

Zuzanna Sury*
Kraków

Program *Filozoficznych dociekań* z dziećmi i młodzieżą jako wstęp do realizacji idei edukacji liberalnej

Koncepcje edukacji liberalnej prezentowane przez poszczególnych myślicieli tego nurtu różnią się między sobą. Każdy z autorów podkreśla inny aspekt, który jest istotny w prowadzeniu edukacji liberalnej. Niezależnie jednak od tego, czy w danej koncepcji eksponowany jest postulat przygotowania wychowanków do życia w wielokulturowym świecie¹, potrzeba kształcenia poprzez zadawanie pytań², konieczność powrotu do kulturowego dorobku klasyków przez korzystanie z „wielkich ksiąg”³, czy też inny aspekt edukacji kształtujący jej „liberalność”, wspólnym źródłem wszystkich koncepcji jest idea *artes liberales*. Termin ten oznacza „siedem sztuk wyzwolonych dzielonych na *trivium* i *quadrivium*, których nauczano od schyłku starożytności a głównie w epoce średniowiecza w wersji przystosowanej i zgodnej z doktryną chrześcijaństwa”⁴. Celem *artes liberales* było przekazanie uczniom

* Mgr Zuzanna Sury jest doktorantką w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

¹ Zob. M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

² Zob. N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, Warszawa 2001.

³ Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 2007.

⁴ K. Wrońska, *Liberal education oraz jej obecność w wybranych zamysłach edukacyjnych w Polsce na przestrzeni wieków poczynając od doby oświecenia*, w: T. Kasper, N. Pelcová,

„umiejętności godnych człowieka wolnego”⁵, które stanowiły podstawę do samorozwoju i samodoskonalenia „w dbałości o własny uformowany charakter i właściwe używanie rozumu”⁶. Idea *artes liberales* wzmacniała zatem nie tylko proces nabywania przez ucznia konkretnych umiejętności, kojarzonych często z kompetencjami zawodowymi, ale przede wszystkim kładła nacisk na wewnętrzne kształtowanie człowieka jako jednostki wolnej, zdolnej do samorozwoju związanego ze wzmacnianiem intelektu i charakteru.

W kontekście starożytnych *artes liberales* kładzie się tu nacisk na wysiłek umysłowy, przeznaczony dla ludzi wolnych. Jako przeciwieństwo *artes liberales* można potraktować *artes vulgares*, czyli aktywności, których istotą jest wysiłek fizyczny⁷. Nawiązując do polskojęzycznego terminu „sztuki wyzwolone”, edukację liberalną można opisywać jako działania mające na celu wzmacnianie wewnętrznego rozwoju człowieka w dbałości o ideę samorozwoju i samodoskonalenia.

Postulaty wewnętrznego rozwoju człowieka, wzmocnione o ideę samorozwoju i samodoskonalenia, nie są jednak łatwe do zastosowania w praktyce edukacyjnej. Analizując programy nauczania dopuszczone do użytku przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, trudno wskazać na te, których celem jest realizacja owego postulatu.

Jednym z wyjątków jest program edukacyjny *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*, który swoimi założeniami wpisuje się w ideę edukacji liberalnej. Wydaje się, że ów program może stanowić przygotowanie młodych ludzi do samorozwoju i samodoskonalenia we własnym życiu. Poniżej zaprezentuję istotne cechy edukacji liberalnej, założenia wspomnianego programu oraz wskażę na istotne powiązania między edukacją liberalną i zaproponowanym programem.

Założenia programu *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*

Program edukacyjny *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*, znany również pod nazwą *Filozofia dla Dzieci*, został stworzony z myślą

S. Sztobryn (red.), *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, Praha 2013, s. 245.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ A. Iwańska, *Taniec – sztuka czy umiejętność*, w: A. Gil, A. Kobylarek, A. Kozak (red.), *Ogrody nauk i sztuk*, Wrocław 2010, s. 268.

o uczniach szkoły podstawowej i gimnazjum. Jego twórcą jest profesor Matthew Lipman z The Institute for Advancement of Philosophy for Children przy Montclair State University w Stanach Zjednoczonych. Historia powstania programu sięga lat sześćdziesiątych, kiedy rozpoczęto próby wprowadzania go do szkół. Towarzyszyły temu obserwacje efektów i propozycje ulepszeń. Dzięki ogłoszeniu XX wieku „stuleciem dziecka” popularne stało się wprowadzanie nowatorskich metod nauczania i wychowania. „Zapanował duch innowacyjnych prób modernizowania szkolnictwa oraz programów kształcenia pod kątem jak najpełniejszego służenia dziecku”⁸. Duch zmiany nie ominął również edukacji filozoficznej. „Stulecie dziecka” pozwoliło dorosłym uwierzyć w dziecięcą możliwość rozumienia kategorii filozoficznych i prowadzenia myśli filozoficznej. W tej atmosferze powstawał program *Filozofia dla dzieci*, który dziś jest realizowany w wielu szkołach amerykańskich i europejskich, w tym od kilku lat również w Polsce.

