

ALDONA POBOJEWSKA
Uniwersytet Łódzki

WARSZTATY Z DOCIEKA FILOZOFICZNYCH

Prowadz c przeszło dwadzie cia lat zaj cia z historii filozofii z młodzie akademick poczynałam nast puj ce spostrze enia:

* studenci niech tnie zabieraj głos: ani nie formułuj własnego stanowiska w kwestiach teoretycznych, ani nie stawiaj pyta ,

* nie dostrzegaj problemów filozoficznych w prezentowanym im materiale,

* nawet studenci starszych lat kierunku - filozofia nie kojarz stanowisk filozoficznych z problemami, lecz wył cznie z osobami twórców tych koncepcji.

Przedstawione zachowanie studentów zdaje si by efektem nauczania, na wszystkich jego szczeblach, według tradycyjnego modelu, w którym główny akcent kładzie si na jasny, jednoznaczny przekaz i wierne odtworzenie informacji. Prowadzi to do wyrobienia u słuchaczy nawyku biernego uczestnictwa w zaj ciach, ze wszystkimi jego konsekwencjami. Pomijaj c kwestie , na ile taki model kształcenia spełnia podstawowe cele stawiane współczesnej edukacji, uwa ałam, e nie powinno si zdawa wył cznie na niego przy prowadzeniu zaj z przedmiotów filozoficznych. Przede wszystkim dlatego, e przekazywanie słuchaczom *ex cathedra* pewnej puli stanowisk filozoficznych, czyli gotowych rozwi za okre lonych problemów, zacieria istotn cech tej dyscypliny. Filozofia bowiem to nie tylko zbiór idei i teorii na temat człowieka i wiata, ale również **sztuka my lenia i dialogu**.

Zatem w edukacji filozoficznej nale y uczy koncepcji i systemów. Jednak samo sprawozdanie z cudzych pogl dów¹, co Heidegger nazywa „gadaniem” (Gerede), nie wystarcza. Oprócz niego konieczne jest sprowokowanie studentów do filozoficznego my lenia i rozmowy².

Pytanie, które sobie nieustannie stawiam, brzmi: *Jak prowadzi zaj cia, aby uwzgl dni wszystkie aspekty filozofii?* Poni ej przedstawiam efekt moich wieloletnich poszukiwali rozwi zania tej kwestii: jest to rodzaj zaj , które nazwałam **warsztatami z docieka filozoficznych**. Nie stanowi one

¹ K. Kruszewski w ksi ce *Kształcenie w szkole wy szej. Podr cznik umiej tno ci dydaktycznych*. Warszawa 1988, pisze: „Wykład to metoda nauczania, dzi ki której informacje z notatek wykładowcy przechodz do notatek studentów, z pomini ciem wiadomo ci obu stron”.

² Por. W. B. Irvine: *Nauczanie filozofii bez czytania lektur*. „Edukacja Filozoficzna” nr 17/1994; A. Mi : *Lektury z filozofii*. „Edukacja Filozoficzna” nr 17/1994.

panaceum na wszystkie bol czki dydaktyki filozofii. Zatem nie maj zast pi innych zaj z tego przedmiotu, lecz mog stanowi tylko ich uzupełnienie.

Warsztaty z docieka filozoficznych nie s nastawione na wyrabianie erudycji, lecz wył cznie na kształcenie umiej tno ci my lenia i prowadzenia dialogu, które wbrew pozorom nie ulegaj automatycznemu doskonaleniu wraz z przyswajaniem informacji. Pomysł mój ma dwa istotne ró dła inspiracji: program „Filozofowanie z dzie mi” oraz metod pracy warsztatowej.

Program „Filozofowanie z dzie mi” został stworzony w latach siedemdziesi tych przez profesora filozofii Matthew Lipmana (Montclair State College, USA)³. Nazywa si go „nowym paradygmatem w zakresie edukacji filozoficznej”, jak równie „now pedagogik filozofii”. Nie jest to bowiem propedeutyka tej dyscypliny, nie ma on na celu przekazu jakichkolwiek tre ci merytorycznych, lecz stawia sobie za zadanie kształtowanie pewnego typu postaw poznawczych i społecznych⁵. Chce przede wszystkim:

- * kształci umiej tno formułowania własnego stanowiska i argumentacji na jego rzecz w efekcie nawyku krytycznego my lenia, które „po pierwsze, opiera si na kryteriach, po drugie, samo siebie koryguje, po trzecie, charakteryzuje si wra liwo ci na kontekst”⁶;

- * podtrzymywa i rozwija zdziwienie⁷ oraz ciekawo poznawcz , które stanowi motyw d enia do rozumienia wiata;

- * uczy komunikacji w grupie.

