

*TOMASZ FEMIAK*  
Uniwersytet Warszawski

## **O SZTUCE U WIADOMIONEGO MÓWIENIA - czyli jakiej filozofii uczniowie potrzebują (rzecz o wychowawczych i rozwojowych aspektach filozofii)**

Jak to jest kiedy myślimy w słowo przyoblekam?  
Jak to jest kiedy słowo dotyka człowieka?  
Myślimy, mówimy, czynimy a pojęcia mego kres  
byłbym wiedział sam i inni też, jak to jest  
No jak to jest?  
*Leszek Lejk*

Autor niniejszego artykułu nie stawia sobie jednego celu, a celów kilka. Chcemy w nim:

- po pierwsze, przypomnieć Adama Krokiewicza interpretację dialektycznej metodyki Sokratesa - wdrażania uczniów do poznawczej wiedzy - a zwłaszcza jej trzeciego stopnia maieutyki;

- po drugie, przedstawić intuicje pozwalające interpretację tę rozwinąć, a także zaprezentować materiał zebrany podczas eksperymentu polegającego na włączeniu do teoretycznych zajęć z filozofii ćwiczeń praktycznych u wiadomionego mówienia;

- po trzecie, oddając do ręki czytelników niniejszy tekst chcemy, bardziej niż w rozważaniu z zakresu historii filozofii, włączyć się w rozbrzmiewające co jakiś czas na łamach różnych periodyków dyskusje nad tym, jakiej filozofii uczniowie potrzebują.

Pierwszą część pracy dotyczy teorii, drugą - praktyki.

Na wstępie podkreślimy, że naszym rozważaniom przywiecałoby się rozumienie i odczytywanie filozofii jako dyscypliny praktycznej, słuszebnej wobec człowieka. Podstawy do takiego pojmowania filozofii czytelnik znajdzie także w pracach Juliusza Domańskiego<sup>1</sup>, Pierre'a Hadota<sup>2</sup>, czy Thomasa Szlezaka<sup>3</sup>.

Główną podstawą do dalszych rozważań będą prace A. Krokiewicza i K. Ajdukiewicza.

Rozpoczynając część teoretyczną przypomnijmy, że zdaniem A. Krokiewicza filozofie greckie przenikały: idea związku jedności z wielością w odniesieniu do rzeczywistości (rzeczywistość jako rezultat działania nierozdzielnej siły w rozciągłym polu jej działania); idea dwóch odrębnych porządków wyznaczających postępowanie człowieka (porządek rozumu i porządek

ku serca); idea dajmonicznej duszy ludzkiej, wreszcie idea wiadomo ci oraz nad wiadomo ci w wyobrazeniach poznawczych Greków<sup>4</sup>.

Z omawian przez nas kwestii wi e si bezpo rednio idea porz dku rozumu i porz dku serca.

B dziemy starali si dalej wykaza , e wiczenie *u wiadomionego mówienia* słu yło pogodzeniu obu wspomnianych porz dków - osi gni ciu stanu *eutymii*.

Ju Homer rozró niał dwie ja nie w człowieku: rozumny umysł (*noos, phren*), który stoi na stra y dobra i sprawiedliwo ci, oraz sił uczuciowego zapalu (*thymos*), która ma władz nad ciałem i któr ze wzgl du na jej siedlisko mo na nazwa sercem. Je eli serce jest posłuszne umysłowi, to człowiek za ywa wewn trznego spokoju i rozumnym post powaniem zapewnia sobie powodzenie w yciu. Je eli za wiadome swojej cielesno-czynnej mocy, nami tne i krn brne serce odmawia umysłowi posłusze stwa i zamiast tego rz dzi człowiekiem, to go przyprawia o zam t duchowy i wtr ca w nieszcz cia<sup>6</sup>.

Istotnym pytaniem jest teraz, czy filozofia antyczna wytworzyła skuteczne narz dzie pozwalaj ce na rozeznanie i zjednoczenie dwóch wspomnianych porz dków: rozumu i serca. Narz dziem tym w naszym przekonaniu jest wła nie *u wiadomione mówienie*.

Zdaniem A. Krokiewicza dialektyka Sokratesa była sztuk *u wiadomionego mówienia*, a jej głównym celem zdobycie poj ciowej wiedzy<sup>7</sup>. Wdra aj c ucznia do jej zdobycia stosował Sokrates trzy stopnie. Pierwszy stopie stanowiła krytyka (*elenktyka*). Sokrates „badał” wiadomo ucznia, wykazywał mu, e nie wie niczego, i go zawstydział. Na stopie drugi składała si zach ta (*protreptyka*): Sokrates dodawał otuchy i doradzał zawstydzonemu uczniowi, co ma robi , a eby pozby si ha bi cej człowieka „niewiedzy”. „Trzeci stopie stanowiła pomoc w «u wiadomionym mówieniu» i w definiowaniu poj (maieutyka): Sokrates zadawał pytania i dał od ucznia jak najszerszego wysiłku w jego odpowiedziach i definicjach...”<sup>8</sup>.

