

Anna Łagodzka

Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych

Analiza i Egzystencja 25, 99-123

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

ANNA ŁAGODZKA*

DYSKUSJA DIALOGICZNA – FILOZOFIA DZIECIŃSTWA I FILOZOFIA DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: filozofia dla dzieci, filozofia dzieciństwa, dyskusja dialogiczna, paternalizm w dydaktyce, autonomia
Keywords: philosophy for children, philosophy of childhood, dialogical discussion, paternalism in didactics, autonomy

Artykuł ten stanowi kolejny opis sposobu uczenia się i nauczania filozofii, jaki został zaproponowany na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku przez Matthew Lipmana w programie kształcenia znanym pod nazwą *Filozofia dla dzieci*. Chodzi więc o model z istoty dydaktyczny i pomyślany przede wszystkim jako sposób nauczania na szczeblach przedakademickich. Pomysł Lipmana powstawał jednak nie tylko z myślą o najmłodszych i młodszych adeptach filozofii, jako że wywodził się także z doświadczeń dydaktycznych w szkołach wyższych. Autor stopniowo

* Anna Łagodźka – filozofka, tłumaczka literatury filozoficznej; specjalizuje się w nauczaniu mającym formę dialogicznej dyskusji – modelu filozoficznego dociekania, który zaproponował M. Lipman w programie kształcenia *Filozofia dla dzieci*. Prowadzi zajęcia w Podyplomowym Studium Filozofii i Etyki w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Główne obszary zainteresowań: zagadnienia dialogu, dyskursu, interpretacji i studia nad zwierzętami. E-mail: ania.lagodzka@gmail.com.
Address for correspondence (independent researcher): E-mail: ania.lagodzka@gmail.com.

odkrywał jego kolejne znaczenia, podobnie jak robili to inni: działanie edukacyjne poddawane refleksji przyczyniło się do bardziej wszechstronnego rozumienia proponowanej w programie *Filozofia dla dzieci* formy filozoficznej aktywności¹. W miarę jak realizowano program w szkołach w wielu krajach oraz publikowano kolejne materiały teoretyczne i dydaktyczne, powstawało podejście edukacyjne określane mianem filozofowania z dziećmi lub filozoficznych dociekań z dziećmi². Moje rozumienie tego podejścia kształtowało się w dużej mierze w toku praktyki dociekania z grupami studentów, między innymi studiujących nauczycieli, i doprowadziło do konstatacji, że zaproponowana w nim forma filozoficznej aktywności jest również filozofią dla dorosłych. Toteż pisząc o dialogicznych dyskusjach z dziećmi, mam na uwadze pytanie, dlaczego ten rodzaj filozoficznego dociekania nie jest modelem czysto instrumentalnym, który, spełniwszy swoje edukacyjne zadania, ulegałby wyczerpaniu na przedakademickich etapach edukacji. Odpowiadam na nie częściowo i w zakończeniu wskazuję konteksty, które sprzyjają rozwinięciu odpowiedzi. Okazało się, że przemyślenie tego pytania wymaga rozpatrzenia przede wszystkim filozofowania z dziećmi.

Odmianę filozoficznego dociekania, którą praktykuje się w ramach podejścia zapoczątkowanego przez Lipmana, można wstępnie scharakteryzować przez trzy cechy: a) Jego zakres przedmiotowy ustanawiają pytania stawiane przez uczestników tego dociekania, tożsame lub nietożsame z pytaniami obecnymi w filozoficznej tradycji. b) Jego podmiotem staje się wspólnota dociekająca złożona z uczniów lub studentów i nauczyciela, która drogą filozoficznej rozmowy poszukuje odpowiedzi na wybrane pytanie.

¹ Lipman stwierdził to wyraźnie np. w wywiadzie udzielonym podczas międzynarodowego kolokwium na temat teoretycznych podstaw filozofii w szkole podstawowej, które odbyło się w Instytucie Rozwoju Filozofii dla Dzieci (IAPC) w Montclair, NJ, w 1991 r. Prace teoretyczne Lipmana o filozofii w szkole powstawały, a przynajmniej były publikowane, o wiele później niż pierwsze opracowane przez niego i współpracowników materiały dydaktyczne: M. Lipman, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press 1980; tenże, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press 1988; tenże, *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press 1991; M. Lipman, A.M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company 1994.

² Pewien wgląd w kształtowanie się tego podejścia, w tym rozwój jego teoretycznych ujęć, daje – oprócz wymienionych w tym artykule publikacji książkowych Lipmana i Matthews'a – obszerny zbiór tekstów *Thinking Children and Education*, ed. M. Lipman, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company 1993 (745 s.).

c) Kiedy nauczyciel zabiera głos, nie przedstawia stanowisk zajmowanych przez poszczególnych filozofów lub preferowanego przez siebie stanowiska, które mogłyby być odpowiedziami na diskutowane pytanie. Nie próbuje też naprowadzić pozostałych uczestników dociekania na znane mu odpowiedzi filozofów, jedną lub więcej, bądź na własne filozoficzne przekonania. Co zatem czyni? Najkrócej rzecz ujmując, za pośrednictwem swoich pytań pomaga innym tworzyć i wyrażać filozoficzne myśli oraz je badać.

Ten model dociekania i tę sytuację dyskursu nazywam dyskusją dialogiczną, używając tu zamiennie także nazw „dialog”, „rozmowa”. Filozofka lub filozof pracujący w ten sposób z uczniami lub studentami nie unikną pytania, czy, a jeśli tak, to *w jakim znaczeniu* bądź *dlaczego* dociekania grupy zajmującej się wybranym przez siebie pytaniem są uprawianiem filozofii. Jakie pojęcie filozofii przyjmuje się, udzielając odpowiedzi twierdzącej albo przeczącej? Myślę, że między innymi z powodu kłopotu z tym pytaniem pierwotna nazwa Lipmanowskiego pomysłu na filozofię w szkole: „filozofia dla dzieci”, szybko ewoluowała w nazwę „filozofowanie z dziećmi”. Opracowując ten pomysł jako program kształcenia w celu zatwierdzenia go przez polskie władze edukacyjne do użytku szkolnego, nadano mu nazwę „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą”. W praktyce edukacyjnej w naszym kraju i w polskojęzycznej literaturze przedmiotu funkcjonuje też jako „warsztaty z dociekań filozoficznych”³. Przedostatnie określenie rozszerza kategorię potencjalnych uczestników przedsięwzięcia, ostatnie zaś unika ich kategoryzacji.

Te semantyczne przesunięcia odsyłają nie tylko do różnicy między wytworem a prowadzącymi do niego czynnościami, choć również do niej.

³ W ramach ruchu filozofowania z dziećmi uformowało się wiele stylów i wariantów metodycznych, których tutaj nie analizuję pod kątem podobieństw i różnic. Pod nazwą warsztatów z dociekań filozoficznych opisuje i praktykuje to podejście Aldona Pobjewska z Instytutu Filozofii UŁ. Zob.: A. Pobjewska, *O dialogu (w kontekście edukacji)*, [w:] M.K. Stasiak, L. Frydzyńska-Świąteczak (red.), *Od twórczości do podmiotowości*, Łódź: WSH-E 2005; A. Pobjewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)*, [w:] A. Pobjewska (red.), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Stentor 2012. Program został zatwierdzony w 1999 r. do użytku w szkołach podstawowych i gimnazjach pod numerem DKW-4014-28/99: B. Elwich, A. Łagodzka, B. Pytkowska-Kapulkin, *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Opis programu edukacyjnego*, Warszawa [b.d.]. Ponieważ filozofia na tych poziomach edukacji prawie nie istniała jako przedmiot, zatwierdzono go w grupie programów wychowawczych.

Ważne jest owo „z” w miejsce „dla”, wytwarzające kolejną konfigurację nazwy i myślenia: dobroczynnie dwuznaczny termin „filozofia dzieciństwa”, który jeden z nauczycieli akademickich zaangażowanych w realizację przedsięwzięcia zapoczątkowanego przez Lipmana i w jego teoretyczne uzasadnianie, Gareth B. Matthews, zarekomendował językowi współczesnej filozofii i jej instytucji, tytułując tak swoją książkę i seminarium⁴. Podobny gest wykonał wcześniej Lipman podczas dorocznego spotkania Amerykańskiego Towarzystwa Filozoficznego, gdzie zaproponował, żeby potraktować filozofię dzieciństwa analogicznie do filozofii religii, filozofii nauki, filozofii sztuki i wielu innych przedmiotów uznawanych w programach kształcenia⁵.