Narz dziem realizacji zało onych celów jest w tym programie dialog. Stawia si w nim pytania i poszukuje na nie odpowiedzi, próbuje si zrozumie stanowisko partnera, podejmuje wysiłek uznania jego zasadno ci lub zakwestionowania go, d y si do ukształtowania i wyra enia własnego zdania na dany temat oraz do przytoczenia argumentów na jego rzecz. Mo na si zastanawia , czy jest to rzeczywi cie „nowy paradygmat” w nauczaniu filozofii, przywodzi bowiem nieodparcie na my l majeutyczn metod Sok-

³ Program „Filozofowanie z dzie mi” realizowany pocz tkowo w kilku ameryka skich szkołach, jest obecnie stosowany w kilkudziesi ciu krajach wiata. Nieustannie si go doskonali i przystosowuje do realiów ró nych społecze stw. Czini to placówki stowarzyszone w ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children). W Europie główne o rodki znajduj si w Graz, Amsterdamie, Madrycie, Barcelonie, Sofii, Glasgow. Wydaj one swoje czasopisma, organizuj kongresy, szkol nauczycieli. W Polsce w 1993 roku zało ono przy IFiS PAN Podyplomowe Studium dla Nauczycieli, które zajmowało si propagowaniem tego programu. Obecnie działalno Studium została wł czona w zakres prac Fundacji Edukacja dla Demokracji (00-252 Warszawa, ul. Podwale 5/30, tel/fax 0-22-8277636, e-mail edudemo@ikp. atm. com. pl.).

⁴ *Filozofia - nie tylko dla dorosłych*. „Ład” nr 51, 1993.

⁵ B. Elwich, A. Łagodzka, R. Piłat: *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*. Warszawa 1996

⁶ M. Lipman: *Czym jest krytyczne my lenie? W: Filozofia dla dzieci - wybór artykułów*. Warszawa 1996, s. 13.

⁷ „Twój stan, twoje zdziwienie s charakterystyczne dla filozofa. Nie ma bowiem adnego innego pocz tku filozofii jak zdziwienie” (Platon: *Teajtet*, 156 cf.).

ratesa. Jednak w zestawieniu z ni oryginalno techniki prowadzenia zaj w programie „Filozofowanie z dzie mi” polega na odej ciu od tradycyjnego wzorca porozumiewania si w procesie nauczania. Komunikacja nie przebiega tu po osi mistrz - ucze , lecz jej o rodkiem staje si grupa, której wszyscy uczestnicy, ł cznie z prowadz cym, s równouprawnieni w zabieraniu głosu. Nieodzownym zabiegiem technicznym, w którym manifestuje si owo równouprawnienie, i który zarazem sprzyja jego realizacji, jest likwidacja fizycznie wyró nionego miejsca dla nauczyciela. Nie umieszcza si go przed grup , której uczestnicy zwróceniu s twarz do niego, za plecami do swoich kolegów, lecz wszyscy uczestnicy zaj , ł cznie z prowadz cym je, siedz w kr gu - twarzami do siebie.

Kolejn manifestacj zasady równouprawnienia jest dalsza specyficzna reguła pracy w omawianym programie: to nie prowadz cy stawia rozwa ane na zaj ciach pytania, lecz członkowie grupy. Funkcja nauczyciela sprowadza si w tej pocz tkowej fazie zaj do przedstawienia materiału, który staje si inspiracj do formułowania problemów⁸. W klasycznym Lipmanowskim uj ciu jest to tekst⁹, ja zdecydowanie preferuj wiczenie zwi zane z konkretnym do wiadczeniem yciowym. Jestem przekonana, e im bli ej owo wiczenie wi e si z codzienno ci , tym lepiej uwidacznia ci się, lecz tak cz sto nie dostrzegany przez studentów, zwi zek filozofii ze wiatem; mówi c inaczej, unaocznia, e „filozofia jest krytycznym rozwa aniem rzeczywisto ci oraz twierdze i teorii, które głosz , e dostarczaj wiedzy o rzeczywisto ci”¹⁰. Nieodzownym warunkiem, który powinien spełnia prezentowany materiał jest zwrócenie uwagi na jaki filozoficznie istotny aspekt obrazu wiata. W kolejnej fazie zaj prowadz cy prosi o formułowanie pyta , problemów, które nasuwaj si uczestnikom w kontek cie przedstawionego materiału. Wszystkie wypowiedzi bez adnej selekcji s zapisywane na zawieszonych na tablicy, du ych arkuszach papieru. Dokumentacja t , pełni wiele funkcji. Umo liwia w ka dej chwili, równie na nast pnych zaj ciach, przypomnienie tego, co ju zostało powiedziane. Pozwala systematyzowa i podsumowywa wyniki dociekali. Słu y dy urnemu jako podstawa do napisania relacji z przebiegu zaj , co jest wa ne, poniewa uczestnicy warsztatów nic nie notuj .

⁸ Zainteresowanych detalicznym przedstawieniem kolejnych kroków metodyki zaj według omawianego programu odsyłam do tekstu: W. Kołodziejczak: „Filozofia dla dzieci” - ci g dalszy. „Edukacja i Dialog” nr 4/ 1993.

⁹ M. Lipman przygotował cykl powie ci dydaktycznych przeznaczonych dla siedmiu grup wiekowych od lat 6 do 16. Stanowi one ró dło tekstów do wykorzystywania na lekcjach filozofowania (Zob.: R. Piłat: *Filozofia dla dzieci*. „Biuletyn Olimpiady Filozoficznej” 1992.

¹⁰ E. Nagel: *Naturalizm*. W: J. Krzywicki (red.): *Filozofia ameryka ska*. Boston 1958, s. 223.

