulegać takim stereotypom. Filozofia jest bowiem powiązana z wieloma obszarami, problemami i troskami naszego codziennego życia. Wskazuje na to choćby terapia filozoficzna [LeBon 2007]. Nurt rozwijający się w ostatnich latach, który to poprzez rozwój abstrakcyjnego myślenia, umiejętności dyskusowania

i rozszerzanie perspektywy zwiększa zasoby jednostki w dbaniu o siebie i radzeniu sobie z lękami egzystencjalnymi. Ponadto naturalną ciekawość i tendencję do zadawania pytań filozoficznych zauważa się już, a może przede wszystkim, u dzieci [Mancenido-Bolaños 2017]. Pierwsze i najczęstsze dziecięce pytanie to „dlaczego?”. Dzieci pytając, dlaczego coś się dzieje, dlaczego mam to robić, dlaczego tego mi nie wolno, nieświadomie zadają pytania dotyczące świata, jego prawidłowości, natury człowieka, jego tożsamości itp. Może to świadczyć o tym, że zadawanie pytań o sens życia i jego naturę jest naszą naturalną umiejętnością, która pozwala nam odnajdywać się w otoczeniu, a także je poznawać. Z tego względu wprowadzanie filozofii do systemu edukacji już od najmłodszych lat może przynieść korzyści dla rozwoju umysłowego człowieka.

Filozofia dla dzieci

Kilku amerykańskich wykładowców filozofii — Lipman [1970], Matthews [1984, 1994] i Lone [2012] — wskazało, że dzieci bardzo chętnie współuczestniczą w zajęciach, w których wprowadza się elementy filozofii. Podkreślili oni jednak, że takie kształcenie powinno być przede wszystkim prowadzone we właściwy sposób, aby zachęcać dzieci do stawiania pytań. Większość przedmiotów, które są realizowane obecnie w szkołach, jest wykładana przez nauczycieli w sposób odtwórczy. Oznacza to, że nauczyciel — autorytet — przedstawia pewne fakty czy też odkrycia naukowe. Nie są natomiast doceniane pytania, nie zachęca się słuchacza do ich formułowania. Dzieci stawiane są w roli jednostek śledzących i przyjmujących prezentowane im informacje. Matthews [1984, 1994] udowadnia, że dzieci są prawdziwymi filozofami i w czasie grupowych zajęć mogą być partnerami w tworzeniu szerszego spojrzenia na różne zjawiska. Stawianie właściwych pytań, inicjowanie tworzenia własnych pytań przez dzieci, czy też nagradzanie aktywnego udziału w zajęciach, umożliwia aktywizowanie grupy. Właśnie do takiej formy kształcenia nadaje się filozofia. Autor takiej aktywnej formy nauczania zauważa, jakie korzyści płyną z prezentowania dzieciom wiedzy w ten sposób. Przede wszystkim zadawanie dobrych pytań jest umiejętnością, która pozwala dokonać oceny i weryfikacji w zalewie informacji, którego doświadczają dzieci każdego dnia. Kiedy pozwalamy im uczyć się dobierać pytania i w zależności od pytania prezentujemy różne obszary wiedzy, wówczas pozwalamy im testować i samodzielnie doświadczać. Poza tym pytania pozwalają na ukierunkowanie się dziecka na wiedzę, której potrzebuje. Umiejętność zadawania pytań umożliwia również podejmowanie trafnych decyzji poprzez weryfikowanie informacji, a także uczy tego, jakie odpowiedzi możemy otrzymać od otoczenia po zadaniu konkretnego pytania. Filozofia stawia pytania, ale często nie daje jednoznacznych odpowiedzi. Pozwala to dzieciom spostrzec, że świat ma różne rozwiązania i możliwości, a tym samym trudno jest coś stwierdzić z całkowitą pewnością [Lone 2012].

Istotne znaczenie takiego podejścia dla rozwoju dziecka potwierdzają badania przeprowadzone już w latach osiemdziesiątych XX wieku. Feuerstein, Rand, Hoffman i Miller [1980] stwierdzili, że elastyczność poznawcza stanowi kluczowy czynnik dobrego dostosowania się człowieka dorosłego do szybko zmieniających się warunków świata technologicznego, a przy tym również do przemian społecznych, jakie się z tym wiążą. Jednostka o wysokim poziomie elastyczności, pomimo doświadczanego stresu i konieczności włożenia wysiłku, stara się dostosować do warunków, jakie się pojawiają. Oznacza to, że wykorzystując wiedzę oraz zasoby środowiska, tak zmienia ona własne zachowania, myślenie, sposób reagowania, aby funkcjonować na dobrym poziomie, zachowując możliwość zaspakajania własnych potrzeb.

Jednym z bardzo ważnych czynników wspierających tę poznawczą elastyczność jest jakość interakcji, która pojawia się w relacji dorosły–dziecko. To ona odpowiada za socjalizację wczesnego rozwoju poznawczego. Jest ona istotna, gdyż daje dziecku, a później osobie dorosłej, matrycę na bazie której poznaje ono swoje potrzeby oraz sposoby ich zaspakajania. Tym samym w edukacji przygotowującej uczniów do życia i pracy w obecnym przemysłowym, szybko zmieniającym się środowisku, należy zająć się przede wszystkim jakością interakcji między nauczycielem a uczniami. Podstawą tej interakcji powinno być założenie, że nauczyciel jest moderatorem i przewodnikiem po zasobach wiedzy, a nie jej dystrybutorem [Tan, Seng, Pou 2003]. Dorosły, który jako dziecko mógł pytać, zastanawiać się i dziwić się oraz dostawać odpowiedzi dostosowane do jego bieżących potrzeb, w późniejszym okresie chętniej poszukuje nowych rozwiązań i wykorzystuje je w codziennych sytuacjach. Również wpływ sposobu komunikowania się w rodzinie oraz sposoby transmisji wiedzy między rodzicami a dzieckiem są szeroko badane przez środowisko zajmujące się tym zagadnieniem [Greenberg 1990; Klein 1991; Tzurriel 1996].

Dzieci, które rozpoczynają edukację i zostają objęte programem nauczania, różnią się potrzebami — charakteryzuje je odmienny poziom rozwoju poznawczego, emocjonalnego czy też społecznego. Każde dziecko wymaga w związku z tym odmiennego traktowania i zindywidualizowanego podejścia, tak aby móc osiągnąć cel pracy szkoły, czyli rozwój dziecka jako autonomicznej jednostki [Sowińska 2002]. Dopasowując program do dziecka, istotne jest uwzględnienie pojęcia kompetencji [Uszyńska-Jarmoc 2008]. Rozwój jest to bowiem rozwijanie już istniejących, a także nabywanie nowych kompetencji [Erikson 2000]. Dla ucznia istotne są trzy obszary kompetencji. Pierwszy to kompetencje pozwalające dziecku na analizowanie i tworzenie informacji o sobie i o świecie. Są to kompetencje pozwalające dziecku pisać, czytać, liczyć, operować abstrakcyjnymi symbolami. W tym zakresie mieszczą się również kompetencje twórcze, czyli umiejętność tworzenia abstrakcyjnych wzorów, nowej wiedzy czy też wizji przyszłości i możliwych nowych rozwiązań. Jako drugi wymienia się kompetencje społeczne. Są one niezbędne do nawiązywania relacji, funkcjonowania w społeczeństwie, a w szczególności do właściwego odnajdywania się w środowisku kształcenia. Pozwalają również na transmisję wiedzy między poszczególnymi

jednostkami oraz pomiędzy grupami. Jako trzeci element kompetencji wskazywane jest ich subiektywne poczucie. Sukces szkolny to wiara we własne umiejętności, poczucie własnej wartości, a także poczucie sprawstwa [Uszyńska-Jarmoc 2007]. Badania Uszyńskiej-Jarmoc [2008] pokazują, że nauka szkolna niesymetrycznie wpływa na rozwój wybranych kompetencji, charakterystycznych dla danej grupy dzieci. Autorka badań sprawdzała początkowo rozwój poszczególnych kompetencji — społecznych, analizowania oraz subiektywnego poczucia kompetencji (poczucia własnej wartości). Wyłoniła w ten sposób dzieci charakteryzujące się niskim bądź też wysokim poziomem kompetencji z danego obszaru. Badania podłużne ujawniły, że kształcenie w ramach szkoły rozwija zasoby dzieci o niskim poziomie danego obszaru kompetencji, natomiast dzieci posiadające wysokie kompetencje albo utrzymują dotychczasowy poziom rozwoju, albo obniżają swoje kompetencje. Wydaje się, że wpływ na takie wyniki może mieć właśnie sposób transmisji wiedzy. Kiedy dzieciom o różnych potrzebach przekazuje się ten sam materiał w bardzo podobny sposób, musi dojść do wyrównania grupy. Gdyby natomiast edukacja miała charakter mentoringu, gdzie nauczyciel poprzez usłyszane pytania i ich analizę odpowiada na zwerbalizowaną potrzebę dziecka, wówczas jednostki miałyby większe szanse na rozwijanie własnego, indywidualnego potencjału.

Dorośli i filozofia

Myśląc i rozważając opisywaną powyżej formę prowadzenia zajęć — pewną indywidualizację — a przede wszystkim danie dzieciom możliwości formułowania pytań i szukania odpowiedzi, warto wskazać na korzyści, jakie płyną z takiego nauczania dla nauczyciela. Forma prezentowania i dystrybuowania wiedzy to forma, która wymaga przygotowania lekcji w taki sposób, aby zaangażować uwagę dzieci. Takie zadanie jest wymagające i może powodować frustrację u nauczyciela. Trudno jest bowiem utrzymać uwagę uczniów, szczególnie w młodszych klasach, na wysokim poziomie przez dłuższy czas. Z tego względu wprowadzanie kreatywnych metod, kiedy nauczyciel może być inspiracją przy kolejnych pojawiających się tematach, może dać znacznie większe poczucie zadowolenia i satysfakcji z pracy. Obserwowanie zaangażowania i pozytywnych emocji w sytuacji, gdy dzieci samodzielnie angażują się w podejmowane tematy, niesie ze sobą więcej korzyści niż samo przekazywanie wiedzy. Aby tak się mogło stać, istotne jest jednak wyposażenie edukatora w odpowiednie umiejętności. Jeśli nauczyciel sam czuje się pewnie w zadawaniu pytań, „w dziwieniu się” światem, wówczas jest też bardziej skłonny do zachęcania swoich podopiecznych do podobnych reakcji. Z tego względu rozwijanie u nauczycieli filozoficznego podejścia wydaje się istotnym krokiem na drodze zmiany w systemie edukacji.

Pytania o zasadność i korzyści z kształcenia filozoficznego dotyczą także szkół wyższych. Chodzi tu przede wszystkim o kierunki pozafilozoficzne, które obejmują filozofię jedynie jako jeden z wielu przedmiotów w procesie całego

kształcenia. Jaką wartość może stanowić filozofia dla studentów, zarówno przyszłych nauczycieli, jak i przedstawicieli innych zawodów? Otóż badania pokazują, że studenci, którzy w czasie swojej nauki na uczelniach uczą się filozofii, charakteryzują się lepszym rozwojem umiejętności społecznych, wyższą umiejętnością posługiwania się językiem angielskim (badania prowadzone w krajach anglojęzycznych), matematyką oraz technologią informatyczną [Fair, Haas, Johnson 2015; Hinton i Davey 2013; Millett, Tapper, Scholl 2018]. Analizując i uogólniając doniesienia z badań, filozofia nie jest oponentką nauk związanych ze STEM. Może ona wspierać rozwój tych ważnych w obecnym świecie obszarów wiedzy. Z tego względu istotne jest takie wprowadzanie materiału z zakresu filozofii, aby mógł on stanowić wsparcie dla różnych grup wiekowych w ich rozwoju i edukacji. To właśnie takie spostrzeżenia i doniesienia badaczy spowodowały, że część krajów, na przykład Australia czy Singapur, zaczęła ponownie wprowadzać elementy edukacji filozoficznej do edukacji uczniów w różnym wieku [Millett, Tapper 2012].

Rozważając sposób kształcenia i naukę filozofii w szkołach wyższych, istotne jest zwrócenie uwagi na profil absolwenta, który chcielibyśmy kształtować: osoby wyposażone w jakie umiejętności mają kończyć kształcenie na tym poziomie, i jaki zasób wiedzy mają reprezentować? Jeśli weźmiemy pod uwagę przyszłą pracę i wykonywanie zadań związanych ze stanowiskiem, to kończąc kształcenie na poziomie uniwersyteckim istotne jest posiadanie przez absolwenta tych umiejętności, które pozwolą na ich realizację. Wydaje się, że powinno to oznaczać głównie wiedzę fachową, związaną z przedmiotami odnoszącymi się do podstawowego kierunku kształcenia. Tymczasem badania [Szkoła Główna Handlowa 2012; Pieniążek i in. 2014; Żeber-Dzikowska, Reczyńska, Cisło 2014] nad spostrzeganiem kandydatów jako pracowników przez pracodawców pokazują, że przy postępowaniu rekrutacyjnym i doborze osób na stanowiska, to wcale nie wiedza jest najbardziej istotna. Pracodawcy wskazują, że ważne są dla nich kompetencje miękkie, tzn. komunikatywność, elastyczność, chęć dalszej nauki, umiejętność dostosowania się do zmiany czy kreatywność. Jako drugie pod względem częstotliwości wskazań uwzględniane są kompetencje intelektualne i posiadana (w tym również akademicka) wiedza. Z kolei UNESCO szereguje kompetencje i umiejętności pracowników w następujący sposób [Andrałojć i in. 2011] — pierwsze to wiedza ogólna, drugie to wiedza praktyczna i trzecie to umiejętności społeczne oraz komunikacyjne. Zestawienia te pokazują, jak istotne jest takie kształcenie absolwentów, aby byli posiadaczami różnych zasobów, także tych wychodzących poza obszar fachowej wiedzy.

Powyższe dane wskazują na potrzebę integrowania informacji dostarczanych na przedmiotach kierunkowych w większe obszary wiedzy, włączania innych informacji oraz wzmacniania właściwego dla jednostki myślenia abstrakcyjnego i kreatywności, czyli operacji poznawczych o wyższym poziomie złożoności. Wydaje się, że właśnie filozofia pozwala na formułowanie i uaktywnianie takich procesów [Kamińska 2014]. Przy odpowiednim, systemowym prowadzeniu zajęć, tzn. takim, w którym wykorzystuje się posiadaną wiedzę tematyczną do

zastanawiania się nad szerszymi pytaniami i szukaniem odpowiedzi integrujących różne obszary życia, uaktywnia się elastyczność, otwartość i kreatywność. To z kolei pozwala na rozwijanie kompetencji społecznych.

Wskazane korzyści wynikające ze studiowania przedmiotów filozoficznych łatwo jest zbadać. Zaprezentowane wyniki badań pozwalają potwierdzić zasadność prowadzenia przedmiotów filozoficznych w programach studiów. Warto też pamiętać o innych zaletach kształcenia w tym obszarze. Otóż filozofia jest spostrzegana przez wielu autorów programów nauczania, a także przez wielu ludzi jako nauka niepraktyczna (inaczej niż przedmioty STEM) [Koszkało 2014]. Tymczasem celem nauczania filozofii jest poznanie samo w sobie, a już samo jej studiowanie jest czymś wartościowym, wzbogacającym nasz rozwój. To, co z takiego podejścia do kształcenia wynika, to rozwijanie poczucia doświadczania wartości z pozamaterialnych aspektów funkcjonowania, a także z bezinteresownego poszukiwania prawdy. Filozofia zatem rozwija w jednostce wartości moralne i umiejętność patrzenia z szerszej perspektywy na świat zdarzeń teraźniejszych [Lone 2012].

Podsumowanie

Z uwagi na obserwowany współcześnie prymat nauk empirycznych, filozofia jest zmarginalizowana również jako element edukacji. Coraz częściej pojawiają się jednak wyniki badań wskazujące na korzystny wpływ kształcenia w dziedzinie filozofii na rozwój dzieci, młodych dorosłych, a także kształcenie pożądanых postaw u przyszłych pracowników. Stawianie pytań, dziwienie się pozwala bowiem rozwijać funkcje poznawcze, takie jak planowanie, myślenie abstrakcyjne czy myślenie krytyczne, czyli umiejętności ważne do dalszego rozwijania się i pogłębiania wiedzy w naukach empirycznych. Funkcje te ważne są również dla przyszłych pracodawców. Oczekują oni bowiem od swoich pracowników — szczególnie na wyższych stanowiskach — kreatywności, elastyczności, a także dążenia do stałego rozwoju. Właściwe uczenie filozofii pozwala również na rozwój umiejętności społecznych, wartości moralnych, gdyż zadawanie pytań pozwala na spostrzeganie perspektywy innej osoby oraz otwiera na dialog.

Bibliografia:

- Andrajołć, M., Butler, D., Sławecki, B., Urbaniak, M. (2011). *Stopień dostosowania umiejętności studentów do potrzeb przyszłych pracodawców*. Raport metodyczny, Poznań: Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.
- Burgess, P. W. (2003). Assessment of Executive Functions. W: P. W. Halligan, U. Kischka, J. C. Marshall (red.), *Handbook of clinical neuropsychology* (s. 302–321). Oxford: Oxford University Press.
- Erikson E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Fair, F., Haas, L. E., Johnson, D. D. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2 (1), s. 18–37.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Amerykańska Izba Handlu w Polsce, Ernst & Young (2012). Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy, www.firma.sgh.waw.pl [dostęp: 30.03.2020].
- Hinton, L., Davey Ch. S. (2013). A whole school approach to philosophy in schools: Outcomes and observation. W: S. Goering, N. J. Shudak, T. E. Wartenberg (red.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (s. 266–276). New York: Routledge.
- Kamińska, W. (2014). Filozofia jako przedmiot scalający wiedzę szkolną. *Analiza i egzystencja*, 25, s. 53–69.
- Koszkało, M. (2014). Nauczanie filozofii w szkołach wyższych na kierunkach niefilozoficznych. *Filo — Sofija*, 3(26), s. 119–128.
- LeBon, T. (2007). *Wise Therapy*. London: SAGE Publications Inc.
- Lone, J. M. (2012). Philosophy and education: A gateway to inquiry. W: J. M. Lone, R. Israeloff (red.), *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People* (s. 7–9). Cambridge: Scholars Publishing. Mancenido-Bolaños.
- M.A.V. (2017). Gareth Matthews and the Philosophy of Childhood. *Budhi: A Journal of Ideas and Culture XXI*. 3, s. 97–114.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Matthews, G. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Millett, S. (2017). Why teach philosophy in a world dominated by science? *Budhi: A Journal of Ideas and Culture XXI*, s. 65–1.
- Millett, S., Tapper, A. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (5), doi: 10.1111/j.1469–5812.2010.00727.x.
- Millett, S., Tapper, A., Scholl, R. (2018). Australian research into the benefits of philosophy for children. W: G. Burgh, S. Thorton (red.), *Philosophical Inquiry with Children. The Development of an Inquiring Society in Australia*, (s. 546–567). Abingdon: Taylor & Francis.
- Ohme, R. K. (2010). Irracjonalność Homo Sapiens. *Kosmos. Problemy nauk biologicznych*, 59, s. 263–266.
- Pieniżek, W., Przybył, C., Pacuska, M., i in. (2014). *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy*. Warszawa: Agrotec.
- Sha'bani, H., Bakhtiari, R. (2004). Education and humanization. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 3 (8), 95–105.
- Sowińska, H. (2004). Szkoła jako miejsce życia i rozwoju dziecka. W: H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka* (s. 101). Kraków: Impuls.
- Tan, O. S., Seng, A. S. H., Pou, K. H. L. (2003). Mediated learning and the meeting of minds: Things old and new. W: S. H. A. Seng, K. H. L. Pou, O. S. Tan (ed.), *Mediated learning experience with children: Applications across contexts* (s. 15–16). Singapore: McGraw-Hill Education.

- UNESCO (2009a). *Thinking for the Future: An action plan for the promotion of philosophy teaching in Asia and the Pacific*. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/shs/Philosophy/aspactionphilplandraft5.pdf.
- UNESCO (2009b). *Teaching Philosophy in Asia and the Pacific*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185217>.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2008). Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Psychologia rozwojowa*, 13(2), s. 85–100.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Żeber-Dzikowska, I., Reczyńska, D., Cisło, Ł. (2014). Rola edukacji w przygotowaniu absolwentów do warunków współczesnego rynku pracy. *Spółczesność. Edukacja. Język*, 2, s. 85–99.

Anna Janus

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Filozofia w szkole ponadpodstawowej jako szansa na kreatywną naukę odkrywania świata i siebie

Philosophy in secondary school as an opportunity for creative learning so as to discover the world and ourselves

Abstract: The article presents reflections on the role of philosophy in the secondary school curriculum, and results not only from an analysis of the literature on the subject, but also by many years of personal observation of the attitudes and views of students participating in the philosophical Olympiad in a district of only small towns where there is no possibility of cooperation with the learned in the field of philosophy, so young people learn philosophy mainly through teachers of Polish or history. These reflections do not relate to the substantive analysis of student achievements, but focus on the answer to the question of what is the purpose of teaching philosophy in an average school that is lacking in highly specialized staff in this field, and where the education system usually comes down to presenting views in historical terms. In school and everyday life, in limiting oneself to analyzing philosophical issues and ideas, whether explicitly or implicitly introduced into curricula, can one meet the initiative of M. Lipman, who recognizes that in every school it is possible to stimulate and develop philosophical passions provided that it is treated as an activity, and not as another teaching discipline [Lipman, Sharp, Oscanyan, 1997, s. 57].

Keywords: philosophy teaching, the meaning of philosophy, philosophical Olympiad, the role of philosophical dialogue

W powszechnym rozumieniu młodzieży filozofia to nudny przedmiot, który ma wpływać na naszą moralność, światopogląd, idee i inne podobne kwestie. W gronie pedagogów często traktuje się ją jako pewną formę edukacji aksjologicznej odwołującej się do określonych, świadomie zdefiniowanych wartości na

każdym poziomie kształcenia. Te wartości z jednej strony porządkują otaczającą nas rzeczywistość, z drugiej powinny wpływać na takie kształtowanie osobowości młodego człowieka, aby był gotowy do realizacji wartości wyższych i dzięki temu stawał się coraz bardziej dojrzały wewnątrznie [Żuk 2016].

Filozofia, wykorzystywana w procesie wychowania jako nauka zajmująca się zagadnieniami sensu istnienia czy natury naszej duszy, poddająca refleksji obowiązujące normy moralne, służy kształtowaniu ideału wychowania, oczywiście w koncepcjach zakładających jego istnienie [ibidem]. Zakłada efekt oddziaływań zbliżający uczniów do poznania świata w jego różnorodnych aspektach funkcjonowania oraz do poszukiwania własnego miejsca w tym skomplikowanym mechanizmie odnajdywania i uzasadniania sensu życia [ibidem]. Taki główny cel przyświecał idei nauczania filozofii w gimnazjach przed II wojną światową — była ona wówczas przedmiotem maturalnym, co kontynuowano przez bardzo krótki okres po 1945 roku, zanim zupełnie zniknęła ze szkół. Środowisko naukowe od roku 1990 intensywnie upominało się o powrót filozofii do szkół. W „Gazecie Wyborczej” z 3 września 1991 roku ukazał się artykuł prof. Jana Woleńskiego, w którym przedstawił on stanowisko Rady Naukowej Instytutu Filozofii UJ, zwracającej się do MEN, aby ze względu na przeładowanie programów nauczania nie wprowadzać filozofii jako odrębnego przedmiotu. Z kolei Grzegorz Szulczewski, adiunkt SGH i nauczyciel filozofii (w ramach autorskiego programu klasy humanistycznej) w warszawskim liceum, proponował powrót do nauczania filozofii z uwzględnieniem podręczników przedwojennych nauczycieli (np. z Liceum Krzemienieckiego) albo powojennych, np. K. Ajdukiewicza [Szulczewski 1991]. Podkreślił, że filozofia jest szczególnie potrzebna młodzieży przeżywającej okres buntu i poszukiwań własnych celów życiowych jako nauka porządkująca zjawiska w czasie charakteryzującym się dużym tempem zmian, rozwojem konsumpcjonizmu, natłokiem informacji, trudnościami w budowaniu hierarchii wartości itp. W 1992 roku MEN poinformowało Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej, że powstaje minimum programowe z filozofii, w którym planowany jest jeden semestr na początku kształcenia w szkole średniej i dwa semestry w ostatnim roku — 2 godziny tygodniowo. Określono tematykę, która miała obejmować między innymi: elementy logiki ogólnej i retoryki, przedstawienie różnych koncepcji filozofii, filozofia a inne dziedziny kultury (np. filozofia a religia, filozofia a sztuka), elementy antropologii filozoficznej itd. [Protokół Ustaleń Zespołu Opracowującego Minimum Programowe z Filozofii 1992]. Cennym elementem koncepcji jest jej charakter integrujący całość edukacji humanistycznej. Program miał wejść do realizacji w 1994 roku.

W roku 1999 wprowadzono filozofię jako przedmiot fakultatywny (propedeutyka filozofii) w szkołach średnich, który w projekcie „Matura 2002” stał się przedmiotem maturalnym, ale odchodzący minister skreślił ją z listy. Temat ożył, gdy we wrześniu 2014 roku, na VII Polskim Zjeździe Filozoficznym w Szczecinie, prof. Leszek Kołakowski upomniał się o miejsce filozofii w szkołach, argumentując: „Nie ma kultury bez filozofii, nie ma człowieka bez kultury”, a wspierający go prof. Tadeusz Gadacz, przywołując myśli Seneki,

porównał filozofię do steru pozwalającego przeżyć największe burze i sztormy, zaznaczając, że polska młodzież jest tego steru pozbawiona [Zadrzyńska 2014]. Upominano się o docenienie wspierającej roli filozofii w działaniach zapewniających wysoką jakość kształcenia przez zachęcanie do refleksyjności, kształtowanie umiejętności potrzebnych do zrozumienia otaczającej rzeczywistości i radzenia sobie z wyzwaniami współczesności oraz o potraktowanie tego przedmiotu jako narzędzia przydatnego kadrze pedagogicznej do doskonalenia własnego stylu pracy.

W 2016 roku filozofia formalnie wróciła do szkół. Minister nauki i szkolnictwa wyższego Lena Kolarska-Bobińska ogłosiła program *Edukacja filozoficzna*, przeznaczony dla około tysiąca klas szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, przy udziale 15 uczelni wyższych. Początkowy zakres pilotażu stanowiły trwające 60 godzin zajęcia. Jednak dopiero od września 2019 filozofia zaistniała w większej liczbie szkół, mając do wyboru uczenie się muzyki, plastyki lub filozofii w ponad 1100 szkołach uczniowie wybrali filozofię. O wprowadzeniu lekcji filozofii w wymiarze 1 godz. tygodniowo w I klasie decyduje dyrektor szkoły, dokonując wyboru spośród trzech przedmiotów. Z danych upublicznionych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN 2020] wynika, że uczniowie najczęściej mają zajęcia z plastyki — jest nauczana w 1651 szkołach (w tym 869 liceach). Na drugim miejscu znalazła się filozofia — 1176 szkół (680 liceów), a na trzecim muzyka — 1026 szkół (647 liceów). W zeszłym roku do matury z filozofii w całej Polsce podeszło jedynie 1308 osób — bardzo mało jak na przedmiot, który ma kształcić przede wszystkim twórcze, samodzielne myślenie, uczyć krytycznego stosunku do stereotypów, pomagać zrozumieć świat, otaczających nas ludzi i samych siebie oraz uwrażliwiać moralnie. Wynika to między innymi z nieokreślonego statusu filozofii jako przedmiotu szkolnego i licznych pytań o jakość jej systemowej edukacji, głównie w kontekście możliwości promowania w szkołach filozofii jako nauki krytycznego i kreatywnego myślenia oraz „systematycznej implementacji tez porządkujących i normujących wiedzę w strukturę osobowościową i aktualną samoświadomość ucznia” [Kamińska 2014, s. 54]. W obowiązującym systemie edukacyjnym usytuowanie filozofii podaje w wątpliwość uznanie jej za zobiektywizowaną naukę ścisłą, co ma związek z przekonaniem o wpływie jej oddziaływań ideologicznych na kształcenie i brakiem jednoznacznych ustaleń w zakresie formułowania paradygmatu nauczania filozofii. Najczęściej realizowane są autorskie programy nauczania filozofii zawierające podstawowe, tematyczne działy, obejmujące zagadnienia propedeutyczne, stanowiące swoisty „wstęp do filozofii”. Taki wstęp daje ogólny pogląd na istotę filozofii i różne koncepcje w kontekście kierunków i poglądów postaci znaczących w dziejach filozofii głównie starożytnej, średniowiecznej, nowożytnej, rzadziej współczesnej — wszystko to w ujęciu historycznym z uwzględnieniem elementów logiki, retoryki i erystyki. Dla zainteresowanych organizowane są indywidualne konsultacje albo kółka filozoficzne, będące dla uczniów jedną z nielicznych okazji do wymiany poglądów, ścierania się różnych koncepcji, możliwości postrzegania i definiowania otaczającej rzeczywistości.

Prowadzone są zazwyczaj przez nauczycieli, w większości hobbystów, łączących pasję do filozofii z inną specjalizacją. To oni przygotowują uczniów do olimpiady filozoficznej, sprawiając, że tak jak zalecał Albert Einstein, uczniowie uważają filozofię „za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek”.

Filozofia w szkole — narzędzie do interpretacji świata XXI wieku?

Codziennność zmusza wszystkich, w tym uczącą się młodzież, do podejmowania wielu decyzji stawiających nas w trudnych sytuacjach związanych z różnymi dylematami. W sposób naturalny, najczęściej nieświadomie, przyjmujemy wtedy postawę filozofa, co jest podstawowym przejawem naszego dążenia do prawdy, realizującym się nie tylko w różnych aktywnościach naukowych, ale przede wszystkim w naszych codziennych działaniach. Niestety, w programach nauczania szkół podstawowych w ogóle nie ma lekcji filozofii albo innych, poszerzających wiedzę w tym zakresie i przyciągających młodych ludzi do poznania, czym jest filozofia, jak ona funkcjonuje w świecie nauki. Nawet w niewielu szkołach średnich filozofia jest wykładanym przedmiotem. Z ostatnich, podanych do publicznej wiadomości danych Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że w 2015 roku w 18 szkołach filozofia była przedmiotem nauczonym na poziomie rozszerzonym — jest to osiem godzin w cyklu kształcenia, co w szkołach ponadgimnazjalnych trzyletnich oznacza cztery godziny tygodniowo w klasie drugiej i w klasie trzeciej, a w szkołach czteroletnich najczęściej proponuje się trzy godziny tygodniowo w klasie drugiej i czwartej, a w klasie trzeciej dwie godziny tygodniowo. Dla przykładu: w podanym przez Instytut Liceum Ogólnokształcącym Nr 2 w Gdyni na zajęcia z filozofii rozszerzonej uczęszcza niecałe 6% uczniów. W Liceum Plastycznym filozofia rozszerzona jest wybierana przez ponad 20% uczniów. W większości uczą jej osoby, które ukończyły filozofię (103), ale też filologię polską (64), historię (19) i pedagogikę (8). Większość z tych osób ukończyła też kierunkowe studia podyplomowe (123). Wśród nauczycieli filozofii 39 ma stopień doktora, a 3 tytuł doktora habilitowanego, przy czym wszyscy mają przygotowanie pedagogiczne (studia, studia podyplomowe bądź kursy). W zdecydowanej większości nauczyciele filozofii uczą w tej samej lub innej szkole jeszcze jakiegoś przedmiotu (najczęściej etyki lub języka polskiego) [IBE 2020]. Tak wygląda sytuacja w dużym mieście. Nauczyciele przygotowujący do olimpiady filozoficznej uczniów z okręgu skierniewickiego (na 9 tylko jeden ma tytuł doktora filozofii i jeden jest magistrem filozofii) w większości nie mają możliwości prowadzenia regularnych lekcji — jest to praktykowane tylko w jednym liceum. Kierując się Sokratejskim powiedzeniem: „Mądrość zaczyna się w ciekawości”, starają się zaciekawić przedmiotem i organizują nieodpłatne zajęcia w formie konsultacji albo kółka filozoficznego. Efektem ich pracy jest uczestnictwo w ostatnim dziesięcioleciu 28–32 uczniów na etapie okręgowym olimpiady filozoficznej, spośród których zawsze co najmniej dwoje dostaje się do etapu ogólnopolskiego, a w roku szkolnym 2018/2019 uczeń z tego okręgu zajął piąte miejsce w Polsce.

W corocznych rozmowach¹ nauczyciele podkreślają, że unikają w nauczaniu filozofii wszystkiego, co określone jest jako konteksty ideologiczne — mają świadomość, że w edukacji filozoficznej mamy do czynienia z motywacjami i uzasadnieniami ideologicznymi, które nie są światopoglądowo obojętne. Mając na względzie ostrzeżenia, że w nauce tego przedmiotu „„galwanizowanie» intelektualnych mumii ma cele pozapoznawcze i światopoglądowe, a historia filozofii służy za instrument legitymizacji i umacniania opcji ideowych” [Rembierz 2013, s. 89], najczęściej proponują konsultacje o charakterze rekapitulacji, stawiając sobie za cel uporządkowanie refleksji nad najważniejszymi systemami filozoficznymi. Jednocześnie podkreślają, że podczas konsultacji nie chcą ograniczyć się do przekazywania „suchej” wiedzy o klasycznych doktrynach. Zależy im na wskazywaniu sposobów wykorzystania praktycznego zdobytej wiedzy, zainspirowaniu do jej stosowania w radzeniu sobie z wyzwaniami współczesnego świata i relacjami społecznymi, z zapanowaniem nad chaosem informacji. Zaś przede wszystkim do wykorzystania jej analitycznych instrumentów, które służą budowaniu krytycznej świadomości posiadania nadmiaru narzucanych zewsząd przekazów i unikaniu bezrefleksyjnego przyjmowania komunikatów. Dlatego przekonują swoich uczniów do takich form realizacji kanonu dydaktycznego filozofii, które kształtują umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia oraz do „implementacji tez porządkujących i normujących wiedzę w strukturę osobowościową” [Kamińska 2014, s. 54]. Jednocześnie podkreślają trudności związane z możliwością wyraźnego formułowania teorii, pojęć i praw naukowych, za pomocą których identyfikuje się problemy i wytycza zakres dopuszczalnych rozwiązań [Kuhn 2001].

Ideą prowadzonych spotkań z młodzieżą (nie tylko tych w szkole, ale również prowadzonych w okręgowym punkcie konsultacyjnym) jest przekonywanie do nauki filozofii jako przedmiotu przygotowującego nie tylko do lepszego wyrażania i uzasadniania własnych poglądów światopoglądowych czy prowadzenia dyskusji, ale również kształtowania umiejętności snucia systematycznej refleksji egzystencjalnej przynoszącej lepszą jakość życia wewnętrznego. Przedstawiają wiedzę i metody uprawiania filozofii jako narzędzia integrującego wszystkie przedmioty i interpretującego wszelkie doświadczenia kulturowe, wynikające często ze zmienności świata. Młodzi ludzie dążąc do odnajdywania czy budowania porządków w swoim otoczeniu, potrzebują podpowiedzi w ich odkrywaniu i inspiracji do kreatywnego myślenia. Rolę tę odgrywa filozofia, której fundamentem jest twórczy dialog — jego rezultaty są nie do przewidzenia, nigdy nie mogą być w pełni zaplanowane. Dialog filozoficzny służy dodatkowo wielu funkcjom wychowawczym, jak twierdzi Starnawski, „właściwym celem jego działań jest obudzenie w wychowanku świadomości i potrzeby doskonalenia (samodoskonalenia) i służby innym” [2014, s. 85]. Mówił o tym już Sokrates, twierdząc że

¹ Autorka od roku 1996 jest sekretarzem i jurorem komitetu okręgowego olimpiady filozoficznej w Skierniewicach.

istnieje tylko jedna cnota, a jest nią pojęciowa wiedza etyczna, tzn. „mocna i sprawna mądrość duchowa, polegająca na doskonałej spójni rozumu z oświeconą i opanowaną przezeń uczuciowością oraz wolą człowieka i ujawniająca się (koniecznie) w jego dobrych i pięknych czynach” [Krokiewicz 2000, s. 262].

Rolę tę silnie podkreślał Kazimierz Denek, dla którego podstawowym zadaniem edukacji było: umożliwienie wychowankom poznawania świata, a ono właśnie — jak pisze — „bierze początek z celów edukacji, a następnie z wartości”, które mogą być dodatnie lub ujemne. Dodatnie podlegają wyeksponowaniu, zaś ujemne — odrzuceniu. Jeśli uczniowie w ten sposób postępują, to „zdobywają doświadczenie niezbędne do realizacji celów edukacji szkolnej, zgodnej z wartościami”. Nie jest to jedyna droga postępowania, poznawanie świata można bowiem rozpoczynać od wartości, a „chcąc je osiągnąć, wytycza się cele edukacji szkolnej i podejmuje adekwatne do ich realizacji działania” [Denek 1994, s. 11].

Marzeniem wielu pedagogów jest taka relacja ze swoimi uczniami, jaką znamy z biografii wybitnego poety Herberta, który korespondując z prof. Henrykiem Elzenbergiem, nie tylko wymieniał poglądy, ale rozwijał samodzielność intelektualną, nieustępliwość i przywiązanie do wartości, które wiązało się z przypomnieniem przez profesora, że należy ciągle doskonalić się wewnątrz. W jednym z listów na pytanie, czym jest dla niego filozofia, Herbert odpowiedział

Szukam wzruszeń. Mocnych wzruszeń intelektualnych, bolesnego napięcia rzeczywistości i abstrakcji, jeszcze jednego rozdarcia, jeszcze jednej, głębszej niż osobista, przyczyny do smutku. I w tym subiektywnym mętliku zagubiły się szacowna prawda i wzniosła norma, zatem nie będę przyzwoitym uniwersyteckim filozofem. Wolę przeżywać filozofię, niż ją wysiadywać jak kwoka. Wolę, aby była bezpłodnym szarpaniem, jakąś osobistą sprawą, czymś, co idzie wbrew porządkowi życia niż profesją [Herbert, Elzenberg 2002, s. 12].

Ich spór o istnienie wartości ogólnoludzkich, ponadczasowych, niezależnych od zmieniających się warunków społecznych czy ekonomicznych powinien być podpowiedzią dla współczesnych nauczycieli, jak kształtować relacje uczeń–mistrz, aby doświadczać „uczty intelektualnej”.

Nauczyciele, wykorzystując takie metody jak praca z tekstem, pogadanka, wykład czy metoda przypadków, poddają dyskusji miłość, piękno, dobro, nadzieję, prawdę, wiarę, życie ludzkie, pokój czy sprawiedliwość. Skłaniają do szczyrych wypowiedzi, pokazując, w jaki sposób media czy inne instytucje wpływają na transmisję wartości, wymuszając przyjmowanie hierarchii wartości i sugerując, co dla nich ma być pożądanym, cennym, wręcz chronionym. Podstawą nauki filozofii jest więc rozmowa — zwracająca uwagę na przyjaźń, uczciwość, honor, odwagę czy inne wartości służące relacjom międzyludzkim, sprawiająca, że młodzi ludzie identyfikują relacje międzyludzkie i krytycznie oceniają te, które mają charakter instrumentalny, służący realizacji osobistych celów, a doceniają relacje służące wzajemnemu doskonaleniu człowieczeństwa, budowaniu poczucia własnej wartości czy zaspokajaniu wyższych potrzeb duchowych

i społecznych. Służy to poznawaniu siebie, innych i dobra jako czegoś uniwersalnego i zobowiązującego. Żeby tak było, ważna jest znajomość zasad prowadzenia debaty tematycznej, dialogu, sporu filozoficznego oraz umiejętność stosowania ich w praktyce.

Tak kształtowany proces edukacyjny zakłada współuczestnictwo obejmujące wzajemnie się uzupełniające i warunkujące działania nauczyciela i ucznia, w których nauczyciel pełni ważną funkcję osoby inspirującej do rozwijania kompetencji moralnych. Ważna jest tu postawa nauczyciela, który, chcąc wymagać od uczniów określonych kompetencji, powinien najpierw sam je posiadać i stosować [Chrost 2012].

Nauczający filozofii mają świadomość konieczności podejmowania konkretnych działań pobudzających uczniów do rozwoju intelektualnego i moralnego oraz do podejmowania odpowiedzialności za samych siebie. Właśnie dzięki wspólnemu dokonywaniu analiz filozoficznych pomagają im w nabywaniu świadomości siebie, uczyć samooceny i samokontroli oraz przyswajania odpowiednich wzorców zachowania, aby umieli kierować własnym rozwojem moralnym.

Dzięki dyskusjom nauczycieli z uczniami, w których mogą wspólnie poszukiwać prawdy o otaczającym świecie, w młodych ludziach rodzi się nie tylko pasja, ale również potrzeba wyrażania swoich przemyśleń i przekonywania do nich innych, co ewidentnie kształci umiejętność jasnego myślenia i efektywnej komunikacji. Jest to cenne w perspektywie późniejszych przedsięwzięć zawodowych. Geoff Colvin, autor książki *Humans Are Underrated*, argumentuje w niej, że wiele takich umiejętności niebawem okaże się coraz wyżej cenione, a Andrew Taggart — doktor filozofii, z którego usług korzystają firmy technologiczne — przewiduje, że młodzież odpowiednio kształcona w dziedzinie filozofii lepiej zrozumie siebie i swoje życie, a w konsekwencji zamiast podchodzić do problemów psychologicznie (czyli: co mogę zrobić, by osiągnąć cel?), będzie stosować podejście filozoficzne, czyli: dlaczego warto ten cel osiągnąć? [Niemczyńska 2011]. Obszar tematów (od humanistyki przez zagadnienia dotyczące nauk społecznych, ścisłych po psychologię), jakimi zajmują się uczniowie przygotowujący się do olimpiady filozoficznej, pokonuje lęk przed tym, co nowe, pozwala zdobywać ogólny pogląd na wiele dziedzin. To pomaga im kształtować wszechstronność myślenia i otwieranie się na opanowywanie nowych umiejętności. Stają się osobami chłonnymi i elastycznymi, zdolnymi do osiągania sukcesów w wielu dziedzinach życia.

Technika kształcenia filozoficznego, opartego na twórczej rozmowie z samym sobą i z innymi oraz na niesprzeczności w myśleniu i konsekwencji w działaniu czy twórczej polemice, służy samoakceptacji wynikającej z rozpoznawania własnych możliwości, rozwijaniu potencjału krytycznego, panowaniu nad sobą i radzeniu sobie z emocjami, co sprzyja dążeniu do posiadania różnorodnej wiedzy. Cele te często osiąga się dzięki pośrednictwu dzieł literackich zawierających treści filozoficzne, które dostarczają uczniom narzędzi i metod do analizy współczesnych zjawisk, do opisywania zarówno subiektywnego, jak i zewnętrznego świata, rozumienia problemów filozoficznych czy wydawania sądów

o kondycji człowieka i jego egzystencji. Łączenie nauki filozofii z nauką o literaturze znajduje tu uzasadnienie w kontekście pragmatycznego modelu uczenia się, w którym duże znaczenie ma psychologiczna zasada apercpcji, mówiąca o tym, że „przyswajamy sobie nowy materiał za pomocą tego, cośmy przetrwali i zachowali z poprzednich doświadczeń” [Dewey 1988, s. 241]. W świetle tej zasady komunikowany przez nauczyciela materiał „musi wchodzić w skład jakiegoś już istniejącego systemu czy organizacji doświadczenia” [ibidem], a więc powinien nawiązywać do konkretnego systemu przekonań i nawyków ucznia w myśl zasady, że tylko te informacje mogą być efektywnie przyswojone, które nawiązują do minionych doświadczeń ucznia. Nowe treści powinny więc „tworzyć się z tego, co uczący się wywiedzie z bardziej bezpośrednich form swego własnego doświadczenia” [ibidem].

Filozofia, motywując do rozwoju krytycznego myślenia, uczenia się, refleksyjności i dociekliwości, mobilizuje do rozpoznawania nowych znaczeń, szukania i dostrzegania związków między poglądami czy szkołami filozoficznymi oraz do rozwijania myślenia systemowego. Odgrywa też istotną rolę w rozwijaniu kultury logicznej uczniów przez nabywanie przez nich umiejętności definiowania, wnioskowania, samooceny opanowanych umiejętności, zdobytych kompetencji i uświadamiania sobie przyczyn popełnianych błędów. Uczniowie potrafiący uczyć się na własnych błędach, będą umieli skutecznie zmieniać taktykę, określać nowe sposoby zdobywania wiedzy oraz rozpoznawać własne silne i słabe strony. Dlatego edukacja filozoficzna powinna być prowadzona w sposób wspierający, zachęcający do poszukiwań, pozwalający na realizowanie własnych zainteresowań, przyczyniający się do samodzielnego formowania własnych postaw moralnych, ale nade wszystko motywujący do samodzielności w myśleniu i radzenia sobie z niepowodzeniami wynikającymi z zetknięcia się z trudnymi tematami.

Wśród wielu dyskusji prowadzonych w czasie eliminacji do olimpiady filozoficznej podkreślano, że nauczanie filozofii, służąc samodzielności uczenia się, doskonali umiejętność odkrywania i samodzielnego rozwiązywania problemów, poszukiwaniu odpowiedzi na pytania typu: dlaczego?, a co jeśli?, czym jest szczęście?, czym jest życie?, w co wierzymy?, w co wierzą inni? itd. Nauczyciele, inspirując do poszukiwania odpowiedzi, mówili niejednokrotnie o swoich fascynacjach, zwracali swoim uczniom uwagę na zasadność kształtowania tzw. „umysłu dialektycznego”, o którym pisał przedwojenny filozof Henryk Struve, przywiązujący wagę do profilowania uzdolnień filozoficznych i wyrażający przekonanie, że filozofia wymaga posiadania takich cech, jak samodzielność i niezależność sądu [1932], a uzdolnienie dialektyczne powoduje, iż młody człowiek „czuje potrzebę powiązania wszystkich swych myśli, zrównoważenia swych poglądów” [ibidem, s. 464], co pomaga w formułowaniu pojęć ogólnych i pryncypiów, a w konsekwencji wprowadza w miejsce chaosu logiczny ład myślowy. Z tym procesem poznawczym łączy się rozwój uczucia:

... stanowi on główną sprężynę swobodnego polotu myśli, ogrzewa jej treść ciepłem serdecznym, nadaje jej ów podniosły nastrój podmiotowy, który

charakteryzuje wytwory dialektyki (...) Dialektyka ze swoim polotem i „niezawisłością” to dzieciństwo filozoficzne, krytyka to epoka młodzieńcza, epoka refleksyjna, praca konstrukcyjna to wyraz męskiej (lub kobiecej) dojrzałości [ibidem, s. 465].

Osiągając odpowiedni poziom myślenia problemowego, mamy możliwość dokonania oceny, ile tak naprawdę rozumiemy z tego, co się do nas mówi, jaką wartość ma nasza moralna intuicja, ile są warte w praktyce nasze zasady i jak wywiązujemy się z powinności, które narzucają nam różne regulaminy (od szkolnego zaczynając) i kodeksy, jak definiujemy napotkane trudności wymagające wyraźnego zdefiniowania problemu, odpowiedniego komunikowania się z otoczeniem i projektowania optymalnych rozwiązań.

Oczywiście w szkołach brakuje doświadczonych nauczycieli filozofii — pasjonatów przedmiotu, którzy potrafią nieschematycznie kształtować wrażliwość etyczną, samowiedzę uczniów na temat zmieniającej się rzeczywistości. Takich, którzy potrafią interesująco poprowadzić analizę pojęć i kreatywnie wpływać na stereotypy oraz myślowe nawyki swoich uczniów, pomagając w osiągnięciu dojrzałej tożsamości oraz wspomagając sprawność prowadzenia dyskusji i doboru właściwych argumentów. Tym bardziej należy więc docenić pracę tych, którzy niczym starożytni mistrzowie prowadzą uczniów na miarę swoich możliwości. Pracując często w zaniedbanych pod wieloma względami, prowincjonalnych szkołach, zmęczeni dojazdami, pozostają pełni wiary, że wykorzystując potoczną wiedzę uczniów, obudzą w nich chęć do refleksji dotyczącej jakości naszej egzystencji w kontekście oceny roli nowych technologii, nowych mediów [Markiewicz 2017, s. 16]. Osiągają czasem zdumiewające efekty, prowokując do odpowiedzi na różne filozoficzne pytania prowadzące np. do wydobycia sensu nowoczesności — takie, które za Kantem powtórzył M. Foucault: „Czymże więc jest ta terażniejszość, do której należę?” [1986, s. 71].

Olimpiada filozoficzna jako pretekst do spotkań intelektualnych?

Pierwsza olimpiada filozoficzna w roku 1990 we wspomnieniach nauczycieli okręgu skierniewickiego miała charakter typowego konkursu przedmiotowego — stawiano na standardy związane z zasobem wiedzy przewidzianej w programach języka polskiego i innych przedmiotów. Nie dziwiło więc nikogo, że największą popularnością cieszył się temat: *Różne obrazy świata w filozofii starożytnej* — wybrał go co czwarty uczeń spośród 824 biorących udział (z 251 szkół), 14 osób wybrało temat: *Natura a kultura* zaś trzecim co do popularności tematem był: *Filozofowie nie zapominają, że człowiek ma ciało*. Najmniejszą popularnością cieszyły się tematy dotyczące współczesnych orientacji w filozofii chrześcijańskiej, wizji człowieka w filozofii Wschodu, natomiast nikt nie wybrał tematu: *Epistemologia a metodologia nauk*.

Dr Barbara Smoczyńska (UMCS) — członek jury eliminacji centralnych — stwierdziła, że uczestnicząca w zawodach młodzież „nie traktuje Olimpiady

jako przygody, gry ambicji, ale przede wszystkim jako możliwość zaspokojenia ciekawości poznawczej” [*Biuletyn Olimpiady Filozoficznej 1991*, s. 12]. Z entuzjazmem i uznaniem potraktowali tę olimpiadę rodzice — ojciec jednego z laureatów stwierdził:

Można się sprzeczać na temat programów, zagadnień, tematów, bibliografii i sposobów przeprowadzania eliminacji, ale to wszystko są drobiazgi, najważniejszy jest fakt samej olimpiady, a przez to kontakt z ludźmi ze środowiska filozoficznego (...) myślenie to taka dziwna siła człowieka, dzięki której możemy postawić pytanie o prawdę. I to powinno znamionować młodych ludzi zainteresowanych filozofią [ibidem, s. 13].

Zdumiewającą dojrzałością wykazali się sami uczestnicy. Piotr Szof — uczestnik zawodów centralnych — powiedział:

Trzeba dużo odwagi, aby wejść do mrocznego labiryntu metafizycznych i epistemologicznych dróg i przemierzać je bohatersko: bez lęku i kompleksów. Ileż tu ślepych zaułków, mrocznych zakamarków, zdradliwych rozgałęzień! Bez mitycznej nici Ariadny ani rusz. Kroczysz z bijącym sercem przez długie i kręte korytarze, oznaczone tajemniczymi napisami: empiryzm sensualistyczny, neoplatonizm, subiektywny idealizm itp. Ile w tym subtelności, a jednocześnie greki i łaciny! Musisz znaleźć w sobie DUCHA, który cię poprowadzi przez dwadzieścia pięć wieków europejskiej myśli filozoficznej... [ibidem, s. 14].