W przedmowie do *Sokratesa* A. Krokiewicz pisał: „Sokrates dał zasadniczo «u wiadomionego mówienia»: ka dy miał sobie jasno zdawa spraw ze znaczenia wyrazów, których u ywał, i panowa nad nimi. Czy mo na zatem powiedzieć , e dał wła ciwie «jasnego my lenia»? Tak, ale z tym wa nym dodatkiem, e o «jasno ci» tego my lenia nie stanowiły - jak my by my byli dzi skłonni przypuszcza - definicje poj ciowe i ich formalna znajomo , lecz co donio lejszego. «Jasne my lenie» Sokratesa posiada ogromn energi czynn , jest miarodajne dla czynów, podczas gdy wyra one w słowach i zawsze mniej lub wi cej wadliwe definicje s zdaniem filozofa zbyt słabe, by rz dzi czynami. Nale wprawdzie do «jasnego my lenia», ale jako jego cz intelektualna, której warto polega nie tyle

na samych osi gni ciach, gdy adna definicja nie zadowala całkowicie, ile raczej na szczerym wysiłku, by zdoby i osi gn mo liwie najcelniejsz definicj . Ten wysiłek uzupełnia niejako swoj niewyra ln w słowach tre ci nieuchronne braki słownej definicji: dzi ki niemu przył cza si do intelektualnej cz ci oraz z ni «zrasta» (bodaj wa niejsza od niej) cz druga, a mianowicie wyra aj cy si ju nie w słowach, lecz wła nie w czynach sprawny zasób uczucia oraz woli, i on dopiero tworzy jakby rdze «jasnego my lenia», którego nie m c adne konflikty, które prze niepowstrzymanie do zgodnych z sob czynów i które charakteryzuje najlepiej znane hasło ate skiego filozofa, e cnota jest to sama z wiedz ” .

W przytoczonym fragmencie wybijaj si na plan pierwszy dwa aspekty u wiadomionego mówienia. Na pierwszy składa si poprawno formalna (aspekt intelektualny) - na drugi akceptacja, „zgoda” na to, co si drog intelektualn przyj ło (aspekt emocjonalny) °. Mo na bowiem poda formalnie poprawn definicj i wcale nie by do niej przekonany. Za K. Ajdukiewiczem powiedzie mo na: „Co innego za jest uzasadni jakie twierdzenie, a co innego wiedzie , e si je uzasadniło. Co innego jest zrobi co dobrze, a co innego wiedzie , e si to dobrze zrobiło”<sup>11</sup>. Podobnie, inna jest rozmowa z kim , kto tylko wie jak co zrobi , a inna z tym, który to co zrobił. T drog przedstawia nam si zupełnie inna strona naszej wiedzy nieznaną i niedostrzeganą.

Obok dwóch wspomnianych aspektów, intelektualnego i emocjonalnego, pozostaje jeszcze, nieuwzgl dniony wcze niej, czynnik trzeci, bodaj najistotniejszy - uwaga.

Zach caj c do mówienia w sposób u wiadomiony czuwał Sokrates nad tym, by uwaga uczniów obejmowała dwie wspomniane strony. Dzi ki takiemu wiczeniu uczniowie odnosili si do poruszanych problemów z du sił wiadomo ci. U ywaj c terminologii K. Ajdukiewicza powiedzie mo na, e *prze ywali uwa nie* towarzysze dyskusji ich własne procesy psychiczne<sup>12</sup>. Odnosz c si do jakiego zjawiska czy zagadnienia, u wiadamiłi je sobie poprzez my lenie i prze ywanie<sup>13</sup>. W ten sposób oba porz dki, porz dek rozumu i porz dek serca w równym stopniu były uwzgl dniane w procesach poznawczych.

Pozostaje teraz zapyta : w jaki sposób człowiek mógłby pokierowa swoj uwag tak, by swoim zakresem obejmowała ona procesy my lowe?

Z uwag wst pnych wiemy, e siła uczuciowego zapału (*thymos*) ma władz nad ciałem. Ciało jest te jej siedliskiem. Chc c obserwowa przejawy cielesno-czynnej siły serca nale ałoby obj uwag ciało wykonuj ce czyn. Zdobyta t drog wiedza stanowiła istotne ródło wiedzy o psychofizycznej naturze człowieka<sup>14</sup>.

W proponowanej przez nas interpretacji u wiadomione mówienie wymaga równoczesnego obejmowania uwag procesów myślowych i uczuciowych. W praktyce oznacza to, że uwaga musi być kierowana zarówno na treść wypowiedzi, jak i odczucia, których siedlisko upatruje się w ciele<sup>15</sup>.

Przejdźmy teraz do drugiej części artykułu.

Asumpt do poszukiwania praktycznego zastosowania sztuki u wiadomionego mówienia dały do wiadzenia zebrane podczas pracy z uczniami w Liceum Ogólnokształcącego im. José Martí w Warszawie<sup>16</sup>. Zajęcia były tak pomyślane, by ka dorazowo problematyczne z zakresu historii filozofii towarzyszyły wiczenia praktyczne.

Gdy mowa była o Pitagorejczykach, prowadzący wspominał, że uczniowie Pitagorasa zachowywali milczenie przez pięć lat<sup>17</sup> i podawał uczestnikom spotkania wiczenie polegające na zachowaniu milczenia na określony temat, np. wobec ulubionego i najczęściej poruszanego problemu. Innym przykładem tego wiczenia może być nie ocenianie w ogóle lub podanie oceny w taki sposób, by nie padło określenie. Przy tym ostatnim osoba podejmująca wiczenie nie mogła w swych wypowiedziach używać powiedzeń typu: „to jest głupie”, „to jest wspaniałe” itp.

Podczas następnych zajęć uczniowie dzielili się spostrzeżeniami zebranymi podczas tygodnia<sup>18</sup>.

Zajęcia poświęcone Sokratesowi wzbogacone były m.in. o wiczenie u wiadomionego mówienia. Spróbujemy teraz przybliżyć specyfikę tego wiczenia na tyle, na ile jest to możliwe korzystając z dorobku filozofii polskiej.

