

ALDONA POBOJEWSKA
Uniwersytet Łódzki

DIALOG W METODZIE SOKRATEJSKIEJ I NA ZAJ CIACH WARSZTATOWYCH Z FILOZOFII¹

Zaj c ia warsztatowe z filozofii stanowi instrument swoi cie rozumianej **propedeutyki filozofii**, w ramach której przygotowuje si adeptów tej dyscypliny do efektywnego uczestnictwa w erudycyjnych etapach kształcenia filozoficznego. Oprócz tego, a mo e przede wszystkim, słu one do wdra ania ich uczestników do **intelektualnej i moralnej samodzielno ci, pozwalaj cej im rozumie wiat i podejmowa uzasadnione działania**. U ywaj c j zyka Kanta mo na powiedzie , e sprzyjaj „o wiecieniu”, czyli „wyj c iu człowieka z niedojrzało ci”, to jest z niezdolno ci jednostki do posługiwania si rozumem, bez obcego kierownictwa². Ta ich funkcja zasługuje na szczególn uwag obecnie, kiedy to w nauczaniu oraz ocenie (zarówno na etapie szkolnym, jak i uniwersyteckim) kładzie si nacisk nie tylko na wiedz , ale te na inne kompetencje uczniów/studentów. Warsztaty filozoficzne słu bowiem

¹ Mianem „zaj c ia warsztatowe z filozofii”, „warsztaty filozoficzne” obejmuj polskie wersje programu *filozofia dla dzieci*. Ich autorami s członkowie Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis” <http://www.phronesis.republika.pl/inf.html> (w tym pisz ca te słowa), którzy od 20 lat propaguj tego typu zaj c ia dydaktyczne (por. R. Piłat: *Filozofia dla dzieci*. "Edukacja i Dialog", nr 7, R. 1992; A. Pobjewska: *Warsztaty z docieka filozoficznych*. „Edukacja Filozoficzna” nr 25, 1998; H. Diduszko, B. Elwich, K. Gutowska, A. Łagodzka, B. Pytkowska-Kapulin: *Dzieci w wiecie my li. Materiały szkoleniowe*. Warszawa 2001).

² I. Kant: *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?* Berlinische Monatsschrift. Dezember-Heft 1784. s. 481-494; <http://www.uni-potsdam.de/u/philosophie/texte/kant/aufklaer.htm> „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen”. „Unmündigkeit” tłumacz nie jak A. Landman „niepełnoletnio ” (por. *Co to jest o wiecienie?* w: T. Kro ski: *Kant*. Warszawa 1966, s. 56), lecz jako „niedojrzało ”. Jest to translacyjnie dopuszczalne i bardziej adekwatne w tym kontek cie.

wyrabianiu u ich uczestników **poznawczych i społecznych umiejętności, motywacji** oraz **postaw**³, takich jak:

- * nawyk samodzielnego, poprawnego rozumowania;
- * podważenie poczucia oczywistości i potocznej wizji świata;
- * wiadomo własnej niewiedzy i zainteresowanie światem (ciekawość poznawcza);
- * wartość moralna i intelektualna, tj. umiejętność dostrzegania tego typu problemów;
- * sztuka stawiania pytań i potrzeba szukania na nie odpowiedzi;
- * umiejętność całościowego spojrzenia na zagadnienie;
- * zdolność operowania posiadaną wiedzą (umiejętność syntezy, analizy, wnioskowania);
- * biegłość w formułowaniu własnego stanowiska i jego argumentacji;
- * wiara we własne możliwości intelektualne;
- * odwaga w tworzeniu niestereotypowych rozwiązań problemów teoretycznych;
- * wiadomo istnienia wielu uzasadnionych rozwiązań danego problemu (wieloznaczność);
- * postawa tolerancji rozumiana jako uznanie pozytywnej wartości w innym;
- * umiejętność prowadzenia dialogu (uwaga, słuchanie i rozsdaniego mówienia).

Nie ma ograniczeń co do wieku ani stopnia przygotowania merytorycznego uczestników warsztatów filozoficznych. Praca z ich wykorzystaniem daje pozytywne efekty **na wszystkich poziomach nauczania**: w szkole podstawowej, średniej, czy wyższej. Można z ich pomocą prowadzić z powodzeniem zarówno odrębne zajęcia w ramach **edukacji filozoficznej i etycznej**, jak również **wybrane lekcje z dowolnego przedmiotu**. Dostarczają one bowiem metodycznego narzędzia do **wszystkiego opracowywania zagadnień teoretycznych w ich filozoficznym wymiarze** (na przykład takich kwestii: jak istnieją liczby i ga-

³ Natomiast tylko w ograniczonym zakresie nadaje się do przekazu wcześniej zaplanowanych przez nauczyciela treści merytorycznych.

tunki; czym jest czas; co to jest „fakt”, czym jest i po co nam historia; w jakiej relacji do siebie pozostają przeszłość, teraźniejszość i przyszłość; co stanowi przedmiot nauki, co to jest i co nam daje edukacja; w jakiej relacji do rzeczywistości i do myślenia pozostaje język; czym jest translacja tekstu, czym są przyjaźń czy miłość; co znaczy „dobrze być”; dlaczego należałoby postąpić moralnie itp.).