Jego rodzice, opowiadając o pierwszych zainteresowaniach syna filozofią już w szkole podstawowej, podkreślali, że była to dla niego „trudna próba dyscypliny myślowej”.

Lata 90. to w środowiskach naukowych czas ożywionej dyskusji na temat celu konkursów filozoficznych, ukierunkowanych na dążenie do rozwijania zainteresowań, kształtowania postaw krytycznych i poszukiwań filozoficznych talentów. Ubolewano nad faktem, że w programie szkolnym elementy filozofii dotyczą niemal wyłącznie zagadnień z zakresu historii filozofii, co w zasadniczej mierze uwarunkowane jest kompetencjami nauczycieli — niemal w każdej szkole uczyli i uczą elementów filozofii wyłącznie nauczyciele języka polskiego lub historii. Podejmowano często temat propozycji prof. Jacka Juliusza Jadackiego, który był autorem opublikowanego minimum programowego do realizacji w szkole średniej przez dwa lata. Nazwał ten program kursem propedeutyki filozofii i zwrócił w nim uwagę na konieczność uwzględnienia podstawowych dziedzin filozofii: logiki, metafizyki (ontologii i epistemologii) oraz aksjologii (etyki i estetyki) z uwzględnieniem historii filozofii [Jadacki 1990]. Procesowi organizacyjnemu eliminacji OF zarzuca się często polecenie zbyt trudnych, albo anachronicznych lektur, brak odpowiednich podręczników i wsparcia merytorycznego nauczycieli — stara się odpowiedzieć na to czasopismo „Edukacja Filozoficzna”, angażując do współpracy osoby posiadające doświadczenie dydaktyczne z filozofii. Niestety nie cieszy się ono dużą popularnością.

Wielu nauczycieli odpowiedziało na to aranżacją różnych „spotkań intelektualnych”, często poza budynkiem szkolnym. W trosce o odpowiednie przygotowanie licealistów do olimpiady filozoficznej wspomniany wcześniej Grzegorz Szulczewski zorganizował w 1991 roku obóz filozoficzny w „Chacie socjologa” na Otrycie w Bieszczadach — w najdalszej części Polski, gdzie nie było prądu, trzeba było myć się w strumieniu i samemu przygotowywać posiłki. Wykłady prowadzili oprócz niego doktorzy Mirosław Chałubiński i Janusz Wojczakowski. Dużo uwagi poświęcono filozofii XX wieku w kontekście zjawisk interesujących młodzież, jak np. ruch Punk czy No Future Generation. W okręgu skierniewickim konsultacje i eliminacje olimpiady odbywały się w bibliotece, zabytkowym ratuszu, modrzewiowym dworku Izby Historii Skierniewic, gdzie w mrocznej izbie zainteresowani przeglądali zdobyte od darczyńców lektury i mogli podyskutować na interesujące ich tematy.

Z roku na rok przybywało inicjatyw zwracających uwagę na fakt, że mistrzostwo zawodowe w filozofii to nie wierne odwzorowywanie czyichś poglądów, to nie dogmatyzm, akademizm i intertekstualizm, wręcz ostrzegano słowami H. Struve’a: „można być samodzielnym i niezawisłym w swych sądach, a jednak hołdować dogmatyzmowi w stopniu najwyższym” [1932, s. 468]. Po roku 2000 coraz intensywniej organizatorzy olimpiady filozoficznej nawołują do systematycznego prowadzenia zajęć filozofii, które wymagają szeregowania myśli. Na spotkaniach podsumowujących eliminacje często mówi się o takim kształtowaniu pojęć w uczniach, które stawia na uczenie ich snucia refleksji z celem, jakim jest dojrzałość intelektualna i duchowa. Przypomina się uwagi amerykańskiego filozofa XX wieku, Johna Deweya, że „jeśli myśl nie niesie określonego ukierunkowania, jej wartość jest niewielka — nie ma określonej wagi, ciągłości logicznej czy prawdziwości” [1988, s. 25] i że prawdziwym

przejawem świata myśli jest myślenie uzasadnione „myślenie refleksyjne”, które ma wartość kształcącą oraz prowadzi do świadomego badania natury różnych rzeczy i zjawisk, czyli zawiera także rozważania o warunkach i konsekwencjach ludzkich mniemań sądów i rozważań [ibidem, s. 26].

Kolejne lata pokazały, że przygotowujący się do olimpiady uczniowie nie ograniczają się jedynie do wiedzy podręcznikowej. Swoje zainteresowania rozwijali poprzez samodzielne poszukiwania odpowiedzi na stawiane przez życie pytania w poważnych tekstach filozoficznych. Bibliografie ich prac pokazują, że korzystali i korzystają nie tylko z dzieł najwybitniejszych filozofów, ale często wykazują zdumiewającą umiejętność rozumienia trudnych przekazów wiedzy filozoficznej ukrytych w wybitnych dziełach literackich, potwierdzając prawdziwość poglądu, że sztucznym podziałem jest oddzielne nauczanie literatury i filozofii.

Znaczący okazał się rok 2009 — rozpoczęła wtedy działalność Akademia Młodego Filozofa. Była to inicjatywa pracowników, doktorantów i studentów Instytutu Filozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, w ramach której prowadzone są warsztaty filozoficzne dla uczniów szkół średnich.

Pierwszy rok jej funkcjonowania poświęcono tematowi „O bezużyteczności filozofii?” i postawiono sobie za cel wprowadzenie młodzieży w „świat” filozofii, jej problematykę i odkrywanie istoty „umiłowania mądrości”. Kolejne edycje poświęcono: szczęściu (m.in. ciekawy wykład wygłosiła prof. A. Latawiec *Pieniądze szczęścia nie dają... a filozofia?*), problematyce zła (nowością było zastąpienie wykładu wprowadzającego spektaklem teatralnym *Zło na ławie oskarżonych* według scenariusza napisanego przez wykładowców i doktorantów Instytutu Filozofii przedstawiającego filozoficzne koncepcje zła, od św. Augustyna do Sartre’a), potem podjęto temat miłości i wiele innych.

Rok 2009 w okręgu skierniewickim zapamiętano jako bogaty w ciekawe konsultacje. Podczas jednej z nich, uczeń liceum we Mszczonowie zaprezentował ciekawą koncepcję odczytania teorii i czynu Raskolnikowa, bohatera *Zbrodni i kary* w kontekście utopizmu, w którym szlachetne cele kolidują z niemoralnymi sposobami realizacji. Poprawnie interpretując i biegle posługując się takimi hasłami filozoficznymi, jak: utopia, utylitaryzm, kazuistyka, sofizmaty czy makiawelizm oraz odnosząc sens treści powieści Dostojewskiego do *Wykładów z filozofii dziejów* Hegla (fragmentu *Wstępu* o bohaterach i kamerdynerach), fragmentu *Nędzy historycyzmu* Poppera o różnicy między utopizmem a reformami czy fragmentu o „utopii polityki” z dzieła Szackiego *Spotkania z utopią*, zaimponował wnikliwą, filozoficzną analizą innych utworów tego autora — *Braci Karamazow* i *Biesów*. Wskazując na elementy łączące Raskolnikowa, Szigalewa i Iwana Karamazowa podjął próbę odpowiedzi na pytanie, kim są utopiści — uzurpatorami, zbrodniarzami czy idealistami? Swobodnie przy tym operował kategoriami winy według klasyfikacji Jaspersa: moralną, kryminalną, metafizyczną i polityczną.

Rozmowy z uczniami, do których po zlikwidowaniu w okręgach etapu ustnego jest mniej okazji, przekonują, że edukacji filozoficznej nie wolno ograniczać do programu o nazwie *Historia filozofii*. Oczywiście wydaje się korelacja edukacji filozoficznej z różnymi przedmiotami — nie ma lekcji, której poprowadzenie wyklucza wprowadzenie kontekstu filozoficznego — np. do matematyki elementów logiki, do fizyki refleksji o czasie przed i po Newtonie, do historii np. wspomnianego wcześniej utopizmu czy licznych koncepcji społeczeństwa i państwa itd. Filozofujemy zawsze, gdy posługujemy się raczej metodą pytań niż odpowiedzi, eksperymentu i dyskusji niż akademickiego wykładu, gdy np. przedstawiając rys biograficzny, analizujemy krótkie fragmenty tekstów źródłowych, wprowadzamy aforyzmy, elementy polemiki czy filozoficzne motywy typu leśmianowska próżnia. Pisane przez uczniów eseje filozoficzne pokazują, jak literatura piękna promuje myśl filozoficzną i jak istotne znaczenie dla funkcjonowania tekstu literackiego ma kontekst filozoficzny. Odpowiednia analiza i interpretacja ujawnia wzajemne relacje zachodzące pomiędzy filozofią a różnymi zjawiskami literackimi.

W *Biuletynie Olimpiady Filozoficznej* Polskiego Towarzystwa Filozoficznego Nr 38 z 2010 roku można znaleźć tematyczne preferencje uczniów. W czasie XXII Olimpiady Filozoficznej najchętniej sięgali po tematy dotyczące rozumienia

szczęścia, tolerancji, interpretowania początków i zadań filozofii oraz zasadności obrony polityki.

Zupełnie inną problematykę wybrał Kacper Kowalczyk — laureat XXII olimpiady: w opracowaniu na temat *Na czym polega, z punktu widzenia filozofii, wartość świata naturalnego nastawienia i świata życia codziennego?*, napisał:

Filozofia jest sztuką widzenia. Trudno dlatego odmówić trafności słowom Maurice'a Merleau-Ponty'ego: „Filozofia nie jest wiedzą, czuwa natomiast, abyśmy nie zapomnieli źródła wszelkiej wiedzy”. Francuski filozof szkicuje swoistą wizję filozofii, która nie jest nauką pozytywną, ani humanistyką sensu stricto, ani dziedziną wiedzy w sensie science [*Biuletyn Olimpiady Filozoficznej*, s. 23].

Równie ciekawe spostrzeżenia przyniosły następne eliminacje — w XXIII olimpiadzie (udział wzięło 776 uczniów) jednym z dominujących problemów poruszanych przy okazji interpretacji większości tematów, była istota komunikacji. Młodzi ludzie, podkreślając jej rolę w kształtowaniu naszego życia, zwracali uwagę na znaczenie idei filozoficznych w kształtowaniu świadomości, co przenosiło na oddziaływanie pojęć na język jako najistotniejsze narzędzie komunikacji. Zaznaczali przy tym, iż trudno wyobrazić sobie komunikację bez takich pojęć jak prawda, wiedza, dobro, sprawiedliwość itd., pytali o możliwość i granicę poznania drugiego człowieka oraz ujęcie istoty poznania jako takiego. Prowadząc swoje nad wiek dojrzałe filozoficzne refleksje, powoływali się na Bubera, Kartezjusza, Kierkegaarda, Leibniza, Tischnera, Levinasa, Heideggera, Sartre'a i innych.

Podjęmowali też chętnie temat *Jakie elementy stoickiego podejścia do życia mogą być dzisiaj aktualne, a jakie są nam obce lub trudne do przyjęcia?* Tu wyróżniały się myśli o zdolności człowieka do refleksji nad światem, próby odpowiedzi na pytanie o zasadność stawiania sobie sokratejskiego celu osiągnięcia eudajmonii w kontekście przekonania, że dla człowieka współczesnego filozofia to głównie źródło nauk etycznych, dotyczące życia i moralności w czynach. W pracach na ten temat dominują myśli B. Brechta, J. Hersch, Sokratesa, Epikteta, Aureliusza i Seneki [*Biuletyn Olimpiady Filozoficznej*, 2011].

W kolejnych latach wyróżnione prace świadczą o zainteresowaniach związanych z tezą Kanta, że istnieją pytania, na które nigdy nie będziemy w stanie odpowiedzieć oraz z tematami dotyczącymi takich wartości, jak: dobro, wolność, prawda itd. Uczniowie chętnie powołują się na K. Ajdukiewicza, D. Hume'a, L. Kołakowskiego, W. Van Ormiana Quine'a, H. Putnama czy sądy empiryczne S. Kripkego. W wielu pracach przywoływany jest Karol Wojtyła. Pojawienie się tematu poświęconego jego poglądom to zawsze gwarancja zainteresowania — tak np. było z tematem *Na czym, według kardynała Karola Wojtyły, polega doświadczenie człowieka?* Wyróżniona na ten temat praca zawiera nie tylko bogactwo myśli Jana Pawła II, oscylujących wokół człowieka jako osoby stojącej się w czynach i poprzez czyny, a przede wszystkim przez dobro lub zło w nich realizowane [Wojtyła 1994], ale również wielu innych. W pracy znajdziemy osobiste spojrzenie na elementy mistyki św. Jana od Krzyża, etyki

wartości Schelera, etyki Kanta, filozofii Aureliusza, św. Augustyna, św. Tomasza z Akwinu. Zdumiewa umiejętność pytania o status ontologiczny czy praktyczny wymiar prawdy w kontekście Ewangelii oraz filozofii: Parmenidesa, Arystotelesa, Hegla, Husserla, Allena, Locke'a, Jamesa, Tarskiego i innych.

W roku 2013, kiedy odnotowano wzrost zainteresowania kształceniem umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, edukacja przestała być powszechnie „rozumiana tylko jako napełnianie umysłu wychowanka wiedzą, ale ponadto jako wdrażanie go do intelektualnej i moralnej samodzielności, które pozwalają zrozumieć świat i podejmować uzasadnione działania” [Pobojewska 2014, s. 320]. Specjaliści, mówiąc o modzie na pedagogikę twórczości, zaznaczają, że jest jej w sposób szczególnie potrzebna filozofia jako nauka skłaniająca do refleksji. Uczestnicy olimpiady filozoficznej, podejmując różne tematy związane z aspektem tworzenia, świetnie zauważają, że

...tworzenie, pozbawione odniesienia do wartości, może się realizować nie tylko w urzeczywistnianiu dobra, ale też w niszczeniu porządku opartego na naturze (...). Człowiek, który jest zaprogramowany tylko by tworzyć (bez refleksji nad tym, czy to, co ma tworzyć, jest dobre), może całe życie spędzić uwięziony w jaskini subiektywizmu i relatywności. Platońska prawda o istnieniu obiektywnej idei, miary dobra, prawdy i piękna pozostanie na zawsze poza horyzontem jego intelektualnych możliwości. Taki człowiek nie potrafi po sokratejsku zakochać się w cnocie, nie potrafi, odkryć platońskiej wolności zakochanej w dobru. (...) Człowiek, którego nauczymy, że ma tylko tworzyć, a nie również odkrywać, słuchać i pamiętać, jest skazany na powtarzanie błędów, których mógłby uniknąć — „twórcze” nie znaczy przecież „dobre”, „lepsze” czy „najlepsze” [*Biuletyn Olimpiady Filozoficznej 2013*, s. 141].

Następne lata to spadek zainteresowania olimpiadą filozoficzną. W roku szkolnym 2018/2019 do etapu szkolnego przystąpiło 563 uczniów, a do finału etapu ogólnopolskiego zakwalifikowało się 124 uczestników. Różne są spekulacje na ten temat — jedni mówią, że brak zainteresowania związany jest z poświęcaniem zbyt dużej ilości czasu na gry komputerowe i śledzenie nowinek na portalach społecznościowych, drudzy o „nieopłacalności” uczenia się przedmiotu, który nie daje gwarancji dostania się bez konkursu świadectw na prestiżowe studia, a jeszcze inni o nudzie i niepraktycznym wymiarze zdobywanej wiedzy. Na tym tle cenna wydaje się wypowiedź Tomasza Detlafa:

Jednym z najważniejszych celów nauczania filozofii jest pokazywanie tego, że filozofia wcale nie jest oderwana, a wręcz przeciwnie — jest bardzo mocno związana z całą kulturą Zachodu jako jednym z jej fundamentów (...). Ale co to znaczy dla jej dydaktyki? (...). Wykład filozofii odwołujący się do kontekstu historycznego, rozwoju nauki, dzieł literackich i koncepcji religijnych ma tę zaletę, że przekazywane w nim treści „zaczepiają się” o to, co słuchaczowi jest już znane, co jest koniecznym warunkiem dydaktycznego sukcesu, czyli przyswojenia przekazywanych treści. Na podobnej zasadzie filozofia będzie wzmacniała nauczanie pozostałych przedmiotów szkolnych — pokaże, kim byli wybitni matematycy

i co ich inspirowało (Tales, Pitagoras, Pascal, Kartezjusz), pokaże kontekst wielkich odkryć fizyki oraz ich konsekwencje dla postrzegania świata (Galileusz, Newton, Koło Wiedeńskie), pokaże, jak myśliciele interpretowali wielkie wydarzenia historyczne swoich epok (Platon i Arystoteles o demokracji, Hegel i Kant o rewolucji francuskiej, Fromm i Arendt o totalitaryzmie), pokaże źródła oraz twórców teorii społecznych i politycznych (teorie uspołecznienia, umowa społeczna). (...) najlepszą metodą jest ukazywanie filozofii jako matki nauk i fundamentu cywilizacji. Prezentuje ono zarówno filozofię, jak i szeroko pojmowaną kulturę, w całym jej bogactwie, a więc i w całym trudzie, z którym musi się zmierzyć ten, kto chce się nią zajmować [2019, s. 98].

W tym roku szkolnym (2019/2020) młodzież znowu zmagala się z wyzwaniem, jakie stawia jej Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej, wymagając przynajmniej umiejętności wyjaśniania znaczenia podstawowych terminów filozoficznych i podawania przykładów ich użycia w różnych systemach filozoficznych oraz odniesienia do różnych zjawisk otaczającej nas rzeczywistości. Wbrew obawom, co do jakości realizacji ostatniego aspektu, młodzież bardzo dobrze sobie poradziła. Interpretując temat: *Rola mitu w polityce. Przedstaw problem, odwołując się do znanych Ci koncepcji filozoficznych*, uczennica z łowickiego liceum napisała

Stan porządku jest bardzo chwiejny i nietrwały. Hobbes określa państwo jako „Lewiatana — śmiertelnego boga”, którego życie chroni najlepiej silny monarcha. Jeśli państwo upadnie, wracamy do stanu, w którym panuje prawo naturalne: „silniejszy pożera słabszego” i wojny każdego z każdym — to właśnie stało się codziennością naszej polityki.

Temat: *Pop-estetyka. Jakie wartości estetyczne niesie kultura popularna?* był realizowany z przedstawieniem wielu uwag o uproszczonych formach, wulgarnych treściach i obrazach we współczesnej kulturze. Często pojawiały się określenia: „sztuka współczesna to mało znaczące, wymyślne bohomyzy i abstrakcyjne rzeźby”, narzekanie na standaryzację, formalizowanie, powtarzalność i powierzchowność:

Jest to kultura programowo zaprzeczająca wysiłkowi myślenia, tworząca własne, sentymentalne emocje i reakcje kosztem podejmowania wysiłku i pracy, upraszczająca realny świat i fałszywie tłumacząca jego problemy [...] Kultura masowa traktując ludzi bezpodmiotowo, jako zdeorganizowaną masę, pozbawia ich ludzkiej swoistości i wartości.

Trudno odmówić tym uwagom dojrzałości. Zapewne skromne w ujęciu ilościowym oddziaływanie filozofii na młodzież nie odwróci kierunku zmian w kulturze, ale popularyzowanie wiedzy i postaw filozoficznych w szkołach może przyczynić się do wzrostu świadomości, że warto zadbać o jakość swojego życia intelektualnego, o samodzielność w dostrzeganiu problemów, łatwiejsze uczestnictwo w różnego typu dyskusjach i odważne prezentowanie własnego stanowiska.

Ponad 20 lat pracy z młodzieżą w Komitecie Olimpiady Filozoficznej pozwala stwierdzić, że nauka filozofii to wspaniałe spotkania intelektualno-duchowe, wzbogacające wiedzę z zakresu różnych nauk, kształtujące sprawność definiowania i rozwiązywania problemów różnego typu. Daje to szansę na kierowanie własnym życiem, identyfikowanie skutecznych narzędzi poznawania, i dokonywania dobrych wyborów w czasach niepokojącej relatywizacji życia społecznego. Przelane na papier refleksje uczniów — olimpijczyków — mimo iż powstałe z udziałem egzaminacyjnego stresu, sprawiają wrażenie, że pochodzą od osób pełnych ekspresji, które kochają życie i ludzi, czasem ironicznie czy sceptycznie odnoszących się do prezentowanych idei, czy poglądów danego filozofa. Inni, zwłaszcza ci, którzy kilkakrotnie próbowali swoich sił, objawiają się jako młodzi o niezwykłej dla ich wieku dojrzałości, ceniący wartość czasu, nastawieni do życia refleksyjnie. Ich krytycyzm z roku na rok jakby łagodnieje, stają się spokojniejsi i ostrożniejsi w ocenach, jednak nadal bardzo wrażliwi i pełni twórczego niepokojem.

Podsumowanie

Zastanawiając się nad sensem nauczania filozofii w przeładowanej treściami programowymi szkole, warto pochylić się nad przesłaniem myśli Sokratesa i Platona, którym nie chodziło o to, że w dialogu, poprzez zadawane pytania powstają jakieś idee, ale o to, by uświadomione, poznane idee odpowiednio wyartykułować i uporządkować, a następnie pomóc rozmówcy przekuć je w działanie. W pracy z przeciętną młodzieżą w przeciętnej polskiej szkole, w której uczniowie nie są zainteresowani filozofią jako odrębnym przedmiotem, warto chociaż w ramach języka polskiego, historii czy innego przedmiotu odwołać się do narzędzia analizy filozoficznej, którego zastosowanie będzie łatwe nawet dla grupy, która nie ma ani doświadczenia, ani szczegółowej wiedzy filozoficznej.

Nauczanie filozofii — wspierające kompleksowe rozwiązywanie problemów jako umiejętność analizowania wielu danych i informacji, podejmowania decyzji i wdrażania rozwiązań — kształtuje wiele umiejętności potrzebnych i cenionych dziś na rynku pracy. Pracodawcy coraz częściej sygnalizują potrzebę zatrudnienia osób empatycznych, umiejących rozpoznawać emocje swoje i innych, jasno komunikować się z ludźmi, a tym samym rozwiązywać konflikty, godząc różne poglądy i stanowiska. Podkreślają znaczenie umiejętności, które są związane z krytycznym myśleniem, zdolnością do formułowania podstawowych problemów i proponowania ich rozwiązania wraz z dokonaniem ich oceny w sytuacjach typowych. Oczekują rozumienia znaczenia logiki w poprawnym myśleniu i wyrażaniu myśli, umiejętności rozpoznawania relacji, opanowania zasad prowadzenia dyskusji, unikania błędów kategorycznych, posługiwania się podstawowymi rodzajami rozumowań, rozróżniania rozumowań redukcyjnych od dedukcyjnych oraz stosowania uzasadnień pośrednich do celów argumentacyjnych w dyskusji itd. Temu wszystkiemu służy filozofia. Przydałby się więc

nam współczesnym ktoś, kto w stylu przemierzającego ulice Aten Sokratesa rozmawiałby z młodymi, aby obudzić w nich duszę filozofa.

Bibliografia:

- Biuletyn Olimpiady Filozoficznej nr 38.* (2010). Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej.
- Biuletyn Olimpiady Filozoficznej nr 40.* (2011). Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej.
- Biuletyn Olimpiady Filozoficznej nr 42.* (2013). Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej.
- Chrost, M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków: Akademia Ignatianum.
- Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Detlaf, T. (2019). Filozofia kluczem do kultury — perspektywa dydaktyczna. W: *Biuletyn Olimpiady Filozoficznej nr 59* (s. 96–101). Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Foucault, M. (1986). Aufklärung i rewolucja. *Colloquia Communia*, 27(4–5), s. 65–72.
- Herbert, Z., Elzenberg, H. (2002), *Korespondencja*, B. Toruńczyk (red.), Warszawa: Zeszyty Literackie.
- Instytut Badań Edukacyjnych. *Po co w szkole filozofia?* Pobrano z: <http://www.ibe.edu.pl/> [dostęp: 24.05.2020].
- Jadacki, J. J. (1990). *Propedeutyka filozofii*. Warszawa: MEN, WSiP.
- Kamińska, W. (2014). Filozofia jako przedmiot scalający wiedzę szkolną. *Analiza i Egzystencja*, 25, s. 53–71.
- Krokiewicz, A. (2002). *Zarys filozofii greckiej*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Kuhn, T. S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1997). *Filozofia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Markiewicz, B. A. (2017). Nowoczesność jako problem w nauczaniu filozofii. W: B. Kalisz (red.), *Czy można i czy warto w nowoczesny sposób nauczać filozofii?* Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej, s. 7–20.
- MEN. *Filozofia w szkołach po reformie edukacji*. Stan danych na 11.02.2020. Pobrane z: <https://tvn24.pl/polska/filozofia-w-szkolach-po-reformie-edukacji> [dostęp: 22.05.2020].
- Niemczyńska, M. I. (2011). *10 książek do mocowania się z samym sobą*. Pobrano z: <https://wyborcza.pl/> [dostęp: 22.05.2020].
- O olimpiadzie powiedzieli.* (1991). W: *Biuletyn Olimpiady Filozoficznej nr 1*. Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej, s. 10–15.
- Pobojevska, A. (2011). *Co znaczy filozofować*. Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne Nr 15, s. 99–117.
- Protokół Ustaleń Zespołu Opracowującego Minimum Programowe z Filozofii. (1992). W: *Biuletyn Olimpiady Filozoficznej nr 2*. Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej s. 37–38.

- Rembierz, M. (2013). *De scriptoribus historiae philosophicae. O zagadnieniu uprawiania i pisania historii filozofii po raz wtóry i nieostatni*. W: M. Woźniczka, M. Rembierz (red.), *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?* Częstochowa: Wyd. AJD, s. 113–136.
- Starnawski, W. (2014). Dwa sposoby uprawiania filozofii w wychowaniu. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 35/1, s. 81–87.
- Struve, H. (1932). *Uzdolnienie i rozwój umysłu filozoficznego*. Warszawa.
- Szulczewski, G. (1991). Duch Nietzschego unosi się nad polską szkołą. *Biuletyn Olimpiady Filozoficznej Nr 1*. Warszawa: Komitet Główny Olimpiady Filozoficznej s. 30–31.
- Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zadryńska, E. (2014). *Kiedy filozofia wróci do szkół*, Pobrano z: <https://wyborcza.pl/1,75248,2307391.html> [dostęp: 22.05.2020].
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Grzegorz Pyszczek
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Grassroots philosophy w ujęciu socjologicznym

Pamięci Jacka Dziaczkowskiego¹

Grassroots philosophy in sociological terms

Abstract: The article concerns the social phenomenon of grassroots philosophy. The first part presents the basic fundamentals of grassroots philosophy. The second one describes the social form of functioning of this movement. The last part contains the causes of this phenomenon.

Keywords: grassroots philosophy, philosophy café, philosophical counseling, philosophy for children

Od kilku już dekad² pojawia się w różnym kształcie i odmianach nurt intelektualny, często zwany z angielskiego *grassroots philosophy*³. Nie poświęcano mu do tej pory większej uwagi ani w czasopiśmie filozoficznych, ani w ogóle w dyskursie

¹ Jacek Dziaczkowski (1957–2006) absolwent historii filozofii na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecnie Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) zainicjował w Polsce ruch *Socrates Café*. Prowadził pierwsze spotkania *Socrates Café*, m.in. w klubokawiarni *Tarabuk*. Był też wydawcą polskiego tłumaczenia książki C. Philipsa *Socrates Café. Świeży smak filozofii*, 2001, wyd. pol. Warszawa 2005.

² Za pierwszy przejaw istnienia tego ruchu można uznać wydanie przez Matthew Lipmana książki *Philosophy for Children* (1976). Szczyt popularności ruchu to lata 90. XX wieku i pierwsza dekada XXI wieku. Głównymi obszarami działania ruchu są USA, Wielka Brytania, Niemcy, Francja.

³ W szczególności w USA mianem *grassroots* (korzenie traw) określa się wszelkie oddolne, spontaniczne inicjatywy społeczne i kulturalne. Termin *grassroots philosophy*, w omawianym kontekście, zaczerpnąłem z raportu Julesa Evansa, *Connected Communities: Philosophical Communities. A report for the Arts and Humanities Research Council*, Queen Mary University of London, listopad 2012. W obszarze niemieckojęzycznym, odnośnie do omawianego ruchu, używa się pojęcia *philosophische praxis* (praktyka filozoficzna). Inicjatorem ruchu w Niemczech był Gerd B. Achenbach, autor pracy *Philosophische Praxis. Vorträge und Aufsätze*, Köln 1984.

kulturalnym. Traktowano go raczej jako pewnego rodzaju ciekawostkę, hobby niezrealizowanych na innych polach maniaków. Tego typu traktowanie wydaje się nieuzasadnione. Czas trwania i zasięg oddziaływania związane z tym nurtem, są na tyle znaczące, że należy mu poświęcić nieco uwagi.

Czym jest *grassroots philosophy*? *Grassroot* to w języku angielskim synonim tego, co w Polsce można by określić jako „oddolność”. *Grassroots* to wszystko, co pochodzi spoza oficjalnych instytucji, co rodzi się poza kręgiem specjalistów. A więc *grassroots philosophy*, to oddolny nurt filozoficzny, który charakteryzuje się trzema następującymi cechami:

- po pierwsze skupia on amatorów, a nie specjalistów; filozofowie akademicy mogą się pojawiać w jego ramach, ale nie zajmują żadnej uprzywilejowanej pozycji;
- po drugie ruch ten nie chce być popularyzacją wiedzy filozoficznej wykładanej na wyższych uczelniach; w uprawianiu filozofii stara się wychodzić od doświadczenia życiowego jednostki; jeżeli się sięga po tradycję filozoficzną, to z reguły nie są to nurty w danym momencie modne na uniwersytetach;
- po trzecie ma charakter grupowy, wspólnotowy; zakłada, że odpowiednim miejscem do filozofowania jest określona społeczność.

Kwestią dyskusyjną jest, na ile sam ruch realizuje te postulaty. Przyglądając się publikacjom powstałym w ramach ruchu, bardzo charakterystyczne jest to, w jak dużym stopniu pojawiający się w nich styl myślenia jest podobny do dyskursu współczesnej filozofii, w tym przede wszystkim do anglosaskiej filozofii analitycznej. Zaskakuje bardzo mała liczba odniesień do tematyki metafizycznej, a skądinąd wiadomo, że budzi ona duże zainteresowanie. Jest to jednak pole namysłu dla filozofów.

Socjologia filozofii⁴ jest dyscypliną z wolna dopiero się rozwijającą. Jak się wydaje, to właśnie ona jest predysponowana do pewnego podstawowego wglądu w istotę tego zjawiska, przecierając szlaki dla innych dyscyplin, takich jak psychologia, pedagogika, antropologia, i przede wszystkim rzecz jasna filozofia. Jak na razie, jakiegokolwiek gruntowne i szersze badania nad tym zjawiskiem

⁴ Socjologia filozofii nie jest jeszcze w pełni rozwiniętą dyscypliną naukową. Podstawową pracą w tym zakresie jest R. Collins, *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*, Cambridge–Harvard 2000. Warto wspomnieć artykuł filozofa Maxa Schelera *W kręgu socjologii metafizyki*, w zbiorze *Problemy socjologii wiedzy* (Warszawa 1990). Autor tego artykułu napisał *Spoleczny kontekst refleksji filozoficznej (Szkic z socjologii wiedzy)*, w: *Nieświadomość i transcendencja. Teksty dedykowane Profesor Zofii Rosińskiej*, Warszawa 2012. Socjologia filozofii zajmuje się społecznym funkcjonowaniem filozofów. Istnieje także nurt badań związanych z różnymi dyscyplinami, analizującymi potoczne przekonania filozoficzne. K. Mudyń, *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych. Psychologiczne badania nad oceną realności desygnatów pojęć*, Kraków 2007; Z. Rau, K. M. Staszyńska, M. Chmieliński, K. Zagórski, *Doktryna Polaków. Klasyczna filozofia polityczna w dyskursie potocznym*, Warszawa 2018. W krajach anglosaskich prężnie rozwija się nurt filozofii eksperymentalnej badający potoczne przekonania filozoficzne (*folk conception*) za pomocą eksperymentów. J. Knobe, J. S. Nichols *An Experimental Philosophy Manifesto*, w: *Experimental Philosophy*, Oxford 2008.

byłyby trudne, nie tylko ze względu na brak odpowiednich środków, ale także ze względu na brak wstępnego i syntetycznego obrazu.

Ambicją tego artykułu było właśnie naszkicowanie wstępnego obrazu tego niezwykle ciekawego zjawiska intelektualnego. W pierwszej części przedstawiono jego podstawowe nurty. W części drugiej zarysowano społeczny kształt i kontekst tego zjawiska. W końcu, w części trzeciej, zaprezentowano możliwe przyczyny zaistnienia tego nurtu filozoficznego.

Formy *grassroots philosophy*

Grassroots philosophy przyjmowała różne formy i kształty. Niektóre z nich były ucieleśnieniem zarysowanego powyżej podstawowego wzorca uprawiania filozofii, inne zaś trochę się od niego oddalały i przyjmowały formę mniej kanoniczną.

Zasadniczo w obrębie *grassroots philosophy* można wyróżnić trzy podstawowe nurty związane z różnymi formami aktywności. Są to:

1. Nurt wspólnotowy, charakteryzujący się uprawianiem filozofii w obrębie małych, ale otwartych społeczności złożonych z nieprofesjonalistów. Nie ma w nim lub powinno być w ramach tych społeczności w małym stopniu zaznaczone zróżnicowanie ról społecznych.
2. Nurt doradczy, w jego ramach uprawia się refleksję filozoficzną i zachęca do niej w ramach działań doradczych i terapeutycznych. Uprawianie filozofii związane jest ze skutecznością tych działań. W tym nurcie występuje podział na dwie podstawowe role. Z jednej strony mamy doradcę lub terapeutę, z drugiej zaś jego klienta. Wzajemna relacja tych ról może być bardzo różna, w zależności od tego, z jak dużym polem aktywności klienta mamy do czynienia.
3. Nurt edukacyjny zajmuje się nauczaniem filozofii w szkołach od najwcześniejszych poziomów edukacji. Od innych form nauczania filozofii w szkole, które są znane od dawien dawna, nurt edukacyjny *grassroots philosophy* różni się tym, iż stara się, aby nauczanie filozofii w szkole nie było kopia akademickiej edukacji filozoficznej. Nauczanie filozofii powinno odbywać się poprzez odwoływanie się do doświadczeń uczniów i pobudzanie ich osobistej refleksji. W nurcie tym występuje podział ról, na nauczyciela pobudzającego zainteresowanie i aktywność filozoficzną oraz na jego uczniów.

Formy te mogą występować w różnych kombinacjach mieszanych. I tak np. program pobudzający do aktywności filozoficznej dla więźniów⁵ w trakcie odbywania przez nich kary jest kombinacją pierwszego i drugiego typu. Zachęca on do rozważania dylematów filozoficznych w grupach, co jest charakterystyczne dla pierwszego typu. Ma też jawną intencję resocjalizacyjną, co jest specyfiką nurtu drugiego.

⁵ K. Szifris, *Philosophy in Prisons: An Exploration of Personal Development*, Cambridge 2018.

Zacznijmy od nurtu wspólnotowego. Jest on najbardziej charakterystyczny dla zjawiska *grassroots philosophy*. W nim najbardziej uwidaczniają się specyficzne cechy całego tego prądu.

W nurcie wspólnotowym można wyróżnić dwa podstawowe typy filozofowania. Typ pierwszy filozofuje bez żadnych z góry przyjętych założeń. Typ drugi przeciwnie, filozofuje w kontekście świadomie przyjętych podstawowych tez. Z tych dwóch typów to właśnie typ pierwszy jest o wiele bardziej reprezentatywny dla idei ruchu *grassroots philosophy* niż ten drugi. Omówię pokrótce obydwa nurty.

Podstawowa forma aktywności nurtu pierwszego to regularne spotykanie się grupy ludzi, aby dyskutować nad filozoficznymi problemami. Temat dyskusji jest wybierany przez tę grupę. Jediną wyróżnioną rolą w trakcie tych spotkań jest rola prowadzącego spotkanie, która z założenia powinna mieć tylko charakter techniczny, ułatwiający sprawne przeprowadzanie dyskusji. Wszyscy mają równe prawo do dyskusji. Grupa ma charakter otwarty. Termin jej spotkań jest ogłaszany publicznie i każdy może pojawić się na zebraniach grupy, a także w nich uczestniczyć.

Jest lub było kilka typów tego rodzaju przedsięwzięć. Najgłośniejszą jest powstała w Stanach Zjednoczonych inicjatywa *Socrates Café*⁶. Starszą od *Socrates Café*, ale działającą głównie we Francji propozycją, jest zainicjowana w 1992 roku przez filozofa Marca Sauteta *Café Philosophique*⁷. W podobny sposób działa brytyjska *Pub Philosophy*, która jednak w przeciwieństwie do wspomnianych grup preferuje spotkania nie w kawiarniach, ale w pubach. W szczególności w krajach anglosaskich tego typu inicjatywy są ugruntowane na starej tradycji istnienia klubów dyskusyjnych książki, w których omawia się bieżące lektury⁸.

Spotkania w ramach wszystkich tych inicjatyw odbywają się z reguły raz w tygodniu. Nie ma centrali danego konkretnego ruchu. Grupy są zakładane bez zgody założycieli ruchu i z reguły akceptują i szanują założenia inicjatorów danego ruchu.

Towarzystwa filozoficzne powstawały w Europie już od końca XVIII wieku. Z reguły jednak zrzeszały filozofów profesjonalnych lub przedstawicieli świata akademickiego. W końcu XIX wieku zaczęto dopuszczać do nich amatorów. Omawiane tutaj nurty wspólnotowe *grassroots philosophy* składają się z samych nieprofesjonalistów.

Występują również innego typu społeczności filozoficzne. Grupują się one wokół określonych doktryn lub koncepcji filozoficznych. Odniesienia do

⁶ Zasady działania ruchu można odnaleźć w książce jego inicjatora C. Phillipsa *Socrates Café. Świeży smak filozofii*, Warszawa 2005.

⁷ Od czasów egzystencjalistów kojarzy się refleksję i dyskusję filozoficzną z kawiarnią. Na ten temat S. Bakewell, *Kawiarnia egzystencjalistów. Wolność, bycie i koktajle morelowe*, Warszawa 2018.

⁸ Do doświadczeń tego rodzaju odwołuje się powieść kryminalna A. McCall Smitha, *Niedzielny klub filozoficzny*, Warszawa 2005.

Sokratesa i dialogu sokratejskiego w ramach *Socrates Café* są innego rodzaju. Popierana przez *Socrates Café* metoda ma zasadniczo znaczenie tylko jako pewne narzędzie umożliwiające swobodną dyskusję na inne tematy. *Socrates Café* nie uznaje jednak za podstawę swojego działania innych głoszonych przez Sokratesa sądów.

Inaczej mają się sprawy z omawianymi teraz społecznościami drugiego typu. Zakładają one, że pewnego typu filozoficzne tezy są podstawą ich aktywności. Z grup tych najbardziej znany jest występujący w wielu odmianach nurt nowego stoicyzmu (*Modern Stoicism*). Nurt ten został zainicjowany w Stanach Zjednoczonych pod koniec XX wieku przez Lawrence'a Beckera⁹. Grupy oparte na zasadach *Modern Stoicism* powstały w wielu krajach. W Polsce pewną popularność zdobyły grupy skupione wokół Marcina Fabjańskiego, Tomasza Mazura, Piotra Stankiewicza.

Ruch nowostoicki nie jest aż tak bardzo związany z bezpośrednimi spotkaniami jak ruchy typu *Socrates Café*. W większym stopniu korzysta z aktywności internetowej¹⁰. W ruchu tym w większym stopniu zaangażowani są filozofowie akademicy, pracujący na uczelniach lub posiadający stopnie naukowe z filozofii. W niektórych przypadkach oprócz grup dyskusyjnych pojawiają się więc wykłady typu akademickiego lub nagrywane przez akademików podcasty.

Tematyka spotkań jest w dużej mierze określona przez problematykę związaną ze starożytnym i nowoczesnym stoicyzmem. W czasie wielu współczesnych stoickich spotkań i wydarzeń pojawiają się nawiązania do pism Seneki, Marka

⁹ Być może pewnym przełomem było ukazanie się pracy L. C. Beckera, *A New Stoicism*, Princeton 1997. Becker jest osobą niepełnosprawną, która całe życie spędziła, poruszając się na wózku inwalidzkim. Wcześniej jednak pojawiła się praca S. Lebell, *The Art of Living. The Classical Manual on Virtue, Happiness and Effectiveness*, 1995. Za ojca chrzestnego ruchu nowostoickiego można uznać admirała Jamesa Stockdale'a, który w *Courage Under Fire* (Stanford 1993) powiązał swoje doświadczenie bycia więzionym i torturowanym podczas niewoli w czasie wojny wietnamskiej z filozofią Epikteta. Stosowanie zasad w niej zawartych uznał za podstawę odporności i wytrzymałości. Inną jego pozycją o charakterystycznym tytule jest *Thoughts of a Philosophical Fighter Pilot* (Stanford 1995). Stockdale, zanim został admirałem, był pilotem myśliwca, który został zestrzelony nad Wietnamem. O wojennym aspekcie stoicyzmu K. Banicki, *Stoicism at war: from Epictetus and Marcus Aurelius to James Stockdale*, w: *Resilience and health in a fast-changing world*, Kraków 2015. W Polsce publikacjami popularyzującymi nowy stoicyzm są książki: Marcina Fabjańskiego, *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacje* (Warszawa 2010), Tomasza Mazura, *O stawaniu się stoikiem* (Warszawa 2014), Piotra Stankiewicza, *Sztuka życia według stoików* (Warszawa 2014). Warto wspomnieć o tłumaczeniach pozycji typu podręcznikowego: P. J. Vernezze, *Don't Worry Be Stoic: Antyczna mądrość na trudne czasy*, Warszawa 2013; R. Holiday, S. Hanselman, *Stoicyzm na każdy dzień roku. 366 medytacji na temat mądrości, wytrwałości i sztuki życia. Na podstawie pism Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Gliwice 2017.

¹⁰ Najbardziej znana w Internecie na świecie jest strona anglojęzyczna *Modern Stoicism*. W Polsce znane są następujące strony: *Stoic Way* Tomasza Mazura, *Stoicyzm uliczny* Marcina Fabjańskiego oraz *Sztuka życia* Piotra Stankiewicza.

Aureliusza i Epikteta. Nawiązania te nie mają tylko charakteru historycznego, lecz traktowane są jako ciągle żywe wskazania życiowe i egzystencjalne¹¹.

Drugim nurtem charakterystycznym dla ruchu *Grassroots philosophy* jest nurt doradczy (*philosophical counseling*)¹². Wyrósł on z doświadczeń praktyki doradczej i terapeutycznej. Niektórzy doradcy i terapeuci zaczęli sobie zdawać sprawę z tego, iż wiele problemów ich klientów nie wynika z indywidualnych doświadczeń emocjonalnych, lub z negatywnego nastawienia środowiska do określonej osoby. Często wynikają one z tego, iż dana osoba ma nierealistyczny obraz rzeczywistości. Jej poglądy na naturę ludzką, rolę intelektu, istotę relacji społecznych są niezwykle sztywne i dogmatyczne, a do tego w żaden sposób nie poparte żadną argumentacją.

Doradca i terapeuta powinni wraz ze swoimi klientami pochylić się nad ich osobistą filozofią życiową, po to, aby lepiej pomagać im w codziennym funkcjonowaniu. Przełomem była wydana w 1978 roku praca Petera Koestenbauma, *The New Image of the Person: The Theory and Practice of Clinical Philosophy*. Jednocześnie nad podobnymi zagadnieniami pracował w Niemczech G. B. Achenbach, który w 1984 wydał pracę *Philosophische Praxis*¹³.

W porównaniu z nurtem społecznościowym nurt doradczo-terapeutyczny ma charakter profesjonalny. Filozoficzni terapeuci i doradcy uprawiają swój zawód, zdobywając środki do życia. W porównaniu jednak z większością swoich kolegów, terapeutów i doradców odwołują się do treści filozoficznych. Z reguły psychoterapia i doradztwo filozoficzne w obrębie swoich środowisk mają charakter niszowy, peryferyjny, pozamainstreamowy¹⁴.

¹¹ Ruch nowoczesnego stoicyzmu współgra z wieloma prądami krytycznymi wobec współczesnej kultury, np. z ruchem *Slow Movement*, krytykującym pośpiech we współczesnych społeczeństwach (m.in. C. Petrini, *Slow Food. Prawo do smaku*, Warszawa 2007), minimalizmem, krytykującym nadmiar rzeczy (L. Babauta, *Minimalizm. Żyć godnie z filozofią minimalistyczną*, Gliwice 2013; K. Kędzierska, *Chcieć mniej: minimalizm w praktyce*, Kraków 2016), esencjalizmem, zalecającego skupienie się na rzeczach ważnych (G. McKeown, *Esencjalista: mniej, ale lepiej*, Warszawa 2014). Do tego można dołączyć wiele inicjatyw spod znaku zrównoważonego rozwoju, *simple living*, *life work balance*, a także odkrywanie wątków tego typu w różnych kulturach, np. w duńskiej *hygge*, w fińskiej *sisu*, w szwedzkiej *lagom*. W tym duchu jest napisana praca N. Wróblewskiej, *Filozofia stoicka jako źródło sposobu życia w kulturze konsumpcyjnej*, Siemianowice Śląskie 2018.

¹² W Polsce używa się także pojęcia coaching filozoficzny. W 2016 pojawiał się na Uniwersytecie Opolskim kierunek o takiej nazwie.

¹³ Jednak już w latach 50. XX wieku Pierre Grimes rozpoczął propagowanie koncepcji „filozoficznego położnictwa”, nawiązującego do słów Sokratesa z Platońskiego *Teajteta*, mówiącego o sobie jako o akuszerze uczestniczącym w narodzinach prawdy w umyśle konkretnej jednostki. P. Grimes, *Philosophical Midwifery: A New Paradigm for Understanding Human Problems with Its Validation*, Costa Mesa 1998.

¹⁴ W Polsce doradztwo filozoficzne jest w stadium początkowym. L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna O usprawnianiu i leczeniu psychiki*, Warszawa 2011; U. Wolska, *Terapia filozoficzna*, t. 1–3, Warszawa 2019. Warto też zapoznać się z P. Łowicki, *Współczesna terapia filozoficzna jako próba restytucji praktycznego wymiaru filozofii*, w: *Therapeia, askesis, meditatio: praktyczny wymiar filozofii w starożytności i średniowieczu*, Warszawa 2017.

Dlaczego nurt doradczo-terapeutyczny zalicza się jednak do kręgu *grasroots philosophy*? Głównie ze względu na rodzaj uprawianej w jego ramach aktywności filozoficznej. Nie jest ona przedłużeniem filozofii akademickiej, chociaż niejednokrotnie odwołuje się do wzorców z historii filozofii. Często powstaje „na gorąco”, pod wpływem konkretnych przypadków i wydarzeń.

Od doradztwa filozoficznego odróżnić należy psychoterapię, odwołującą się do założeń filozoficznych. W pewnym sensie można przyjąć, iż niemal każda szkoła psychoterapeutyczna odwołuje się do jakichś założeń filozoficznych różnego typu. Z reguły jest to jednak proces nieintencjonalny i mało uświadamiany.

Jednak niektóre nurty psychoterapii świadomie odwoływały się do różnego typu założeń filozoficznych. I tak nurty niemieckiej *Daseinanalyse* i amerykańskiej psychoanalizy egzystencjalnej w jawny sposób odwoływały się do filozofii egzystencjalistycznej¹⁵. Terapia racjonalno-emotywna natomiast nie ukrywa swoich związków z antyczną filozofią stoicką, i jej następcą wspomnianym wyżej ruchem *Modern Stoicism*. Nie da się, wedle niej, rozwiązać niektórych problemów psychicznych bez przyjęcia podstawowych zasad tej filozofii. Interesującą propozycją jest także nurt terapii odwołujący się do podstawowych założeń neotomizmu¹⁶. W kręgu neotomizmu sytuuje się też polska próba rekonstrukcji filozoficznych podstaw wychowania do trzeźwości¹⁷.

Ufilozoficznienie psychoterapii to reakcja z jednej strony na medykalizację tej sfery¹⁸, ale także na przesadne traktowanie roli emocji i nieświadomości w życiu psychicznym człowieka¹⁹. Być może dokładnie na przecięciu doradztwa filozoficznego i psychoterapii odwołującej się do filozofii znajduje się praktyka i prace Emmy van Deurzen²⁰.

¹⁵ M. Żelazny, *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Poznań 2011. Warto wspomnieć, iż jeden z najwybitniejszych filozofów egzystencjalistycznych Karl Jaspers w pewnym okresie swego życia zajmował się problemem psychoterapii. K. Jaspers, *Istota i krytyka psychoterapii*, w: idem, *Filozofia i egzystencja*, Warszawa 1990; M. Żelazny, *Jaspersowska wizja psychoterapii*, „Studia z Historii Filozofii” 2010, nr 1. Najbardziej znanym psychoterapeutą z kręgu psychoterapii egzystencjalnej jest Irvin David Yalom. Yalom jest autorem prac psychologicznych, filozoficznych oraz popularnych powieści: *Kiedy Nietzsche szlochał*, Warszawa 2005, *Kuracja według Schopenhauera*, Warszawa 2006, *Problem Spinozy*, Warszawa 2012. W tym kontekście warto wspomnieć też o logoterapii Victora Frankla, która jest formą terapii, bardzo mocno akcentującą problemy egzystencjalne, głównie poczucie bezsensu życia. V. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010.

¹⁶ A. A. Terruwe, C. W. Baars, *Integracja psychiczna*, Poznań 1992.

¹⁷ Wojcieszek K. A., *Człowiek spotyka alkohol. Filozoficzne podstawy wychowania do trzeźwości w ujęciu tomistycznym*, Kraków 2010.

¹⁸ Charakterystyczny jest tytuł książki Lou Marinoffa, *Plato, Not Prozac!: Applying Eternal Wisdom to Everyday Problems*, New York 1999.

¹⁹ W tym należy upatrywać przyczyny światowego sukcesu kanadyjskiego psychologa Jordana Petersona, który drogę do sukcesu w psychoterapii rozumie jako trzymanie się w postępowaniu pewnych podstawowych zasad — *12 życiowych zasad. Antidotum na chaos*, Wrocław, 2018.

²⁰ W języku polskim *Psychoterapia a poszukiwanie szczęścia*, Warszawa 2010.

Nurt doradczy *grasroots philosophy* idzie nieco dalej niż te ufilozoficznione gałęzie psychoterapii²¹. Zakłada, że w ramach skutecznego procesu doradczego lub terapeutycznego powinna znajdować się refleksja filozoficzna. Niesprecyzowane do końca ujęcia filozoficzne mogą prowadzić bowiem do złych decyzji. Refleksja ta niekoniecznie musi się odwoływać do zastanych, akceptowanych w świecie akademickim ujęć. Podobnie jak *Socrates Café* odwołuje się do metody dialogu sokratejskiego. Doradztwo filozoficzne może mieć charakter ogólny, obejmujący całe życie człowieka lub częściowy, obejmujący tylko pewien jego aspekt. W Niemczech i USA powstały między innymi inicjatywy doradztwa filozoficznego dla przedsiębiorców²².

