

*Krzysztof Śleziński*  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Tutoringowe wsparcie edukacji filozoficznej**

Rozwijające się nowe technologie usprawniają przekaz informacji, ułatwiają wzajemną komunikację, udogadniają i ułatwiają życie codzienne, ale jednocześnie mogą być zagrożeniem dla ucznia, skłaniając do rezygnacji z samodzielnego myślenia i przejmowania schematów myślowych oraz standardów zachowań promowanych m.in. w mass mediach. Uczeń doświadcza podobnych problemów również w szkole, która przestaje uczyć myślenia. Powodem tego jest przyjmowany błędny pogląd o bezproduktywności nauk humanistycznych i obiektywności nauk przyrodniczo-matematycznych. Uczeń ma zdobywać wiedzę (a nie mądrość), przyswajając informacje (a nie zastanawiać się nad ich prawdziwością), zdobyć kompetencje zawodowe (a zapomnieć o celach autentycznego życia, szczęśliwości) a o samym sobie zapomnieć. Gdzie w takim świecie jest jeszcze miejsce na rzeczywistość emocji, psychiki, ducha.

Chociaż sytuacja w edukacji jest trudna, to jednak podejmowane są działania mające przywrócić właściwe jej zadania i cele służące dobru ucznia. Jednym z działań jest promocja ciągle doskonalonego modelu kształcenia opartego na relacji mistrz – uczeń. Ten model kształcenia tutoringowego jest obecny nie tylko w zakresie szkolnictwa akademickiego, ale także na III i IV etapie edukacji. O ile kształcenie tutoringowe w szkolnictwie wyższym jest propozycją dla najlepszych studentów, o tyle w zakresie szkół średnich, oprócz pracy z uczniem zdolnym, służy wyrównywaniu poziomu wiedzy i wspieraniu uczniów słabszych. Szansą dla edukacji jest zatem dobrze przemyślany i nawiązujący do sprawdzonych wzorców wychowania i kształcenia tutoring wspierający rozwój osobowy w sferze intelektualnej, emocjonalnej, moralnej i duchowej. W edukacji filozoficznej kształcenie tutoringowe ma też tę przewagę nad kształceniem tradycyjnym – klasowym, że wspiera ucznia w budowaniu, doskonaleniu i pogłębianiu świadomości istniejących problemów i pojęć filozoficznych.

## Tutorial miejscem budowania i doskonalenia świadomości problemów i pojęć filozoficznych

Tutorialowe aktywizowanie ucznia do samodzielnej pracy należy wzmagać przez zapoznanie go nie tyle z historią filozofii, ile z dziejowością pojęć i problemów<sup>1</sup>. Uczeń wpięrow oczekuje od nauczyciela zdefiniowania używanych pojęć filozoficznych. Dopiero z czasem uświadamia sobie ich dynamiczność, obrazującą rozwijanie się myśli z samej siebie. Dostrzega, jak pojęcia skamienione przez tradycję – przykładowo: substancja, bycie, ruch/zmiana, metafizyka – włączają się na powrót w życie języka i stają się zdolne do nowych pojęciowych dokonań<sup>2</sup>. Odwoływanie się natomiast do dziejowości problemów jest sprawdzonym w praktyce sposobem odchodzenia od relatywizacji historycznej myślenia filozoficznego. Z upływem czasu uczeń przekonuje się o braku linearnego wzrostu wiedzy w filozofii. Zapoznając się z przyjmowanymi stanowiskami filozoficznymi w czasie, nabywa przekonania o stałej obecności tych samych problemów, na które systemy filozoficzne są odpowiedzią.

Zadawanie tych samych pytań filozoficznych jest świadectwem dziejowości wyznaczanych przez nie problemów i używanych pojęć. W poszczególnych okresach historycznych nie udzielano takich samych odpowiedzi na te same pytania. Oczekiowano odpowiedzi, które miały wartość użyteczną i mogły pomóc w zrozumieniu ówczesnego bycia-w-świecie. Używano takich samych terminów, mówiono o takich samych problemach, ale nie były one te same. Terminy ulegały semantycznym zmianom, a problemy ujmowano z różnych perspektyw. Można to przyrównać do podanego przez Martina Heideggera przykładu przechowywania w muzeum zabytkowych narzędzi.