Etap zbierania pytań o czy się podjęciem decyzji, które z nich wiksza grupa uznaje za najbardziej interesującą (wbrew moim obawom, nigdy nie była to kwestia trywialna, pozbawiona wadliwych konsekwencji teoretycznych). Wybrane zagadnienie pierwsze staje się przedmiotem rozmowy¹¹. Rozpoczyna się ona wskazaniem w sposób jasny, niejasny czy związany z omawianym problemem, zostają wyrażone sugestie, co do jego rozwiązania, stopniowo dochodzi do formułowania poglądów i cierania się ich. Monet przetargowawszy argumenty, nie za pomocą przywołanego autorytetu, czy pozycja w hierarchii systemu edukacyjnego. Kiedy mówi za siebie i od siebie, przyjął się, aby nie podparł się nazwiskami uznanych autorów, choć na przytyczają używane przez nich racje w danej sprawie.

Wszystkie wypowiedzi są skrupulatnie notowane. Pomysły jednostki stanowią siłą napędową rozwoju, są uzupełniane, zmieniane, zastępowane przez inne. Prawie wszystkie głosy pełnią pozytywną rolę w dociekaniach, choćby tak, że stanowi negatywny punkt odniesienia, pozwalają stworzyć opozycję. Rolą prowadzącego nie jest pouczanie, ocenianie wypowiedzi, czy informowanie, jakie jest jego zdanie w danej kwestii, lecz stymulowanie aktywności uczestników, dbało, aby każda wypowiedź była jasna, uzasadniona, odniesiona do innych, już sformułowanych przez kolegów stanowisk. Winien także porządkować zebrane wypowiedzi, zachęca do uszczegóławiania lub odwrotnie do uogólniania ich. Po dane jest, aby w każdym stadium zajęć, również na ich zakończenie, nie pozwalał na domknięcie polemiki, lecz otwierał ją, na przykład przez wskazanie trudno rozwiązywalnych z zaprezentowanymi przez uczestników zajęć stanowiskami. Przynajmniej na koniec zajęć prowadzący nie przedstawia „prawidłowego” rozwiązania poruszanych problemów. Bez względu na obowiązuje go zasada: „nie wyprzedzaj grupy”.

Kiedy zetknęłam się z warsztatową metodą nauczania¹² stwierdziłam, że metodyka jej pracy jest zbieżna z regułami stosowanymi w programie „Filozofowanie z dziećmi”. Mimo że w literaturze poświęconej temu ostatniemu nie spotkałam się z odwołaniem do dydaktyki warsztatowej, stosuje się w nim właśnie te metody. Metodą, w której szczególny nacisk kładzie się na stymulowanie aktywności intelektualnej uczestników zajęć, ich równouprawnienie,

¹¹ Czy to ta właśnie kwestia zostaje w sprawozdaniu uznana przez dydaktyka za temat zajęć. Prowadzący nie zaczyna ich nigdy od podania tematu, ponieważ po prostu go nie zna. Nie wie bowiem, ani jakie problemy zostaną wyłonione, ani które z nich staną się przedmiotem rozwoju.

¹² Warsztatowa metoda nauczania została wypracowana na gruncie pedagogiki i psychologii humanistycznej, które zastosowały w niej procesualne teorie uczenia się i pamięci. Pierwsze próby pracy z techniką miały miejsce w końcu lat czterdziestych w USA. Zainteresowanym teorią metody warsztatowej polecam książkę *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, praca zbiorowa. Warszawa 1996.

szacunek dla rónych opinii i poglów oraz na eliminowanie elementu oceny¹³.

Wspólna technika nauczania ma u podstaw podobie stwo celów i zało e . Zarówno program Lipmana, jak i metoda warsztatowa, stawiaj sobie za zadanie kształcenie przede wszystkim okrelonych umiejtno ci, nie za przekazywanie tre ci teoretycznych¹⁴. Ł czy je tak e przekonanie, e praca w grupie mo e by tu efektywniejsza od pracy indywidualnej i stosuj form nauczania usiłuj c wykorzysta potencjał grupy¹⁵. Potencjałem tym s zasoby wiedzy, do wiadczenia i umiejtno ci jej członków, jak równie mo liwo ci grupy jako pewnej cało ci, przejawiaj ce si we wzajemnym inspirowaniu i motywowaniu si jej uczestników oraz stworzeniu sytuacji konfrontacji rónych punktów widzenia. W obu programach prowadz cy wykorzystuj techniki wyzwalaj ce celow i spontaniczn aktywno oraz osobiste zaangażowanie uczestników. Ma to doprowadzi do sytuacji, w której w proces nauczania zostaje wprzgni ty nie tylko intelekt, ale równie emocje. W przypadku zaj z filozofii, podejmowane w trakcie nich problemy s precyzowane, rozwijane, kwestionowane na forum grupy, staj si tak e „spraw osobist ” ka dego z uczestników tych docieka , co stanowi istot „autentycznego filozofowania...”, które jest zapytywaniem i odpowiadaniem przez samego człowieka¹⁶. Ponadto oba programy przyjmuj identyczne założenie wiatopoglów, i ka da jednostka¹⁷ posiada zdolno twórczego mylenia, uaktywniaj c si w sprzyjaj cych warunkach.