Nurtem trzecim *grasroots philosophy* jest nurt pedagogiczny. Sztandarową propozycją tego nurtu jest wypromowana przez Matthew Lipmana (1923–2010)²³ *Filozofia dla Dzieci (Philosophy for Children, często używa się też skrótu P4C)*. Inicjatywa ta rozpowszechniła się początkowo przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, a później na całym świecie²⁴. Sam Lipman odwoływał się w swoich pracach do koncepcji pedagogicznych amerykańskiego filozofa z nurtu pragmatycznego Johna Deweya. Do jej popularności przyczyniło się także wzmożone zainteresowanie rozwojem poznawczym dzieci i ich potencjałem intelektualnym²⁵.

²¹ Syntetycznie związki filozofii z doradztwem i psychoterapią omawia praca A. Howarda, *Philosophy for Counselling and Psychotherapy: Pythagoras to Postmodernism*, New York 2000.

²² M. Niehaus, R. Wiśniewski: *Management by Sokrates: Was die Philosophie der Wirtschaft zu bieten hat*. Düsseldorf: Cornelsen 2009. W stylu bardziej poradnikowym T. Morris, *If Aristotle Ran General Motors. The New Soul of Business*, New York 1997.

²³ Lipman z wykształcenia i zawodu był filozofem akademickim. Jeżeli chodzi o filozofię dla dzieci, to był zarówno jej teoretykiem, jak i praktykiem. Autor wielu publikacji na ten temat, m.in., *Philosophy for Children*, Oxford 1976. Pisał także utwory literackie związane z filozofią dla dzieci m.in., *Harry Stottlemeier's Discovery*, New York 1974. Inną znaczącą postacią ruchu P4C był Gareth Matthews (1929–2010) autor m.in. *Dialogues with Children* (Harvard 1984), *Philosophy and the Young Child* (Harvard 1980). Jego podejście było nieco inne niż podejście Lipmana. Ten ostatni był przekonany o tym, że dzieci są w stanie filozofować zgodnie z regułami jego projektu. Matthews uważał jednak, że dzieci z samej swej natury bez odniesień do żadnych projektów są filozofami.

²⁴ W Polsce P4C zainicjował na początku lat 90. XX wieku Robert Piłat, absolwent historii filozofii w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (teraz Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) obecnie profesor wykładający na tej uczelni. W Polsce wydano M. Lipman, F. Oscanyan, A. M. Sharp, *Filozofia w szkole*, Warszawa 1996; B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat, *Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie*, Warszawa 1996; H. Diduszek, B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat, G. Tworkiewicz-Bieniaś, *Filozofia dla Dzieci w Polsce*, Warszawa 1996, *Filozofia dla Dzieci. Wybór artykułów*, praca zbior., Warszawa 1996. Prace nad P4C kontynuuje Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Artykuły na ten temat można znaleźć także na łamach pisma i stronie internetowej „Filozofuj!”.

²⁵ M.in. A. Gopnik, *Dziecko filozofem: co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, Warszawa 2010.

Filozofia dla Dzieci jest ruchem, który działa w wielu krajach, przyjmując różne postaci. Podstawą tych wszystkich form jest wspólne poszukiwanie przez nauczyciela i uczniów odpowiedzi na pytania filozoficzne. Różnice między poszczególnymi odmianami P4C wynikają z różnorodności używanych środków dydaktycznych służących do pobudzania refleksji filozoficznej dzieci i młodzieży. Jedni uważają, że podstawowym środkiem powinno być opowiadanie, inni, że obraz itd.

Filozofia dla Dzieci prowadzona jest przez profesjonalistów, nauczycieli, w ramach zajęć szkolnych w szkołach. Może być prowadzona w ramach oddzielnych przedmiotów lub jako element jakichś innych zajęć. Spośród wszystkich nurtów *grassroots philosophy* jest najbardziej zinstytucjonalizowana.

Z reguły jednak zalicza się ją do tego nurtu. Powodem najistotniejszym jest to, iż *Filozofia dla Dzieci* nie chce powielania i popularyzowania w ramach zajęć szkolnych ujęć akademickich. Ujęcia filozoficzne pojawiające się w ramach tych zajęć mają być efektem wspólnej pracy dzieci i nauczycieli. Co ciekawe, Lipman, podobnie, jak inicjatorzy *Socrates Café* i doradztwa filozoficznego, odwołuje się do tradycji dialogu sokratycznego.

Drugim powodem jest na pewno fakt, iż *Filozofia dla Dzieci*, mimo długiego okresu istnienia i względnie szerokiego zasięgu oddziaływania, nigdy nie stała się elementem głównego nurtu pedagogicznego i edukacyjnego. Pozostaje nadal w świecie innowacji pedagogicznych, nie jest elementem rutyny edukacyjnej.

Co ciekawe, do głównego nurtu nie wszedł też zupełnie przeciwstawny wobec *Filozofii dla Dzieci*, zainicjowany przez amerykańskiego filozofa Mortimera Adlera nurt *Great Books*²⁶, który skupiał się w ramach edukacji filozoficznej na studiowaniu pism wielkich mistrzów filozofii. Nurt ten na swój sposób też jest kontestacyjny wobec świata akademickiej filozofii, który w dużej mierze coraz to bardziej odrywa się od tradycji filozoficznej.

Spoleczny kontekst *grassroots philosophy*

Warto teraz zwrócić uwagę, w jakiego typu społecznym kontekście funkcjonują inicjatywy, które można zaliczyć do *grassroots philosophy*. Zatrzymam się nad wewnętrznymi uwarunkowaniami tych inicjatyw, a więc zarówno nad ich wewnętrzną strukturą, jak i nad uwarunkowaniami zewnętrznymi. Jeżeli chodzi o uwarunkowania zewnętrzne, to istotne będzie zarysowanie odpowiedzi na pytanie, z jakimi zewnętrznymi wobec siebie strukturami wchodzi w interakcje inicjatywy będące składnikami tego ruchu.

Zacznijmy od struktury wewnętrznej. Jak to już kilkakrotnie podkreślono *grassroots philosophy* jest ruchem społecznym lub zbiorem kilku ruchów społecznych. Ruch społeczny jest antytezą scentralizowanej instytucji. Poziom instytucjonalizacji jest więc bardzo niski, choć z reguły można bardzo łatwo w jego obrębie wyróżnić kilka znaczących centrów. Centra te są jednak bardziej

²⁶ M. Adler, *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education*, New York 1940.

pewnymi ośrodkami, które tworzą wzory inspirujące innych niż ośrodkami, w których są podejmowane wiążące decyzje.

Ruchy te posiadają swoich liderów, znanych wszystkim członkom tych ruchów i przez nich szanowanych. Są oni jednak, oprócz tego, że stanowią pewne inspirujące wzorce, raczej symbolami tych ruchów niż osobami sprawującymi władzę.

Członkostwo w ruchach jest otwarte mniej lub bardziej dla wszystkich zainteresowanych. W ruchu *Socrates Café* członkostwo formalne nie istnieje w ogóle. Wystarczy przychodzić na spotkania społeczności, aby być uznanym za członka

Grassroots philosophy jako całość tworzy strukturę sieci ośrodków, swobodnie się przenikających. Christopher Philips, inicjator ruchu *Socrates Café*, to uczeń Matthew Lippmana, inicjatora ruchu *Filozofii dla Dzieci*. Tomasz Mazur, jeden z liderów polskich nowych stoików, to wieloletni uczestnik ruchu *Socrates Café*.

Miejscami skupiania się ruchów związanych z *grassroots philosophy*, są różnego typu wydarzenia, eventy typu wspomnianego *Stoiconu* lub *Nuit de la Philosophie* (Noc filozofii), w czasie których dochodzi do spotkań różnych inicjatyw z tego kręgu, pojawiają się nowe propozycje.

Wydaje się, iż tak luźna i otwarta struktura jest ściśle związana z jednym z podstawowych postulatów ruchu, czyli filozofowaniem poza uznanymi akademickimi schematami filozofowania. W strukturach bardziej sformalizowanych lub scentralizowanych ten postulat byłby trudny do zrealizowania.

Jeżeli chodzi o typ grupy, który byłby reprezentatywny dla ruchu *grassroots philosophy*, to można dojrzeć tu wiele elementów różnych typów grup, np. grup wsparcia, grup samokształceniowych, grup zabawowych i innych. Prawdopodobnie każda z grup, wchodząca w skład ruchu, miałaby nieco inny charakter, dlatego też, w konkretnym miejscu i czasie, każda z nich odwoływałaby się do pełnienia funkcji najbardziej istotnych dla jednostek żyjących w danym kontekście.

Wydaje się, iż jeden z typów grup najlepiej odzwierciedla specyfikę społecznego funkcjonowania w ramach *grassroots philosophy*, przynajmniej, jeżeli chodzi o osoby najbardziej identyfikujące się z celami tego ruchu. Chodzi mi o specyficzny typ grupy, nazywany często w Polsce grupą etosową²⁷.

Nie chodzi o to, że w tych środowiskach panuje pewnego typu etos, ponieważ funkcjonuje on w każdej bardziej trwałej grupie, choć nie zawsze musi być etosem pozytywnym pod względem etycznym. Grupa etosowa kultuwyje intencjonalnie swoją moralność i stara się ją rozszerzyć wśród innych grup. O różnego typu etosy chodzić może w przypadku *grassroots philosophy*. Są dwie podstawowe możliwości.

Pierwsza dotyczy stylu życia. Jeżeli chodzi o etos nowych stoików, to z reguły dotyczy on całościowego etosu stylu życia. Stoicyzm uznaje pewien styl życia za najlepszy i go propaguje. Według tego kierunku nie sposób kultuwać takiego stylu życia bez systematycznej refleksji filozoficznej.

²⁷ T. Szawieli, *Grupa społeczna i postawy a grupy etosowe*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 1–2.

Druga dotyczy pewnego stylu myślenia, bazującego na doświadczeniu osobistej refleksji i dialogu. Tego typu etos najbardziej wyrazisty jest w przypadku inicjatywy społecznościowej *Socrates Café*.

Przejdźmy do tematu zewnętrznych uwarunkowań społecznych ruchu *grassroots philosophy*. Temat wymagałby solidnej analizy odwołującej się do różnego typu źródeł. Hipotetycznie można jednak zaryzykować jedno twierdzenie. Ruch *grassroots philosophy* pozostaje w żywym oddziaływaniu z ruchem, trendem popularyzacji filozofii, który podobnie od kilku dekad przybiera na sile i stał się stałym elementem sceny intelektualnej.

Być może punktem przełomowym była niezwykła popularność powieści *Świat Zofii* Josteina Gaardera (pierwsze wyd. norweskie 1991, tłum. na 45 języków, łączny nakład ok. 30 mln egzemplarzy). Gigantyczna popularność tej powieści, odwołującej się do dziejów filozofii europejskiej, zaowocowała wieloma inicjatywami.

Po pierwsze pojawiły się pisma filozoficzne skierowane do nieprofesjonalistów. Wśród tych pism można wymienić brytyjski dwumiesięcznik „Philosophy Now” (od 1991). Nieco w cieniu tego pierwszego znajduje się oparty na tej samej zasadzie kwartalnik „The Philosophers’ Magazine” (od 1997). W 2006 roku zaczął ukazywać się w Paryżu miesięcznik „Philosophie Magazine” (od 2011 roku ukazuje się wersja niemieckojęzyczna). Podobną strategię stosuje w Polsce periodyk „Filozofuj!” posiadający podtytuł „Ilustrowany magazyn popularyzujący filozofię”.

Magazyny tego rodzaju, kolorowe, pełne zdjęć, ze zróżnicowaną typografią bardziej przypominają popularne tygodniki niż fachową prasę akademicką. Zagadnienia filozoficzne łączą ze współczesnymi debatami na różne tematy, które poruszane są w mass mediach. Zapraszają akademickich filozofów i innych intelektualistów, którzy w lekkiej formie wypowiadają się, komentując rozmaite problemy. Przyznają nagrody, organizują spotkania, chcąc nawiązać kontakt z czytelnikami.

Do nurtu popularyzacji filozofii, ale tylko w pewnym ograniczonym sensie, należy popularne w kilku ostatnich dekadach podejmowanie przez filozofów akademickich tematów dotychczas rzadko poruszanych w ramach tradycji filozoficznej. Z reguły dotyczą one różnych sfer aktywności praktycznej. I tak w ramach *applied philosophy* i *applied ethics* powstają postulaty i próby tworzenia filozofii biznesu, techniki, filmu, sportu, seksu i innych dziedzin. Z reguły próbuje się je prowadzić na poziomie akademickim, zastrzegając jednak, że jest to zbliżanie się filozofii do rzeczywistości, od której odległa była tradycja filozoficzna.

Jeżeli chodzi o kontakt *grassroots philosophy* z nurtem popularyzacji filozofii, to jest on obciążony pewną sprzecznością. Z jednej strony popularyzacja filozofii jest bliska omawianemu ruchowi. Przemawia podobnym językiem i jest skłonna podejmować podobną tematykę. Z drugiej jednak strony, popularyzacja filozofii jest uproszczonym odzwierciedleniem filozofii akademickiej, od której pewne nurty ruchu, jak np. *Socrates Café*, programowo stronią. Wydaje się jednak, iż

każde bardziej kompleksowe badania tego zagadnienia potwierdziłoby założenie, iż uczestnik *grassroots philosophy* jest z reguły w pewnym zakresie odbiorcą dzieł popularyzujących filozofię.

Przyczyny rozwoju *grassroots philosophy*

Pojawienie się i rozwój takiego zjawisk, jakim jest *grassroots philosophy* skłania do zadania pytania — dlaczego tak się stało. Innymi słowy, jakie są przyczyny tego zjawiska. Co spowodowało, że sprawy mają się tak, a nie inaczej.

Bez zakrojonych na szerszą skalę badań trudno odpowiedzieć na tego typu pytanie. Na podstawie jednak obserwacji bieżących trendów zarówno kulturowych, jak i społecznych, można wysnuć prawdopodobne hipotezy.

Jeżeli chodzi o *grassroots philosophy*, jej narodziny i rozwój można by wiązać z trzema podstawowymi zjawiskami społecznymi i kulturowymi, które komentowała socjologia i inne nauki społeczne. Po pierwsze — rosnący brak zaufania do ekspertów, po drugie — rozpad więzi wspólnotowych, po trzecie — kryzys tożsamości indywidualnej.

Jednym z istotnych zjawisk społecznych współczesności jest pewna ambiwalencja dotycząca społecznej roli ekspertów²⁸. Z jednej strony rola ekspertów wzrasta we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Z drugiej strony spotykają się z coraz mniejszym zaufaniem społecznym. Przyczyny wzrostu znaczenia społecznej roli ekspertów są oczywiste. Życie społeczne staje się coraz bardziej skomplikowane w aspekcie technologicznym. Coraz bardziej zaawansowane technologie mogą obsługiwać tylko specjaliści i to w bardzo wąskich dziedzinach. Złożoności układów technologicznych towarzyszy złożoność systemu prawnego — wzrasta liczba przepisów prawnych, które są coraz bardziej skomplikowane i ulegają coraz częstszym zmianom. Podobnie wygląda sytuacja w ekonomii, informacji i wielu innych. Rosnąca złożoność systemów społecznych wymaga coraz to większej liczby ekspertów i specjalizacji, w ramach których funkcjonują.

Sytuacja ta wzbudza jednak nieufność tych, którzy są odbiorcami ekspertyz. Po pierwsze, specjalności ekspertów są bardzo wąskie. Poważnym problemem jest łączenie wiedzy z różnych obszarów, brakuje bowiem koncepcji syntetycznych. Po drugie, mało kto jest w stanie ocenić wiedzę ekspertów. Wąskie kręgi eksperckie pozostają w dużej mierze poza jakąkolwiek kontrolą. Sytuacja ta budzi zrozumiałą nieufność.

W sposób oczywisty pojawienie się w tym kontekście *grassroots philosophy* jest w pełni zrozumiałe. To właśnie filozofia jest najogólniejszym rodzajem wiedzy,

²⁸ Na ten temat m.in. H. Collins, *Czy wszyscy jesteśmy ekspertami?*, Warszawa 2018; T. Nichols, *Agonia wiedzy. Koniec ekspertów. Śmierć elit*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/czytelnia-wszystko-co-najwazniejsze-odc-1-tom-nichols-agonia-wiedzy-koniec-ekspertow-smierc-elit/>; J. Surowiecki, *Mądrość tłumu. Większość ma rację w ekonomii, biznesie i polityce*, Gliwice 2010; A. Keen, *Kult amatora: jak Internet niszczy kulturę*, Warszawa 2007.

mogącym być z jednej strony podstawą do różnego rodzaju syntez, z drugiej zaś fundamentem oceny tego, co poszczególni eksperci głoszą. Do tego trzeba dodać *grassroots philosophy*, w szczególności w wydaniu *Socrates Café*, które jest działaniem z założenia nieprofesjonalistycznym i nieeksperskim, na swój sposób kontestującym akademickich specjalistów od filozofii. Na ile takie działanie jak *Socrates Café* jest istotnie jakimś remedium na wszechwładzę ekspertów, a na ile czysto emocjonalną reakcją na ten stan rzeczy, to już odrębna sprawa.

Drugą przyczyną rozwoju *grassroots philosophy* jest na pewno współczesny kryzys wspólnotowości. Kryzys ten podkreślany przez przedstawicieli komunitaryzmu, socjologii relacyjnej, badaczy kapitału społecznego niejako sam narzuca się jako pewna podstawa działania *grassroots philosophy*. Większość działań podejmowanych w ramach tego ruchu ma charakter mniej lub bardziej wspólnotowy.

Kryzys wspólnotowości to przede wszystkim kryzys rodziny, która jest coraz mniej liczna, coraz mniej trwała, i coraz mniej czasu sobie poświęca. Kryzys wspólnotowości to także kryzys społeczności lokalnych. Ludzie nieustannie się przeprowadzają i powracają do swoich domów na nocleg, nie angażują się w lokalne relacje. Kryzys wspólnotowości to kryzys miejsca pracy. Więzy w miejscu pracy są rozrywane przez nieustanne poszukiwania nowych atrakcyjniejszych posad, nieustanne reorganizacje, restrukturyzacje itd. Nie wszyscy potrafią żyć w stanie tak zaawansowanej próżni społecznej i pustki.

Remedium na ten stan rzeczy ma być, zdaniem znanego francuskiego socjologa, Michela Massefoliego, „czas plemion”²⁹. To czas nowych plemion. Zasadą istnienia dawnych plemion były więzi pokrewieństwa. Członkiem plemienia trzeba było się urodzić. Nowe plemiona mają przyjąć inny kształt. Mają powstawać wokół wspólnych pasji i dążeń. Zasadą nie jest urodzenie, ale osobisty wybór oparty na własnych preferencjach. Wszystko to doskonale pasuje do ruchu *grassroots philosophy*, a w szczególności do *Socrates Café*. Oprócz wielu aspektów jego funkcjonowania, można go uznać za nowe plemię. Pytaniem zasadniczym jest to, na ile nowe plemiona mogą zastąpić tradycyjne wspólnoty.

Inną kwestią, którą warto poruszyć w kontekście społecznego funkcjonowania *grassroots philosophy*, jest problem tożsamości indywidualnej. Poruszany powyżej problem kryzysu wspólnotowości nie wyczerpuje się w poczuciu osamotnienia i izolacji. Są także inne aspekty tego problemu.

Tradycyjne wspólnoty wyznaczały swoim członkom zadania, określone z reguły przez tradycyjne role społeczne. Członkowie tych wspólnot wiedzieli, jakie są ich prawa i obowiązki. Problem tożsamości, czyli tego, jak żyć, był problemem, który się oczywiście pojawiał, ale tylko w pewnych krytycznych i traumatycznych momentach.

Jednostka żyła po prostu tak jak inni ludzie należący do jej społeczności. W sytuacji jednak, gdy mamy do czynienia z kryzysem tradycyjnych wspólnot, mamy jednocześnie do czynienia z kryzysem tożsamości.

²⁹ *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, Warszawa 2008.

Znany hiszpański socjolog Manuel Castells wyróżnił trzy typy tożsamości³⁰. Są to tożsamość legitymistyczna, tożsamość oporu i tożsamość projektująca. Tożsamość legitymistyczna jest najczęstsza, to tożsamość nadawana w różnego typu zastanych instytucjach i wspólnotach. To, co napisano już o tożsamości nabywanej we wspólnotach, to właśnie przejaw tożsamości legitymistycznej. Tożsamość oporu polega na buncie wobec zastanych instytucji. Tożsamość projektująca to tożsamość wypracowywana samodzielnie przez jednostkę.

W sytuacji kryzysu wspólnotowości tożsamości legitymistyczne i oporu ulegają po prostu osłabieniu. Wspólnoty i instytucje słabną. Wraz nimi słabnie zarówno przywiązanie, jak i opór wobec nich. Rośnie natomiast potrzeba tożsamości projektującej. Przy czym jest to tożsamość najtrudniejsza w jej formowaniu i przyswojeniu.

Ruch *grassroots philosophy* w dwojaki sposób może współistnieć z krystalizacją tożsamości projektującej. Po pierwsze filozofia jest dziedziną refleksji, która między innymi stara się odpowiedzieć na pytanie „kim jestem?”, a więc pytanie ściśle związane z kwestią tożsamości indywidualnej. Po drugie w ramach *grassroots philosophy* jednostka spotyka inne osoby mające podobne problemy jak ona. Mogą być one dla niej inspiracjami i wzorcami.

Nie tylko filozofia sprzyja formowaniu się tożsamości indywidualnej. Na pewno związane są z nimi inne inicjatywy, np. *storytelling* (ruch opowiadania fabuł i historii), *community art* (sztuki tworzonej przez społeczności). Powiązania *grassroots philosophy* z tymi i innymi ruchami to pasjonujące pole badań dla socjologów.

Zakończenie

Przedstawione wyżej różne nurty związane z *grassroots philosophy* pokazują przede wszystkim jedno, pewną żywotność filozofii w kulturze i społeczeństwie. Filozofia nadal jest atrakcyjna dla pewnych kręgów społecznych. Stanowią one mniejszość, ale na tyle już znaczącą, iż jest ona dostrzegalna dla innych. Artykuł ten ma charakter socjologiczny. Starałem się w nim przedstawić tylko fakty i ewentualne ich przyczyny. W innym artykule natury już ściśle filozoficznej powinno się dokonać oceny treści i sądów pojawiających się w ramach *grassroots philosophy*. Spektrum tych sądów nie jest w pełni pluralistyczne. Profesjonalny filozof jest w stanie bez większego trudu wyodrębnić dominujący w ramach *grassroots philosophy* paradygmat myślenia. I tu pojawiają się inne pytania. Dlaczego właśnie taki, a nie inny paradygmat dominuje? Czy mogłyby pojawić się w ramach *grassroots philosophy* inne, odmienne paradygmaty? Może być to podstawa frapującej filozoficznej debaty. Można postponować zjawisko *grassroots philosophy* i widzieć w nim tylko snobistyczną modę, taką samą, jaką było tworzenie kolekcji biologicznych lub geologicznych wśród klas wyższych XVIII wieku. Jednak jednego *grassroots philosophy* odmówić nie

³⁰ M. Castells, *Sila tożsamości*, Warszawa 2008.

można. Wszystko jedno, czy to przez fascynację, czy przez irytację, może pobudzić do refleksji filozoficznej.

Bibliografia:

- Elwich, B., Łagodźka, A., Piłat, R. (1996). *Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie*. Warszawa.
- Evans, J. (2012). *Connected Communities: Philosophical Communities. A report for the Arts and Humanities Research Council*. Queen Mary University of London.
- Fabjański, M. (2010). *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacje*, Warszawa: Czarna Owca.
- Lipman, M., Oscanyan, F., Sharp, A. M. (1996). *Filozofia w szkole*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Mazur, T. (2014). *O stawianiu się stoikiem*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Phillips, Ch. (2005). *Socrates Café. Świeży smak filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Szafa.
- Pyszczyk, G. (2012). Społeczny kontekst refleksji filozoficznej (Szkic z socjologii wiedzy). W: J. Michalik (red.), *Nieświadomość i transcendencja. Teksty dedykowane Profesor Zofii Rosińskiej*, Warszawa: ENETEIA.
- Stankiewicz, P. (2014). *Sztuka życia według stoików*, Warszawa: W.A.B.
- Wojcieszek, K. A. (2010). *Człowiek spotyka alkohol. Filozoficzne podstawy wychowania do trzeźwości w ujęciu tomistycznym*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

Agnieszka Gondek
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ORCID: 0000-0003-1308-6424

Proces wychowania i kształcenia człowieka w optyce tomizmu konsekwentnego Mieczysława Gogacza

The process of human education in the approach of consistent Thomism
by Mieczysław Gogacz

Abstract: The article presents the process of human education in the light of realistic philosophy by Mieczysław Gogacz. It uses the approach of consistent Thomism to indicate what education is and what it should aim at. The author emphasises basic assumptions of a realistic philosophy of education, the subject of which is man as a person and his well-being. The actual effects are the priority here rather than the methods, means or goals. In the light of Gogacz's philosophy, the effect of a properly educated person should be a change in his way of thinking and acting in such a way that he strives for the truth, good and beauty in life. The process of educating consists not only in the transfer of knowledge, but also in improving the human being, his intellect, will and feelings so that he can properly learn, make decisions and act. Consequently, a properly educated person is able to accept the truth and goodness, to distinguish between what is good and what is false, to accept someone else's advice, and to be guided in life more towards people than possessions.

The text presents Gogacz's realistic philosophy and thus his realistic pedagogy, which indicates people, guides to people, emphasises the uniqueness of people and personal relationships. The subject of education is a human being who deserves to be treated with dignity, respect, kindness and recognition. In the approach of consistent Thomism, the process of educating is a relationship between the teacher and the learner, as a result of which each party concerned benefits by improving, perfecting and growing.

Keywords: Mieczysław Gogacz, philosophy of man, pedagogy, education

Projekt wychowania i wykształcenia Mieczysława Gogacza¹ opiera się na określonej *explicite* koncepcji człowieka oraz wynikającej z niej koncepcji moralności (etyce). Za główne założenia tomizmu konsekwentnego Gogacza można uznać w zarysie: obronę realizmu, osoby, prawdy o człowieku jako osobie i Bogu; pierwszeństwo realnie istniejących bytów przed ujmującą je myślą czy pojęciami; zwrócenie uwagi na rozumną naturę człowieka; wierność prawdzie i istnieniu; wyjątkowość osób i wspañalność Boga; wierność bytom; zabieganie w wychowaniu i nauczaniu umiejętności posługiwania się intelektem i wolą, by prawidłowo poznawać i działać; zabieganie o mądrość, która wyznacza równowagę działań człowieka; zwrócenie uwagi w wychowaniu i nauczaniu na rangę relacji osobowych: miłość, wiarę i nadzieję; wskazanie na działania chroniące osoby i relacje osobowe; ujęcie wychowania i nauczania jako relacji osobowej.

Ponieważ wychowanie i wykształcenie młodego człowieka rzutuje na dalsze jego życie, warto przyjrzeć się temu procesowi dokładniej. Podstaw wychowania i kształcenia warto szukać w filozofii, i to w filozofii ujętej realistycznie. To właśnie w świetle tej filozofii Gogacz dzieli się przemyśleniami o człowieku i jego wychowaniu oraz zachęca do pogłębionej refleksji nad złożonym procesem edukacji. Przedstawia dokładnie, na czym polega wychowanie i wykształcenie, czym ono jest, w jaki sposób przebiega i do czego powinno zmierzać, by człowiek w dorosłym życiu mógł prawidłowo funkcjonować, działać, poznawać i podejmować słuszne decyzje.

Koncepcja wychowania i wykształcenia człowieka

W trakcie wychowania i kształcenia istotne są dobre podstawy, które pozwolą młodemu człowiekowi kierować się do prawdy i do dobra. Wychowanie dotyczy człowieka, w związku z tym w procesie nauczania i kształcenia ważne jest przyjęcie odpowiedniego nurtu filozofii, z którego „wypływać” powinna odpowiednia koncepcja człowieka. Gogacz zaznacza, że koncepcji wychowania jest wiele, mogą one wypływać zarówno z idealizmu, jak i realizmu. Sam proponuje realistyczną filozofię, teorię człowieka i realistyczną pedagogikę. Ponadto wskazuje na rolę filozofii bytu w etyce i pedagogice, na rolę realistycznej metafizyki oraz uzasadnia oparcie etyki i pedagogiki na teorii osoby [1997]. Uważa, że z uwagi na to, że wychowanie dotyczy całego człowieka i nawiązywanych przez niego relacji, kieruje ono do problemu człowieka oraz skłania do posłużenia się wiedzą o nim. Jak pisze:

¹ Mieczysław Gogacz urodził się 17 listopada 1926 roku w Nadrożu koło Rypina. Profesor zwyczajny, twórca tomizmu konsekwentnego, wybitny filozof, etyk i pedagog, obecnie emeryt. Początkowo profesor i wykładowca w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, później w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecnie Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego), ponadto także w Uniwersytecie Warszawskim, Akademii Medycznej w Warszawie i Wojskowej Akademii Technicznej. Jest autorem kilkudziesięciu książek oraz kilkuset artykułów o tematyce filozoficznej, pedagogicznej i teologicznej.

wychowanie [...] wymaga uważnego korzystania z antropologii filozoficznej, ponadto korzystania z filozofii bytu, w której określa się prawdę i dobro jako przejawy istnienia bytu. Filozofia człowieka i filozofia bytu kierują do etyki, która określa zasady wyboru działań chroniących prawdę i dobro. Te trzy dziedziny pomogą w wyborze czynności, które utrwalają więź człowieka z prawdą i dobrem [Gogacz 1997, s. 61].

Żeby dobrze wychować i wykształcić, należy wiedzieć, kim jest człowiek, co ma w nim podlegać usprawnieniu, doskonaleniu, jakie czynniki mogą mieć wpływ na prawidłowy jego rozwój. Ponadto należy wiedzieć, ku jakim podstawom trzeba człowieka usprawniać, jakie zachowania ma człowiek realizować w swoim życiu.

Pedagogikę zawsze, bez względu na to, czy się tego chce, czy nie, buduje się w oparciu o rozumienie człowieka oraz na jakiejś koncepcji moralności. Trzeba bowiem znać podmiot wychowania, którym jest człowiek, a także uświadamiać sobie cel tego wychowania, czyli wiedzieć, dlaczego wychowujemy człowieka [Andrzejuk 2002, s. 71].

Gogacz wskazuje na antropologiczne i etyczne podstawy pedagogiki, ujmuje człowieka jako osobę, zaś samą pedagogikę przedstawia jako teorię zasad wychowania, która wskazuje, jak oddziaływać na człowieka, żeby nawiązywał relacje z prawdą i dobrem.

Definicje wychowania

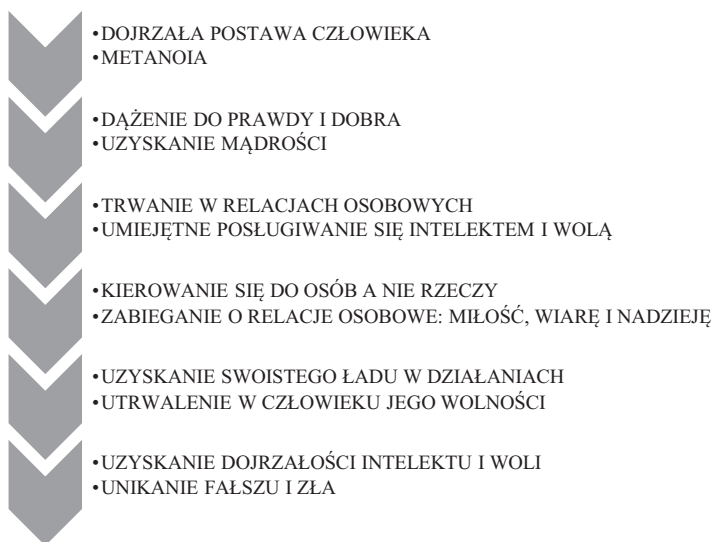
Mieczysław Gogacz określa wychowanie jako sumę czynności wychowawcy składających wychowanka, by nawiązywał on właściwe relacje [ibidem], z tym co prawdziwe i dobre. Wychowanie powinno prowadzić do tego, by człowiek kierował się w swoim życiu ku temu, co słuszne, dobre, właściwe i prawdziwe. Na początku czyni to za niego wychowawca, to on jest nauczycielem, mistrzem i przewodnikiem, który wskazuje drogę do prawdy i dobra. Dlatego też zasadne staje się stwierdzenie, że podstawą prawidłowego wychowania i wykształcenia jest odpowiedzialny, mądry i prawy nauczyciel, który wspomaga ucznia. Gogacz podkreśla, że odnosząc się do wychowawców, uczymy się od nich wyboru prawdy i dobra, gdy sami są wierni prawdzie i dobru. To od nich młody człowiek uczy się posługiwania mądrością oraz nawiązywania relacji osobowych. Zobowiązany jest nie tylko do posiadania konkretnych kwalifikacji zawodowych, ale także wiedzy o człowieku, umiejętności rozpoznawania prawdy i dobra oraz zafascynowania nią wychowanka. Charakter i skuteczność pedagogiki zależy od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem. Wychowywać mogą tylko osoby, nie instytucje czy ideologie. Wychowanie to oddziaływanie wychowawcy na wychowanka, skłanianie do nawiązywania przez człowieka relacji z tym, co prawdziwe i dobre [1997]. Gogacz pisze

Ta rola osób kochających, mądrych i prawych, kierujących się wiarą i cierpliwością, zarazem pokornych i umiejących wybierać, co nazywamy umartwieniem, osób wiernych sobie przez posłuszeństwo i ceniących nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności, jako zdolnych do uzyskania mądrości. Ta i taka rola osób w wychowaniu jest charakterystyczna dla pedagogiki, która szuka swych antropologicznych podstaw [1993b, s. 83].

W tomizmie konsekwentnym akcentuje się rolę relacji osobowych, doniosłość więzi z osobami. Określa się wychowanie również jako powodowanie i utrwalanie więzi osobowych łączących osoby, czyli więzi miłości, wiary i nadziei [Gogacz 1997]. Wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które utrwalają więź człowieka z prawdą i dobrem. W tym określeniu wskazuje, że wychowanie jawi się jako relacja (więź) odnosząca człowieka do tego, co prawdziwe i dobre. Podkreśla, że tę relację wyznacza i utrwała zespół czynności podejmowanych przez osobę, którą się wychowuje. W ten sposób ujmuje wychowanie z pozycji osiągniętego celu, a więc osoby już wychowanej. Gogacz wskazuje jednak, że wychowanie należy przede wszystkim określać, mówiąc o jego skutku, ponieważ cel jest tylko pewnym pomysłem, ideą utrwalenia relacji z prawdą i dobrem [1995]. Podkreśla jednak, że wychowanie powinno powodować zmianę relacji, porzucenie przez człowieka tego, co złe i fałszywe i zatrzymanie się przy prawdzie i dobru. Wiąż człowieka z prawdą i dobrem, jako kierowanie się do nich i kierowanie się nimi, wyzwala w człowieku umiejętność, którą nazywa mądrością. Zatem wychowanie można także określić jako usprawnienie człowieka w mądrości [Gogacz 1993a], która powoduje stałe zatrzymanie się przy tym, co prawdziwe i dobre. Należy zwrócić uwagę, że zagadnienie wierności prawdzie i dobru wskazuje również na wolność człowieka. Człowiek jest podmiotem wszystkich podejmowanych czynności, jego wolność polega na wierności prawdzie i dobru. Człowiek prawidłowo wychowany i wykształcony potrafi, kierując się usprawnionym intelektem i wolą, prawidłowo wybierać, podejmować decyzje, chronić prawdę i dobro, nie podejmować relacji z tym, co złe i fałszywe, nawet wtedy, kiedy skłania go do tego atrakcyjność zachowań, pomijających prawdę i dobro [1995].

Gogacz stwierdza, że wychowanie jawi się również jako zespół czynności, które czynią człowieka osobą wolną, jest ujawnianiem się i uwyrażnianiem w nim wolności [1993a]. Wychowanie jest właśnie utrwalaniem w człowieku jego wolności. Podkreśla, że wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które zmierzają do usprawnienia w człowieku jego intelektu i woli. Wskazuje na umiejętne posługiwanie się intelektem, na mądrość, zmianę relacji człowieka z tym, co fałszywe i złe, na wiązanie się z prawdą i dobrem. Według Gogacza wychowanie polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji, swoistego ładu w działaniach. Podkreśla, że ten ład uzyskuje się wtedy, kiedy działaniami wszystkich władz człowieka kieruje jego intelekt usprawniony w mądrości [1995].

Na podstawie wszystkich wskazanych określeń wychowania można przedstawić całościową definicję wychowania Mieczysława Gogacza. Z wymienionych



Schemat 1. Celowość wychowania i wykształcenia (oprac. własne)

ujęć wynika, że wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które powodują zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem. Ta zmiana relacji usprawnia człowieka w mądrości i doskonali w nim wolność, wskazując na ich dominującą rolę. Dominacja ta z kolei powoduje integrację osobowości człowieka, swoisty ład w jego działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości oraz wola przejawiająca prawość [1993b].

Określenie wykształcenia

Wychowanie ściśle wiąże się z wykształceniem. Człowieka należy jednocześnie wychowywać i kształcić, czyli usprawniać intelekt, wolę, jak również uczucia i emocje. Gogacz podkreśla, że nie można oderwać wychowania od wykształcenia, wychowywać woli bez wykształcenia i wychowania intelektu, gdyż działania woli zależą od zgodnych z prawdą informacji przekazywanych woli przez intelekt. Według niego jest to wymóg realistycznej pedagogiki. Wychowanie oderwane od wykształcenia to domena nurtów woluntarystycznych. Natomiast w ramach nurtu realistycznego podkreśla się otoczenie opieką w człowieku zarówno jego intelektu, jak i woli, oraz zharmonizowanie z nimi działań poznawczych i władz zmysłowych [1997]. W pedagogice tomizmu konsekwentnego:

- wykształcenie jest umiejętnością rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre;
- wykształcenie intelektu to usprawnienie człowieka w rozpoznawaniu pryncypiów współstanowiących byty;
- wykształcenie woli to nauczanie jej wyboru dobra wskazanego przez intelekt;

- wykształcenie uczuć to nabycie przez nie wrażliwości na piękno;
- wychowanie jest sumą czynności, które powodują wiązanie się człowieka z prawdą i dobrem;
- wychowanie intelektu to usprawnianie go w umiłowaniu prawdy i trwaniu przy tym, co słuszne;
- wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał woli jako dobro, lecz raczej temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako wywołujące dobre skutki;
- wychowanie to wyćwiczenie ich w podleganiu intelektowi i woli.

Wychowanie i wykształcenie powinny prowadzić do usprawniania w człowieku jego intelektu, woli, uczuć i emocji, by odpowiednio reagowały. Właściwie wychować i wykształcić intelekt oraz wolę, oznacza udoskonalić, usprawnić, wyćwiczyć w taki sposób, by intelekt umiał rozpoznawać prawdę, a wola otwierała się na dobro.

Nie na każdą prawdę i nie na każde dobro, lecz na tę prawdę, która wywołuje w nas skutki dobre. Nie na każdy więc napój, lecz na zdrowy. Nie na każdą wiedzę, lecz na tę, która jest prawdziwa. Nie na zło, lecz na dobro [1997, s. 18].

Owo usprawnianie, można stwierdzić również udoskonalanie, powinno przebiegać w takim kierunku, by władze człowieka łatwiej wykonywały swe działania i czynności, z mniejszym trudem, z większą pewnością, trafnością i skutecznością. Jak podkreśla Gogacz, w przypadku intelektu istotne jest, by uzyskać sprawność mądrości, a w przypadku woli — jej prawość. W konsekwencji takie wychowanie decydować będzie o właściwym poznaniu i działaniu (postępowaniu) człowieka.

Wychowanie intelektu, woli i uczuć człowieka

Według Gogacza, wychowaniu i kształceniu podlega cały człowiek, zarówno jego intelektualność, jak i cielesność. Człowiek złożony z duszy i ciała powinien być wychowywany i kształcony wszechstronnie, integralnie, zgodnie ze swoją strukturą bytową. Owa integralność wychowania oznacza harmonię władz, sprawności i czynów człowieka. Umożliwia to wykształcenie intelektu, który „po królewsku” dogląda funkcjonowania innych władz. Sprawności podążają za człowiekiem w jego życiu osobistym i społecznym, mogą chronić go przed fałszem i złem obecnym w kulturze oraz uczyć wierności temu, co dobre i prawdziwe. Realistyczna pedagogika Gogacza oparta jest na realistycznej filozofii człowieka, metafizyce i etyce. Płaszczyzną, na której wychowuje się i kształci człowieka, jest płaszczyzna kontaktu z osobą (intelekt możliwościowy) i płaszczyzna kontaktu z wytworami ludzkimi (intelekt czynny), czyli z kulturą.

W ujęciu Gogacza działanie każdej władzy człowieka jest powiązane z działaniem innej władzy.

Poznanie umysłowe dokonuje się przy współdziałaniu poznania zmysłowego. Działania uczuciowe są powiązane z działaniem poznawczych władz zmysłowych, z rozumem szczegółowym, a także z intelektem, dokonującym ocen i rozumowań. Analizując jednak wszystkie te działania, można dokonać ich pogrupowania, wykryć zależności, kompetencje i przedmiot [1969, s. 151–152].

Widoczne jest to także w procesie wychowania i wykształcenia człowieka. Wychowanie intelektu możliwościowego polega na usprawnieniu go w sytuowaniu wśród pryncypiów bytu zawsze na pierwszym miejscu istnienia. Wychowanie intelektu czynnego sprowadza się do trwania (wierności) z intelektem możliwościowym i odbiorze tworzonej przez niego wiedzy zgodnej ze strukturą jednostkowego bytu, gdzie zawsze pierwszym aktem jest istnienie urealnijające i aktywizujące wszystkie inne elementy strukturalne tego bytu. Wychowanie woli polega natomiast na jej kierowaniu się mądrością intelektu, czyli wierności temu, przy czym trwa intelekt i ukazaniu woli jako prawdy, która wywoła w człowieku dobre skutki. Z kolei wychowanie wewnętrznych i zewnętrznych władz zmysłowych polega na powodowaniu w nich nawyku poddania się działaniom intelektu i woli, dzięki którym człowiek będzie odnosił się do prawdy i do dobra. Owa więź z prawdą i dobrem powoduje tak zwaną szlachetność uczuć, nazywaną niekiedy kulturą uczuć. Gogacz zaznacza, że wychowanie władz zmysłowych przysparza pedagogice najwięcej trudności [1997].

Wychowanie intelektu powinno zmierzać do tego, by postępował on właściwie, zgodnie ze swoją naturą, czyli chciał tego, co dobre, a unikał zła, by wbrew trudnościom nie rezygnował z trwania przy rozpoznanej prawdzie [1987]. Żeby intelekt umiał właściwie kierować działaniami człowieka, musi znać swoje uprawnienia i rolę w stosunku do innych władz. „Uprawę” intelektu możliwościowego należy zacząć zatem od tego, by nauczył się on kierować władzami człowieka, aby działały one w ramach swych kompetencji, nie brały na siebie funkcji innych władz i dobrze spełniały swoje zadania. Dotyczy to zachowania pewnej równowagi między działaniem intelektów a poszczególnymi władzami. Warunkiem zachowania tej stabilności jest potrzeba przyjęcia przez władze tak zwanej hegemonii intelektu.

Jak zaznacza Gogacz: „Każda władza człowieka spełnia swoje zadanie tylko wtedy, gdy podlega intelektowi” [1969, s. 159]. Istotny jest pewien układ zależności, a jednocześnie współpracy pomiędzy intelektem a wolą oraz intelektem a uczuciami. Biorąc pod uwagę swoistą relację intelektu do woli, ważne jest, by dokonywała się tu „uprawa” (usprawnienie) nie tylko intelektu, ale również i woli. Ważne jest, by intelekt umiał korzystać z prawa informacji w stosunku do woli, żeby umiał jej działanie zharmonizować z własnym działaniem. Wola natomiast, by umiała podejmować decyzje rozumne, oparte na coraz doskonalszym poznaniu i na pełniejszej pogłębiającej się mądrości. Ważna jest współpraca obu tych sił, która powinna polegać na tym, że intelekt udziela informacji, z których

wola powinna korzystać i w sposób wolny dokonywać trafnego wyboru tego, co najwłaściwsze, ogólne i pełne. Wola, dokonując tych wyborów, jednocześnie doskonali swoim działaniem duszę. Biorąc pod uwagę z kolei rozwijanie intelektu w odniesieniu do uczuć, powinno polegać na tym, by wpłynąć na działanie uczuciowe i zrealizować słuszny sąd umysłowy. Zadanie to nie jest łatwe, bowiem uczucia są niezależne w działaniu i intelekt nie ma na nie bezpośredniego wpływu. Uczucia mogą brać pod uwagę opinię intelektu, ale mogą też za nią nie podążać. Dlatego też trzeba wielkiego wycucia ze strony intelektu, by hegemonia rozsądku i rozumności dała się zrealizować [1969].

Warto również zwrócić uwagę na to, że intelekt potrzebuje sprawności, by mógł dominować nad wolą, poznaniem zmysłowym i uczuciami. W momencie, kiedy intelekt wykonuje działania teoretyczne (poznaje), nabywa usprawnień teoretycznych, natomiast jeżeli działa praktycznie (kiedy kieruje postępowaniem i działaniem człowieka), nabywa usprawnień praktycznych. Dzięki sprawnościom teoretycznym: sprawności wiedzy o rzeczach (ujmowanie treści istotnych, ustalanie precyzyjnych informacji na temat istoty spraw i rzeczy), mądrości oraz sprawności pierwszych zasad poznania (odczytywanie w świecie pierwszych zasad, praw i warunków istnienia), intelekt dąży sprawniej do celu, którym jest prawda. Intelekt nie tylko ma sprawność wiedzy, umie również poznawać przedmiot w całym jego ostatecznym uwarunkowaniu, czyli od strony przyczyn rzeczy. Widzi treść przedmiotu, ale jednocześnie chwytą jego związki z najgłębszymi racjami jego istnienia. Jak pisze Gogacz,

umie je wyodrębnić, odkryć, dojrzeć wynikającą z natury przedmiotu perspektywę jego wpływu na inne przedmioty i wpływ innych na przedmiot poznawany. Ujmuje całą sieć powiązań, uzależnień, przyczyn i umie wytlumaczyć w świetle tych przyczyn naturę rzeczy [1969, s. 156].

Wynika z tego, że intelekt nie tylko wie, lecz wie trafnie, jak poznawana rzecz bytuje. Takie działanie intelektu, tak usprawnione, nazwać można sprawnością mądrości. Mądrość stanowi tę sprawność, od której zależy stopień i wartość innych sprawności człowieka, ponadto jest podstawą (miarą) uprawy intelektu i tym samym miarą człowieka, tym, co sprawia, że jest on sensownie twórczy i wartościowy w kulturze. Zdaniem Gogacza, mądrość to

szerokość spojrzenia, realizm, obiektywność, uniwersalność, odpowiedzialność, wiedza, która opiera się na prawdzie, roztropność i skuteczność w działaniu, umiejętność wyboru wartości, ujmowanie konsekwencji [ibidem].

Natomiast dzięki sprawnościom praktycznym: praszumieniu (człowiek zawsze ze swej natury chce dla siebie dobra, a unika tego, co mu szkodzi), sumieniu, roztropności (właściwie nastawić człowieka na osiągnięcie praktycznego celu, który ukierunkowuje postępowanie) oraz sztuki (szczegółowe sposoby wytwarzania), intelekt może działać praktycznie, czyli właściwie kierować postępowaniem człowieka w taki sposób, by szukał on dobra, a unikał zła i osiągnął

szczęście. Można zatem stwierdzić, że zadania, jakie stoją przed intelektem, powodują, że musi się on uczyć, usprawniać swoje działanie teoretyczne i praktyczne, by dominować w człowieku. Musi czuwać, by dominacji nie zdobyły zmysłowe władze poznawcze, umysłowa wola ani zmysłowe władze pożądawcze. Jak podkreśla Gogacz:

Uprawa [...] intelektu, wychowanie go lub wprost usprawnienie w działaniu teoretycznym i praktycznym jest podstawowym zadaniem człowieka, jeżeli chce odpowiadać swemu losowi, swej naturze i swemu powołaniu bytu rozumnego [1969, s. 154].

Zachowanie równowagi i zależności między władzami wiążą się zarówno z usprawnieniem intelektu, jak i z wychowaniem poszczególnych władz oraz nabyciem przez nie sprawności. W tak ujętej perspektywie, do uzyskania właściwego poznania i działania człowieka wychowaniu należy poddać również wolę oraz uczucia i emocje. Wychowanie woli polegać powinno na takim jej usprawnieniu, aby spośród informacji, jakie dostarcza jej intelekt, potrafiła wybrać odpowiednie treści. Ważne jest, by usprawniona wola, w swym wolnym wyborze, kierowała się i wybierała dobra coraz wartościowsze, oraz by przy nich trwała [1969].

Wolność woli powinna świadczyć nie tyle o liczbie dokonywanych przez nią aktów wyboru, ile o ich jakości oraz trafności. To wszystko da się zrealizować pod warunkiem, że wola zechce współpracować z intelektem nad wyborem najwłaściwszego dobra [1969]. Należy zwrócić uwagę, że wola jest podmiotem i źródłem wolności, jednak rozum jest jej przyczyną. Wola może zwracać się dowolnie do różnych przedmiotów, dzięki temu, że rozum może różnie ujmować dobro. Ważne jest tutaj współdziałanie woli i rozumu. Wola, która wybiera i decyduje, winna iść nie za tym, co jest ukazane przez zmysły czy wyobrażenie, ale za tym, co ukaże jej intelekt, gdyż tylko on poznaje całą rzeczywistość. Warto zaznaczyć, że wola, podobnie jak intelekt, żeby dobrze wybierała i decydowała, potrzebuje sprawności².

Sprawności, takie jak: roztropność (sprawność należytego postępowania), sprawiedliwość (oddanie każdemu tego, co mu się słusznie należy), umiarkowanie (ustala zgodny z rozumem słuszny środek w odniesieniu do nas i uczuć na nas oddziałujących) i męstwo (chroni uczucia przeciwstawiające się złu, pohamowuje strach i wątplenie), decydują o kondycji moralnej człowieka. Prawidłowo rozwinięte cnoty mogą decydować o jakości naszych decyzji. Jak pisze Artur Andrzejuk,

nabywanie odpowiednich sprawności zarówno poznawczych, jak i tych, które odnoszą się do postępowania, jest podstawowym przygotowaniem nie tylko do kierowania innymi ludźmi, lecz w ogóle do życia [1998, s. 31].

² Gogacz, pisząc o zagadnieniu sprawności władz człowieka, odsyła do pozycji Artura Andrzejuka. Problematykę sprawności można znaleźć między innymi w: A. Andrzejuk, *Uczucia i sprawności. Związek, uczuć i sprawności...*; idem, *Człowiek i decyzja*, Warszawa 1998; idem, *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002.