W warsztatach filozoficznych przestrzegano si podstawowych zasad projektu znanego pod nazwą: **filozofia dla dzieci**. Program ten, który przybrał postać wiatowego ruchu, został stworzony w latach 60. XX wieku przez Mathew Lipmana, profesora filozofii w Montclair State College USA⁴. Jego zasługą stanowi zwrócenie uwagi, że w edukacji należałoby **wyjść naprzeciw aktualnym potrzebom dzieci** (dodałabym: również dorosłych⁵), jakimi są dostrzeżenie **sensu w ich codziennym doświadczeniu** oraz dążenie do **rozumienia świata jako całości**. Droga prowadząca do osiągnięcia takiego celu stanowi, zdaniem Lipmana, proces **samodzielnego** odkrywania znaczenia rzeczywistości. Natomiast instrumentem, który zaleca on do pokonywania tej drogi, jest **filozofia** z jej podstawowymi narzędziami: **refleksyjnym myśleniem i dialogiem**. Lipman odchodzi jednak od schematu komunikacji stosowanego w klasycznych formach dialogu i tradycyjnym nauczaniu. Na proponowanych przez niego lekcjach rozmowa nie toczy się bowiem ani pomiędzy dwoma interlokutorami, ani na linii nauczyciel - uczeń, lecz pomiędzy **wszystkimi uczestnikami grupy** (co charakteryzuje zajęcia warsztatowe).

Zastosowanie dialogu w edukacji nieodparcie odsyła **do pomysłu Sokratesa**. Również projekt Lipmana jest z nim niekiedy utożsamiany. Poniżej zestawiam ze sobą obie te metody pod kątem odniesienia do dialogu. Przy czym nie omawiam ich kolejnych etapów⁶, lecz koncen-

⁴ Patrz: M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscayan: *Filozofia w szkole*. Warszawa 1996.

⁵ O czym wiadczy cięgle przybierający na sile trend organizowania spotkań w ramach *Socrates Cafe* (patrz www.socratescafe.pl) oraz popularność zajęć z filozofii na uniwersytetach trzeciego wieku.

⁶ Poszczególne fazy realizacji warsztatów z dociekania filozoficznych przedstawiałam w innych tekstach, na przykład A. Pobjewska: *Warsztaty z dociekania filozoficznych*. „Edukacja Filozoficzna” nr 25, 1998.

truj si na fazie maieutycznej metody Sokratejskiej oraz dociekaniach filozoficznych zaj warsztatowych, tam bowiem ma by prowadzony dialog.

*

Co ł czy, a co dzieli Sokratejsk metod maieutyczn i dociekania prowadzone w ramach warsztatów filozoficznych? W kontek cie niniejszego tekstu pierwszoplanow kwesti pozostaje ich **relacja do dialogu**, czy spełniaj wymogi bycia nim. Poniewa nie ka da wymiana pogl dów jest dialogiem, a ostatnio termin ten stosuje si powszechnie i cz - sto go nadu ywa, zaczynam zatem od przedstawienia **modelu dialogu intelektualnego**. Cho jego archetyp stworzył Sokrates⁷, to metodycznie został on opracowany dopiero w XX wieku, w efekcie konfrontacji z wizj dialogu egzystencjalnego zaproponowan przez filozofi dialogu, inaczej, filozofi spotkania (Rozenzweiga, Bubera, Jaspersa, Levinasa⁸). W niniejszym tek cie zajmuj si wył cznie dialogiem intelektualnym, poniewa zarówno metoda maieutyczna, jak i dociekania prowadzone w ramach warsztatów filozoficznych maj charakter **intelektualny**⁹. Przes dzaj o tym **bezpo redni cel** ich namysłu - **prawda pozasubiektywna**¹⁰ oraz charakter u ywanych w nich narz dzi - j zyka i kryteriów kwalifikacji s dów. Odwołuj si one do tego, **co racjonalne, logiczne,**

⁷ Wi cej na ten temat pisz w: A. Pobojevska: *O dialogu (w kontek cie edukacji)*, w: M. K. Stasiak, L. Frydzy ska- wi tczak (red.): *Od twórczo ci do podmiotowo ci*. Łód 2005, s. 37 inn.

⁸ Por. B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner: *Twarz innego*. Kraków 1985; B. Baran: *Filozofia dialogu*. Kraków 1991; K. Jaspers: *Filozofia egzystencji*, w: ten e: *Filozofia egzystencji*. Warszawa 1990; K. Jaspers: *Rozum i egzystencja*, w: ten e: *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrzescija stwo*. Warszawa 1991.