Różnicę między wytworem a czynnościami można umieszczać na rozmaitych poziomach interpretacji, z których tutaj potrzebne będą dwa: dydaktyczny i pytanie o filozofię – czym jest lub może ona być – a ściślejsz rzecz biorąc, ich powiązanie. Po jednej stronie filozofia występuje jako coś zastanego i zakomunikowanego, po drugiej – jako coś, co się robi, wytwarza. W każdą propozycję dydaktyczną w tej dyscyplinie wpisane jest jakieś *dydaktyczne pojęcie filozofii*, które ustosunkowuje się do tego rozróżnienia, pod lub ponad podziałami na autorstwo, szkoły, nurty, epoki, pytania, rozwiązania problemów, idiomy filozoficznej literatury, sposoby filozofowania. W każdej zajmuje się jakieś stanowisko w sprawie: Czy znajomość filozofii – najogólniej ujęty pożądaný efekt uczenia się i nauczania – oznacza przede wszystkim erudycyjną wiedzę o zaistniałych filozofiach, czy raczej umiejętność podejmowania filozoficznego namysłu, czy może tak naprawdę należałoby ją konstatować wtedy, kiedy następuje łączenie obu?

Trzeci człon tej alternatywy wnosi kwestię filozoficznej samodzielności, która wyrażałaby się w twórczych dokonaniach. W kontekście dydaktycznym równie kłopotliwe są oba jej wymiary: strona uczącego się

⁴ G.B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass.–London: Harvard University Press 1994. Seminaria Matthews’a „Zagadnienia filozofii dzieciństwa” odbyły się w 1985 i 1988 r.: „Chcąc uniknąć zadania udowadniania Narodowej Fundacji Humanistyki, że filozofia dzieciństwa rzeczywiście jest uprawionym przedmiotem akademickich dociekań, analogicznie jak filozofia umysłu, filozofia matematyki i cała reszta, zrobiłem tak, jakbym po prostu wybierał zagadnienia do dyskusji z już uznanego pola dociekań” (s. 7, tłum. A. Ł.).

⁵ Matthews podaje, że miało to miejsce cztery lata przed ukazaniem się jego *Dialogues with Children*, wydanych w 1984 r. (tamże, s. 7).

i strona nauczającego. Nie bardzo wiadomo, na jakie mielibyśmy się powołać świadectwa, chcąc stwierdzić, czy połączenie to faktycznie następuje. Nie wszystkie bowiem rezultaty namysłu, który godziłby twórczą samodzielność z próbami przemyślenia dotychczasowej tradycji filozofii, a raczej jej preferowanych fragmentów, muszą być komunikowane. Ponadto dwa główne – choć nie jedyne – poziomy tego przekazu: tekst pisany i wypowiedź ustna, drogą których odbywa się uczenie się i nauczanie filozofii, rządzą się odmiennymi kryteriami twórczości, nowatorstwa, budowania odniesień, recepcji i rozumienia.

Abstrahuję od sporu o nacisk na pierwszy lub drugi składnik. Traktowane z osobna, budzą wątpliwość, czy nie stanowią fałszywej alternatywy, toteż opatrzyłam je sugestią, że wchodzi tu w grę hierarchiczny porządek i współistnienie. Ta wątpliwość nie jest niczym nowym, lecz przypominam ją ze względu na dwie mocne podstawy. Po pierwsze, założenie, że zapoznanie się z dorobkiem filozoficznej tradycji, zarówno starszej, jak i właśnie powstającej, nie obywa się bez podejmowania filozoficznego namysłu. Kto nabywa wiedzy o filozofii, mniej lub bardziej zajmuje się filozofowaniem. Nauczanie może to akcentować i rozwijać potrzebne do tego umiejętności, albo nie, niemniej składnik ten zawsze występuje, choćby w niewielkim stopniu. Po drugie, założenie, że filozoficzny namysł zyskuje właściwą jakość podczas prób zrozumienia pytań, stanowisk, tekstów już wytworzonych i zaczyna wówczas w pełni zasługiwać na swoje miano.

Oba twierdzenia są chyba niesprawdzalne, jeżeli ów namysł zdefiniujemy jako czynność umysłową, w naturze której nie leży żadna konieczność komunikowania jej wyników innym ludziom, przynajmniej słownie. Dlatego zamiast o namyśle można w tym kontekście mówić o filozoficznym dociekaniu. Ta nazwa filozofowania silniej wiąże je ze sferą językowego porozumiewania się, z obecnością innych uczących się i nauczających, jako bezpośrednich uczestników sytuacji dydaktyczno-komunikacyjnej lub czytelników i autorów tekstów. Przy takiej interpretacji pierwsze z dwu założeń oznacza, że filozoficzne dociekanie samo przez się w jakimś stopniu występuje w uczeniu się i nauczaniu filozofii, jest bowiem generowane przez specyfikę dziedziny, przez samą filozoficzność myśli. W kontekście moich rozważań istotniejsze jest drugie – pozwalało ono trwać datującej się co najmniej od Arystotelesa tradycji, która zajmowanie się filozofią *zastrzegala* dla osób dorosłych i, jakkolwiek wyznaczano początek owej dorosłości, zaznajamianie się z filozofią oddzielała od dzieciństwa. Odpowiadanie na

pytanie o filozofię stawiane na gruncie dydaktycznym zawsze wikła się w zaczątek filozofii dzieciństwa. Uzasadnienia stojące za tym oddzieleniem były jej rozproszoną, niestaranną wersją.

Matthews twierdzi, że potrzebna jest filozofia dzieciństwa. We *Wprowadzeniu* wymienia kilka spośród pytań, jakie można postawić w tej dziedzinie badań, pisania i nauczania. Podejmuje dociekanie i przedstawia swoje poglądy na dzieciństwo w dalszych rozdziałach książki. Lecz zaczyna od innego znaczenia terminu – przytacza intrygujące przypadki filozofii dzieciństwa, takie jak odkrycie przez czteroletnią Sarę problematyczności nieskończonego ciągu przyczyn sprawczych, przeciwstawione przez nią pewności co do nieskończoności ciągu liczb, dialog o początku czasu prowadzony przez trzecio- i czwartoklasistów czy łańcuch rozumowań Kristin rozpoczęty poglądem na związek między literą a dźwiękiem i kończący się konkluzją o związku myślenia z istnieniem świata⁶. Opisując pokrótce swoje „powolne przebudzenie”, jeśli chodzi o dostrzeganie związków między filozofią a dzieciństwem, Matthews rekonstruuje pytanie, którego nie mógł uniknąć: „Jakie idee dotyczące dzieci i natury dzieciństwa musiałem uprzednio przyjmować, skoro tak mnie zaskoczyło, że dzieci w naturalny sposób biorą się za filozofię?”⁷ Chyba samo pojęcie dzieciństwa jest tak nieuchwytnie lub problematyczne, że sobie tego nie uświadamiałem, nawet nie zatrzymałem się, by to rozważyć”⁸.

Słowo „człowiek” w tekstach filozofii nadal zwykle oznacza osobę dorosłą, nawet jeśli w wielu z nich przestało z różnym stopniem jasności sugerować człowieka określonej kultury, płci, rasy, religii lub inne kategorie tymczasowo wykluczające z dyskursu. Zamiast tego czyni się je jawnymi, bada, interpretuje i świadomie włącza w ruch myśli, i czytelniczce *my* tego tekstu nie bez powodu oznacza dorosłych, a niekiedy się uniwersalizuje.

⁶ Tamże, s. 10–15.

⁷ Ścisłe rzecz biorąc, naturalne filozoficzne nastawienie Matthews dostrzega u młodszych dzieci: według jego obserwacji spontaniczne filozofowanie nie jest niczym niezwykłym u dzieci w wieku od 3 do 7 lat; u nieco starszych (ośmio-, dziewięciolatków) staje się rzadsze lub rzadziej ujawniane, w szkole bowiem stopniowo uczą się, że oczekuje się od nich wyłącznie „przydatnych” pytań. „Może filozofia schodzi do podziemia, by uprawiać ją w prywatności i nie dzielić się nią z innymi, albo całkowicie zapada w drzemkę”. Toteż starsze dzieci biorą się za filozofię, gdy się jej odpowiednio zainspiruje (tamże, s. 5–14; cyt. s. 5, tłum. A.Ł.).

⁸ Tamże, s. 6, cyt. tłum. A.Ł.

Ciągle jednak daleko do ukonstytuowania się filozofii dzieciństwa jako subdyscypliny, która byłaby traktowana tak samo poważnie jak inne, lub interdyscyplinarnych studiów z udziałem filozofii, które by się na nim skupiały. Natomiast zastrzeżenie, że dzieci mają nie zajmować się filozofią, współcześnie nie ma mocy dydaktycznego aksjomatu, nie mówiąc o tym, że tak naprawdę nigdy nie odgrywało tej roli w praktyce. Zawsze bowiem, po pierwsze, czyniono dla niektórych dzieci wyjątki, po drugie, nie tylko różnie umawiano się w sprawie granicy dorosłości, ale też różnie realizowano te umowy w instytucjach kształcenia i w prywatnej edukacji. Dopuszcza się więc, że dzieci mogą zajmować się filozofią. Pytanie tylko, czy „prawdziwą filozofią”. Inaczej mówiąc, czy dociekania i wglądy, które przytrafiają się nam, zanim dorośniemy, to jedynie *dzieciństwo filozofii* pojęte zgodnie z głównym przesądem rozproszonej filozofii dzieciństwa: streszcza się on w poglądzie, że istnienie dziecka to przebiegające etapami dorastanie, rozwój, którego celem jest dojrzałość; kolejne stadia rozwoju są zastępowane przez stadia większej dojrzałości, bardziej wartościowe w relacji do celu; wszystko, co dzieje się wcześniej, ma ostatecznie służyć dorosłości i przede wszystkim w jej perspektywie nabiera znaczenia⁹.