Odnosząc się z kolei do wychowania uczuć i emocji, ważne jest, by podlegały one zarówno intelektowi, jak i woli. Istotne jest, by zmysłowe władze pożądawcze, czyli uczucia, nie dominowały w człowieku, tylko podążały zarówno za sądem intelektu, jak i podporządkowały się decyzji woli. Można stwierdzić zatem, że wychowanie uczuć i emocji to po prostu panowanie nad nimi przez intelekt i wolę, w taki sposób, by nie dominowały one w człowieku, wbrew rozsądkowi i prawości, lecz służyły miłości, otwarciu i zaufaniu wobec drugiego człowieka [Andrzejuk 2000]. Wychowanie uczuć jest równie ważne, co wychowanie intelektu i woli, bowiem uczucia uczestniczą w niemal wszystkich ludzkich działaniach, nie da się nie uwzględnić ich roli w procesie decydowania³.

Wykształcenie władz duchowych i zmysłowych człowieka

Gogacz podkreśla, że oprócz wychowania należy również pamiętać o wykształceniu władz duchowych człowieka. Podobnie jak w wychowaniu, wykształcenie dotyczy intelektu możnościowego, intelektu czynnego, woli, poznawczych władz zmysłowych wewnętrznych i zewnętrznych oraz pożądawczych władz zmysłowych. Wykształcenie intelektu możnościowego polega na usprawnieniu go przez wiedzę w mądrości. Drogą do tego usprawnienia jest doznawanie przez ten intelekt pryncypiów współstanowiących każdy byt. Intelekt możnościowy reaguje wyłącznie na pryncypia, a więc na istnienie i istotę bytu, na formę jako zasadę identyczności bytu i na materię jako zasadę podmiotowania przez byt jego przypadłości. Intelekt możnościowy kształci się w kontakcie z samą rzeczywistością, nabywa rozumień pryncypiów bytu i jego własności istnieniowych i usprawnia się w tym [Gogacz 1997].

Wykształcenie intelektu czynnego jest usprawnieniem go w kierowaniu się mądrością, gdy podlega wpływom kultury. Intelekt ten, w porównaniu z możnościowym, usprawnia kultura, nie odbiera on oddziałujących na człowieka wewnętrznych pryncypiów poznawanego bytu. Uzyskuje wykształcenie przez stopniowe poznawanie dzieł stanowiących kulturę, na przykład poprzez literaturę, sztukę, muzykę czy architekturę. W usprawnianiu intelektu czynnego istotne jest, by zgodnie z mądrością wiązał się on w kulturze z tym, co prawdziwe i dobre. Jak podkreśla Gogacz, w kształceniu intelektu nie można zapominać również o znaczącej roli języka ojczystego, języków klasycznych oraz o filozofii bytu, które uczą odróżnienia przyczyny od skutku i w konsekwencji prowadzą do mądrości. Wpływ na intelekt ma także historia, matematyka, fizyka, logika oraz gramatyka [1969].

Wykształcenie woli polega natomiast na usprawnieniu jej w wyborze bytu ukazanego jej przez intelekt możnościowy jako dobro i w wyborze z kultury tego, co dobre dla intelektu czynnego. Można stwierdzić zatem, że wykształcenie woli polega na nauczaniu jej wyboru dobra. Należy jednak zwrócić uwagę,

³ Rolę uczuć i sprawności w podejmowaniu decyzji przedstawia A. Andrzejuk w: *Człowiek i decyzja...*, s. 42–50.

że nie jest to łatwe, ponieważ wybór obiektywnego dobra, tego, które jest zgodne z prawdą, nie jest automatyczny. Wola może ulegać fascynacjom ze strony uczuć, które mogą skłaniać ją do wyboru tego, co wygląda na „bardziej atrakcyjne”. Może nie pójść za każdą treścią intelektu. Skutkiem dobrze wykształconej woli jest zatem wybór tego, czemu intelekt jest wierny oraz wierność wobec wskazań intelektu. Wola powinna wybierać to, co jej intelekt ukaże jako odpowiedni dla niej przedmiot chcenia, współpracować z intelektem. Gogacz wskazuje na widoczny nierozzerwalny związek pomiędzy kształceniem woli i kształceniem intelektu. Podkreśla, że polega on na tym, że w normalnych warunkach wola powinna korzystać z opinii intelektu [ibidem]. Kształcenie intelektu powinno zmierzać do tego, by umiał korzystać z prawa informacji w stosunku do woli, umiał jej działanie zharmonizować z własnym. Natomiast kształcenie woli powinno zmierzać do tego, by umiała podejmować decyzje rozumne, wykorzystując coraz to doskonalsze poznanie i pełniejszą, pogłębiającą się mądrość intelektu.

Wykształceniu podlegają także poznawcze władze zmysłowe człowieka, zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Wykształcenie to polega na powodowaniu w nich nawyku wierności przedmiotowi ich doznań. Powodowanie nawyku w zewnętrznych władzach zmysłowych polega na kształceniu ich wierności recypowanemu przedmiotowi fizycznemu, wyćwiczenie tych władz w dokładnej recepcji tego, co poznają. Jak pisze Gogacz:

Chodzi na przykład o to, aby wzrok odbierał wszystkie dające się dostrzec elementy przedmiotu i nie mieszał swych doznań z wyobrażeniami. Podobnie należy wyćwiczyć inne zewnętrzne władze zmysłowe [1997, s. 32].

Podobnie jest z wykształceniem wewnętrznych władz zmysłowych — polega ono również na wyćwiczeniu ich w wierności ich przedmiotowi.

Także uczucia i emocje człowieka podlegają wykształceniu. Jak pisał Gogacz,

człowiek [...] i tylko człowiek ze względu na swą rozumną i wolną naturę, ze względu na dążenie do szczęścia o obowiązek osiągnięcia ostatecznego, a więc najwyższego dla siebie celu, musi panować nad nienawiścią i niechęcią, nad przeżywaniem radości i smutku, nad rozpaczą, strachem i gniewem. Musi rozwijać miłość i pragnienie dobra, nadzieję i odwagę. Musi dążyć do równowagi między uczuciami, kierować uczucia negatywne do dobrych celów, a przez to uszlachetniać je i doskonalić. Musi to wszystko realizować, jeżeli chce być w pełni tym, czym jest ze swej natury, to znaczy bytem rozumnym. Posiadanie intelektu człowieka zobowiązuje więc człowieka. Zobowiązuje go właśnie do moralności i rozumności [1969, s. 154].

Wykształcenie uczuć i emocji polega na uzyskaniu wrażliwości estetycznej, tak zwanego smaku estetycznego na piękno i sztukę. Kontakt z pięknem scala, chroni i wychowuje uczucia, uwrażliwia je na kontakt z otaczającą rzeczywistością.

Uczuć [...] nie porządkuje ani decyzja woli, ani informacja intelektu. Scala je i chroni piękno, co wiąże się niewątpliwie ze zmysłowym aspektem zarówno uczuć, jak i piękna. Piękno ma nie tylko wobec uczuć siłę wprost zniewalającą, gdy je skupia i zatrzymuje przy sobie, ponadto także integruje całą osobowość, a więc także intelekt i wolę, co wiązać należy z aspektem prawdy i dobra zawartym w pięknie. Dlatego profesor Gogacz sądzi za T. Mertonem, że nie rachunki sumienia wychowują prawe sumienie, lecz kontakt z pięknem [Andrzejuk 1997, s. 20].

Zdaniem Gogacza piękno może być zawarte zarówno w dziełach sztuki, jak i w osobach, piękno to nie tylko proporcja i kompozycja. Celem w wykształceniu uczuć i emocji powinno być to, by uczucia nie ulegały każdej fascynacji estetycznej, ale były wrażliwe na autentyczne piękno. Zdaniem Gogacza istotne jest kierunkowanie uczuć i emocji na to, w czym jest najmniej braków i niedoskonałości. Jak pisze:

Uzyskiwanie wrażliwości to skierowywanie uczuć i emocji do tego, w czym najmniej braków i niedoskonałości. Zaniedbanie w kształceniu tej wrażliwości może powodować to, że wola będzie przynaglana przez władze zmysłowe do wyboru każdej rzeczy. Taką sytuację obserwujemy właśnie u dzieci, które pragną wszystkiego, co zobaczą [1987, s. 131].

Realne skutki wychowania i wykształcenia

Bez usprawnienia władz nie można byłoby mówić o właściwym wychowaniu i wykształceniu człowieka. Dzięki usprawnionemu intelektowi człowiek odkrywa prawdę o rzeczywistości, a dzięki usprawnionej woli kieruje się w swych działaniach ku dobru. Można zatem stwierdzić, że dzięki wychowanym władzom człowiek doskonali się, zarówno w poznaniu, jak i w działaniu. Usprawniony intelekt w wiedzy i mądrości oraz usprawniona wola w wolności i prawości prowadzą w konsekwencji do tego, że działania człowieka zmierzają ku wierności prawdzie i dobru. Wychowany człowiek potrafi spośród zła wybrać to, co dobre, a spośród fałszu i zakłamania to, co prawdziwe. Może zerwać relacje z tym, co dla niego niekorzystne, a nawiązać z tym, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe. Gogacz zwraca uwagę, że pod wpływem usprawnionych władz człowiek może ulec pewnej wewnętrznej przemianie, którą określa *metanoia*. Jest to przemiana, w wyniku której zaczyna on zmieniać swoje myślenie, nabywać zdolności trwania przy prawdzie i co za tym idzie, zmieniać również swoje postępowanie, polegające na łączeniu skierowania do prawdy ze skierowaniem do dobra [1985]. Człowiek może uzyskać w życiu wewnętrznym prawość myślenia i decyzji [1996], stać się otwartym na przyjęcie tego, co słuszniejsze, prawdziwsze, szlachetniejsze i lepsze [1985]. Wychowany człowiek może inaczej zacząć odczytywać otaczającą go rzeczywistość, jest w stanie nabrać pewnego dystansu do wytworów kultury, rzeczy, skierować się w stronę osób, w stronę

prawdy i dobra. Posiada zdolność przyjmowania czyjejs rady i wiedzy, potrafi bardziej cenić osoby niż rzeczy. Gogacz podkreśla, że prawidłowe wychowanie i wykształcenie są świadectwem uzyskania dojrzałej postawy człowieka. Owocuje ukształtowaniem prawego sumienia, które jest w człowieku jego stałą umiejętnością wyboru dobra i unikania zła, usprawnieniem intelektu w rozpoznawaniu prawdy i usprawnieniem woli w wierności dobru. Ponadto owocuje trwaniem w relacjach osobowych, wierze, miłości i nadziei. Można zatem mówić o realnych skutkach wychowania i wykształcenia człowieka, o *metanoi* i humanizmie. Warto zwrócić uwagę, że *metanoia*, czyli przemiana myślenia, nabywanie zdolności trwania przy najcenniejszej prawdzie, pociąga za sobą zmianę postępowania człowieka i wprowadza w humanizm. Humanizm z kolei to kierowanie się do osób, zabieganie o trwałe relacji osobowe. Jak pisze Gogacz:

Humanizm wynika z *metanoi*, gdyż jest skutkiem działania człowieka. Jest jego wiernością prawdzie i dobru, a przez to jest zabieganiem o trwanie wśród ludzi osobowych relacji wiary i nadziei, zarazem miłości, wymagającej istnienia osób. W związku z tym jest obroną istnienia i życia ludzi. Jest także obroną typowo ludzkiego środowiska, właśnie miłości, wiary i nadziei. Jest przez to służbą ludziom, takim działaniem, w którym, ze względu na swą godność, człowiek jest celem działań, a nie środkiem do celów innych niż miłość do ludzi, wiara w człowieka i nadzieja, że będzie trwał w swym ludzkim środowisku osobowych relacji i osób [1985, s. 17–18].

Skutkiem wychowania i wykształcenia jest więc prymat osoby nad rzeczą, przywrócenie osobie jej pierwotnego miejsca w rzeczywistości, wysunięcie na plan pierwszy osobowych, życzliwych powiązań między osobami ludzkimi [Andrzejuk 2002].

Wnioski

Gogacz prezentuje realistyczne wychowanie i wykształcenie, a tym samym realistyczną pedagogikę. Polega ona na usprawnianiu, doskonaleniu w człowieku działania jego duchowych władz poznawczych. Według tego filozofa prawidłowe nauczanie i kształcenie młodych ludzi oznacza kierowanie ku wierności prawdzie i dobru, ku mądrości, wiedzy i moralności. Zaproponowana pedagogika, która dotyczy realnego człowieka i powoduje realne skutki, usprawnia człowieka, pomaga mu prawidłowo poznawać i postępować w swoim życiu. Tak rozumiana pedagogika sytuuje człowieka wśród bytów, w świecie osób, uczy pokory, cierpliwości, posłuszeństwa, wiary i wytrwałości. Zachęca do uzyskiwania i stosowania w życiu mądrości oraz prawości. Skłania do wychowania i wykształcenia osób mądrych, szlachetnych i uczciwych.

W świetle założeń tomizmu konsekwentnego Gogacz formułuje realistyczną koncepcję człowieka, koncepcję szkoły, cele edukacyjne oraz metody nauczania. Wizja Gogacza jest przykładem określonej determinacji, wskazuje bowiem, że przyjęcie koncepcji człowieka i moralności wpływa na założenia dotyczące

nauczania i wychowania młodych ludzi. Na przykładzie tej filozofii sięgamy do źródeł filozofii klasycznej, mianowicie do Arystotelesa ze Stagiry i średnio-wiecznej filozofii św. Tomasza z Akwinu. W myśl koncepcji realistycznej autor prezentuje, kim jest człowiek i jaki jest człowiek, zwraca uwagę na to, że człowiek jest realnie istniejącym bytem, o rozumnej naturze, który jest niepowtarzalny, wyjątkowy, dobry i piękny. Człowiek jako osoba kocha, ufa, wierzy, potrzebuje miłości, życzliwości, wsparcia i pokładania w nim nadziei. Założenia te przekładają się na teorię nauczania i wychowania. Przystępując do nauczania i wychowania, warto wiedzieć, kim jest człowiek, czego potrzebuje, co należy w nim usprawniać i do czego kształcić oraz wychowywać. Realizm Gogacza zakłada, że w pedagogice należy odnieść się do antropologii filozoficznej, metafizyki i do etyki. Realistyczna koncepcja wskazuje, że wychowaniu i wykształceniu podlega cały człowiek, jego intelekt, wola, uczucia i emocje. Proces nauczania i wychowania polega nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na usprawnianiu człowieka, by mógł on prawidłowo poznawać, decydować i postępować. W myśl założeń tomizmu konsekwentnego edukacja powinna mieć na celu nie tylko rozwój intelektualny, ale także moralny młodych ludzi. Szkoła powinna rozwijać zdolność człowieka do racjonalnego myślenia, dostarczać motywacji do samookreślenia, samorealizacji i samodoskonalenia. Ponadto zapewnić sprzyjające warunki, które pozwolą młodzieży na nabywanie sprawności, umiejętności, doskonalenie się oraz wewnętrzną integrację osobowości. Edukacja jest tu rozumiana jako całościowe kształtowanie młodego człowieka, to znaczy takie, które obejmuje zarówno intelekt, wolę, jak i uczucia oraz emocje.

Proces wychowania i wykształcenia według Gogacza ujęty jest od strony skutku, a nie według celu, do którego się kieruje. W myśl tego założenia skutkiem prawidłowego wychowania i wykształcenia człowieka jest umiejętność racjonalnego myślenia, podejmowania słusznych decyzji, wnioskowania, analizowania i postępowania. Istotne jest, by człowiek umiał w życiu rozpoznać, czym jest prawda i dobro, kierował się nie ku rzeczom, lecz ku ludziom. Warto zaakcentować, że w realistycznej filozofii wychowania podkreśla się znaczenie i wartość relacji osobowych oraz to, że wytwory (przedmioty) nie mogą zastąpić człowieka. Ponadto według stanowiska realistycznego proces wychowania i kształcenia powinien zmierzać do tego, by człowiek rozwijał się, doskonalił oraz postępował w sposób zgodny z normami etycznymi i społecznymi. Edukacja ma prowadzić do zmiany sposobu myślenia i postępowania w taki sposób, by wybierać w życiu to, co właściwe, a odrzucać to, co złe i fałszywe.

Filozofia, stanowiąc podstawę wychowania i wykształcenia, formułuje proces kształtowania młodego człowieka. Pedagogika doskonale koreluje z królową nauk oraz czerpie z jej założeń na płaszczyźnie teorii i praktyki. W zależności od tego, jaka zostanie przyjęta teoria człowieka i filozofia moralności, w takim kierunku zmierzać będzie edukacja młodych ludzi. Można zatem stwierdzić, że antropologia filozoficzna i etyka stanowią podstawę nie tylko filozofii wychowania, ale i powodują koncentrację na tych aspektach wiedzy filozoficznej, które wzmacniają uniwersalizm jej przekazu.

Bibliografia

- Andrzejuk, A. (1997). *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*. W: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa: NAVO.
- Andrzejuk, A. (1998). *Człowiek i decyzja*. Warszawa: NAVO.
- Andrzejuk, A. (2000). Zagadnienie kształcenia i wychowania obywateli w Europie Ojczyzn. W: P. Bromski (red.), *Europa Ojczyzn. Materiały z seminarium pt. Rola i znaczenie ojczyzn w zjednoczonej Europie*. Warszawa: NAVO.
- Andrzejuk, A. (2002). *Człowiek i dobro*. Warszawa: NAVO.
- Gogacz, M. (1969). *Obrona intelektu*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego relacje. (Materiały do filozofii człowieka)*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Gogacz, M. (1985). *Szkice o kulturze*. Kraków–Warszawa–Struga: Wydawnictwo „Michalineum”.
- Gogacz, M. (1987). *Modlitwa i mistyka*. Kraków–Warszawa/Struga: Wydawnictwo „Michalineum”.
- Gogacz, M. (1993a). *Okruszyny*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Gogacz, M. (1993b). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Gogacz, M. (1995). *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*. Warszawa: B.R.J. Navo.
- Gogacz, M. (1996). *Elementarz metafizyki*. Suwałki: Wyższa Szkoła Służby Społecznej im. ks. Franciszka Blachnickiego.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: NAVO.

Dawid Lipski

Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

ORCID: 0000-0003-2136-0622

Etyka chronienia osób jako propozycja edukacji filozoficznej w szkołach średnich

Ethics of protecting persons as a proposal of the philosophical education in high schools

Abstract: The ethics of protecting persons seems to be an interesting proposition of the philosophical education in high schools in the form of a module implemented in ethics or philosophy classes. The presentation and analysis of individual elements (concepts) contained in its definition can be used to implement many issues from the core curriculum. It is also a good introduction to the issues of the philosophy of being, as well as the human in the area of realistic philosophy.

The approach to ethics in consequence is Thomism as understood by Mieczysław Gogacz, and is based on the original theory of personal relationships. It is one of the most interesting proposals not only for Thomism itself, but also for philosophical education. Based on this theory, one can build a coherent concept of a person and a philosophically solid pedagogy or political philosophy. Due to accessible language, it can be a helpful tool that will introduce students not only to the essence of ethics, but also help them to understand what is realistic philosophy.

Keywords: ethics, education, Thomism, Mieczysław Gogacz

Etyka chronienia osób jest oryginalną koncepcją etyki, zaproponowaną przez Mieczysława Gogacza w ramach wypracowanego tomizmu konsekwentnego. Z konieczności należy pominąć w tym miejscu szczegółową charakterystykę tego ujęcia poglądów Tomasza z Akwinu na tle historycznych wersji tomizmu [zob. np. Gogacz 1996]. Nowatorskim ujęciem, obok wspomianej etyki, jest przede wszystkim teoria relacji osobowych, które w ujęciu Gogacza budują się wprost na własnościach istnieniowych bytu osobowego. Z teorii tej

wyrasta również oryginalna koncepcja pedagogiki jako dyscypliny filozoficznej [Andrzejuk 2016].

Etyka w ujęciu Arystotelesa i Tomasza z Akwinu klasyfikowana jest jako etyka eudajmonistyczna. Nastawiona na cel (ostateczny), którym jest szczęście i dobór środków do jego osiągnięcia. Gogacz [1998] uważa jednak, że sam Akwinata wychodząc od ujęć Stagiryty, dochodzi w etyce do problemu prawdy i dobra osób. To zaś wyznacza teorię sumienia, która odczytuje prawdę o człowieku i ochronę jego relacji, zwłaszcza relacji osobowej miłości. Tomizm konsekwentny idzie o krok dalej i etyce nadaje cel, jakim jest ochrona osób i ich relacji. Ochronę wyznaczać mają usprawiony intelekt i wola, kiedy skierowane są na własności transcendentalne bytu — prawdę i dobro.

Miłość, na którą w etyce zwracał uwagę Tomasz z Akwinu, stała się dla Gogacza główną osią dla teorii etycznych i pedagogicznych. Samą zaś etykę chronienia osób można określić jako modyfikację etyki Arystotelesa w takim stopniu, jak tomizm stanowi modyfikację jego metafizyki [Andrzejuk 2014].

„Etykę stanowi ustalenie, które działania ludzkie chronią zgodne z prawdą dobro osób” [s. 10]. To pierwsze zdanie z książki Mieczysława Gogacza [1998] *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, które staje się zwięzłą — a zarazem o dużym „ładunku zagadnieniowym” — definicją etyki. To określenie etyki odwołuje się do wielu pojęć filozoficznych, które są podstawowe dla obszaru etyki. Wydaje się, że przedstawiona definicja może stać się swego rodzaju osią do zaprezentowania tego ujęcia etyki w postaci modułu dla edukacji filozoficznej w szkołach średnich. Może to zarówno dotyczyć lekcji etyki przewidzianej w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo bądź — co umożliwią nowe przepisy prawa — w wymiarze godziny tygodniowo lekcji filozofii dla pierwszych klas szkół ponadpodstawowych. Dyrektor placówki wybiera jeden przedmiot spośród filozofii, plastyki, muzyki czy języka łacińskiego i kultury antycznej, który będzie realizowany w klasie pierwszej jako obowiązkowy [Rozporządzenie MEN, 2019].

We wspomianej książce Mieczysława Gogacza [1998] został opracowany program zajęć dotyczący etyki chronienia osób ze wskazaniem do realizacji w szkołach wyższych. Prezentowany tutaj zbiór zagadnień jest propozycją dochodzenia do definicji etyki tomizmu konsekwentnego przez prezentację i analizę poszczególnych jej elementów. Ta uproszczona i skrócona charakterystyka etyki, która z konieczności pomija wiele zagadnień ujętych w programie Gogacza, ma być prezentacją tej propozycji jako egzemplifikacji etyki tomistycznej. W przypadku nowej podstawy programowej z filozofii dla szkół średnich [Rozporządzenie MEN, 2018] w treściach nauczania zostały ujęte takie zagadnienia, jak analiza poglądów Tomasza z Akwinu oraz neotomizm i jego główni przedstawiciele. W przypadku zajęć z etyki nie ma wprost takich wskazań.

„Etykę stanowi ustalenie...” — status i przedmiot etyki

We wprowadzeniu do zajęć z etyki ważne jest zarówno przedstawienie samodzielności przedmiotu etyki względem innych zainteresowań filozofii (przedmiot

bezpośredni), jak i zależność od wyników i ustaleń pozostałych jej działów (przedmiot pośredni). Bezpośrednim przedmiotem etyki chronienia osób jest wybór konkretnych działań chroniących dobro osób i relacji osobowych. Etykę interesuje jedynie identyfikowanie pryncypiów (norm) postępowania osób, w przeciwieństwie do filozofii człowieka i metafizyki, które chcą zajmować się określaniem pryncypiów bytowania. Etyka nie bada więc struktur działań, lecz wyłącznie to, czy służą one ochronie dobra osób. Usystematyzowany porządek twierdzeń dotyczących wyboru tych działań stanowi o samodzielności i autonomiczności etyki w stosunku do innych nauk, również takich, jak pedagogika, psychologia, socjologia czy prawo [Lipski 2019].

Niebezpieczeństwem metodologicznym, jakie według Mieczysława Gogacza [1985] może spotykać etykę, jest utożsamienie lub przekształcenie jej w filozofię podmiotu. W przypadku eudajmonizmu dzieje się to przez zaakcentowanie potrzeby szczęścia, w deontologizmie za sprawą świadomości nieustannego dokonywania wyboru, zaś w personalizmie — przez przeakcentowanie własności osoby, które jest jedynie filozoficznym opisem człowieka. Człowiek staje się źródłem i autorem norm moralnych. Należy zatem odróżnić etykę od teorii człowieka, aby dotyczyła wartości różnych od własności człowieka. Zapobiega to perfekcjonizmowi jako ukazywaniu ideałów, celów osiągalnych najwyżej poznawczo. Unika się również wiązania etyki z teologią moralną, gdy z relacji osobowych wyłączy się te odnoszące się do religii i Boga. Etyka chronienia osób ma być nauką o obronie podstawowych relacji wiążących ludzi, czyli dotyczyć podtrzymywania trwania skutków relacji osobowych.

Przedmiotem pośrednim etyki, będącym warunkiem dla przedmiotu bezpośredniego, są wspomniana metafizyka i filozofia człowieka. Należy więc — na miarę możliwości uczniów — przybliżyć im, czym jest metafizyka tomistyczna (filozofia bytu) i filozofia człowieka, ponieważ wyniki tych nauk są bezpośrednią podstawą formułowania etyki w nurcie realistycznym. Sama zaś etyka staje się fundamentem dla pedagogiki, filozofii prawa oraz polityki. Zaznaczyć należy, że do uprawiania etyki w ujęciu tomizmu konsekwentnego konieczna jest odpowiednia identyfikacja rzeczywistości i człowieka. Przedstawiając temat skrótowo, w tym ujęciu tomizmu wskazać należy na doniosłość aktu istnienia konkretnego człowieka i relacji osobowych podmiotowanych przez ten akt. Akt istnienia jest fundamentem pluralistycznie rozumianej rzeczywistości. Zapoczątkowuje byt jednostkowy i jest podstawą pozostałych pryncypiów bytowych. Człowiek jako realny byt staje się samodzielnym podmiotem niesamodzielnych relacji, podmiotem rozumnym, wolnym i świadomym. W przyswojeniu sobie tych ujęć może pomóc wiele publikacji zamieszczonych na stronie internetowej www.katedra.uksw.edu.pl. W zwięzłej formie omówienie podstawowych tez tomizmu konsekwentnego znajduje się w *Elementarzu do metafizyki* Mieczysława Gogacza.

Tomizm konsekwentny w ujęciach metafizycznych, etycznych, jak również w koncepcji polityki zawsze przyznaje pierwszeństwo człowiekowi nad jego wytworami, oraz relacjom realnym nad relacjami i konstruktami myślowymi.

W konsekwencji daje pierwszeństwo wspólnotom naturalnym, jak rodzina i naród, nad społeczeństwem czy państwem. Odmawia zaś w porządku bytowania — co charakterystyczne dla nurtu idealistycznego uprawiania filozofii — pierwszeństwa myśli nad realnym bytami, całości czy procesowi nad częścią, czy zacieraniu różnicy między podmiotem a jego cechą [Gogacz 1998].

„...które działania ludzkie chronią...” — pryncypia postępowania i relacje osobowe

W tomizmie konsekwentnym wyróżnia się trzy pryncypia wyboru działań chroniących dobro osób: sumienie, kontemplację i mądrość. Określa się je jako normy moralne dla etyki, które są sprawnościami intelektu. Stają się podstawą każdego rozumnego i odpowiedzialnego działania wobec drugiego człowieka. Dopiero w ich kontekście można mówić o humanizmie, kulturze czy kwestii wolności. Uzależnianie etyki od właściwej identyfikacji bytów — w tym przypadku osób i ich relacji — jest gwarantem racjonalności etyki.

Sumienie

Sumienie to sąd intelektu, który skłania nas do dobra. Z jednej strony jest pewnym rozpoznaniem bytu z płaszczyzny wiedzy, gdyż chce uchwycić jakąś prawdę, z drugiej strony jest w stanie pobudzić wolę, aby pożądała przedstawionego jej dobra.

Warto zaznaczyć, że Gogacz — w przeciwieństwie do Tomasza z Akwinu — nie dokonuje w swoich rozważaniach rozróżnienia na prasumienie (*synderesis*) i sumienie. Można założyć, że w tomizmie konsekwentne pojęcie sumienia odnosiłoby się do tego, co Akwinata nazywał prasumieniem. Natomiast to, co Tomasz określał jako sumienie, Gogacz nazywa odmianami sumienia, czyli więzią sumienia z kontemplacją i z mądrością [Idźkowski 2012].

Sumienie w tym ujęciu to pewna stała skłonność woli do kierowania ku temu, co jest dla nas dobre. Jednak opiera się na wiedzy, a ta może być błędna (nie narusza dążenia do mądrości) lub fałszywa (negacja mądrości). Sumienie więc może być omyłne. Należy nieustannie usprawniać intelekt w wiedzy, aby ten, kierując się mądrością, wychowywał i kształtował sumienie. Gogacz [1998] wskazuje, że dokonuje się to przez uwrażliwianie intelektu i woli na transcendentalne własności prawdy i dobra. One są gwarantem naszego właściwego wyboru i postępowania. Samo sumienie nie jest podstawą odpowiedzi prawdziwych. Jest tylko podstawą pewności, która może być zgodna lub niezgodna z prawdą. Sama zaś pewność jest raczej decyzją niż rozpoznaniem. Sumienie to norma wyjściowa do moralnego postępowania człowieka, pragnienie dobra jako takiego. Zachęca wolę, aby otworzyła się na dobro. Działania sumienia muszą być uzupełnione o kontemplację i mądrość, które pomogą sumieniu odróżnić dobro prawdziwe od pozornego bądź samego wyobrażania dobra. Intelekt usprawniony w mądrości,

ujmując wszystko w kategoriach przyczyny i skutku, jest w stanie odrzucić przyczyny rzekome. Takimi rzekomymi przyczynami są pojęcia, które często intelekt uznaje za przyczynę realnego bytu.

Temat sumienia można omówić w ramach wyjaśniania klasycznej koncepcji sumienia, które ujęte zostało w szczegółowych treściach nauczania etyki w szkołach średnich [Rozporządzenie MEN, 2018].

Kontemplacja

Kontemplacja jest tym pryncypium, które poprzedza mądrość. Jest podziwem intelektu i woli wobec wartości trwania relacji osobowych. Dystansuje człowieka od nadmiaru zbędnej erudycji, aby wyzwolić mądrość, która jest najlepszym rodzajem poznania. Kontemplacja „jest zatrzymaniem procesu rozpoznawania pryncypiów w ich wpływie na intelekt” [s. 119]. To zatrzymanie i zastanowienie prowadzi do uświadomienia, że warto trwać w powiązaniach z bytem. Na poziomie intelektu jest więc rozpoznaniem, na poziomie woli zaś zachwytem nad trwaniem relacji wiążących osoby. Kontemplacja w tym ujęciu nie jest etapem poznania, ale raczej jego przerwaniem na skutek wpływu więzi osobowych. Kontemplacja to sygnał dla intelektu, aby ten skłaniał wolę do działań chroniących te relacje [Gogacz 1991].

Kontemplacja jest rozpoznaniem wartości, jakie niesie dla każdego człowieka trwanie relacji osobowych. Sama jednak kontemplacja nie zawsze chroni przed pomyleniem prawdy i dobra bytów (tym, czym byty są same w sobie) z prawdą i dobrem, które są dla nas cenne. Niemniej ułatwia intelektowi właściwe identyfikowanie bytów z pozycji prawdy i dobra, co jest początkiem mądrości [Gogacz 1991].

Mądrość

Mądrość to ostatnia i najważniejsza norma, która pomaga określić i poprawnie ująć skutki, jakie dany byt w nas wywołuje. Określenie mądrości jest zbliżone do tego znanego w filozofii klasycznej. Odróżnia się mądrość od samej wiedzy. Mądrość nie jest prostym nagromadzeniem wiedzy ani doświadczenia. Co więcej, czasem musi zdystansować się od wiedzy i poznania, zwłaszcza gdy te wynikały z długotrwałego doświadczenia fałszu i zła.

Gogacz zwraca uwagę na „mechanizm” mądrości w kontekście teorii bytu. Mądrość jest stałą wiernością prawdzie i dobru, za sprawą właściwego łączenia przyczyn i skutków. Umożliwia właściwe ujęcie bezpośredniej przyczyny danego skutku oraz tego, czy dany skutek wywoła dobro w człowieku. Dobrem jest tu — co jest konsekwencją metafizyki i filozofii człowieka — dobro osób i trwanie relacji osobowych. Mądrość jest więc umiejętnością ujmowania prawdy o osobach i zgodnego z tą prawdą wskazywania na dobro osób. Gdy intelekt to potrafi, wówczas mądrość staje się jego najwyższym usprawnieniem, a poznanie człowieka działa w najdoskonalszy dla niego sposób. Choć mądrość opiera się

na dwóch pozostałych normach moralnych: sumieniu i kontemplacji, to przekracza je. Człowiek mądry potrafi nie tylko odróżniać dobro od zła, ale dobro w sobie (każdy byt — własność transcendentálna) od dobra dla nas (dobro, które nie niszczy). Mądrość to nie tylko rozpoznanie dobra i zła, to też umiejętność nakłaniania woli do wyboru lub odrzucenia danego bytu, jeśli ten miałby wywołać w człowieku szkodę. Sama wiedza często nie wystarcza do zmotywowania naszej woli w kwestiach powiązań z danym bytem. Co więcej, dzięki mądrości człowiek jest w stanie „uprzędzić” oddziaływania skutku przez właściwą identyfikację przyczyny (przejście od przyczyny do skutku). Wiedza natomiast polega na przechodzeniu od skutków do identyfikacji przyczyn. Wiedza bardziej dotyczy więc istoty bytu, mądrość zaś jego istnienia [Lipski 2019].

Najważniejszym wnioskiem dla edukacji i pedagogiki wydaje się to, że mądrości, która jest sprawnością intelektu opartą na trwaniu relacji osobowych, nie nauczą instytucje, programy czy twórczość artystyczna, ale zawsze człowiek mądry i dobry [Gogacz 1997]. W tym kontekście, ciekawostką może być, że w całej podstawie programowej dla szkół średnich nie sposób znaleźć słowa mądrość [Rozporządzenie MEN, 2018].

Relacje osobowe jako podłoże działań chroniących osoby

Relacje osobowe są dwukierunkowe, każda osoba jest zarazem podmiotem i kresem tej relacji. Oparte są na własnościach transcendentálnych bytów: realności, prawdzie i dobru. Nie wyklucza się, że relacje osobowe mogą budować się na innych przejawach aktu istnienia osób, pozostają one jednak nierozpoznane.

Relacja tego rodzaju zachodzi, gdy osoba swoją własnością transcendentálną oddziałuje na podobną własność transcendentálną drugiej osoby. Dzieje się to niezależnie od poznania (intelekt) i wyboru (wola). Rola poznania i decyzje to przede wszystkim zwrócenie uwagi na istnienie takich relacji, a w dalszej kolejności ich pogłębienie i ochronę bądź zaniedbywanie i niszczenie. Relacje osobowe oparte na akcie istnienia i jego przejawach są pierwsze i fundamentalne w porządku bytowym. Wyprzedzają wszystkie inne relacje, ich struktura jest uprzednia wobec innych struktur, tak jak akt istnienia jest uprzedni wobec innych przejawów bytów. Stają się więc podstawowym i pierwotnym środowiskiem osób, a wszystkie inne relacje, tak jak cały świat wytworów i przyrody, są środowiskiem wtórnym, który ma chronić istnienie osób.

Relacje osobowe są postacią obecności, w przeciwieństwie do innych relacji, które są formą spotkania. Gogacz [1996] wyróżnia trzy podstawowe relacje. Po pierwsze — miłość, która jest oparta na transcendentálnej własności realności. Podstawową jej treścią jest upodobanie i życzliwość wynikające ze wspólnego przebywania. Wydaje się, że stanowi to jedną z najszerszych, względem znanych w literaturze i kulturze, definicji miłości. Jednak tak ujęta relacja miłości jest dopiero podstawą, gdzie każda z osób wnosi swoje „treści” (wymiar istotowy). Dobrze to powiązanie miłości z istnieniem i dobrem dla nas oddają proste słowa niemieckiego filozofa i teologa Josefa Piepera [2000]: „Dobrze, że jesteś”. Osoba

kochana ujęta jako dobro z powodu swojego istnienia. Drugą relacją wspartą na transcendentalnej własności prawdy jest wiara. W tym ujęciu nie jest zawierzeniem, ale pewnym „udostępnieniem się” osób dla siebie. Jest pewnym otwarciem, które rodzi wzajemne zaufanie i staje się gwarantem prawdziwości naszego poznania. Trzecią relacją opartą na transcendentale dobra jest nadzieja. W tym ujęciu nie jest ona oczekiwaniem na coś lub kogoś, ale jest samą potrzebą przebywania wśród osób w atmosferze życzliwości (relacja miłości) oraz wierności i zaufania (wiara). To pewne dążenie do znalezienia się w powiązaniach przez miłość i wiarę.

Nasze poznanie (rozumność) i decyzje (wolność) nie wywołują relacji osobowych, ale wpływają na trwanie ich skutków. To zaś przekłada się na nasze szczęście lub cierpienie. W takim ujęciu miłość jest spotkaniem osób w samym istnieniu. Nie należy jej traktować jako radości, emocji, piękna czy związku biologicznego, choć wszystko to może jej towarzyszyć. Wiara zaś nie jest tu arbitralną decyzją świadczącą o wolności, jej źródłem jest prawda, która wiąże osoby [Gogacz 1991].

W podstawie programowej do nauczania etyki [Rozporządzenie MEN, 2018] wskazuje się na zagadnienie relacji międzypersonalnych w kontekście przyjaźni i miłości, które należy rozważyć w aspekcie moralności. Może to być miejsce na przybliżenie prezentowanej koncepcji relacji osobowych.

„...zgodnie z prawdą...” — własność transcendentalna bytu

W sensie logicznym prawda jest cechą zdań, w ujęciu teoriopoznawczym sprowadza się do zagadnienia zgodności (adekwatności) poznania i jego przedmiotu. W etyce zasadnicze staje się ujęcie metafizyczne (prawda metafizyczna). Prawda jest tu przejawem aktu istnienia, który jest podstawą poznawalności (inteligibilności) bytu [Gogacz 1996]. Prawda jako przejaw istnienia wskazuje i dotyczy zawsze konkretnego bytu. Dzięki prawdzie jako własności transcendentalnej, byt ujawnia intelektowi poznającemu konstytuujące go pryncypia istoty i istnienia. To otwarcie czy udostępnianie się bytów jest właśnie metafizycznie ujętą prawdą. Prawda jako własność transcendentalna wywołuje więc dwie relacje. Po pierwsze, relację wiary, gdy prawda oddziałuje na podobną własność prawdy w innym bycie. Po drugie, jest podstawą poznania, gdy prawda wywołuje w intelekcie doznanie jedności istoty bytu poznawanego [Gogacz 1991]. To powiązanie wiary jako relacji istnieniowej i poznania jako relacji istotowej jest podstawą pewności tego poznania i umożliwia wiedzę o bycie [1997].

Skoro prawda jest otwarciem się osób na inne osoby, to według Gogacza [1997; 1998] wraz z miłością są podstawą wszystkich ludzkich działań moralnych, ponieważ odnoszą się do dobra osób. Otwiera to drogę do wychowania i wykształcenia człowieka. Wykształcenie jest bowiem umiejętnością rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre. Skutkiem zaś wychowania będzie wiązanie człowieka z rozpoznaną prawdą i dobrem. Usprawniony intelekt będzie miłował prawdę i będzie chciał trwać przy tym, co słuszne.

Podstawa programowa z filozofii i etyki [Rozporządzenie MEN, 2018] nie przewiduje tematu własności transcendentálnych bytów, pozostawia możliwość omówienia pojęcia prawdy jako zagadnienia. W przypadku zajęć z filozofii wskazuje się też na omówienie innych niż klasyczna koncepcji prawdy.

„...dobro...” — ujęcia dobra i zła

Pojęcia dobra i zła w tomizmie konsekwentnym — podobnie jak w całej tradycji filozofii klasycznej — rozpatrywane są na różnych poziomach. Niemniej jednak zwraca się tu uwagę — podobnie jak w przypadku pojęcia prawdy — na sens metafizyczny i z tej perspektywy podaje rozstrzygnięcia dla ujęć aksjologicznych.

Pojęcie dobra

Dobro w sensie fizycznym to posiadanie wszystkich części struktury człowieka (bytów) i przypadłości przysługujących mu z natury. Dobrem moralnym jest ujęcie dobra ze względu na inne byty. W tej koncepcji będzie nim postępowanie chroniące byty zgodnie z rozumną naturą człowieka, czyli posługiwanie się usprawnionym w mądrości intelektem. Etyka skłania, aby odnieść się do osoby w sposób, który ją chroni. Klasyczny podział rodzajów dobra (szlachetne, użyteczne, przyjemne) dokonuje się właśnie ze względu na skutek moralny danego dobra.

Dobro ujęte metafizycznie jest w tomizmie konsekwentnym przejawem istnienia bytu, które zachęca człowieka do ufego i życzliwego odniesienia się do niego. To zachęcenie w porządku bytowym wyprzedza czynność naszego wyboru, ponieważ przyczyną dobra każdego bytu jest on sam. Własność dobra w ujęciu metafizycznym jest więc manifestacją bytu jako przedmiotu wyboru. Dobro jako własność bytów osobowych wywołuje otwarcie się na siebie i zgodę na współprzebywanie z drugą osobą. Drugi byt jest dobrem, gdy kontakt z nim nas chroni. Sednem etyki będzie więc rozpoznanie dobra osób, które chroni ich istnienie i jego przejawy, takie jak relacje osobowe. Dobrem dla etyki będzie też wywoływanie działań chroniących uczucia, zdrowie duszy i ciała, jak również kulturę, humanizm i religię. Należy zwrócić uwagę, że nadmierne posługiwanie się ujęciami moralnymi (aksjologicznymi) w kwestii określania dobra może prowadzić do błędów i nieporozumień. Identyfikowanie bytów wyłącznie przez wyznaczone im cele prowadzi do uznania, że zrealizowanie celu uważane jest za coś dobrego, a nieosiągnięcie go za coś złego. Wówczas danemu bytowi czy człowiekowi, który nie może zrealizować jakiegoś założonego celu, przypisuje się wartość zła [Lipski, 2019].

Pojęcie zła

Jak zauważa Gogacz [1985], w potocznym i dość powszechnym przekonaniu, pokutuje obraz świata jako miejsca nieustannej walki dobra i zła, dwóch potężnych sił, na które człowiek nie ma wpływu. Człowiek staje się jedynie pionkiem,

który faktycznie nie decyduje o swoim losie, gdyż jest wypadkową zmagania się dwóch zewnętrznych wobec niego potęg. Co więcej, panuje przekonanie, że zło w świecie i kulturze jest tak głęboko zakorzenione, że człowiek w tej odwiecznej walce niewiele może zmienić.

Podobnie jak w przypadku rozumienia dobra, potrzebne jest wskazanie na różne ujęcia zła. Podobnie w ujęciu fizycznym zło będzie brakiem w bycie przypadłości, które powinny przysługiwać mu z natury. W sensie moralnym zło to niezgodność wyboru działań z mądrością, która jest najważniejszą normą ich wyboru bądź ujęcie jakiegoś braku, który zaburza daną strukturę relacyjną. Zło moralne (aksjologiczne) to przypisanie pewnemu brakowi oceny negatywnej. Jego realne skutki odczuwamy przez wartościujące ujęcie danego braku [Gogacz 1996].

Zło w sensie metafizycznym nie istnieje. Gdyby zło jako brak było bytem, byłoby jednocześnie jego negacją. Zło ujęte jako własność bytu czy jego wewnętrzna zawartość wykluczałoby pojęcie dobra. Byt jednocześnie byłby przedmiotem pragnienia i odrzucenia. Nie można też określić natury zła, gdyż w ogóle jej nie posiada. Zło nie jest więc żadnym uosobieniem siły, która podejmuje walkę z dobrem. Również nie należy traktować dobra jako samodzielnego bytu, który byłby siłą przeciwną [Gogacz 1985]. Zło ostatecznie ma źródło w człowieku, który wyznacza bytom i wytworom funkcje i cele zadawania bólu fizycznego czy cierpienia duchowego [1991]. Często zaś skutki przeżywania zła i jego oceny są hipostazowane, antropomorfizowane czy substancjalizowane. Wówczas brak nabywa pozycję realnego zła [1997].

Problematykę ujęć dobra i zła można szeroko omawiać w powiązaniu z wieloma tematami poruszonymi na lekcjach etyki. Na lekcjach filozofii warto je poruszyć w kontekście idei dobra u Platona oraz sporu teizm–ateizm [Rozporządzenie MEN, 2018].

„...osób...” — koncepcja osoby

Przedstawiając koncepcję osoby, rozpoczyna się zwyczajowo od słynnej definicji Boecjusza, według którego osoba to jednostkowa substancja o rozumnej naturze. W rozwoju teorii osoby można ją sklasyfikować jako esencjalistyczne ujęcie osoby. Jej egzystencjalną wersją w tomizmie jest wskazanie, oprócz rozumności, na akt istnienia, który między innymi tę rozumność wywołuje. Istnienie dla Tomasza z Akwinu jest więc drugim, równie podstawowym co rozumność, *constitutivum* osoby. Podstawowymi elementami konstytuującymi osoby (również anioły i Boga) są intelektualność i istnienie [Gogacz 1991].

W tomizmie konsekwentnym zwraca się uwagę nie tylko na własności istotowe i istnieniowe osób. Te pierwsze są związane z tworzeniem wiedzy (poznanie–intelekt) i wolności wyboru (decyzja–wola), te drugie oparte na konkretnym, niepowtarzalnym akcie istnienia. Osoba, według Gogacza [1987], przejawia się przede wszystkim w relacjach osobowych. To właśnie trwanie relacji osobowych umożliwia zidentyfikowanie danego bytu jako osoby, w której ujawnia

się istnienie i intelektualność. Poznanie i podtrzymywanie tych podstawowych relacji miłości, wiary i nadziei, które opierają się na własnościach transcendentnych, skutkuje ujawnieniem intelektualności i decyzyjności osób trwających w relacjach osobowych. Relacje osobowe ujawniają rozumność i wolną wolę osób, tak jak realność, prawda i dobro ujawniły ich istnienie.

Jest różnica w ujęciu człowieka jako człowieka i ujęciu go jako osoby. Dla etyki podstawą jest teoria człowieka jako osoby. W kontekście etyki i pedagogiki Gogacz określa osobę jako byt rozumny, który zarazem kocha. Takie ujęcie wskazuje na trzy aspekty osoby: nawiązywanie relacji, rozumność i wynikającą z tej rozumności wolność, której podmiotem w osobie jest wola jako rozumna władza decydowania [Andrzejuk 2014].

Podstawa programowa [Rozporządzenie MEN, 2018] w przypadku zajęć z etyki przewiduje zapoznanie i objaśnienie uczniom klasycznej koncepcji osoby. Co ciekawe, w tej samej podstawie w przypadku treści dla filozofii w szkole średniej, zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym, nie wymienia się ani razu pojęcia osoby.

Filozoficzne zagrożenia dla etyki

Pierwszym zagrożeniem, jakie może dotknąć zajęcia z etyki od samego początku wprowadzenia jej do szkół, jest ich stosunek względem lekcji religii. Dochodzi tu często do dwóch nieporozumień. Radykalne przeciwstawianie lekcji etyki jako alternatywy dla osób niewierzących, ewentualnie osób innych wyznań. Prowadzi to czasem do stygmatyzacji uczniów. Drugim nieporozumieniem jest sprowadzanie etyki i religii wyłącznie do teorii moralności: laickiej i świeckiej. Zapomina się, że etyka i religia nie wykluczają się, wyklucza się tylko religia i ateizm. Etyka nie jest ani religijna, ani świecka, może być jedynie prawdziwa lub fałszywa. Postępowanie moralne zaś to wymóg dotyczący nieodwołalnie każdego człowieka. Ponadto nieuprawnione byłoby utożsamienie etyki chronienia osób z etyką katolicką. Etyka to zawsze określona filozoficzna teoria człowieka. Natomiast etyka katolicka dołącza do etyki wskazania religijne wynikające z teologii moralnej [Gogacz 1998].

Idealizm

Wydaje się, że zagrożenia ze strony idealizmu dla etyki Mieczysław Gogacz [1996] widzi dwójako. Po pierwsze, wynikające z samych założeń. Idealizm w teorii poznania to przede wszystkim założenie, że podmiot poznający kieruje się do bytu poznawanego i „wybiera” interesujące go informacje. Pierwszym pryncypium rzeczywistości nie są w tym ujęciu byty jednostkowe, lecz intelekt jako podmiot myślenia lub sama myśl. Po drugie — według Gogacza [1985] — nie jest możliwe połączenie realizmu i idealizmu, nie ma też pomiędzy tymi nurtami uprawnionego przejścia. Nie można bowiem utożsamić powinności

z relacją osobową, a sądu etycznego z sądem egzystencjalnym. Wówczas powinność staje się miłością, a sądy etyczne i egzystencjalne wskazują jedynie na byt, a nie na osobę. Ostatecznie etyka utożsamia się z antropologią filozoficzną.

Jednym z takich przykładów dla Gogacza [1997; 1998] jest tak zwana filozofia podmiotu. Redukuje ona wszystkie nauki filozoficzne do idealistycznie ujętej teorii poznania. Utożsamia teorię wartości i powinności, a w konsekwencji teorię moralności z religią. Odbywa się to w etycznej propozycji Immanuela Kanta. Utożsamia on normy moralne, które są wynikiem decyzji człowieka, z prawem, które ma obowiązywać innych. Może to mieć negatywne skutki, gdy sumienie będzie błędnie ukształtowane. Etyka staje się prawnym uregulowaniem powinności, które wiążą ludzi. Stanowi to zubożający horyzont relacji międzyludzkich i samego rozumienia etyki. Dlatego to, co dziś nazywa się etyką tomistyczną, stanowi przede wszystkim reakcję na cały zespół problemów etyki Kanta.

Teoria wartości

Mieczysław Gogacz [1997; 1998] wskazuje, że w Polsce pod koniec XX wieku dominującą filozoficzną tendencją było określanie człowieka jako osoby przez odnoszenie go do wartości. W koncepcji hierarchii wartości Maxa Schelera widzi przede wszystkim zagrożenie dla etyki w postaci woluntaryzmu. Wartości jako zobiektywizowane jakości idealne stają się normami moralnymi. Tak ujęte oddziałują bezpośrednio jedynie na wolę człowieka i dostępne są w aktach emocjonalnych. Intelkt bowiem operuje wyłącznie na abstraktach. Etyka buduje się na decyzjach woli, którą aktywizują poszczególne wartości i w konsekwencji wywołują dane uczucia. To uczucia motywują do odpowiednich „wymogów moralnych” wobec siebie i innych. Uczucia są też podstawą religii, ponieważ dzięki nim człowiek kieruje się do Boga. Rola intelektu w kwestiach moralnych zostaje pomniejszona bądź pominięta. Wartości stają się celem, który uznany jest za realną przyczynę.

W ujęciu tomizmu konsekwentnego wartości nie są żadnymi bytami samodzielnymi ani relacyjnymi. Wartością jest samo trwanie relacji, gdy ta rozpoznana zostanie jako cenna i człowiek chce w niej pozostawać [Gogacz 1996].