⁹ Oba te typy dialogu omawia W. Gromczy ski: *Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja (Buber, Jaspers)*, w: L. Frydzy ska-Fr tczak, M. K. Stasiak: *Odkrywanie podmiotowo ci*. Łód 2002. Równie ja pisz o nich w tek cie: A. Pobojevska: *O dialogu (w kontek cie edukacji)*, w: M. K. Stasiak, L. Frydzy ska- wi tczak (red.): *Od twórczo ci do podmiotowo ci*. Łód 2005.

¹⁰Nie jest istotne, czy prawd ujmuje si tu w sposób klasyczny jako absolutnie obiektywn , czy nawi zuje do której z **intersubiektywistycznych** jej koncepcji. W dialogu intelektualnym nie mo e natomiast chodzi o prawd egzystencjaln , tj. indywidualn , pojedyncz , niepowtarzaln („swojo ” „sobo ” *Selbst, Selbstheit*). Jest ona bowiem dost pna wył cznie danemu człowiekowi i nie poddaje si narz dziom o charakterze intersubiektywnym, takim jak j zyk czy zasady logiki.

a wi c ogólne i powszechnie rozumiane oraz akceptowane. Subiektywne s natomiast wyj ciowe prze wiadczenia rozmówców, a dialog słu y ich ujawnieniu. W szkicowanym przeze mnie modelu wskazuj nie tylko cel i form dialogu, ale równie niezb dne postawy i umiej tno ci osób bior cych w nim udział.

Fundamentaln cech dialogu intelektualnego jest to, e rozwija si on **nie w obr bie jednej**, lecz dwu lub wi cej racji. Otó w jego punkcie wyj cia, inaczej ni w przypadku monologu i sporu, zakłada si , e nie tylko ja **mog mie racj** , ale potencjalnie **mo e j mie równie mój rozmówca** (czy rozmówcy). Ta przesłanka poci ga za sob wa kie konsekwencje, mianowicie konieczno **równouprawienia** wchodz cych w dialog i to nie ze wzgl du na przysługuj cy im status osoby, lecz ze wzgl du na gł szone przez nich pogl dy. Stosunki daleko id cej **partnerskiej symetrii** s **konstytutywne dla dialogu** i bezwzgl dnie nale y je zachowa nie tylko na pocz tku, ale równie w trakcie całego jego przebiegu. Zachwianie tej równowagi powoduje zerwanie dialogu.

Rezygnacja z dogmatycznego przekonania o własnej racji winna i w parze z kolejnym wymogiem niezb dnym do wej cia w dialog i kontynuowania go, mianowicie z przyj ciem postawy **intelektualnej pokory**. Mówi c inaczej, dopuszczeniu mo liwo ci swojej omylno ci¹¹ winna towarzyszy gotowo przyznania si do bł du i do korekty własnego stanowiska. Takie nastawienie sprzyja zaangażowaniu danej osoby w dialog.

Porzucenie dogmatycznego odniesienia do własnych przekona i równouprawienie uczestników komunikacji nie s wystarczaj cymi warunkami, które musz by spełnione, aby prowadzi dialog. Rozmówcy mog by bowiem równouprawnieni przy lu nej wymianie pogl dów, czy przy wygłaszaniu oderwanych od siebie monologów, kiedy to s zainteresowani wyłącznie swoimi s dami, mimo e nie s przekonani o ich bezwzgl dnej prawdziwo ci. Do zaistnienia dialogu potrzeba ponadto **otworzenia si na inno** , tzn. wymaga si gotowo ci wyj cia z kr gu swoich pogl dów i podj cia próby zrozumienia drugiego sta-

¹¹ Strymie Sokratejskie „wiem, e nic nie wiem”. Sokrates utrzymuje nawet, i ma w tej kwestii wi cej w tpliwo ci ni inni (por. Platon: *Menon*, 80 C, w: Platon: *Gorgiasz, Menon*, tłum P. Siwek. Warszawa 1991).

nowiska. W efekcie tego, w dialogu **mówi si** oraz **słucha**. Mówi si , przedstawiaj c własne zdanie na dany temat, uzasadniaj c je, tj. przytaczaj c racje przemawiaj ce na jego korzy , ale równie pytaj c w celu uj cia specyfiki innego stanowiska, czy prze ledzenia przyj tej w nim argumentacji. Ponadto słucha si i nie jest to wyłącznie uprzejme milczenie, lecz - u ywaj c j zyka współczesnej pedagogiki - jest to słuchanie aktywne, które nie tylko czyni miejsce dla wypowiedzi drugiej osoby, ale w trakcie którego podejmuje si maksymalny wysiłek zrozumienia zapatrywa rozmówcy.