Czy współczesna troska o właściwe traktowanie dzieci i ich rozwój, w tym kształcenie, oznacza, że zaczęliśmy wyciągać właściwe wnioski z tego przesądu, lepiej bowiem zrozumieliśmy różne poziomy znaczenia, jakie ma okres dzieciństwa dla tego, kim stajemy się w dorosłości? Działania, postulaty, sposoby myślenia określone tu ogólnikowo wspólnym mianem troski, mogą mieć i mają za sobą także inne uzasadnienia, tropy innych filozofii dzieciństwa, świadomych tego przesądu i próbujących go przemyśleć¹⁰. Chcę jedynie zaznaczyć, że owe pozytywne praktyki nie muszą być sprzeczne z kierowaniem się tym uprzedzeniem.

Z lekka paternalistyczny odcień wyrażenia „filozofia dla dzieci”, jakiego można się doszukać w nazwie programu Lipmana, z całą pewnością nie był intencją jego autora. Zakrada się tu jednak nie bez powodu. „Dla” ozna-

⁹ Por. tamże, s. 16–17.

¹⁰ Za przykład wczesnego zakwestionowania tego przesądu uważam twórczość i działalność pedagogiczną Janusza Korczaka, do którego odwoływał się także Berrie Heesen, holenderski filozof i pedagog, który przez wiele lat uprawiał dociekania z dziećmi (zob.: B. Heesen, *Korczak i filozofowanie z dziećmi*, tłum. Ł. Żebrowski, [w:] tenże, *Najdziwniejsze krzesło świata. Wybór materiałów do programu Filozofia dla Dzieci*, tłum. K. Bobiński i in., Warszawa: Fundacja Edukacji dla Demokracji 1997).

czało opracowanie metody i materiałów dydaktycznych, które w połączeniu z odpowiednimi kompetencjami nauczyciela pozwalają dzieciom uczyć się filozofii. Oznaczało zatem oferowanie pewnej możliwości kształcenia się, której przedtem na ogół nie miały, obmyślonej specjalnie dla nich. O tyle nazwa ta dobrze oddaje sens zarówno nowatorskiego przedsięwzięcia Lipmana, jak i międzynarodowego ruchu edukacyjnego, który ono zapoczątkowało. Jednakże z tego samego powodu filozofią dla dzieci można nazwać wszelkie propozycje dydaktyczne w tej dyscyplinie, które zostały opracowane pod kątem różnych grup nie-dorosłych, również programy pod względem metod, treści, założeń i celów bardzo od tego ruchu odległe.

Propozycje te mogą opierać się na różnych odpowiedziach na pytanie, czy znajomość filozofii – spodziewany efekt uczenia się i nauczania – oznacza przede wszystkim erudycyjną wiedzę o filozofii, czy raczej angażowanie się w filozoficzne dociekania, czy może należałoby ją uznawać wtedy, kiedy następuje ich łączenie. Między innymi mogą kłaść nacisk na przyswajanie wypisów z historii filozofii, podawanych w sposób, który w mniemaniu autorów tych propozycji jest zdolny zaciekawić dzieci i będzie dla nich zrozumiały¹¹. Możliwe jest też rozszerzanie tej uproszczonej, trójczłonowej alternatywy o inne możliwości – na przykład przez łączenie filozofii i filozofowania z tymi formami uczestniczenia w sytuacji dydaktycznej, w których silniej zaznaczają się czynniki niewerbalne: z przeżywaniem, uczuciami, działaniem – co może owocować nowatorskimi metodami, które dają nadzieję na takie rezultaty¹². Niezależnie jednak od tego, czy będzie to „Sokrates dla sześciolatek”, czy „mały Sokrates pyta”¹³, zawsze, kiedy

¹¹ Mam na myśli nie tylko nauczanie szkolne, lecz także ściśle dydaktyczną literaturę nastawioną na zapoznanie dzieci z myślami słynnych filozofów. Jej typowymi przykładami są: S. Boizard, *Filozofowie do dzieci*, tłum. T. Skowroński, Warszawa: Wydawnictwo Muchomor 2011; M. Fabjański, *Wędrówki filozoficzne*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga 2003; M. Bacchini, E. Di Marco, *Zemsta Ateny, Platon w krainie paradoksów, Uczta Platona, Wspaniała kraina Atlantydy*, Kraków: WAM 2008, czy słynny *Świat Zofii* J. Gaardera.

¹² Tak określiłabym podejście Katarzyny Kuczyńskiej, praktykowane w środowisku wrocławskim. Zob. nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl.

¹³ Różnica między tymi tytułami oddaje różnicę między szeroko pojętą filozofią dla dzieci, która często kojarzona jest z próbami podawania im w łatwiejszej formie wybranych myśli słynnych filozofów (choć nie musi się do tego sprowadzać), a *przynaniem dzieciom miana filozofów*. *Mały Sokrates pyta* to tytuł wywiadu z Robertem Piłatem, który był inicjatorem wprowadzania w polskich szkołach dociekań filozo-

mówimy o *filozofii dla dzieci* i przedstawiamy opracowane specjalnie dla nich pomysły dydaktyczne, sugerujemy, że jest jeszcze jakaś inna *filozofia*, bez przydawki-zastrzeżenia, z przemilczanym zastrzeżeniem – *filozofia dla dorosłych*. Cóż to ma wspólnego z paternalizmem? Czy nie chodzi po prostu o, analogiczne jak w wypadku innych przedmiotów, dostosowanie treści, metod, form, materiałów tudzież spodziewanego poziomu wiedzy i umiejętności do wieku, a w ślad za tym możliwości ucznia?

Pojęcie paternalizmu zostało wywiedzione z fragmentów filozofii dzieciństwa, które, niekoniecznie formułowane *explicite*, od stuleci przydawały się do tworzenia koncepcji filozoficznych lub innych, np. prawniczych, politycznych, teologicznych, oraz zapisywały w praktykach społecznych. Na ten rodowód wskazuje sama treść pojęcia. Wydawałoby się, że chcąc je wprowadzić w ujmowanie spraw związanych z relacją między dorosłymi a dziećmi, tracimy grunt pod nogami, nie tylko gdy chodzi o sprawy dydaktyki, ponieważ pojęcie to odnosi się do nieuprawnionego przenoszenia tej właśnie relacji na inne typy stosunków. A jednak takie pobrzmiwanie nazwy „filozofia dla dzieci” ma pewną podstawę i jest lepiej słyszalne po czterech dekadach, jakie upłynęły od czasu, gdy *ta* filozofia była nowością. W dydaktyce filozofii paternalizm przyjmuje postać przekonania, że dzieciom zdarza się filozofować, że ich naturalna ciekawość, ich spontaniczne pytania i oryginalne wypowiedzi miewają cechę filozoficzności, że można im pozwolić pofilozofować lub nawet je do tego zachęcać i wspierać ich wysiłki, może nawet poświęcić na to pewną ilość czasu w szkole, lecz wszystko to jest jednak przedfilozofią, dziecięcym wstępem do filozofii lub nieumiejtnie uprawianą filozofią, natomiast filozofią we właściwym tego słowa znaczeniu są filozoficzne myśli i myślenie dorosłych. Przeniesienie skutkuje ustaleniem relacji w polu możliwych znaczeń „filozofii”.

ficznych z dziećmi opartych na propozycji Lipmana („Magazyn Gazety Wyborczej”, 15–16 stycznia 1999). *Sokrates dla sześciolatek* to tytuł filmu dokumentalnego (1990), pokazującego filozofowanie z sześciolatekami oraz wprowadzanie programu Lipmana w szkołach położonych w „złych dzielnicach”, o wysokich wskaźnikach ubóstwa, przemocy, przestępczości i przerywania kształcenia w wieku mniej więcej czternastu lat. Film pokazuje dwa skorelowane rezultaty systematycznego angażowania uczniów w filozofowanie: rozwój umysłu dziecka i pozytywne skutki wychowawcze. Jego tytuł i poetykę odczytuję jako ściśle perswazyjne. Film ma przekonać o potrzebie *filozofii w szkole*, posługując się powszechnie kojarzonym z tą dziedziną imieniem Sokratesa, mimo iż Lipman nie sugerował, żeby przedstawiać sześciolatekom platońskie dialogi, ich przeróbki lub opowieści o Sokratesie.