Jak zauważa K. Ajdukiewicz, równocześnie z przeżywaniem aktu spostrzegania możemy zwrócić uwagę na sam ten fakt, możemy niejako myślowo skierować na nasze własne spostrzeganie. „Możemy to uczynić w odniesieniu do każdego niemal procesu, który się rozgrywa w naszej psychice”<sup>19</sup>. Uwaga nasza może zatem obejmować również mowę i procesy jej towarzyszące. Możemy, bowiem zwykle tego nie czynimy. Dzieje się tak dlatego, że po zautomatyzowaniu jakiejś czynności zło onej nie tylko nie jest do jej wykonania potrzebne wiadome zdanie sobie sprawy z jej poszczególnych czynności składowych, lecz nie jest nawet potrzebna wiedza potencjalna<sup>20</sup>. „Można umie wykonać jak zautomatyzowaną czynność zło onej, a nie potrafi na danie wymieni wchodzić w jej skład czynności czynnych. Zdarza się często, że kto umiejący doskonale wykonać jak skomplikowaną czynność nie potrafi składowych tej czynności wymieni, a mając to uczynić radzi sobie w ten sposób, i przystępuje do praktycznego wykonania zło onej czynności i dopiero sam sobie przy tej robocie przypatruje, aby na tej podstawie odpowiedzieć na zadane mu pytanie. Można by tu powiedzieć, że jego ciało umie wykonać, nie wie jego dusza”<sup>21</sup>.

Otóż, tak jak ktoś, kto automatycznie wykonuje jak czynno zło on i nie potrafi wymieni czynno ci cz ciowych, tak osoba mówi ca w sposób automatyczny nie umie poda czynno ci składaj cych si na ten akt mowy. Nie umie, bo nie u wiadamia sobie chocia by wspomnianych wy ej aspektów: intelektualnego i emocjonalnego. Dopiero wł czenie uwagi i obj cie ni strony intelektualnej i emocjonalnej mo e uczyni automatyczne wypowiedanie si u wiadomionym. Mo liwym do spostrze enia staje si wtedy, czy aktami naszymi kieruje nawyk, przyzwyczajenie (pami mi niowa<sup>22</sup>) lub emocja, a wi c siła uczuciowego zapału (*thymos*), czy rozumny umysł (*noos, phren*).

Tam, gdzie w gr wchodzi umiej tno , a jest tak w przypadku u wiadomionego mówienia, odczu si daje niedostatek słownego opisu<sup>23</sup>. Prezentacja wydaje si tu najlepsza do przybli enia komu specyfiki tej umiej tno ci i t form wybrano.

W praktyce, do wiczenia zgłaszał si ochotnik, który po wcze niejszym wprowadzeniu przez nauczyciela demonstrował wiczenie całej klasie. Wywoławszy u siebie stan u wiadomionego mówienia, ucze musiał nast pnie ustosunkowa si do wybranej kwestii wypowiadaj c si w sposób uwa ny. Po prezentacji i zrozumieniu wiczenia grupa otrzymywała polecenie, by podejmowa wysiłek mówienia u wiadomionego podczas codziennych kontaktów, a wi c w trakcie rozmów z rówie nnikami, rodzicami itd.

Podczas wiczenia ochotnicy cz sto w ogóle nie mogli nic powiedzie , a samo wiczenie postrzegali jako bardzo trudne. Fakt ten budził w tpliwo ci nad zasadno ci wprowadzenia tego wiczenia do zaj . Jednak zebrane przez wicz cych obserwacje przeszły wszelkie oczekiwania.

Poniewa podczas pracy w liceum nie proszono uczniów o sporz dzenie zapisu poczynionych obserwacji, jako ilustracj wiczenia przytoczymy materiał zebrany przez studentów Wydziału Psychologii UW, którzy zgodzili si , by wzi udział w wiczeniu<sup>24</sup>.

Przejd my teraz do uwag ogólnych.

Obserwacje poczynione podczas pracy z licealistami i studentami pozwalaj powiedzie , e poszerzenie wykładu z filozofii o wiczenia praktyczne w znaczny sposób wpływa na przyswajanie materiału teoretycznego, a tak e stanowi istotny czynnik przyci gaj cy młodzie do filozofii<sup>25</sup>. Nie bez znaczenia jest jeszcze i to, e w ten sposób uczy si praktyki ycia wynikaj cej z filozofii. Taki aktywny sposób wykładania filozofii, gdzie obok wicze i zabawy podaje si wiedz teoretyczn ma równie wpływ na równomierne rozwijanie obu półkul mózgowych<sup>26</sup>. Zastanawiaj ce jest, czy w przypadku tak prowadzonych zaj wla ciwym nie byłoby mówienie o warsztatach z filozofii. Wspomniana przez nas warsztatowa (interakty-

wna) forma zajęć prowadzi do rozumienia filozofii jako wiczenia (poznaj siebie) oraz spełnia dwa ważne zadania:

- nie przepelnia wiedzą teoretyczną i tak przeciwnego programu nauczania w liceach;

- stara się odpowiedzieć na potrzeby emocjonalne i rozwojowe dojrzewającej młodzieży.

Włączając się do dyskusji nad zakresem i formami nauczania filozofii<sup>27</sup> opowiadamy się za czynnym jej wykładaniem. Na gruncie tego stanowiska, postulatem naszym jest szerokie uwzględnienie - zarówno w dydaktyce szkolnej jak i akademickiej - formy nauczania filozofii poprzez zajęcia warsztatowe. W niniejszym artykule staraliśmy się pokazać, że zajęcia takie są możliwe zob. przyp. 18 i 24), i że układając je nie trzeba szukać daleko, wystarczy sięgnąć do bogactwa filozofii polskiej<sup>28</sup>.