Program opiera się na przekonaniu o naturalnych dyspozycjach dziecka do myślenia refleksyjnego na właściwym poziomie 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 i wyrabiać sobie własną opinię w tej sprawie⁹.

Dzięki podejmowaniu problematyki filozoficznej dzieci mają możliwość poznawania zagadnień kluczowych dla myśli ludzkiej oraz zajmowania wobec nich osobistego stanowiska. Uczniowie są prowadzeni przez nauczyciela, który poprzez dialog filozoficzny przyczynia się nie tylko do przyswojenia wiedzy, ale odsłania przed nimi „świat myśli”¹⁰. „Taka lekcja jest przygodą, dającą dzieciom możliwość rozpoznawania procesów umysłowych zachodzących w człowieku, tłumaczy wiele zjawisk związanych z postawami ludzkimi, zachowaniami, zasadami myślenia i działania, organizacją świata i życia społecznego”¹¹.

Głównym celem programu jest więc pomoc w zdobywaniu przez dzieci umiejętności samodzielnego myślenia. Odbywa się to przez przekazywanie

⁸ M. Malinowski, *Od wydawcy*, w: M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 2008, s. 7.

⁹ Tamże, s. 8.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

uczniom wiedzy na temat precyzyjnego posługiwania się językiem, zasad logiki formalnej i nieformalnej oraz przybliżanie problemów związanych z poszczególnymi działami filozofii, takimi jak ontologia, epistemologia, etyka czy filozofia społeczna. Do celów szczegółowych można zaliczyć:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak rozumiejące czytanie, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- rozwijanie u ucznia umiejętności wglądu we własne procesy poznawcze w celu ich doskonalenia i wzbogacania, np. wykrywanie błędów w rozumowaniach i porównywanie różnych stylów myślenia;
- zdobywanie umiejętności wydawania samodzielnych i przemyślanych sądów, która rodzi się w wyniku rozwijania wymienionych umiejętności, spotkania się z wielością i różnorodnością przekonań i poglądów na świat, krytyką i uzasadnianiem własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- rozwijanie umiejętności komunikacji, rozumianej jako umiejętność jasnego wypowiedzenia się, słuchania innych i ustosunkowywania się do ich wypowiedzi;
- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie, dialogu, tolerancji i otwartości;
- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi;
- rozwijanie u ucznia poczucia odpowiedzialności za własną naukę w efekcie uzyskiwania przez niego wglądu w procesy poznawania;
- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z tradycją filozoficzną i jej rozumienie¹².

¹² *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Program dopuszczony do użytku szkolnego DK-4014-28/99*, <http://phronesis.republika.pl/program.pdf> (pobrano: 30.08.2014).

Metodologia nauczania w programie *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*

Aby zrealizować wyżej wymienione założenia, autorzy programu opracowali specyficzną metodologię, polegającą na prowadzeniu z uczniami dyskusji na podstawie tekstów filozoficznych, literatury pięknej, filmów, prac plastycznych i ćwiczeń, które inspirują do zadawania pytań. Z uwagi na postulowaną rozpiętość wiekową uczniów, do których adresowany jest program, szczegółowe założenia oraz środki realizacji programu zostały dostosowane do wieku odbiorców. Program angażuje zarówno uczniów edukacji wczesnoszkolnej, jak i czwarto, piąto i szóstoklasistów oraz gimnazjalistów. Twórcy programu dla każdej z wymienionych grup wiekowych zalecają przyjęcie nieco odmiennych założeń i nawiązywanie do nieco innych tekstów o charakterze filozoficznym. „Przy wprowadzaniu programu w klasach 1–3 szczególną rolę odgrywa głośne czytanie krótkich tekstów – krótkich opowiadań lub niewielkich fragmentów obszerniejszych dzieł literatury dziecięcej. Dopóki dzieci nie nauczą się czytać samodzielnie, tekst czyta im nauczyciel. Gdy dzieci są już do tego przygotowane, wprowadza się czytanie tekstu na głos, fragmentami”¹³.

Na wczesnym etapie kształcenia¹⁴ założenia programu sprowadzają się do rozbudzania twórczego myślenia, ciekawości poznawczej, wyobraźni. Istotne jest również kształtowanie umiejętności wypowiedzenia się. Nauczyciel w tym czasie dba szczególnie o wprowadzanie „pewnych elementów porządkowania dyskusji pod kątem logicznym, mające np. formę klasyfikowania, definiowania czy podawania uzasadnień”¹⁵. Autorzy podkreślają konieczność prowadzenia rozmowy językiem zrozumiałym dla tej grupy wiekowej. Za błędne uważają wprowadzanie fachowych terminów filozoficznych¹⁶.

W grupie uczniów od czwartej do szóstej klasy szkoły podstawowej „spotkania z filozofią” są przewidziane w dwóch wariantach: „a) mogą być

¹³ Tamże.