Ta ostatnia przesłanka ci le koresponduje z rozumieniem filozofii przyj tym przez zwolenników jej „nowej pedagogiki”, e filozofia jest nie tylko

¹³ Por. *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejtno ci interpersonalnych*, praca zbiorowa. Warszawa 1996, s. 12.

¹⁴ Tam e s. 69.

¹⁵ Por. ¹⁵ B. Elwich, A. Łagodzka, R. Piłat: *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*. Warszawa 1996. s. 12-18; E. Ncka: *Umysł zbiorowy, czyli grupowe mylenie twórcze* „Przegl d Psychologiczny” nr 2/1985; *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejtno ci interpersonalnych*, praca zbiorowa. Warszawa 1996, s. 37-38.

¹⁶ W. A. Luijpen: *Fenomenologia egzystencjalna*. Warszawa 1972, s. 11.

¹⁷ Dla programu „Filozofowania z dzie mi” szczególnie wa ne jest przyznanie zdolno ci do filozofowania dzieciom. Wi e si to, mi dzy innymi, z przy ciem okrelonych zało e dotycz cych natury dziecka (por. E. Martens: *Filozofowanie z dzie mi jako impuls (cho nie tylko) lekcji etyki*. W: *Filozofowanie z dzie mi - wybór artykułów*. Warszawa 1996, s. 41). Koncepcja dzieci stwa uwarunkowana jest socjokulturowo (por. F. Aries: *Historia dzieci stwa*. Gda sk 1995). Kształtuj j zarówno tradycyjne wyobra enia, jak równie osi gni cia psychologii rozwojowej. Program Lipmana odwołuje si do rezultatów współczesnych, mi dzykulturowych bada porównawczych. Wskazuj one na olbrzymi wpływ otoczenia w procesie rozwoju mo liwo ci intelektualnych dzieci (por. E. Martens. L. Ruch: *Psychologia i ycie*. Warszawa 1988, s. 186). Oddziaływa tego czynnika nie uwzgl dnił w swoich pionierskich badaniach J. Piaget, co stwarza podstawy do obni enia ustalonych przez niego pułapów wieku danych aktywno ci intelektualnych.

wiedz , ale równie my low aktywno ci ¹⁸. Podobne stanowisko znajdujemy u wielu my licieli pocz wszy od Sokratesa, przez Kanta, a sko czywszy na autorach współczesnych. Wittgenstein deklaruje: „Filozofia nie jest teori , lecz działaln o ci . (...) My li sk din d m tne i niewyra ne filozofia winna rozja nia i ostro ogranicza ”¹⁹.

Oba przedstawione programy dydaktyczne posiadaj jeszcze jedn wspóln cech , mianowicie uniwersalno ich zastosowania. Do wiadczenia psychologów wskazuj , e metoda warsztatowa nadaje si do pracy z ka dym, niezale nie od wieku, wykształcenia, zawodu czy ilorazu inteligencji, mog to by wysokiej klasy specjali ci, jak i osoby z trudno ciami w uczeniu si ²⁰. Równie metodyk zaj propagowan przez program filozofowania z dzie mi” stosuje si powodzeniem na ró nych stopniach edukacji: w przedszkolu²¹, w szkole podstawowej²² i redniej²³, na studiach zwykłych i podyplomowych. Owo przystosowanie do ró nego wieku i poziomu ucz ych si jest mo liwe dzi ki temu, e grupa rozmawia zawsze na interesuj cy j temat (sama formuluje dyskutowany przez ni problem) oraz rozwa a problem na swoim poziomie intelektualnym i j zykowym (temat opracowywany jest przez uczestników zaj , a nie przez nauczyciela).

Przedstawione powy ej zbie no ci mi dzy programem „Filozofowanie z dzie mi” i metod warsztatow , jak równie fakt, e przedstawiona metodyka jest przydatna na wszystkich szczeblach edukacji filozoficznej, a nie tylko do zaj z dzie mi, sprawiaj , e adekwatn nazw dla tego typu zaj z filozofii zdaje si by okre lenie „**warsztaty z docieka filozoficznych**”.

Podkre l raz jeszcze, e warsztaty z docieka filozoficznych nie maj zast pi wszystkich zaj z filozofii. Jest oczywiste, e ani nie mo na profesjonalnie uprawia filozofii bez znajomo ci jej historii, ani kurs przedmiotu „historia filozofii” nie powinien oby si bez przedstawienia problemów, postaci i tekstów reprezentatywnych dla my li europejskiej. Jednak „W filozofii nie chodzi (...) tylko o to, by wiedzie , jak inni rozstrzygaj problemy,

¹⁸ D. G. Camhy, G. Iberer. *Nauczanie „Filozofii dla dzieci”*. *Badania nad umysłowym i osobowo ciowym rozwojem uczniów*. „Edukacja Filozoficzna” nr 5/1988, s. 183; J. Machnac: *Filozofowanie z dzie mi* „Przegl d Powszechny” nr 2, 1992, s. 307; D. G. Cahmy: *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. „Information Philosophie” nr 2/1994, s. 70.

¹⁹ L. Wittgenstein: *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa 1970.

²⁰ *Metoda warsztatowa w ksztalceniu umiej tno ci interpersonalnych*, praca zbiorowa. Warszawa 1996, s. 85.

²¹ *Ju w przedszkolu.... ale jeszcze nie w szkole*. „Forum” nr 11/1994.