Obecna sytuacja w szkolnictwie, warunki ekonomiczne i polityczne nie sprzyjają wprowadzaniu filozofii do szkół (tekst wpłynął do redakcji za czasów rządów „solidarnościowego” - *red.*). Z tym wiążąc radości należy odnotować zgodną dezaprobatę środowiska filozoficznego wobec decyzji Ministra Edukacji Narodowej o skreśleniu filozofii z programów szkół średnich<sup>29</sup>.

Na koniec, warto przypomnieć postać Kazimierza Twardowskiego, który w swojej karierze naukowej stawiał obowiązek nauczania filozofii. Taka postawa zaowocowała. Polska stała się jednym z wiatowych stolic rozwoju logiki. Czym zaowocuje filozofia w szkołach? Przekonamy się gdy do nich dotrze.

W roku 1998 Jan Woleński w krótkim sprawozdaniu o bostońskim kongresie *Paideja*, którego naczelnym hasłem było: *Filozofia uczy ludzkości*, pisał: „A Polacy? Z bardzo nielicznymi wyjątkami, prezentowali postawę prawdziwie kosmopolityczną”<sup>30</sup>. Chociaż interaktywna forma nauczania nie jest pomysłem nowym, to nie oznacza, że w tym nurcie nauczania filozofii powiedziano już wszystko. Opracowanie interaktywnego programu wykładania filozofii uwzględniającego wiczenia, które w równym stopniu dbałyby o rozwój emocjonalny i intelektualny<sup>31</sup>, mogłoby być polskim wkładem do wiatowego nauczania filozofii i zapoczątkować nasz, polski drogę jej nauczania<sup>32</sup>.

Pośród tych narzekających na młodzież trzeba powiedzieć jasno: mamy tak młodzież jakich dorosłych, z ich biernością wobec miernoty jak karmi się młode pokolenie. Moją na zaryzykowaną twierdzenie, że utyskiwanie na młodych jest wprost proporcjonalne do bezczynności starszych.

Spieszmy zaofiarować młodzieży bogactwo filozofii, jej do wiadomości i praktyk - co teraz zasiejemy, na staro zbierzemy. Warto na koniec przytoczyć słowa znane: „Takie Rzeczy Pospolite będą jakie ich młodzież wychowanie”.

## Summary

The author attempts to develop the interpretation of A. Krokiewicz's third level of introducing the students to the conceptual knowledge (*maieutics* - the skill of conscious speaking). Furthermore, the text analyses the experiment of incorporating the conscious speaking to the lectures of philosophy.

### Przypisy:

<sup>1</sup> Zob. J. Doma ski: *Metamorfozy poj cia filozofii*. Warszawa 1996.

<sup>2</sup> Zob. P. Hadot: *Filozofia Jako wiczenie duchowe*, tłum. P. Doma ski. Warszawa 1992; ten e: *Czym Jest filozofia staro ytna?*, tłum. P. Doma ski. Warszawa 2000.

<sup>3</sup> Zob. T. Szlezak: *Czytanie Platona*, tłum. P. Doma ski. Warszawa 1997.

<sup>4</sup> Por. D. Dembi ska-Siury: *Adama Krokiewicza teoria nad wiadomo ci.* „Przeł d Humanistyczny”, 1987, XXXI, nr 10, s. 21.

<sup>5</sup> *Euthymie* (posiadanie dobrego serca), ten wyraz-hasło wprowadził Demokryt. A. Krokiewicz podkre la, e utorował on drog pó niejszym systemem etycznym Platona, Arystypa i Arystotelesa. Nale y wi c uwa a Demokryta na równi z Sokratesem za twórce wielkiej etyki greckiej (por. A. Krokiewicz: *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, w: *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*. Warszawa 2000, s. 159).

<sup>6</sup> Por. A. Krokiewicz: *Zarys filozofii greckiej*. Warszawa 2000, s. 377.

<sup>7</sup> Por. A. Krokiewicz: *Sokrates*, w: *Sokrates, Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, wyd. cyt, s. 66.

<sup>8</sup> Por. tam e, s. 67.

<sup>9</sup> Por. tam e, s. 8.

<sup>10</sup> Emocja pobudza ciało do działania (budzi ruch ciała tak, jak intelekt emocje).

<sup>11</sup> Zob. K. Ajdukiewicz: *Zagadnienia i kierunki filozofii (teoria poznania, metafizyka)*. Kraków 1949, s. 35.

Zob. K. Ajdukiewicz: *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształc ych*. Lwów-Warszawa 1938, s. 160.

„Dwie s tedy odmiany sposobów u wiadamiania sobie jakiego zjawiska: jedna polega na tym, e si o tym zjawisku my li, e si je spostrzega, wspomina lub tp., druga polega na tym e si je prze ywa” (zob. K. Ajdukiewicz: *Propedeutyka filozofii...*, dz. cyt. s. 159).