Paternalizm w takiej postaci ma się chyba dobrze w dziedzinie dydaktyki. Za jego pośrednictwem główny przesąd rozproszonej filozofii dzieciństwa – spopularyzowany, osadzony w prywatnych i publicznych praktykach społecznych, prawie już niefilozoficzny, choć wyposażony we wsparcie teoretyczne¹⁴ – bocznymi drzwiami dydaktyki wraca na swój macierzysty obszar: filozofii z jej pytaniem o siebie.

Można przypuszczać, że „dla” dobrze służyło popularyzacji Lipmanowskiego programu oraz samej idei wprowadzania filozofii w szkołach na pierwszych etapach edukacji – i nadal może im służyć. Przydawka „dla dzieci” została wymuszona jako *przeciw-zastrzeżenie* i będzie potrzebna tak długo, jak długo filozofia bez przydawki będzie utożsamiana z filozofią dorosłych. Nazwa „filozofowanie z dziećmi” na pierwszy plan wysuwa czynność i inny niż „filozofia dla dzieci” sens: metoda prowadzenia zajęć powinna być taka, żeby miało miejsce filozofowanie. Pojęcie filozoficznego dociekania, które traktuję tu jako inną nazwę tej czynności, uważam za szersze niż pojęcie dialogicznej dyskusji w znaczeniu krótko przedstawionym na początku przez wymienienie trzech cech. Nie analizuję tutaj tych różnic, niemniej sądzę, że właśnie z racji wielości postaci dociekania można przyjąć założenie, że zarówno w zaznajamianie się z filozofią, jak i w jej nauczanie zawsze włącza się namysł, element dociekania lub dialogu. Podejście zapoczątkowane przez Lipmana wysuwa na pierwszy plan te filozoficzne czynności. Jego zasadniczym wyróżnikiem jest jednak co innego: model dociekania, określony tu mianem dyskusji dialogicznej, został pomyślany tak, żeby uczniowie nie tylko podejmowali jakiś filozoficzny namysł i go komunikowali, ale żeby *dzieci badały pytania i filozoficzne wglądy tworzone przez dzieci*, a nie poddawały namysłowi twierdzenia bądź pytania podsunięte przez nauczyciela. Są to dialogi skupione na zagadnieniach zgłaszanych przez uczniów, ich pytaniach i ich odpowiedziach, prowadzone na forum, jakim staje się klasa szkolna. Niezależnie od wariantów metodycznych i stylów pracy poszczególnych nauczycieli, ten składnik omawianego tu

¹⁴ Przykładami takiego wsparcia są teoria rozwoju poznawczego opracowana przez Piageta i teoria Kohlberga dotycząca rozwoju moralnego dziecka. Na temat ich filozoficznej krytyki zob.: G. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, dz. cyt., rozdz. 2–5; M. Lipman, A.M. Sharp (ed.), *Growing up with Philosophy*, dz. cyt., rozdz. III „Philosophy Confronts Psychological Theories of Development”, składający się z: G. Matthews, „On Talking Philosophy with Children”, J. Margolis, „Does Kohlberg Have a Valid Theory of Moral Development?”.

dydaktycznego pomysłu jest kluczowy. Co zatem znaczy, że podmiotem dociekania staje się wspólnota składająca się z uczniów i nauczyciela? Mówienie o filozofowaniu z dziećmi zamiast o filozofii *dla* dzieci domaga się dalszego komentowania przyimków.

„Z” oznacza tu współobecność i robienie czegoś razem. Nauczyciel tworzy sytuację dydaktyczną, w której dzieci filozofują w interakcjach z pozostałymi uczestnikami dialogu. Większość tych uczestników to inne dzieci i z *nimi* przede wszystkim wchodzi w dialog poszczególny uczeń. Oprócz uczniów jej uczestnikiem, w szczególnej roli, jest nauczyciel. Również on z *nimi* filozofuje: mimo że nie podaje swojego ujęcia rozważanego w dialogu zagadnienia ani stanowisk opisywanych w podręcznikach filozofii, uznaje i przedstawia sobą postawę dociekającego, który pyta i szuka odpowiedzi – zadaje pytania ułatwiające dzieciom tworzenie, formułowanie i rozważanie myśli. Wspólnota, która się wówczas wytwarza, oznacza, że doświadczenie filozoficzne, jakkolwiek byłoby odmienne, staje się udziałem obu stron: nauczyciela i uczniów. Uczyc się i nauczać filozofii to *filozofować razem z innymi*. Taki skrócony opis „z” jest obiecujący, jeśli chodzi o śledzenie historycznych powinowactw Lipmana, którym nie jest poświęcony ten tekst. Nie mówi on jednak niczego o jeszcze jednym składniku struktury sytuacji dydaktycznej: Czy dzieci filozofują z nauczycielem – dorosłym posiadaczem mniejszej lub większej wiedzy o filozofii i, przyjmijmy, udoskonalonych umiejętności filozofowania? Jeżeli tak, to co w tym kontekście znaczy: filozofują z *nim*? Skoro wspólnota dociekająca składa się z uczniów i nauczyciela, a nie z samych uczniów, tę perspektywę również należy uwzględnić.

Pozycja nauczyciela w takim dialogu to najtrudniejszy i najsubtelniejszy moment tej dydaktyki, najbardziej narażony na nieporozumienia w teorii i w praktyce: mylony z negowaniem nauczycielskiego autorytetu, z rezygnacją z funkcji wychowawczej, z troszczeniem się wyłącznie o formalno-logiczny wymiar dyskusji, z przyzwalaniem na to, by lekcja spełzała na gadaniu; pomawiany o zakamuflowane przesłanie relatywizmu moralnego interpretowanego jako zagrożenie; utożsamiany z technikami moderowania dyskusji jako takiej, z prawie-nic-nie-robieniem, z funkcją strażnika reguł proceduralnych, z udawaniem niewiedzy; wreszcie – z próbami naprowadzania na poglądy, które w mniemaniu nauczyciela uczący się powinni w swoich rozważaniach uwzględnić czy choćby tylko usłyszeć, o ile nie uczynić własnymi, albo z wprowadzaniem takich poglądów wprost, choć

z rzadka, by nie zdominować uczniów, ku rzekomemu pożytkowi wytwarzanego w klasie dyskursu.

Nie będę tu wyjaśniać wszystkich tych pomyłek, zatrzymam się natomiast przy ostatniej, najczęściej popełnianej przez praktykujących nauczycieli¹⁵. Jak pokazuje niedawno opublikowany tekst Aldony Pobjewskiej poświęcony interpretacji i uzasadnianiu zalecenia wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dialogu, ten składnik opisywanego podejścia domaga się od nauczającego filozofa przemyślenia i komentowania na nowo oraz zajmowania stanowiska¹⁶. Komentarz, który tu przedstawiam, skupia się na filozofii dzieciństwa i włącza niektóre uwagi Matthews'a.

W literaturze przedmiotu znajdujemy przykłady filozoficznych pytań, twierdzeń, rozumowań dzieci, czasem wskazuje się ich myślowe związki z pytaniami, twierdzeniami, rozumowaniami znanych myślicieli. Dostrzeżenie tych intelektualnych koneksji jest możliwe z perspektywy filozoficznej erudycji i mają one pewną moc perswazyjną: mogą przekonać tych, którzy z nieufnością podchodzą do idei wprowadzania filozofii do szkół podstawowych i gimnazjów, nauczanej drogą dyskusji dialogicznej bądź inaczej. W przytoczonych powyżej przykładach z książki Matthews'a daje się takie związki odszukać, niektóre wskazuje autor¹⁷. Czy znaczenie wypowiedzi dzieci sprowadza się do tego, że odnajdujemy w nich tropy myśli z filozoficznych lektur, wykładów, seminariów i swoich prywatnych przemyśleń?

Matthews jest świadomy tego, że filozofowanie to tylko jeden z wymiarów dzieciństwa. Mimo to dostrzega co najmniej dwa powody, dla których ważne jest podkreślanie, że filozoficzne dialogi z dziećmi są możliwe i faktycznie się wydarzają. Po pierwsze, opisując dzieciństwo, psychologia poznawcza pomija filozoficzne myślenie występujące u dzieci, co zachęca do protekcyjnego traktowania ich intelektualnych możliwości, a w ślad za tym do negacji partnerstwa we *wspólnym wysiłku zrozumienia zagadnień, o których mówią*. Po drugie, przywiązywanie należytej uwagi do filozoficznego myślenia dzieci pomaga dorosłym *zrozumieć filozofię*. Matthews jest

¹⁵ Do tego wniosku przywiódło mnie czytanie transkrypcji próbnych lekcji filozofowania i trudności, jakie często miewają studenci-nauczyciele ze zrozumieniem roli nauczyciela w dialogicznej dyskusji.

¹⁶ A. Pobjewska, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 3 (83) (2012), s. 351–363.