Bezpo redni cel dialogu stanowi prawda. Równie konieczn i jedyn motywacj uczestnictwa w nim jest **d enie do prawdy**, któremu winno ponadto towarzyszy przekonanie o skuteczno ci (wył czno ci?) dialogu jako drogi do tej prawdy prowadz cej. Spełnienie tych warunków poci ga okrelone nast pstwa. Raz - przyst pienie do dialogu nie mo e nast pi inaczej, ni na **mocy dobrowolnej decyzji**. Przeto nie mo na nikogo zmusi do dialogu, lecz ka dy samodzielnie decyduje si na uczestnictwo w nim z prze wiadczeniem, e ma on sens, gdy jest skuteczny i niezb dny w dochodzeniu do prawdy, której ta osoba poszukuje. Dwa - wiara w sens oraz wył czno dialogu w dochodzeniu do prawdy poci ga za sob **konieczno respektowania wszystkich warunków i reguł** jego prowadzenia (powy ej była ju mowa o równouprawnieniu rozmówców, intelektualnej pokorze, otworzeniu si na inno) oraz przy wieca gotowo ci zmiany własnego stanowiska. Trzy - d enie do prawdy ma by **jedyn motywacj** przyst pienia do dialogu, co wyklucza realizacj w jego toku wszelkich innych zamiarów, na przykład podkre lania czy budowania własnego, jakkolwiek rozumianego, presti u itp. W rezultacie, dialoguj cy zobowi zuj si do przestrzegania zasad **autentyczno ci wypowiedzi**, tj. do wygłaszania s dów, co do których sami s przekonani, odst puj przy tym od popisów erudycyjnych czy erystycznych. Eliminuje to z dialogu wszelk gr , poz oraz współzawodnictwo, a wprowadza jako zasad szczer o (tak w mówieniu, jak te słuchaniu), która splata si z postulatem zaufania do partnera. Tak oto przedstawia si w zarysie wizja dialogu intelektualnego.

Powstaje pytanie, na ile komunikacja w metodzie maieutycznej i ta prowadzona w ramach docieka na warsztatach filozoficznych spełniaj przedstawione powyżej modelowe wymogi dialogu. Otóż Sokrates rezygnuje w nauczaniu ze stosowanego przez sofistów długiego, popisowego monologu, skierowanego do wszystkich słuchaczy, ponieważ dochodzi w nim - jego zdaniem - do wielu zafałszowań¹², gdy używa się tam chwytów retorycznych i nie uwzględnia indywidualności poszczególnych osób. Sam stosuje „mów krótki”, w której zwraca się stawiając pytania bezpośrednio do jednego¹³, konkretnego ucznia i od niego oczekuje odpowiedzi. Prowadzi rozmowę stawiając odpowiednie pytania, którymi nakierowuje rozmówcę na określony przez siebie cel. Jest „połonoikiem” znającym arkana swej sztuki. Przede wszystkim **lepiej od ucznia orientuje się w problematyce** rozmowy. Ponadto dysponuje **wiedzą psychologiczną**¹⁴, która umożliwia mu rozpoznanie, kim jest jego rozmówca, co sobą reprezentuje. Pozwala mu to dobrać rodzaj wypowiedzi odpowiadający poziomowi intelektualnemu konkretnej jednostki w taki sposób, aby przekonać go do swoich racji. Przy czym Sokratesowi nie chodzi o ostateczne rozwiązanie jakiejś kwestii, lecz o wywołanie u ucznia wrażliwości i skłonienia go do dalszego namysłu nad nią¹⁵.

Nie zdaje się, że Sokrates przystępuje do fazy maieutycznej, połonoicznej, rozmowy. Niezależnie do tego przejścia jest **jego pozytywne nastawienie do rozmówcy**. Taka opinia znajduje się w jego wypowiedziach, gdy zaznacza¹⁶, że wymiana zdań między przyjaciółmi przybiera

¹² W takiej mowie „musi być dużo o rzeczy nie na serio” (Platon: *Fajdros*, 277 E).

¹³ „Ja bowiem dla tego, co mówi, potrafię przedstawić jednego wiadka - mojego rozmówcę, a tłum odprawiam; i umiem skłonić do głosowania jednego, a z tłumem nie rozmawiam” (Platon: *Gorgiasz*, 474 B, tłum. P. Siwek. Warszawa 1991).

¹⁴ „...pokąd (nauczyciel - A.P.) nie potrafi mówić swoich tak układać i zdobić, aby duszom bogatym i subtelnym mógł podawać mowy haftowane i dwuczne, a duszom prostym proste - lako długo nie potrafi być artystą, mistrzem w narodzie mów, i cała jego robota nie przyda się na nic, bo ani nie nauczy nikogo, ani nie przekona” (Platon: *Fajdros*, 277 C, tłum. W. Witwicki. Warszawa 1958).

¹⁵ Platon: *Menon*, 80 B, C, D.

¹⁶ Tamże, 75 D.