<sup>14</sup> „ - A oczyszczenie czy nie na tym wła nie polega, o czym teraz wci mówimy, eby najwi cej dusz od ciała oddzieli i przyzwyczai j do tego, eby si sama w sobie ze wszystkich zak tków ciała skupia i zbiera, i mieszka, ile mo no ci i dzi, i potem, w odosobnieniu, w samej sobie; wyzwolona z ciała, niby z kajdan?” (zob. Platon: *Fedon*, w: *Dialogi*, tłum. W. Witwicki. K ty 1999, t. I, s. 642/67 C-D/). Paradoksalnie wi c obejmowanie uwag ciała, jako siedliska sfery chcenno-uczuciowej, prowadzi do oddzielenia duszy od ciała. Warto zauwa y, e obserwacj ciała i zwi zanych z nim emocji wykorzystuj dzi niektóre nurty psychoterapii m.in. somatoterapia (zob. R. Meyer: *Somatoterapia ciała w psychoterapii*, tłum. O. Raut. Warszawa 1996) a tak e psychologia zorientowana na proces

(zob. A. Mindell: *O pracy ze ni cym ciałem*, tłum. M. Błasiak, T. Teodorczyk. Warszawa

1991).<sup>15</sup> Znaczenie uwagi w filozofii podkre la P. Hadot. „Uwaga ( ) to zasadnicza postawa duchowa stoika. To ci gła czujno i obecno ducha, stale rozbudzana samo wiadomo , stałe napi cie ducha. Dzi ki niej filozof wie i w pełni pragnie tego, co w ka dej chwili robi. Dzi ki czujno ci ducha podstawowa reguła ycia, czyli rozró nienie mi dzy tym, co od nas zale y, i tym, co nie zale y, jest zawsze «pod r k » ( )” (zob. P. Hadot, dz. cyt. s. 17).

<sup>16</sup> Dzi ki przychylny ci dyrektora szkoły Pana mgr Waldemara Pacholca zaj cia odbywały si cyklicznie przez cztery lata, pocz wszy od roku szkolnego 1994/1995.

<sup>17</sup> Zob. Diogenes Leartios: *ywoty i pogl dy słynnych filozofów*, tłum. W. Olszewski. Warszawa 1988, VIII 1 (10-11), s. 475.

<sup>18</sup> Innym przykładem wiczenia wzbogacaj cego zaj cia teoretyczne było „przechodzenie” do ró nych rzeczywisto ci. Jego podstaw była teoria wielo ci rzeczywisto ci L. Chwistka. Zadanie uczniów polegało na zapoznaniu si z aksjomatyk poszczególnych rzeczywisto ci (rzeczywisto ci: rzeczy, wra e , fizycznej i wyobra e ) i podj ciu próby „popatrzenia” na wiat przez pryzmat ka dej z wspomnianych rzeczywisto ci oraz podaniu zauwa onych ró nic. Dzi ki temu wiczeniu uczniowie uczyli si tolerancji i u wiadamiali sobie wpływ przyjmowanych zało e na postrzeganie. Z braku miejsca, a tak e do czasu szczegółowego opracowania poszczególnych wicze , ograniczam si do podania tylko kilku przykładów. Warto w tym miejscu przypomnie , e L. Chwistek szczególnie filozofom zalecał trenowanie przechodzenia z jednej rzeczywisto ci do drugiej, tj. nie ograniczania si do jednego typu prze ywania (zob. L. Chwistek: *Zagadnienia kultury duchowej w Polsce*, w: ten e: *Pisma filozoficzne i logiczne*. Warszawa 1963, t. I, s. 210).

<sup>19</sup> Zob. K. Ajdukiewicz: *Propedeutyka filozofii...*, dz. cyt. s. 9.

<sup>20</sup> Tam e, s. 182-183.

Tam e, s. 183.

<sup>22</sup> Pami napi mi niowych jest typowa dla tzw. ruchowców. Obok tych ostatnich K. Ajdukiewicz wymienia jeszcze słuchowców i wzrokowców (K. Ajdukiewicz: *Propedeutyka filozofii...*, dz. cyt s. 46-47). Niezale nie od typu, do którego ka dy przynale y powiedzimo na, e w chwilach uniesienia emocjonalnego, czy mówienia automatycznego, cz sto nie zdajemy sobie sprawy z konsekwencji tego, co mówimy i po fakcie musimy np. przeprosza za to, co powiedzieli my. Wtedy wła nie ciało „mówi” (sfera pami ci mi niowej) poza nasz uwag .

<sup>23</sup> Niedostatek słownego opisu zrozumie ten kto uczył lub był uczony jakiej czynno ci werbalnie. Kto przypomni sobie np. nauk jazdy na rowerze zobaczy, e wszelkie podpowiedzi: *naciskaj na pedały, patrz przed siebie*, cz sto nie maj adnego odniesienia do wykonywanej czynno ci a nawet przeszkadzaj w jej opanowaniu.

<sup>24</sup> W roku akademickim 1999/2000 prowadziłem zaj cia *ladami wielkich sporów filozoficznych*. Omawiaj c spór o istot filozofii wspomniałem o praktycznych aspektach filozofii podaj c jako ilustracj wiczenie u wiadomionego mówienia. Studentów na tyle to



zainteresowało, a osoby, które zostały po zajęciach, zgodziły się wziąć udział w eksperymencie polegającym na zaobserwowaniu praktycznych aspektów wiczenia. Korzystając z tzw. swobodnych metod diagnostycznych poprosiłem uczestników eksperymentu, by po dłuższym okresie wiczenia odpowiedziały na pytanie: co dało mi u wiadomione mówienie, lub co zaobserwowałem mówiąc w sposób u wiadomiony? Zebrany w ten sposób materiał posłużył mi dopiero za podstawę sporządzenia właściwego testu psychologicznego pozwalającego precyzyjnie ująć obserwacje wiczących i je zbadać. Przedstawienie bezpo-  
redniego opisu pozwoli lepiej zorientować się w specyfice wiczenia oraz pomóc dostrzec korzyści, jakie odnieśli wiczący, zwłaszcza te niemierzalne psychagogiczne (terminu tego używam za P. Hadot'em na określenie wiczeń duchowych (zob. P. Hadot: *Filozofia jako wiczenie duchowe*, dz. cyt., s. 9).

