

Bogusław Kałuski

Elders sprich vn xij buch Ethy
mologia in das daz fleisch von
mer elementen zu sammen ge
macht ist et cetera.

Als die sel in dem Spiegel von mir nem
Heiligh drucklich vnd ern vnuer tughet
vnd vnuer macht dem gotes pule gro ge
arnet ist vn amon liecht der sunn zyn
amer gestalt der heiligh drucklich die sel
dreierley beruett ein vegerlicher philosophus
ist naturleucht vnd ist vdelucht vnd ist vdelucht
ein dem ersten so fruchtig der weisheit das sel
weist er indie such macht der weisheit vnd
dem andern so fruchtig er von dem dreyen
vdelucht die sel weist mehr weisheit der
sinn Das drit beruett vnd die dreyheit der
habens das vnter weist vn die gute der he
ligen geist Das viert sel vn die sunn die sel
haupt metaphisica mathematica der physica
vnd dem erst so spricht er von den zynigen
vnd dem andern so spricht er von der drit vn
der figur Das drit so der natur vn weder
tughet vnd so z omphentent machung der
vnt so weist er ein das erst weegern der
vnter Das ander vn in dem pult so weist das
drit vn der gub der heiligen geist Das drit vn
dem tal er sel vn die sunn drucklich die
da macht geuolich auff lager der sunn die
da macht drit vnter die sel so weist vn vn
weisen alle der heiligh drucklich Das drit
drucklich tal er vnd die sunn die so ha
manosita vnter mal vnd vnter mal vnd dem
ersten der vnter streichbar vnd dem andern
der sunn drucklich vnd dem drit der he
ligen geist so weist alle die sunn habent
in regel geuolich vnd vnter geuolich
der man vnd die gestirn der vn der ewig
er vn vnser gemut das vnt vnser gemut
vnd vnt vn vnser leucht vnter eralt vnd
vn geuolich vnt er gar vnt er mag vn
selben begreifen das ewig liecht



Vespertus in den gehente puthe
moralia spricht alles das do ist
das man gro dem menschen argen
do menschen ist da hermal wan er mit
reuezug anklingent den danc in
gen und auch ist er die hellen wem er
mit seiner dancigkeit sich selb beuht
mit den vanden sinnen zu musen. Ist
ist auch der erweide das do mit gutten
becken mit guter hoffung frucht
permet. Ist der dar mit des do met
licher fust. Ist met und das met
mit guter vnsit rade ist also
gutten sprich in den vor sucher
von der stat plinius der ander
geleitet menschen leuer der nicht
der weilt lang und lebes natu
rlicher ist. Ist der dar das puthe
menschen geniget ist gro weilt //

Philosophus docet
inquire quid sit homo
huiusmodi nam quod sit
huiusmodi homo quid terra quid
aer quid ignis quid aqua
quid virtutes facit virtutes
grammatica quid sit logica abge
logia. Per hoc scilicet verba
posse suo significare rem prout
opaletem veni. In vigilia mis.
sic anstinet et innotat sparat
tamen geometria dat modulos sic
musica doctrina moralis quid sit
admonitionum. Sic gutta per pluit
omni philosophus.

Posti maiores vita studioque
 priores corpe immentes foris
 teneri gigantes perqueui vos
 nos ipsos equi pante. Et p
 tantumur senti suo dogma
 ta vero. //

Filozofowanie z dziećmi

Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej

Filozofowanie z dziećmi polega na tym, żeby je brać poważnie w ich myśleniu i angażować się w rozmowę. Przez to jesteśmy w stanie wzmocnić ich zaufanie do własnego rozumu, a to jest środkiem krzewiącym pokój. My dorośli musimy zaczynać od siebie samych, uczyć zaś możemy się od dzieci. Życzę, aby książka Bogusława Kałuskiego wspierała filozofowanie z dziećmi.

- Ekkehard Martens



Ekkehard Martens

Niemiecki filozof
zajmujący się
filozofią
antyczną, etyką
oraz dydaktyką
filozofii,
a w szczególności
filozofowaniem
z dziećmi.

ISBN 978-83-943183-7-6



Okładka: pomysł Bogusław Kałuski, układ Mariusz Mickiewicz, wykonanie Piotr Kowalski

Uwaga do ilustracji cytowanej na okładce

W jednym z listów do Hooke’a z datą 5 lutego 1676 Isaac Newton napisał: „Jeśli widzę dalej, to tylko dlatego, że stoję na ramionach olbrzymów”. Jest to parafraza zaczerpnięta z Bernarda z Chartres: „Jesteśmy jak karły, które wspinają się na ramiona gigantów, by widzieć więcej od nich i dalej sięgać wzrokiem, i to nie za sprawą bystrości swojego wzroku, czy wysokości ciała, lecz dzięki temu, że wspinamy się w górę i wznosimy na wysokość gigantów”. Słowa te są przytaczane dzisiaj jako dowód szacunku, jaki miał Newton do osiągnięć swych poprzedników.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Isaac_Newton

Stefan Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s 487.

Ta użyteczna również dla nas przenośnia ma jednak jeszcze starsze korzenie, bo przynajmniej w mitologii greckiej. Otóż oślepiiony gigant Orion niósł swojego sługę Cedalioną na ramionach po to, aby ten zastępował mu wzrok.

Użyty plik pochodzi z:

https://en.wikipedia.org/wiki/Standing_on_the_shoulders_of_giants

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4a/Library_of_Congress%2C_Rosenwald_4%2C_Bl._5r.jpg (data dostępu: 10.08.2020).