łagodniejszy postać i jest bardziej zgodna z duchem rozmowy, niż mi - dzy przypadkowymi osobami. W pierwszej sytuacji odpowiada się bowiem zgodnie z prawdą i odwołuje do tego, co się wie samemu, w drugiej natomiast - polemizuje, dąży do osiągnięcia przewagi erystycznej, zatrzymuje się na powierzchniowej warstwie dyskursu, który w efekcie tego przestaje być rozmową, a nabiera charakteru dyskusji czy sprzeczki. Również, kiedy Sokrates mówi, że zajmuje się wyłącznie brzemieniami w prawdę, to i w tej konstatacji przejawia się konieczność przychylnego stosunku do rozmówcy¹⁷. Tym razem chodzi o wiarę w jego intelektualne możliwości. Podsumowując ten fragment, powtórzmy, że dialog jest możliwy, gdy rozmówcy są uczliwie nastawieni do siebie. Postawa aprobaty skłania bowiem do większej uwagi, cierpliwości oraz powagi, które angażuje się w słuchanie interlokutora i odpowiadanie mu, tj. nie stosuje się ogólników czy wykrętów, lecz mówi zgodnie z własnym przekonaniem oraz z uwagą przysłuchuje się jego wypowiedziom.

Zatem odcinając się od sofistów Sokrates uważa, że wypowiedzi nauczyciela muszą być „serio”, tj. winien być w nich szczerzy i **identyfikować się z głoszonymi w nich treściami**¹⁸. Identyfikacja ta ma zachodzić nie tylko na poziomie poglądów, ale również na poziomie działania. Dzięki temu zyskuje on wiarygodność. W przypadku Sokratesa, owo auto samienie się z przekazywanymi przez siebie naukami poświadczą on własnym życiem i miarą, gdy nie tylko głosił pewne prawdy i według nich żył, ale nawet - jak wiemy - umarł za nie.

Inaczej niż w rozmowie Sokratejskiej przebiega komunikacja na warsztatach filozoficznych. Toczy się ona **na forum grupy** i to w jej ramach wyłania się pytania oraz problemy, precyzuje je, rozwija, kwestionuje itd. Wszyscy jej uczestnicy są **równouprawnieni w głoszeniu swoich poglądów**. Winni odejść od uwagania siebie i swoich poglądów za najważniejsze, a skupić się na **rozważaniu problemu i poszukiwaniu jego rozwiązania**. Winni też zaniechać wszelkiej rywalizacji oraz porzucić inne motywy i cele rozmowy poza ich rozważaniem danej

¹⁷ „...jeśli mi się jako wydaje, że któryś nie bardzo tam jest ciarany, i widzę, że mu się na nic nie przydam, wtedy go bardzo uczliwie swatam...” (Platon: *Teajtet*, 151 B, tłum W. Witwicki. K. ty 2002).

¹⁸ Platon: *Fajdros*, 278 B.

kwestii, co stanowi - jak była ju mowa - niezbywalny warunek zaistnienia mi dzy nimi dialogu. Sprawia to równie , e w takiej rozmowie nie u ywa si wiadomie innych rodków oddziaływania na rozmówców jak rzeczowe argumenty. Grup osób przestrzegaj cych tych zasad oraz wiadomie anga uj cych si w rozmow , której celem jest d enie do prawdy, Lipman nazwa **wspólnot dociekaj c** ¹⁹.

W konsekwencji przyj cia wielostronnie ukierunkowanej komunikacji, przy równoczesnym zachowaniu zasady równouprawnienia rozmówców, ulega **przekształceniu rola nauczyciela** w stosunku do tej, któr pełni Sokrates. Prowadz cy warsztaty filozoficzne **rezygnuje z pozycji „wiedz cego lepiej”**, jednak nie zostaje „zwykłym” uczestnikiem, któremu przysługuje pełne prawo głosu, lecz na **adnym etapie zaj nie powinien zajmowa stanowiska w rozwa anych przez grup kwestiach merytorycznych**²⁰. Jego rola koncentruje si na organizacji zaj , tworzeniu koniecznego dla nich klimatu i czuwaniu, czy respektowane s zasady ich przebiegu. Stara si te wyzwala nakierowan na określony cel, spontaniczn aktywno oraz osobiste zaangażowanie wszystkich członków grupy. W odpowiednio poprowadzonych zaj ciach warsztatowych uczestnicy **sami** werbalizuj interesuj ce ich problemy i **sami** próbuj je rozwi zywa , wyra aj **własne** opinie, w tliwo ci i komentarze na temat poruszanych zagadnie . Jedyń dopuszczaln form merytorycznej ingerencji prowadz cego w tok zaj jest **postawienie pytania**, które podwa a oczywisto jakiego s du, otwiera now perspektyw danego zagadnienia, czy po prostu daje do my lenia.

