

THOMAS W. ROBY  
City Colleges of Chicago

## ADVOCATUS DIABOLI: INNA STRONA DYSKUSJI AKADEMICKICH<sup>1</sup>

Wiele już napisano na temat umiejętności nauczania za pomocą stawiania problemów, z podkreśleniem umiejętności zadawania studentom pytań. Utałumaczenia trudniejsze pytania przyczyniają się do bardziej intensywnego wysiłku umysłowego studentów. Można jednak podać w wątpliwość skuteczność metody: „Jeśli oczekujesz odpowiedzi na wysokim poziomie, stawiaj takie pytania”. Zasada ta niesie w sobie sprzeczność. Jeśli narządem sprawnego myślenia jest bardziej wyrafinowane pytanie, to wówczas nie odpowiedzi, ale właśnie owe pytania są oznaką podwyższonej sprawności studentów. Rzecz polega na tym, w jaki sposób wykładowca naucza: czy w ogóle stwarza on studentom możliwość wykorzystania ich umiejętności polemicznych w zakresie omawianego tekstu lub stanowiska wykładowcy, czy też, w najlepszym wariantcie dydaktycznym, ich własnych przekonań. Ostatecznie rzecz sprowadza się do problemu wolności, tzn. możliwości wyboru określonej koncepcji edukacyjnej. Jeśli mamy na uwadze studenckie poczucie autonomii, to winniśmy dostarczyć studentom skutecznych narzędzi do rozwijania ich indywidualnej dociekliwości, do uczenia się od innych, zwłaszcza do uczenia się od samych siebie. Najbardziej skutecznym rodzajem do rozwijania tej umiejętności jest technika dyskusji znana jako *advocatus diaboli*.

W niniejszym tekście prześledzimy powody z niej płynące, związane z uzyskiwaniem od studentów dwójakiego rodzaju odpowiedzi: 1) nacechowanych krytycyzmem wobec własnych przykonań oraz 2) krytycyzmem wobec stylu dyskusji prowadzonej w sali wykładowej. Przedstawię tu kilka spostrzeżeń i ilustrować technikę *advocatus diaboli*, pewną typologię dyskusji, próbną wypracowania, w jaki sposób mogą one przyczyniać się do osiągnięcia zado-

<sup>1</sup> Th. W. Roby: Devil's Advocacy: *The Other Side of the Question in Classroom Discussions*. "Teaching Philosophy", Teaching Philosophy Association, Ohio, March 1998, vol. 21: 1.

Przekładu dokonali studenci Instytutu Filozofii UW, w ramach translatorium angielskiego w r. akad. 1998/1999, w składzie: K. Ambroziak, E. Białocka, A. Borzymowska, A. Chybińska, K. Cieślak, M. Domagalski, E. Dryzner, J. Ferlian, S. Gibaszek, J. Grudzińska, H. Hałaburda, P. Jakubowska, K. Jądowska, E. Kantecka, M. Kara, A. Kłoda, D. Kluczna, I. Kłosińska, T. Kreczmar, P. Krzemie, M. Kulesza, M. Malinowska, J. Michalik, J. Mikołajewicz, D. Narudzka, A. Niderhaus, K. Nienafowski, F. Ossowiecki, M. Ostaszewska, M. Otoka, K. Pacuła, K. Pogowska, A. Rodziewicz, E. Rutkowska, A. Sobieraj, P. Stawski, D. Tobota, I. Trzaskoma, A. Tyczyńska, P. Urban, W. Wawrzyniewicz, P. Wieczorek, A. Włodarczyk, A. A. Zakolska, A. Zin, J. Zuzga (red.).

walaj cych wyników w sprawach spornych oraz zaprezentuj ich empiryczne egzemplifikacje.

*Advocatus diaboli* jest umiejtności uzasadniania stanowiska odmiennego niż własne, po to, aby osiągnąć dodatkowe wzmocnienie swoich przekonań. Jeśli dobrze stosujemy tę umiejtność, to może ona być najbardziej skuteczną formą doskonalenia samokrytycyzmu. Znalazła ona uznanie w obrębie filozofii i historii społeczeństwa już w czasach Platona, ale w dzisiejszej pedagogice nie jest tak popularna.. Jej nazwa, jak rzekłem, została zniekształcona z umiejtności skutecznego podważenia własnego stanowiska. Osoba, która ją stosuje, pyta sam siebie: „Jakie są najmocniejsze argumenty podważające mój pogląd?”. Takie pytanie można sobie zadawać w trakcie dowolnej wymiany zdań: na tematy filozoficzne, moralne, polityczne, estetyczne, przyrodnicze itd. Można do osiągnięcia co najmniej trzy korzyści: 1) wzmocnienie własnego stanowiska - po przeledzeniu stanowisk alternatywnych; 2) zrezygnowanie z własnego stanowiska na rzecz lepszego; 3) zmodyfikowanie własnego stanowiska poprzez uznanie niektórych racji przeciwnych.