Warto wspominać kwestie wartości omówić w kontekście prezentacji problematyki wartości w tradycji fenomenologicznej. Zagadnienie hierarchii wartości w ujęciu Maxa Schelera przewiduje — jako temat do wyboru przez nauczyciela — nawet podstawa programowa z etyki dla klas IV–VIII [Rozporządzenie MEN, 2017]. Do wyboru przez nauczyciela jest również dla zakresu rozszerzonego z filozofii w szkole średniej [Rozporządzenie MEN, 2018].

* * *

Wydaje się, że ujęcie etyki w tomizmie konsekwentnym ma kilka dydaktycznych zalet. Po pierwsze, posługuje się przystępnym i jasnym językiem. Wyjaśnienie znaczenia zestawu (systemu) pojęć pozwala również na swobodną lekturę

tekstów przez samych uczniów. Po drugie, etyka chronienia osób jest propozycją, w której nie eksponuje się kwestii Boga i religii. Zagadnień moralnych nie trzeba wiązać z kwestiami teologicznymi jak wtedy, gdy celem etyki określa się zbawienie człowieka. Sednem etyki jest ochrona człowieka ujętego jako osoba oraz ochrona jego relacji. Choć Bóg jest tu racją ostateczną, to nie musi stanowić uzasadnienia podejmowanych działań. Wartością tak ujętej etyki jest również łatwość powiązania jej zagadnień z pedagogiką czy filozofią polityki.

Cały trud etyki w ujęciu tomizmu konsekwentnego sprowadza się do ochrony relacji osobowych, upatrując w nich najistotniejszą komponentę potrzeb człowieka i jego środowiska. Etyka będzie więc próbą wskazania tych norm do podejmowanych działań, które chronić będą osoby i relacje osobowe, jak również wszystko to, co prowadzi do ich ochrony, mianowicie — zdrowie, wolność, uczucia, religię czy kulturę.

Znaczenie tych relacji dla etyki wynika również z faktu, że są one przyczyną tak zwanych wspólnot naturalnych, takich jak małżeństwo, rodzina, naród czy religia. Oprócz różnych relacji poznawczych, decyzyjnych czy po prostu opartych na myślowych konstruktach, to relacje osobowe powinny być w tych wspólnotach dominujące.

Bibliografia:

- Andrzejuk, A. (2014). Etyka chronienia osób. Zarys problematyki. *Rocznik tomistyczny*, 3, s. 23–41.
- Andrzejuk, A. (2016). Koncepcja istnienia w ujęciu Mieczysława Gogacza. Przyczynek do dziejów formowania się tomizmu konsekwentnego. *Rocznik tomistyczny*, 5, s. 45–72.
- Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej; edycja internetowa. http://katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/czlowiek_i_jego_relacje.pdf.
- Gogacz, M. (1987). Osoba jako byt jednostkowy. W: M. Gogacz (red.), *Subsystencja i osoba według św. Tomasza z Akwinu* (s. 197–211). Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Gogacz, M. (1991). *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*. Warszawa: Pallottinum. edycja internetowa wydania pierwszego. http://katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/ku_etyce_chronienia_osob.pdf.
- Gogacz, M. (1996). *Elementarz metafizyki*. Suwałki: Wyższa Szkoła Służby Społecznej im. ks. Franciszka Blachnickiego; edycja internetowa wydania drugiego. http://katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/elementarz_metafizyki.pdf.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zagadnieniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: NAVO. edycja internetowa wydania pierwszego. http://katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/osoba_zadaniem_pedagogiki.pdf.
- Gogacz, M. (1998). *Wprowadzenie do etyki chronienia etyki*. Warszawa: NAVO. edycja internetowa. http://katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/wprowadzenie_do_etyki.pdf.
- Idźkowski, J. (2012). Kontemplacja w ujęciu prof. Mieczysława Gogacza. W: I. Andrzejuk, T. Klimski (red.), *Filozofia i mistyka. Wokół myśli Mieczysława Gogacza*. (s. 159–170). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Lipski, D. (2019). Etyka chronienia osób; Pedagogika. W: A. Andrzejuk, D. Lipski, M. Płotka, M. Zembrzuski, *Mieczysław Gogacz* (s. 64–85). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Pieper J. (2000). *O miłości, nadziei i wierze*. I. Gano i K. Michalski (tł.). Poznań: W Drodze.
- Rozporządzenie MEN (2017). W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. poz. 356).
- Rozporządzenie MEN (2018). W sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Warszawa, dnia 2 marca 2018 r. poz. 467).
- Rozporządzenie MEN (2019). W sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Warszawa, dnia 4 kwietnia 2019 r. poz. 639).

Maciej Kasprzyk

Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

ORCID: 0000-0002-1952-9620

Doniosłość pojęcia „kultura penalna” w edukacji filozoficznej

The importance of „penal culture” within philosophical education

Abstract: Presentation of a relationship between penal culture and the notion of philosophic education is the subject of this article. The process of learning penal culture with a use of philosophic education is the most important among described issues. This relationship was shown in the text as an analysis of other relationships that can be treated as a cause or a consequence of the relationship set out in the title. An example of such a pairing is philosophic education in relation to legal education. In the article, special emphasis was put on the problem of life-long learning. Hence it has transversal character. A special analysis within this article was conducted to show key issues connected with the problem. This analysis is based on notions deriving from the points of view of ethics and philosophic anthropology. Attention was drawn therein to the issue of social executions of key notions from ethics. Terminology from sociology and theory of law was used only as auxiliary.

Keywords: philosophical education, penal culture, crime prevention, ethics, education of lawyers

Przedmiotem niniejszego artykułu jest zagadnienie społecznej doniosłości filozoficznych implikacji pojęcia „kultura penalna” w kontekście edukacji filozoficznej. W jego ramach dokonany zostanie przegląd najważniejszych komponentów filozoficznych¹, które pozostają w ścisłym związku z omawianym pojęciem. Przegląd ten zostanie skonfrontowany z obszarami życia społecznego i miejscami, stanowiącymi ośrodki tego życia, gdzie dochodzić może do propagowania pojęcia „kultura penalna” i rozwijania wiedzy o nim. Kluczowy okaże się problem zasadności prowadzenia działań ukierunkowanych na osiągnięcie tego edukacyjno-propagatorskiego celu.

¹ Pojęcie „komponent filozoficzny” rozumiane jest tutaj szeroko.

Na wstępie należy zaznaczyć, że pojęcie kultury penalnej znamionuje dużą uniwersalność i doniosłość. Pojęcie to jest trudno definiowalne, najistotniejsze są jednak te obszary jego znaczenia, które przedstawiają je jako systematyczną refleksję na temat roli kar i nagród w życiu społecznym [Kozłowska-Kalisz 2020]. Jego szczegółowe rozpatrywanie może dostarczyć wiedzy na temat wielu pomniejszych implikacji. W obliczu tych tez jest zjawiskiem niepokojącym, że w szeroko rozumianej edukacji filozoficznej, a zatem tej, która prowadzona jest na różnych szczeblach, pojęcie to nie jest propagowane i poddawane świadomemu namysłowi bądź też dzieje się to jedynie w minimalnym zakresie. Celem tego artykułu jest również zlokalizowanie tego minimalnego zakresu (minimalnych zakresów), po to, by możliwe stało się odniesienie do niezbędnych uzupełnień.

Funkcjonalna niesamoistość desygnatu pojęcia „kultura penalna”

Edukacja filozoficzna zdeterminowana użytecznością i społeczną doniosłością wymaga refleksji nad tym, czym właściwie jest społeczna doniosłość w określonych okolicznościach. Mówiąc o społecznej doniosłości określonego pojęcia, mamy na względzie przede wszystkim to, w jaki sposób jest ono w stanie działać na ludzi tworzących określoną społeczność, innymi słowy, społeczna doniosłość pojęcia jest silnie powiązana z tym, w jaki sposób kreuje ona doświadczenie określonej wspólnoty. Niewiele jest pojęć, którym można przypisać tak dużą moc twórczą, aby można było mówić o tym, że są one samodzielnymi kreatorami doświadczenia wspólnoty. Podobnie jest również w przypadku pojęcia „kultury penalnej” — znajomość tegoż, znajomość jego wielorakich konotacji stanowi jedynie jeden z wielu torów, po których podążać może ludzkie doświadczenie (charakteryzowana jest więc tutaj cecha, jaką jest funkcjonalna niesamoistość).

Z punktu widzenia filozofii, jak również rozważając złożoność cyklu dydaktycznego, o jakim może być mowa w przypadku edukacji filozoficznej, desygnat pojęcia „kultura penalna” konstituuje się w ramach procesu dydaktycznego, który — w istocie rzeczy — jest również (powinien być) procesem twórczym. Oznacza to, że odkrywanie każdego pojęcia filozoficznego musi — z natury rzeczy — wiązać się z odkrywaniem pomniejszych komponentów filozoficznych, które to pojęcie tworzą. Co istotne, komponenty te znamionuje niejednorodność, lub raczej nierówny status. Niektóre spośród nich mogą być uznane za komponenty inherentne. O tych ostatnich domniemywać można, że wpisane są w całości w omawiane w tym tekście pojęcie nadrzędne. Odmienny status przysługuje komponentom, które mogą być określone jako „komponenty pogranicza”, czyli mogące być uznane za istotne zarówno w rozumieniu przedmiotowego pojęcia, jak i wielu innych pojęć filozoficznych [Pawłowski 1986].

Kultura penalna, chociaż niesamoistna, to jednak pozwala na spoglądanie na instytucje społeczne w sposób nieszablonowy. Przykładowo, za ośrodek dynamicznego rozwoju edukacji filozoficznej przyjąć można sądy różnego szczebla, w szczególności zaś sądy odwoławcze. Sędziom i prawnikom innych profesji przypada natomiast rola tych, którzy zobowiązani są, wykonując swoją pracę, pamiętać

o tym, że są współodpowiedzialni za filozoficzne edukowanie tych, którzy dochodzą swoich spraw przed sądami [Kulesza 2020], jak również edukowanie siebie samych [Zoll 2010]. Edukowanie filozoficzne w odniesieniu do jurystów jest problemem istotnym, gdyż są oni zobowiązani do tego, by przez cały okres swojej zawodowej aktywności czy nawet przez całe życie podnosić swoje kwalifikacje. Edukacja filozoficzna sama w sobie, nawet bez osadzenia jej w kontekście, zwraca uwagę na to, jak ważny jest topos nieprzerwanego uczenia się [Maniak 2015].

Kultura penalna jest pojęciem zakresowo węższym aniżeli edukacja filozoficzna. Tym, co łączy oba te pojęcia, jest fakt, że nie jest możliwe pełne przyswojenie któregośkolwiek z nich. Oba te pojęcia aktualizują się w szerokiej perspektywie temporalnej i są „antropologicznie doniosłe”. Ich antropologiczna doniosłość kształtuje się jednak wielotorowo. Warto wspomnieć np. o rozdarciu pomiędzy działaniem praktycznym, zorientowanym na swoistą użyteczność i działaniem, które jako naczelną wartość traktuje poszanowanie dla wzorców etycznych. Działanie ukierunkowane na praktyczność i użyteczność wiąże się w dużym stopniu z efektywnością, czyli osiągnięciem możliwie najbardziej satysfakcjonujących rezultatów przy jednoczesnym korzystaniu z nieadekwatnych zasobów.

Segmenty edukacji filozoficznej

Niezaprzeczalnie mówienie o segmentach edukacji filozoficznej nie jest tożsame z rozważaniem działów filozofii. Edukacja filozoficzna odnosi się przede wszystkim do przekazywania takich treści filozoficznych, które uchodzą za przydatne w codziennym funkcjonowaniu. Można mówić tutaj o dwójakiej przydatności. Z jednej strony zwraca się uwagę na to, że edukacja filozoficzna powinna wydatnie wpływać na myślenie, z drugiej zaś powinna wpływać na proces podejmowania decyzji (rozumiany szeroko), czyli na całe spektrum aktów ukierunkowanych na dokonanie właściwych wyborów, których to przesłankami są nie tylko rezultaty rozważań czysto rozumowych, ale także rezultaty rozstrzygnięć etycznych. Rola obowiązku moralnego jest tutaj nie do przecenienia [Williams 1959].

To właśnie według podziału — umiłowanie mądrości i umiłowanie dobra — przebiega naczelną linią demarkacyjną kluczowych dla edukacji filozoficznej obszarów zainteresowania, względnie obszarów kształcenia.

Zdając sobie z tego sprawę, warto dostrzec, że lokalizowanie kultury penalnej jako jednej z licznych domen edukacji filozoficznej pozwala na stwierdzenie, w jakim zakresie kultura penalna stanowi wyraz umiłowania mądrości, w jakim zaś jest ona umiłowaniem dobra. Kultura penalna skupiając się na studiach nad karą, daje wyraz umiłowania dobra już na poziomie meta, jednak jej właściwe rozważania dotyczą przede wszystkim tego, jak karać mądrze, tzn. tak, by karanie w ogóle miało jakikolwiek sens, by przyniosło oczekiwane rezultaty.

Stwierdzić więc można, że ukierunkowanie na określony cel, który w swej istocie jest celem etycznym, musi być silnie powiązane z roztropnym namysłem nad tym, jak ten zamierzony potencjał wyzwolić.

Wynika z tego, że edukacja filozoficzna powinna uczyć przede wszystkim posługiwania się właściwym kluczem teleologicznym, dzięki któremu możliwe jest uporządkowanie wielu niekiedy bardzo trafnych myśli, które charakteryzuje bezład, by w konsekwencji umożliwić podmiotowi oddziaływań (m.in. dydaktycznych) ich odpowiednie zastosowanie. Edukacja filozoficzna pokazuje się jako nauka o tym, jak operować myślami, jak wartościować je i — w konsekwencji — filtrować, czyli eliminować przed ewentualnym „zastosowaniem” wszystkie te myśli, które mogą napotkać na niedające się przewyciężyć przeszkody. W związku z tym, trafna wydaje się postawiona wyżej teza odnosząca się do tego, że celowe jest traktowanie edukacji filozoficznej jako dziedziny, która powinna być istotnym komponentem samokształcenia się.

Edukacja filozoficzna a edukacja moralna

Z zaprezentowanych rozważań wynika, że przedmiot edukacji filozoficznej i edukacji moralnej jest tylko częściowo wspólny. Pomimo tych różnic warto mieć świadomość, że obie te edukacje ukierunkowane są na wykształcenie w podmiocie oddziaływań pedagogicznych właściwych postaw oraz skłonności. Powołując się na filozofię tomistyczną, stwierdzić można, że to, co należy traktować jako cel, jest to „skłonność do dobra” [Kasprzyk 2014]. Nie można zapominać o tym, że filozofia tomistyczna skłonność do dobra traktuje jako naturalną czy wręcz przyrodzoną (natywizm), co jednak nie wyklucza prowadzenia działań ukierunkowanych na stymulowanie właściwych postaw [ibidem] — przede wszystkim przez rozstrzygnięcie ewentualnych kolizji poglądów i precyzyjnie określonych wątpliwości po to, aby przez ich rozwianie właściwe postawy mogły być multiplikowane. Co więcej, multiplikacja, o jakiej tutaj mowa, powinna być rozważana dwojako, a więc nie tylko jako fenomen indywidualistyczny, ale również jako fenomen społeczny. Edukacja moralna jako dość istotna część edukacji filozoficznej zdaje się charakteryzować szczególną zdolnością do samorzutnego propagowania.

Samorzutne propagowanie (jako zjawisko o ewidentnie pozytywnym oddźwięku) jest jednak w ścisłej łączności ze wspomnianym fenomenem skłonności do dobra. Gdyby jednak przyjąć alternatywny punkt widzenia i nie uwzględniać doniosłości tej skłonności, wtedy to, w kontekście analogicznych zdolności propagatorskich, mogą być rozważane także symptomy niedostatków w edukacji moralnej.

Tło społeczne edukacji filozoficznej wobec jej tła filozoficznego

Rozległość filozoficznego tła każdego pojęcia filozoficznego podąża za rozległym tłem społecznym tegoż. Mając na względzie swoistości, jakie implikuje temat tej pracy, fenomenowi rozległości tła społecznego może być przypisana podwójna doniosłość. Z jednej strony — pojęcie kultury penalnej musi być przedstawiane konkretnym adresatom po umiejscowieniu go na określonym tle społecznym. Bez zarysowania takiego kontekstu rzetelne przedstawienie go, czyli nienarządzające się

na pominięcie najbardziej doniosłych kwestii, jest prawie niemożliwe. Drugim spośród wymienionych poziomów doniosłości życia społecznego jest konieczność uwzględnienia swoistości konkretnych kręgów odbiorców, którzy mają być edukowani². Truizmem wydaje się stwierdzenie, że osobiste doświadczenie zróżnicowanych grup może się bardzo różnić, jednakże rzeczywistą trudnością, której rozwiązanie może nastęrczać filozofom-dydaktykom problemów, jest dotarcie do takich punktów ciężkości, które odzwierciedlałyby najbardziej palące potrzeby adresatów procesu dydaktycznego i — co równie, a może bardziej skomplikowane — pozwalałyby na uniknięcie zarzutu nieodpowiedniości.

Wielość punktów widzenia wśród potencjalnych odbiorców edukacji filozoficznej wynikać może z różnych czynników. Można wśród nich wymienić, np. ich środowisko i otoczenie. Mówienie o tych determinantach obrazować może przepaść, gdy jako potencjalnych odbiorców edukacji filozoficznej wymieni się np. uczniów szkół średnich, a także ludzi osadzonych w więzieniach. Takie zestawienie zwraca uwagę na to, że szeroki zasób fenomenów filozoficznych znamionuje uniwersalność rozumiana w taki sposób, że nauczanie na ich temat może być wartościowe na różnych etapach i w różnych środowiskach kształcenia. Pośrednio wynika z tego, że poznanie fenomenu filozoficznego od odpowiedniej strony zależy od stopnia i rodzaju jego dotychczasowej znajomości (lub braku znajomości). Zaznaczyć należy, że znajomość każdego tworu, który określa się mianem fenomenu filozoficznego, może być znajomością filozoficzną bądź też inną niż filozoficzna. W przypadku gdy w umyśle adresata edukacji filozoficznej istnieje już jakiegoś rodzaju wiedza niefilozoficzna na określony temat bądź jedynie przeświadczenia lub stereotypy, wtedy to uczący stoi przed dodatkowym wyzwaniem. Jego rola polega na tym, by udzielić pomocy w pogodzeniu tego, co dotychczas zinternalizowane z nowym przekazem. Co więcej, aby możliwe było mówienie o tym, że filozof-dydaktyk stanął na wysokości zadania, należy od niego wymagać, by był w stanie skłonić adresatów swoich działań edukacyjnych do faktycznej kooperacji, a więc, aby zachęcił ich do wyjawienia i scharakteryzowania zasobu niepewności, w jakim ci ostatni są zanurzeni. W tym kontekście nie jest oczywista odpowiedź na pytanie, czy filozof-dydaktyk w swoich działaniach powinien wykazywać się jakiegoś rodzaju powściągliwością, nie jest również jasne, jak daleko powściągliwość ta powinna sięgać, by mogła być uznana za właściwą [Sobierajski 2014].

Ku uchwytności kluczowych komponentów pojęcia kultura penalna w edukacji filozoficznej

Jak wynika z rozważań, prezentowanie większości pojęć filozoficznych nie-filozofom wymaga od dydaktyka dookreślenia tego, na jakich punktach skupi się, kreując swój przekaz. Przekaz dotyczący omawianego problemu

² W tym kontekście warto posłużyć się parą pojęć „dostępność poznawcza” i „przeciążenie poznawcze”. Por. Śpiewak, Ziaja [2003].

nie może istnieć bez wprowadzenia pojęcia kary, zaprezentowania słuchaczom tego, że na drodze wielowiekowej ewolucji rozumienie kary ukształtowało się jako sprawiedliwa odpłata za wyrządzone zło [Peno 2014]. Wiadomo wszakże, że nie jest to definicja jedyna i równoprawnie funkcjonująca, i także cieszą się uznaniem, inne definicje. Jest to jednak dopiero początek, gdyż edukacja filozoficzna nie może odbywać się bez nauki filozofowania. Wynika z tego, że dobre poznanie każdego pojęcia filozoficznego wymaga od dydaktyka wysiłku ukierunkowanego na zbadanie świadomości filozoficznej swoich uczniów. Należy raczej zwracać się w kierunku badania świadomości filozoficznej w ogóle, aniżeli w kierunku badania świadomości filozoficznej w odniesieniu do konkretnego pojęcia. Teza ta wydaje się zasadna ze względu na to, że pewne schematy dotyczące świadomości filozoficznej i — szerzej — postawy refleksyjnej są schematami powtarzalnymi w odniesieniu do różnych pojęć.

Refleksja nad pojęciem „kultura penalna” powinna wyjść od przyjrzenia się pojęciu kara, istotne jest jednak to, by wgląd, o jakim mowa, miał szeroki zakres. Błędem byłoby oparcie się na świadomości istnienia kary, bez refleksji nad jej funkcjami i — co najważniejsze — nad jej wartością. Przejście od tematu sensu istnienia kary do tematu jej funkcji stanowi w pewnej mierze balansowanie między semantycznymi strukturami, jakie oddają sens wąski oraz sens szeroki badanego sformułowania. Ponadto, błędem byłoby zawężanie refleksji o karze jedynie do pojęcia kary kryminalnej. Faktem jest, że kara kryminalna ma wysoką doniosłość w odniesieniu do ładu całego społeczeństwa, jednakże innego rodzaju kary lub — rozszerzając — środki karne, także służą temu celowi. Stawiając za cel naukę refleksji filozoficznej, wgląd w nie jest niezbędny, gdyż wyraźniej ukazuje szeroki przekrój problemów społecznych i samą naturę człowieka.

Znaczenie pojęcia „kultura penalna” jest niewątpliwie szersze, aniżeli samego pojęcia „kara”. Za istotny należy uznać fakt, że w ramach pojęcia kultura penalna mieści się także całe spektrum problemów dotyczących tego, jakie mogą być realizacje kary. Analizowanie tego, jak może realizować się kara, odsyła wprost do wielości możliwych form kary. Pośrednio włącza się w to problematyka dotycząca postępującego na przestrzeni dziejów procesu humanizacji kary. Kara przestaje jawić się tylko jako środek dyscyplinujący, a zaczyna być tworem kulturowym, stanowiącym właśnie odzwierciedlenie kondycji całego społeczeństwa.

Trwanie i poziomy trwania wytworów edukacji filozoficznej

Człowiek

Przeprowadzone analizy zwróciły uwagę na to, że odzwierciedleniem rozwoju edukacji filozoficznej jest człowiek i jego kondycja. Nie można jednak mówić o tym, że jest to odzwierciedlenie proste. Przede wszystkim — problematyczne jest już jasne stwierdzenie, co należy rozumieć jako „pogorszenie kondycji

człowieka jako takiego”³. To niewątpliwie rodzaj regresu. Postrzeganie człowieka jako nośnika, który zapewnia z jednej strony nieprzerwaną transmisję istotnych komponentów edukacji filozoficznej, z drugiej zaś odpowiada za jakość tych komponentów, jest konieczne. Konieczne jest jednak unikanie uśrednień. Zgodnie z powyższymi rozważaniami człowiek może być traktowany zarówno jako krzewiciel edukacji filozoficznej, jak też jako jej odbiorca. Nie ma przeszkód, aby te dwie role zbiegały się w jednej osobie. Przy czym, niezasadnym jest traktowanie pojedynczej osoby jako znaczącego i niezawodnego wykładnika tego, do czego proces edukowania filozoficznego miałby prowadzić. Mowa tutaj o swojego rodzaju punkcie docelowym, który wiąże się z „przyswojeniem kultury filozoficznej”.

Etos

Powyżej zakwestionowana została funkcja człowieka jako „niezawodnego nośnika kultury filozoficznej”, a przy tym (jedyne) „transmitera edukacji filozoficznej”. Należy tutaj wyraźnie podkreślić, że zakwestionowaniu nie podlega to, że człowiek w ogóle taką funkcję pełni, lecz raczej teza, jakoby mógł on realizować ją w sposób całkowicie niezawodny. Odnalezienie świadectw tego, co przeczy niezawodności, nie napotyka na większe przeszkody. Przede wszystkim człowiek jako byt zmaga się z najróżniejszymi pokusami, których problematyczność polega w znacznej mierze na tym, że ich natura i specyfika jest często niejasna i nieoczywista nawet dla ludzi, którzy im ulegają. Co więcej, ich natura może być nieoczywista nawet dla osób o wysokim poziomie samoświadomości czy też osób, które zawodowo zajmują się świadczeniem pomocy innym (można tutaj wymienić np. psychologów)⁴.

Jako czynnik mający kluczowe znaczenie dla edukacji filozoficznej i współdeterminującej ją kultury filozoficznej, wymienić można etos filozofowania, który stanowi dość zagadkowe, ale w gruncie rzeczy bardzo efektywne spoiwo aktywności myślowej różnych grup podmiotów. Mówiąc o etosie rozważamy swoistą otoczkę — liczne aktywności myślowe (i dydaktyczne), które są jednostkowo doniosłe, to jednak niekiedy nie mają dostatecznej siły przebiccia, by przetrwać zderzenie z wychodzącymi naprzeciw edukowanym „propozycjami dróg na skróty”. Atrakcyjność tych propozycji jest niekiedy nie do zakwestionowania, m.in. ze względu na ich „łatwość”, którą należy rozumieć jako „oferowanie gotowych rozwiązań”.

Etos filozofowania stoi w opozycji do scharakteryzowanych dróg na skróty i uwypukla on atrakcyjność własnych dążeń, zwraca uwagę na to, jakie korzyści

³ Pogorszenie kondycji człowieka może być rozumiane różnie, w kontekście tego artykułu szczególne znaczenie przysługuje rozumieniu postaw i zachowań w odniesieniu zarówno do pojęcia kary w ogóle, jak i reżimu prawnokarnego.

⁴ Warto odnieść się do studiów poświęconych problemowi odpowiedzialności. Zob. np. Golding [2005, s. 221 i n.].

mogą z własnych dążeń płynąć, w szczególności zaś na to, że dobra te mogą się znacząco różnić w zależności od tego, kto „zgłasza zapotrzebowanie”. Edukacja filozoficzna, stymulując etos filozofowania, motywuje do poszukiwania własnych dróg, zniechęca do operowania utartymi schematami, a więc wpływa na twórcze nastawienie, które to nastawienie może znaleźć odzwierciedlenie w faktycznym dobrostanie. Warto podkreślić, że mowa jest nie tylko o dobrostanie jednostki podejmującej wysiłek twórczy, lecz również o dobrostanie ludzkości w dalekiej przyszłości.

Autorytet

Stwierdzono, że edukacja filozoficzna, aby mogła przynosić pożądane rezultaty, musi trafić na podatny grunt, jak również musi mieć możliwość rozkwitania w sprzyjającej atmosferze. Definiując sprzyjającą atmosferę, należy stwierdzić, że uczący się powinien być przekonany o sensie uczenia się i w sens ten nie wątpić. W tym miejscu wypada wrócić do pojęcia „kultury penalnej” i wskazać, że kultura penalna obowiązująca w określonym kraju — czy szerzej w systemie prawnym — powinna formować człowieka tak, by nie wątpił on w sens postępowania zgodnego z prawem, w sens dokonywania tylko takich czynów, którymi nie ingeruje w sferę prawnie chronioną innych osób czy grup. Słowem, kluczem w tym kontekście wydaje się zaufanie. Ponadto, słowo to istotne jest w co najmniej kilku aspektach. Przede wszystkim różnego rodzaju oddziaływania na człowieka, mające na celu kształtowanie jego dobrych nawyków, postępowanie i system moralny, powinny wypływać z zaufania, którego dawcą może być uświadomiony lub poznawany tylko intuicyjnie autorytet. Niewątpliwie za dogodniejszą uznać wypada sytuację, w której to autorytet jest uświadamiany. Wtedy to bowiem jednostka ma możliwość świadomego dokonywania wyborów, ważenia określonych rozstrzygnięć z uwzględnieniem wyinterpretowanych ze stanowiska autorytetu tez. Należy też zwrócić uwagę na to, co istotne w kontekście wcześniej rozważanych problemów, że umiejętne posłużenie się specyficznymi wytycznymi, których źródłem jest autorytet, nie może być utożsamiane z pójściem na skróty czy skorzystaniem z jakiegoś rodzaju gotowych rozwiązań. Jest to czynność zgoła odmienna, której istota sprowadza się przede wszystkim do wykonania określonej, świadomej pracy myślowej z zamiarem rozstrzygnięcia określonego problemu.

Spoleczne układy złożone

Sformułowanie „społeczne układy złożone” wiąże się w znacznie większej mierze z socjologią niż z filozofią lub pedagogiką. Wgląd socjologiczny w problem edukacji filozoficznej jest o tyle istotny, o ile zdamy sobie sprawę z tego, że społeczeństwo stanowi strukturę hierarchiczną, w której to jednostki różnią się m.in. tym, jakie funkcje względem siebie spełniają [Sztompka 2012]. Autorytety bez wątpienia pełnią dla określonych części społeczeństwa funkcję integrującą. Innymi słowy,

potrafią one jednoczyć wokół szczególnego typu korpusu zasad. Rozważając relację, w jakiej pozostaje szeroko upowszechniona kultura filozoficzna do kultury penalnej, warto przeanalizować problem, w jakiej relacji do siebie pozostają edukacja filozoficzna i edukacja prawnicza. Przede wszystkim łatwo dostrzec, że edukacja filozoficzna, ukierunkowana na naukę samodzielnego myślenia, może w sposób różnorodny rozkładać punkty ciężkości. Natomiast edukacja prawnicza przedstawia się odmiennie, uwagę przyciąga raczej to, że dystrybucja wiedzy dotyczącej zasadniczych zagadnień odbywa się w rezultacie przeprowadzania procesu kształcenia, który może być uznany za monotony i powtarzalny, przez co jednak można mówić o zgodzie dotyczącej „efektów kształcenia”⁵. Mówiąc o efektach kształcenia, ma się na myśli przede wszystkim postawy, spośród których najważniejsze są: postępowanie zgodne z tym, co określić można jako zasady współżycia społecznego, a co — w bardzo dużym uproszczeniu — utożsamiać z prawem. Mając na względzie to, jak dużym uproszczeniem jest ta konstrukcja, stwierdzić należy, że „powszechna edukacja prawnicza” kształtuje kulturę penalną, w której pojęcie „kary” nie jest pojęciem uświadomionym, podobnie, jak pojęcie mądrości i filozofii nie są pojęciami uświadomionymi w kontekście „rozproszonej” edukacji filozoficznej. Oznaczać to może, że edukacja filozoficzna i edukacja prawnicza, które w niektórych wariantach mogą trwać przez całe życie, kształtują nie pojęcia, a idee, których zinternalizowanie może prowadzić do wykształcenia (zinternalizowania) pojęć, ale prawie zawsze, gdy proces przebiegł prawidłowo, prowadzić będzie do nadania ideom rangi autorytetu.

W gąszczu pełnionych funkcji społecznych dochodzi do tego, że to właśnie proces, który funkcjonuje w tym tekście pod nazwą edukacja filozoficzna, wchłania wręcz wiele pomniejszych procesów edukacyjnych. Takim pomniejszym procesem jest także edukacja prawnicza. Należy zaznaczyć, że określając proces edukacyjny mianem „pomniejszego”, nie dąży się tutaj do przedstawienia go jako mało znaczącego, lecz raczej jako komplementarnego.

Wnioski

Edukacja filozoficzna, jako ucząca samodzielnego myślenia, w największym stopniu wpływa na „strumienie świadomości” poszczególnych jednostek, a zatem ona właśnie jest odpowiedzialna za to, by reprezentatywne idee będące świadectwami podzielania światopoglądu, identyfikowania się z etosem określonej podgrupy społecznej czy wreszcie wyznawania zasad, jakie kreuje określony autorytet, mogły zafunkcjonować.

Z powyższych rozważań wynika, że kultura penalna systemu prawnego i kraju jest znana członkom tego systemu najczęściej wyłącznie pośrednio. Szczególnie ważne jest jednak to, że pośrednia znajomość nie upraszcza kluczowych założeń na tyle, by uniemożliwiać właściwe ich interpretowanie w praktyce

⁵ Za efekt kształcenia nie uznaje się przekazywania wiedzy na temat konkretnych rozwiązań w systemie prawa, które to zresztą często są powodem licznych sporów.

życia codziennego. Inherentne komponenty pojęcia „kultura penalna”, pomimo iż nie są uświadomione, to jednak kształtują kulturę penalną. Dokonuje się to m.in. przez przełożenie na prosty, niefilozoficzny, nieprawny język licznych problemów, które w istocie nie są domeną prawa, ale domeną etyki i stanowią podstawowe zasady organizujące byt społeczeństwa.

Wielość ośrodków życia społecznego, rozmaite swoistości odnoszące się do funkcjonowania tych ośrodków i do samych ludzi wewnątrz nich funkcjonujących, przekładają się na to, że metody dydaktyczne edukacji filozoficznej z konieczności muszą być bardzo zróżnicowane. O ile filozofia posługuje się bardzo często językiem hermetycznym, o tyle edukacja filozoficzna powinna posługiwać się językiem uniwersalnym, charakteryzującym się wysoką dostępnością poznawczą. Stąd też istotnym zadaniem dla osób zajmujących się popularyzowaniem filozofii, jest dbanie nie tylko o to, aby prezentowane treści nie były irrelewantne, lecz również o język ich przekazu. Zdaniem autora, kultura penalna stanowi znakomity przykład złożonego i trudnego zagadnienia, zaznajamianie z którym dzięki nauce samodzielnego myślenia odbywa się „stosunkowo gładko”. Właściwie prowadzona edukacja filozoficzna może mieć zatem znaczące osiągnięcia na polu prewencji kryminalnej.

Bibliografia:

- Golding, M. (2005). Responsibility. W: M. Golding, W. Edmundson (red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Law and Legal Theory*, (s. 221–235). Maiden: Blackwell Publishing.
- Kasprzyk, M. (2014). *Filozofia prawa Lubelskiej Szkoły Filozoficznej*. Nałęczów: Stowarzyszenie Przeszłość–Przyszłość.
- Kozłowska-Kalisz, P. (2020). Artykuł 3. W: M. Mozgawa (red.), *Kodeks karny. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kulesza, C. (2018). Artykuł 16. W: K. Dudka (red.), *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Maniak, G. (2015). Kształcenie przez całe życie — idea i realizacje. Polska na tle UE. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 214, s. 128–139.
- Pawłowski, T. (1986). *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*. Warszawa: PWN.
- Peno, M. (2014). Współczesne koncepcje uzasadnienia karan. Zarys typologii. *Acta Iuris Stetinensis*, 5, s. 129–153.
- Sobierajski, T. (2014). Edukacyjna forma otwarta. Filozofia społeczna Oskara Hansena a idea uczenia się przez całe życie. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2, s. 183–190.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Śpiewak, S., Ziaja, J. (2003). Wpływ przeciążenia poznawczego na dostępność zasobów: efekt rozgrzania poznawczego. *Przegląd Psychologiczny*, 3, s. 291–306.
- Williams, D. (1959). Moral Obligation in Process Philosophy. *The Journal of Philosophy*, 6, s. 263–270.
- Zoll, F. (2010). Przyszłość kształcenia prawników w Polsce. *Państwo i Prawo*, 6, s. 19–28.

Katarzyna Iwanicka

Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

ORCID: 0000-0001-5294-9021

Psychologiczne podstawy pracy z grupą ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia stylów uczenia się

Psychological basis of working with a group, with a particular emphasis on the issue of learning styles

Abstract: The purpose of this article is to identify learning conditions with particular emphasis on learning styles, as well as the psychological basis of working with a group in the example of philosophical workshops for penitentiary students and prison officers. The importance of group work norms is discussed, with particular emphasis on discretion. In addition, good communication principles and their importance for the sense of security of workshop participants are also indicated. The text deals with the issue of basic laws of the psychology of learning and memory, such as primacy effect and recency effect, and short-term memory capacity. Subsequently, a four-stage Kolb learning cycle is presented, starting with gathering specific experiences, through observation and reflection, creating hypotheses, culminating in active experimentation. Based on Kolb's assumptions (1976), the Honey and Mumford (1992) concept of learning styles is presented, wherein the activator, contemplator, theoretician and pragmatist are distinguished; and also the implications of these assumptions in the practice of creating a philosophical workshop are described.

Keywords: philosophical workshop, prison officers, group norms, learning style

Współczesne postmodernistyczne czasy zdają się obfitować w metody i narzędzia ułatwiające przekazywanie wiedzy, jak choćby prezentacje multimedialne czy programy służące do zdalnego nauczania. Mogą one jednak stanowić wyzwanie dla nauczycieli akademickich i stawiać przed nimi pytanie, jak w czasach zalewu informacji efektywnie i w interesujący sposób przekazywać wiedzę i umiejętności. Jak podkreśla Kozyra [2008], postęp technologiczny ułatwiający

komunikowanie się, nie zastąpi prawdziwej rozmowy, która daje poczucie bliskości i porozumienia. Stanisław Lem, wspomniany zalew informacji w świecie wirtualnym porównał do biblijnego potopu, postulując zbudowanie „Arki Noego Internetu” [1999]. W nawiązaniu do słów pisarza, wydaje się, że obecnie jest jednym z kluczowych zadań stojącym przed akademikami, polegającym na wyposażeniu swoich studentów w takie narzędzia, by móc zatrzymać potop zbędnych informacji, przy jednoczesnej uważności na to, by nie stracić tych ważnych, służących własnemu rozwojowi.

W niniejszym tekście autorka będzie się koncentrowała głównie na psychologicznych aspektach pracy z grupą na przykładzie zajęć propedeutyki filozofii dla studentów penitencjarystyki oraz funkcjonariuszy służby więziennej. Problematyka istotności zagadnień filozoficznych i etycznych w pracy funkcjonariuszy służby więziennej podnoszona była już przez wielu autorów [Coverdale 2020; Czarkowski 2018; Kowalczyk 2015; Pickard 2014]. Wydaje się, że warsztaty edukacji filozoficznej są dobrą okazją, aby przybliżyć te zagadnienia tej grupie zawodowej. Celem niniejszego artykułu jest identyfikacja uwarunkowań uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem stylów uczenia się oraz wskazanie, na co powinien zwrócić uwagę nauczyciel akademicki, by pomóc studentom w nabywaniu nowych kompetencji z zakresu podstaw filozofii.

Zawieranie kontraktu na pracę grupową

To, co zdaje się służyć przekazywaniu wiedzy i umiejętności, to jasna struktura i określone już na wstępie normy i zasady. Jak podkreśla Herda-Płonka:

nakreślenie zasad przez nauczyciela oraz konsekwencji z braku ich przestrzegania ułatwia zachowanie dyscypliny podczas realizacji zajęć. Oczywiście nie chodzi tu o propagowanie „nauczania wychowującego” w nurcie szkoły herbertowskiej, ale o kształtowanie wśród studentów umiejętności aktywnego słuchania oraz swobodnego i efektywnego wypowiadania się [2013, s. 54].

Jako istotne, w kontekście zadbania o poczucie bezpieczeństwa uczestników zajęć warsztatowych, jawi się zawarcie z nimi kontraktu na przestrzeganie norm i zasad ustalonych wspólnie z prowadzącym. Ma to szczególne zastosowanie w przypadku treningów interpersonalnych czy warsztatów, lecz biorąc pod uwagę, że nauczanie filozofii może obejmować obszar pracy nad doświadczeniem własnym, np. oceny i analizy etycznej konkretnych sytuacji z życia uczestników, warto zadbać o sprzyjający klimat emocjonalny i poczucie bezpieczeństwa uczestników też na tego typu zajęciach. Krzysztof Jedliński podkreśla, iż należy rozróżnić normy treningowe od zasad dobrej komunikacji, a prowadzący powinien zaprezentować uczestnikom, te pierwsze, na początku wspólnego spotkania [2008].

O ile każdy z prowadzących może uważać inny zestaw norm i zasad za właściwy i wymagany na jego warsztatach, o tyle norma dyskrecji, dotycząca

tego, że to, co zostało powiedziane w danym gronie, zostaje w tym gronie, zdaje się szczególnie istotna. Zakładając, że funkcjonariusze służby więziennej na takim spotkaniu dzieliliby się swoimi dylematami związanymi z praktycznymi aspektami pracy z osadzonymi, poufność jest podstawowa, by cel spotkania, jakim jest lepsze zrozumienie siebie w roli zawodowej, został osiągnięty. Oprócz normy dyskrecji pomocne może okazać się również ujęcie zasad, takich jak: prawo do odmowy uczestnictwa w danej aktywności, prawo do zaangażowania się na tyle, na ile uczestnik jest w stanie zrobić na dany moment oraz niekrytykowanie i nieocenianie wypowiedzi innych uczestników. Ważna jest tu więc rola prowadzącego jako osoby modelującej proces komunikacji w grupie.

Odnosząc się do norm dobrej komunikacji, warto uwzględnić podczas zawierania kontraktu na pracę grupową, takie zasady jak: nieprzerywanie sobie nawzajem, punktualność (obejmująca pojawianie się na zajęciach, ale również powroty z przerw), uważne słuchanie oraz możliwość zadawania pytań i doprecyzowania, gdy coś będzie dla uczestników niejasne. Zwieńczeniem zawierania kontraktu powinno być zaakceptowanie przez każdego z uczestników wypracowanych wspólnie norm i zasad. W ich skład powinny wchodzić także postulaty zgłaszane przez samych zainteresowanych, nie tylko te zaproponowane przez prowadzącego. Jeśli któryś z uczestników nie będzie chciał zgodzić się na zaproponowane ramy pracy w grupie, warto pochylić się nad tym i dopytać, czego dotyczą jego wątpliwości i jak grupa wraz z prowadzącym mogą mu pomóc w przestrzeganiu tych zasad. Nęcka i in. podkreślają, że w tej fazie pracy warsztatowej obok doprecyzowania norm, dochodzi również do wyodrębnienia i utrwalenia struktury grupy, a uczestnicy wchodzą w różne nieformalne role grupowe [2008].

Struktura prezentowanych treści w świetle psychologii pamięci

Podczas projektowania treści zajęć ze słuchaczami warto mieć na uwadze to, iż zakres informacji, jaki są w stanie przyswoić, ograniczony jest pojemnością pamięciową mózgu [Ledzińska 2002]. Umysł ludzki najlepiej i najefektywniej pracuje w warunkach optimum informacyjnego. Stąd pojawia się pytanie, jak można tę wiedzę przełożyć na praktykę zajęć wprowadzenia do filozofii dla funkcjonariuszy służby więziennej. Niewątpliwie jest to pole do indywidualnej refleksji dla prowadzącego, który decyduje, jakie treści są według niego najważniejsze w procesie nauczania oraz to, co jest nie tylko słuszne i warte przekazania, ale przede wszystkim możliwe z uwagi na ograniczenia poznawcze wspólne dla wszystkich ludzi. Pomocne mogą okazać się również informacje na temat ogólnych praw psychologii poznawczej. Pamięć krótkotrwała, czyli kluczowy procesor przetwarzania informacji, ma swoje wyraźne ograniczenia, a jej pojemność to od pięciu do dziewięciu porcji informacji w danej chwili [Sternberg 2001]. Gdy nowych bodźców na zajęciach będzie zbyt dużo, może dojść do przeciążenia informacyjnego, co z kolei może skutkować tzw. widzeniem tunelowym, czyli fiksacją uwagi w centralnym punkcie z pominięciem peryferii [Ledzińska 2002].

Rędzińska podkreśla, że profilaktyką może tu być zwolnienie tempa i wnikliwe przyjrzenie się trudnościom, tak by nie pominąć niuansów i szczegółów [2018]. Ograniczenie ilościowe materiału na rzecz jakościowej analizy przedstawianych treści może więc być istotną wskazówką dla prowadzących zajęcia o tematyce filozoficznej.

Nie bez znaczenia jest także kolejność prezentowanych treści [Aronson 1997]. Warto wyróżnić efekt pierwszeństwa, polegający na tym, iż informacje prezentowane w pierwszej kolejności będą miały większą siłę oddziaływania od pozostałych [Wanat 2006]. To, co zostanie usłyszane na początku tworzy więc kontekst pomocny do rozumienia i interpretowania kolejnych treści. Bardzo istotne są również treści przedstawiane jako ostatnie. Są one zapamiętane lepiej, mamy tu do czynienia z efektem świeżości [Sternberg 2011]. Podczas przygotowania zajęć warsztatowych należy więc starannie przemyśleć ich zakończenie i przesłanie, z jakim pozostają słuchacze. Zgodnie z teorią zanikania, usłyszane informacje są zapominane z powodu stopniowego zacierania się śladu pamięciowego [ibidem]. Potwierdzają to klasyczne badania Ebbinghaus'a pokazujące, że jeśli materiał powtarzany jest ponownie za godzinę, można odtworzyć nieco ponad 40% jego treści, natomiast po 6 dniach niewiele ponad $\frac{1}{4}$ [za: Falkowski 2004].

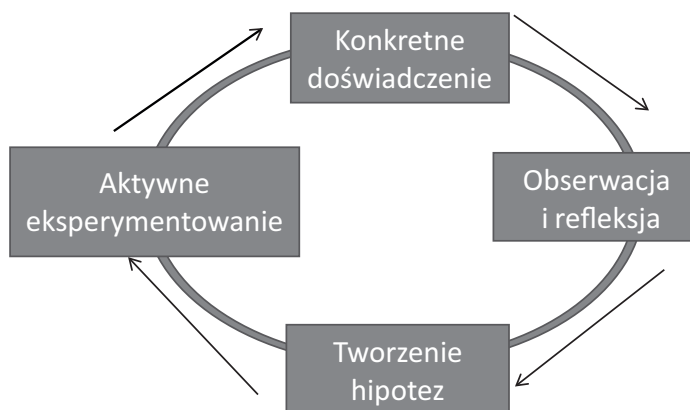
Style uczenia się uczestników

Zadbanie o jasność i przejrzystość zasad pracy grupowej, a także o właściwy dobór prezentowanych treści są niezwykle istotne, jednak nie można zapominać o tym, co w proces edukacyjny wnoszą sami uczestnicy. Każdy z uczących się, wypracowuje własny styl nabywania wiedzy, będący wypadkową wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych oraz osobowości, z uwzględnieniem kontekstu społecznego i kulturowego [Juszczak 2003]. Istnieje wiele definicji stylów uczenia się, które akcentują zróżnicowane aspekty tego procesu, jednak na potrzeby tej pracy przyjęto tę sformułowaną przez Honey i Mumforda [1992 s. 17], którzy twierdzą, że „styl uczenia się to utrwalony sposób nabywania wiedzy i umiejętności”. Zainteresowanie stylami poznawczymi stanowiło w literaturze podłoże do powstania koncepcji stylów uczenia się, które koncentrują się na samym procesie nabywania i przyswajania wiedzy.

Do jednych z najbardziej istotnych, a zarazem pionierskich prac w tej dziedzinie należą publikacje Kolba [1976; 2007; 2014]. Autor zakłada, że uczenie się jest procesem powstawania wiedzy, w którym idee tworzone są przy aktywnym wykorzystaniu doświadczenia [Riding, Rayner 1998]. Wymagana jest tu więc współpraca i interakcja pomiędzy osobą a środowiskiem, w którym funkcjonuje. Kolb podkreśla cykliczność procesu uczenia się, który zawsze opiera się najpierw na doświadczeniu, a kończy na zastosowaniu w praktyce wiedzy płynącej z wysnutych wniosków. Może to przemawiać za tym, by do planowanych warsztatów zaimplementować obszar empiryczny, a nie tylko teoretyczny, odnosząc się do pracy funkcjonariuszy służby więziennej. Przykładem takiego podejścia jest warsztat poświęcony zmianie narracji na temat zdrowia w warunkach izolacji,

gdzie prowadzący wychodzili od indywidualnych doświadczeń pracowników więzienia na temat najtrudniejszych interwencji wśród osadzonych [Fairbairn 2011]. Praktyczne wykorzystanie wiedzy staje się zatem kolejnym doświadczeniem, które może rozpocząć cykl uczenia się od początku.

Opierając się na tych założeniach, Kolb opracował czteroelementową teorię uczenia się przez doświadczanie (rycina 1), bazującą na modelu dwuwymiarowym, gdzie pierwszy z wymiarów opisuje konkretne — abstrakcyjne podejście do uczenia się, natomiast drugi z nich aktywne — refleksyjne podejście do tego procesu. Na jednym z krańców wymiaru aktywnego — refleksyjnego podejścia do uczenia się, mieści się aktywne eksperymentowanie, które w zachowaniu osoby charakteryzuje się pełnym zaangażowaniem w dane doświadczenie, na drugim zaś krańcu znajduje się obserwacja i refleksja, polegająca na przemyśleniu doświadczenia i jego znaczenia oraz tworzeniu abstrakcyjnych hipotez. Jeśli zaś chodzi o drugi wymiar konkretnego — abstrakcyjnego podejścia do uczenia się, na jednym krańcu kontinuum znajduje się wypróbowywanie rozwiązań w praktyce, natomiast na drugim końcu mieści się logiczne myślenie, obejmujące abstrakcyjne uogólnianie i konceptualizację.



Rycina 1. Cykl uczenia się według Kolba¹

Model oparty na istnieniu dwóch przeciwstawnych wymiarów okazał się dobrym punktem wyjścia do stworzenia czteroetapowego cyklu uczenia się. Pierwszym etapem jest nabycie konkretnego doświadczenia, które w drugim etapie jest podstawą do obserwacji oraz refleksji nad tym, co się zdarzyło. Później przychodzi czas na abstrakcyjną konceptualizację, czyli tworzenie hipotez, leżących u podłoża nabytego doświadczenia. Wnioski, które pojawiły się na trzecim etapie, zostają

¹ Źródło: oprac. własne na podstawie D. Wilson, *An investigation of the properties of Kolb's learning style inventory*, „Learning Organization Development Journal” 1986, 7, s. 3–15.

następnie weryfikowane poprzez aktywne eksperymentowanie. Podobne etapy można zaobserwować podczas zajęć warsztatowych, w tym przypadku poświęconych podstawom filozofii. Gdy uczestnik aktywnie uczestniczy w proponowanych zadaniach i ćwiczeniach, pod wpływem tych działań pojawiają się przemyślenia, te następnie są uogólniane i nakładane na konkretną teorię, np. założenia przedstawicieli danej szkoły filozofii. Potem zaś słuchacze próbują zastosować tę teorię w życiu, eksperymentując; podczas warsztatu mogą to być scenki czy elementy psychodramy, gdzie ćwiczone są nowo zdobyte umiejętności.