Prowadz cy winien wycofa si z merytorycznej warstwy docieka , tj. z dialogu, aby stworzy uczestnikom jak najwi cej przestrzeni dla rozwijania ich samodzielno ci intelektualnej, co stanowi **podstawowy, cho po redni i odroczony w czasie cel** tych zaj . Chc c osi gn ten efekt nauczyciel nie naprowadza uczniów zr czne na „wła ciwe” rozwizanie danego problemu, nie przekonuje ich do jakichkolwiek pogl -

¹⁹ M. Lipman, A.M. Sharp, E.S. Oscanyan: *Filozofia w szkole*, s. 61.

²⁰ Prezentowane tu przeze mnie stanowisko jest radykalniejsze ni niektórych moich kolegów, którzy dopuszczaj mo liwo wyra ania przez prowadz cego własnych pogl dów w toku moderowanych przez niego warsztatów filozoficznych. Uwa am, e jest to bł d, który w du ej mierze przeszkadza uzyskaniu podstawowych celów tych zaj , o czym b dzie dalej.

dów, lecz stwarza sytuację, w której oni **sami** wyrabiają sobie stanowisko w poruszanych kwestiach. Sprzyjają temu okoliczności, gdy to uczestnicy prezentują **własne** przemyślenia i konfrontują je ze zdaniem innych członków grupy, uwiadamiając sobie przy tym jak rozmaicie można zrealizować powierzone im zadania. Ponadto każdy z nich winien **sam** poddawać refleksji **własne do wiadczenia**, jak również **samodzielnie** wyciąga wnioski z obserwowanej sytuacji oraz odkrywać nowe dla niego rozwiązania. Innymi słowami, prowadzący warsztaty filozoficzne chce kształtować u uczniów samodzielnie intelektualnie powierza im do samodzielnego wykonywania zadania (role), które w tradycyjnych metodach dydaktycznych są zarezerwowane dla nauczyciela. Niezależnie do realizacji tego zamierzenia staje się zainicjowanie i utrzymanie u uczniów/studentów wysokiego stopnia ich osobistego zainteresowania poruszonymi tematami²¹.

Prowadzący warsztaty filozoficzne nie powinien zabierać głosu w kwestiach merytorycznych, gdy swoimi opiniami, jakiegokolwiek by one były, ogranicza przestrzeń samodzielności rozstrzygnięć uczestników. Jego wypowiedzi wbrew bowiem wiążą zdanie każdego innego członka dociekania, ponieważ uczniowie odnoszą się do nich w sposób szczególny, czy to jest z różnych względów: próbując, czy też się im sprzeciwiając. Różnica tego specyficznego statusu opinii nauczyciela tkwi w uprzywilejowanej pozycji, jaką posiada on w sytuacji edukacyjnej, o czym będzie mowa dalej. Oprócz tego ograniczenie się prowadzącego w kwestiach merytorycznych do zadawania pytań, sprzyja intensyfikowaniu uwagi i aktywności uczestników zajęć. Jaspers ujmuje to następująco: „Wszelkie bezpośrednie stwierdzenia na temat prawdy, zamiast się utrzymywać w formie pytań, niszczy przekaz prawdy, ponieważ drugi (człowiek), skoro się go nie pyta, właściwie już nie słucha”²². Natomiast pytanie stanowi otwarte zadanie, przeto prowokuje do zastanowienia się nad daną kwestią, uwypukla jej problematyczność. Poza wszystkim, gdyby prowadzący wygłaszał się dyktando w kwestiach merytorycz-

²¹ Słuchając temu określone techniki stosowane w fazach zajęć poprzedzających etap dociekania filozoficznych.

²² K. Jaspers: *Rozum i egzystencja*, w: tenże: *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, tłum. Cz. Piecuch. Warszawa 1991, przypis 1, s. 260.

nych, to sprzeniewierzałyby się regułom warsztatów filozoficznych. Otóż - albo musiałby ukrywać, a nie ujawniać w swoich wypowiedziach, tym samym łamałby zasadę szczerości i bycia „serio”; albo przedstawiałby wyczerpująco zajmowane przez siebie stanowisko, przez co blokowałby w dużej mierze dociekania prowadzone przez grupę.