W jakiej mierze owo narzędzie jest dziejowe, skoro przecież nie jest jeszcze przeszłe? [...] A może owe „rzeczy”, chociaż są obecne jeszcze dziś, mają jednak „coś przeszłego” „w sobie”? Czy jako obecne są jeszcze tym, czym były?<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Po pierwsze, zwracając uwagę na dziejowość pojęć i problemów, a nie ich historyczność, chcę podkreślić ciągłą ich obecność w języku filozofii. Odwołując się do Gadamerowskiej koncepcji językowej wykładni świata, która poprzedza wszelką myśl i wszelkie poznanie, trudno jest mówić przykładowo o historii pojęć (zakładalibyśmy możliwość obiektywnego zrozumienia używanych pojęć w przeszłości) gdyż, w badaniu tego, co przeszłe nie można pozostawać w bezzalożeniowości, nie przyjmując przedzałożeń, dlatego lepiej jest mówić o dziejowości pojęć i problemów. Rozumienie pojęć i problemów w kategoriach dziejowości, a nie historyczności, ma zwrócić uwagę na powiązanie tej problematyki z badaczem mającym odpowiednią perspektywę rozumienia siebie i świata. Należy jednak zauważyć, że przywołany Gadamer używa (w tłumaczeniu jego teksów przez Krzysztofa Michalskiego) jednak terminów „historia pojęć” i „historia problemów” – zob. H.-G. Gadamer, *Historia pojęć jako filozofia*, przeł. K. Michalski, [w:] K. Michalski, *Zrozumieć przemijanie*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2011, s. 311-330. Po drugie, odróżnienie terminów „historia” i „dziejowość” ma służyć celom dydaktycznym edukacji filozoficznej w szkole średniej, aby nie zatrzeć różnicy między przedmiotem nauczania historii i filozofii, aby nie spowodować w świadomości ucznia, że to o czym dawniej dyskutowali filozofowie ma takie samo znaczenie dla rozumienia siebie samych jak przykładowo bitwa pod Grunwaldem w 1410 r.

<sup>2</sup> H.-G. Gadamer, *op. cit.*, s. 326.

<sup>3</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 477.

Tak jak mówi się o dziejowości zabytkowego narzędzia (należy do czasu minionego, ale jednocześnie jest teraźniejsze), które zatracą swą poręczność, tak też przez analogię mówić można o dziejowości pojęć i problemów. Przeszłe są jedynie epoki, w których owe pojęcia były używane a problemy rozumiane. To nieobecność minionych epok, do których pojęcia i problemy należały, nadaje dziejowości tym pojęciom i problemom. Dziejowość, z którą mamy do czynienia, nie tkwi poza nami, ale jest obecna w naszym indywidualnym i zbiorowym byciu. Nasze odwieczne pytania zawierające dziejowość pojęć i problemów, konstytuują to, czym jesteśmy. A jesteśmy tym, czym jesteśmy we własnych dziejach – w naszej ludzkiej aktywności i twórczości.

Na użytek dydaktyki filozofii sędzę, że nie tyle ważne jest zaznajamianie ucznia z historią filozofii (przedstawianiem interpretacji myśli danego filozofa lub faktograficznym zapamiętaniem tego, co było), ale przede wszystkim zapoznawanie go z dziejowością pojęć i problemów. Ucznia szkoły średniej nie przygotowujemy do wykonywania zawodu filozofa, dla którego znajomość historii filozofii nie budzi żadnych wątpliwości, lecz umożliwiamy mu poznawanie i rozumienie samego siebie i świata. Edukacja filozoficzna na tym etapie ma zdecydowanie inne wyznaczone cele niż edukacja akademicka. Korzystając z doświadczenia nauczyciela w szkołach średnich mogę stwierdzić, iż opanowywanie historii filozofii nie zadawała uczniów tak, jak zapoznawanie ich z rozumieniem, problematyzowaniem i budowaniem argumentów o tym, co teraz jest ważne w życiu ludzkim. Oczywiście uczniowi zawsze będzie potrzebna wiedza historyczna, ale nie można jej zamknąć w szablony jakimi są napisane historie filozofii, lecz udostępnić do analizy i interpretacji materiały źródłowe. Edukacja filozoficzna oparta na takim postępowaniu wprowadza ucznia w świat wytworów ducha, rozumu, przy jednoczesnym zachowaniu jego twórczości, wolności, tworzenia nowości.