**Przebieg historyczny.** Zasygnalizowane wyżej rezultaty omawianej techniki zilustruję trzema historycznymi przykładami. Najpierw wezmę pod uwagę wzmocnienie własnego stanowiska. W księdze II *Państwa* Platona, Glaukon i Adejmantos wytoczają argumenty narzekając niesprawiedliwość, nie dlatego, że są przekonani o jej dobrodziejstwie, ale po to, aby zmusić Sokratesa do bardziej skutecznej obrony idei sprawiedliwości. W ten sposób mieli oni nadzieję przewyciszyć w sobie wprost, jakie nasunęły się po argumentach Trzymacha i innych, wytoczone na rzecz niesprawiedliwości. Sokrates tak podziwiał te wywody, że uznał, iż ich umiejtność prowadzenia dysputy na temat sprawiedliwości musi być inspirowana boskim natchnieniem. Został więc przekonany do przebadania tych zagadnień (księgi II-X), które wzmocniły jego przekonanie, iż bycie sprawiedliwym jest szlachetne samo przez się, podobnie jak inne zalety godnego życia, nawet wbrew oczywistej obserwacji, że niesprawiedliwe postępowanie przynosi niekiedy korzyść<sup>2</sup>.

Ilustracja drugiej możliwości: rezygnacji z własnego stanowiska, unaczynia nam nazwę omawianej techniki. Termin *advocatus diaboli* jest związany z urzędem "Promotora Wiary" w Kościele katolickim, który aż do lat osiemdziesiątych naszego stulecia oficjalnie formułował zastrzeżenia pod adresem kandydata zgłoszonego do procedury kanonizacji, tj. wyniesienia na świętego. *Quasi-sądowe* postępowanie angażujące *advocatus diaboli* wymuszało najbardziej drobiazgowy „szperanie” w sferze życia i dokona-

<sup>2</sup> zob.: Platon: *Państwo*, ks. II, 357-368 C. warszawa 1990, s. 82-99.

przyszłego wi tego. Takie badanie owocowało nie tylko niemiłymi wynikami, ale tak e poci gało za sob desanktyfikacj wi tych, owianych ju legend , którzy dost pili kanonizacji przed uruchomieniem wspomnianej procedury (pocz tki XVIII stulecia). Te postaci s przykładami niebezpieczne stw wiary, która zawiodła, jak mawiał w. Augustyn, w poszukiwaniu „zrozumienia” lub została zmuszona do owego poszukiwania zbyt pó no. Mówi c ja niej: Ko ciół nie pragnie deprecjonowa wia- ry podró ników czy w drowców poprzez dekanonizacj w. Krzysztofa i zniweczenie warto ci zwi zanych z nim dewocjonaliów. Trudniej jest znale wyra ny przykład wskazuj cy na rol *advocatus diaboli* w modyfikacji czyjzego stanowiska. Aczkolwiek jest to wyja nione w nast puj cym fragmencie pracy Dewey’a *Demokracja i wychowanie*: „Demokracja jest czym wi cej ni tylko form rz dów; jest ona przede wszystkim stylem ycia we wspólnocie i umiej tno ci dzielenia si do wiadzczeniami. Zwi kszenie przestrzeni osobowo ci tej jednostki, która odnosi swoje czyny do czynów innych osób i bierze pod uwag czyny innych przy podejmowaniu własnych decyzji - umo liwia przełamywanie i burzenie barier klasowych, rasowych i narodowo ciowych uniemo liwiaj cych przepływ takich do wiadczce . Im wi ksza ilo takich kontaktów, tym wi ksza ró norodno bod ców oddziałuj cych na jednostk ... ”<sup>3</sup>. Tak oto przełamywanie barier poprzez „dostrzeganie punktów widzenia innych ludzi”, a to jest celem techniki *advocatus diaboli*, jest tak e, według Dewey’a, celem demokracji.

**Typologia studenckich konwersacji.** *Advocatus diaboli* pełni istotn funkcj w rozwijaniu dyskusji. Podczas zaj pojawiaj si takie typy dyskusji studenckich, w których wykładowca zwraca si do całej grupy, nie za poucza poszczególne osoby. Ale dyskusja niesie w sobie tak e niebezpieczstwo, e przerodzi si ona w niepo dane, przeciwne formy: bezładn gadanin lub „przepychank ” (*Bull Session*), albo w zgadywank (*Quiz Show*).

Na okre lenie powy szych przeciwie stw u ywam wyra enia *quasi-dyskusje*, poniewa s one powszechnie i bł dnie uto samiane przez studentów, ale i wykładowców, z rzeczywistymi polemikami. Je li przy tym nosz one w sobie jaki posmak dyskusji zach caj cych studentów do brania w nich udziału, to przez one samej istocie wymiany zda , bo tłumi samokrytycyzm lub refleksj zwi zan z braniem pod uwag wyników czterech typów konwersacji.

(Quasi-dyskusje s zdefiniowane przez „wła ciwe odpowiedzi”, ich lokalizacj i status. Lokalizacja wskazuje, kto dysponuje ow „wła ciw odpowiedzi ”: wykładowca, studenci, czy obydwie strony. Status dotyczy sto-

<sup>3</sup> J. Dewey: *Democracy and Education*. MacMillan, 1923, s. 101.

pnia aktywno ci (neguj cej lub akceptuj cej), manifestowanej przez dowoln stron wobec owych odpowiedzi. Taka dyskusja mo e ł czy si z transformacj tych odpowiedzi w takie, których warto broni - za spraw obustronnej inicjatywy, zarówno wykładowcy jak i studentów (jest to, wspomniane przez Dewey'a, wzajemne oddziaływanie polemistów).