²² M. Nowicka-Kozioł: *Filozofowanie w szkole podstawowej*. „Nowa Szkoła”, nr 4; R. Piłat: „*Filozofowanie z dzie mi*” M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych. „Etyka”, nr 26/1993; J. de Bruijn: *Jak si w Europie naucza dzieci filozofii?* „Edukacja Filozoficzna”, nr 15/1993.

²³ Zob.: D. Kurczab: *Relacje z lekcji*. W: *Konспекty lekcji. Materiały pomocnicze do programu „Filozofia w szkole”*. Warszawa 1994.

ale o to, by samemu stawia problemy i szuka odpowiednich rozstrzygnięć²⁴. Omawiane zajęcia służyły nie rozbudzeniu osobistego podejścia do filozofii oraz kształceniu umiejętności samodzielnego podejmowania refleksji filozoficznej. Nadają się one doskonale do prowadzenia kursów, które są pierwszym zetknięciem z filozofią (unikamy wtedy problemu, czy grupa rozumie to, co się do niej mówi), sprawdzają się jako „wprowadzenie do filozofii” dla studentów studiów filozoficznych. Dobrze funkcjonują na wiczeniach z historii filozofii jako „przerywnik” eksplikujący omawianą problematykę²⁵.

Poniżej zamieszczam relacje z kilku przeprowadzonych przeze mnie warsztatów z docieka filozoficznych. Sprawozdania sporządzili studenci, uczestnicy zajęć, którzy pełnili funkcje dyurnych, tj. rejestrowali kolejne kroki metodyczne oraz wypowiedzi kolegów, nie cenzurując. Wypowiedzi studentów nie były równie korygowane przez prowadzącego, ponieważ - podkreśl raz jeszcze - w zajęciach tych nie chodzi o to, aby sprytnie naprowadzić grupę na z góry zaplanowane tory i pozycje, lecz o to, aby sprowokować do sformułowania problemu i wspólnego namysłu nad nim.

Łódź, listopad 1997

RELACJA Z ZAJĘCIA WPROWADZENIE DO FILOZOFII DLA STUDENTÓW I ROKU FILOZOFII 1996/1997

Zajęcia zaczęły się od wiczenia.

Prowadząca rozdała każdemu taki sam obrazek (3 x 5cm), fragment większej kserokopii, i czystą kartkę formatu A-4 oraz poleciła:

Odtwórz całość, której dany fragment jest częścią.

Przystąpiliśmy do pracy, każdy rysował całość na swojej kartce. Po upływie krótkiego czasu zaczęliśmy prezentować grupie swoje kompozycje. Mówiliśmy kolejno, co one przedstawiają. Pomysły były różnorodne i nikt się nie powtarzał. Były tam: corrida, zabudowa wschodniego miasta, mur, uliczna scenka rodzajowa, obraz abstrakcyjny - nie przedstawiający, labirynt, mozaika, fragment taśmy ozdobnej itp.

Dostaliśmy następujące polecenie:

Zastanów się, jakiego zabiegu dokonałeś przy rekonstrukcji całości na podstawie fragmentu.

²⁴ J. Tischner: Wstęp. W: W. Diemer: *Kurs elementarny filozofii - Antropologia filozoficzna*.

²⁵ Jedną z cech specyficznych metody warsztatowej jest trudnościami wymiernej oceny jej efektów. Po pierwsze, niełatwo jest ocenić zmiany w procesie myślenia, aktywność, zaangażowanie, otwartość intelektualną itp. Po wtóre, efekty nie muszą być natychmiastowe, lecz mogą wystąpić dopiero po pewnym czasie.

Dokonywali my zabiegów, które ma na sprowadzić do:

- * powiększenia fragmentu,
- * powielenia motywu fragmentu,
- * dobudowania sensownego obrazu zainspirowani tylko jakim aspektem fragmentu,
- * stworzenia sytuacji, w której całość zadany fragment pełnił istotną rolę,
- * konstrukcji abstrakcyjnego obrazu, w której nasz fragment pełnił rolę marginalną.

Prowadząca rozdała nam kopie, z której pochodził dany fragment. Całość przedstawiała obraz gotyckiej katedry, a wycięty fragment stanowił część portalu.

Następnie formułowaliśmy pytania (problemy), które nasunęły się nam w związku z wykonanym ćwiczeniem. Oto one:

1. w jakiej znajdujemy się sytuacji poznajemy rzeczywistość?
2. czy możemy poznać rzeczywistość?
3. czy nasze poznanie nie jest szukaniem po omacku?
4. co nazywamy całością a co fragmentem?
5. czy na podstawie znajomości fragmentu możemy odtworzyć całość?
6. co trzeba znać, aby odtworzyć całość?

Pierwsze do rozważenia zostało wybrane pytanie nr 5.

Czy na podstawie znajomości fragmentu możemy odtworzyć całość?