## **Problematyka nowości na zajęciach, tutorialach**

W szkole średniej treści kształcenia filozoficznego są wsparciem dla nauczycieli innych przedmiotów ogólnokształcących. Młodzież, ucząc się krytycznego myślenia i zdobywając wiedzę o dziedzictwie kultury śródziemnomorskiej, w opinii wielu nauczycieli, a szczególnie nauczycieli języka polskiego, lepiej radzi sobie z wypowiedziami ustnymi, pisze ciekawsze rozprawki, wypracowania, eseje, dostrzega głębię diskutowanych zagadnień. Nie oznacza to, że edukacja filozoficzna, jeśli pojawia się w propozycji szkoły, to zawsze cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów. Każdy przedmiot, nie omijając filozofii, powinien być ciekawy dla ucznia. Czasami jednak staje się dla niego „koszmarem”. W dużej mierze sytuacja ta zależy od postawy, zaangażowania, kompetencji dydaktycznych i naukowych nauczyciela.

Jedną z przyczyn porażek edukacji filozoficznej może być brak zaistnienia nowości na zajęciach, tutorialach. Nie chodzi tu o niewprowadzanie na zajęciach innowacyjnych metod pracy z młodzieżą, ale chodzi o pojawianie się na nich sytuacji skłaniających do głębszego rozumienia siebie i świata, dyskusowania o ciekawych problemach lub nabywania nowych kompetencji językowych, które poszerzają horyzont możliwego wyrażania myśli i dzielenia się nią z innymi.

Dzięki dziejowemu ujęciu pojęć i problemów oraz włączaniu ich w świat oczekiwań i języka uczniów, prowadzenie zajęć w kierunku pojawiających się nowości zagrożone jest jednak jednostronnością i aspektowością omawiania ich przez nauczyciela. Niewybaczalne jest sprowadzanie dyskusji, przez prowadzącego zajęcia, do jednej i tej samej płaszczyzny, w której przyjmowane są podmiotowe założenia, tzw. *commitment*, zaangażowanie uwarunkowane osobistymi sympatiami do określonej tradycji filozoficznej, które omawia Józef Życiński lub *personal knowledge*, które analizuje Michael Polanyi<sup>4</sup>. Na zajęciach, obok przedmiotowych twierdzeń przedstawiających rozwiązania problemów filozoficznych, nieunikniona jest obecność podmiotowych założeń, ale nie może to być bezkrytyczna ich akceptacja. I chociaż bardzo trudno zawiesić własne, podmiotowe elementy wiedzy, w których szczególną rolę odgrywają przedzałożenia określające najogólniejszą perspektywę interpretacji diskutowanych problemów, to jednak warunkiem koniecznym wspólnego poszukiwania rozwiązań problemów jest towarzysząca każdemu świadomość *ad hoc* przyjmowanych założeń.

Każda realizacja zadań i osiągnięcie celów edukacji filozoficznej podlega ograniczeniom związanym z wyborem i prezentacją treści kształcenia. Prowadzenie zajęć przypomina – powołując się na trafną uwagę Andrzeja Norasa dotyczącą uprawiania historii filozofii – próbę oświetlenia areny minionych zdarzeń, stanowisk, kierunków, systemów filozoficznych za pomocą jednego, punktowego reflektora. Jego punktowy charakter wynika z przyjętej przez nauczyciela postawy badawczej, której wpływy należy minimalizować,

[...] ale której w żaden sposób nie da się uniknąć. Tymczasem arena będzie widoczna dopiero wtedy, kiedy – analogicznie jak na arenie sportowej – zapali się odpowiednią liczbę reflektorów.<sup>5</sup>

Ograniczona wiara nauczyciela we własne zdolności i wsłuchiwanie się w propozycje ucznia daje możliwość zaistnienia tzw. krytycznej refleksji filozoficznej – potrzebnej w pojawianiu się nowości inspirującej do samodzielnego poszukiwania rozwiązań i badania problemów filozoficznych przez ucznia.

Pojawiająca się na tutorialach nowość, która nie redukuje się do reprodukcji znanych rozwiązań problemów, jest świadectwem zaistnienia twórczości i prawidłowo budowanej wyobraźni. Można zauważyć, iż ludzka wyobraźnia coraz częściej jest

<sup>4</sup> J. Życiński, *Teizm i filozofia analityczna*, t. I, Znak, Kraków 1985, s. 156-166; *idem*, *Granice racjonalności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 73-74.