Typy dyskusji w sali wykładowej:

### Quasi-dyskusje

(tyrania wykładowcy (obustronna inicjatywa) (ka dy mówi, co chce) lub omawianej sprawy)

### Dyskusje

### Quasi-dyskusje

### Problemowa Dialektyczna

### Zgadywanka

### Przepychanka

Mamy tu modele dyskusji ze studentami, gdzie w rodku wykresu znajduj si dyskusje wła ciwe, za na kra cach - *quasi*-dyskusje. Ka dy model zawiera w sobie dwa typy: dyskusja mo e by problemowa b d dialektyczna (w sensie Sokratejskim - przyp, tłum. ), za *quasi*-dyskusje rozpadaj si na zgadywanki lub przepychanki. Przyjrzyjmy si tym czterem typom polemik akademickich, aby potem powróci tym uwa niej do techniki okrelonej jako *advocatus diaboli*.

Na jednym kra cu wykresu mamy **zgadywank** , gdzie jedna ze stron sporu, przewa nie wykładowca, dysponuje „poprawnymi odpowiedziami”, najcz ciej uzasadnionymi przedmiotem dyskusji. Studenci akceptuj takie ich zlokalizowanie i zyskuj okre lon pozycj w dyskusji poprzez umiejnno ustosunkowania si do nich. Pojawiaj ce si problemy s ograniczane do typów pyta zwanych „wyszukiwaczami faktów” i „podpowiadaczami”, ze sporadycznym odwoływaniem si do ich racjonalizowania czy wyjaniania. Tote „poprawne odpowiedzi” pełni rol przeddyskusyjnych zestawów informacji, faktów czy zasad faktopodobnych oraz metod okrelonych dyskutowan problematyk . Studenci, którzy trafiaj w „poprawne” stanowisko wykładowcy, uzyskuj jego akceptacj i s przeze wyró niani. Pozostali s , w taki czy inny sposób, postponowani lub wr cz ignorowani. Takie zaj cia maj w sk baz aktywnych uczestników i pełni rol elitarnego „salonu dyskusyjnego”; uczestniczy w nich zaledwie kilka osób, tzw. „etatowych dyskutantów”.

Na drugim kra cu wykresu mamy **przepychank** , w której ka da ze stron dysponuje własnymi „poprawnymi odpowiedziami”, z którymi inni zgadzaj si b d nie. Odpowiedzi te nie s poddawane weryfikacji, za studenci nie musz przed nimi ust powa , bo rozmówcy nie dysponuj adnymi kryteriami ich sprawdzalno ci. Umiejscowienie i status tych odpowiedzi s jednakowo rozdzielone mi dzy wszystkich, aczkolwiek wykładowca zawsze

dysponuje merytoryczną przewagą i może skierować dyskusję na tory „zgadywanki” czy jednostronnego wykładu.

Podstawowe i wiodące pytanie, wypowiedziane czy załozone, pełni rolę inicjatora dyskusji określając jej klimat. Ponadto takie spotkania najczęściej nie grzeszą nadmiarem problemów do omówienia, bo brakuje w nich motywacji do poszukiwań. Wystarczająco raczej obecność ich uczestników jest pewno siebie granicząca z bufonadą, a zasady i reguły polemiki są wywierane przez pozamerytoryczną „siłę przebiecia” polemistów. Tote zmieniają oni zdanie w sposób wielce dowolny, w zależności od tego, co im się na język przyniesie. Jest to odwrotność owego „elitarnego salonu”, o jakim była mowa wyżej.

Znam dwa typy dyskusji, którymi rzadzi „wolna gra sił”. Pierwszy polega na nieskoordynowanej konwersacji, w której uczestnicy dają upust swoim przekonaniom, ale, mimo to na rzecz, bez ładu i składu. Drugi, bardziej znany rodzaj takich spotkań, to coś na kształt publicznej pyskówki, w której wszyscy, studenci i wykładowca, mają własne zdanie w każdej sprawie. Wykładowca, który dopuszcza przeradzanie się dyskusji akademickiej w jeden z powyższych typów, najczęściej bezpowrotnie traci wartość, jak można na osi gnę poprzez wykorzystanie studenckiej dociekliwości. Tracąc niejako grunt pod nogami, najczęściej wraca do omówionego już modelu zgadywanki.

W rodzaju wykresu mamy dyskusję problemów. Jest ona w najbliższym położeniu do zgadywanki, chociaż różni się od niej umiejscowieniem i statusem wiodących problemów. Tutaj zasady dyskusji obejmują formułowanie i rozwijanie problemów, zarówno w zakresie przerabianego materiału, jak i wiedzy czy życiowych doświadczeń studentów. Rozwiązania mogą dotyczyć planowanych zamierzeń jak i przyjętej hipotezy. Tote zawsze mogą się pojawić i być rozważane jakie zaskakujące kwestie. Aczkolwiek ani hipotezy, czy inne działania, nie mają ostatecznego wpływu na trafność odpowiedzi, nie stanowią tego zestawu wyjściowych informacji. Są one raczej usankcjonowane pojawiającymi się twierdzeniami czy stanowiskami, mołiwymi do dowiedzenia, wyłaniającymi się z odmiennych opcji oraz badanego przedmiotu.