Pojawiły się wypowiedzi:

- * na podstawie fragmentu nie możemy dojść do prawdy o całości,
- * znamy tylko fragment, każdy ma inne skojarzenia,
- * fragment fragmentowi nierówny, wielkość i wartość fragmentu decyduje o prawidłowości skojarzenia całości,
- * człowiek nie zawsze szuka po omacku, czasem posiada już jakąś wiedzę i do wiadomości na dany temat,
- * nie tyle wielkość fragmentu decyduje o trafnym odtworzeniu całości, lecz znajomość jego funkcji w tej całości,
- * wartość jest układ całości, jego struktura,
- * tak, znajomość struktury jest bardzo ważna, ona decyduje, czym jest całość, wtedy możemy się mylić co do szczegółów całości, ale odtworzymy tę całość.
- * aby odtworzyć całość musimy ją w pierwszej kolejności znać, na przykład mając porcelanowe ucho - zrekonstruujemy kubek, bo go znamy, ale przecież może to być ucho do innego naczynia, którego nie znamy.

Przeszliśmy do zastanawiania się nad problemem:

W jakiej znajdujemy się sytuacji poznajemy rzeczywistość?

Padły wypowiedzi:

- * z jakiej pozycji poznajemy rzeczywistość?

- * poznaj c rzeczywisto nie mamy punktu odniesienia,
 - * co tu jest cao ci ? Jakie ramy wyznaczaj cao ?
 - * sk d mo emy wiezie , e to, co nazywamy cao ci , nie jest jakim puzzlem innej wi kszej ukadanki, zawsze poslugujemy si fragmentami rzeczywisto ci,
 - * poznaj cy sam okre la, co jest cao ci , a co fragmentem,
 - * ale przecie nie robi tego zupeenie dowolnie,
 - * czym si kieruje wyznaczaj c cao ?
 - * jedno poznanie wplywa na drugie, doskonalimy swoje pogl dy?
 - * podmiot, ktory ma wizj „caej cao ci” bylyby Absolutem,
 - * jakie warunki trzeba spejni , aby by Absolutem?
 - * czy Absolutow mo e by wiele?
 - * a czy w ogole jest jaki Absolut?
- Na tym sko czyly si zaj cia, dyskusja zostala przeniesiona do kuluarow.

RELACJA Z PROSEMINARIUM WARSZTATY Z DOCIEKA FILOZOFICZNYCH DLA STUDENTW III ROKU FILOZOFII 1997/1998

Zaj cia rozpocz ly si wiczeniem przypominaj cym zabaw w „gluchy telefon”, modyfikacja polegała na tym, e informacj przekazywano kolejnym osobom glo no, a cała grupa przysluchiwala si tym przekazom. W grze uczestniczyly cztery osoby, pozostali byli obserwatorami. Trzy osoby (I, II, III) opu cily sal , a czwarta (IV) wraz z reszt grupy wysluchala tekstu z gazety dotycz cego bandyckiego napadu na taksowkarza. Potem poprosili my jedn z osob (I) przebywaj cych na korytarzu i kolega nr IV opowiedzial jej uslyszany tekst. Z kolei osoba, ktora przed chwil wysluchala ustnej relacji miala j przekaza nast pnej osobie pozostaj cej za drzwiami. Po chwili sytuacja zostala powtorzona. Kiedy na koniec zabawy ostatnia osoba powtorzyła glo no zaslyszana informacj , porownali my j z oryginalem. Informacja si zmienila, czego byli my ju wiadomi w trakcie zabawy, bo na „wlasne uszy” slyszeli my, jakich przekszalce dokonywal ka dy sprawozdawca..

Prowadz ca postawila pytanie:

Jak zmienila si informacja?

Stwierdzili my, e ulegla skroceniu. Zniklo wiele szczegolow. Zabraklo lokalizacji. Zarty zostal wiek postaci (w tek cie byla mowa o nastolatkach, w ustnych przekazach pojawilo si okre lenie „m czy<ni”, ktore sugerowalo, e przest pcy byli doroslymi osobami). Pomini to motywy czynu, jego okolicznosci i kontekst (relacja z prokuratury). Zmieniono kwalifikacj czynu (tekst glasil, e taksowkarz zostal ugodzony no em, ostatni ustny przekaz

sugerował, został on zabity). Miało miejsce poplątanie faktów, ich zmiana. Dokonano uwspółcześnienia sytuacji (w oryginale była mowa o banknocie milionowym, w przekazie stał się banknotem stułotowym). Pojawiły się nowe szczegóły. Zmieniało się zabarwienie emocjonalne opowieści.

Następnie dostali pytanie:

Co było przyczyną tych zmian?

Wymienili my kilkanaście powodów: złe zrozumienie, nieuwaga, brak koncentracji, słaba pamięć, tendencja do wypełniania luk pamięciowych nowymi szczegółami, brak wiadomości celu, w jakim zostanie użyta znajomość wysłuchanego tekstu, fantazja; różnicowe nastawienie emocjonalne, odmienne do wiadomości słuchaczy, inne systemy wartości (zwracanie uwagi na pewne fakty i uznawanie ich za istotne, akcentowanie poszczególnych faktów, a umniejszanie wartości innych).

Podsumowując stwierdziliśmy, że każdy kolejny przekaz (i odbiór) nosił piętno subiektywności danego nadawcy (i odbiorcy). Wszystkie przekształcenia tekstu były dokonywane nieświadomie, niemyślnie.