<sup>5</sup> A.J. Noras, *Historia neokantyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 14.

zdominowana przez gwałtownie rozwijające się technologie, które opanowały już nie tylko świat decydentów politycznych, ale także uniwersytety i szkolnictwo średnie. Badaniom naukowym narzuca się często niezgodne z przedmiotem badań kryteria naukowego statusu, sprowadzając je do wspólnego mianownika standardów nauk ścisłych, których miarą jest m.in. liczba cytowań lub liczba punktów z testu. Ślepej uniformizacji standardów pracy naukowej należy się przeciwstawić i jednocześnie poszukiwać lepszych rozwiązań, zgodnych ze światem ludzkich oczekiwań aniżeli światem odhumanizowanych technologii.

Tutoriale, przez bezpośrednią relację uczeń – nauczyciel, rozwijając talenty uczniów, prowadzą do zbudowania wyobraźni, która może pomóc spojrzeć na to samo w innej perspektywie i widzieć to samo w odmienny sposób niż dotąd to czyniono. W tym przypadku nie chodzi o to, co powszechnie powtarzają technokraci, iż edukacja ma koncentrować się na kompetencjach i innowacyjności. Rozumienie wytyczanych przez nich zadań edukacji sprowadza się jedynie do dopasowania uczniów do z góry przyjętych wzorców, szablonów, kanonów, pozabawiając w konsekwencji młodzież wolności, twórczości i kreatywności przez lekceważenie myślenia.

## Cechy relacji tutoringowych

Rezultaty analiz filozofii dialogu mogą służyć do rozumienia sytuacji spotkania nauczyciela z uczniem oraz doskonalenia pracy z uczniem na tutorialach. W dalszej części zajmę się przedstawieniem wybranych cech relacji mistrz – uczeń, jakie są możliwe w perspektywie filozofii dialogu. Pominę natomiast problematykę tutoringowej metodyki pracy z uczniem<sup>6</sup>.

W relacji mistrz – uczeń mogą zaistnieć dwie postawy: Ja–Ty i Ja–To. Tylko pierwsza postawa jest wyrazem relacji osobowej<sup>7</sup>. Jest postawą spotkania innej osoby lub wchodzenia z nią w relację. Postawa Ja–To jest pojęciowym, przedmiotowym ujmowaniem drugiego. Ma miejsce wówczas, kiedy w spotkaniu drugiego zwraca się uwagę przykładowo na jego wygląd lub traktuje się go instrumentalnie. Zdaniem Martina Bubera im częściej relacja Ja–Ty zamienia się na relację Ja–To, tym bardziej człowiek ubożeje, wpada w monolog, podporządkowuje sobie innych i coraz trudniej jest mu wchodzić w relacje personalne: Ja–Ty.

W relacji Ja–To brakuje elementu spotkania, autentycznego dialogu, partnerstwa, bezinteresownego wyjścia ku drugiemu. Relacja ta naznaczona jest

---

<sup>6</sup> Wiele uwag o formach pracy i o doskonaleniu metod kształcenia tutoringowego można znaleźć w: K. Śleziński, *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Uniwersytet Śląski – Wydawnictwo Scriptum, Katowice – Kraków 2012.

<sup>7</sup> W określeniu dwóch postaw: Ja–Ty i Ja–To nawiązuję do określeń z filozofii dialogu jakimi posłużył się Tadeusz Gadacz w prezentacji filozofii Martina Bubera. Zob.: T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*, t. II, Znak, Kraków 2009, s. 569-573.

czasowością, ograniczona przestrzenią i podlega prawom przyrody, co prowadzi do zawężenia wolności Ja i jego depersonalizacji, ponieważ człowiek jest osobą wchodząc w relację jedynie z drugą osobą<sup>8</sup>.

Istotą kształcenia tutoringowego jest jego wymiar personalny. Każda próba reifikacji relacji mistrz – uczeń jest zagrożeniem dla ucznia, jego wolności i rozwoju osobowego. Z tego powodu nie można pozwolić, aby wprowadzane na szeroką skalę narzędzia technologii informacyjnej zastępowały relację nauczyciel – uczeń, relacją maszyna – uczeń. Ograniczanie, z powodów często finansowych, dostępu ucznia do nauczyciela i zastępowanie go kursami e-learningowymi prowadzi do depersonalizacji i braku osobowego rozwoju ucznia<sup>9</sup>. Narzędzia technologii informacyjnej są pomocne w zdobywaniu wiedzy, jednak tylko relacje osobowe kształtują człowieka.