Rozważmy model dyskusji problemowej, przywołując psychologiczny przypadek „Ewy o trzech obliczach”, tj. osobowość cierpiącą na potrójne rozszczepienie jaźni. Pytanie wiodące ujawnia zagadkowy problem dominacji w obrębie owych różnych stron osobowości Ewy. Kolejna zagadka (Jak możemy pomóc Ewie w odnalezieniu równowagi psychicznej?) rozdzielszy problem. Inne kwestie wiążą się z pierwszą sprawą i wymuszają zbadanie tego, jakie są przyczyny wspomnianego rozdzarcia osobowości. Jednak przecieganie rozważa takich hipotetycznych problemów nie jest

czym normalnym. Jak wykazał Gatzels i jego studenci, ka dy woli otrzyma rozwi zanie ni boryka si z problemem. Cz sto wi c alternatywne pytania wst pne s ignorowane, na równi z zagadnieniem, którego rozwi zanie si sugeruje, ale bez jego uzasadniania. Zatem mo emy odró ni fragmentaryczn dyskusj problemow od tych, które przebiegaj według bardziej cała ciowych regu<sup>4</sup>.

Tak, jak dyskusja problemowa jest bli sza zgadywance, tak dyskusja dialektyczna sytuuje si w pobli u wolnej wymiany pogl dów, bowiem te ostatnie w powa nej mierze s uzale nione od stanowiska wykładowcy czy studentów. Zarówno wykładowca jak i studenci usiłuj zbada przeciwstawne opinie za pomoc szerszej analizy. To za poci ga za sob konieczno uznania prawd cz stkowych, które wpisane s w opozycyjne stanowiska polemistów. Wielk rol gra tu umiej tno znalezienia kompromisu, zbudowania syntezy na bazie odmiennych pogl dów, czy wreszcie uchwycenie prawdy zbli onej do wymowy faktów. Nie zawsze taki rezultat jest osi galny, tote bywa, e owa poszerzona analiza staje si „zgod na brak zgodno ci”, to jest gotowo ci uznania racji przeciwnych, niekoniecznie słusznych.

Wykładowca, rozgl daj c si po sali, mo e rozpocz dyskusj dialektyczn poprzez postawienie zach caj cego pytania: „ Czy mogłaby pani powiedzie co na ten temat? ”. Brak wyra nego okre lenia zwrotu „co na ten temat” umo liwia odpowiadaj cemu dokonanie wyboru w zakresie stylu rozmowy. Podobnie jak w dyskusji problemowej, niekiedy wskazane jest zast pienie konkretnego pytania na owo „co na ten temat”, dzi ki czemu polemi ci mog odwoła si do szerszej, historycznej argumentacji. Jednak mo e to w dyskusji dialektycznej prowadzi do powierzchowanego potraktowania omawianych spraw, chyba e studenci zechc opowiedzie si po konkretnej stronie, o czym za chwil b dzie mowa.

Rozwa my oto rodzaj dyskusji, w której wykładowca proponuje studentom omówienie problemu zwi zanego z poczuciem sprawiedliwo ci u Ludwika XIV, który srogo obszedł si z hugonotami. Załó my, e pojawia si kilka uzasadnionych odpowiedzi pot pniaj cych takie post powanie, za nauczyciel prowokuje do formułowania kolejnych, przeciwstawnych opinii. Ka dy student mo e zastanowi si , dlaczego działania Ludwika XIV, w jego własnym mniemaniu, było usprawiedliwione. To daje dobr okazj , aby przej do problemów współczesnych zwi zanych z uznawaniem b d odrzucaniem dzisiejszych zasad współ ycia. Grupa np. mo e przywoła przypadki internowania Amerykanów japo skiego pochodzenia podczas II wojny wiatowej, marszu chicagowskiej partii nazistowskiej przez Skokie,

<sup>4</sup> J. W. Getzels: *The problem of the problem. W: New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science: Question Framing and Response Consistency*, nr 11, San Francisco, March 1982, s. 37-49.

czy sposobu traktowania przez rząd USA obywatelskich grup milicyjnych w Ruby Ridge. Ostra wymiana zdań może ujawnić uprzedzenia studentów wobec nielegalnej emigracji do USA, co daje dobrą okazję do wysondowania poglądów studentów na kwestię swobód obywatelskich. Takie odskocznie umożliwiają rozwój np. problemu uczciwości Ludwika XIV w szerszej perspektywie.

Tzw. poprawne odpowiedzi zmieniają swój sens i stają się odpowiedziami bardziej przemyślanymi, wypracowanymi i odkrywczymi, zarówno dzięki dyskusji problemowej, jak i dialektycznej. Najlepsza odpowiedź bywa wówczas gania za pomocą rzeczywistej dyskusji, nie zaś za sprawą jakich narzucanych, czy z góry przyjętych przez którąkolwiek ze stron, danych wyjściowych. Wszyscy uświadomią sobie, że taka prawda może być poddawana dalszym zabiegom i ulepszeniom.

**Pytania zaskakujące.** Dyskusje problemowe i dialektyczne mogą się toczyć w „ciężkiej” atmosferze, przy skromnej liczbie dyskutantów. Są one z reguły zdominowane narzucanym przedmiotem dyskusji i brakuje im werwy polemicznej. I chociaż może na rozszerzy zakres kontrowersyjnych kwestii pobudzających zaangażowanie studentów czy wykładowcy, to mogą one przybrać niewłaściwy obrót w stronę popisów erystycznych. Pytanie zaskakujące może być także w stronę swarliwej przepychanki między wszystkimi uczestnikami dyskusji.