Bazując na modelu Kolba, Honey i Mumford opracowali własne, udoskonalone narzędzie badawcze służące do pomiaru stylów uczenia się, starając się wyeliminować słabości metodologiczne, na które zwracano uwagę w przypadku kwestionariusza stylu uczenia się Kolba [1992]. Podstawą identyfikacji stylów uczenia się, jest według nich opozycja w dwóch wymiarach: refleksja–działanie oraz teoria–praktyka [za: Sitko-Lutek 1999]. Pierwszy z wymiarów odnosi się do rodzaju preferowanego zaangażowania się jednostki, w proces uczenia się, od biernej obserwacji (refleksji) do aktywnego uczestnictwa (działania). Drugi wymiar informuje o posiadanych przez osobę umiejętnościach — od analizy teoretycznej (teoria) podłoża zagadnień do radzenia sobie z konkretnymi zadaniami (praktyka). Na podstawie tych wymiarów, wyróżniono cztery style uczenia się [ibidem]:

- aktywator
- kontemplator
- teoretyk
- pragmatyk

Pierwszy ze stylów — **aktywator** — cechuje osoby uczące się przez angażowanie się w nowe doświadczenia. Odznaczają się wysokim poziomem ekstrawersji, są towarzyscy, przykładają dużą wagę do kontaktów interpersonalnych. Ważne jest dla nich zaangażowanie we współpracę w miejscu pracy. Aktywatorzy mogą czuć niechęć do prób wprowadzania sztywnej struktury w działania zespołu oraz obowiązku raportowania ostatniego zaawansowania projektu. Osoby te potrafią stymulować innych do działania, są kreatywne, nie boją się wprowadzania zmian i innowacyjności. Niekiedy wiąże się to jednak z tym, iż działanie wyprzedza analizę i ocenę sytuacji [Honey, Mumford 1992].

Drugim z omawianych stylów jest **kontemplator**. Osoby te wolą raczej obserwować działania innych, niż osobiście uczestniczyć w konkretnych przedsięwzięciach, dlatego też cenią możliwość drobiazgowej analizy sytuacji. Preferowanym przez nich sposobem nauki jest zbieranie danych oraz przyglądanie się im z różnych perspektyw. Kontemplatorów cechuje wydłużony czas podejmowania decyzji, a nawet odraczanie lub zaniechanie tego, jeśli jest to tylko możliwe. Osoby te są raczej introwertyczne, zazwyczaj trzymają się na uboczu zespołu.

Trzecim ze stylów uczenia się jest **teoretyk**. Osoby te dobrze czują się w sytuacji, kiedy bazując na dokonanych obserwacjach, mogą połączyć je w logiczną i złożoną całość. Teoretyków cechuje drobiazgowość, upodobanie do perfekcjonizmu i ładu. Podstawą dokonywanych ocen są związki przyczynowo-skutkowe

między elementami. Preferują oni jednoznaczne w swej wymowie, ustrukturyzowane działania z jasno zaznaczonym celem. Unikają dwuznacznych, niejasnych sytuacji obarczonych dużym ryzykiem i niepewnością. Teoretycy dobrze realizują zadania polegające na wnikliwej analizie przyczyn zjawisk.

Ostatnim ze stylów jest **pragmatyk**, dla którego najważniejsze jest realizowanie i stosowanie określonych rozwiązań w praktyce. Osoby te najlepiej uczą się, gdy „trafność fasadowa” zadań jest wysoka, to znaczy nawiązują one do realnych problemów jak np. studia przypadku. Chętnie wypróbują oni nowe pomysły, teorie oraz techniki, by sprawdzić, czy mają one swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Pragmatycy każde nowe zadanie traktują jako wyzwanie, lubią działać szybko i obserwować efekty wprowadzonych zmian. Charakteryzuje ich orientacja techniczna, nierzadko też niechętnie podchodzą do szerszej analizy zjawisk. W tabeli 1 zaprezentowano mocne i słabe strony każdego z czterech stylów uczenia się.

Tabela 1. Mocne i słabe strony osób reprezentujących różne style uczenia się²

Style uczenia się według Honey i Mumforda	Mocne strony	Słabe strony
Aktywator	otwartość gotowość do nowych wyzwań elastyczność szybkość działania	brak konsekwencji we wdrażaniu projektów nadmierna skłonność do ryzyka pochopne działania bez wcześniejszego planu
Kontemplator	metodyczne podejście do zadań skrupulatność ostrożność w przedwczesnym formułowaniu wniosków	nadmierna drobiazgowość trudności z akcentowaniem i obroną swoich granic mała decyzyjność niechęć do angażowania się w pracę grupy
Teoretyk	racjonalność obiektywizm w formułowaniu sądów logiczność w myśleniu	nadmierny perfekcjonizm niska tolerancja dla odmienności często protekcyjny stosunek do współpracowników
Pragmatyk	pragmatyzm realizm skuteczność działania	niecierpliwłość niska tolerancja na frustracje brak zainteresowania teorią leżącą u podstaw zjawisk

Jak twierdzi Kolb [1976], każdy odznacza się własnym dominującym stylem uczenia się, tak więc czynniki środowiskowe mogą sprzyjać procesowi

² Źródło: oprac. własne na podstawie D. Wilson, op. cit., s. 3; E. Masłyk-Musiał, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2000.

nabywania nowych informacji lub go hamować. Dlatego też, w celu osiągnięcia lepszych rezultatów przez jednostkę, warto jest indywidualizować proces nauki. Mumford [1993] wskazuje na możliwość dwutorowego zastosowania wiedzy o stylach uczenia się. Pierwsza strategia polega na dostarczaniu osobie odpowiedniego rodzaju stymulacji oraz zlecenia jej zadań, które korespondują z jej stylem uczenia się. Druga z nich zakłada aktywne uczestnictwo trenera, który towarzyszy uczestnikowi w rozwijaniu swoich mocnych stron, związanych z procesem uczenia się oraz niwelowania deficytów.

Podsumowanie

Osoba prowadzącego warsztat i jej metody pracy są niezwykle ważne, gdyż studenci uczą się nie tylko przez pracę z podręcznikiem, ale również, a może przede wszystkim, przez modelowanie [Ledzińska, Czerniawska 2011]. Kwieciński i Śliwerski idą nawet o krok dalej, podkreślając konieczność świadomego reżyserowania przez wykładowcę sytuacji edukacyjnej [2003]. Potwierdzają to wyniki badań Bauman, mówiące o tym, że kluczowymi cechami mistrzowskiego nauczyciela akademickiego w oczach studentów jest jego oryginalność, wyobraźnia, a także to, że potrafi zafascynować innych [2011]. Wypracowanie własnego stylu pracy z grupą jest procesem, ale warto zadbać o to, by zapewnić sobie konieczną wiedzę i poznać dobre praktyki w tej dziedzinie. Warto zastanowić się również nad tym, jaki styl uczenia się preferuje sam prowadzący, gdyż może to rzutować na jego dalsze wybory metod i technik nauczania. Dla przykładu, dydaktyk, któremu najbliższym jest do stylu uczenia się teoretyka, może chętniej sięgnąć po wykresy, tabele, statystyki czy raporty, zaniedbując być może tym samym metody bliższe aktywatorowi, takie jak praca w grupach czy odgrywanie scenek. W kontekście warsztatów filozoficznych zdaje się to niezwykle istotne, gdyż z uwagi na tematykę akademicy mogą się skłaniać do form bardziej tradycyjnych, jak wykład czy dyskusja. Istotne z perspektywy stylów uczenia jest więc uwzględnienie różnorodności, a także zadbanie o to, by klasyczne treści „ubrać” w nowe formy.

Bibliografia:

- Aronson, E., Aronson, J., Radzicki, J. (1997). *Człowiek — istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, T. (2011). Dydaktyka akademicka a innowacje. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), s. 267–276.
- Coverdale, H. (2020). Caring and the prison in philosophy, policy and practice: Under lock and key. *Journal of Applied Philosophy*.
- Czarkowski, J. J. (2018). Ontological and epistemological remarks on penitentiary and its autonomy. *International Journal of Legal Studies (IJOLS)*, 3 (1), s. 123–40.
- Falkowski, A. (2004). Pamięć i wiedza w kontekście rozwoju poznania naukowego. *Nauka*, (2), s. 105–124.

- Fairbairn, G. (2011). Narratives of health in prison. <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/770/>.
- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci: badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Helion.
- Jedliński, K. (2008). *Trening interpersonalny*. Warszawa: WAB.
- Juszczak, S. (2003). Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu. *Chowanna*, 2 (21), s. 119–134.
- Herda-Płonka, K. (2013). Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów. *Edukacja Humanistyczna*, 1 (28), s. 53–57.
- Honey, P., Mumford A. (1992) *Manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey Publications.
- Kwieciński, Z., Śliwerski B. (red.) (2003). *Pedagogika*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalczyk, A. (2015). Dylematy pracy wychowawczej w jednostkach penitencjarnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 33, s. 100–113.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Londyn: Pearson Education.
- Kolb D. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston.
- Kolb, D. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kozyra, B. (2008). *Komunikacja bez barier*. Warszawa: MT Biznes.
- Ledzińska, M. (2002). Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5 (1), s. 77–97.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011). Jak psychologia rozumie uczenie się. *Psychologia w Szkole*, 4, s. 76–83.
- Lem, S. (1999). *Bomba megabitowa*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Masłyk-Musiał E., (2000). *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Mumford A. (1993). Putting Learning Styles to Work: An Integrated Approach. *Journal of European Industrial Training*, 17, s. 3–9.
- Nęcka, E., Gruszka-Gosiewska, A., Orzechowski, J., Szymura, B. (2019). *Trening twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Pickard, H. (2014). Responsibility without blame: Therapy, philosophy, law. *Prison Service Journal*, 213, s. 10–16.
- Rędzińska, A. (2018). Głębokie słuchanie jako kluczowa kompetencja liderów i przedsiębiorców XXI w. *Coaching Review*, 1 (10), s. 100–120.
- Riding R., Rayner S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. Londyn: David Fulton Publisher.
- Sitko-Lutek, A. (1999). Poznaj swój styl. Sposoby uczenia się zagranicznych i polskich menedżerów, *Personel*, 4, s. 30–32.
- Sternberg, R. (2001). *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne.
- Wanat, T. (2006). Rola efektu pierwszeństwa w publikacjach prasowych. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 68 (1), s. 205–214.
- Wilson, D. (1986). An investigation of the properties of Kolb's learning style inventory. *Learning Organization Development Journal*, 7, s. 3–15.

Agnieszka Woszczyk
Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0002-9770-8851

Doradztwo filozoficzne jako forma wsparcia osób przebywających w ośrodkach penitencjarnych

Najlepiej ze wszystkich poznałby, że mówimy prawdę, ten, kto by nas w myśli zaprowadził na Wyspy Szczęśliwe. Tam bowiem nie byłoby żadnych potrzeb, ani żadnej korzyści z niczego; pozostałoby tylko myślenie i dociekania filozoficzne, co nawet teraz nazywamy wolnym życiem

Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, frg. 43.

Philosophical counseling as a form of support for people in penitentiary facilities

Abstract: The main purpose of this article is to outline the perspectives of philosophical counseling in working with people in penitentiary centers on the example of a project implemented by the Polish Society for Philosophical Counseling. Philosophical counseling may have a form similar to therapeutic actions, but it may also be devoid of corrective intentions. The article presents arguments in favor of the thesis that counseling in a non-directive approach gives an opportunity to experience freedom.

Keywords: philosophical counseling, Logic-Based Therapy, beyond-method method, The Polish Society for Philosophical Counseling

Praktyczny potencjał filozofii jest obecnie odkrywany na powrót, a tendencja ta zarysowuje się już od kilku dziesięcioleci w różnych obszarach. Pierwszym z nich jest pole akademickie, związane z badaniami historycznofilozoficznymi, mającymi odpomnieć mądrościowe przesłanie filozofii. Ich emblematycznym wyrazem jest stanowisko interpretacyjne wypracowane przez Pierre'a Hadota, który ukazuje różnorodne nurty filozofii antycznej jako swoiste programy

ćwiczeń duchowych [2000; 2003; 2019]. Drugim ważnym obszarem ponownego odkrywania praktycznej roli filozofii są próby ukazywania nauk określonej szkoły lub szkół filozoficznych (zazwyczaj starożytnych) w przełożeniu na kontekst współczesny, w celu uwypuklenia ich walorów terapeutycznych [Ostasz 2011, Rosińska 2012] bądź w celu popularyzacji ich przesłania sapiencjalnego. Można obszar ów określić jako edukacyjno-formacyjny, a jego wyrazem jest bogata oferta filozoficznych poradników życiowych [Fabijański 2010, Vernezze 2013]. Trzeci obszar to praktyka filozoficzna, znana jako ruch doradztwa filozoficznego (*philosophical counseling*), czyli forma usług w postaci indywidualnych lub grupowych sesji filozoficznych [Femiak 2012, Raabe 2001, 2014].

Ponieważ ten ostatni obszar jest wciąż mało znany, toteż głównym celem niniejszego artykułu jest zarysowanie perspektyw doradztwa filozoficznego w pracy z osobami przebywającymi w ośrodkach penitencjarnych na przykładzie projektu realizowanego przez członków Polskiego Towarzystwa Doradztwa Filozoficznego (PTDF) w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym dla chłopców w Kaletach (2018/2019). Przykład takiego działania ma służyć argumentacji na rzecz tezy, że filozofia — rozumiana zarówno jako akt namysłu, jak i zbiór pytań, pojęć, teorii, metod — może odgrywać istotną rolę w działaniach typu rozwojowego i pomocowego. Przy okazji artykuł ma być przyczynkiem do dyskusji nad postaciami praktyki filozoficznej, która przybierając liczne odmiany i postaci, zdaje się oscylować między biegunami wyznaczanymi przez podejście dyrektywno-terapeutyczne z jednej strony, a z drugiej — przez podejście poszukujące, utrzymane w duchu hermeneutyki i dialogiki. W pierwszym wypadku staje się więc swoistym programem naprawczym, zaś w drugim, pozbawione intencji korygujących, wyraża wiarę w kwalifikacje osób do podjęcia samodzielnego namysłu, co jawi się jako warunek *sine qua non* podejmowania odpowiedzialności za własne życie.

Doradztwo filozoficzne może być traktowane jako podejście do teorii filozoficznych, które zakłada, że dają się one przekładać na język codziennego doświadczenia, służąc jego pogłębieniu, analizowaniu lub ukazywaniu w szerszym kontekście. To zaś znajduje swoje odzwierciedlenie w celach praktycznych związanych z samopoznaniem, zrozumieniem postawy wobec świata, rozpoznaniem sposobu myślenia lub prywatnej „filozofii” życia, świadomym określaniem własnej tożsamości w zakresie postawy moralnej, światopoglądowej lub szerzej — duchowej. Wynikają z nich też cele praktyczne w rozumieniu pragmatyczno-instrumentalnym np. wybór kryteriów racjonalnego działania, doskonalenie argumentacji na potrzeby wystąpień publicznych, analiza złożonej sytuacji problemowej w celu znalezienia nowych rozwiązań, rozwijanie zdolności logicznych na potrzeby zawodowe.

Doradztwo filozoficzne różni się od programów określonych we wstępie mianem edukacyjno-formacyjnych. Ich dążenie bowiem do propagowania określonej filozofii, zostaje zastąpione wykorzystaniem szeroko pojętego historycznego dorobku tej dziedziny, który nie pozwala na wyróżnienie jednej tylko koncepcji jako przedstawiającej właściwą drogę życia, której praktykowanie

miałoby prowadzić do osiągnięcia wewnętrznego spokoju lub szczęścia [Paden 2013]. Bogactwa filozoficznego tezaurusu w postaci pojęć, metod i koncepcji poszerzają wachlarz narzędzi wykorzystywanych przez filozofa-praktyka, który stara się dostosować je do potrzeb osób radzących się. Wieloznaczność, w sensie wielu możliwych perspektyw, z jakich udziela się odpowiedzi na dane pytanie, należy bowiem do istotowych cech myślenia filozoficznego [Pobojewska 2011]. W tym świetle, propagowanie nauczania jednej tylko szkoły filozoficznej w odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”, wydaje się postawą raczej ideologiczną niż filozoficzną. Shlomit Schuster [1995] stwierdza, że to właśnie historia filozofii dostarcza dobrego materiału do dyskusji, a wszelkie formy praktyki oparte na nauczaniu jednego wybranego filozofa, uniemożliwiają spotkanie z tym, co filozofia ma najciekawszego do zaoferowania, czyli całą gamą pomysłów pomagających w dokonaniu bardziej przemyślanego wyboru.

Pomimo stosunkowo krótkiej historii doradztwo filozoficzne nie jest jednak ruchem jednorodnym metodycznie, obecnych jest w nim wiele podejść i stanowisk, a różnice między nimi dotyczą m.in. sposobu pracy na sesji, stosunku do psychoterapii czy rozumienia ról w relacji doradca–osoba radząca się [Šulavíková 2012]. Kluczowa jest przy tym kwestia postawy filozofa w czasie prowadzonych procesów oraz przyświecających mu wartości, a co za tym idzie, również celów realizowanych wprost lub pośrednio wobec osób radzących się. W związku z tym zarysowuje się podział doradztwa filozoficznego na dwa główne nurty z uwagi na kryterium, jakim jest dyrektywność prowadzonych procesów. Rozumieć przez to należy, że doradca filozoficzny może przejawiać postawę, która będzie się wyrażać w przekonaniu, że wie, jak należy myśleć poprawnie i może tego nauczyć, by rozwiązać wyjściowy problem rozmówcy, gdy prezentuje podejście dyrektywne, prowadzące do założonych z góry celów. W podejściu niedyrektywnym, przeciwnie, będzie jedynie zapraszać do wspólnego poszukiwania, nie forsując określonej wizji „słusznego” kierunku rozwoju. W podejściu tym doradca wierzy, że rozmowa filozoficzna pośrednio przyniesie korzyści, jednak o ich kształcie nie chce z góry przesądzać. Będą one wynikiem wzajemnej interakcji, niedającej się ująć w ścisłe ramy metodyki postępowania. To pierwsze sytuuje filozofa w pozycji nadrzędnej wobec radzącego się, a cel jego działań staje się wyraźnie terapeutyczny, chce on bowiem korygować lub usprawniać to, co w podmiocie uległo zaburzeniu. Drugie podejście, przeciwnie, nie będzie stawiało sobie tego typu celów, ale służyć ma rozjaśnieniu, pogłębieniu rozumienia, co pośrednio przekłada się na zmianę dokonującą się w osobie, która bierze udział w filozoficznym dialogu. Jest to zmiana indukowana przez swoisty rodzaj doświadczenia, którą można identyfikować jak poszerzenie oglądu, otwarcie na inne perspektywy myślowe czy też rozjaśnianie sytuacji wyjściowej. Nie pozwala to jednak na zrównanie podejścia niedyrektywnego ze stawiającą sobie cele terapeutyczne dialogiką (*resp.* dialektyką) sokratejską. Ta ostatnia bowiem dąży do badania spójności postawy rozmówcy, a przez to do kształtowania odpowiednich cnót [Olesiński 2013]. Natomiast niedyrektywna postać doradztwa filozoficznego nie dąży do określonej przemiany podmiotu,

a dialog filozoficzny nie służy również swoistemu „leczeniu duszy” *sensu largo*, choć przyczyniać się może do budowania nowej samowiedzy. Doradca ma być bardziej towarzyszem w procesie rozjaśniania rozumienia sytuacji życiowej, niż kimś kto prowadzi do określonego, zarysowanego z góry celu.

Na jednym krańcu tak zarysowanego kontinuum postaci doradztwa filozoficznego umieścić można proponowaną przez Elliota Cohena [2013] terapię opartą na logice (*Logic-Based Therapy*, LBT), na drugim natomiast podejście stworzone przez Gerda Achenbacha [1995, 1997a, 1997b] i jego zwolenników, określane jako „metoda poza metodą” (*beyond-method method*). Podział ten odzwierciedla rozumienie doradztwa jako działalności zmierzającej bądź to do doskonalenia poprawności logicznej rozumowania, a przez to kierunkowej zmiany postawy radzącego się, łącznie z jej emocjonalnymi komponentami, bądź jako zaproszenia do wspólnego filozofowania, ale bez intencji zmiany osoby w kierunku uznanym za pożądany przez filozofa-praktyka. Pokazuje to, że żywo dyskutowaną kwestią jest ustalenie stosunku doradztwa filozoficznego do psychoterapii w jej rozumieniu psychologicznym [Mills 2013; Zdybek 2018].

Oba podejścia, pomimo prymatu innych metod filozoficznych, łączyć będzie to, że nie zamykają się na szeroko pojęte dziedzictwo historyczne filozofii. Jednak w pierwszym podejściu następuje uprzywilejowanie instrumentarium logicznego, które służy do analizy poprawności wnioskowań w codziennym rozumowaniu, w drugim podejściu natomiast do głosu dochodzą głównie metody dialogiczno-dialektyczne oraz hermeneutyczne. Wydaje się, że żywioł filozofowania, rozumiany jako zachodzący w wewnętrznym dialogu proces samooswiecania, który napędzają polemiki toczone z różnych stanowisk teoretycznych, zachodzący zarówno w nawiązaniach i twórczych kontynuacjach, jak i przewartościowaniach czy próbie negacji wcześniejszych ustaleń, w nieustannym zapytywaniu i ponownym odpowiadaniu na odwieczne pytania, jest obecny raczej w drugim podejściu oraz stanowiskach do niego zbliżonych.

Można założyć, że właśnie duch filozofowania powinien znaleźć swoje przełożenie na przebieg sesji, aby umożliwić pogłębianie namysłu w duchu poszanowania podmiotowości radzącego się, który uczestnicząc w wolności dociekań, określać może swoją postawę wobec odmiennych sposobów myślenia lub stanowisk filozoficznych. Zakłada to przewagę podejścia krytycznego względem podejścia dogmatycznego, prymat dialogicznego spotkania względem eksperckiego monologu, znaczenie wspólnego poszukiwania i zapytywania względem dawania gotowych porad lub zaleceń [Woszczyk 2018]. W doradztwie filozoficznym, zwłaszcza w jego niedyrektywnej postaci, chodzi zatem o filozofowanie w celu rozumienia, a nie o wybraną postać filozofii, którą radzący się mógłby implementować do swego życia. Nie zawsze rozumienie oznaczać musi znalezienie rozwiązania problemu, może być to również rozpoznanie problematyczności danej kwestii czy uchwycenie paradoksów ludzkiej kondycji. Można zatem uznać, że celem praktyki doradczo-filozoficznej, wbrew literalnej wykładni jej nazwy, nie jest udzielanie porad życiowych, ale przede wszystkim wykorzystanie szerokiego spektrum metod i koncepcji filozoficznych, aby radzący się mógł

w sposób pogłębiony i zreflektowany podchodzić do wyzwań życiowych. Dialogiczne rozumienie i rozjaśnianie staje się procedurą podstawową do szukania rozwiązań konkretnych problemów, sygnalizujących często głębsze zmagania z uniwersalnymi bolączkami, wynikającymi z uwarunkowań kondycji ludzkiej.

Projekt Polskiego Towarzystwa Doradztwa Filozoficznego realizowany w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Kaletach

Wartości związane z pracą w podejściu poszukującym, dialogicznym i podążającym, opartym na pluralizmie teoretycznym i metodologicznym, stara się realizować Polskie Towarzystwo Doradztwa Filozoficznego (PTDF), które ukonstytuowało się 2018 roku, jako organizacja służąca upowszechnianiu i propagowaniu doradztwa filozoficznego w Polsce. Oprócz działań statutowych związanych z rozwojem zawodowym doradców filozoficznych organizacja podejmuje wiele działań mających pokazać, że filozofowanie powiązane jest z codziennymi doświadczeniami ludzi, a brak akademickiego przygotowania w tym zakresie nie jest przeszkodą we wspólnym namyśle i poszukiwaniach. Jedną z inicjatyw podjętych przez PTDF był cykl spotkań dla chłopców z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego (MOW) w Kaletach. Projekt rozpoczął się w październiku 2018 r., a zakończył w czerwcu 2019 r. Spotkania odbywały się zwykle w dwutygodniowych odstępach.

Celem projektu było umożliwienie rozwijania szeroko pojętych zainteresowań kwestiami filozoficznymi w atmosferze wolności myślenia, w której liczy się przede wszystkim poszerzanie oglądu na skutek grupowej wymiany myśli i doświadczeń. W dyskusji takiej liczyło się ukazywanie filozoficznych teorii w roli przykładowych ilustratorów rozstrzygnięć diskutowanych problemów, jednak tak, aby uczestnicy otrzymywali co najmniej dwie odmienne propozycje teoretyczne. Miało to tworzyć dialektyczne napięcie, pozwalające na rozwijanie myślenia w różnych kierunkach, ale też na ukazywanie roli przyjmowanych założeń dla tworzenia się perspektyw teoretycznych, z których udzielane są odpowiedzi na pytania filozoficzne.

Prezentacja teorii ograniczała się do krótkiej pogadanki, która miała stanowić punkt wyjścia zachęcający do partnerskiej rozmowy. Dyskusja miała być nie tylko okazją do wymiany poglądów, ale pośrednio uczyć uzasadniania wypowiedzi, powołując się na racje, które mogą przemówić do innych uczestników spotkania. Uświadamianie założeń myślowych, pokazywanie różnych dróg, którymi zmierza refleksja w zależności od przyjmowanego punktu wyjścia lub doboru argumentów, było głównym zadaniem prowadzących. W ten sposób spotkania były w mniejszym stopniu poświęcone poznawaniu stanowisk filozoficznych, a w większym nastawione na uruchamianie procesu myślenia o danej kwestii.

Nacisk na kluczowe dla filozoficznego namysłu wartości, takie jak wolność, krytycyzm, prawda, dążenie do mądrości w sensie praktycznym przez próbę

zrozumienia przełożeń teorii na sytuację życiową, znalazły swoje odzwierciedlenie w przyjęciu jak najmniej dyrektywnego toku postępowania oraz w dążeniu do budowania symetrycznej relacji z uczestnikami warsztatów. Toteż role prowadzących ulegały czasem rozmyciu, stawali się oni bardziej współuczestnikami spotkań. Przyjęto na przykład, że tematyka spotkań nie będzie narzucana przez prowadzących, ale określana przez uczestników warsztatów, w zgodzie z ich zainteresowaniami. Pierwsze spotkanie było poświęcone kwestiom zapoznawczym, ustalono wspólnie kontrakt zawierający zasady dalszej współpracy, ale też wstępną listę tematów podejmowanych w dalszej części projektu. Każdorazowo temat następnego spotkania był wybierany w drodze głosowania, a nowi uczestnicy mieli możliwość dodawania swoich propozycji. W ten sposób program ewoluował, pewne kwestie ulegały pogłębieniu przez rosące zainteresowanie określonymi tematami. Spotkania w całym cyklu dotyczyły takich kwestii, jak: sens życia, szczęście, wolność, chaos, entropia, poznanie samego siebie, piękno i brzydota, ewolucja, zło i jego źródła, zasady kosmologiczne, ewolucja biologiczna i natura człowieka.

Zdecydowano się ponadto na formę interaktywnych warsztatów o bardzo swobodnej strukturze, decydując się na pracę podążającą za spontanicznie rozwijającym się ad hoc tokiem spotkania. Ramy brzegowe warsztatów stanowiła zazwyczaj krótka pogadanka wstępna i zapraszanie do głosu kolejno wszystkich uczestników, najpierw do dzielenia się skojarzeniami i intuicjami wstępnymi, zaś na końcu spotkania do podsumowania i wyciągnięcia praktycznych wniosków z rozważań. Struktura taka pozwalała na zakorzenianie spekulacji filozoficznej w konkretnym kontekście życia i potrzeb rozmówców. Z racji tego, że w spotkaniu uczestniczyło 5–14 chłopców i 3–6 doradców filozoficznych, możliwe było, przynajmniej na części spotkań, przechodzenie od pracy z całą grupą do dialogu w podgrupach lub nawet indywidualnej rozmowy w parach. Ta ostatnia forma była stosowana zwłaszcza z osobami mniej skłonnyymi do zabierania głosu na forum i przybierała często postać rozmowy nie tyle o poglądach na tematy filozoficzne, co bardziej o skojarzonych z dyskutowaną kwestią osobistych doświadczeniach życiowych, przybierającą czasem postać zwierzeń. Wysłuchiwanie historii życiowych było ważnym elementem warsztatów z punktu widzenia włączenia uczestników mniej skłonnych lub zdolnych do spekulacji i myślenia abstrakcyjnego. Doradca filozoficzny może być również wysłuchującym powiernikiem, trudno bowiem przecenić — podążając tropem filozofii dialogu — znaczenie wypowiadania się i bycia wysłuchanym, zwłaszcza gdy dotyczy to kwestii trudnych, związanych z osobistym cierpieniem, sytuacjami rodzącymi społeczną izolację i poczucie odrzucenia. Dawanie uwagi osobistej historii jest ważnym krokiem w kierunku samopoznania oraz dookreślenia tożsamości opowiadającego. W podejściu niedyrektywnym wysłuchiwanie jest bardzo ważnym czynnikiem, dochodzi tu do głosu filozoficzna ciekawość jego sposobu przeżywania, wartościowania własnych doświadczeń, ich objaśniania, doszukiwania się sensu. Pozwala to rozpoznawać prywatną „filozofię życiową” rozmówcy.

Wspomniane odejście od dyrektywności znalazło wyraz nie tylko w możliwości współtworzenia tematyki spotkań, ale również w specyficznej atmosferze żywego namysłu. Każdy uczestnik miał bowiem okazję, by dzielić się swoimi spostrzeżeniami na dany temat, odnosić się do rozważanych pytań filozoficznych lub koncepcji, ale też niejako przejmować prowadzenie części spotkania, jeśli miał potrzebę podzielenia się własnymi przemyśleniami. Wielokrotnie zdarzało się, że chłopcy przychodzili na warsztaty przygotowani, zaznajomieni z omawianym tematem bądź to przez wstępne odczytanie w jakiejś kwestii (głównie za pośrednictwem źródeł internetowych), bądź też przez pytania, które były wynikiem toczonych w gronie koleżeńskim dyskusji lub indywidualnych rozmyślań. Warsztaty prowadzone były w takim duchu, aby to nie przekazywanie wiedzy, ale żywy proces filozofowania stanowił ich sedno. W praktyce oznaczało to nagłe „zwroty akcji” we wspólnej dyskusji; czasem refleksja nie oscylowała wokół problemów filozoficznych sensu stricto, stając się okazją do dzielenia się własnymi doświadczeniami życiowymi uczestników. Doradcy filozoficzni z PTDF dbali o atmosferę akceptacji, by zajmowanie się historiami życia uczestników mogło wydarzyć się — na forum grupy bądź w rozmowach indywidualnych — jako okazja do interpretacji doświadczeń pod kątem nauki płynącej z życia, a nie oceny dokonywanej z zewnątrz, zwłaszcza zaś z zastosowaniem kryteriów, których rozmówca nie podzielał. Prymat pytań o własne rozumienie szedł tu w parze z zasadą, że takie rozmowy mogą wydarzać się tylko z inicjatywy uczestników, którzy są zapraszani do poszukiwania związków danej teorii z życiem, ale nie indagowani o sprawy prywatne.

Wychowawczyni z MOW, która była inicjatorką współpracy oraz uczestniczką wszystkich spotkań, której udział w warsztatach został zaakceptowany przez samych podopiecznych, wielokrotnie nadmieniała, że chłopcy prowadzą filozoficzne dyskusje po warsztatach, a także oczekują kolejnych spotkań, które dają im okazję do wymiany myśli, zadawania pytań i pogłębiania wiedzy. Podkreśliła wagę tego, że „mogli porozmawiać na poziomie, poważnie, na rozwijające tematy, na ich tematy i poczuć się normalnie, że nie byli traktowani z wyższością jako podopieczni MOW”.

Cykl spotkań nie podlegał badaniu za pomocą ankiety ewaluacyjnej, ale dzięki uprzejmości wychowawczyni zebrane zostały opinie uczestników. Zwracali oni uwagę na takie elementy, jak wyrwanie z rutyny życia w ośrodku oraz czynnik niwelujący nudę¹. Kolejne opinie pokazywały, że dzięki spotkaniom

¹ Opinia jednego z uczestników: „Łatwo nie dostrzec wartości tego aspektu naszych spotkań; dla kogoś, kto jest zamknięty 24 h na dobę w tym miejscu, każde wyrwanie się na zewnątrz przynosi ulgę i odpoczynek: od miejsca „łbów” (niepoehlebne określenie innych wychowanków), dyżurów i „zamulania” (określenie bezproduktywnego zabijania czasu, które — teraz moja opinia o zamulaniu — odbiera energię i wzmaga frustrację). „Osoby uczestniczące w więziennych zajęciach edukacyjnych [Niewiadomska 2007] dostrzegają ich szczególnie znaczenie w kontekście konstruktywnego spędzania czasu wolnego, zdobywania kompetencji zawodowych, rozwoju osobistego oraz zbliżania warunków zakładu karnego do życia na wolności”.

filozoficznym uczestnicy odważyli się spróbować czegoś nieznanego, a ponadto przełamywali się, wypowiadając publicznie i odsłaniając się wobec kolegów w nowy sposób. Byli również tacy, którzy rezygnowali, bo rozmowy i ten rodzaj myślenia był im obcy, za trudny. Byli też uczestnicy, którzy nie rozumieli większości podejmowanych kwestii, ale klimat spotkań tak im się podobał, że bywali regularnie na warsztatach, pomimo że nie brali czynnego udziału w dyskusjach na forum. Ważnym elementem spotkań było też odkrywanie zainteresowań oraz umiejętności, z których uczestnicy czasem nie zdawali sobie wcześniej sprawy. Doceniono też to, że prowadzący nie wywierali nacisku na wprowadzanie zmian, za to stale zapraszali do ponawiania namysłu i prezentowania własnego zdania na podejmowany temat.

Zakończenie

Spotkanie z filozofią — zwłaszcza realizowane w sposób niedyrektywny — stanowi zaproszenie do odkrywania nowych znaczeń, poszukiwania własnych odpowiedzi na pytania, a przez to umożliwiania doświadczanie wolności. Jest to pierwotnie wolność namysłu, wolność w zadawaniu pytań, wolność w kwestionowaniu zastanych sposobów myślenia. Jednak ujawnia się w tym również najbardziej rudymenarna wolność, w znaczeniu zdolności wybierania siebie, a tym samym kształtowania swojego systemu wartości i nadawania sensu własnej egzystencji. Może być to cennym doświadczeniem dla osoby, która pomimo ograniczeń, nadal zajmować będzie stosunek wobec tego, co zachodzi i wybierać bardziej świadomie własną postawę wobec życia. Doświadczając swojej wolności w sferze myślenia, dostrzega to, że sposób, w jaki odpowie na istotne pytania filozoficzne, ma znaczenie dla życia codziennego. Możliwości te ujawniają się często nie wprost, a niejako pośrednio przy okazji wspólnego filozofowania. Niekoniecznie będą one od razu uświadamiane, ale osoby biorące udział w omawianym doświadczeniu mają okazję otworzyć się na wartości dotychczas niedostrzegane, a przez to odkrywać inne dymensje ludzkiej kondycji, niejako wychodząc poza sferę determinacji fizycznych, społecznych i psychicznych ku wolności sfery duchowej.

Opowiadając się po stronie doradztwa prowadzonego w sposób niedyrektywny, otwartego na horyzonty doświadczenia osób, do których jest ono adresowane, w opozycji do programów o celach naprawczych, dążących do zmiany postaw podopiecznych, warto podkreślić potrzebę oparcia go na autentycznym szacunku i akceptacji zasady, że żadna zmiana w uczestnikach nie jest konieczna. Tylko uwalniając się od potrzeby korygowania, można bowiem umożliwić zaistnienie relacji opartej na zaufaniu, niezbędnym do doświadczania wolności wypowiedzi. Wolności tak ważnej w samym filozofowaniu, ale również w ekspresji siebie, umożliwiającej stanięcie w prawdzie o sobie samym, a tym samym prezentowanie postawy egzystencjalnej autentyczności przynajmniej w czasie spotkań filozoficznych. Programy filozoficzne o celach naprawczych, dążące do korekty intelektualnej komponenty postaw podopiecznych, będą — jak się wydaje — pomimo wielu zalet, utrudniać doświadczenie wolności u podopiecznych.

Bibliografia:

- Achenbach, G. B. (1995). *Philosophy, Philosophical Practice and Psychotherapy*. W: R. Lahay, M. da Venza Tillmanns (red.), *Essays on Philosophical Counseling* (s. 61–74). Lanham–New York–London: University Press of America.
- Achenbach, G. B. (1997a). About the center of philosophical practice. W: W. van der Vlist (red.), *Perspectives in Philosophical Practice. Collected Lectures* (s. 9–10). Groningen: Doorwerth-Holland.
- Achenbach, G. B. (1997b). What does it mean to say Philosophical Practice is no Psychotherapy. W: W. van der Vlist (red.), *Perspectives in Philosophical Practice. Collected Lectures* (s. 16–19). Groningen: Doorwerth-Holland.
- Cohen, E. D. (2013). *Theory and Practice of Logic-Based Therapy: Integrating Critical Thinking and Philosophy into Psychotherapy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Fabijański, M. (2010). *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacja?* Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Femiak, T. (2012). Terapia filozoficzna, czyli doradztwo filozoficzne w działaniu. W: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia. Pogranicza* (s. 461–488). Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna?* Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Hadot, P. (2003). *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Hadot, P. (2019). *Ćwiczenia duchowe i filozofia starożytna*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Mills, J. (2013). Philosophical Counseling as Psychotherapy. W: E. D. Cohen, S. Zinaich jr. (red.), *Philosophy, Counseling and Psychotherapy* (s. 100–111). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Niewiadomska, I. (2007). *Osobowościowe uwarunkowania skuteczności kary pozbawienia wolności*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Olesiński, D. (2013). Terapeutyczna moc Sokratejskiej dialektyki. W: A. Woszczyk, D. Olesiński (red.), *Filozofia jako sztuka życia. Teorie modele i wzorce dla doradztwa filozoficznego* (s. 13–27). Katowice: EXPOL.
- Ostasz, L. (2011). *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Raabe, P. B. (2001). *Philosophical Counseling. Theory and Practice*. Westport–Connecticut–London: Praeger.
- Raabe, P. B. (2014). *Philosophy's Role in Counseling and Psychotherapy*. Lanham–Boulder–New York–Toronto–Playmouth: Jason Aronson.
- Rosińska, Z. (2012). Psychoterapia i filozofia. W: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia. Pogranicza* (s. 147–174). Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Paden, R. (2013). Defining Philosophical Counseling. W: E. D. Cohen, S. Zinaich jr. (red.), *Philosophy, Counseling and Psychotherapy* (s. 16–33). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pobojewska, A. (2011). Co to znaczy filozofować? *Analiza i Egzystencja*, 15, s. 97–117.
- Schuster, S. C. (1995). The Practice of Sartre's Philosophy in Philosophical Counseling and Existential Psychotherapy. *The Jerusalem Philosophical Quarterly*, 44, s. 1–10.
- Šulavíková, B. (2012). Questions for Philosophical Counselling. *Human Affairs*, 22 (2), s. 131–141.

- Vernezze, P. J. (2013). *Don't worry, be stoic. Antyczna mądrość na trudne czasy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Woszczyk, A. (2018), Consolatio or Critical Methods? Reflections on Philosophical Counseling. W: D. Kubok (red.), *Thinking Critically: What Does It Mean?* (s. 265–279). Berlin–Boston De Gruyter. DOI: 10.515/9783110567472–017.
- Woszczyk, A., Olesinski, D. (red.). (2013). *Filozofia jako sztuka życia. Teorie modele i wzorce dla doradztwa filozoficznego*. Katowice: EXPOL.
- Zdybek, P. (2018). Krytyczne spojrzenie z perspektywy psychologii na granice poradnictwa filozoficznego w porównaniu do psychoterapii, pomocy psychologicznej i coachingu. *Studia Philosophiae Christianae*, r. LIV, nr 3, s. 61–83.

Netografia:

- <https://doradztwofilozoficzneptdf.wordpress.com/> [dostęp: 10.05.2020.]
- <https://selfoff.com/pl/> [dostęp: 17.05.2020.]
- <https://practicalphilosophyonline.org/> [dostęp: 17.05.2020.]

Mariusz Malinowski

Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

ORCID: 0000-0002-3877-8104

Filozofia w edukacji szkolnej, animacji społecznej i w pracy penitencjarnej — aspekty pedagogiczne

Philosophy in school education, social animation and work with prisoners — pedagogical aspects

Abstract: The article addresses the issue of transformative influence of philosophy as one of the functions attributed to it, especially in relation to certain practices that go beyond the academic field of philosophy. Three ways of working with philosophy in non-academic circumstances are presented. The cited examples refer to the areas of: formal school education, public social space (cafés, libraries, community centres, senior citizens' homes, prisons) and penitentiary space. The origin of all three of them lies in theoretical-practical academic studies, but they are implemented in a different way than the erudite model of university teaching. A general approach to the practice of „philosophy for children”, followed by social animation in the Socrates Café mode, and selected examples of activities carried out within the penitentiary area have been delineated.

Keywords: philosophical education, pedagogy, andragogy, philosophy for children, Socrates Café, penitentiary studies

Pozaakademicka edukacja filozoficzna bywa marginalnie traktowana przez badaczy. Głównie w systemie uczelnianym podejmuje się tego typu oddziaływania, więc naturalne jest, że coś, co wychodzi poza ten kontekst, często bywa niezauważane — oczywiście mniej lub bardziej świadomie. Próby filozofowania poza murami uniwersytetów są rzadkością z wielu względów, bowiem nie mają zaplecza socjologiczno-pragmatycznego więc i nie mają długiej bibliografii opracowań. Doświadczyłem w swoim życiu profesjonalnym (i doświadczam nadal) dwu nurtów tego rodzaju przedsięwzięć, mianowicie byłem realizatorem,

a teraz jestem czynnym propagatorem filozofii dla dzieci oraz praktykuję filozoficzną animację społeczną w nurcie *Socrates Café*. Z ogromnym zainteresowaniem odkrywam działania z zakresu edukacji filozoficznej w przestrzeni penitencjarnej.

W moim przekonaniu filozofia antyczna dostarcza wielu inspiracji do zainteresowania się pedagogicznymi aspektami wpływu filozofii na rozwój osobisty. W moim przypadku znaczący wpływ wywarł pogląd francuskiego myśliciela Pierre'a Hadota, który ukazywał w swoich książkach fascynującą perspektywę filozofii jako ćwiczeń duchowych [1992]. Tak ukazywana filozofia jako umiłowanie mądrości, które staje się refleksyjną praktyką kondycji życiowej człowieka, nakierowała mnie na projekty edukacji filozoficznej, takie jak wspomniane już filozofowanie z dziećmi i *Socrates Café*, a obecnie również praktyki filozoficznych oddziaływań w strefie swoistej, jaką jest więzienie. Hadot zwrócił moją uwagę na transformatywną właściwość filozofowania, zwłaszcza w modelu szkół filozofii antycznej pozwalających w swych oddziaływaniach zdobywać mądrość życiową, ale również terapeutyzować, przekształcać (w formie czy to konwersji, czy to *metanoi*) osobiste postawy. W tak postrzeganej funkcji filozofii może czasem

chodzić o nawrócenie, czasem o pocieszenie, czasem o wyleczenie, czasem o zachęcenie, ale nigdy o przekazanie tylko gotowej wiedzy, zawsze natomiast chodzi o formowanie, tj. o nauczanie pewnego sposobu postępowania, rozwijanie pewnego habitus, zdolności sądenia i analizowania inaczej niż dotychczas, wreszcie — o przekształcenie, czyli zmianę sposobu życia i postrzegania świata [Hadot 2000, s. 344].

W innym miejscu swojej książki, *Czym jest filozofia starożytna?*, zastanawia się nad tym, czy ta antyczna koncepcja filozofii może odżyć w dzisiejszych czasach po jej kulturowym zmarginalizowaniu i prawie odrzuceniu? Czyż nie należałoby wskrzesić starożytne pojęcia „filozofa” nie jako profesora czy pisarza, którzy rozwijają pewne wywody filozoficzne, „lecz zgodnie z niezmiennym w całej starożytności punktem widzenia, człowieka, który prowadzi życie filozoficzne” [ibidem, s. 345]. Artykuł przedstawia podejmowanie tego rodzaju praktycznego wyzwania w trzech nurtach filozofowania: w klasach szkolnych, kawiarniach i zakładach karnych.

Filozofia nie tylko dla dorosłych — czyli edukacja filozoficzna dla dzieci

Pierwszą pozycją, jaką opublikowały Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie w nowej serii „Biblioteka Twórczości Pedagogicznej”, była ni mniej, ni więcej książka poświęcona edukacji filozoficznej pt. *Filozofia w szkole*, autorstwa M. Lipmana, A. M. Sharpa, F. S. Oscanyana. Matthew Lipman był twórcą idei i ruchu filozoficznego — dociekań filozoficznych razem z dziećmi. Dla wielu filozofów akademickich niedorzeczny wydawał się zamiar głoszenia i przekazywania filozofii dzieciom. Ciekawostką

jednak jest, że sam Władysław Tatarkiewicz, nestor polskiej filozofii, pod koniec swojego życia pragnął napisać właśnie elementarz filozofii. Zamierzenia tego nie zdążył zrealizować [Malinowski 1996].

Inaczej potoczyła się realizacja tego pomysłu przez profesora Matthew Lipmana z Montclair State University (New Jersey), który opracował wraz ze współpracownikami z Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program *Filozofia dla Dzieci* [Diduszko, Elwich, Łagodzka, Piłat, Tworkiewicz-Bieniaś 1996].

Z wielu względów XX wiek okrzyknięto „stuleciem dziecka”, co szczególnie było wyraźne w dziedzinach, takich jak oświata i wychowanie. Zapanował duch innowacyjnych prób modernizowania szkolnictwa oraz programów kształcenia pod kątem jak najpełniejszego służenia dziecku. W tej atmosferze podjęto próby inicjowania nowych form w zakresie edukacji filozoficznej. Wśród osób profesjonalnie uprawiających filozofię od dawna panowało przekonanie, że jeśli potrafisz coś wytłumaczyć dzieciom, to również sam to rozumiesz. Lipman opracował więc program edukacyjny filozofowania z dziećmi w szkole. Liderzy projektu z całego świata i liczni nauczyciele-pasjonaci zwykle wstępowali do stowarzyszenia International Council for Philosophical Inquiry with Children. W Europie działa Europejska Fundacja Filozofii dla Dzieci „Sophia” [Diduszko i in. 1996].

Polscy nauczyciele po raz pierwszy mieli możliwość praktycznie zapoznać się z *Filozofią dla Dzieci* podczas warsztatów zorganizowanych przez Fundację Edukacja dla Demokracji w 1993 roku w Kazimierzu nad Wisłą, prowadzonych przez Berna Heesena i Roberta Piłata. W tym samym roku założono przy IFiS PAN Podyplomowe Studium dla Nauczycieli „Filozofia w Szkole”. W lipcu 1995 roku działalność Studium została włączona do działań Fundacji Edukacja dla Demokracji. W 1996 roku ukazała się w Polsce wspomniana wyżej sztandarowa pozycja Lipmana *Filozofia w szkole*, książka o wybitnych walorach metodycznych ukazujących ogrom niuansów nauczania filozofii w systemie sformalizowanej edukacji.

Publikacja przedstawiała cechy programu składającego się z cyklu przewodników metodycznych dla nauczycieli wraz z powieściami dydaktycznymi dla uczniów. Program opiera się na przekonaniu o naturalnych dyspozycjach dziecka do myślenia refleksyjnego na poziomie właściwym dla jego etapu rozwojowego. Jeśli dzieci są w stanie z czytanych im bajek wydobyć treści i dostrzec różnice pomiędzy złą czarownicą i dobrymi krasnoludkami, to również są zdolne do tego, aby dyskutować o dobru i złu oraz mieć swoje zdanie w tej sprawie. Gdy w sposób zamierzony i świadomy zagadnienia „dorosłej filozofii” zostaną przedstawione w formie zrozumiałej dla dzieci, a następnie umiejętnie podane do refleksji, zaczynają kiełkować w ich własnym myśleniu. Dzieci, inspirowane problemami stawianymi przez bohaterów powieści, mają możliwość atrakcyjnego spotkania z najważniejszymi zagadnieniami myśli ludzkiej (podobnie jak z problemami zawartymi w bajkach), nad którymi mogą toczyć osobistą refleksję. Nauczyciel wspomagając ten proces, prowadzi z nimi dialog filozoficzny, który nie jest jedynie wymianą informacji, lecz daje możliwość ukazania „świata

myśli”. Taka lekcja jest przygodą, dającą dzieciom możliwość rozpoznawania procesów umysłowych zachodzących w człowieku. Ponadto tłumaczy wiele zjawisk związanych z postawami ludzkimi, zachowaniami, zasadami myślenia i działania, organizacją świata i życia społecznego. Należy zdecydowanie podkreślić, że samodzielny świat „filozofii dziecięcych pytań i odpowiedzi” jest rzeczywistością nie tylko bogatą, ale zaskakująco mądrą i odkrywczą [Malinowski 1996].

Robert Piłat w publikacji promującej i opisującej losy programu w Polsce już od samego początku dzielił się wątpliwościami co do oczywistości tego rodzaju przedsięwzięcia. Był oczywiście za — jako promotor tego zjawiska edukacyjnego w Polsce, ale nie był pozbawiony krytycznego namysłu. W broszurze poświęconej wdrażaniu Programu pisał:

Filozofia drugiej połowy XX wieku uwrażliwia nas na fenomen zamknięcia w pewnym systemie myślowym i w pewnym języku (...). W pojęciu dyskursu uwidacznia się uwikłanie człowieka w trudności językowe. Trudności te nakładają na człowieka więzy i poddają go tej władzy, którą posiada nad nim język użyty w dyskursie. Z językiem tym wiążą się swoiste problemy i odpowiadające im sposoby rozwiązywania (...). W reakcjach dzieci na filozofowanie rzadko pojawia się lęk. Myślenie dzieci jest nieustanną twórczością, eksperymentowaniem i przekraczaniem dotychczasowego języka, dlatego w gruncie rzeczy przypomina filozofowanie. Włączając systematyczne ćwiczenia myślowe w ten naturalny proces, zwiększamy szansę na uwolnienie się od zniechęcającej świadomości nieprzekraczalnych ram dyskursu [Piłat 1996, s. 7].

Dzieci i młodzież w naturalny sposób filozofują. Rozmowy z nimi, nawet jeśli opierają się wyłącznie na ich samowiedzy, służą doskonaleniu umiejętności umysłowych oraz wpływają na przemiany rozwojowe.

Wdrażaniu programu w polskich szkołach towarzyszył na początku z jednej strony ogromny entuzjazm wszystkich zainteresowanych, a z drugiej — nieufność i niedowierzenie co do zasadności tego rodzaju oddziaływań. Ciągłe stawiano pytanie, na czym opiera się przekonanie o pragmatycznych walorach wychowawczych tkwiących w programie „filozofowania z dziećmi”, skoro nadal wiele osób uważa właśnie filozofowanie za „sztukę dla sztuki”. W środowisku skupionym wokół propagowania idei filozofowania z dziećmi w warunkach edukacji szkolnej uważano, że jeżeli umiejętność samodzielnego, poprawnego myślenia uznać za nieprzydatną życiowo, to chyba wszelka edukacja nie miałaby sensu. W filozofowaniu z dziećmi nie chodzi o to, aby wszyscy stali się zawodowymi filozofami akademickimi, lecz by poznali swoje możliwości duchowe i intelektualne, by mogli tworzyć aktywnie kulturę i cywilizację, a nie jedynie starali się do niej przystosować. Propagatorzy takiego podejścia uważali wtedy i uważają dziś, że przez zastosowanie nowej pedagogiki w filozofii, wyzwalającej naturalne predyspozycje poznawcze uczniów, w ramach kształcenia ogólnego możemy „przekazać” wiedzę i praktyczne umiejętności myślenia [Malinowski 1996].