Na tutorialach mówiąc do ucznia: „Ty”, nauczyciel wchodzi z nim w relację, spotkanie mające miejsce w terażniejszości. Gdy nauczyciel mówi: „Ty” będąc w osobowej relacji Ja–Ty, nie znajduje czegoś, co ma granice z czymś innym (jak rzeczy), lecz znajduje się w relacji do Ty-ucznia<sup>10</sup>. Prawdziwe spotkanie jest zatem wydarzeniem między nauczycielem i uczniem, a bezpośrednia obecność nauczyciela wobec ucznia jest wydarzeniem przekraczającym granice przestrzeni i czasu. Co więcej, na tutorialach przedmiotem rozmowy nie może być uczeń, lecz jego rozumienie używanych terminów, rozpoznawanie problemów, rozumienie świata, konstruowanie argumentów lub sposób wypowiedzania się w mowie i w piśmie. Za każdym razem ucznia traktujemy podmiotowo, pozamaterialnie, zawsze jako cel nigdy tylko jako środek do osiągnięcia innego dobra niż jego dobro.

Do pełniejszego rozumienia relacji mistrz – uczeń można wykorzystać propozycję określenia relacji Ja–Ty przez Martina Bubera. Relacji tej można przypisać liczne przymioty, przykładowo uznanie odrębności i autonomii drugiej osoby. Każda próba zatarcia niepowtarzalnej indywidualności ucznia jest niszczeniem relacji międzyludzkich. Innymi przymiotami powyższej relacji są: bezpośredniość, wyłączość, wzajemność, odpowiedzialność i terażniejszość (aktualność). W bezpośredniości, ze względu na zamierzone spotkanie z uczniem, należy zrezygnować z ubocznych planów i zamiarów. W przekonaniu Bubera człowiek jest zdolny do aktualnie jednej relacji Ja–Ty, której poświęca się bez reszty. Równoczesne wchodzenie w relację z innymi osobami sprawia, że traktuje się je nie podmiotowo, lecz przedmiotowo. Przymiotem relacji jest także wzajemność oparta na dialogu polegającym nie tylko na wymianie myśli, ale także na

<sup>8</sup> Człowiek nie może być osobą, pozostając „samotną monadą”.

<sup>9</sup> Nie oznacza to, że nie należy rozwijać kształcenia e-learningowego, ale, że samo zdobywanie wiedzy i nowych kompetencji zawodowych przez kursy on-line nie przekłada się na wychowanie i pełny rozwój osobowy ucznia. O zasadności e-learningowego wsparcia kształcenia filozoficznego znaleźć można w: P. Bełtuć, *E-learningowe metody nauczania filozofii*, [w:] A. Pobjojewska, *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 323-343.

<sup>10</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992, s. 45.

wzajemnym ubogacaniu się<sup>11</sup>. Z kolei aktualność jest wzajemnym nakierowaniem uwagi ku sobie<sup>12</sup>. Aktualność nie sprowadza się do zwykłej obecności partnerów w tutorialu, bycia obok siebie, lecz bycia dla siebie. Bycie to zawsze dokonuje się w teraźniejszości. Gdyby dokonywało się w przeszłości, powodowałoby to przekształcenie się relacji Ja–Ty w relację Ja–To. Wzajemność, bezpośredniość i wyłączość<sup>13</sup> relacji sprawia, że jeden z partnerów (nauczyciel lub uczeń) wzywa, a drugi daje odpowiedź. Wzajemność, gdzie wezwanie zostaje zauważone i znajduje odpowiedź, rodzi wzajemną odpowiedzialność wzywającego i wezwanego<sup>14</sup>. Co więcej owo „między” nauczycielem i uczniem jest natury duchowej, gdyż „między” wyraża się słowem, mową będącą odpowiedzią jednego partnera tutorialu daną drugiemu.

Pojawiająca się na tutorialach wzajemna odpowiedzialność jest świadectwem etycznego wymiaru relacji mistrz – uczeń. Nauczyciel zobowiązuje się względem ucznia, który go wybrał i mu zaufał, że go nie zawiedzie, zachowa w tajemnicy jego słabe strony, będzie go wspierał w rozwoju i dotrzyma danego słowa, niezależnie od tego, co się stanie.