Człowiek studenci wykorzystują taki obrót sprawy dla swoich celów i zaczyna się autentyczna kłótnia. Ale wspomniany zwrot w dyskusji może być pomocny wrócić do problemu wyjściowego, za pomocą którego wykładowca zachęca do wygłaszania opinii oraz replik na nie. Człowiek stokrój sam wykładowca przyjmuje postawę opozycyjną wobec grupy i wygłasza wielce kontrowersyjne kwestie. Na przykład zarzuca studentom, że są oni w mniejszym stopniu patriotami niż Washington czy Jefferson, bo duch walki o prawa obywatelskie jest u nich bardzo w tle. Może to być pewien sposób na uratowanie dyskusji, która w innym wypadku przerodziłaby się w zgadywanek. Tak pobudzone emocje sprzyjają „ładowaniu akumulatorów” i pozwalają kontynuować temat na kolejnym spotkaniu.

Pytania zaskakujące, selekcjonowane przez nauczyciela, najlepiej jest zilustrować poprzez odwołanie się do dyskusji dialektycznych. Wykładowcy potrafią je wykorzystać przeciwko temu, co traktują jako określone nastawienie studentów wobec jakiejś sprawy. Np. w Colgate University pracownicy katedr Filozofii i Religioznawstwa zaaplikowali studentom pierwszego roku taki zabieg, a oto ich mieszczańskie nastawienie do życia zaczęło się przekształcać w jakiś doktrynalny, zatwardziały marksizm, biblijny fundamentalizm czy wolnomyślicielski humanizm, co wywołała w końcu ich konsternację i sprzeciw. Chodziło, rzecz prosta, o to, aby studentów

w jaki sposób zbulwersowa i zmusi do zastanowienia się, o co im w tym chodzi, niezależnie od tego, co proponuje im wykładowca. Tak metodę można stosować także w dyskusji problemowej. Np. wykładowca, przeciwstawiając się wysiłkom studentów zmierzających do pojęcia w całości „trzech osobowości Ewy”, forsuje swój pierwotny czy ulubiony, aby wyeliminować dwie spośród nich. Wszelako takie poprostu powołanie czy stoker bywa bliźniaczo podobne do wspomnianych technik *advocatus diaboli*.

**Advocatus diaboli.** Pytanie prowokacyjne zachęca studentów i wykładowców do zbadania różnic między nimi. Dzieje się tak dzięki stosowaniu techniki *advocatus diaboli* i pytań refleksyjnych. Pytania innego rodzaju niż *advocatus diaboli* wciągają studentów w dyskusję angażując ich w omawianie problemów. Natomiast *advocatus diaboli*, przeciwnie, odwołuje się do poglądów studentów, bo amuzują do rozważenia innych punktów widzenia niż własne. Zatem rola wykładowcy polega na czymś więcej niż tylko na zbijaniu argumentów Janka i Janiny, czy nakłanianiu Jerzego, aby nie godził się z tym, co mówi Joasia. Rzecz idzie o to, aby studenci potrafili zakwestionować własne stanowisko, a nawet zmienić swój punkt widzenia.

Studenci na ogół nie znają *advocatus diaboli*. Najczęściej wolą uzasadniać własne stanowisko i w ten sposób przystępują do dyskusji. Kiedy stan przed zadaniem obrony odmiennego stanowiska, narzekają z niedowierzaniem: „Czy sugeruje pan, abym wystąpił przeciwko sobie?”. I zaraz potem dodają: „Ale przecież ja tak nie myślę!”. Niektórzy studenci, przestraszeni między innymi zmianą własnego stanowiska, wolą go w ogóle nie ujawniać. Inni, spragnieni dyskusji, zaczynają się niecierpliwić.

Nie możemy lekceważyć tej sytuacji z kilku powodów. Autorytet wykładowcy nie jest argumentem, który sprawdza się na dłuższą metę. Wykładowca nakłania więc protestującą studentkę do wykorzystania techniki *advocatus diaboli*. Wówczas poszukiwanie prawdy będzie bardziej skuteczne. Albo wygłasza retoryczny komentarz, a poprawne opinie, ale słabo uzasadnione, przypominają poszukiwanie drogi przez leśnicę. Nauczyciel może także zaproponować jakiś wzór argumentacji przeciwko jej stanowisku.

Innym sposobem prowadzenia dyskusji jest pomijanie mało zainteresowanych studentów i skupienie się na aktywnych, co zasadniczo zmienia sytuację. Chociaż dorównania innym sprawdza się bowiem wówczas, gdy każdy dla każdego jest partnerem; w takiej sytuacji najlepiej jest odwołać się do techniki *advocatus diaboli*. Student, który stronił od dyskusji, ponownie jest do niej zapraszany i zazwyczaj zaczyna spierać się z samym sobą, a czyni to często z ochotą.

Studenci na dłuższą metę oczekują bardziej racjonalnego uzasadnienia tej techniki. Najlepszym podstawem jest tu wykorzystywanie ich osobistych doświadczeń, ale zdarza się, że początkowe stanowisko dyskutanta znacznie