¹⁴ Przykładem literatury zalecanej do omawiania z uczniami na wczesnym etapie kształcenia są opowiadania zawarte w publikacji *Mali lecz dzielni. Materiały pomocnicze do programu Filozofia w szkole* (red. B. Hessen) oraz opowiadania w publikacji *Najdziwniejsze krzesło świata. Materiały pomocnicze do programu Filozofia dla Dzieci* (red. B. Hessen).

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

elementem bloków programowych kształtujących myślową samodzielność ucznia i jednocześnie wspierających edukację etyczną; b) mogą być samodzielną formą prowadzenia edukacji etycznej¹⁷.

Warunkiem wydawania przez uczniów sądów etycznych są, według autorów, posiadane przez nich umiejętności, takie jak: „posługiwanie się kryteriami, przewidywanie konsekwencji, uzasadnianie, odkrywanie podobieństw i różnic, dokonywanie klasyfikacji, wykrywanie związków między pytaniami, problemami i twierdzeniami¹⁸. Filozoficzny dialog w grupie pozwala zwrócić uczniom uwagę na wielość możliwych poglądów oraz na fakt, że za owymi poglądami kryją się różne uzasadnienia, „z których nie wszystkie są jednakowo przekonujące¹⁹”.

Uczniowie uczą się też rozważać praktyczne zastosowania przekonań, konsekwencje czynów i zachowań wynikających z określonych przekonań, związki między myśleniem i działaniem. Tym samym dociekania filozoficzne stają się dla uczniów swego rodzaju zabezpieczeniem zarówno przed relatywizmem moralnym, jak i przed indoktrynacją, uczą świadomego i rozważnego określania się wobec wartości, podejmowania wysiłku w celu znalezienia przemyślanej odpowiedzi na ważne życiowe pytania²⁰.

Analizując powyższą wypowiedź, warto zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo płynące z niewłaściwego wprowadzania uczniów w świat sądów etycznych. Można wyobrazić sobie sytuację, w której klasowa dyskusja na tematy związane z etyką polega na poszukiwaniu uzasadnień dla poszczególnych stanowisk i nie wnosi żadnej wewnętrznej zmiany w uczniach. Samo generowanie uzasadnień, bez rzetelnego omówienia tego procesu z uczniami, może prowadzić ich do wniosku, że zasadniczo każdy sąd etyczny jest słuszny, skoro słuszności każdego z nich można dowieść zadowalającymi argumentami. Tymczasem uczniowie, w każdym zresztą przedziale wiekowym, są niezwykle wrażliwi na wypowiedzi nauczyciela, szczególnie te o charakterze sądów etycznych. Wielu wychowanków właśnie w osobie nauczyciela (który w programie pełni wyłącznie funkcję moderatora porządkującego dyskusję) poszukuje odpowiedzi na istotne życiowe pytania. Wątpliwości wzbudza zatem możliwość jednoczesnego logicznego, obiektywnego

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

uzasadniania sądów oraz wewnętrznego kształtowania uczniów. Wewnętrzne kształtowanie wydaje się zaś niemożliwe bez zaproponowania uczniowi podstawy wiedzy i przekonań, które dopiero z czasem mogą być przez niego modyfikowane na drodze samodoskonalenia. Innymi słowy, realnym zagrożeniem powodzenia edukacji filozoficznej w opisywanym programie jest możliwość relatywizacji omawianych zagadnień, prowadząca do wniosku, że żadne ze stanowisk nie jest warte większej uwagi od pozostałych.

W gimnazjum edukacja filozoficzna, w ujęciu twórców programu, „ma być między innymi przygotowaniem uczniów do samodzielnego zorientowania się w poszczególnych dyscyplinach nauki”²¹. „Dyskusje filozoficzne umożliwiają integrowanie wiedzy z zakresu różnych dziedzin nauki i różnych rodzajów poznawania oraz refleksję nad metodami stosowanymi w obrębie różnych dziedzin nauki, założeniami, na których opierają się różne systemy wiedzy oraz badanie relacji istniejących między filozofią a naukami szczegółowymi”²². Ponadto w dalszym ciągu na tym etapie poruszane są zagadnienia natury ontologicznej, etycznej czy epistemologicznej. Podręczniki przeznaczone do wykorzystania w gimnazjum (powieść *Iza* i podręcznik *Dociekania etyczne*, powieść *Marek* i podręcznik *Rozważania o społeczeństwie*) to zbiory opowieści, w których uczniowie odnajdą inspiracje do dyskusji na rozmaite tematy, związane z różnymi działami filozofii. „Teksty te mogą zostać przez nauczyciela uzupełnione innymi materiałami, w zależności od potrzeb i zainteresowań konkretnej grupy uczniów”²³.

Autorzy podkreślają, że nauka krytycznego i twórczego myślenia, będąca podstawowym celem edukacji filozoficznej na tym etapie, jest czynnikiem nie tylko edukacyjnym, ale i wychowawczym dzięki temu, że działa na rzecz „współpracy, tolerancji oraz aktywnego uczestnictwa”²⁴. Niebezpieczeństwa wiążące się z rozumianą w ten sposób funkcją edukacji filozoficznej zostały omówione poniżej, we fragmencie zatytułowanym „Filozofowanie z dziećmi a postulat wielokulturowości”.