## Tutoring wsparciem w rozumieniu siebie

Zasadność wprowadzenia edukacji filozoficznej do szkół wiąże się z możliwością lepszego poznawania siebie i świata. Poznawanie to sprowadza się do rozumienia samego siebie, a nie tylko zdobywania wiedzy o sobie – tak jak ma to miejsce w poszczególnych przedmiotach ogólnokształcących. Człowiek ustawicznie poszukuje rozumienia samego siebie<sup>15</sup>, a edukacja filozoficzna oparta na kształceniu tutoringowym jest najlepszą okazją do takich poszukiwań. Zapoznając się z tradycją rozumienia podmiotowości, samego siebie, uczniowi łatwiej będzie podejmować kluczowe decyzje wyboru drogi życiowej, które muszą zapaść bardzo wcześnie. Nie rozumiejąc siebie, nie jest zdolny podejmować trafnych dla siebie decyzji.

Na zajęciach z filozofii uczeń, w dążeniu do samorozumienia, odchodzi stopniowo od własnego, często potocznego, rozumienia siebie jako *ego cogito*, które adekwatnie ujmuje siebie, dostarcza bezpośredniej pewności i jest fundamentem wszelkiej wiedzy. Naruszeniem Kartezjańskiej samooczywistości bytu ludzkiego mogą być dostarczane teksty dekonstrukcjonistów. Odpowiednio inny dobór treści kształcenia filozoficznego może wskazać uczniom trudności w obronie koncepcji Kantowskiego podmiotu transcendentalnego, zdolnego do

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 48.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 45-46.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 87.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 85. Zdaniem Bubera pełna odpowiedzialność wymaga odwołania się do Absolutu.

<sup>15</sup> E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 35-65.

apriorycznej syntezy danych doświadczenia, ale któremu brak substancjalnej jedności. Uczeń z kolei, zapoznając się z traktowaniem podmiotowości w kategoriach metafizycznej fikcji przez postmodernistów, może przyjąć postawę krytyczną (podejrzliwą) względem Husserlowskiego *ego* transcendentalnego, będącego metafizycznym fundamentem i epistemologiczną zasadą stanowienia wszelkiego sensu. W propozycji kształcenia filozoficznego w szkole średniej nie brak i takich stanowisk rozumienia podmiotowości, w których wytycza się drogi pomiędzy dogmatyzmem i sceptycyzmem<sup>16</sup>. Dobór różnorodnych treści kształcenia w zakresie konkretnych problemów filozoficznych chroni ucznia przed dogmatyzmem oraz uczy precyzyjnego formułowania problemów i argumentów, uczy krytycznego myślenia.

Edukacja filozoficzna pomagająca uczniowi rozumieć siebie, z jednej strony kwestionuje zdroworoządkowe ujęcia podmiotowości, a z drugiej strony ukazuje ograniczenia ponowoczesnych prób „ponizania” podmiotowości. Sytuacja ta dla jednych jest przerażająca, a dla innych – inspirująca do podjęcia własnych poszukiwań. Fiaskiem edukacji filozoficznej byłoby zapoznanie ucznia jedynie z poszczególnymi stanowiskami bez możliwości refleksji i podejmowania samodzielnych prób rozumienia samych siebie. Rozumienie to nie może być sprowadzane do rekonstrukcji tego, co w filozofii minione, ale wymaga interpretacji i wejścia w dialog z tradycją filozoficzną<sup>17</sup>. W tradycji tej uczeń może rozpoznać problemy związane z doświadczaniem własnego życia, które mogą stać się kluczem do rozumienia samego siebie. Problematyka, z którą ma do czynienia uczeń jest dla niego zazwyczaj ważna i zarazem trudna. Często jednak, nie potrafiąc dać sobie rady z podejmowanymi zadaniami, oczekuje wsparcia i zrozumienia ze strony nauczyciela. W takich sytuacjach nieodzowne jest tutoringowe wsparcie edukacji filozoficznej<sup>18</sup>. Polega ono na wprowadzeniu ucznia w dialog heurystyczny przebiegający między nauczycielem i uczniem, oprócz toczącego się dialogu ucznia z tradycją filozoficzną.