#### Student 1

(...) „Sztukę słuchania siebie wiczyłam prawie wszędzie, w każdej sytuacji i już po ok. miesiącu zauważyłam pewne zmiany w relacji z rodzicami i rodziną. Coraz częściej zdarzało mi się z nimi naprawdę rozmawiać.

Mniej więcej po pół roku różnica była naprawdę zauważalna, nie tylko w kontaktach z ludźmi, ale w obcowaniu z samym sobą. Poczulałam się do pewniej i silniej. Łatwiej znajdowałam w sobie chęć, by dążyć do postawionych celów.

Jednak zmianą, która dała mi więcej satysfakcji to znalezienie a raczej dopuszczenie pewnych wartości, nie narzuconych odgórnie, moich, takich, które mówią jak by, aby się sobie „podobają”.

Sztuka słuchania to też usłyszenie siebie, próba odcięcia się od tego co nam wlewa ono bez pytania do głowy przez prasę, telewizję itp.. To odkrywanie swojego ja i swoich prawdziwych pragnień.

To umiejętność zatrzymania się na chwilę w świecie dzisiejszych czasów”. (...)

#### Student 2

(...)

„W czasie badania zauważyłam:

1. zwiększoną koncentrację na treści wypowiedzi;
2. eliminację zbędnych słów;
3. minimalizację emocji;
4. zwolnienie tempa wypowiedzi;
5. uśmiech (odczuwalne) mimiki twarzy;
6. brak gestykulacji;
7. zmiana wysokości głosu głos się obniżył;
8. słyszenie barwy własnego głosu.

W trakcie dokonywania tego (do długotrwałego cztery tygodnie) eksperymentu zauważyłam, iż jestem bardziej komunikatywna, skupiona na merytorycznej treści poruszanego w danej chwili zagadnienia.

Wykazuje spokój, opanowanie, szanuje czas rozmówcy i swój (takie bardziej go kontroluję w myślach niekoniecznie patrzę na zegarek). Rozmowa staje się jasna, prosta,

zrozumiała, przywi zywana jest waga nie tylko do powa nego potraktowania problemu ale i interlokutora”.

Student 3

„Stosowałam technik (...) do intensywnie przez około dwa tygodnie.

Oto moje spostrze enia:

(...) oczywista konsekwencj było, e mówiłam znacznie wolniej, spokojniej ni zwykle, robi c dłu sze przerwy mi dzy zdaniem. Zdecydowanie pomogło to w komunikacji przy np. rozmowie z rodzicami.

Natomiast przyniosło raczej kiepskie rezultaty w rozmowach z rówie nikami (nie wspominaj c ju o rodze stwie). Mało kto miał czas i cierpliwio rozmawia ze mn w słuchuj c si w siebie, kiedy sposób mojego mówienia z reguły tracił „walory rozrywkowe” - barwno ,ekspresj ,gestykulacj mimik .

Wyj tek stanowiły sytuacje, kiedy celem było skupienie na sobie uwagi grupy (z rodze stwem si nie sprawdziło) ludzie ch tniej słuchali mojego monologu, gdy „wsluchiwałam si w siebie”.

Chocia w/g mnie jest to technika, która kiepsko sprawdza si w codziennych, krótkich rozmowach nastawionych bardzo na przekazy pozawerbalne (które w/g mnie nie wymagaj ode mnie szczególnego „wsluchiwania si w siebie” „nasłuch” jaki prowadz bez specjalnych w tym celu wysiłków jest wystarczaj cy), to niew tpliwie wietnie sprawdza si w sytuacjach, kiedy w gr zaczynaj wchodzi emocje, a osoba, z któr chc si porozumie nie ma tego samego genotypu co ja. Nieoceniona technika w rozmowach telefonicznych”.

Ta sama osoba po około pół roku.

1. Z czasem zacz łam dostrzega konkretne „namacalne” korzy ci jakie daje [słuchanie siebie]:

- minuta „dobrze przeprowadzonego” wsluchiwania si daje mi du o informacji o sobie samej. Zaczynam widzie sznurki, za które poci ga otoczenie (cz sto bezwiednie) steruj c mn .

- Takie zajrzenie w gł b siebie daje czasem błyskawiczna odpowied na konkretne pytanie (w stylu: co robi w jakiej sytuacji). To zagł danie w siebie nie wymaga specjalnej koncentracji jedynie szczeroci wzgl dem samej siebie. Zauwa yłam, e cz sto pytam siebie, chocia :

- znam odpowied , tylko nie chc si z ni zgodzi ;

- ani pytanie, ani tym bardziej odpowied , nie s dla mnie wa ne, nie powstały we mnie, tylko gdzie na zewn trz, i z zewn trz jest presja na znalezienie odpowiedzi.

- Obserwowanie tego, co si dzieje wewn trz mnie pozwoliło mi np. dokładnie „zobaczy ” jak lawinowo w chwilach zdenerwowania) narastaj we mnie emocje, jak natychmiast je z siebie wyrzucam bez udziału wiadomoci.

2. Ale...

„Wsluchiwanie si ” jest dla mnie trudne, mozolne. Ci gle mam wra enie, e jestem w tym samym miejscu, co na pocz tku - cho widz z tego miejsca znacznie wi cej.