Na każdym z etapów edukacyjnych punktem wyjścia do dyskusji są pytania samodzielnie stawiane przez uczniów. Następnie klasa szkolna razem z nauczycielem przekształca się we „wspólnotę dociekającą”²⁵. Nauczyciel

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Zob. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 2008.

nie narzuca uczniom własnego punktu widzenia. Pełni raczej rolę moderatora dyskusji dbającego o merytoryczny poziom prowadzonych rozmów.

Podstawowy model zajęć obejmuje następujące etapy:

- usytuowanie się uczestników zajęć w kręgu;
- głośne czytanie tekstu lub oglądanie materiału wizualnego lub wykonanie ćwiczenia;
- sformułowanie pytań przez uczniów;
- wybór pytania do dyskusji;
- dyskusja: próba znalezienia możliwie najbardziej przemyślanej, uzasadnionej i wszechstronnej odpowiedzi na to pytanie, porównywanie jej z innymi odpowiedziami proponowanymi przez uczestników dyskusji, badanie zasadności odmiennych stanowisk i formułowanie argumentów za i przeciw, szukanie ich wzajemnych powiązań i ich związków z innymi filozoficznymi pytaniami, odkrywanie założeń i implikacji pytań oraz odpowiedzi, niekiedy znalezienie czegoś, co łączy odmienne opinie i uzgodnienie wspólnego stanowiska²⁶.

Oprócz poradników metodycznych pomocnych nauczycielowi w prowadzeniu zajęć opracowano teksty służące wywołaniu wśród uczniów dyskusji. Są to powieści podzielone na krótkie rozdziały, przygotowane z myślą o poszczególnych grupach wiekowych. Powieści opowiadające o losach bohaterów są skonstruowane tak, aby w każdym rozdziale pojawiał się ciekawy temat do dyskusji. Tematy dotyczą problematyki zarówno ontologicznej, jak i etycznej czy estetycznej. Materiały dydaktyczne opracowane przez twórców programu są wyłącznie wsparciem, ponieważ nauczyciel do każdej lekcji przygotowuje pomoce metodyczne według potrzeb danej grupy zgodnie z własną inwencją.

Istota edukacji liberalnej

Termin edukacja liberalna, w odniesieniu do idei *artes liberales* jest przez wielu rozumiany jako:

podejście do nauki, które wzmacnia jednostki i przygotowuje je do radzenia sobie ze złożonością, różnorodnością i zmianami. Zapewnia studentom szeroką

²⁶ *Filozoficzne dociekania...*

wiedzę o świecie, jak również pozwala na poszerzanie wiedzy w określonym obszarze zainteresowania. [...] Pomaga uczniom rozwijać poczucie odpowiedzialności społecznej, a także pozwala na zdobywanie intelektualnych i praktycznych umiejętności, takich jak komunikacja, myślenie analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów oraz pozwala na posiadanie zdolności dostosowania wiedzy i umiejętności w świecie rzeczywistym²⁷.

Wymienione przymioty edukacji liberalnej nie wiążą się jednak z traktowaniem wiedzy jako środka, który umożliwi ich osiągnięcie. Paradoksalnie, mogą one zaistnieć tylko wtedy, gdy wiedza zostanie potraktowana jako cel sam w sobie²⁸. Uczniowie poznają zatem nowe dziedziny wiedzy nie po to, aby uzyskać jakiegokolwiek korzyści, ale po to, aby cieszyć się nowo zdobytą wiedzą lub umiejętnością.

Teoretycy rozważający zagadnienie edukacji liberalnej zwracają uwagę również na inne elementy konstytuujące to „podejście do nauki”. Leo Strauss podkreśla zalety czerpania z dorobku twórców kultury poprzez korzystanie z „wielkich ksiąg” (*greatest books*). Edukacja liberalna jest bowiem według L. Straussa „edukacją w kulturze”²⁹. Jest wartościowa tylko wówczas, gdy korzysta z dorobku kultury zachodniej, w szczególności z filozofii. Aby być osobą wykształconą, nie trzeba, według autora, być filozofem. Trzeba jednak znać twórczość czołowych zachodnich filozofów. Przykładem zalecanej lektury są *Dialogi* Platona. L. Strauss podkreśla również, że w edukacji liberalnej proces kształcenia odbywa się nie tylko na poziomie ucznia, który jest uczony przez nauczyciela, lecz również na poziomie nauczyciela, który sam wciąż się uczy. Nauczyciel, ze względu na znikomą liczbę „mistrzów”, uczy się od nich również za pośrednictwem „wielkich ksiąg”. Edukacja liberalna „powstaje zatem przez staranne odczytywanie wielkich ksiąg, które pozostawili po sobie słynni myśliciele – są to studia, podczas których bardziej doświadczeni uczniowie wspomagają mniej doświadczonych, a nawet początkujących”³⁰.