W swojej publikacji Lipman zwraca uwagę na prosty fakt, że myślenie jest procesem tak naturalnym, jak oddychanie i trawienie, czymś, co wszyscy robimy. Dlatego ludzie skłonni są sądzić, że nie sposób tego procesu usprawnić, podobnie jak nie sądzimy, by można było doskonalić oddychanie czy trawienie. Jednak tak nie jest. Lipman uznaje, że myślenie jest wprawdzie procesem naturalnym, lecz można je również uznać za pewną umiejętność, którą zdolni jesteśmy doskonalić. Istnieją mniej i bardziej efektywne sposoby myślenia. Możemy temu stwierdzeniu zaufać, ponieważ posiadamy kryterium pozwalające odróżnić sprawne myślenie od myślenia nieudolnego. Kryterium tym są zasady logiki. Za pomocą reguł logicznych możemy określić różnicę pomiędzy prawidłowymi i nieprawidłowymi wnioskowaniami [Lipman 1996].

Czy należałoby zatem uczyć dzieci reguł logiki, by potrafiły poprawnie i samodzielnie myśleć? Lipman stwierdza, że niekoniecznie, ponieważ dzieci uczą się zasad i logiki, ucząc się języka ojczystego. Co jednak najważniejsze — w uczeniu myślenia poprzez oddziaływania filozoficzne dokonują się w uczniach pewne przemiany transformacyjne, które są szczególnie cenne dla każdej pracy pedagogicznej. Celem działań pedagogicznych według Lipmana — przynajmniej na początkowym etapie procesu kształcenia — jest przemiana dziecka, które rozpoczynając naukę w szkole, jest już istotą myślącą, w dziecko myślące poprawnie [ibidem]. W związku z tym warto dostarczać dobrych narzędzi myślenia dzieciom już na początku ich drogi życiowej (i edukacyjnej) zgodnie z przysłowiem, „czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”! Nie mówiąc już o wynikającym z doświadczenia pedagogicznego wniosku, że im później, tym trudniej [Malinowski 1996].

Filozofia dla każdego — czyli animacja filozoficzna w modelu *Socrates Café*

Niemal dla każdego absolwenta filozofii intrygującym doświadczeniem z pozaakademicką formułą uprawiania filozofii było i jest zetknięcie się z projektem Christophera Philipisa *Socrates Café*, które to przedsięwzięcie ma obecnie globalny zakres. Fundamentem pomysłu Philipisa była chęć „zwrócenia filozofii ludziom”.

Podczas studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Stanowym Montclair, gdzie narodziła się również wyżej opisywana inicjatywa „Filozofii dla dzieci”, Phillips zapoznał się z książką *Existentialism from Dostoevsky to Sartre* Waltera Kaufmanna, a dzięki niej z myślą o przygotowywaniu ludzkości do prawdziwie filozoficznego stylu życia. Jednak to postać Sokratesa, bardziej niż jakkolwiek inna w historii ludzkości, uosabia filozofię w praktyce — filozofię jako działalność, jako sposób życia, jako coś, co może robić niemalże każdy. Takie nowe przekonanie, że metoda sokratyczna polega na dochodzeniu do prawdy o własnych siłach, spowodowało i zmotywowało Philipisa do postanowienia, aby zapoznać z tą przenikliwą metodą filozoficzną zwykłych ludzi. W konsekwencji zainicjował coś, co nazwał *Socrates Café*, czyli kilkugodzinne grupowe spotkania w barach lub kawiarniach, gdzie z pomocą prowadzącego uczestnicy poddają

metodzie sokratycznej niektóre z dręczących ich pytań: co to jest prawda?, co to jest sprawiedliwość?, kto to jest filozof?

W proponowanej przez Philipisa animacji społecznej — zarówno w treściach, jak i w metodzie, nie ma nic antyakademickiego. Po prostu, ufając samowiedzy uczestników, zachęca się ich do formułowania pytań i wspólnego poszukiwania różnych odpowiedzi, które są następnie poddawane dyskusji. Ideą dyskusji w modelu *Socrates Café* jest animacja takich zdarzeń towarzyskiej konwersacji, której przyświeca strategia — nie chodzi tu o spory, lecz wspólne dociekania. Grupy dyskusyjne oparte na metodzie sokratycznej wskrzeszają sztukę konwersacji z ideą przewodnią, że każde pytanie jest dobre [Philips 2005].

Philips realizował swój projekt, prowadząc formy spotkaniowe w różnorodnych miejscach, również poza kawiarniami: w bibliotekach, domach kultury, domach starców i właśnie w więzieniach. Przedstawił w swojej książce sprawozdanie z sesji *Socrates Café* przeprowadzone w więzieniu, poprzedzając je pewnym tłem intelektualnym. Zaczął od postawienia pytania egzystencjalnego „Gdzie ja utknąłem?”. Potem dodał kolejne, prowokując: „Czy to inna postać pytania: Co mnie więzi, jeśli w ogóle coś?” (...) „A jeśli jest się w więzieniu, z którego nie chce się uciec?” [ibidem, s. 83].

Zdaniem Philipisa to przede wszystkim Sokrates, stoicy, epikurejczycy i Spinoza próbowali nauczyć ludzkość, jak się z owej niewoli wydostać — przez zrozumienie samego siebie, które zmienia ludzkie życie. Sądzi jednak, że zrozumieć siebie można na wiele sposobów i że nie każdy z nich wyzwala i prowadzi jednostkę do pozytywnych życiowych zmian. W pewnych wersjach słynne Sokratejskie zrozumienie samego siebie, faktycznie może mieć charakter wyzwolicielski.

Metoda, którą stosował Sokrates, aby wyzwolić swój umysł, jest dostępna dla każdego, w każdym czasie, w każdym miejscu. Kiedyś może cię najść ochota, aby zadać sobie pytanie: Na czym polegają moje więzienia? Czy niektóre z nich są dla mnie dobre lub wręcz konieczne? Czy inne mnie krępują lub wręcz odbierają mi siłę? Czy można umocnić dobre więzienia, uwalniając się równocześnie od tych złych? [ibidem, s. 86].

W rozdziale *Mądre miejsce* Philips przenosi nas w środowisko zakładu karnego, gdzie prowadził sesję *Socrates Café* z grupą więźniów, którą opisał. Po wielu trudach zorganizowania sesji przy udziale pracownicy więzienia z liczby 20 przewidywanych rozmówców przybyło 60. Gdy został przedstawiony zebrany jako „nauczyciel filozofii” od razu zaprotestował, mówiąc:

Jestem filozofem i prowadzę dyskusje filozoficzne, ale nie uważam się za nauczyciela w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Po każdym *Socrates Café* oczekuję, że nauczę się znacznie więcej od pozostałych uczestników niż oni ode mnie [ibidem, s. 93].

Rozmowa toczyła się wokół terminu „mądrość”. Jeden z bardzo młodo wyglądających więźniów stwierdził zdecydowanie:

Mój dziadek był mądry. Gdybym go słuchał, nie byłbym teraz w więzieniu (...). Chyba nie powinniśmy rozmawiać wyłącznie o mądrych ludziach — wypowiada się inny więzień — powinniśmy też mówić o mądrych miejscach. Wielki Kanion to mądre miejsce. Za każdym razem, kiedy tam jestem, na tym kompletnym pustkowiu, przychodzą mi do głowy mądre myśli (...). — Co rozumiesz przez „mądre myśli”? — Myśli, które dają mi spokój ducha — odpowiada. — Myśli, dzięki którym uświadamiam sobie, że jestem pełen wad i słabości, ale zawsze mogę starać się postępować lepiej, być kimś lepszym, i że moim obowiązkiem jest postępować lepiej i być kimś lepszym. Myśli, które przekonują mnie, że wystarczy iść za głosem własnego serca. Gdybym mógł zabrać ze sobą te myśli z Wielkiego Kanionu i korzystać z nich mieszkając w mieście, nie byłoby mnie teraz tutaj [ibidem, s. 100].

Philips z emfazą kończy swoją opowieść. Pisze:

Byłem w więzieniu, to fakt. Wszędzie wokół siebie czułem duszny, przytłaczający klimat przestrzeni zamkniętej. Jednak czułem też, że zamieszkującym ją ludziom udało się wydobyć z siebie niezwykłą, ogromną wręcz mądrość. Angażowali się w nasz dialog z uczciwą i bolesną szczerością. I chociaż wiem, że to, co teraz myślę, nie musi być prawdą ostateczną, wydaje mi się, że pod wieloma względami są wolni. Z pewnością bardziej wolni niż wielu spośród tych, z którymi filozofuję w świecie poza murami, a którzy sprawiają wrażenie, jakby żyli we własnoręcznie wzniesionych ciężkich więzieniach swego umysłu. Nawet więzienie może być mądrym miejscem, miejscem, w którym myśl ludzka wykracza poza granice przeciętności (...). Ci więźniowie przenieśli mnie w nowe rejony. Niewątpliwie dzięki nim jestem bardziej wolny [ibidem, s. 103].

Filozofia za zamkniętymi drzwiami — czyli o pocieszeniu, jakie daje filozofia w więzieniach

Poszukując opisów doświadczeń z zakresu aspektów pedagogicznych oddziaływań filozoficznych w pracy penitencjarnej, w polskiej literaturze przedmiotu nie udało mi się natrafić na jakies sprawozdania z badań. To rodzi pytanie, czy w ogóle w przestrzeni więziennej jest miejsce dla oddziaływań filozoficznych? Filozofia widziana w perspektywie „zamkniętych drzwiami więzienia” przedstawia się jako zjawisko o charakterze niszowym w stosunku choćby do oddziaływań resocjalizacyjnych w modelach terapii psychologicznych, na co wskazuje istniejąca bogata literatura w tej dziedzinie [np. Pospiszyl 1998; Urban, Stanik 2008].

Spośród zagranicznych dostępnych źródeł zwraca uwagę, ukazująca zjawisko edukacji filozoficznej realizowanej w warunkach więziennych, praca doktorska angielskiej badaczki Kirstine Szifris [2016]. Wyniki jej badań prezentują liczne aspekty pedagogiczne oddziaływań filozoficznych realizowanych w warunkach środowiska penitencjarnego. Przedstawiony przez badaczkę i realizatorkę pionierskich działań zastosowania filozofii, jako pewnej praktyki pracy z więźniami, może być źródłem inspiracji dla polskich penitencjarystów, których doświadczenia w tej dziedzinie są znikome.

Kirstine Szifris określa się jako socjolog więzienny i kryminolog. Jest ciekawą postacią, bowiem nim rozpoczęła pracę z zastosowania oddziaływań filozoficznych w środowisku penitencjarnym, była nauczycielką matematyki. Ponadto jest aktywną propagatorką idei programu *Filozofia dla Dzieci* Lipmana. Wiele z tych doświadczeń przeniosła wprost na grunt filozofowania z więźniami. Jej doktorat pozwala dokładnie zapoznać się z meandrami tego rodzaju przedsięwzięcia, jakim jest próba oddziaływań poprzez edukację filozoficzną na postawy intelektualno-osobowościowe osób pozbawionych wolności i odbywających karę więzienia.

Swoje badania dotyczące zagadnienia funkcjonalności filozofii w więzieniu Szifris skierowała na eksplorację rozwoju osobistego, jaki może zaistnieć w trakcie praktykowania filozofii w nowoczesnie pojmowanej praktyce penitencjarnej. Badaczka uważa, że edukacja filozoficzna może stanowić koło ratunkowe dla tych, którzy są w środku więzień, są za „zamkniętymi drzwiami” — zapewniając w ten sposób pewnego rodzaju wytchnienie od znoju uwięzienia. Ponadto może odgrywać rolę w kultywowaniu tożsamości wzrostu, która zachęca więźniów do osobistych poszukiwań, autorefleksji i rozwoju nowych zainteresowań oraz umiejętności. W realizowanym projekcie zamiast uczyć więźniów historii filozofii, Szifris chciała, aby stawali się oni w jakiejś mierze aktywnymi „filozofami”, starającymi się samodzielnie zrozumieć podstawowe zasady, na których opierają swoje życiowe decyzje. Autorka traktuje filozofię jako ćwiczenia umysłowe polegające na przemyśleniu problemu w uporządkowany, otwarty i dociekliwy sposób, ułatwiając w ten sposób badanie soczewki, przez którą widzimy świat. W sposób wyraźny kładzie nacisk na sam proces filozofowania oraz rolę języka i dialogu w dociekaniach filozoficznych.

W trakcie badań Szifris odkryła, że pewni wybrani więźniowie byli głębokimi myślicielami, w pełni zdolnymi do intelektualnie trudnej rozmowy i z perspektywami, które niejednokrotnie okazywały się bardzo wnikliwe. Wielu więźniów, uczestników badań, usilnie starało się znaleźć sens egzystencji w środowisku więziennym i zaangażowało się w filozoficzną rozmowę, ukierunkowaną na samodoskonalenie. W przekonaniu badaczki całe przedsięwzięcie pokazuje, że zezwolenie na otwartą rozmowę na tematy — zdawałoby się trudne i abstrakcyjne — może zachęcać do pozytywnej interakcji między więźniami, wspólnego zrozumienia i kształtowania pewnego stopnia empatii dla różnych perspektyw [2016, 2017].

Szifris konkluduje swoje doświadczenia, stwierdzając, że własna ocena uczuć wśród więźniów pokazała, że zaangażowanie w filozofię może poprawić ich relacje i zaufanie, a także zachęcić do bardziej otwartych sposobów myślenia. Istnieją pewne wczesne sygnały, że ten rodzaj edukacji może zwiększyć empatię, zmniejszyć cierpienie, poprawić zaufanie i zachęcić do autorefleksji [2016].

W realizowanym projekcie badawczym autorka wprowadziła idee niektórych wielkich zachodnich filozofów do jednej z form oddziaływań edukacyjnych w strefie więziennej, angażując wprost więźniów w dyskusję filozoficzną, próbując kultywować model realizowany przez Wspólnotę Dociekań Filozoficznych

realizujących program filozofowania z dziećmi opracowany przez Lipmana [i in. 1996; McCall 2009]. Szifris pracowała z więźniami i pomiędzy nimi, starając się nawiązać filozoficzną konwersację. W swoim ogólnym podejściu dążyła do tego, aby więzienie w ramach tego, czym jest, ale również tego, co niekiedy oferuje, koncentrując się na rozwijaniu korekcyjnych postaw więźniów, pozwoliło im doświadczyć w pewnej symulacji, wcielenia się w rolę osób filozofujących — po prostu być filozofami.

Celem zrealizowanych badań, prowadzonych za pośrednictwem metodyki zaczerpniętej z modelu Community of Philosophical Inquiry (CoPI), gdzie aranżowana dyskusja przedstawia zarówno doświadczenia, jak i wyniki angażowania więźniów w filozoficzną rozmowę, było zbadanie roli edukacji filozoficznej w więzieniach. Ponadto celem tego przedsięwzięcia nie było wykazanie wyższości filozofii nad innymi programami lub kursami realizowanymi w praktykach oddziaływań penitencjarnych, ale podkreślenie, w jaki sposób mogą się one uzupełniać, i w jaki sposób mogą współdziałać. Badaczka skoncentrowała się na mechanizmach, rozwijając teorie wokół „jak” i „dlaczego” edukacji filozoficznej, a także nakreślając, „co to robi”. Ważna jest uwaga metodyczno-badawcza Szifris o tym, że chociaż poruszała ona teorię edukacji, starając się rozwinąć nowe rozumienie ujęć pedagogicznych, to jednakże pozyskane w badaniach dane były analizowane z perspektywy kryminologa i socjologa więziennego. Jak sama wspomina, na początku realizowanego projektu badawczego nie było dostępnej literatury dotyczącej wykorzystania edukacji filozoficznej w więzieniach. Dlatego te badania miały na celu budowanie teorii w przeciwieństwie do badań skupionych na testowaniu teorii. Wykorzystała zatem szereg technik gromadzenia danych, aby stworzyć kompleksowy obraz filozofii w więzieniu, który może stanowić podstawę przyszłych badań. W ramach teorii adaptacyjnej przechodziła między istniejącą, odpowiednią literaturą i nowymi tematami w miarę postępu badań. Stopniowo zbudowała i udoskonaliła swoje myślenie, wykorzystując koncepcje orientacyjne i teoretyczne notatki do śledzenia i rozwijania pomysłów. W konsekwencji w swojej rozprawie doktorskiej przedstawiła unikatowe wnioski oraz to, w jaki sposób doszła do tych wniosków. Ukazała, że są one zasadniczo oparte na doświadczeniach uczestników-więźniów, a jednocześnie uwzględniają szersze akademickie publikacje z teorii wychowania, filozofii, socjologii więziennych i literatury kryminalistycznej.

Wyniki jej badań zostały podzielone na cztery kluczowe tematy: dobre samopoczucie, relacje, zaufanie i otwartość. Ważnym wnioskiem, który z nich płynie, jest to, że dialogowy charakter dociekań filozoficznych może rozwijać pozytywne, prospołeczne relacje między uczestnikami, nawet w kontekście środowiska więziennego, które charakteryzuje się podziałem i nieufnością. Dzięki atmosferze towarzyszącej dociekaniom filozoficznym zaufanie i relacje między uczestnikami zaczęły się na nowo formować, a treść i struktura bodźców filozoficznych dokonywała pozytywnych transformacji. Wynika z tego, że edukacja filozoficzna może przyczynić się do kształtowania w uczestnikach większej otwartości na różne punkty widzenia, nowe propozycje i rozwiązania. Zachęca

do tego, żeby krytycznie zastanawiać się nad ich własnym sposobem myślenia i rozwijać autorefleksję, samowiedzę dotyczącą ich statusu jako członków społeczności więziennej i szerzej jako członków całego społeczeństwa [Szifris 2016, 2017].

Jaki jest zatem cel edukacji w więzieniach? Czy edukacja powinna być sposobem na rozwój moralności więźniów, czy też powinna być wykorzystywana do zmiany zachowania? Czy powinniśmy aktywnie starać się, aby więźniowie byli „lepszymi” obywatelami, czy „lepszymi” ludźmi? Wydaje się, że w przypadku edukacji filozoficznej takim celem jest otwieranie umysłów na różne sposoby myślenia o świecie i kondycji ludzkiej, skłanianie do refleksji i dialogu, a co za tym idzie do swoistej przemiany. Nauczyciel, którego zadaniem jest zapoznanie więźniów z filozofią, a jednocześnie skłonienie do filozoficznych dociekań, powinien dołożyć wszelkich starań, aby przedstawić tematykę w sposób interesujący, a zarazem przystępny.

Zakończenie

Warto na zakończenie wspomnieć najnowszą publikację dotyczącą rozwijania nurtu filozofii dla dzieci — książkę Łukasza Krzywonia. Autor zachęca do kreowania oddziaływań transformacyjnych w duchu filozofii antycznej, którymi można podsumować niniejszy artykuł:

Wprowadzanie dociekań filozoficznych do systemu szkolnictwa daje pewną nadzieję, że wyposażymy nowe pokolenia nie tylko w ogólną wiedzę, ale i w niezbędną pochodnię, która przyświeci im na drodze życia. Naukowe paradygmaty i rozumienie świata, zarówno tego, w którym żyjemy, jak i tego z przeszłości, mają zmienny charakter. Myślenie o świecie, rozwiązywanie problemów, pokonywanie trudności, kreatywność, zyczliwość, dobra komunikacja i współpraca to umiejętności, które służyć będą niezmiennie przez całe życie. I to właśnie je promują zajęcia z dociekań filozoficznych. Oprócz satysfakcji płynącej z tej pracy, bezpośredniego udziału w kształceniu nowych pokoleń otrzymujemy także szansę na wzięcie udziału w tworzeniu bardziej oświeconego społeczeństwa. Naiwne byłoby myślenie, że dociekania filozoficzne staną się panaceum na problemy współczesnego świata, jednak wydają się one niezastąpionym narzędziem dla nowoczesnej edukacji [2019, s. 13].

Bibliografia:

- Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R., Tworkiewicz-Bieniaś, G. (1996). *Filozofia dla dzieci w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Hadot, P. (1992). *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna?* Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- Krzywoń, Ł. (2019). *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1996). *Filozofia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Malinowski, M. (1996). Filozofia — nie tylko dla dorosłych. W: M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, s. 7–11. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London and New York: Routledge.
- Philips, Ch. (2005). *Socrates Café. Świeży smak filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Szafa.
- Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja: teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*. Warszawa: Żak.
- Piłat, R. (1996). Filozofowanie z dziećmi — wątpliwości. W: H. Diduszko, B. Elwich, A. Łagodzka, R. Piłat, G. Tworkiewicz-Bieniaś, *Filozofia dla dzieci w Polsce*, s. 5–11. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Szifris, K. (2016). *Philosophy in Prison — An Exploration of Personal Development*. (niepublikowana praca doktorska). Robinson College. Pobrano <https://core.ac.uk/download/pdf/151178557.pdf>
- Szifris, K. (2017). Socrates and Aristotle: The Role of Ancient Philosophers in the Self-understanding of Desisting Prisoners. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 56, s. 419–436.
- Urban, B., Stanik, J. M. (2008). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krzysztof A. Wojcieszek
Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarytyki w Warszawie
ORCID: 0000-0003-1047-8000

Ryzyko „mizologii” w nauczaniu filozofii w szkole wyższej: z czego wypływa i jak go uniknąć?

The risk of „misology” in teaching philosophy at high school: what does it come from and how to avoid it?

Abstract: Today, it is not uncommon to give up teaching philosophy, which used to be the basis of higher studies as a keystone of intellectual culture. Philosophy is reduced and instead other sciences are proposed, especially psychology, sociology and economics. This phenomenon probably has its roots in general civilization changes, but one of the reasons may be the lack of satisfaction from participating in philosophical classes. While we have quite limited influence on civilization changes, the course of philosophy classes is in our hands. However, it is necessary to revise the teaching methodology and slightly different distribution of accents or cognitive goals set for this type of education. The author considers philosophical education as a key element of higher education and the basic type of resources that a student obtains as a result of it. This is especially true for the types of studies that prepare for working with people. Penitentiary studies are such studies. The article discusses a pedagogical experiment consisting in attempting to make philosophy classes maximally understandable and satisfying for participants. The methods of social sciences were used in the evaluation of classes, while the very planning of the structure of classes was on the side of philosophy.

Keywords: didactics of philosophy, upbringing, philosophical education, philosophy teaching methodology, penitentiary services

Żaden przedmiot z wykładanych na studiach wyższych nie obroni się sam, gdyż każdy jest swego rodzaju wyzwaniem dla słuchaczy i wezwaniem do rozwoju, co zawsze kosztuje. Jednak przedmioty związane w sposób oczywisty

z przygotowaniem do konkretnego zawodu, mogą liczyć na tolerancję, gdyż słuchacze mają poczucie ich bezpośredniej przydatności zawodowej. Inaczej jest w przypadku przedmiotów kształtujących ogólne zasoby intelektualne studiujących. One muszą „powalczyć” o aplauz słuchaczy, zdobyć aktywnie ich zainteresowanie i szacunek. Im bardziej jesteśmy przekonani, że jakież treści czy umiejętności są istotne, tym bardziej powinniśmy dbać o metodyczną oprawę zajęć i prowadzić je z większą dozą autorefleksji dydaktycznej.

Przedmioty filozoficzne należą do tych, które łatwo jest zdezawuować, zwłaszcza że słuchacze nie spotykają ich treści w kulturze popularnej, a zawartość treści filozoficznych w programach szkół podstawowych i średnich jest niewielka i specyficznie ukształtowana (np. w trakcie nauki języka polskiego czy historii). Nadal przedmiot ten ma na niższych szczeblach nauczania status fakultatywny¹ i tylko nieliczni doświadczają go przed własnymi studiami wyższymi.

Ponadto obserwuje się trudności współczesnej młodzieży w takich przydatnych filozoficznie umiejętnościach podstawowych, jak logiczne rozumowanie czy zrozumienie abstrakcyjnych tekstów. Może to być jeden z efektów tzw. kultury obrazkowej opartej na obsłudze mediów elektronicznych. Ponadto w oczach wielu wykładowców innych przedmiotów akademickich, filozofia wydaje się nieco archaiczna, nawet zbędna wobec gwałtownego rozwoju nauk szczegółowych. Można być profesorem, ale mieć skąpą wiedzę filozoficzną i nie sprzyjać tej dziedzinie. Kiedyś taka sytuacja była niemożliwa, gdyż filozofia stanowiła fundament całego kształcenia wyższego, od czasów średniowiecza („sztuki wyzwolone” — *artes liberales*) do początku XX wieku. Od końca wieku XX mamy nową sytuację, gdy można uzyskać dyplom wyższej uczelni, wcale nie stykając się z treściami filozoficznymi lub tylko w szczątkowym zakresie.

Dla każdego, kto dysponuje głębszą kulturą humanistyczną, a zwłaszcza dla samych filozofów, taki stan musi być frustrujący, gdyż filozofia jest i pozostanie bazą dla całej ludzkiej kultury. Metafizyczny rdzeń jest kluczowy dla danej kultury, nawet jeśli próbuje się go ignorować [Gilson 1968]. Nie ma jakiegokolwiek dojrzałego spojrzenia na rzeczywistość bez filozoficznego fundamentu. Wielu nie zdaje sobie z tego sprawy z powodu niskiej kultury filozoficznej — „nie wiedzą, że mówią prozą”.

W szczególności na studiach przygotowujących do pracy z ludźmi konieczna jest baza filozoficzna, gdyż w przeciwnym razie rezygnuje się z dostępu do wielkich tradycji humanistycznych, do konkretnych zasobów pozwalających na głębsze, dojrzsze podejście do stosowanych modeli czy narzędzi. Takim wymagającym kierunkiem jest penitencjarystyka. Jej naturalną bazą jest pedagogika (zwłaszcza resocjalizacyjna) i wiele innych nauk społecznych. Jestem przekonany, że właśnie dla tych, którzy stykają się z przejawami ludzkiego upadku i zła, jak również z przykładami ludzkiej pozytywnej przemiany „za kratami”, taki rodzaj

¹ Mam na myśli sytuację w Polsce, gdyż są kraje, gdzie filozofia jest obecna w jakiejś formie propedeutyki np. na szczeblu szkoły średniej (Francja).

zasobów jest konieczny, nawet zasadniczy. Tym bardziej, że filozofia zastukała już do bram więzień, bywa tam wykładana dla więźniów [Szifris 2016] i stosowana jako jedno z narzędzi resocjalizacji. Aby sprzyjać takim próbom, osoba zatrudniona w danym systemie penitencjarnym musi być pozytywnie nastawiona do filozofii i postrzegać ją jako cenny zasób osobisty. Zatem przedmiot ten powinien być nauczany maksymalnie skutecznie, z punktu widzenia satysfakcji studentów, zrozumiałości treści i poczucia przydatności osobistej i zawodowej.

W trakcie prac nad programem penitencjarystyki zastosowanym na studiach licencjackich w Wyższej Szkole Kryminologii i Penitencjarystyki od początku akcentowano tę zasadę. Z tego powodu w programie znalazło się kilka przedmiotów filozoficznych: podstawy filozofii na roku I, antropologia filozoficzna na roku II, etyka na roku III i kilka filozoficznych modułów szczegółowych do wyboru. Zakładano też korelację tych przedmiotów z innymi, np. z psychologią, pedagogiką, socjologią.

Ryzyko „mizologii” — na czym polega?

Każdego przedmiotu można uczyć rozmaicie, dobrze i źle. Na podstawie wspomnianych wstępnych badań empirycznych grupy pracowników Służby Więziennej, która miała jakiś przedmiot filozoficzny (propedeutykę filozofii, filozofię, etykę itp.), można uznać, że dla większości z nich studium tego przedmiotu rodziło jedynie frustrację i zniechęcenie. Przyjrzyjmy się jednej z tabel, zaprezentowanych po raz pierwszy na obradach Sekcji Dydaktyki Filozofii Ogólnopolskiego Zjazdu Filozoficznego w Lublinie (10.09.2019).

Tabela 1. Preferencje badanych co do dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych. N = 125 (od najczęściej wskazywanych)

Przedmiot preferowany jako „jedyne” z 6	Częstość wskazań	Procent wskazań
Psychologia	50	40
Zarządzanie	26	20,8
Historia	13	10,4
Socjologia	13	10,4
Etyka	9	7,2
Filozofia	4	3,2

Źródło: badania własne.

Wyraźnie widać brak zainteresowania filozofią u osób, które już miały z nią kontakt na studiach wyższych. Jest to niewątpliwie deprymujący wynik. Przytoczmy jeszcze konkretne oceny wybranych aspektów zajęć, w których brali udział badani.

Tabela 2. Wybrane aspekty zajęć filozoficznych oceniane w skali szkolnej (1–6) w porównaniu do oceny aspektów psychologicznych

Oceniane aspekty zajęć	Filozofia		Psychologia	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Zrozumiałość	3,83	1,20	4,30	1,21
Satysfakcja	3,59	1,22	4,22	1,18
Przydatność osobista	3,17	1,38	4,25	1,28
Przydatność zawodowa	3,25	1,45	4,33	1,34

Źródło: badania własne.

Większości badanych doświadczenie udziału w zajęciach z przedmiotów filozoficznych nie przynosiło satysfakcji. Czyżbyśmy mieli klasyczny przypadek kantowskiej „mizologii”? „Mizologia” to według I. Kanta „nienawiść do rozumu”, stan, który powstaje z powodu niewłaściwego studium filozofii. Dzieje się tak, gdy „[studujący] dochodzą jednak do przekonania, że w istocie ściągnęli na siebie więcej kłopotu, aniżeli zyskali na szczęśliwości” [1984, s. 14].

Podobne refleksje wcześniej już nachodziły Davida Hume’a. Znajdujemy u niego taką uwagę:

ale na szczęście jest tak, że ponieważ rozum nie jest zdolny rozpedzić tych chmur, przeto natura sama daje pomoc w tej potrzebie i leczy mnie z tej filozoficznej melancholii i tego delirium bądź to rozluźniając to napięcie umysłu, bądź odwracając moją uwagę żywą impresją mych zmysłów, co zaciera myśli o tych wszystkich chimerach. Oto jem obiad, oto gram w tryktrak, oto prowadzę rozmowę i jestem wesoły w towarzystwie moich przyjaciół i gdy po trzech czy czterech godzinach powrócę do tych spekulacji, to wydają mi się one tak chłodne, naciągnięte, śmieszne, że nie mogę się uczuciowo zdobyć na to, by się w nich pogrążyć [1951, s. 267–268].

Zwróćmy uwagę na to, że obie refleksje pojawiły się u filozofów nowożytnych, być może nie bez przyczyny. Tymczasem dla starożytnych studium filozofii było pożądane i zaszczytne (Akademia, Liceum, stoicy). „Kontemplacja prawdy największą przyjemnością człowieka”, twierdził Arystoteles. W wiekach średnich dysputy filozoficzne były jedną z większych atrakcji społecznych, często odbywały się publicznie, trwały kilka dni, gromadziły niekiedy tysiące słuchaczy zarówno z ludu, jak i z elity (słynne *disputationes quodlibetales*)². Czyżby coś się zmieniło w epoce nowożytnej? Status filozofii? Niewątpliwie, ale też jej

² S. Swieżawski tak to ujął: „wielką rolę odgrywała forma przekazu wiedzy, jaką było żywe słowo, wykład, dysputa. Miało to ogromne walory dydaktyczne, wiedza musiała być zrozumiała, przekazywalna, sprawdzalna” [2000, s. 399].

cele czy narzędzia³ [Swieżawski 2000]. Być może wraz z przesunięciem z badań natury do badania zawartości umysłu (podmiotu, jego świadomości) zmalała ranga filozofowania jako podstawowego przewodnika w wędrówce po świecie? Nie musimy tutaj weryfikować tej skądinąd interesującej tezy, gdyż frustracja z powodu zajęć filozoficznych może mieć bardziej trywialne przyczyny, jak choćby zły sposób nauczania czy niewłaściwy dobór treści. U wybitnego historyka Normana Daviesa znajdujemy taką ogólnoakademicką obserwację:

Absolwenci, którzy nie odbędą studiów pedagogicznych, a potem zostają nauczycielami akademickimi, nie mają żadnego przygotowania do pracy z młodzieżą. Profesor uniwersytetu jest przede wszystkim naukowcem i jego rola nauczyciela młodych ludzi bywa często lekceważona. Stąd zapewne jest tak wielu profesorów nudziarzy. Wykład dla znudzonych młodych ludzi trzeba poprowadzić jasno i atrakcyjnie. W przeciwnym razie nikt go nie słucha. Klarowność wyводу, również w książkach, to moja zdobycz z czasu terminowania w różnych szkołach [2019, s. 166].

Jest jeszcze inny kontrast. Obok oficjalnego nurtu nauczania, który wyraźnie wielu frustruje i zniechęca, pojawił się współczesny nurt żywego zainteresowania filozofią. Zaskakuje duże zainteresowanie publiczności takimi formami, jak *Socrates Café* czy literatura popularyzująca filozofię (np. *Świat Zofii* Josteina Gaardera). Przeczy to tezie, jakoby nauczanie filozofii było z natury frustrujące.

Zatem można unikać „mizologii”? Jestem zdania, że można, w określonych warunkach kulturowych, zajmując się tematami ważnymi dla słuchaczy, dbając o zrozumiałość i aktywność uczestników. Takie są zresztą postulaty wielu dydaktyków filozofii (patrz: prace Sekcji Dydaktyki Filozofii Ogólnopolskich Zjazdów Filozoficznych). Obecność nauczania filozofii w warunkach więziennych tym bardziej podkreśla potrzebę edukacji odpowiedniej co do formy i treści. Skoro ta dziedzina fascynuje więźniów, to dlaczego miałyby być powodem „mizologii” dla kadry więziennictwa?

Założenia edukacji filozoficznej dla młodych adeptów penitencjarystyki

Jak już wspomniano, od początku tworzenia programu studiów penitencjarystyki zakładano wysycenie go przedmiotami filozoficznymi. I tak studia licencjackie z penitencjarystyki z założenia miały się opierać również na dość szerokiej edukacji filozoficznej. W programie znalazły się:

- I rok — filozofia (z elementami logiki)
- II rok — antropologia filozoficzna
- III rok — etyka, kilka filozoficznych modułów monograficznych.

Oprócz normalnego opisu wszystkich tych przedmiotów (karty przedmiotu, sylabusy) zakładano, że zajęcia oprą się na następujących podstawach:

³ „Jak w filozofii nowożytnej dominuje idealizm, tak w myśli średniowiecznej realizm”. (Swieżawski, op. cit. s. 399).

- 1) dopasowanie treści do potrzeb słuchaczy;
- 2) zrozumiałe i atrakcyjne formy nauczania;
- 3) uwzględnianie okoliczności kulturowych i rozwojowych;
- 4) oparcie na filozofii klasycznej, redukcja tematyki do niezbędnego minimum;
- 5) stała ewaluacja i monitorowanie efektów;
- 6) ogólny kierunek na rozbudowę zasobów osobistych studentów.

W dalszym ciągu artykułu spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, czy takie zamierzenie się udało, czy też nie.

Zastosowane metody

Obecnie zakończył się I semestr tak ukształtowanych studiów i jest okazja, aby przyrzeć się ich przebiegowi i rezultatom, czyli dokonać skromnej ewaluacji. Opisane badanie opierało się ogólnie na podejściu typu *action research*, gdy to prowadzący zajęcia jest jednocześnie badaczem. Metoda ta ma zarówno zalety, jak i wady metodologiczne, ale pozwala na podstawowy wgląd w przebieg wydarzenia edukacyjnego. Podstawowym podejściem było staranne zaplanowanie ciągu zajęć i dążenie do ich aktywizacji. Wprowadzono wiele metod kojarzonych z psychoedukacją, typu: wizualizacje, proste zadania indywidualne i grupowe, gry dydaktyczne, quizy, zabawy dydaktyczne i temu podobne. Wszystkie te elementy wzbogacające były dość proste i dobierane proporcjonalnie do diagnozowanych zainteresowań i możliwości percepcyjnych studentów.

Wykłady, ćwiczenia i tzw. kliniki⁴ poprzedziło zbadanie metodą sondażu diagnostycznego oczekiwań studentów wobec filozofii. Jeszcze wcześniej dokonano badania doświadczeń edukacyjnych w grupie ich „starszych kolegów”, czyli pracowników służby więziennej mających za sobą czynny udział w przedmiotach filozoficznych, w ramach odbytych studiów wyższych.

„Grupą badaną” było 50 słuchaczy I roku penitencjarystyki, zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Na wykładach pracujący razem, na ćwiczeniach podzieleni na 2 podgrupy (26 i 24 osoby). Należy podkreślić pewną osobliwość mającą wpływ na przebieg tego eksperymentu pedagogicznego. Otóż w warunkach wyższej uczelni „mundurowej” słuchacze byli obecni na wszystkich zajęciach w komplecie (z wyjątkiem chorych na zwolnieniu lekarskim), ponieważ udział we wszystkich zajęciach był obowiązkowy, a obecność każdorazowo sprawdzana i raportowana. Taka sytuacja z jednej strony ułatwia prowadzenie zajęć, ale z drugiej utrudnia, gdyż łatwo o zwykłe znużenie zajęciami, z których nie można zrezygnować. Zajęcia w I semestrze prowadziła tylko jedna osoba — autor tekstu, co pozwala wyeliminować czynnik zmienności prowadzących. Pod tym względem sytuacja była metodologicznie „czysta”.

Do analizy jakościowej zachowano wszystkie artefakty powstające w trakcie zajęć (rysunki, wypowiedzi pisemne studentów, stawiane na piśmie pytania).

⁴ Realizowaną w połowie jako e-learning, a w połowie jako spotkanie tematyczne wzbogacające zasoby słuchaczy w zakresie metod mediacji w wymiarze 8 godzin.

Ponieważ wykład był prowadzony z pomocą prezentacji multimedialnych, są one również zachowane. Również starano się o zapis przynajmniej wykładów i niektórych ćwiczeń na taśmie video, aby móc je powtórnie poddać analizie jakościowej. Dodajmy, że znaczna część tych materiałów znalazła się na platformie e-learningu jako dodatkowa możliwość studium (np. wszystkie wykorzystane w trakcie wykładu prezentacje).

Podstawową techniką ewaluacyjną była również czynność stosowana po każdym module zajęć, gdy studenci mieli na małych kartkach wpisać anonimowo oceny w skali szkolnej (1–6) satysfakcji, zrozumiałości, przydatności osobistej i zawodowej zajęć. Zatem po każdym module uzyskiwano na bieżąco ocenę, którą można było uśrednić i poddać najprostszej analizie statystycznej. Celowo nie stosowano na tym etapie⁵ rozleglejszych narzędzi (np. arkusza ankiety), aby uczynić pomiar maksymalnie naturalnym. Zamknięciem wykładów i ćwiczeń były dwa sprawdziany pisemne, przy czym starano się o wykluczenie interferencji między słuchaczami (jak wiadomo to bardzo trudne). Mogą zatem te wyniki stanowić element swoistego pomiaru dydaktycznego, oczywiście z ograniczeniami. Dla prowadzącego badanie najciekawszym źródłem informacji był zestaw kilkuset karteczek z poczwórnymi ocenami: zrozumiałość, satysfakcja, przydatność osobista i zawodowa. Warto dodać, że niektóre zajęcia miały dość ekstensywny charakter ze względów organizacyjnych, np. wykład trwający całe przedpołudnie (6 × 45 min). Ćwiczenia zwykle trwały 2 × 45 min, bez przerwy. Bywały zajęcia rozpoczynające się o 7.30. Wszystko to jest ważne z punktu widzenia rezultatów, gdyż te szczegóły organizacyjne mogły wpływać (i z pewnością wpływały — głównie negatywnie) na recepcję zajęć, niekiedy ją obniżając i utrudniając (np. senni studenci o poranku). Jednak zdecydowałem się na działanie w realnych warunkach szkoły, gdyż w takich i podobnych sytuacjach zajęcia będą się prawdopodobnie odbywały w przyszłych latach, z kolejnymi rocznikami. Wyływa to z różnych konieczności i ograniczeń organizacyjnych przy tego typu studiach „mundurowych”.

Analiza oczekiwań słuchaczy wobec przedmiotu „filozofia”

*Pretest*⁶

Studujący zostali zapytani na pierwszych zajęciach, jeszcze przed ich faktycznym rozpoczęciem, o swoje oczekiwania wobec przedmiotu („pretest” lub I pomiar). Była to jedna z pierwszych czynności po spotkaniu prowadzącego z grupą.

⁵ Na tym etapie, gdyż do analizy statystycznej wyników sondażu pretestu i posttestu zastosowano pakiet statystyczny PSPP (niekomercyjny) w odniesieniu do elementarnych analiz (głównie analiza częstości).

⁶ Zastosowane dalej nazwy „pretest” i „posttest” nie są klasycznymi ujęciami znanymi z rozleglejszych badań ewaluacyjnych, zwykle z losowym doбором próby. Tutaj stosuje się je do zaznaczenia porządku pomiaru. W jakimś sensie jest to zgodne ze stosowaniem tych nazw, choć nie do końca dokładnie.

Tabela 3. I pomiar (pretest): średnie ocen studentów poszczególnych kategorii oceny „oczekiwanej” i „spodziewanej” (skala 1–6)

Kategoria oceny	„Oczekiwania”		„Spodziewania”	
	średnia	SD	średnia	SD
Zrozumiałość zajęć	5,40	0,9	4,06	1,46
Satysfakcja z zajęć	5,14	0,86	3,92	1,28
Przydatność osobista	5,06	1,3	4,02	1,53
Przydatność zawodowa	5,24	1,1	4,10	1,53

Źródło: badania własne.

W kwestionariuszu rozdanej ankiety audytoryjnej zastosowano dwie równoległe skale: „oczekiwania” i „spodziewania” interpretowane jako to, czego by sobie życzyli (*jak powinno być*) i to czego realnie oczekują (*jak będzie*). Były to pytania nr 2 i 3, każde z nich z czterema skalami szkolnymi, czyli od 1 (minimum) do 6 (maksimum): zrozumiałość, satysfakcja, przydatność osobista, przydatność zawodowa. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego zrealizowanego jako ankieta audytoryjna według kwestionariusza zamieszczonego w Aneksie.

W przypadku osób, które już miały wcześniej zajęcia z przedmiotów filozoficznych (szkoła, inne studia), ocena była znacznie niższa (satysfakcja na poziomie 3,20; odchylenie stand. 1,48) wobec średniej w grupie 5,14. Tak duża różnica (1,94 pkt) na niekorzyść filozofii może sugerować, w jak dużym stopniu i jak często „traci się” kontakt dydaktyczny podczas standardowo realizowanych zajęć filozoficznych. Dokonuje się „ryzyko mizologii”. Tym bardziej istotne jest porównanie wyników po półrocznej nauce, dokonane w niniejszym studium dla całej grupy.

W kwestionariuszu ankiety znajdowała się również kafeteria do wyboru zawierająca problematykę zagadnień przydatnych w kształceniu osób pracujących w systemie więziennictwa. De facto ten wybór mógł też oznaczać preferencje osobiste wobec danych zagadnień w toku samego kursu filozofii. Poza jedną pozycją (o czym za chwilę) wszystkie podane do wyboru pozycje akceptowała większość badanych. Tą jedną pozycją były „przemiany myśli europejskiej (historia myśli)”. Aż 60% badanych uznało, że nie jest to propozycja przydatna dla więźniaków. Do tego dochodzi jeszcze 18% zaznaczających pozycję „trudno powiedzieć”. W sumie daje to 78% osób zdystansowanych wobec kwestii historii myśli europejskiej. Jest to wynik o tyle ważny, że przecież większość dotychczasowych kursów filozofii była i jest oparta na układzie historycznym, a nie problemowym. Dość trudno jest ustawiać treści bez wskazania na stopniowe wyłanianie się tematów w historii filozofii europejskiej, bez podziału na epoki z dominującymi pytaniami i rozwiązaniami. Czyżby słuchacze byli „na wejściu” ahistoryczni? Może to cecha tego pokolenia, które może mieć (fałszywe) poczucie, że wszystko od niego się zaczyna, a przeszłość nie ma znaczenia dla przyszłości? Może warto byłoby w dalszych badaniach ustalić pozycję badanych z tego punktu widzenia,

gdyż można zakładać, że wybór określonego typu uczelni nie jest przypadkowy. Dodajmy, że mimo tego negatywnego wyniku prowadzący zdecydował się na klasyczny typ kształcenia oparty na historii pytań, problemów, zagadnień i rozwiązań. Tak zresztą sugerują klasyki dydaktyki filozofii, choć część z nich radzi odejście od historii filozofii na rzecz historii problemów (*curriculum* przekrojowe).

Jak wyglądały odpowiedzi na to pytanie, gdy uwzględnili się jedynie stanowczy sprzeciw? (czyli pominie odpowiedzi „tak” i „trudno powiedzieć”)? Oto zestawienie.

Tabela 4. Procent negatywnych wskazań (odpowiedź „nie”) odnośnie do zagadnień, przydatne w kształceniu osób pracujących w systemie więziennictwa

Zagadnienie	Procent odpowiedzi „NIE”
Kim jest człowiek? Jaka jest jego natura?	2
Czy Bóg istnieje?	22
Ewentualna duchowość człowieka	26
Przemiany myśli europejskiej (historia myśli)	60
Co pomaga w przemianie przestępcy?	2
Czy śmierć kończy definitywnie życie ludzkie?	32
Jakie postępowanie jest godne człowieka?	0
Czym jest istnienie?	30

Źródło: badanie własne.

Być może znaleźliśmy powód, dla którego w całym dalszym badaniu tak nisko oceniano przydatność zawodową zajęć filozoficznych? Widać, że słuchacze wchodzili w zajęcia z pewną już ukształtowaną postawą poznawczo-aksjologiczną. Ciekawą kwestią byłoby zbadanie, skąd się ona wzięła (co na nią wpłynęło), skoro nie mieli, w większości, zajęć filozoficznych, a odpowiednie treści mogły się ewentualnie pojawiać na zajęciach z języka polskiego, katechezy, historii czy biologii. Wydaje się, że być może współczesna polska szkoła nie jest „życzliwa” filozofii i dość zawężająco podejmuje niektóre ważne tematy? Jeśli tak, to stanowiłoby to negatywny punkt wyjścia do kształcenia na solidnej bazie kulturowej na studiach wyższych, zwłaszcza wobec potrzeby umocowania myślenia w historii. A może jednak jest tak, że to nie kwestia szkoły, a zawartości obecnej kultury medialnej (a jak niektórzy twierdzą, „antykultury” medialnej)? Może nawet całej współczesnej kultury? Być może żyjemy w czasach swoistego cofania się intelektualnego, nawet w stosunku do 2–3 pokoleń wstecz? Może też jest to znak intencjonalnego pomijania pewnych treści edukacyjnych przez samych badanych? Rzecz niezwykle ważna i zajmująca, ale nie centralna w naszym badaniu. Natomiast niewątpliwie zasługująca na rozwinięcia badawcze w przeszłości. To pytanie jakoś z góry

definiuje nasz dydaktyczny punkt wyjścia jako niekorzystny. Tym bardziej warto przyglądać się wynikom zestawień I i II pomiaru.

Posttest

Jak prezentują się rezultaty sondażu wykonanego na początku semestru II, gdy już studenci mieli do czynienia z przedmiotem „filozofia”? Na początku pierwszych zajęć II semestru dokonano posttestu, czyli II pomiaru. Studenci już zaliczyli pomyślnie semestr I i w drugim miał być realizowany program oparty na studium filozofii nowożytnej i, w pewnym niewielkim stopniu, współczesnej. Zastosowano niemal identyczny kwestionariusz ankiety audytoryjnej, jak w I pomiarze (patrz: Aneks).

Tabela 5. Posttest — oceny „oczekiwane/spodziewane” na początku II semestru. Średnie ocen studentów poszczególnych kategorii oceny „oczekiwanej” i „spodziewanej” (skala 1–6)

Kategoria oceny	„Oczekiwania”		„Spodziewania”	
	średnia	SD	średnia	SD
Zrozumiałość zajęć	5,30	0,84	4,52	1,19
Satysfakcja z zajęć	5,02	0,83	4,54	1,13
Przydatność osobista	4,87	0,93	4,15	1,30
Przydatność zawodowa	4,61	1,14	3,63	1,51

Źródło: badania własne.

W tym samym badaniu uzyskano również ogólną ocenę generalną zajęć. Tej kategorii nie było w preteście, gdyż większość badanych nie uczestniczyła w jakichkolwiek zajęciach filozoficznych (a ci, którzy uczestniczyli, wskazywali na co najwyżej średnią ocenę — 3,2 w skali 1–6 SD = 1,48 i była to niewielka grupa). W postteście ocena ogólna zajęć za I semestr wyniosła 4,24 (SD = 1,02), co należy uznać za ocenę dość wysoką. Wykazuje ona, że podczas zajęć w semestrze I ustanowiono prawidłowy kontakt ze studentami i podtrzymano zainteresowanie przedmiotem. Szczegółowy rozkład oceny ogólnej przedstawiał się następująco:

Tabela 6. Rozkład oceny ogólnej zajęć po I semestrze (skala 1–6)

Ocena	1	2	3	4	5	6	7*
Liczba wskazań	–	3	5	20	15	2	1
Procent	–	6,52	10,87	43,48	32,61	4,35	2,17

Źródło: badanie własne.

Po podsumowaniu ocen między 4 a 6 (7*) okazuje się, że 82,6% badanych oceniło zajęcia z filozofii pozytywnie, zaś aż 39,1% bardzo pozytywnie (oceny między 5 a 6 i 7*). Uzyskany rezultat może zadawałać tym bardziej, że badani przywykli do oceniania w podobnej skali praktycznie wszystkich zajęć po ich zakończeniu w danym dniu, zatem odpadają obawy o trudności techniczne czy zdawkowość w ocenie. „Mocna czwórka” to w przypadku zajęć z filozofii wynik bardzo obiecujący.

Należy podkreślić pozytywny efekt widoczny w różnicach między konkretnymi wskaźnikami z I i II pomiaru, gdyż okazało się, że są one wyższe w II pomiarze. Innymi słowy, słuchacze, na podstawie doświadczeń z I semestru, spodziewali się jeszcze lepszych efektów pracy: większej zrozumiałości, większej satysfakcji, większej przydatności osobistej i zawodowej. Ukażmy ten optymizm słuchaczy w liczbach, w kategorii „spodziewane”, czyli bliższej realnym rezultatom.

Tabela 7. Zestawienie średnich poszczególnych kategorii ocen „spodziewanych” między I i II pomiarem (pretest/posttest)

Kategoria oceny „spodziewane”	I pomiar	II pomiar
zrozumiałość	4,06	4,52
satysfakcja	3,92	4,54
przydatność osobista	4,02	4,15
przydatność zawodowa	4,10	3,63

Źródło: badanie własne.

Taki pozytywny wynik można interpretować zarówno jako rosnące wymagania wobec prowadzącego, jak i oparte na pozytywnym doświadczeniu oczekiwania tego, co nastąpi. Nie jest to zatem definitywna ewaluacja, raczej wskazówka dotycząca tego, co się wydarzyło. Jednak utrzymanie pewnej stałości w ocenach już samo w sobie pokazuje, że wniosek o wystarczająco dobrym poziomie zajęć z punktu widzenia unikania tytułowej „mizologii” jest trafny.