Otrzymaliśmy polecenie sformułowania pytań i problemów, które nasuwają się nam w kontekście powyższej sytuacji. Pojawiły się kwestie:

- * Czy tak powstaje plotka?
- * Czy to jest sytuacja powszechna?
- * Gdzie nie zdarza się subiektywizacja przekazu?
- * Co to jest informacja?
- * Czy istnieje obiektywna informacja?
- * Co to znaczy „subiektywna” i „obiektywna”?

Na początek do rozmowy wybraliśmy problem:

Gdzie nie zdarza się subiektywizacja przekazu?

Kto powiedział, że informacja nagrana na taśmę nie ulega przekształceniu przy odtwarzaniu. Inna osoba zwróciła uwagę, że na taśmę mogą powstać błędy techniczne, że informacja może zostać skasowana, co zniekształci całość.

Zaczęło się zastanawiać, jak jest z tłumaczeniem tekstu na języki przez dobrego tłumacza. Wniosek był jednoznaczny: przekład jest zindywidualizowany, określone słowo w danym języku może na różny sposób przetłumaczyć (przykład tłumaczenia różnic autorów); przez tłumaczenie może na nowo odmiennie sensy pierwowzorowi.

Następnie ktoś zauważył, że równania matematyczne mogą być przekazywane bez subiektywizowania przekazu. Jednak i tu pojawiły się wątpliwości, bo konkretne równania mogą umieszczać w różnych kontekstach, systemach i być miały inny sens. Trudno nam było wskazać przekaz, który nie może być i nie jest zsubiektywizowany. Powstało pytanie, czy fakty nie są obiektywne? Zaczęliśmy myśleć o :

Co to jest obiektywny fakt?

Pojawiły si dwa stanowiska. Według jednego - fakt to wydarzenie, co , co si dzieje poza nami, ale ka dy je rozumie na swój sposób. Nie ma wi c obiektywnych faktów.

Druga opcja utrzymywała, e istniej obiektywne fakty. Funkcjonuj one w nauce, s tam weryfikowane, po wiadczone przez naukowców według okre lonych kryteriów.

Przeciw ostatniemu stanowisku został wytoczony kontrargument: dlacze go przypuszcza , e kryteria s obiektywne, je eli si zmieniaj . One nie s indywidualne, lecz grupowe, ale czy to znaczy, e s absolutne, chyba nie. W istocie zaciera si ró nica mi dzy faktem, a jego opisem, bo co to za fakt, je eli nikt o nim nie mówi. Mówi si za w j zyku i cho by on subiekty wizuje ju opis. Mówi c faktycznie”, my limy, e tak było „naprawd ”, ale nie zauwa amy, e sami okre lamy, co było tym faktem.

Zwolennicy drugiego stanowiska bronili si , e przecie s obiektywne fakty, na przykład, e była jaka bitwa wtedy a wtedy.

Poddano w w tpliwo okre lenie daty, mo e by podana w ró nych kalendarzach, po wtóre zdarzaj si w tpliwo ci, czy przekaz daty jest dokładny, po trzecie jeden powie, e to bitwa inny, e potyczka.

Zaj cia si ko czyły. Zrobili my jeszcze jedno wiczenie. Prowadz ca poprosiła nas, aby ka dy z nas obiektywnie opisał na kartce zaobserwowane zdarzenie (była to czynno wykonana przez prowadz c). Po przeczytaniu opisów okazało si , e nie było dwóch jednakowych. Ró niły si odno nie do tego, jaka czynno został wykonana (rzucenie, upuszczenie, poło enie), jak ona została wykonana (delikatnie, energicznie), co było jej przedmiotem (notesik, kołonotatnik, organizator).

Stan ło na tym, e niezaprzeczalnym jest, i co si kiedy wydarzyło.

RELACJA Z WICZE Z HISTORII FILOZOFII DLA STUDENTÓW IV ROKU BIOLOGII 1996/1997

W chwili kiedy zasiedli my w kr gu, prowadz ca postawiła krzesło na rodku sali i powiedziała:

Prosz poda cechy tego przedmiotu.

Padaly odpowiedzi:

- * br zowy
- * skr cone na ruby
- * ma oparcie
- * porysowane
- * posiada numer ewidencyjny
- * ma siedzisko

- * ma poprzeczne szczelbelki
- * cztery nogi
- * drewniany

Otrzymali my polecenie, aby dokona eksperymentu my lowego i zasta-
nowi si , **jak b dzie zmieniał si ten przedmiot, je eli b d zmieniały si
te jego cechy.**

Po kolei rozwa ali my. Je eli ten przedmiot nie byłby br zowy, a na
przykład zielony, to w dalszym ci gu byłby tym samym przedmiotem tj.
krzesłem, lecz nie takim samym. Podobnie było ze skr ceniem na ruby.
Inaczej jest z cech posiadania oparcia. Je eli omawiany przedmiot nie
miałby oparcia przestałby by krzesłem, a stał si stołkiem, taboretom. Po-
siadanie lub nie posiadanie rysów i numeru ewidencyjnego nie przeszkadzało
by temu przedmiotowi krzesłem. Inaczej było z siedziskiem, bez niego
przedmiot ten przestawał by krzesłem. Wa na te okazała si liczba posia-
danych siedzisk, mianowicie tylko z jednym siedziskiem było to krzesło,
natomiast wi ksza ich ilo uczyniłaby z tego przedmiotu ławk . Zmiana
liczby lub likwidacja szczelbelków nie wpływała na to, e mamy do czynienia
z krzesłem, tylko troch innym. Problematyczna okazała si cecha posiadania
czterech nóg: aby by krzesłem przedmiot ten, nie musi mie takiej ich ilo ci
(mógłby mie np. trzy lub jedn), ale potrzebna jest mu jaka podpórka,
poniewa bez niej nie byłby krzesłem, lecz siedzeniem na podłodze. Ustali-
li my, e do bycia krzesłem potrzeba mu „no no ci”. Ostatnia z omawianych
przez nas cech - bycie drewnianym okazała si równie niewa na dla tego,
czy dany przedmiot jest krzesłem, mog by przecie krzesła drewniane,
plastkowe, wiklinowe.