Kolejną cechą edukacji liberalnej, podkreślaną przez Marthę Nussbaum, jest kształtowanie przez uczniów postawy otwartości na wielokulturowość:

²⁷ K. Hovland, C. Geary Schneider, *Deepening the Connections: Liberal Education and Global Learning in College*, Wiley Online Library, November–December 2011, s. 3.

²⁸ A. Miller, *Rhetoric, Paideia and the Old Idea of a Liberal Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2 (2007), s. 184.

²⁹ L. Strauss, *Liberalism ancient and modern*, Chicago 1995, s. 4.

³⁰ Tamże, s. 3.

nasze akademie kształcą obywateli, co oznacza konieczność stawiania pytań o to, kim we współczesnych czasach powinien być i jaką mieć wiedzę dobry obywatel. Dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy. Rozumne, kooperatywne rozwiązanie wielu najbardziej palących problemów wymaga dialogu łączącego ludzi o różnej przynależności narodowościowej, kulturowej i religijnej³¹.

M. Nussbaum kładzie nacisk na edukację, która nie ogranicza się do „wielkich ksiąg”, ale jest otwarta na współczesne problemy i dąży do rozwoju człowieka jako rozsądnego i odpowiedzialnego obywatela świata. Autorka, analizując amerykańskie szkolnictwo wyższe, zwraca uwagę na konieczność zapoznawania się studentów z innymi kulturami i zachęca ich do otwartości na odmienność. Przywołuje również następujący problem: „jak dotąd Ameryka nie radzi sobie zbyt dobrze z kształtowaniem obywateli zdolnych do wchodzenia we właściwe relacje z odmiennymi kulturami”³². Dostrzega zjawisko wartościowania i wykluczania innych kultur, które znacząco ogranicza możliwości współpracy między obywatelami różnych krajów, wyznawcami różnych religii, osobami różnej płci czy też, mówiąc najogólniej, znajdującymi się „poza obszarem czyjejś pierwotnej grupy odniesienia”³³.

Kolejnym aspektem edukacji liberalnej, na który zwraca uwagę Henry Newman, jest kształtowanie u uczniów umiejętności samodzielnego, racjonalnego myślenia. Dzięki wiedzy z różnych dziedzin nauki człowiek nabywa umiejętność rozumienia świata i innych. Umiejętność samodzielnego myślenia pomaga dostrzec w przyswajanych informacjach nieścisłości, błędy logiczne oraz przekłamania. Zdolność ta pozwala więc nie tylko na dokonywanie rozsądnych wyborów, ale również na rzetelną ocenę powszechnie przyjętych stereotypów i przesądów. Racjonalne myślenie, kształtowane między innymi przez „wolną”³⁴ wiedzę, pozwala zatem na realizowanie życia wolnego od intelektualnych ograniczeń, powodowanych przez wyżej wymienione czynniki. Pozwala również w codziennym życiu radzić sobie z życiowymi zadaniami przy zachowaniu „szlachetnej i dwornej postawy”³⁵.

³¹ M. Nussbaum, dz. cyt., s. 16.

³² Tamże, s. 127.

³³ Tamże, s. 121.

³⁴ J. H. Newman używa pojęcia „wiedza wolna”, aby podkreślić jej znaczenie jako celu samego w sobie. Zob. J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 1990, s. 180–199.

³⁵ Tamże, s. 199.

Nie oznacza to jednak, że osoba posiadająca wiedzę wyłącznie filozoficzną staje się natychmiast wzorem cnót.

Wiedza jest jedną sprawą, cnota inną; zdrowy rozsądek to nie jest sumienie, wypracowana subtelność podejścia to nie pokora, ani też szerokie podejście i sprawiedliwy osąd spraw nie stanowią wiary. Filozofia, choćby nader oświecona, nader głęboka, nie daje władzy nad namiętnościami, nie dostarcza człowiekowi skutecznej motywacji, zasad, które ożywią jego wnętrze. Wolne wykształcenie nie czyni z człowieka chrześcijanina ani katolika, tylko dżentelmena³⁶.

Analizując myśl J. H. Newmana, warto zwrócić uwagę na potrzebę i zasadność rzetelnie prowadzonej edukacji filozoficznej dzieci. Warto, podczas realizacji wszelkich programów filozoficznych, pamiętać również o wzmacnianiu ucznia w obszarze rozwoju moralnego.

Idea edukacji liberalnej w programie *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*

Filozofowanie z dziećmi a postulat korzystania z „wielkich ksiąg”

Kluczowym elementem przebiegu wszystkich zajęć dydaktycznych w programie jest konfrontacja z myślą autora przedstawioną w przyswajalnym tekście. Charakter tej konfrontacji zależy od wieku uczestników zajęć. Wśród uczestników młodszych polega ona na wysłuchaniu lub obejrzeniu bajki czy przyjrzeniu się ilustracji. Docelowo jednak w grupach uczestników umiejących czytać spotkania polegają na poznawaniu tekstów filozoficznych. W tych grupach nauczyciele nadal pracują, kierując się własną inwencją i stosując rozmaite środki rozpoczynające dyskusję, jednak rozmowa zawsze dotyczy tematów związanych z problematyką filozoficzną. Przykładami tekstów proponowanych przez autorów programu są powieści *Iza*, *Marek*, *Harry*, dedykowane poszczególnym grupom wiekowym uczestników. Nauczyciel prowadzący zajęcia może zatem korzystać z przygotowanych tekstów, zapoznawać wychowanków z dziełami kultury, a także – i przede wszystkim – omawiać z uczniami teksty klasyków filozofii, takich jak Platon, Arystoteles, Kartezjusz, Immanuel Kant, John Dewey czy wielu innych.