Jedynie w kategorii „przydatność zawodowa” pojawiła się ocena niższa niż w I pomiarze. To istotna wskazówka. Słuchacze dokonali oceny na tle innych przedmiotów, które już w I roku były budowane na podstawie konkretnych kontekstów penitencjarnych (np. psychologia, socjologia, prawo, bezpieczeństwo). Przedmioty te często prowadzili praktycy penitencjarni i z natury rzeczy nawiązywali do licznych *casusów*. Mogło to wywołać wrażenie pewnej abstrakcyjności filozofii z punktu widzenia bieżących zastosowań w praktyce penitencjarnej. Zagadnienie jest dużej wagi dydaktycznej i koniecznie trzeba na nie zwrócić uwagę. Jest to asumpt do próby pewnej zmiany zawartości treści w kierunku ściślejszej zawodowym. To w pełni możliwe, dodajmy, gdyż w ciągu 2500 lat dziejów filozofii dostatecznie wielu cenionych filozofów zetknęło się z rzeczywistością utraty wolności (sic!) i uwięzienia. Na przykład: Sokrates, Platon, Boecjusz,

nawet św. Tomasz z Akwinu, który „zaliczył” roczny areszt domowy po porwaniu przez braci, inni zaś dokonywali teoretycznej oceny tego typu zjawisk. Mamy zatem dużo możliwości zbliżenia kursu do wymogów uczelni zawodowej.

Warto jeszcze zauważyć ewentualne różnice między ocenami ogólnymi stawianymi przez kobiety i przez mężczyzn (pytanie nr 1 kwestionariusza ankiety). Tak się złożyło, że w obu podgrupach II pomiaru były po 23 osoby poszczególnych płci. Okazuje się, że kobiety oceniły zajęcia I semestru niżej niż mężczyźni. Średnia ocena ogólna (pytanie nr 1 kwestionariusza II pomiaru) dla kobiet wyniosła 4,0, a dla mężczyzn 4,48 w skali ocen 1–6. To znaczna różnica. Widać ją też na rozkładzie, gdyż jedynie wśród kobiet zdarzyły się 3 oceny na „2” (ledwie zaliczający w skali szkolnej) oraz 3 oceny na „3” (wśród mężczyzn było 6 takich słabszych ocen na „3”). W sumie było 12 osób „niezadowolonych” lub z małą satysfakcją ogólną w stosunku do 46 osób badanych posttestem po I semestrze (26%). Dużo to czy mało? Mniej niż zazwyczaj przy ocenie zajęć na innych studiach (prowadzący uczył przez wiele lat inne grupy studentów). Jednak sytuacja, gdy nie udało się pozyskać aż ¼ słuchaczy, wydaje się istotna i dobrze byłoby zbadać, jakie mogły być tego przyczyny, konstytutywne dla zajęć czy też przypadkowe (np. związane z pewnymi aspektami życia w skoszrowanych warunkach młodych osób obojga płci)? Czy ta swoista koedukacja mogła wpłynąć na recepcję pewnych tematów? Być może. Zajęcia z filozofii bardzo rzadko są obojętne aksjologicznie, pomimo postulatów i zaleceń dydaktyków. Być może zaistniała jakaś okoliczność, która miała większe negatywne znaczenie dla kobiet niż dla mężczyzn? W takich wypadkach intuicja zawodzi i należałoby zbadać rzecz osobno i gruntowniej, zapewne przy użyciu metod jakościowych. W każdym razie warto odnotować tę znaczną różnicę w recepcji zajęć wedle kryterium płci i pozostawić kwestię dalszym badaniom.

Obydwa kwestionariusze zawierały też identyczne pytanie o preferowane dziedziny wiedzy, gdyby była tylko jedna do wyboru. Uzyskane wyniki wskazują również na stabilność preferencji demonstrowanych w I badaniu.

Tabela 8. Preferowane przedmioty nauczania, gdyby był tylko jeden do wyboru (liczba i procent wskazań)

	Zarządzanie	Socjologia	Historia	Psychologia	Filozofia	Etyka
I badanie (N = 50)	6 (12)	5 (10)	8 (16)	26 (52)	2 (4)	3 (6)
II badanie (N = 46)	6 (13)	5 (10,9)	6 (13)	23 (50)	2 (4,3)	4 (8,7)

Źródło: badania własne.

Jak widać, zajęcia w I semestrze nie przyniosły jakiegś znaczącej zmiany w preferencjach, które widocznie były już wcześniej ustanowione. Jednak interesująca jest jedyna uchwytna zmiana w postaci wzrostu wskazań na rzecz

przedmiotu „etyka”. Treści zajęć w I semestrze często wkraczały siłą rzeczy w tematykę antropologiczną i etyczną, zatem uzyskany (niewielki) efekt byłby korzystny. *Curriculum* całych studiów jest bowiem budowane na kolejności: filozofia — antropologia — etyka. Być może ten wynik świadczy o tym, że wzrósł „apetyt” na tematykę antropologiczno-etyczną. W każdym razie nie nastąpił odwrót od filozofii, co łatwo mogło się zdarzyć w sytuacji, gdy badani mieli dość atrakcyjne w przebiegu inne zajęcia np. z psychologii, prowadzone bardzo kompetentnie i często warsztatowo, co umożliwiłoby lepszą recepcję treści. Zatem utrzymanie się status quo po semestrze I, należy uznać za (umiarkowany) sukces dydaktyczny.

Warto też zauważyć kierunki ewentualnego rozwoju szczegółowego planu nauczania przez ściślejsze powiązanie tematyki filozoficznej, etycznej i psychologicznej. Prawdopodobnie tak należałoby ukształtować przyszłe zajęcia, z akcentem na wzrost kompetencji osobistych i zawodowych studentów.

W kwestionariuszu znalazły się również 2 pytania otwarte o zagadnienia, które zainteresowały badanych szczególnie i o takie, których zabrakło, a badany tym się prywatnie interesuje. Zazwyczaj badani ignorują takie pytania jako wymagające dodatkowego skupienia i wysiłku. Zatem już sam fakt, że wpisywano tutaj pewne propozycje zasługuje na podkreślenie.

Przegląd wpisów podanych *in extenso*. Zagadnienia szczególnie interesujące w trakcie zajęć I semestru:

- *Transcendentalizm* [o ile się orientuję, nie było takiego zagadnienia, ale były transcendentalia — może o nie chodziło]
- *Teoria państwa w poglądach Arystotelesa*
- *Dowód na istnienie Boga* [zagadnienie omawiane dokładnie, w ujęciu historycznym, analizowane epistemologicznie]
- *Istnienie Boga* [jw.]
- *Czy Bóg istnieje*
- *Filozofia sokratejska, platońska i arystotelejska*
- *Istnienie Boga nie tylko na podstawie Biblii*
- *Wytłumaczenie istnienia Boga, nie tylko w źródłach religijnych*
- *Zajęcia na temat Boga — związane z jego istnieniem*
- *Istnienie*
- *Zajęcia o Platonie były świetne*
- *Istnienie*
- *Koncepcje starożytnych filozofów*
- *Filozofia współczesna* [zagadnienie poruszane zdawkowo]
- *Bardzo lubiłam myślenie Sokratesa, Platona, Arystotelesa*
- *Bóg*
- *Niestety nie ma takiego zagadnienia*
- *Istnienie Boga, stworzenie świata*
- *Istnienie Boga*
- *Na temat używek* [badany pomylił zajęcia]
- *Dowody na istnienie Boga.*

Jak widać, centralne miejsce w ramach satysfakcji zajęło zagadnienie istnienia Boga. Ta sprawa zasługuje na uwagę, gdyż podjęcie w sposób zdecydowany tej właśnie problematyki wiązało się z pewnym ryzykiem. Zazwyczaj (moje obserwacje z innych uczelni i okoliczności) pomija się lub minimalizuje się tę właśnie problematykę, tym bardziej, że w wykładzie historii filozofii najmniej miejsca zajmuje omawianie dorobku filozofów średniowiecznych. Tymczasem ten właśnie problem został świadomie wyeksponowany przez ukazanie go w ramach filozofii starożytnej i średniowiecznej. W trakcie jednego z ćwiczeń edukacyjnych okazało się, że aż 85% badanych wstępnie uznaje istnienie Boga i potrafi wskazać na jakąś argumentację, zazwyczaj ściśle religijną (by nie rzec: fideistyczną). Taki rezultat, dość nieoczekiwany w świetle bieżących badań socjologicznych na temat wiary młodych Polaków, ośmielał do podejmowania tej problematyki. Wiązało się to z akcentem na twórczość scholastyków, ale też z dokładną analizą argumentacji „za i przeciw” istnieniu Boga. Szerzej omawiano poglądy Platona, Arystotelesa, nieco św. Augustyna, bł. Anzelma z Canterbury, św. Tomasza z Akwinu i współczesnego filozofa — tomisty prof. M. Gogacza. Pracowano nad tekstem jednego z artykułów *Sumy Teologicznej* św. Tomasza w przekładzie o. Piusa Bełcha (Tomasz z Akwinu, 1245/1975, s. 81–85) i nad tekstem współczesnym zawartym w *Elementarzu metafizyki* M. Gogacza (2008).

Trzeba przyznać, że zadanie wyjaśnienia treści poszczególnych dowodów (ontologicznego, kosmologicznego i innych) było dość karkołomne, z uwagi na niemal całkowity brak przygotowania słuchaczy do analizy złożonych tekstów filozoficznych. To zagadnienie dydaktyczne samo w sobie, jak pracować z tekstem w przypadku rosnących trudności percepcyjnych uczestników cywilizacji obrazkowej? Trudność, na którą skarżą się niemal wszyscy poloniści, ukazała się tutaj w całej pełni. W widoczny sposób zrozumienie i interpretacja tekstu przychodziła słuchaczom z trudem. W zasadzie jedynie podczas tych właśnie zajęć widać było „gołym okiem” oznaki znużenia czy zniecierpliwienia słuchaczy. A mimo to włożony w pracę wysiłek przyniósł owoce. Okazało się to najciekawszym elementem treściowym całego pierwszego semestru. I to wbrew początkowemu dystansowaniu się (przypominamy: na „nie” przy tym temacie głosowało aż 22% słuchaczy).

Wniosek jest oczywisty: należy omawiać problematykę teodycei, doniosłą zarówno z punktu widzenia dziejów filozofii, jak i potrzeb przyszłych słuchaczy, niezależnie od możliwych źródeł trudności. Prawdopodobnie jakikolwiek tekst ściśle filozoficzny, zwłaszcza współczesny, rodziłby podobne trudności. Zatem może dobrze się stało, że pojawiły się one na kanwie jednego z bardziej doniosłych zagadnień? Wynik odpowiedzi na pytanie otwarte umacnia badacza w takim przeświadczeniu. Jednocześnie przebieg zajęć wskazuje na konieczność bardzo przemyślanej ich struktury, maksymalnie wspomagającej refleksję słuchaczy.

Wyniki odpowiedzi na drugie pytanie otwarte są mniej doniosłe. Wpisów było niewiele, ale przytoczę je tutaj również *in extenso*:

- *filozofia dekadentyzmu*
- *w jaki sposób człowiek stawia sobie cele życiowe, do których dąży*

- *życie na innych planetach, seksualność człowieka*
- *historia i wydźwięk filozofii w ówczesnym świecie*
- *tematy związane z etyką postępowania*
- *skąd w ludziach biorą się tak skrajne filozofie na życie*
- *seksualność człowieka*
- *miłość*
- *zdam się na pana profesora*
- *uobecnienie [?] [prawdopodobnie chodziło o zagadnienie obecności jako kompletu relacji osobowych]*
- *filozofia oświecenia*
- *nie ma takiego zagadnienia*
- *metafizyka*
- *o miłości.*

Jak widać, dominuje w tym wypadku problematyka antropologiczna i etyczna. Może to być skutek akcentowania tych wątków przez prowadzącego [np. dodatkowe zajęcia dotyczące miłości na dodatkowych ćwiczeniach (nagle zastępstwo), zaczerpnięte już z programu II roku]. Wskazane tendencje zgadzają się z przewidzianym w programie studiów włączaniem wątków antropologicznych i etycznych, także z omawianiem filozofii nowożytnej i współczesnej. Zasluguje na uwagę to, że słuchacze nie pominęli tego pytania, co zazwyczaj zdarza się w pytaniach otwartych.

W tym miejscu warto jeszcze cofnąć się do rozdziału prezentującego wyniki pretestu i wskazywania zagadnień niechcianych. Okazuje się, że w toku zajęć udało się zredukować negatywne nastawienie. Widać to, gdy się zestawi opis tematów dających satysfakcję (np. istnienie Boga) z wynikami wstępnymi pytania nr 5 w I pomiarze. Tam aż 22% osób deklarowało małą przydatność tego zagadnienia dla swej służby. Tutaj zaś pojawiają się wpisy pozytywne wobec tego samego tematu. To wynik krzepiący dla wykładowcy.

Ocena poszczególnych rodzajów zajęć

Zajęcia obejmowały 16 godzin wykładów (aktywizowanych) i 16 godzin ćwiczeń oraz tzw. klinikę (8 godzin). Na pierwszych zajęciach II semestru, który miał być poświęcony historii nowożytnej i współczesnej, dokonano powtórnego pomiaru w identyczny sposób, jak w momencie rozpoczęcia zajęć (arkusz kwestionariusza ankiety audytoryjnej niemal identyczny, z uwzględnieniem momentu badania). Jednak prawie wszystkie poszczególne zajęcia były poddawane anonimowej ocenie na koniec zajęć. Taka praktyka autoewaluacji pozwalała zorientować się, jaka jest recepcja poszczególnych zajęć, co należy uzupełnić lub wzmocnić, a z czego zrezygnować. Okazało się, że najniżej były oceniane zajęcia najtrudniejsze — analiza tekstów, zwłaszcza tekstu współczesnego z metafizycznym dowodem na istnienie Boga opartym na teorii samoistnego oraz zależnego aktu istnienia w bycie realnym [Gogacz 2008].

Dla części słuchaczy było to wyzwanie, tym bardziej, że prowadzący optymistycznie zakładał, że wykład na temat struktury bytu realnego został w pełni przyswojony przez słuchaczy (co nie okazało się do końca prawdą). Prowadzenie akurat tych zajęć wymagało bardzo dużego wysiłku intelektualnego, kreatywności dydaktycznej, uważności ze strony prowadzącego i zwolnienia tempa przyswajanej wiedzy. Jak jednak wynika z wypełnionych ankiet, trud ten nie poszedł na marne. Świadczyły o tym również wyniki testu końcowego, które wskazywały na zrozumienie zasadniczych tez stawianych przez autora omawianego tekstu przez większość słuchaczy. Oczywiście, jak zwykle w takim wypadku, rodzi się pytanie o samodzielność pracy studentów, ale prowadzący dołożył wielu starań, aby sprawdzian pisemny był indywidualny i maksymalnie wiarygodny. Przyniósł on w tym aspekcie wyniki zadowalające. To jeszcze jedna wskazówka, że warto nie pomijać tematów nawet trudnych, ale doniosłych dla dziedziny i dla budowania osobistego oraz dojrzałego poglądu na świat.

Najlepiej oceniano zajęcia wykładowe z elementami warsztatu filozoficznego, zwłaszcza z ćwiczeniami aktywizującymi. Prowadzący dokładał starań, aby stosować tego rodzaju środki dydaktyczne jak najczęściej, nawet kosztem erudycji historyczno-filozoficznej. Okazało się to strategią trafną. Powinna być jeszcze bardziej rozwijana podczas zajęć z antropologii i etyki. Co prawda zbliża to zajęcia z filozofii do warsztatów psychologicznych, ale okazuje się to ważne i potrzebne. Również inni dydaktycy filozofii akcentują stale potrzebę tego rodzaju kreatywności prowadzącego i współpracy ze słuchaczami [Wojcieszek 2012].

Czy spełniono założenia wstępne?

Warto zapytać, czy w ocenie prowadzącego (i zarazem autora tego studium) udało się spełnić zakładane kierunki i metody pracy. Zdaniem prowadzącego — jedynie częściowo. Zajęcia okazały się znacznym wyzwaniem, głównie z powodów organizacyjnych, bardzo różnych od zwykłych zajęć. Zapewne tam kryją się możliwości dalszego ulepszania tego typu edukacji w przyszłości. Przyjrzyjmy się ponownie poszczególnym założeniom. I tak:

1. Dopasowanie treści do potrzeb słuchaczy.

Niskie oceny przydatności osobistej i zawodowej na tle dobrych ocen ogólnych wskazują, że nie udało się do końca spełnić tego warunku, zapewne kluczowego. Rekomendacją byłoby zatem takie zorientowanie przyszłej pracy, aby powiązanie z życiem osobistym i zawodowym tematów filozoficznych było w pełni czytelne. Co z tego, że wykładowca zdaje sobie doskonale sprawę z tego typu powiązań, skoro nie potrafił ich ukazać słuchaczom? Pojawia się postulat całkowitego przebudowania szczegółowego *curriculum* i stawiania za punkt wyjścia przede wszystkim tematów bliskich słuchaczom, zamiast dość abstrakcyjnych tematów historycznych czy ogólnokulturowych. Filozofowie przywykli do poruszania się „w wysokich sferach abstrakcji” i ten stan miał niekiedy miejsce również w badanych zajęciach.

2. Zrozumiałe i atrakcyjne formy nauczania.

Wydaje się, że ten aspekt uwzględniono w znaczny stopniu, dzięki czemu rosła ogólna ocena zajęć i ich zrozumiałość. Zwłaszcza aktywizacja zajęć była istotna. Oczywiście i tych elementów było, zdaniem prowadzącego, za mało. Widać to wyraźnie, gdy przegląda się rejestrowane zajęcia z pozycji zewnętrznego eksperta. Tak, zajęcia były aktywizowane i kreatywne, ale mogłyby być jeszcze bardziej.

3. Uwzględnianie okoliczności kulturowych i rozwojowych.

Prowadzący starał się uwzględniać naturalne ograniczenia osobiste i kulturowe słuchaczy, co powodowało pewne rozwlekanie zajęć („czekanie na najslabszego zawodnika”). Czy dostatecznie? Można się zastanawiać. Zapewne tutaj też pozostają niewykorzystane zasoby.

4. Oparcie na filozofii klasycznej, redukcja tematyki do niezbędnego minimum.

Ten aspekt był spełniony. Zdecydowano się na ograniczenie wielu elementów tradycyjnie obecnych w wykładzie opartym na historii filozofii (a taki charakter ostatecznie przyjął wykład, nieco mniej ćwiczenia). Prowadzący dość konsekwentnie prowadził słuchaczy ścieżką sprawdzoną, czyli klasyczną. Widać to w doborze tematów, postaci, zagadnień. Był to mocny punkt zajęć, co uwidoczniło się w odpowiedziach na pytania otwarte.

5. Stała ewaluacja i monitorowanie efektów.

Każde zajęcia były poddawane bardzo prostej, ale skutecznej autoewaluacji *ex post*. Ten postulat, bardzo ważny, był spełniony w 100%.

6. Ogólny kierunek na rozbudowę zasobów osobistych studentów.

Również i ten aspekt był systematycznie uwzględniany, gdyż dobór szczegółowych treści i zagadnień ukształtował się konsekwentnie w kierunku rozbudowy zasobów osobistych słuchaczy. Nawet jeśli nie traktowali tego jako „przydatności osobistej i zawodowej”. Prowadzącemu towarzyszyło przekonanie, że szczególnie w zawodzie funkcjonariusza służby więziennej konieczne jest zbudowanie solidnej bazy kulturowej adeptów.

Jak się okazuje, największym wyzwaniem było takie przebudowanie struktury zajęć, aby bezpośrednio odnosiły się do najbardziej czytelnych potrzeb osobistych słuchaczy (casusy, problemy) oraz takie ich prowadzenie, aby w jeszcze większym stopniu oprzeć zajęcia na metodach aktywizujących. Jeśli jest jakieś usprawiedliwienie dla prowadzącego, to może bardzo specyficzne i bardzo nowe okoliczności tych studiów, w zasadzie podejmowanych w takiej formie po raz pierwszy w Polsce. Siłą rzeczy musiał to być swego rodzaju eksperyment. To sytuacyjne ograniczenie osłabiało strukturalnie zajęcia. Być może w przyszłości uda się uniknąć tego rodzaju przeszkód.

Wybrane przykłady aktywizacji zajęć

W trakcie półrocznej pracy prowadzący stosował wiele różnych zabiegów aktywizujących, jednak w takim zakresie, aby nie uczynić zajęć trywialnymi. W większości przypadków były to zabiegi opisane już częściowo w rozdziale

monografii pod redakcją prof. Aldony Pobjewskiej [Wojcieszek 2012]. Były jednak również i pewne nowości. Oto kilka prostych przykładów.

„Jaskinia platońska”

Zagadnienie to, niemal klasyczne w edukacji filozoficznej, stale przyciąga dydaktyków filozofii swoją obrazowością. Odnosi się też do kluczowego tematu w rozumieniu filozofii Platona (teoria idei, dualizm). W przypadku omawianych zajęć zastosowano ćwiczenie polegające na tym, że jeden ze studentów (oczywiście ochotnik) znalazł się w sytuacji ekspozycji społecznej obok prowadzącego i jego zadaniem było dokładne rozpoznanie źródła dźwięków dochodzących zza uchylonych drzwi od sali wykładowej. Dźwięki te miały być dowolne, byleby nie były słowami. Za drzwiami przebywało kilku innych studentów, również ochotników, ale dźwięki miał wydawać tylko jeden z nich. Chodziło o to czy „główny badacz” będzie w stanie trafnie wskazać na osobę, która je wydawała. Jak łatwo się domyśleć charakter wydawanych dźwięków (chrząkań, pisków, westchnień itp.) sprawiał nieopisaną radość reszcie słuchaczy, a pewien kłopot poznawczy „badaczowi”. Był to ekwiwalent owych platońskich „cieni na ścianie jaskini”. Po seansie następowała próba rozpoznania źródła dźwięków, w tym wypadku nieudana. Należy to przypisać dużej kreatywności ekipy „dźwiękowców”. Prawdę mówiąc, dawało to okazję do niezłej zabawy, poprawiając wszystkim humor. Było oczywiście poddane interpretacji, a „badacz” i „dźwiękowcy” zostali nagrodzeni gromkimi oklaskami. Jak wiadomo, w takich sytuacjach należy zadbać o komfort emocjonalny uczestników scenek i zabaw. Wydaje się, że w tym przypadku to się udało, dzięki atmosferze zabawy i dystansu do jej rezultatów. Zwłaszcza, że i „badacz” zachowywał się bardzo twórczo i inteligentnie, co spowodowało aplauz uczestników. Oczywiście celem tej zabawy było zwrócenie uwagi na problem epistemologiczny wyrażony przez Platona.

„Wąż czasu”

Historyczne ujmowanie kursu filozofii, postulowane przez Stefana Swieżawskiego, jest zawsze kwestią wyboru dydaktyka: historycznie czy problemowo? W tym wypadku wybrano ujęcie historyczne z elementami problematyzacji zagadnień, ale zachodziła obawa, że z powodu różnych deficytów (np. słabszej edukacji historycznej części uczestników) usytuowanie czasowe poszczególnych zjawisk zachodzących w historii filozofii czy historii kultury może się zacierać lub wręcz być niezrozumiałe. Aby tego uniknąć, poproszono wiele osób ($\frac{2}{5}$ grupy) o utworzenie „węża czasu”. Ustawieni w szeregu reprezentowali określone stulecie. Następnie poproszono wybranych uczestników o wystąpienie o krok z szeregu. Miało to oznaczać okresy szczególnie znaczące w historii filozofii — powstanie (spór Heraklita i Parmenidesa), okres klasyczny (Sokrates, Platon, Arystoteles), wystąpienie św. Augustyna i Boecjusza okres rozkwitu scholastyki (XII/XIII wiek). Reszta grupy obserwowała „węża”. Taka struktura pozwalała

na lepsze (zdaniem prowadzącego) wyobrażenie sobie „historycznego pulsu filozofii” (np. jego rozległości, usytuowania ważniejszych okresów rozwojowych). Ocena tych konkretnych zajęć była wysoka, zatem można przypuszczać, że cel został osiągnięty. Przy okazji uczestnicy nieco się pogimnastykowali i odprężyli. To niewątpliwa zaleta dosłownie rozumianej aktywizacji (oczywiście nie jest to jej istota!), gdyż wszelkie działania cielesne (być może) sprzyjają uchwyceniu pewnych aspektów wykładu, które w inny sposób są trudne do eksplikacji. Sala wykładowa nie ułatwiała tego zadania ze względu na swoją sztywną strukturę ciasnego amfiteatru, ale coś można było uzyskać, wykorzystując w pełni przestrzeń „proscenium” (ok. 12 m w linii prostej). Generalnie jest dobrą zasadą przemyślane wykorzystanie przestrzeni, rozumienie jej możliwości i ograniczeń. Takie elementy, jak usytuowanie okien i drzwi, swoboda przemieszczania lub jej brak, powinny być dostrzegane przez prowadzącego i włączone do akcji. Zwłaszcza lokalizacja głównego wejścia i sposób ulokowania słuchaczy. Sale są różne i to zróżnicowanie może być wykorzystane w ramach wizualizacji treści. Nawet na wykładzie, który pozostaje i pozostanie sztuką słowa, ale może być wzbogacony przez prezentacje multimedialne i wykorzystanie tablicy (w tym wypadku flipchart pionowy). Tablica jest niezastąpionym sojusznikiem wykładowcy. Jeśli dodamy do tego takie urządzenie, jak zdalny zmieniacz slajdów czy mikrofon, to rozszerza to możliwości zagospodarowania przestrzeni. W każdym razie wykładowca miał możliwość przemieszczania się na terenie „proscenium” i głównej osi „amfiteatru”. Niestety, w każdym rzędzie siedziało 4–6 osób, nie mogąc zbyt swobodnie się poruszyć. Utrudniało to dialog z częścią słuchaczy i zbieranie kartek czy fantów. Ważne jest jednak, aby prowadzący zdawał sobie sprawę, jakie warunki narzuca mu sala wykładowa. Akurat to pomieszczenie było zaprojektowane jako przystosowane do metody skrajnie podającej, gdzie prowadzący z jednego miejsca (*ex cathedra*) operuje sprzętem dydaktycznymi i prowadzi zajęcia. Ten typ sali był dostosowany do sposobu pracy na poprzednich kursach funkcjonariuszy Służby Więziennej. Zapewne każdy wykładowca spotyka się z różnorodnymi ograniczeniami sytuacyjnymi — ważne, aby zdawać sobie z tego sprawę, i maksymalnie wykorzystywać to, co dane. Miejsce, czas, struktura pomieszczeń, stopień wygody słuchaczy i prowadzącego mają ogromne znaczenie w budowaniu przekazu i jeszcze bardziej w budowaniu dialogu ze słuchaczami, bowiem wykład jest wydarzeniem dydaktycznym. W jego przebieg ingerują wszystkie okoliczności, zaplanowane i przypadkowe. Najbardziej kreatywni i doświadczeni wykładowcy umieją skorzystać również z tego, co nieoczekiwane, lub co pozornie ogranicza ich możliwości.

„Istnienie — praca z obiektem”

Ćwiczenie nazwane „Praca z obiektem” wydaje się szczególnie przydatne. Jego celem jest wprowadzenie do rozumienia, jakim przełomem filozoficznym była propozycja św. Tomasza tzw. metafizyki *esse*. Wskazanie na podwójne złożenie bytu (nie tylko z formy i materii, jak u Arsytotelesa, lecz zwłaszcza

z aktu istnienia i istoty) jest uznawane przez filozofów orientacji tomistycznej za centralne wydarzenie historii myśli [Gilson 1963; Gogacz 2008]. Jak jednak ukazać ten problem? Zazwyczaj czyni się to, odwołując się do tablicy i pracownice rysuje schematy wyrażające strukturę bytu (np. słynne „jajo tomistyczne”). Czy jednak sama narracja oraz wizualizacja graficzna wystarczą? Przecież mamy tu do czynienia z zagadnieniem niezwykle trudnym. Gdyby takim nie było, to nie mielibyśmy wielu zakłóceń w rozumieniu treści tej metafizyki już w średniowieczu, niemal za życia św. Tomasza. Różne interpretacje zagadnienia istnienia towarzyszyły Idziedu Rzymianinowi (reifikacja istnienia) czy takim luminarzom myśli, jak Jan Fidanza (św. Bonawentura) czy św. Albert Wielki, nie mówiąc już o bł. Janie Dunsie Szkocie. Zatem werbalizm w tej sprawie może prowadzić tylko do nieporozumień. Jak wybrnąć z tej sytuacji? Ktoś, kto uznaje inną niż tomistyczna metafizykę, może wzruszyć ramionami i z ironią stwierdzić, że jest to wynik naruszenia „brzytwy Ockhama”: zbędna struktura rzekomego aktu istnienia powoduje nieuchronnie trudności dydaktyczne. Ponieważ jednak nie podzielam tej opinii i jestem zwolennikiem metafizyki *esse*, to stale szukam jak najlepszych metod wyrażenia „podwójnego złożenia w bycie”.

Jedną z wielu metod jest przywołane tutaj ćwiczenie. Uczestnicy otrzymują małą kartkę i instrukcję, aby zdawkowo opisać prowadzącego. Po chwili dysponujemy już kilkudziesięcioma opisami. Następuje ich głośne odczytywanie, któremu towarzyszą salwy śmiechu uczestników. Ponieważ opisy są absolutnie anonimowe i krótkie, to często stanowią małe arcydzieła kreatywności i dobrego humoru. Prowadzący ma możliwość równie żartobliwego odnoszenia się do treści, które opisują jego samego, zazwyczaj w postaci serii przymiotników. Również takich jak: „otyły i przystojny”. Przy okazji można się dużo o sobie dowiedzieć w aspekcie recepcji społecznej.

Zazwyczaj nikt nie natrafia na właściwy trop, że trzeba zacząć od... istnienia. Indywidualne istnienie traktujemy jako „założenie”, jako oczywistość. A przecież nawet Leibniz pytał, dlaczego jest coś niż nic? Przecież nic jest łatwiejsze.

Sposób rozegrania takiego ćwiczenia jest istotny. Ma ono zmierzać do zaskoczenia słuchaczy tą kwestią, a ewentualne wzmocnienie lub obniżenie poziomu próżności wykładowcy jest efektem ubocznym pracy. Zresztą trzeba przyznać, że słuchacze są zazwyczaj bardzo wyrozumiali i nie są w swych opisach brutalni. Zazwyczaj. Atmosfera zabawy, jaka towarzyszy ćwiczeniu, elementy dialogu z grupą są niezwykle przydatne jako element relaksu. Trzeba pamiętać, że zajęcia zawsze są nużące z przyczyn fizjologicznych (np. twarde siedzenia, czas trwania). Wszystko, co pozwala na chwilę zmienić ich rytm, wprowadzić żarty i zabawę, jest na wagę złota. W tym wypadku zaś mamy świetną dynamikę i wspaniały efekt „acha!”, efekt, który może pomóc w ukazaniu czegoś, co wydaje się ukryte: aktu istnienia i jego centralnej roli w bycie realnym.

Trzeba jednak przyznać, że jest to ćwiczenie w gruncie rzeczy bardzo trudne, wymagające dużego dystansu wykładowcy do samego siebie, otwartości, pewnej odwagi wobec podwyższenia stopnia ekspozycji społecznej i wymagające sprawności w interpretacji tego, co podsuwają uczestnicy. Niewątpliwie jest to pewna

„gra” z uczestnikami. Jest możliwa, jeśli już praca z grupą stworzyła pewną więź i życzliwość. Tego nie da się zrobić i wykorzystać w atmosferze sztywności i dużego dystansu słuchaczy i wykładowcy. Osoby przyzwyczajone do takiego dystansu powinny z tego rodzaju ćwiczenia po prostu zrezygnować i zastąpić ją innymi wynalazkami dydaktycznymi. W każdym razie warto zauważyć, że takie centralne tematy nie dadzą się zrealizować wyłącznie werbalnie. Wtedy przerzucamy na słuchaczy trud zrozumienia, który już i tak jest duży.

„Przyczyna sprawcza”

Zagadnienie przyczyn bytu jest równocześnie i zasadnicze, i dość trudne. Jednym ze sposobów zastosowanych do jego optymalizacji dydaktycznej było ćwiczenie, w którym słuchacze kleili zadany obiekt z odrobiny plasteliny dostarczonej przez prowadzącego. Po chwili ich wytwory były eksponowane i pojawiała się pytanie, w jaki sposób można byłoby rozpoznać, która praca, do kogo należy. Padały różne propozycje, ale w końcu wskazano, że przecież są tam... odciski palców „rzeźbiarza”. Skutek zawsze możemy odnieść do przyczyny, w skutku ona jakby pozostaje. Daje to słynną metafizyczną zasadę przypisywania skutku do adekwatnej przyczyny — adagium: *agere sequitur esse* — „jak coś istnieje, tak i działa”. Łatwiej jest zrozumieć bycie przyczyną, gdy samemu jest się twórcą.

Zasada rozmowy (dialogu) i samoograniczenia wykładowcy

W zasadzie podczas wykładu nie da się doprowadzić do optymalnej sytuacji warsztatu filozoficznego [Pobojewska 2019] w pełnym dialogu (przeszkodzi np. wielkość grupy). Można jednak inkrustować wykład elementami zbliżającymi go do sytuacji warsztatu. Zwłaszcza uzyskiwanie informacji zwrotnych od przynajmniej części słuchaczy udowadnia, że wykładowcy zależy na skuteczności swej pracy.

W opisanym cyklu prowadzący starał się systematycznie sprawdzać rozumienie treści, np. poprzez odzwierciedlanie ich przez słuchaczy. Odwoływał się również do wszelkich prostych metod urozmaicających zajęcia (powstawanie z miejsca, stanie na jednej nodze, głosowanie rękoma i na karteczkach, zamykanie i otwieranie oczu, praca w parach osób siedzących blisko, rysunki symboliczne, lepienie z plasteliny). Każdy wykład i część ćwiczeń była prowadzona z pomocą prezentacji multimedialnej, następnie udostępnianej na platformie e-learningu, wraz z przydatnymi linkami do tekstów czy opracowań. Zajęcia wykorzystywały wszelkie zasady pracy z grupą i budowania osobistego kontaktu. Oczywiście ograniczeniem były takie elementy, jak wspomniany kształt sali (niewygodne siedzenia, pewien tłok), a zwłaszcza przemęczenie słuchaczy (przez pewien okres zajęcia nawet w blokach po 6 godzin, od 7.30). Było to związane ze specyfiką studiów mundurowych, a także z zastaną strukturą sal wykładowych konstruowanych wyraźnie pod kątem zajęć biernych. Jak wspomniano, bardzo trudne było nawet wychodzenie z miejsc, gdyż w rzędach

zasiadało np. 4–6 osób. Takie szczegóły uniemożliwiały zastosowanie wielu znanych prowadzącemu technik pracy, możliwych w innych okolicznościach.

Jednocześnie warto wspomnieć o jeszcze jednej zasadzie konstrukcyjnej omawianych zajęć. Otóż było nią samoograniczenie wykładowcy co do zakresu treści historycznych. Zdecydowano się na bliższe omawianie poglądów następujących filozofów: Heraklita, Parmenidesa, Platona, Arystotelesa, Św. Tomasza z Akwinu. Wspominano nieco o kilkunastu innych (Talesie, Anaksymandrze, Pitagorasie, Demokrycie, Leucypie, Sokratesie, stoikach, sofistach, Plotynie, św. Augustynie, Boecjuszu, bł. Anzelmie z Canterbury, bł. Janie Dunsie Szkocie). Każdy wykładowca staje przed problemem, co ująć, a co pominąć. W tym wypadku uznano konieczność pewnej koncentracji, co było zresztą zgodne z wyrażoną przez studentów w I pomiarze awersją do historii filozofii. Kierując się maksymą „czego się nie najesz, tego się nie naliżesz”, zredukowano świadomie zakres treści historycznych do najważniejszych postaci i wątków, raczej ogólnie charakteryzując daną epokę. Znaczącym elementem było też osadzenie twórczości filozoficznej w historii powszechnej danego czasu, co okazało się konieczne z powodu określonych deficytów wiedzy słuchaczy. Przyjęto zasadę, aby wyjaśniać historię myśli na tle historii jako takiej, zwłaszcza w odniesieniu do elementów życia codziennego w danej epoce.

Podsumowanie

Jak widać, mimo wszystkich utrudnień i wyzwań udało się przynajmniej nie zniechęcić $\frac{3}{4}$ słuchaczy do filozofii, o co było w tych warunkach nader łatwo. Niezwykle istotne było staranie wykładowcy o wprowadzenie humoru, anegdot, elementów zabawy. Bez tych „pomocy” być może zajęcia byłyby podobnie frustrujące, jak w przytoczonym na wstępie badaniu starszych kolegów. Być może udało się tego unikać. Dlaczego być może? Autor tekstu (i zarazem prowadzący zajęcia) zdaje sobie dobrze sprawę z licznych ograniczeń metodologicznych podjętego wysiłku badawczego i ograniczeń związanych z wynikami i przebiegiem badania, które powinno być traktowane jedynie jako pilotażowe i dalekie od definitywnych ustaleń. Zebrano jednak znakomity materiał do lepszego ukształtowania tego przedmiotu w kolejnych latach.

Bibliografia:

- Davies, N. (2019). *Sam o sobie*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gilson, E. (1963). *Byt i istota*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Gilson, E. (1968). *Jedność doświadczenia filozoficznego*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Gogacz, M. (2008). *Elementarz metafizyki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Navo.
- Hume, D. (1951). *Traktat o naturze ludzkiej*. Kraków: PAU.
- Kant, I. (1984). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa: PWN.

- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Swieżawski, S. (2000). *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*. Warszawa–Wrocław: PWN.
- Szifris, K. (2016). *Philosophy in Prison — An Exploration of Personal Development*. (niepublikowana praca doktorska). Robinson College. Pobrano <https://core.ac.uk/download/pdf/151178557.pdf>
- Tomasz z Akwinu (1245–1975). *Suma Teologiczna (Summa Theologiae)*, t. I *O Bogu*, tłum. P. Bełch. Londyn: Veritas. 1975.
- Wojcieszek, K. (2012). Odkrywcze sytuacje edukacyjne w nauczaniu filozofii: happeningi, wspólne zadania, wizualizacje i zabawy. W: A. Pobojewska (red.), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody — środki — scenariusze* (s. 37–58). Warszawa: Wydawnictwo Stentor.

Aneks

[Kwestionariusz ankiety do I pomiaru (pretest)]

Szanowni Państwo! Na poczet planowanego badania ewaluacyjnego w zakresie dydaktyki chcemy zadać kilka prostych pytań. Państwa odpowiedzi są całkowicie anonimowe. Wypełnienie kwestionariusza zajmie kilka minut i jest całkowicie dobrowolne (mogą Państwo oddać czysty kwestionariusz). Bardzo dziękujemy za współpracę.

1. Czy w trakcie dotychczasowej nauki mieli Państwo przedmioty filozoficzne (np. filozofia, etyka, historia filozofii, wstęp do filozofii, antropologia filozoficzna itp.)?

TAK NIE TRUDNO POWIEDZIEĆ

2. Teraz przystępujemy do zajęć w I semestrze. Zapewne chcieliby Państwo, aby te zajęcia miały pewne cechy. Czego Państwo **oczekują**? Proszę zakreślić swoje oczekiwania wobec tego rodzaju przedmiotów. **Jakie powinny być?** (1 najniżej, 6 najwyżej):

zrozumiałość treści	1	2	3	4	5	6
satysfakcja z zajęć	1	2	3	4	5	6
przydatność życiowa	1	2	3	4	5	6
przydatność zawodowa	1	2	3	4	5	6

3. Czego się Państwo **spodziewają** po zajęciach z filozofii? **Jakie one będą?** Proszę zakreślić miejsce na skali: 1 — najniżej, 6 — najwyżej):

zrozumiałość treści	1	2	3	4	5	6
satysfakcja z zajęć	1	2	3	4	5	6
przydatność życiowa	1	2	3	4	5	6
przydatność zawodowa	1	2	3	4	5	6

4. Które z zagadnień byłoby, Państwa zdaniem, przydatne w kształceniu osób pracujących w systemie więziennictwa (funkcjonariuszy):

a) kim jest człowiek?, jaka jest jego natura?	TAK	NIE	TP
b) czy Bóg istnieje?	TAK	NIE	TP
c) ewentualna duchowość człowieka	TAK	NIE	TP
d) przemiany myśli europejskiej (historia myśli)	TAK	NIE	TP
e) co pomaga w przemianie przestępcy?	TAK	NIE	TP
f) czy śmierć kończy definitywnie życie ludzkie?	TAK	NIE	TP
g) jakie postępowanie jest godne człowieka?	TAK	NIE	TP
h) czym jest istnienie?	TAK	NIE	TP

5. Gdyby Pani/Pan miał swobodny wybór przedmiotu nauczania, to który z podanych poniżej by Pani/Pan wybrał (**gdyby był tylko jeden**):

zarządzanie socjologia historia psychologia filozofiaetyka

6. Czy jest jakieś zagadnienie, które prywatnie Panią/Pana bardzo interesuje?

.....

Jestem: kobietą mężczyzną

Bardzo dziękuję za współpracę!

[Kwestionariusz ankiety do II pomiaru (posttest)]

Szanowni Państwo! Na poczet planowanego badania ewaluacyjnego w zakresie dydaktyki chcemy zadać kilka prostych pytań. Państwa odpowiedzi są całkowicie anonimowe. Wypełnienie kwestionariusza zajmie kilka minut. Bardzo dziękuję za współpracę.

1. Na jaki stopień w skali szkolnej Państwo oceniają zajęcia (satysfakcja) z filozofii w I semestrze (ogólna ocena w skali szkolnej 1–6):

1 2 3 4 5 6 inne.....

2. Teraz przystępujemy do zajęć w II semestrze. Zapewne chcieliby Państwo, aby te zajęcia miały pewne cechy. Czego Państwo **oczekują**? — proszę **zakreślić** swoje oczekiwania wobec tego rodzaju przedmiotów. **Jakie powinny być?** (1 najniżej, 6 najwyżej):

zrozumiałość treści	1	2	3	4	5	6
satysfakcja z zajęć	1	2	3	4	5	6
przydatność życiowa	1	2	3	4	5	6
przydatność zawodowa	1	2	3	4	5	6

3. Czego się Państwo **spodziewają** po zajęciach z filozofii? **Jakie one będą?** Proszę zakreślić miejsce na skali: 1 — najniżej, 6 — najwyżej):

zrozumiałość treści	1	2	3	4	5	6
satysfakcja z zajęć	1	2	3	4	5	6
przydatność życiowa	1	2	3	4	5	6
przydatność zawodowa	1	2	3	4	5	6

4. Gdyby Pani/Pan miał swobodny wybór przedmiotu nauczania, to który z podanych poniżej by Pani/Pan wybrał (**gdyby był tylko jeden**):

zarządzanie socjologia historia psychologia filozofiaetyka

5. Czy jest jakieś zagadnienie, które prywatnie Panią/Pana szczególnie zainteresowało w trakcie zajęć z filozofii w I semestrze?

.....

6. Czy jest jakieś zagadnienie, które prywatnie Panią/Pana szczególnie interesuje i powinno się znaleźć w planie zajęć w trakcie z filozofii w II semestrze?

.....

Jestem: kobietą mężczyzną

Bardzo dziękuję za współpracę!

Noty o autorach

dr Agnieszka Gondek — absolwentka studiów filozoficznych na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Badaczka dydaktyki filozofii w szkole średniej, specjalistka w zakresie filozofii wychowania. Kilkuletnia nauczycielka akademicka filozofii i etyki, w tym etyki zawodu. Uczestniczka konferencji metodycznych i naukowych oraz warsztatów dotyczących tego, *jak uczyć, by nauczyć*. W nauczaniu i kształceniu promotorka wspólnego poszukiwania i odkrywania prawdy. Z racji zainteresowań dydaktyką absolwentka Studium Pedagogizacji na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ponadto absolwentka podyplomowych studiów na kierunku Zarządzanie Zasobami Ludzkimi na Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie (Uczelni Medycznej im. Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie). Obecnie pracuje w Centralnym Zarządzie Służby Więziennej w Warszawie.

dr n. med. Katarzyna Iwanicka — psycholog, psychoterapeuta, adiunkt w Wyższej Szkole Kryminologii i Penitencjarystyki. Jej zainteresowania naukowe dotyczą głównie funkcjonowania osób uzależnionych od alkoholu i innych substancji psychoaktywnych oraz ich rodzin, ze szczególnym uwzględnieniem ich stylów radzenia sobie ze stresem. Do tej pory publikowała w czasopismach z Impact Factor, takich jak „Psychiatria Polska” (*Koncepcje tzw. głodu alkoholowego*) oraz PeerJ (*Psychopathological symptoms, defense mechanisms and time perspectives among subjects with alcohol dependence (AD) presenting different patterns of coping with stress*).

dr n. społ. Anna Janus — adiunkt Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie, teatrolog, dyplomowany nauczyciel języka polskiego, ma wieloletnie doświadczenie w zakresie zarządzania strategicznego w jednostkach samorządu terytorialnego, dyrektor Liceum Ogólnokształcącego im. B. Prusa w Skierniewicach, sekretarz komitetu okręgowego Olimpiady Filozoficznej (od 1996 roku). Wśród jej zainteresowań naukowych dominują tematy związane z aksjologicznymi aspektami pracy nauczyciela i pracownika socjalnego. Najważniejsze publikacje to: *Zarządzanie szkołą jako przedmiot odpowiedzialności samorządu lokalnego* (2014), (red.) *Zarządzanie jakością nauczania, kapitałem intelektualnym oraz kadrami naukowymi i administracją na uczelni* (2014), *Aksjologiczny wymiar wychowania w interdyscyplinarnym działaniu pedagogów i pracowników socjalnych na terenie szkoły*, w: Bl. Sára Salkaháziová v odkazoch

kultúrneho a sociálneho dedičstva, (2018), *Zarządzanie projektem w kontekście metod pracy socjalnej z przypadkiem*, Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomberok (2019).

dr Maciej Kasprzyk — adiunkt w Instytucie Badawczo-Rozwojowym Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie. Zainteresowania badawcze autora skupiają się wokół problematyki kryminologii filozoficznej i antropologii filozoficznej. Zajmuje się także filozofią i teorią prawa, w tym szczególności problematyką przyjaznej (dostępnej poznawczo) legislacji.

dr Dawid Lipski — adiunkt w Instytucie Społecznych Podstaw Penitencjarystyki Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie, stypendysta Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego (Liechtenstein), Fundacji Lanckorońskich z Brzezia (Londyn) oraz Deutscher Akademischer Austausch Dienst (Kolonja). Redaktor w czasopiśmie „Pro Fide, Rege et Lege” oraz w „Roczniku Tomistycznym”. Nauczyciel mianowany etyki w szkole podstawowej.

mgr Mariusz Malinowski — pracuje w Instytucie Społecznych Podstaw Penitencjarystyki Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie. Zainteresowania badawcze autora skupiają się wokół problematyki filozofii i edukacji. Zajmuje się kulturową aktywizacją filozofii w kontekstach pozaakademickich — szkoły, kawiarnie, więzienia.

mgr Agnieszka Nowogrodzka — psycholog, asystent w Instytucie Społecznych Podstaw Penitencjarystyki Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie, funkcjonariusz Służby Więziennej. Prowadzi własny gabinet psychologiczny, pracując głównie z wykorzystaniem tzw. trzeciej fali podejścia poznawczo-behawioralnego. Szczególnie interesuje się terapią schematu i metodami wykorzystywanymi w jej ramach. Jako funkcjonariusz Służby Więziennej pracowała ze wszystkimi kategoriami osób skazanych i tymczasowo aresztowanych zarówno udzielając im wsparcia, jak i diagnozując te grupy. Zainteresowania naukowe koncentrują się na dwóch głównych obszarach. Pierwszy z nich to mechanizmy zaburzonej osobowości oraz możliwości pracy z nimi, drugi to rozwijanie zasobów osobistych poprzez poznawanie siebie i otoczenia oraz kształtowanie właściwych interakcji między nimi.

dr hab. Grzegorz Pyszczyk — profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, socjolog kultury, absolwent historii filozofii na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecnie Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie). Opublikował m.in.: *Nadnormalność jako problem społeczny. Wokół klasycznej koncepcji Floriana Znanieckiego* (2013), *Społeczny kontekst refleksji filozoficznej (Szkic z socjologii wiedzy)*, w: *Nieświadomość i transcendencja. Teksty dedykowane Profesor Zofii Rosińskiej* (2012), *Między duchowością a literaturą. Wokół „Jak traci się miłość” Mieczysława Gogacza,*

w: *Filozofia i mistyka: wokół myśli Mieczysława Gogacza* (2012), *Spoleczna rola mędrca. Wokół koncepcji Floriana Znanieckiego*, *Filozofia i Nauka*, t. 6 (2018). W dziedzinie filozofii opublikował (redakcja i współautorstwo haseł): *Leksykon. Filozofia* (2000), *Słownik filozofii* (2004), *Dialogi z filozofami* (2001). W numerze czasopisma „Filozofuj!” 2017 nr 5 ukazał się artykuł pt. *Spoleczne światy wychowania moralnego*.

dr hab. Krzysztof Andrzej Wojcieszek — Dyrektor Instytutu Społecznych Podstaw Penitencjarystyki w Wyższej Szkole Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie. Biolog molekularny, filozof (etyk), pedagog. Specjalizuje się w profilaktyce problemów alkoholowych, a filozoficznie — w teorii rodzicielstwa, dydaktyce filozofii i analizie procesu rozpaczy. Członek konsultor Zespołu ds. Apostolstwa Trzeźwości i Osób Uzależnionych przy Konferencji Episkopatu Polski. Twórca wielu uznanych programów profilaktycznych („Noe”, „Debata”, „Korekta”, „Smak życia, czyli debata o dopalaczach”, „ARS, czyli jak dbać o miłość”). Autor licznych publikacji, zarówno filozoficznych, jak i zwłaszcza pedagogicznych. Ekspert wielu instytucji i zrzeszeń.

dr n. hum. Agnieszka Woszczyk — profesor dydaktyczny na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, autorka programu pierwszego w Polsce kierunku Doradztwo filozoficzne i coaching. Prowadziła badania nad neoplatonizmem, a obecnie zajmuje się filozoficznymi podstawami coachingu oraz metodyką doradztwa filozoficznego. Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Doradztwa Filozoficznego. Praktykuje jako doradca filozoficzny i coach. Ważniejsze publikacje: *Problem „hen” i „aorystos dyas” w „Enneadach” Plotyna* (2007), *Being and Logos. Categorical and Generic Analyses of Being in Classical Philosophy* (red.) (2012), *Filozofia jako sztuka życia. Teorie, modele i wzorce dla doradztwa filozoficznego* (red.) (2013), *Consolatio or Critical Methods? Reflections on Philosophical Counseling*. In: *Thinking Critically: What Does It Mean? The Tradition of Philosophical Criticism and Its Forms in the European History of Ideas* (pp. 265–279). Kubok D. (edd.). (2018).