-jest to technika, która jak na razie, nie sprawdza si w codziennych kontaktach z lud mi, nastawionymi raczej na okre lon dynamik ni tre . „Wsluchiwanie si ” t dynamik zaburza.

- To, e czasem dokładnie wiem, co si „we mnie” dzieje nie sprawia, e mog to kontrolowa szczególnie w takich sytuacjach jak kłótnia. Ta wiadomo , e nie potrafi powstrzyma moich emocji w jakiej sytuacji „trudnej” pot guje jeszcze wtedy moj zło ale mam wra enie, e jest to stan przej ciowy.

Student 4

1. Wiem, co mówi , (kiedy, jak i gdzie, a z czasem, dlaczego).

2. Gdy mówi naprawd od siebie „czuj si jednym z tym, co mówi ”? Wypełnia to moj wiadomo , stanowi główny punkt uwagi.

3. Zauwa am własn sztuczno , e nie zastanawiam si , co i o czym mówi (kontynuacja 1.).

4. Kontakt: z sob = „jestem tu i teraz” = w danym miejscu sob ?

5. Kontakt : z drug osob = czuj si prawdziwsza w tym, co mówi (komunikat rzeczywi cie pochodzi ode mnie, wypowiadam go wiadomie, albo wiadomiej).

6. Cz ciej milcz , (słuchanie siebie jest trudne, czasami a nieprzyjemne, a czasami po prostu u wiadamiam sobie, e nie mam nic do powiedzenia).

7. Mówi wolniej (efekt koncentracji uwagi?) Zastanawiam si nad doborem słów.

8. Miesza mnie to (zaczynam si zastanawia , po co to mówi , pojawia si odpowiedzialno , za to, co mówi ; inna sprawa, e jak si tak uto samiam z tym, co mówi to czuj si troch zagro ona (odsłanianie siebie), i zaczynam dostrzega własne uwarunkowania.

9. My li „nie uło one” - umieraj mierci naturaln , czyli s dla mnie lep uliczek lub umiem je stopniowo przeformułowa tak, i nawet sama dla siebie uzyskuj pełn jasno i potrafi przekaza na tyle składnie, by by „zrozumiana” przez innych ludzi, a przynajmniej takie mam wra enie.

10. Pewno siebie, która pozytywnie wpływa na jako odbioru tego, co mówi u innych.

11. Jest to pewien stan:

a) przyjemny (pozytywne odczucie pozostawiania w zgodzie ze sob w tym, co mówi );

b) przykry (trudny do utrzymania, zagro enie zmieszanie, trudny do osi gni cia);

- przy obserwacji własnych uwarunkowa , niektórych nawyków, własnej „zmiennosci” - gdy mówi co nie od siebie, lecz z przyzwyczajenia, z obawy (np.: przed wy mianiem, przed jak osob ) itp.

12. Cenna obserwacja - która cz mnie mówi.

13. Wiedza o sobie i własnych zachowaniach zdobyta poprzez obserwacj i słuchanie samej siebie obejmuje miedzy innymi:

a) nawyki;

b) wpływy zewn trzne i wewn trzne uwarunkowania;

c) uleganie presji/ bunt dla zasady itp.;

d) wycofanie się /bierno / niezdolno powiedzenia/ mówienie czego niepotrzebnie/ „bo mnie poniosło” patrz te punkt 16.

14. Specyficzne uczucie: nie mam nic do powiedzenia.

15. Zmiany fizyczne: inaczej brzmi ton głosu (wła ciwy głos?).

16. Spostrzeganie zmienno ci siebie (a tak e tego, co si zapomina), brak celowo ci, płyni cia z pr dem.

17. Obserwacja: unikanie wiedzy o sobie poprzez NIEROZUMIENIE, czyli nie wiadome odrzucanie takiej wiedzy.

#### Student 5

(...) Słycha wszystko, dokładnie, przejrzy cie. Wszystkie zmysły tworzą całość.

Mówienie jest powolne, głos przyciszony, odbierany wewnątrz (myślenie i mowa to jedno). Mowa jest na zewnątrz i wewnątrz. Bardzo przejrzyste, wyrażone.

Tak jak zdjęcie rentgena obejmuje zazwyczaj jedną część ciała, to tu mamy dane wszystko i jednocześnie (z uwzględnieniem wiata zewnętrznego i wewnętrznego, który to podział nie jest wyrażony tzn. postrzegam odrębne rzeczy zewnętrznym w stosunku do mnie, ale bardzo wewnątrz je odbieram) - nie znaczy to przez pryzmat „mnie”. Wszystkie rzeczy, ogólnie rzecz ujmując zewnątrz i wewnątrz spotykają się w jednym punkcie w czymś uświadomionym.

Inni ludzie postrzegają się jako „inni”, nie branie ich w swoje kategorie, jest to spotkanie z innym.

Nie ma tutaj mowy o nudzie.

Dostaję do wszystkich „stanów” myślowych, jest myślenie. (...)

#### Student 6

1. etapy wyczenia

1.1. Czy możliwe jest mówienie bez słuchania? Jak to tak: to sugeruje, że ja NIE WIEM, co mówię?

1.2. A jednak zdarza się (MNIE a nie KOMU) sytuacja, że nie bardzo potrafię powtórzyć CO tak właśnie powiedziałem przed chwilą ... może się nie koncentrowałem? A może mam alzajmę małego???

1.3. Postanawiam „słuchać” swoich wypowiedzi. Głos jakby znajomy, ale treść dziwna czasem... Po tygodniu przysłuchiwanie się sobie zaczynam tracić kontakt do odzywiania się ... zaczynam milczeć.