³⁶ Tamże.

U podstaw metodologii programu stoi bowiem założenie o potencjale intelektualnym dzieci, który często ulega uśpieniu przez brak adekwatnych ćwiczeń umysłowych.

Warto zwrócić uwagę na potencjalne niebezpieczeństwo, wynikające z charakteru prowadzonych zajęć. Twórcy programu nie narzucają konkretnego zestawu tematów realizowanych podczas zajęć, dlatego poruszana problematyka może „wymknąć się spod kontroli” prowadzącego. Nawet jeżeli podczas zajęć nauczyciel poddaje pod dyskusję fragment tekstu napisanego przez jednego z klasyków, nie może mieć pewności, że ów tekst zostanie odczytany zgodnie z powszechnie przyjętą interpretacją. Przeszkodą stojącą na drodze ku właściwemu odczytaniu tekstu jest bowiem brak doświadczenia oraz wystarczającej wiedzy uczestników zajęć. Uczniowie omawiający mit platońskiej jaskini, mogą na przykład potraktować go dosłownie, pomijając istotne przesłanie opowieści ukazane w sposób symboliczny – wychodzenie z ciemności niewiedzy.

Kolejnym ograniczeniem, stojącym przed nauczycielem pracującym z tekstami klasyków, są jego własne braki w doświadczeniu i wiedzy. Może to skutkować mylnymi interpretacjami dokonywanymi przez uczniów. Jeżeli nauczyciel nie poświęci wystarczającej uwagi własnemu samorozwojowi w omawianym obszarze, istnieje niebezpieczeństwo, że lekcje prowadzone metodą *Filozofowania z dziećmi* staną się tylko swobodną wymianą poglądów uczestników zajęć. Omawianie tekstów bez odniesienia do szeroko pojętego kontekstu i bez odpowiedniego wprowadzenia merytorycznego może skutkować błędami w rozumieniu omawianych zagadnień lub przerodzić się w swobodną rozmowę oddaloną od przedmiotu i niewnoszącą niczego nowego do wewnętrznego rozwoju ucznia.

Kolejnym niebezpieczeństwem w tym obszarze jest brak konfrontacji z „wielkimi księgami”. Ponieważ twórcy programu proponują korzystanie ze specjalnie przygotowanych opowieści, nauczyciel może wcale nie zwrócić uwagi uczniów na teksty klasyków. Można wyobrazić sobie uczniów, którzy nawet po kilku latach edukacji filozoficznej nie poznali głębi żadnego z tekstu klasyków.

Filozofowanie z dziećmi a postulat wielokulturowości

Prowadzenie zajęć metodą dyskusji pozwala wykształcić w uczniach otwartość na poglądy innych. Dzięki temu uczą się akceptacji. Nauczyciel dba o używanie poprawnych merytorycznie argumentów (na przykład poma-

ga odróżnić argument od argumentu *ad personam*³⁷). Centralnym punktem zajęć jest problem sformułowany przez uczniów, a więc zajęcia dotyczą tematu, który jest rzeczywistym przedmiotem ich zainteresowań. Dzięki temu emocjonalne zaangażowanie pojawiające się podczas zajęć jest skierowane na rozwiązanie problemu przy udziale wszystkich uczniów. Klasa zamienia się we „wspólnotę dociekającą”, dzięki której wychowankowie nabywają umiejętność wspólnego działania. „Doświadczenie, osobiste przeżycie, jakim jest wspólne dociekanie, pokazuje uczniom, że rozwiązania filozoficznych problemów sami mogą tworzyć i rozwijać, że potrafią myśleć i doskonalić swoje myślenie, swój pogląd na świat oraz umiejętność porozumiewania się z innymi ludźmi”³⁸.

Przyjęta w programie metodyka, koncentrująca się na dyskusji, wiąże się jednak z pewnymi niebezpieczeństwami. Jednym z nich jest możliwość wykorzystywania przez uczniów dyskusji jako aktywności, w której jeden rozmówca uzyskuje przewagę nad innymi. Istnieje ryzyko traktowania rozmówców jako przeciwników, których trzeba pokonać, aby wygrać bitwę. Klasa, w której dyskusja przyjmuje charakter walki słownej, z pewnością nie może zostać nazywana „wspólnotą dociekającą”. Wydaje się, że dopiero klasa, składająca się z uczniów w pełni przygotowanych do prowadzenia rzetelnej dyskusji, jest gotowa na realizację postulatu otwartości na poglądy innych. Trudno jednak jednoznacznie określić, na czym miałyby polegać owo przygotowanie, szczególnie w przypadku realizacji treści programowych, które same mają za cel przygotowanie klasy do tworzenia „wspólnoty dociekającej”.