ró ni si do tego, jakie przyjmie on po wymianie zda . Wykładowca wyja nia, e rezygnacja z własnych przekona nie jest nieuniknion konsekwencj *advocatus diaboli*, studenci za mog pozosta przy swoich pogl dach głoszonych poza sal wykładow . Dzi ki temu mo na wydoby ró ne aspekty dyskusji, co nadaje jej szczególnego, refleksyjnego uroku. Wykładowca mo e wypunktowa najlepsze argumenty przytaczane przeciwko b d na obron własnego stanowiska, co wytwarza sytuacj , w której ch dorównania innym i „zachowania twarzy” jest dodatkowym utrudnieniem dyskusji z samym sob . Prowokowanie studenta do tego, aby zaj ł przeciwstawne wobec siebie stanowisko, umo liwia kontynuowanie pracy. Kiedy jednak student przejawia najcz ciejszy spotykan tendencj do urobienia przeciwnego stanowiska na własn modł , wykładowca mo e odwoła si do tekstu albo zezwoli osobie, której zdanie zostało poddane takim zabiegom, aby je niej i zdecydowanie je wyraziła. Taka technika przywodzi na my l stare porzekadło: „Nie zrozumiałe stanowiska adwersarza, je li nie potrafisz go przedstawi w zadowolaj cy sposób”. Popisy retoryczne Clintona nie wystarcz do wyja nienia kwestii podatków; opozycji tak e nie zadowolaj wyst pienia przedstawicieli rz du na ten temat. Obydwie strony musz sobie przyswoi tezy przeciwnika, a potem mog debatowa . Ka dy wówczas mo e si czego nauczy : je li system ci gania podatków jest zbyt skomplikowany, to słu by skarbowe musz działa bardziej operatywnie.

Je li dyskusja prowadzona zgodnie ze schematem techniki *advocatus diaboli* przebiega sprawnie, to nauczyciel winien odst pi od pyta zwi zanych z faktami („Czy mo esz przedstawi stanowisko Joanny bardziej precyzyjnie, zanim zaczniemy je omawia ?”) i pój w kierunku okre lenia zdania studentów na temat odmiennego stanowiska. Tote pyta o najlepsze argumenty ka d z przeciwnych stron, domagaj c si , aby wskazała na słabe punkty swojej argumentacji.

Niekiedy, w obr bie techniki *advocatus diaboli*, mo na odwoła si do wzorów z literatury, np.: jak by bronił swojego stanowiska, gdyby był Sokratesem oskar onym przez Ate czyków? W pewnym stopniu postawa Sokratesa nie jest zgodna z postaw studentów, co mo e konstytuowa *advocatus diaboli* wtedy, gdy student wyja nia podobie stwa i ró nice mi dzy stanowiskami Sokratesa i oskar aj cych go Ate czyków. Np. Sokrates, ich zdaniem, nie akceptował ówczesnego prawodawstwa, zatem mo e by uznany za jednostk pełn arogancji, albo, e Sokrates celowo doprowadził do własnej mierci, prowokuj c s dziów do wydania niekorzystnego dla wyroku. Nauczyciel winien wi c, na podstawie tekstu, wyja ni stanowisko Sokratesa dotycz ce cnoty i pokaza , dlaczego błaganie s dziów o lito podwa a zasad sprawiedliwo ci i prowadzi do zast powania prawa - emo-

cyjami. Następnie wyjaśni, dlaczego po wzięciu siebie na ołtarzu sprawiedliwie jest aktem bardziej chwalebny niż rozdzieranie szat, ponieważ nie chodzi tu o ucieczkę przed miernotą, ale o niedopuszczenie do nieprawdy.

Przykład Sokratesa odsłania filozoficzny wymiar adwokatury diabła - potrzebę porządkowania problemów, stosowania dygresji i modyfikacji dyskusji po to, aby skupić się na związanych z tymi zasadami dylematycznych kwestiach, które się „ziarno niezgody”. W poprzednich, wielodyscyplinarnych przykładach, takie problemy jak „wizerunek Ewy” poruszały jedno czy wiele osób, jej integralnie zakwestionowaną przez przeciwstawne moce psychiczne, czy przykład Ludwika VI - ujawniając odwieczny problem polityczny i odmiennie oraz tego, jak dalece państwo może sterować regułami tolerancji.

Zastanów się, ile odmiennych stanowisk należy dopuścić do głosu. Myślenie o dwóch takich stanowiskach wyrażone jednocześnie nie zapewniają jakiegoś porządku. Jednak w dalszym ciągu trwania dyskusji należy liczyć odmiennych stanowisk zwracając uwagę, aby uniknąć ograniczeń typu: albo to, albo tamto. A takie nieznaczne ograniczenia znamy z dyskusji w Ameryce na temat energii słonecznej czy nuklearnej, popierania republikanów czy demokratów, kibicowania drużynom piłkarskim przegrywającym czy zwyciężącym. Tote należy dążyć do wykreowania co najmniej trzech odmiennych stanowisk, ale z ograniczeniem górnego limitu ich ilości, w zależności od inwencji i aktywności wykładowcy i studentów dążących do wzbogacania kształtu dyskusji.

Możemy tu przywołać pewien intrygujący przykład pewnego plemienia w połudnowo-zachodniej Ameryce. Dyskutując na jakiś temat, przedstawiano stanowiska: kiedy uprawia rolę, jak najlepiej walczy, czy wierci ziemię w poszukiwaniu ropy naftowej. Każdy punkt widzenia był odpowiednio wietlany przez jego rzecznika. Następnie zmieniał on pozycję na kole obradujących osób o 90 stopni i przedstawiał argumenty nowego punktu widzenia. Czynił tak dotąd, aż wyczerpał wszystkie możliwości. A potem zaczynało się dyskusję.

Taki styl dyskusji wymaga zrozumienia problemów i cierpliwości, a także sporo czasu. Tak czy inaczej, ów polemiczny styl zachowania jest jednym z cnót amerykańskiej cywilizacji; winien być pielęgnowany w czasach, kiedy pogoda za szybkim sukcesem staje się gonitwą na olep i bez skrępułów.