¹⁷ G. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, dz. cyt., s. 10–15, 35.

zdania, że filozofia to w dużej części wysiłek dorosłych, by poradzić sobie z prawdziwie kłopotliwymi pytaniami dzieciństwa, a wypowiedzi dzieci mogą nam zaoferować nową filozoficzną perspektywę¹⁸.

Czy żeby, będąc dorosłym, doświadczyć nowej filozoficznej perspektywy za sprawą wypowiedzi dzieci, trzeba najpierw zakwestionować przekonanie, że ich filozofowanie to tylko dziecięcy wstęp do filozofii nieopatrzonej przydawką-zastrzeżeniem? Czy dopiero nowa filozoficzna perspektywa, odkrywająca się dorosłemu przez filozofowanie dzieci, pozwała mu skonfrontować się z tym filozoficzno-dydaktycznym uprzedzeniem? Matthewsowi – jeżeli dobrze go rozumiem – chodzi o dwie odpowiedzi twierdzące, o oba doświadczenia.

W obu jednak przypadkach będzie to perspektywa dorosłego. W zależności od swojej wiedzy i niewiedzy o filozofii, preferowanych sposobów jej uprawiania, swoich filozoficznych zainteresowań i przekonań zinterpretuje on wypowiedzi dzieci poprzez własne koneksje z filozofią dorosłych. Nie wydaje się najważniejsze, czy rozumowanie Kristin: „Gdyby nie było liter, nie byłoby dźwięków. Gdyby nie było dźwięków, nie byłoby słów... Gdyby nie było słów, nie moglibyśmy myśleć... gdybyśmy nie mogli myśleć, nie byłoby świata” powiążemy z Parmenidesem, czy z Derridą, być może za pośrednictwem „fascynującej konkluzji” niesformułowanej przez Kristin, lecz wynikającej logicznie z jej ciągu zdań i dopisanej przez Matthewsą: „Bez liter nie byłoby świata”¹⁹. Rzecz w tym, że wszystkie nasze interpretacje tworzą się w ramach filozofii dorosłych. Jak zrozumiałyby wypowiedź Kristin inne dzieci? Zgodziłyby się z nią? Jeśli nie, jak wyraziłyby swoje wątpliwości? Czy ktoś by zakwestionował pierwszą przesłankę? A może drugą lub trzecią? Czy któreś z dzieci uważałoby, że gdybyśmy nie mogli myśleć, świat i tak by był? Jak by odpowiedziało na pytanie, dlaczego? Czy inne dzieci podchwyciłyby wypowiedź w taki sposób, że słowo „myśleć” lub słowo „świat” wystąpiłoby w ich kolejnych wypowiedziach? Czy próbowałyby powiedzieć, co te słowa dla nich znaczą? Czy zapytałyby o coś Kristin? Czy któreś z nich odkryłoby „fascynującą konkluzję”? Czy próbowałyby jakoś opowiedzieć o tym, co to znaczy „nie byłoby świata”? Czy podałyby

¹⁸ Tamże, s. 12–14.

¹⁹ Tamże, s. 15, 35. Matthews zwraca uwagę na oba związki (nie wymienia w tym miejscu nazwiska Derridy, nadmienia ogólnie o dekonstrukcji).

jakieś przykłady, żeby to zilustrować? Czy Kristin podtrzymałaby swoje końcowe twierdzenie, czy może w toku rozmowy uznałaby, że się myliła?

Opowieść o Kristin przekazana przez Matthewsą wzięła się z rozmowy prywatnej. Usłyszawszy od pięcioletniej córki, która w tym okresie uczyła się czytać: „Bardzo się cieszę, że mamy litery”, ojciec zapytał: „Dlaczego?”. Wtedy Kristin przedstawiła swoje rozumowanie. Jego reakcja to elementarny prototyp filozoficznego zachowania nauczyciela podczas dyskusji dialogicznej. Pozycja nauczyciela w takim dialogu określa się przez stawianie pytania, za pomocą którego *idzie za myślą dziecka i czegoś się od niego dowiaduje*, zamiast tę myśl wyprzedzać w przekonaniu, że *wie*, co ona *może* znaczyć. Jeżeli ma dociekać *razem z* autorką wypowiedzi, powinien pytać tak, żeby mogła zastanowić się nad swoją myślą i żeby on mógł to zrobić, a kiedy dzieje się to pośród innych, tak, żeby również oni mogli się nad nią zastanowić: znaczenie wypowiedzi wychodzi na jaw w dialogu, konstytuuje się w procesie porozumiewania się. Filozofowanie z dziećmi, jak każde, wymaga niewiedzy, lecz tu oznacza ona nie udawaną, lecz rzeczywistą *niewiedzę z filozofii dzieciństwa*, w całej dwuznaczności tego wyrażenia: utrzymującą się tajemniczość możliwych znaczeń filozoficznych myśli dzieci i inność rzeczy zwanej dzieciństwem, na zawsze uniedostępnionej bezpośrednio doświadczaniu jej przez dorosłego. Ta rzecz nie tyle zostaje opisana w ich wypowiedziach (co to znaczy być dzieckiem, to zaledwie jeden z wielu możliwych tematów dialogu w klasie), ile się w nich zapisuje. My, dorośli, czytamy ten hermetyczny zapis w przekładach na swoje filozoficzne języki i kiedy filozofujemy z dziećmi, korzystamy z pomocy komentatorów: gdyby Kristin wystąpiła ze swoim rozumowaniem w klasie pięcio-, sześć-, siedmiolatków – okazałoby się, jak rozumieją je inne dzieci.

Uczenie się i nauczanie filozofii drogą dialogicznych dyskusji wyróżnia się pewnym nietypowym efektem dydaktycznym, jeśli chodzi o pojęcie filozofii: uczeń, który na etapie wczesnoszkolnym zajmuje się filozoficznym dociekaniem w klasie, kształtuje sobie to pojęcie pod nieobecność wiedzy historyczno-erudycyjnej. Jego wyobrażenia o tym, czym jest filozofia i co to znaczy filozofować, nie powstają na skutek prób zapoznania go z wybranymi elementami dotychczasowych dokonań w obrębie dyscypliny, lecz w wyniku *innych doświadczeń filozoficznych*. Pojęcie, które kształtuje się w wyniku tego filozofowania, to filozofia jako odmiana dyskursu, która powstaje podczas porozumiewania się z innymi ludźmi za sprawą szczególnego rodzaju inicjacji filozoficznej: stawiania *własnego pytania*, którego filozoficzność

ujawnia się i określa w przebiegu dociekania razem z innymi i które staje się *wspólne* podczas poszukiwania możliwie najlepszej odpowiedzi. Każda metoda uczenia dzieci filozofii, która wychodzi od pytań przygotowanych przez nauczyciela i nie opiera się na stawianiu przez uczniów pytań do rozważenia w klasie, różni się od pomysłu Lipmana w tym zasadniczym punkcie.

Ta filozoficzna „własność” przybiera zatem dwie główne formy: a) zgłoszenie swojego pytania jako możliwego tematu dialogu; b) czynienie pytania własnym za sprawą dialogu²⁰. Drugie jest doświadczeniem przełomowym, jeśli chodzi o formowanie się wspólnoty dociekającej. Na poziomie obserwacyjnym przejawia się jako zaangażowanie: słuchanie i branie udziału w rozmowie, czasem milczenie, za którym zainteresowania można się tylko domyślać na podstawie komunikatów niewerbalnych. Lecz sama gotowość do zajęcia się pytaniem zadany przez kogoś innego, z istoty filozoficzna i dialogiczna, jest osobnym umysłowym fenomenem. Czerpie z niej obficie filozofia dorosłych. Sądzę, że jest jednym z czynników wpływających na skuteczność kształcenia erudycyjnego w tej dyscyplinie. Lipman najwyraźniej na nią liczy, chce, by dzieci jej doświadczały, skoro ćwiczenie tej gotowości wpisał w samą procedurę ustalania tematu dyskusji w klasie: uczniowie wybierają jedno spośród zadanych przez siebie pytań i wybór pytania w drodze głosowania nie miałby sensu, gdyby każdy upierał się przy pytaniu, które sam zgłosił. Także z tego powodu: doświadczenia przez dzieci owej gotowości i ponawianych prób przetwarzania jej na praktykę dociekania, ich filozofowanie nie jest tylko wstępem, przedfilozofią, dziecięcą nibyfilozofią, zaś nadzieje Lipmana, że uczniom systematycznie biorącym udział w takich dialogach ułatwi ono dostęp do filozofii dorosłych, nie wydają się bezzasadne. Obcość pytań filozofii dorosłych jest jedną z przeszkód, które utrudniają zaznajamianie się z tą dyscypliną na etapie szkoły średniej i kształcenia wyższego, w tym rozumienie tekstów. Studenci filozofii również się na nią natykają, lecz rzadziej ich ona odstrasza.