Kolejnym niebezpieczeństwem czyhającym na nauczyciela pracującego z omawianym programem jest trudność w ocenie zamiarów poszczególnych dyskutantów. Jest bowiem możliwe, że pod pozorem krytycznej czujności uczestników zajęć ukrywa się tendencja do negowania poglądów innych, na przykład mniej lubianych uczniów. Warto zwrócić uwagę również na możliwość wykorzystywania umiejętności formułowania błyskotliwych wypowiedzi w celu udowodnienia innym własnej wyższości. Tego rodzaju pragnienia, jeśli nie zostaną wystarczająco szybko zauważone, mogą stać się głównym czynnikiem motywującym uczniów do aktywnego udziału w zajęciach. Niestety, ten rodzaj motywacji nie sprzyja kształtowaniu u uczniów otwartości na poglądy innych i ich akceptacji.

³⁷ Argument skierowany do konkretnej osoby, oddalony od merytorycznej rozmowy.

³⁸ B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat, *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, Warszawa 1996, s. 14.

Filozofowanie z dziećmi a postulat racjonalnego myślenia

Opanowanie umiejętności samodzielnego, racjonalnego myślenia, postulowane przez twórców programu, odnosi się „do dwu wymiarów ludzkiego umysłu: jeden z nich nazwać można krytyczno-logicznym, drugi wyobrazeniowo-twórczym”³⁹. Kształtowanie umiejętności w obszarze pierwszym odbywa się przez ćwiczenie wyciągania wniosków opartych na zespole danych lub „stosowaniu ogólnej reguły do poszczególnych przypadków”⁴⁰. Wymiar wyobrazeniowo-twórczy przejawia się natomiast, wedle M. Lipmana, w aktywności artystyczno-literackiej oraz czynnościach, takich jak „wymyślanie hipotez, projektowanie eksperymentów, stawianie trafnych pytań, przyjmowanie założeń, przewidywanie możliwych konsekwencji i wielu innych”⁴¹.

Podczas lekcji prowadzonych zgodnie z omawianym programem nauczyciel ma możliwość kształtowania wymienionych wyżej umiejętności głównie podczas dyskusji wywołanych pytaniem postawionym przez uczniów. Nauczyciel nie narzuca przebiegu zajęć, ale koordynuje prowadzenie przez uczniów argumentacji. Pielęgnuje zatem rozwój aktywności twórczej oraz dba, aby ta aktywność nie stała się w trakcie dyskusji nieokiełznaną burzą mózgow. Zajęcia umożliwiają uczenie się przestrzegania norm związanych z poprawnością merytoryczną prowadzonej dyskusji oraz dostrzegania błędów w argumentacji. Dzięki temu dzieci mają szansę stać się w przyszłości świadomymi dyskutantami oraz mogą nabyć umiejętność racjonalnego podejmowania decyzji w wielu sferach życia. Mają również możliwość kształtowania postaw, które pomagają radzić sobie z życiowymi zadaniami przy zachowaniu „szlachetnej i dwornej postawy”⁴².

W realizacji postulatu racjonalnego myślenia może pojawić się kolejna przeszkoda. Nauczyciel, nadmiernie skoncentrowany na rozwoju u dzieci określonych umiejętności, może sam zacząć traktować wiedzę wyłącznie jako środek do uzyskania wychowawczego celu i ostatecznie sam utracić wiarę w to, że „wiedza może być celem samym dla siebie”⁴³. Tymczasem, jak twierdzi J. H. Newman:

³⁹ Tamże, s. 5.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² J. H. Newman, dz. cyt., s. 199.

⁴³ Tamże, s. 183.

Taka jest struktura ludzkiego umysłu, że wszelki rodzaj wiedzy, jeśli jest ona taka naprawdę, stanowi nagrodę dla siebie. A jeżeli jest to prawdziwe w odniesieniu do wszelkiej wiedzy, jest także prawdziwe w odniesieniu do tej szczególnej filozofii, którą stanowi [...] wszechogarniające spojrzenie na prawdę we wszystkich jej gałęziach, na relacje jednych nauk do drugich, na ich wzajemne wpływy i na ich odpowiednie odnośne walory⁴⁴.

Postulat racjonalnego myślenia zostanie również zaniedbany, jeżeli teksty prowadzone podczas lekcji zostaną omówione zbyt powierzchownie, bez pochylecia się nad istotnymi szczegółami i kontekstami oraz bez uprzedniego zweryfikowania dotychczas posiadanej przez uczniów wiedzy na temat danego zagadnienia. Brak wyjaśnienia istotnych pojęć czy wydarzeń historycznych wpływających na daną koncepcję może spowodować głębokie niezrozumienie omawianego problemu. Istnieje ryzyko, że owo niezrozumienie nie ujawni się podczas dyskusji i nie zostanie zauważone przez nauczyciela.