1.4. Słucham milczenia.

1.5. Zauważam, że inni też mają coś do powiedzenia. Zaczynam słuchać.

1.6. Od słuchania bliźnich tylko krok do ROZMOWY...

1.7. Rozmawiając słucham (takie swoich słów).

1.8. Co jakiś czas zapominam o słuchaniu... ale szybko się „budzę” gdy z nawyku coś zaczynam słyszeć.

2. Co mi daje słuchanie siebie.

2.1. Mówi mniej...

2.2. Rzadziej zdarza mi się bronić swego zdania za wszelką cenę okopując się na „z góry upatrzonych pozycjach”...

2.3. Zaczynam dostrzegać związek między tym CO MWI a tym CO ROBI ...

2.4. Staram się mówić to, co naprawdę myśli. „*Chodzi o to by język giętki w mig wypiewał to, co wymyślił rozum*”.

2.5. Ponieważ słuchanie staje się powoli odruchem takim jak np.: oddychanie, w chwilach gniewu, czy wzburzenia zdarza mi się „z nawyku” usłyszeć moje własne słowa i wtedy milknę ... (albo jestem jeszcze bardziej zły, a takie głupoty gadam...).

2.6. Łatwiej kontroluję emocje. Jestem wiadomy, że co jest dla mnie ważne i w sposób warty chcę to przedstawić.

2.7. Łatwiej mi jest zrozumieć innych. Nauczyłem się bowiem cierpliwie słuchać najtrudniejszego mówcy (siebie).

2.8. W pewnym stopniu też kontroluję siebie i to, co mówię ... nie jest słuchanie jakimś strasznikiem, a raczej bezpiecznikiem, który daje sygnał o głupocie i zarozumiałości...

<sup>25</sup> Warto odnotować jest to, że po pewnym czasie na spotkania przychodzili uczniowie innych szkół białoskich. Wiczenie u wiadomionego mówienia przyniosło te ciekawe efekty w pracy z dziećmi w wieku od 6 do 12 lat. Zajęcia dla dzieci pt.: *Filozoficzna Szkoła Sprytu* prowadzone są w ramach programu *wiat dziwów i nauki* zorganizowanego przez prywatną szkołę j. z. angielskiego Worldwide School.

<sup>26</sup> Wiedzą o tym wykorzystuje obecnie większość szkół uczących j. z. angielskiego. Wiedzą też stosuje się również w programowaniu neurolingwistycznym (zob. J. O'Connor, J. Seymour: *NLP, Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, tłum. B. Mizia. Poznań 1996, ss. 145-150). Warto wspomnieć słowa twórców NLP o tradycyjnych sposobach nauczania „Wiele szkolnych przedmiotów zostało zakotwiczonych do nudy i braku radości i dlatego uczenie się jest bardzo trudne. Dlaczego ma to być tak bolesny i pochłaniający proces? Wiąże się z tego, co zawierają programy szkolne, mogłaby zostać opanowana w czasie o połowę krótszym od tego, który się na to przeznaczają, gdyby uczniowie byli umotywowani i znali dobre strategie” (tamże, s. 227-228).

<sup>27</sup> Szczegółowy przebieg wymiany argumentów w sporze nad zakresem i formami filozofii w szkole a także historii jej nauczania w Polsce znajdzie czytelnik w artykule J. J. Jadackiego: *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr. 3-4, s. 79-106.

<sup>28</sup> Fakt ten nie jest bez znaczenia dla dbałości o duchowy dorobek kultury polskiej - zwłaszcza w przededniu naszego wejścia do Unii Europejskiej.

<sup>29</sup> Zob. „Edukacja Filozoficzna” 30/2000, s. 78-83.

<sup>30</sup> Zob. J. Woleński: *Impresje Bostońskie*, w: „Principia, Ekspres Filozoficzny, Biuletyn Informacyjny”. Kraków p. dziennik 1998, nr 20, s. 36.

<sup>31</sup> Wobec czego stego akcentowania wpływu zajęć filozoficznych na rozwój intelektualny: czytanie, rozumienie, myślenie logiczne, myślenie twórcze (zob. D. G. Camby, G. Iberer: *Nauczanie „filozofii dla dzieci*”. „Prakseologia” 1990, nr 1-2, s. 183-212), myślenie i ocenianie (zob. P. Costello: *Indoktrynacja a filozofia dla dzieci*, tłum. M. Pacyna. „Edukacja Filozoficzna” 5/1988, s. 296-297), wiadomo sobie, umieją argumentacji, myślenie

mityczne (zob. J. de Bruijn: *Jak się w Europie naucza dzieci filozofii*, tłum. W. Mackiewicz. „Edukacja Filozoficzna” 15/1993, s. 131-138), uzasadnione wydaje się podkreślenie, że filozofia dba o rozwój emocjonalny - zwłaszcza rozwój uczu w szych.

<sup>32</sup> O tym, że poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych leży na sercu wielu wykładowcom świadczy choćby zainteresowanie towarzyszące konferencji *Filozofia w dydaktyce akademickiej* (Poznań 19-20 X 2001). Wspomnie wystarczy wystąpienie P. W. Juchacza: *O wykorzystaniu filmu w kształceniu filozoficznym*, podczas którego przedstawiono bardzo poruszający materiał filmowy (o ludzkich plastynatach jako przejawie współczesnej sztuki - *art body*) będący podstawą do rozważań filozoficznych podczas zajęć akademickich.