Przy takim sposobie pracy w klasie bywają zgłaszane najrozmaitsze pytania i niektóre mogą wydać się nauczycielowi mało interesujące pod względem filozoficznym lub może on uznać, że słabo rokują, jeśli chodzi o wywiązanie się filozoficznego dialogu – a nie serii wypowiedzi wywoła-

²⁰ „Czynić pytanie własnym” jest cytatem z filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera.

nych na zasadzie swobodnych asocjacji – mniej więcej tak, jak skonstatowanie przez Kristin swojego stanu ducha: jej stwierdzenie to rezultat aktu refleksji informujący o jednostkowym stanie wewnętrznym. Zatem również ze względu na możliwość zapoczątkowania dociekania ważne jest, jak mogą zinterpretować wypowiedź dziecka inne dzieci, *ich filozofowanie z dziećmi*. Kiedy wybierają pytanie do dyskusji tu i teraz, nadają mu znaczenia, których nauczyciel może nie znać i nie musi przewidywać. *Ich filozofowanie z nauczycielem* zaczyna się od uznania przez niego ich pytań. Gotowość do podjęcia *wspólnego wysiłku zrozumienia zagadnień, o których mówią*, jak to ujął Matthews, wyraża się w tym, że w toku dociekania wybrane przez nich pytanie nauczyciel próbuje uczynić własnym. Kiedy jego filozofowanie z dziećmi przybiera formę pytań, które ułatwiają angażowanie się w ten proces *nie tylko jemu i nie przede wszystkim jemu*, ale uczniom, staje się ono również *ich filozofowaniem z nauczycielem*.

Pozycję nauczyciela charakteryzuje się zatem przez zadawanie pytań wspierających dociekanie, takich jak: Dlaczego tak uważasz? Jaki to ma związek z tym, o czym do tej pory mówiliśmy? Co masz na myśli, kiedy mówisz ...? Czy możesz podać przykład? itp. O ich zadawaniu decyduje jednak dynamika konkretnego dialogu. Mogą ułatwić podawanie uzasadnień, interpretowanie wypowiedzi, formułowanie rozróżnień, dookreślanie treści pojęć i podejmowanie rozmaitych innych czynności myślowo-werbalnych, które zgodnie z własnym rozeznanieniem nauczyciel uzna za korzystne w przebiegu dociekania. Nauczyciel uczy tego, że filozofowanie wymaga zadawania ich sobie i innym i że pociągają one za sobą kolejne myśli: w dialogu na forum klasy i w dialogu bezgłośnego myślenia.

Za jedno z kryteriów oceny postępów w dociekanu można jednak uznać to, że przez jakąś część lekcji dialog trwa autonomicznie, to znaczy bez pomocy ze strony nauczyciela. Tak czyni na przykład Barry Curtis, kiedy poddaje refleksji swoje doświadczenia z pracy w szkołach²¹. Czy tymczasowe milczenie nauczyciela to wycofanie się z dyskursu? Interpretuję je jako zajęcie określonego stanowiska w sprawie filozofii tworzonej przez dzieci: uznanie i poświadczenie jej autonomii. Nie w tym rzecz, by trwanie dialogu bez pomocy nauczyciela zamieniać w główne kryterium postępów

²¹ B. Curtis, *Filozofowanie z dziećmi*, tłum. A. Łagodzka, [w:] B. Elwich, A. Łagodzka (red.), *Filozofia dla Dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacji dla Demokracji 1996.

w filozofowaniu; Curtis też omawia je jako jedno z wielu. Dalsza pomoc ze strony nauczyciela, jego udział, są niezbędne. Rzeczą nauczyciela jest dbanie o doskonalenie umiejętności dociekania, którego nie można bez reszty się nauczyć, nie mówiąc już o samym istnieniu lekcji filozofii dla dzieci. Tak naprawdę, bez niego *ten* rodzaj rozmowy jako ponawiane doświadczenie jest, by tak rzec, doskonale nieprawdopodobny – nie tylko między dziećmi. Tutaj chodzi mi jednak o coś innego: gdybyśmy zmierzali do jak największej autonomii dociekania klasy, kierowalibyśmy się ku nowej formie odcięcia filozoficznego myślenia dzieci od filozofii dorosłych. Myślenie nauczyciela o sprawach poruszanych w rozmowie samych tylko uczniów nadal byłoby możliwe – kto milczy, może angażować się w bezgłośny dialog – ale *wspólne zastanawianie się nad nimi* stawałoby się coraz mniej wspólne.

Stosunki między filozofią dzieciństwa a filozofią dorosłych, tylko częściowo ujęte w tym tekście, okazują się na poziomie metodycznym kwestią autonomii obu. Pod tym względem program Lipmana podobny jest do całej dydaktyki filozofii: kwestie metodyczne stają się filozoficznymi. Dorosły, jak już podkreślałam, nieodmiennie filtruje wypowiedzi uczniów i związki między tymi wypowiedziami przez swoją znajomość filozofii, włącznie z odpowiedziami na pytanie, czym ona jest lub może być. Jeżeli chce uprawiać dociekania *z nimi*, musi zmierzyć się z uprzedzeniem o dziecięcej przedfilozofii. Kiedy bierze udział w rozmowie w taki sposób, żeby uczniowie sformułowali myśli, na których jemu zależy, bliskie szlakom przetartym przez znanych mu myślicieli lub przemierzonym na własną rękę – nie uznaje autonomii filozofii dzieciństwa. Nie zgadza się wówczas z jednym i drugim: a) że filozofowanie dzieci nie musi być wyłącznie powielaniem dotychczasowych dróg filozofii, że w filozofii dzieciństwa wchodzi w grę inne pytania, inne znaczenia, inne sposoby rozumienia rzeczy niż te, które powstały w filozofii dorosłych, choć niektóre z nich mogą być jej bliskie; b) że filozofia dzieciństwa zasługuje na uwagę jako dziedzina badawcza z właściwymi sobie zagadnieniami. Gdyby zgadzał się z drugim twierdzeniem, musiałby przyznać, że pierwsze winno być dla niego pytaniem.

Tak definiowana negacja autonomii filozofii dzieciństwa opiera się na uznaniu autonomii filozofii dorosłych i przyznaniu dzieciom dziedziny proto-filozofii. Nie stwarza ona szansy na zarazem *wspólne i filozoficzne* dociekanie skupione na problemach, o których chcą mówić dzieci. Ścisłe rzecz biorąc, zaprzecza możliwości takiej rozmowy: w obszarze komunikacji między dziećmi a dorosłymi wydziela pole zastrzeżone, na którym porozumiewanie

się jest w najlepszym razie czynnością na niby, symulowaną komunikacją, mimo że jest to pole zagadnień *zgłaszanych przez dzieci*. Nauczyciel, który próbuje włączać się w dialogiczne dyskusje z uczniami w przekonaniu, że ich filozofowanie o tyle zasługuje na swoje miano, o ile jest (z konieczności nieumiejętnym i fragmentarycznym) wędrowaniem po śladach, jakie w jego własnym umyśle odcisnęła dotychczasowa tradycja dyscypliny, utożsamia wspólnotę dociekającą z grupą uczniów. Siebie umieszcza w filozoficznie izolowanej wspólnotie dorosłych. Jego *uczestniczenie* w zaprojektowanej przez niego samego dydaktycznej sytuacji dociekania jest zaopatrzone w cudzysłów. Jego postawa dociekającego staje się programem symulacji, który uczniom, umieszczonym na pozycji wyważających otwarte drzwi, pozwala pofilozofować, ale nowa filozoficzna perspektywa, o którą upomina się Matthews, pozostaje niewidoczna.

Jak już wspomniałam, opisywane tu podejście wyróżnia się między innymi tym, że uczniowie kształtują sobie pojęcie filozofii na podstawie doświadczenia przederudycyjnego. Unika się więc problemów z upraszczaniem koncepcji na użytek uczniów, z trudną terminologią, z obcością pytań i niewątpliwie uczy myślenia, ale też nie zapewnia erudycyjnej wiedzy. Czy tym samym zakłada się zignorowanie znaczeń dotychczasowych filozofii – zanim dzieci nie okażą się wystarczająco dorosłe? Gdyby tak było, Lipmanowska „Filozofia dla dzieci” mogłaby być stosowana pod hasłem odłożenia tych znaczeń na później, ale zostałyby sprowadzona do roli narzędzia rozwijania umiejętności: myślenia, komunikacji i kilku innych, razem z ich przypuszczalnie pozytywnym oddziaływaniem. Tracąc z oczu pojęcie filozofii kształtowane w tradycji i obejmujące jej dokonania, pozbywamy się punktu odniesienia, który pozwala mówić o filozofii dzieciństwa: zarówno tej tworzonej przez dzieci, jak i możliwej subdyscyplinie. Konsekwencją takiej redukcji byłaby albo analogiczna instrumentalizacja filozofii bez przyimka, albo nieprzyznanie dociekaniom z dziećmi miana filozofowania. Przeciwno pierwszej z tych dwu możliwości zaprotestowałoby wielu. Lipman nie opowiadał się za żadną z nich.