Filozofia dla dzieci w programie nauczania

Stworzenie nowatorskiego programu nauczania filozofii zrodziło się z potrzeby zmiany szkolnej rzeczywistości. Twórcy programu wielokrotnie zwracają uwagę na potrzebę dostosowania szkolnych zajęć do potrzeb współczesnego świata. Podkreślają znaczenie umiejętności rozumienia i myślenia, które są rozbudzane przez odkrywanie, eksperymentowanie, stawianie pytań, dociekanie i tym podobne intelektualne czynności. Twórcy programu podkreślają potrzebę stworzenia sposobu kształcenia, który nie ograniczy dostępu do niego osobom o trudnych warunkach socjalno-ekonomicznych lub odmiennych kulturowo. Podobne założenie przyświecało twórcom podstawy programowej w dziewiętnastowiecznej Anglii. W związku z udzieleniem prawa głosu członkom klasy robotniczej zauważali konieczność wykształcenia świadomych i odpowiedzialnych obywateli. David Conway, śledząc historię programu nauczania w Anglii, upatruje jej początków w owych wydarzeniach i wskazuje na postać Mathew Arnolda, angielskiego myśliciela i działacza oświatowego, który próbował wprowadzić edukację liberalną jako powszechnie obowiązującą. Jest prawdopodobne, że istnieją analo-

⁴⁴ Tamże, s. 183.

gie między aktualną sytuacją społeczno-ekonomiczną Polski, a warunkami dziewiętnastowiecznej Anglii, opisywanymi przez D. Conwaya. W związku z tym być może istnieje szansa, że w przyszłości narodzi się powszechnie obowiązujący program edukacji filozoficznej. Zagadnieniem godnym poruszenia jest wobec tego zasadność wprowadzenia edukacji filozoficznej w formie zaproponowanej w programie *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą* oraz rozważenie ograniczeń zaproponowanego rozwiązania.

Zakończenie

Analizując programy nauczania, które są obecnie realizowane w Polsce, warto pochylić się nad nimi w kontekście założeń, które im przyświecają. Programów, za którymi stoją założenia edukacji liberalnej, jest niestety niewiele. Wśród nich znalazł się omówiony w artykule program *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*, który zasadniczo może zostać uznany za praktyczną egzemplifikację owej idei. Wydaje się, że edukacja filozoficzna prowadzona w przedstawionej formie może pełnić funkcję przygotowania uczniów do edukacji liberalnej. Zaprezentowany program wydaje się niezwykle pomocny w przekazywaniu idei wewnętrznego kształtowania ucznia, która jest podstawą edukacji liberalnej. Niestety program posiada również swoiste ograniczenia, wynikające w dużej mierze z nieściśłości w metodycznej warstwie opisu. Wydaje się, że odpowiedzialność za prowadzenie zajęć zgodnie z programem w duchu edukacji liberalnej zależy w głównej mierze od postawy nauczyciela, a więc od tego, w jaki sposób rzeczywiście będzie on realizował z uczniami omawiane zagadnienia. Wśród owych zagadnień, wskazywanych jako istotne przez zwolenników edukacji liberalnej, wymienić można: właściwe korzystanie z „wielkich ksiąg”, traktowanie wiedzy jako celu samego w sobie, postulat racjonalnego myślenia, kształtowanie postawy otwartości na to, co odmienne, przy jednoczesnym zachowaniu własnego systemu wartości. Nie można również zapomnieć, że zadaniem edukacji liberalnej nie jest przygotowanie uczniów do sprawnego wypełniania w przyszłości ról zawodowych bez odniesienia do wartości, ale ich wewnętrzny rozwój, a na dalszym etapie samorozwój i samodoskonalenie.

***Philosophy for Children* Curriculum as the Introduction to Liberal Education (Summary)**

The paper shows some elements of liberal education in 'Philosophy for children' curriculum. The curriculum helps in teaching philosophy at every level of education. The argumentation refers to Leo Strauss and his concept of 'greatest books', to 'multiculturalism' of Martha Nussbaum and to 'critical thinking' of John Henry Newman. The paper describes the aims, goals, objectives and methodology of teaching in the curriculum and shows the components which are typical for liberal education.

Keywords: liberal education; teaching philosophy; Philosophical Inquiry; Philosophy for Children.

Program *Filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą* jako wstęp do realizacji idei edukacji liberalnej (Streszczenie)

W artykule wykazano zasadność tezy o istnieniu elementów edukacji liberalnej w programie nauczania *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą* służącym nauczaniu filozofii na każdym z poziomów kształcenia. Argumentacja nawiązuje do poglądów klasyków edukacji liberalnej. Przytoczono koncepcje „wielkich ksiąg” Leo Straussa, „wielokulturowości” Marthy Nussbaum oraz „krytycznego myślenia” Johna Henry’ego Newmana. Opisano założenia, cele oraz metodologię nauczania w programie oraz wskazano na zawarte w programie elementy charakterystyczne dla edukacji liberalnej.

Słowa kluczowe: edukacja liberalna; edukacja filozoficzna; filozoficzne dociekania; filozofia dla dzieci.