Wskazany powyżej brak symetrii w relacji uczeń - nauczyciel wpisuje się w sytuację edukacyjną i nie daje się go uniknąć. W przypadku Sokratesa zakłócenie równowagi w rozmowie z wychowankiem wynika z przewagi, którą daje temu pierwszemu posiadana przez niego wiedza. Nikt nie jest bowiem - jak mówi wyrocznia - mądrzejszy od Sokratesa²³. Nie ma między nimi równości w kwestii umiejętności prowadzenia dialogu. Sokrates jest tu mistrzem i dobrze zna zasady tej sztuki, zatem zawsze dominuje nad uczniem. Z powodu tej dysproporcji wielu (Buber) słusznie odmawia dyskursowi Sokratejskiemu statusu dialogu. Do jego zaistnienia nie wystarcza bowiem przyjęcie przez nauczyciela postawy dialogicznej, którą cechuje szczerota, zaangażowanie, aprobaty, jak również uznanie godności ucznia. Dialog wymaga ponadto partnerstwa między rozmówcami, a do niego niezbędna jest **pełna symetryczność wzajemnego odniesienia osób, wynikająca z ich pozycji.**

Natomiast nauczyciel we współczesnej szkole oprócz **autorytetu opartego na wiedzy**, który mu się niezmiennie przypisuje, (tzn. abstrahując od stanu faktycznego uznaje się, że on wie, a uczniowie nie wiedzą) obdarzony jest jeszcze **instytucjonalną władzą zwierzchnika**. Do niego należy wymaganie, opiniowanie, ocenianie, karanie i nagradzanie podopiecznych. Symetria relacji między nauczycielem i uczniem zaburza również **odmienne rozłożenie odpowiedzialności** za przebieg procesu nauczania i wychowania. Nie jest tak, że wychowanek nie ponosi jej wcale, lecz w większej mierze spoczywa ona na wychowawcy. To ona zna jej generalne oraz szczegółowe cele, organizuje zajęcia i ma za zadanie pomagać podopiecznemu w ich realizacji, gdy to uczeń jest podmiotem edukacji. Wszystko to sprawia, że zdanie nauczyciela posiada inną moc, wagę i charakter niż zdanie ucznia. Dominuje ono we wszystkich podejmowanych w obrębie tej relacji kwestiach i nie daje się na

²³Platon: *Obrona Sokratesa*, 21 A, tłum. W. Witwicki. Warszawa 1982.

jakichkolwiek zajęciach, również warsztatowych, abstrahowa od tej głąbko utrwalonej w społecznej wiadomości, sytuacji²⁴.

Reasumując, w powodu braku symetrii (równości) między nauczycielem a uczniem dialog między nimi nie jest możliwy. Rozmowa, którą prowadzi **Sokrates nie jest w pełni dialogiem**. Natomiast prowadzący warsztaty **nie wchodzi w dialog** z uczestnikami zajęć, ma za stworzyć sytuację, aby zaistniała ona na forum grupy. Niezależnie od tego jest przyjęcie przez prowadzącego warsztaty filozoficzne postawy dialogicznej, czyli winna go cechować: szczerowość, zaangażowanie, uznanie godności każdego z uczestników, ale ponadto wiara w ich zdolności do samodzielnego wykonania postawionego przed nimi zadania i przyznanie im prawa do własnego stanowiska oraz do błędów (czego nie ma w rozmowie Sokratejskiej). Sytuacja przedstawia się więc nieco paradoksalnie - prowadzący dociekania winien przyjąć postawę dialogiczną, natomiast nie może wchodzić w dialog, który prowadzi między sobą uczestnicy warsztatów.

*

Przechodząc do tytułowego problemu wyjdź od tego, że nie ma analogii między metodą maieutyczną a warsztatami filozoficznymi w kwestii roli, jaką pełni w nich nauczyciel. Krótko można ująć różnicę w następujący sposób: Sokrates pełni funkcję **mistrza**, a prowadzący warsztaty - **facylitatora**. W konsekwencji tego również odmienne jest odniesienie obu metod do dialogu. Rozmowa Sokratesa z wychowankiem **nie jest dialogiem**, choć można ją uznać za jego prototyp. Natomiast w warsztatach filozoficznych dociekania prowadzone przez ich uczestników (bez merytorycznego udziału prowadzącego), po spełnieniu wymaganych warunków, mogą stać się dialogiem.

Wspólny rozmowie Sokratejskiej i warsztatom filozoficznym jest natomiast ich nadrzędny, odroczone w czasie cel. Nie jest nim przekazanie, czy nawet dojście z wychowankiem do konkretnej, pojedynczej

²⁴ Jak mocny jest autorytet/władza ludzi nauki (nauczyciela) w naszej kulturze świadczy efekty słynnego eksperymentu Milgrama, w którym losowo dobrane osoby gotowe były po uzyskaniu milczącej aprobaty (kiwnięcie głową) „naukowca/nauczyciela w białym fartuchu” rażąco miernymi dawkami przerażać osoby, które niezbyt szybko robiły postępy w uczeniu się podawanych im treści (E. Aronson: *Człowiek - istota społeczna*. Warszawa 1978, s. 65 i nn.).

prawdy, nie jest nim równie nauczenie go uczestniczenia w dialogu (cel cz stkowy). Nadrz dny cel obu interesuj cych nas tu metod stanowi wdronie ucznia **do gł bokiego namysłu**²⁵, który ma zaowocowa intelektualn oraz moraln samodzielno ci . Sokrates nazywa to dbało ci o dusz ²⁶ i uto samia z odej ciem jednostki od bezkrytycznego przyjmowania obiegowych rozwi za oraz z podj ciem indywidualnego wysiłku zwi zanego z d eniem do wiedzy. Owa refleksja ma si pojawi jako rezultat swoistej intersubiektywno ci, tzn. komunikacji, która przybiera posta dialogu²⁷. Nadrz dne zadanie nauczyciela polega tu na przebudzeniu ucznia z poznawczego letargu²⁸. Mo na zatem powiedzie , e w obu metodach moment wychowawczy przewa a nad poznawczym²⁹. W tym miejscu przesłanie staro ytnych zbiega si z postulatem współczesnych tendencji w pedagogice.