Studenci mogą być na różne sposoby przysposabiani do techniki *advocatus diaboli* i umiejętność polemizowania z samym sobą. Tego doświadczenia tego nie należy lekceważyć, bowiem pozwala przekształcić dyskusję z debaty erystycznego zacietrzewienia na pogłębioną dyskusję problematyzowaną albo dialektyczną. Schwab (1969) twierdzi, że taka transfor-

macja oznacza jakby przebudzenie si wiadomo ci i dostrze enie ró nych stylów my lenia; umo liwia te ona zawi zanie si dobrze działaj cej wspólnoty, w której: „odmienne punkty widzenia mog mie swoich stronników, ale ich rozwa anie i dyskutowanie winno ju by wspól n trosk . Omawiane stanowisko winno by zademonstrowane grupie jako niedoskonały i surowy materiał potrzebuj cy wła ciwej obróbki, ale poprzez zbiorowy wysiłek, nie za jako worek treningowy”<sup>5</sup>.

**Pytanie refleksyjne.** Rozwijanie atmosfery pogł bionej dyskusji wiedzie nas w słusznym kierunku. Wi e si z nim wzmacnianie, rezygnacja b d modyfikacja czyjego stanowiska. Takie efekty prowadz w naturalny sposób od *advocatus diaboli* do dyskusji nad *pytaniem prowokacyjnym*. Jeszcze nie uzyskali my refleksyjnych odpowiedzi. Aby je uzyska , nauczyciel stawia refleksyjne pytanie poprzez sformułowanie pro by, aby studenci okre li, w jaki sposób ich uczestnictwo w dyskusji zostało zmodyfikowane, np.: „W jaki sposób i na ile twoja opinia uległa zmianie w stosunku do tej, któr wyraziła na wst pie? ”.

Niekiedy zapis magnetofonowy jest wielce u yteczny przy ledzeniu takich zmian stanowisk, poniewa cz sto za enowanie studenta spowodowane obecno ci innych kolegów skłania go do 'zapominania' tego, co mówił wcze niej. Takie nieprzemylane opinie chciałoby si wyrzuci z pami ci, ale doskonale nadaj si one do ich skomentowania.

Warto równie , w obr bie dyskusji refleksyjnej, odwołanie si do przykładów historycznych. Wstydlive wspomnienia o porzuceniu w przeszło ci ulubionych przedmiotów kultu czy innych, zdawłoby si nienaruszalnych warto ci, dostarczaj trafnych narz dzi do wykazania, e nie ma przekonania niepodwa alnych. Koszty społeczne i ekonomiczne zwi zane z podtrzymywaniem barier rasowych w Ameryce Południowej potwierdzaj , e uporczywe trwanie przy własnym stanowisku jest gorsze ni poszukiwanie rozwi za mo liwych do zaakceptowania przez wszystkich.

Opinie zmodyfikowane b d wzmacnione - s najłatwiej osi galne. Student mo e wzmocni swój punkt widzenia poprzez rozwa enie wielu możliwości, co skłania go do porzucenia opinii przypadkowej na rzecz bardziej ugruntowanej. Studenci mog tak e osi gn jaki konsensus, jak to zalecał przywołany wy ej Schwab. Natomiast całkowite wyzbycie si własnego pogł du przychodzi studentom najtrudniej, podobnie jak to si dzieje z wi kszo ci ludzi, którzy uparcie trwaj przy bł dnych przekonaniach. Wówczas najbezpieczniej jest doradza nie wprost. Znakomicie pomaga w tym odrobina humoru. Np. nauczyciel stwierdza: popełniłem jaki bł d, ale potem si zreflektowałem, e nie miałem racji”. Dyskusje pomocnicze na temat

<sup>5</sup> J. J. Schwab: *College Curriculum and Student Protest*. University of Chicago 1969, s. 61.

filozoficznej doniosło ci relatywizmu i absolutyzmu, indoktrynacji i nauczania, prawdy i błąd, szczeru ci i hipokryzji pomagają złagodzić skalę wahań studentów i pomóc im w zmianie czy wzmocnieniu przekonań oraz w poszukiwaniu własnych rozwiązań.

Dysponując choćby cząstką prawdy w jakiej sprawie, nie ma potrzeby, aby całkowicie zrezygnować z własnego stanowiska. Tak więc studenci mogą dostrzec korzyści płynące z uwzględniania odmiennych opinii, potraktowanych jako ród do wypracowania wspólnego stanowiska. Tak wspólnie wypracowane idee mogą uzyskać większą moc perswazyjną niż dotychczasowy i ceniony przez poszczególne osoby ich sposób myślenia. Miast bronić się przed jego modyfikacją, studenci podejmują wyzwanie wzbogacenia swoich przekonań. Toteż oni nie tylko są uczestnikami rozmowy; dyskusja toczy się wewnątrz ich osobowości. Tak oto pytania refleksyjne pozwalają osiągnąć poziom myślenia samokrytycznego.