Uczeń wchodzi w dialog z tradycją filozoficzną dzięki rozumieniu tekstów. W tym zakresie kształcenia warto odwołać się do wyróżnienia przez Marka Siemka poziomu epistemicznego i epistemologicznego rozumienia tekstu<sup>19</sup>. Ro-

<sup>16</sup> Przykładem takiej filozofii jest realizm krytyczny Christophera Norrisa uwikłany w dyskusję z dekonstrukcjonizmem i postmodernizmem, zob. Ch. Norris, *Dekonstrukcja przeciw postmodernizmowi*, przeł. A. Przebysławski, Universitas, Kraków 2006. Zdaniem M.P. Markowskiego, autora wstępu i nawiązującego do poglądów Norrisa, „Jeśli filozofia, ma jeszcze dzisiaj jakieś zadanie do spełnienia, to jako dyskurs krytyczny i oświeceniowy, pokazujący ludziom zarówno możliwości, jak kłopoty związane z przemianą życia w lepsze niż dotychczas” (s. XVIII).

<sup>17</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 514-526.

<sup>18</sup> Na wspólnych zajęciach szkolnych uczeń zdobywa wiedzę filozoficzną, ale rozumienie problematyki filozoficznych wymaga prowadzenia dialogu z nauczycielem-mistrzem, znającym słabe i mocne strony swego wychowanka, potrafiącym właściwie pokierować jego rozwojem.

<sup>19</sup> M. Siemek, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982, s. 22-57. O możliwości wykorzystania w pedagogice filozoficznych koncepcji rozumienia i interpretacji tekstu jest mowa w: J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Impuls, Kraków 1998.



rozumienie na poziomie epistemicznym sprowadza się do relacji podmiotu wobec przedmiotu poznania. Ten poziom odczytania tekstu dostarcza wiedzy o świecie i najczęściej jest wykorzystywany w klasie szkolnej. Od ucznia wymaga się rozumienia i interpretacji tekstu, które są zgodne z przyjętym ogólnie kluczem, co w rzeczywistości ogranicza ucznia w samodzielnym myśleniu i podporządkowuje go schematom myślowym.

Rozumienie na poziomie epistemologicznym stanowi namysł nie tylko nad tym, co poznawane, ale również nad samym sposobem dokonującego się aktu poznania. Stanowi filozoficzną refleksję nad warunkami rozumienia tekstu, jego historycznym zakorzenieniu w języku i w tradycji. Przykładowo, pytanie o to, jak dany problem jest rozumiany, poprzedza pytanie o kondycję bytu rozumiejącego, jego zakotwiczenie w tradycji i w historii. O ile tekst na poziomie epistemicznego rozumienia przedstawia się jako zamknięty i skończony, o tyle jego epistemologiczne rozumienie ukazuje wielowarstwowość i otwartą strukturę. W wyniku refleksji epistemologicznej rozumienie epistemiczne jest jednoznacznym ujęciem znaczenia treści danego tekstu, odczytaniem sensu danego tekstu w perspektywie uprzednio przyjętego znaczenia całości. Poziom epistemiczny rozumienia jest wynikiem refleksji epistemologicznej i stanowi jedno z wielu możliwych ujęć sensu danego tekstu.

Z racji tego, że refleksja epistemologiczna pozwala ujmować tekst w szerokiej perspektywie tworzenia jego sensu, rozumienie epistemologiczne jest dostępne przede wszystkim na poziomie kształcenia tutoringowego. Przez przemyślane zadawanie zadań i formułowanie projektów do wykonania, staje się dostępne dla ucznia szerokie rozumienie i odczytanie tekstu w różnych kontekstach. Do dobrych praktyk ćwiczenia się ucznia w rozumieniu i interpretowaniu tekstów w różnych kontekstach, a także przyczyniania się do pogłębionego rozumienia siebie samego, należy zaliczyć te teksty, które łączą w sobie wątki literackie z problematyką filozoficzną<sup>20</sup>. W obecnej sytuacji edukacyjnej jedynie kształcenie tutoringowe umożliwia wielokontekstowe odczytywanie zakorzenionych w tradycji tekstów literacko-filozoficznych, ucząc krytycznego myślenia.