Jednym z celów tego edukacyjnego przedsięwzięcia jest rozwijanie umiejętności myślowych i komunikacyjnych po to, by umożliwiły rozumienie dotychczasowych filozofii, z którymi dzieci zetkną się w dalszej edukacji filozoficznej lub w przekazach kulturowych bądź popkulturowych. Znaczenia filozoficznych wypowiedzi dzieci nie sprowadzają się jednak do niepewnych śladów przyszłości, do myśli, które mogą kiedyś odnaleźć

w filozofii dorosłych. Tym niemniej te ślady są ważne. Pokazują, jak tradycja broni się sama, jak dzieci w swoim myśleniu natrafiają na jej zagadnienia, jak jej pytania zderzają się ze sobą i przyciągają. Dowodzą tego rozliczne przykłady cytowane i interpretowane przez Matthewsą²². Również w tym sensie autonomia filozoficznego dyskursu dzieci nie oznacza jego izolacji od filozoficznego dyskursu dorosłych. Takie oddzielenie byłoby równoznaczne z pozostawieniem ich samym sobie z pytaniami, ciekawością, niewiedzą i trudnościami w rozumieniu, mimo przyznania cechy filozoficzności ich myślom. We wspólnocie dociekającej nauczyciel pozostaje tym, kto uznając i przedstawiając sobą postawę dociekającego, reprezentuje dyskurs filozofii dorosłych. Jego pytania, zadawane nieuchronnie z tej perspektywy, łączą oba dyskursy *w takim stopniu, w jakim przyczyniają się do trwania autentycznego dociekania*. Znaczenia nadawane sprawom, słowom i rzeczom mogą stawać się bardziej zrozumiałe dla wszystkich, którzy się w ten proces angażują.

Dydaktyczne pojęcie filozofii założone w tym podejściu nie sprowadza się do uchwytnej umiejętności myślowych, przydatnych w zajmowaniu się filozofią i nie tylko nią (takich jak słuchanie, stawianie trafnych pytań, argumentowanie, precyzowanie treści pojęć, interpretowanie wypowiedzi). Nie daje się też zredukować do umiejętności podejmowania namysłu mającego cechy zwykle przypisywane myśleniu filozoficznemu (takie jak popadanie w konflikt z potocznymi oczywistościami, samorefleksyjność). Rozciąga się na trzeci człon schematu swojego rozbioru: twórczość związana z myślową samodzielnością. W tym pojęciu mieści się dialogiczna mediacja między filozoficznymi językami i sposobami filozofowania jako możliwa i domagająca się kontynuacji. Potraktowanie dzieci jako filozofów owocuje między innymi tym, że każde z nich uczy się języka *swojego* filozoficznego myślenia, kiedy wdaje się w rozmowę z innymi, współtworząc ich języki, i analogicznie rzecz się przedstawia, kiedy w takim dociekanu uczestniczymy jako dorośli. Można przyjąć, że kiedy kształcenie erudycyjne towarzyszy nauczaniu

²² W *Philosophy and the Young Child* (Harvard University Press 1980) Matthews, jak sam to określa, przede wszystkim starał się dowieść, że filozoficzna jakość pytań, komentarzy i rozumowań dzieci może zostać rozpoznana przez zawodowych filozofów (G. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, dz. cyt., s. 4–5). Inną swoją książkę, *Dialogues with Children* (Harvard University Press 1981), w której zdaje sprawę z regularnych zajęć z dociekań filozoficznych w grupie od ośmio- do jedenastolatków, nazywa „także wprowadzeniem do filozofii poprzez głosy (i umysły!) dzieci” (G. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, dz. cyt., s. 6, cyt. tłum. A.Ł.).

i uczeniu się przez dialogiczne dyskusje lub następuje po nim, będzie ono na te języki wpływać, lecz, jakkolwiek przemożny byłby ów wpływ, ta osobliwa sytuacja bezpośredniego dialogu z wieloma za każdym razem powtarza *dla nas* pytanie, co sami o czymś myślimy. Nie próbuję rozstrzygać, kiedy i w jaki sposób pożądane byłoby włączenie takiego kształcenia z punktu widzenia znajomości filozofii, która uwzględniałaby wszystkie trzy człony alternatywy. Występując ze swoją propozycją, Lipman niewątpliwie miał na uwadze to, że większość uczniów zetknie się z filozofią dorosłych o tyle, o ile przenika ona do społeczno-kulturowych wytworów czy kontekstów, ale nie w formie zorganizowanych procesów kształcenia.

Wpływ tradycji przejawia się również w konkretnych zachowaniach filozoficznych nauczyciela: w doborze materiałów dydaktycznych, w których to on dostrzega możliwości inspiracji, w zadaniu pytania o argument albo o znaczenie. Domaganie się od niego absolutnej filozoficznej neutralności wydaje się równie bezzasadne teoretycznie i niemożliwe do zrealizowania w praktyce, jak domaganie się usunięcia wszelkiej interpretacji z przekazu wiedzy erudycyjnej. Wymaga się natomiast, żeby nie zajmował stanowiska w dyskutowanej kwestii w sposób bezpośredni ani nie manipulował rozmową tak, by uczniowie rozważali poglądy ważne z jego punktu widzenia. Pod tym względem jest rzeczą drugorzędną, czy będą to twierdzenia czerpane wprost od znanych myślicieli, czy nowatorsko przetworzone, podzielane przez wielu czy odosobnione, zasady moralne czy pogląd na początek czasu. Jego zadaniem jest iść za myślą dziecka za pośrednictwem pytań lub – w przekładzie na dynamikę dialogu w klasie – *iść za grupą*²³.

Główną trudność w spełnianiu tego postulatu przez nauczyciela widzę w tym, że chodzi w nim o uzgodnienie dwu poziomów: zachowań i osobistego filozoficznego zaangażowania. Jeden to postawa dociekającego czytelnika dla uczniów. Drugi to myślenie nauczyciela uruchamiane podczas dyskusji. Umieszcza się on poza wspólnotą dociekania, jeżeli próbuje demonstrować tę postawę na użytek uczniów, myślowo jej nie zajmując w stosunku do *ich* filozoficznych wglądów. Nie są one i nie mogą być tożsame z tymi, które stają się udziałem dorosłych. Są filozofią *ich dzieciństwa*, czymś podwójnie innym, z czym nauczyciel może dochodzić do porozumienia przez pytania. W propozycji Lipmana istotne jest to, że oferuje metodę prowadzenia zajęć,

²³ „Idź za grupą” to syntetyczna wskazówka metodyczna B. Heesena, którą odczytuję m.in. w ten sposób.

dzięki której w rozumienie tej filozofii angażują się jej twórcy – dzieci. Nasza niewiedza z filozofii dzieciństwa wyraża się także w tym, że nie wiemy, na ile rezultaty tych zmagających ulegają amnezji i jakie możliwości zapisania się w filozofii dorosłych mają przed sobą te, które zostaną zapamiętane i przetwarzane. Przedostaje się zatem na teren filozofii bez przyimka: pod postacią pytania, czym jeszcze może być filozofia.

Dociekania, których ogólne ramy wyznaczają trzy wymienione na początku cechy, okazują się również filozofią dla dorosłych, jeżeli zinterpretuje się je jako doświadczenie filozoficzno-dialogiczne²⁴. Filozoficzność tego doświadczenia musiała zostać założona, żeby można ją było naświetlić. Jeżeli odmówi mu się tego miana w wypadku dzieci, nie ma też powodu, by stosować je do analogicznego dialogu dorosłych. Jest problematyczne, czy doświadczenie myślenia filozoficznego mogłoby stanowić cel w rozumieniu dydaktyki²⁵. Rzeczywiście, kompromis między opisem takich zajęć z punktu widzenia filozofii a represyjnym wobec tego opisu językiem innej dyscypliny daje się tu we znaki: to, co trzeba było wskazać jako cele, przedstawiając program mający zintegrować się z systemami zorganizowanego kształcenia, w których język dydaktyki jest zadomowiony, to jedynie prawdopodobne skutki ponawiania i odnawiania doświadczenia filozoficznego myślenia, osiągalne wtedy, kiedy kierujemy się na samo to doświadczenie – i pod warunkiem, że czynimy to w rozmowie z innymi.

Do rozszerzenia ujęcia, które przedstawiłam, potrzebne byłoby włączenie innych interpretacyjnych pojęć, tu zdominowanych przez filozofię dzieciństwa. Jednym z ciekawszych zagadnień wydaje się panujące w dialogicznej dyskusji napięcie między argumentacją a interpretującą narracją, na które spojrzeć można między innymi przez pryzmat inkluzywności, włączania osób do wspólnoty dociekania za pośrednictwem wypowiedzi. Drugim – efekt emancypacyjny, który powstaje ze specyfiki tej odmiany dialogu, efekt, którego tak się obawiają przeciwnicy dopuszczenia dzieci do

²⁴ Taki charakter ma również ujęcie A. Pobjewskiej, [w:] *Zajęcia warsztatowe z filozofii*, dz. cyt.