**Pytanie refleksyjne a poczucie wolności.** Powyżej opisane postpowanie dostarcza odpowiedzi na retoryczne pytanie studentów: „Dlaczego mam podważyć własny punkt widzenia?”. W pierwszym rzędzie wykorzystuje się różne przypadki *advocatus diaboli*. Następnie odpowiedź dotyczy tych głosów, które skierowane są na samą technikę *advocatus diaboli* i na jej rolę w dyskusji. Na jeszcze wyższym poziomie pytanie refleksyjne może być kierowane pod adresem tej samej techniki. Po zbadaniu omawianych stanowisk, nauczyciel dokonując przeglądu wszystkich wzorów pyta: tych, które wystąpiły w dyskusji problemowej i dialektycznej, tych, które rozważano jako pytania prowokacyjne, dalej tych, które wymusiły *advocatus diaboli*, czy wreszcie tych, które miały charakter refleksyjny. Dochodzimy wreszcie do problemu, czy *advocatus diaboli* może być zastosowana dla podważenia (potwierdzenia) samej *advocatus diaboli*, jej skuteczności i niedostatków, jej związku z innymi wątkami studenckiej dyskusji. Tak są kreowane wzory techniki *advocatus diaboli* wykorzystane przez studentów w procesie ich dalszej edukacji.

Sprawdzając skuteczność *advocatus diaboli*, wykładowca może odstąpić korzyści płynące z wolności wypowiedzi, demaskując jednocześnie nadużywanie tej techniki. Wykroczeniami przeciwko zasadom tej techniki są te postawy studentów, którzy starają się poddać za wykładowcę, ale nie są przekonani o słuszności takiego wyboru. Sygnałem takiej sytuacji są bezrefleksyjne, konformistyczne odezwania, albo banalizowanie techniki *advocatus diaboli* poprzez stosowanie swoistej obstrukcji, tj. zajmowanie się sprawami pobocznymi, bowiem studenci są często zaszokowani tym, że muszą się zajmować podważaniem (tj. *advocatus diaboli*) techniki *advocatus diaboli*.

Na ich pytanie: „Czy nie mieli my posługiwać się technik *advocatus diaboli*?”, można na odpowiedź dwójako. Po pierwsze, nauczyciel podkreśla, że takiego narzekania nie można traktować poważnie, nakłaniając również studentów, aby dokładnie określili, o co im chodzi. Po drugie, informuje, w jaki sposób adwokatura diabła stosowana wobec techniki *advocatus diaboli* - rozjaśnia możliwość jej odrzucenia, zarówno *explicite* (jako owe narzekanie: „Dlaczego miałbym podawać własne stanowisko?”), jak i *implicite* (gdzie ktoś używa tej techniki bez wewnętrznego przekonania). Tak oto studenci stają przed ostatecznym pytaniem refleksyjnym - problemem wolno ci osobistej i możliwości ci wyboru.

Wykładowca musi być przygotowany także i na taką możliwość, że to sami studenci wskazują pułapki, w jakie mogą wpaść ich narzekający kole-dzy. Tego typu spontaniczne reakcje pojawiają się w toku dyskusji z bardzo cennymi uwagami. Mogą one przyczynić się do wzmocnienia techniki *advocatus diaboli* w wystąpieniach studentów dociekliwych, za pomocą dalszego sposobu do modyfikacji swojego negatywnego nastawienia w tej kwestii.

Rozwijanie i zgranie ze sobą różnych wariantów dyskusji, w której studenci biorą na siebie czynniki odpowiedzialności prowadzącej dyskusję, ma zasadnicze znaczenie. Nauczyciel winien przeanalizować pewną ilość takich wariantów dyskusji, z wykorzystaniem różnych środków, ponieważ wypowiedzi, nawet zmodyfikowane pod wpływem zastanowienia, nie gwarantują jeszcze powodzenia. Klucz wyzwalający gotowość studentów do pokonania określonych problemów w dyskusji generowanej przez technik *advocatus diaboli* - umożliwia poruszanie się w granicach wolno ci wypowiedzi.

Owoce pytania refleksyjnego pojawiają się w trakcie dyskusji, gdy nauczyciel ograniczy swoją rolę przewodnika, zaś studenci rozpoznają i wykorzystują warianty dyskusji, w które sami się zaangażowali. Nauczyciel może nakreślić jakieś linie graniczne (np. dyskusje w małych grupkach, dyskusje panelowe, sprawozdawcze itp.) w obrębie których studenci zdołają rozpoznać wspomniane zaskakujące pytania, rozwinąć technik *advocatus diaboli*, a następnie wykorzystać pytania refleksyjne wraz z zastosowaniem elementów samokrytyki. Studenci sami zaopiniastują zmagania z problemem w dyskusjach nazwanych tu „przepychaniami” czy skupiającymi się na „zgadywankach”. Natomiast refleksyjnie nadaje takim dyskusjom kolorytu. W tym sensie pytania i odpowiedzi studentów, jako namacalny rezultat procesu wspólnej refleksji, stają się wszystkimi wypowiedziami refleksyjnymi. Taka *advocatus diaboli*, stosowana wobec studentów, np. jej tendencja do testowania wiedzy jedynie informacyjnej (opisowej), może być niezbędną dla osiągnięcia refleksyjnych wypowiedzi, które, jak się oczekuje, winny się tu

pojawi . Je li nauczyciel da impuls do refleksji, to winien konsekwentnie posuwa si dalej w tym kierunku, poniewa sporadyczne i incydentalne bod ce przy u yciu techniki *advocatus diaboli* nie dadz oczekiwanych rezultatów. Dlaczego? Poniewa dla *advocatus diaboli*, aby mogła ona by skutecznie stosowana, wysiłek musi by systematyczny i rozległy.

Tymczasem jestem bardzo zainteresowany wysłuchaniem głosów czytelników, którzy stosuj na swoich zaj ciach technik *advocatus diaboli* zgodnie z podanymi wy ej regułami, albo jakimi innymi.