Rozumienie samego siebie jest dostępne w doświadczeniu myślenia filozoficznego, którego głównym nośnikiem jest język. Tylko filozoficzne myślenie w swej autorefleksji zastanawia się nad sobą, własną naturą. W tej autorefleksji filozofia natrafia na język, który tematyzuje. Dla ucznia sytuacja ta jest cenna, ponieważ może zapoznać się z różnymi stanowiskami dążącymi do zrozumienia ludzkiego bytu. Uczeń zapoznaje się przykładowo z Heideggerowskim podporządkowaniem języka kwestiom metafizycznym. Zdaniem Heideggera, człowiek używający języka jest postrzegany z perspektywy swego bycia. I chociaż człowiek jest użytkownikiem języka, to jednak język określa człowieka i określa

---

<sup>20</sup> Dobrym przykładem wyboru tekstów z literatury i filozofii jest: W. Tulibacki, Z. Frydryszak (red.), *O literaturze i filozofii. Problemy – twórcy – dzieła*, Wydawnictwo Art, Olsztyn 1999.

horyzont jego świata. Poprzez język dokonuje się jawność bycia człowieka i świata. Z kolei dla Karla Jaspersa język nauk empirycznych nie jest tym samym, co język filozofii, który wykracza poza świat faktów<sup>21</sup>. Granice rozstrzygalności języka nauk empirycznych nie są tymi samymi, które wyznacza nasz rozum. Specyfiką języka filozofii jest język szyfrów. Język, w którym mówienie o transcendencji, o Byciu, jest możliwe. Człowiek, pozostając w języku szyfrów, pozwala, aby transcendencja była obecna w jego życiu i myśleniu, a to zmienia jego nastawienie wobec otaczającej go rzeczywistości – świat traci dla niego dotychczasowe znaczenie. „Transcendencja uobecnia się nam wtedy, gdy świat przestaje jawić się jako to, co istnieje samo z siebie, co bytuje, co jest wieczne, lecz odbiera się je jako przejście”<sup>22</sup>. Natomiast zdaniem Hansa-Georga Gadamera myślimy zawsze w jakimś języku:

We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy już raczej ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych ucząc się mówić. [...] Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy.<sup>23</sup>

Powołując się na powyższe, wybrane przykłady, stwierdzić można, iż zajęcia tutoringowe, na których pojawia się żywa mowa, są dobrym sposobem filozoficznej refleksji nad sobą samym. Na tutorialach, możliwość dzielenia się uwagami, pytanie o wyjaśnienie granic możliwości wypowiedzi językowych, lepiej służą dobru ucznia niż zajęcia, w których kontakt z nauczycielem jest ograniczony.

\* \* \*

Edukacja filozoficzna odwołująca się do kształcenia tutoringowego ma pozytywny wpływ na całościowy rozwój ucznia. Nie tylko dostarcza wiedzy, umożliwia nabycia odpowiednich umiejętności i kompetencji filozoficznych, ale wprowadza do kształcenia filozoficznego relację etyczną, wzajemną odpowiedzialność ucznia i nauczyciela.

Zajęcia tutoringowe w zakresie filozofii budują wyobraźnię, pogłębiają świadomość ważnych dla ucznia problemów i są wsparciem w poznawaniu i rozumieniu siebie samego. Ponadto, przez realizację tutoringowych projektów, uczeń doświadcza dziejowości problemów i historyczności stanowisk filozoficznych, co prowadzi do zdobycia świadomości tego, że nie jesteśmy znikąd.

<sup>21</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Milczenie i mowa filozofii*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003, s. 29-31.

<sup>22</sup> K. Jaspers, *Szyfry transcendencji*, cyt. za: Cz. Piecuch, *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*, Universitas, Kraków 2011, s. 244.

<sup>23</sup> H.-G. Gadamer, *Człowiek i język*, przeł. K. Michalski, [w:] *idem*, *Rozum, słowo, dzieje*, oprac. K. Michalski, PIW, Warszawa 2000, s. 55-56.

*Krzysztof Śleziński*

### **Tutoring and Its Supportive Role in Philosophical Education**

*Abstract*

The philosophical education based on tutorial teaching has gained a positive influence on the holistic development of children. Not only does it provide students with knowledge and allow them to acquire suitable skills and philosophical abilities but also introduces an ethical relation between teacher and student, and their mutual responsibility for philosophical education. Tutorial classes in the field of philosophy develop the imagination and awake to the awareness of the issues important for students. They support students in their learning and self-understanding.

*Keywords:* tutoring, philosophical education, knowledge, ethical relations: tutor-student.