²⁵ Zob. szersze omówienie kłopotliwych relacji między filozofią a dydaktyką w: W. Ostrowski, *Uwagi o kształceniu filozoficznym i dydaktyce filozofii*, [w:] A. Pacewicz, A. Olejarczyk, J. Jaskóła (red.), *Philosophiae Itinera. Studia i rozprawy ofiarowane Janinie Gajdzie Krynickiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2009, zwłaszcza s. 251–254.

filozofii w sposób obmyślony przez Lipmana²⁶. Sądzę, że kontekstów, które sprzyjają jej bardziej wszechstronnemu przemyśleniu – przez co rozumiem także: tłumaczą jej dydaktyczną atrakcyjność dla dorosłych – można szukać u Hansa-Georga Gadamera, Richarda Rorty’ego, Jürgena Habermasa, Michela Foucaulta i wszystkich innych myślicieli, którzy problematyzują dialog, inność i postacie dyskursu. Przy okazji pozwolą one zastanowić się nad filozoficzną wiarą Lipmana w to, że zajmować się takim dociekaniem w szkole mogą również osoby, które na mocy kategoryzacji uznanej w filozofii dorosłych i gdzie indziej są nieprofesjonalistami: nauczyciele języka i literatury, matematyki oraz wszystkich innych przedmiotów. Wiara ta natychmiastowo odsyła do innego odcięcia związanego z pytaniami filozofii o siebie, o wiele lepiej znanego: niedostępności i obcości dociekań zawodowych filozofów dla większości pozostałych ludzi²⁷.

Chcąc wykorzystać oddzielenie filozofii od dzieciństwa do kwestionowania tego oddzielenia, świadomie zignorowałam kategorię „młodzież”, która sprawia wrażenie potencjalnej mediatorki. Wprowadzenie jej ma pewną zaletę: wymusi, starannie tu pomijane, pytania o teksty jako wnoszące element erudycyjnej wiedzy. Omawiana przeze mnie forma dociekania odbywa się bez bezpośredniej inspiracji tekstami filozofii. Czy praktykując ją w grupie młodzieży lub dorosłych należałoby, jak to się robi z dziećmi, wychodzić od literatury pięknej? Jaki wpływ na przebieg dociekania może mieć czytanie zamiast niej literatury, którą filozofia dorosłych bez zastrzeżeń uznała za swoją? Czy, rezygnując z użycia lektur nastawionych na przekaz fragmentów filozoficznej tradycji wraz z ich autorstwem, potwierdzamy, czy kwestionujemy odcięcie filozofii od dzieciństwa: tym razem nie w obszarze dialogu filozoficznego w ogóle, lecz w dialogicznym polu oddziaływania tekstów²⁸? Twórcze pomysły w dziedzinie dydaktyki, w tym podejście Lip-

²⁶ Por. np.: Z. Zdunowski, *Edukacja filozoficzna wobec wyzwań relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana ‘Filozofia w szkole’*, „Analiza i Egzystencja” 10 (2009); J. Zubelewicz, *Lipmana filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2 (180), (2001).

²⁷ Niedawno serio poruszył ten temat Alasdair MacIntyre w książce *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 2013, rozdz. II, s. 17–20.

²⁸ Formułuję pytania w ten sposób, ponieważ interesuje mnie szczególnie filozofowanie inspirowane tekstami. Jednakże, jak już zaznaczyłam, omawiane podejście jest wewnętrznie zróżnicowane, co wyraża się m.in. w wariantach rozpoczynania zajęć, takich

manowskie, zaliczam do świadectw łączenia wiedzy o filozofii z myślową samodzielnością, przez które przenika w obręb dyscypliny *novum* filozoficzne. Nie dają się do końca wytłumaczyć.

Bibliografia

- Bacchini M., Di Marco E., *Zemsta Ateny, Platon w krainie paradoksów, Uczta Platona, Wspaniała kraina Atlantydy*, Kraków: WAM 2008.
- Boizard S., *Filozofowie do dzieci*, tłum. T. Skowroński, Warszawa: Wydawnictwo Muchomor 2011.
- Curtis A., *Filozofowanie z dziećmi*, tłum. A. Łagodzka, [w:] B. Elwich, A. Łagodzka (red.), *Filozofia dla Dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacji dla Demokracji 1996.
- Elwich B., Łagodzka A., Pytkowska-Kapulkin B., *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Opis programu edukacyjnego*, Warszawa [b.d.].
- Fabjański M., *Wędrowki filozoficzne*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga 2003.
- Gaarder J., *Świat Zofii*, tłum. I. Zimnicka, Warszawa: Czarna Owca 2006.
- Heesen B., *Korczak i filozofowanie z dziećmi*, tłum. Ł. Żebrowski, w: tenże, *Najdziwniejsze krzesło świata. Wybór materiałów do programu Filozofia dla Dzieci*, tłum. K. Bobiński i in., Warszawa: Fundacja Edukacji dla Demokracji 1997.
- Heesen, *Mali lecz dzielni*, tłum. B. Elwich, J. Kucharczyk, A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji 1994, 2000.
- Lipman M., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press 1980.

jak: czytanie literatury pięknej, czytanie innego tekstu, ćwiczenie myślowe (które może akcentować werbalne bądź niewerbalne stymulowanie myślenia), kontakt z dziełem sztuki, działanie (np. w przestrzeni miejskiej, w klasie) lub jeszcze inne. Swoją propozycję, żeby filozofować, wychodząc od pytań generowanych przez literaturę piękną, Lipman poparł napisaniem kilku powieści. Reakcją było m.in. powstawanie nowych materiałów literackich. Za szczególnie interesujące uważam opowiadania B. Heesena, których część wydano w tomie *Mali lecz dzielni* (tłum. B. Elwich, J. Kucharczyk, A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji 1994, 2000). Porównując powieści Lipmana z opowiadaniem Heesena, otrzymujemy sygnał na temat spektrum różnic w obrębie literatury do filozofowania.

- Lipman M., *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press 1988.
- Lipman M., *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press 1991.
- Lipman M., Sharp A.M. (eds.), *Growing up with Philosophy*, Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company 1994.
- MacIntyre A., *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 2013.
- Mały Sokrates pyta*. Wywiad z Robertem Piłatem, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 15–16 stycznia 1999.
- Matthews G., *Dialogues with Children*, Harvard University Press 1981.
- Matthews G., *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press 1980.
- Matthews G., *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass.–London: Harvard University Press 1994.
- Ostrowski W., *Uwagi o kształceniu filozoficznym i dydaktyce filozofii*, [w:] A. Pacewicz, A. Olejarczyk, J. Jaskóła (red.), *Philosophiae Itinera. Studia i rozprawy ofiarowane Janinie Gajdzie Krynickiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2009, s. 251–254.
- Pobojewska A., *O dialogu (w kontekście edukacji)*, [w:] M.K. Stasiak, L. Frydzyńska-Świątczak (red.), *Od twórczości do podmiotowości*, Łódź: WSH-E 2005.
- Pobojewska A., *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)*, [w:] A. Pobojewska (red.), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Stentor 2012.
- Pobojewska A., *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 3 (83) (2012), s. 351–363.
- Thinking Children and Education*, ed. M. Lipman, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company 1993.
- Zdunowski Z., *Edukacja filozoficzna wobec wyzwań relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana ‘Filozofia w szkole’*, „Analiza i Egzystencja” 10 (2009).
- Zubelewicz J., *Lipmana filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2 (180) (2001).

DIALOGICAL DISCUSSION: THE PHILOSOPHY OF CHILDHOOD AND THE PHILOSOPHY OF ADULTS

Summary

This article is devoted to the study of the educational approach based on Matthew Lipman's Philosophy for Children. I examine its philosophical significance along with the concept of philosophy which underlies it and which is assumed in it. In addition, I describe the model of inquiry which has been developed using this approach, giving it the name of dialogical discussion. Referring to Gareth B. Matthews, I use the two meanings of the term "philosophy of childhood" – philosophical reflection on childhood and philosophy created in childhood – in order to analyze the relationship between the philosophy of childhood and the philosophy of adults. I defend the thesis that inquiry, in which children explore the questions and insights made by children, is the practice of philosophy, not proto-philosophy or philosophy's childhood. The opposite view I describe as didactical-philosophical paternalism, and it is consistent with the main prejudice which has dominated reflections on childhood so far. I situate the role of the teacher within the perspective of the autonomy of the philosophy of childhood from the hitherto existing philosophical tradition, and also within the perspective of interactions between these two discourses. In the conclusion, I sketch out some possibilities for developing the discussed issues.