Wspólny obu koncepcjom jest równie rodek, którego u ywaj do realizacji tego celu: mianowicie **pytanie**. Sokrates odkrywa jego edukacyjn moc, a warsztaty filozoficzne id t drog . Nie chodzi tu o szkoln sytuacj odpytywania, lecz **zapytywanie**, które sprowokuje wychowanka do samodzielnego poszukiwania rozwi za danej kwestii. Sokrates nie posługuje si - jak wiemy - „mow dług ”, czyli mówi c współczesnym j zykiem - wykładem, narz dziem metody podawczej w nauczaniu, lecz u ywa metody interaktywnej - stawia pytania, a ucze

²⁵ Por. K. Jaspers: *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, tłum. P. Bentkowski i R. Flaszak. Warszawa 2000, s. 8.

²⁶ Por. Platon: *Obrona Sokratesa*, XXVI c.

²⁷ „Najpierw mówi z innymi, zanim zaczn mówi ze sob , sprawdzaj c, czy rozmowa jest prawdziwa i wtedy odkrywam, ze mog prowadzi dialog ze sob , a nie tylko z innymi” (H. Arendt: *My lenie*, tłum. H. Buczy ska-Garewicz. Warszawa 1991. s. 253; por. te M. J. Siemek: *Logos jako dialogos. Greckie ró dła intersubiektywnej racjonalno ci*. „PRINCIPIA” (pismo koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej), Kraków 2000, t. XXVH-XXVIII, s. 81).

²⁸ Znana jest metafora, w której Sokrates przyrównuje si do b ka wypuszczonego z r ki boga, który ma dli Ate czyków, pobudzaj c ich do my lenia (Platon: *Obrona Sokratesa*, 30 E).

²⁹ Por. G. Reale: *Historia filozofii staro ytniej*. Lublin 1993, t. 1, s. 369 i nn. Istniej ró ne ujcia istoty dialogu sokratejskiego. H. Arendt uwa a na przykład , e zawiera si ona w wewn trznym dyskursie, który prowadzimy sami z sob , kiedy rewidujemy powszechnie ustalone opinie (H. Arendt: *My lenie*, wyd. cyt.,s. 249 i nn.). K. Jaspers twierdzi , e w dialogu Sokratejskim chodzi o sam jednóstk (por. K. Jaspers: *Sokrates*, w: ten e: *Autorytety*, wyd. cyt., s. 8).

ma szuka na nie odpowiedzi. Natomiast prowadzący warsztaty filozoficzne przygotowuje na zajęcia odpowiedni materiał, który ma zainspirować uczestników do **samodzielnego** formułowania pytań problemowych, na które następnie oni sami poszukują odpowiedzi. W stosunku do antycznej sytuacji pojawia się tu zatem dodatkowy aspekt wyzwalający zaangażowanie ucznia: rozwija on problemy, które **sam** formułuje, ma więc przypuszczać, że autentycznie go one interesują, ponadto rozwija je na poziomie swoich możliwości intelektualnych i językowych³⁰.

W dwóch aspektach - generalnego celu metody i jednego z uwylnych w niej środków - odniesienie maieutycznej metody Sokratesa i zajęć warsztatowych z filozofii pozostaje trafne.

Summary

The methods of the Workshops in Philosophical Investigations are often identified with the Socratic Method. It is a plausible comparison but only up to a certain point. Its plausibility is the topic of this paper. I analyse both methods in the light of their relationship to dialogue, and I show the differences between them. The Socratic conversation is not fully dialogical. The leader of the philosophical workshop does not enter into dialogue with the participants. His or her task is to create good conditions for bringing about dialogue. However, Workshops in Philosophical Investigations and the Socratic Method have the same purpose, namely to encourage the participants to undertake profound reflection that will induce intellectual and moral independence. Also they possess common means for achieving this purpose, i.e., raising questions.

Key words: philosophical education, dialogue, Socratic method, philosophical investigations, intellectual and moral independence.

Łódź, kwiecień 2011

³⁰ Więcej na ten temat pisze w: A. Pobjewska: *Warsztaty z dociekania filozoficznych - narządzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)*, w: A. Pobjewska (red.), *Interaktywna edukacja filozoficzna*.