wiczenie podsumowali my stwierdzeniem, e mo emy wyró ni dwie
grupy cech tego przedmiotu. Jedna to takie, które decyduj o tym, e jest on
krzesłem, czyli nale y do gatunku krzesel. Drugie to te, które nie wpływaj
na jego przynale no gatunkow , ale s wla ciwe danemu indywiduum.

Nast pnie zastanawiali my si , jak nazwa te dwie grupy cech:

Zaproponowali my:

GATUNKOWE	I	JEDNOSTKOWE
GRUPOWE	I	INDYWIDUALNE
DEFINICYJNE		

Jeszcze raz powtórzili my, o czym cechy te decyduj : gatunkowe o przy-
nale no ci do gatunku, o tym, czym jest dany przedmiot, jednostkowe o in-
dywidualno ci danego przedmiotu, wyró niaj go spo ród innych egzem-
plarzy danego gatunku, mówi , jaki jest dany przedmiot.

Zostało nam postawione pytanie:

**Czy rozdział cech gatunkowych i jednostkowych dotyczy tylko tego
omawianego przez nas krzesła, czy te ma szerszy wymiar?**

Padaly odpowiedzi:

- * ma szerszy wymiar,
- * wszystkie zwierz ta i ro liny przynale do jakiego gatunku i maj cech jednostkowe,
- * nie tylko istoty ywe, ale wszystkie przedmioty maj te dwa rodzaje cech, mówili my tu o krze le, ale mogli my mówi o ławce, czy o bucie,
- * zdaje si , e gdyby znale przedmiot, który jest w jednym egzemplarzu, to byłby problem z rozdziałem tych cech,
- * ale co istnieje w jednym egzemplarzu? a nawet gdyby, to opisywałby to w przez znane ci cechy,
- * mo e tak, ale nie wiedziałbym, które z nich s gatunkowe, a które jednostkowe,
- * Bóg jest jeden,
- * a bogowie innych religii?
- * przecie to nie s Bogowie, tylko totemy,
- * no dobrze, ale jakie cechy ma na prawd Bóg?
- * na prawd to nie ma adnego Boga, ale gdyby rzeczywi cie był i poznaliby my jego cechy, to nie mo na by ich rozdzieli na gatunkowe i jednostkowe,
- * a Sło ce,
- * co ty, Sło ce jest przecie jedna z gwiazd,
- * Kosmos jest jeden,
- * wła nie, te nie ma ró nicy mi dzy jego cechami.

Nast pne pytanie, jakie otrzymali my, brzmiało:

Czy rozdział cech na gatunkowe i jednostkowe jest wymysłem filozofów, czy u ywamy go w yciu codziennym?

Odpowiadali my:

- * u ywamy go w yciu codziennym, np. kiedy id do sklepu kupi **krzesło**, nie zawsze wiem konkretnie, jakie ono b dzie,
- * tak samo, kiedy id kupi buty,
- * nie musz nic kupowa , lecz my l , co zrobi na **kolacj** ,
- * do cech szczegółowych odwołujemy si , kiedy mówimy o jakim konkretnym indywiduum np. mojej kole ance Marioli K.

Prowadz ca postawiła nowe zadanie:

Czy cechy gatunkowe mog ulec zmianie, je eli tak, to w jakiej sytuacji?

- * mog w czasie ewolucji,
- * ale wtedy masz do czynienia z nowym gatunkiem, stare cechy nie uległy zmianie, jest gatunek nowy i stary,
- * a je eli wymrze dany gatunek?

- * wymarły dinozaury, ale my znamy ich cechy gatunkowe, cechy gatunkowe się nie zmieniły,
 - * a gdyby ludzie wymarli, co z cechami gatunkowymi dinozaurów?
 - * przestałyby istnieć, znikłyby,
 - * a jeżeli byłyby dinozaury, a nie byłyby ludzie,
 - * byłyby cechy gatunkowe,
 - * nie byłyby żadnych cech gatunkowych, bo tylko człowiek wie, które cechy są gatunkowe, a które indywidualne,
 - * a Bóg nie wie, Bóg wie, które cechy są gatunkowe, a które indywidualne, nawet jeżeli nie byłyby dinozaurów i ludzi, to cechy gatunkowe istniałyby w umyśle Boga,
 - * Bóg nie ma, cechy gatunkowe istnieją tylko w wiadomości człowieka,
 - * ale przecież były gatunki zwierząt przed pojawieniem się człowieka?
- Tym pytaniem skończyły się nasze zajęcia.