Bogusław Kałuski

**Filozofowanie z dziećmi.
Pięć metod Martensa
stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego
w epoce multikulturowej**

Bogusław Kałuski

Filozofowanie z dziećmi.

Pięć metod Martensa

**stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego
w epoce multikulturowej**

Bogusław Kaluski

Filozofowanie z dziećmi.

Pięć metod Martensa

**stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego
w epoce multikulturowej**



Autor: Bogusław Kałuski
Tytuł: Filozofowanie z dziećmi.
Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej

Copyright © for the Polish edition by Wydawnictwo Światopogląd & Bogusław Kałuski

Wydanie I

Wszystkie prawa zastrzeżone .
Książka ani jej część nie może być przedrukowywana ani w żaden sposób reprodukowana
lub odczytywana w środkach masowego przekazu
bez pisemnej zgody Wydawnictwa Światopogląd

ISBN 978-83-943183-7-6
Wydawnictwo Światopogląd, Poznań 2018
www.filozofowanie.kaluski.biz
boguslaw.kaluski@note.pl

Spis treści

Spis treści	5
Rozdział 1. Uwagi terminologiczne oraz redakcyjne	6
Rozdział 2. Wstępne omówienie koncepcji E. Martensa	9
Rozdział 3. Przykłady filozoficznych pytań dzieci i opowiadań impulsowych dla dzieci	18
Rozdział 4. Pluralizm Martensa. Metoda pięciu palców	22
Rozdział 5. Zdziwienie (Staunen) oraz rodzaje filozofowania i jego dydaktyczność	35
Rozdział 6. W jakim wieku dzieci mogą filozofować?	39
Rozdział 7. Wyjaśnienia terminologiczne i prawne	47
Rozdział 8. Martens i inni badacze pokrewni	58
Rozdział 9. O intencjach Martensa oraz kontekście historycznym i współczesnym	65
Rozdział 10. Rola Martensa w polityce szkolnej Niemiec	73
Rozdział 11. Uwagi typu meta	84
Rozdział 12. Przykłady filozofowania w zorganizowanych grupach dzieci	97
Rozdział 13. Zakończenie	101
Rozdział 14. Informacje biograficzne o E. Martensie	107
Bibliografia	109
Index osobowy i rzeczowy	119
Podziękowania	123
Informacje odautorskie	124

Rozdział 1. Uwagi terminologiczne oraz redakcyjne

Celem niniejszej pracy jest zreferowania filozoficznych publikacji Ekkeharda Martensa oraz przedstawienie tła historycznego, demograficznego i kulturowego, w celu wyjaśnienia doniosłości filozofowania z dziećmi przeprowadzanego w sposób świadomy, a także wskazanie praktyczności zaproponowanego zbioru metod.

Na potrzeby tej pracy, dotyczącej filozofowania z dziećmi, przyjmujemy następujące definicje robocze.

„Dziecko” to człowiek w pierwszych latach życia.

„Filozofia dziecka” to filozofia, której przedmiotem jest dziecko.

„Filozofia dla dzieci” to teksty napisane lub wybrane dla dzieci, odpowiednie do „filozofowania z dziećmi”, stosowne do percepcji dziecięcej.

„Filozofowanie z dziećmi” to czynność spontaniczna lub zaplanowana polegająca na tym, że omawiane są sprawy natury ogólnej, tak jak w filozofowaniu dorosłych, ale w tempie i mowie dzieci oraz z ograniczonym udziałem dorosłych w ten sposób, że dorośli nie pobudzają, a zwłaszcza nie popędzają i nie wartościują rozmowy.

„Filozofowanie dzieci” może mieć miejsce nie tylko w szkole czy na zajęciach zorganizowanych, lecz także w domu czy gdziekolwiek, gdy dzieci wypowiadają się na tematy ogólne. To mogą być wypowiedzi dzieci wobec rodziców czy w gronie innych osób dorosłych. Ale to mogą być także wypowiedzi dzieci w gronie innych dzieci (między sobą, bez zauważalnych dorosłych).

Ilustracją tematu niech będą dwa przykłady. Są to pojedyncze, prowokujące pytanie jako impuls startowy rozmowy dzieci młodszych oraz opowiadanie możliwe do użycia dla starszych:

Czy strażak musi czyścić buty, gdy wchodzi do płonącego domu¹?

Wyobraźcie sobie, że jesteście królem i musicie rozstrzygnąć trudny i sporny przypadek. Kto powinien otrzymać nagrodę za uratowanie królewskiego syna? Świadkowie donoszą królowi, co widzieli z pewnej odległości. Otóż w jeziorze około dziesięcioletni chłopiec trząsał dziko nogami, wymachiwał ramionami i wydawał z siebie niezrozumiałe okrzyki. Blisko brzegu, jak donoszą dalej świadkowie, znajdowały się właśnie dwie osoby: mężczyzna na wózku inwalidzkim oraz biegacz (jogger). Mężczyzna na wózku podjechał natychmiast do brzegu, wziął gałąź i starał się chłopcu pomóc, ale ze swego wózka nie był w stanie tego zrobić. Natomiast biegacz zachowywał się najpierw tak, jakby nic nie widział, ani niczego nie słyszał. Gdy jednak chłopiec zawołał: „pomocy, jestem synem króla”, biegacz natychmiast

¹ Por. Michael Schnabel, *Mit Kleinkindern philosophieren* na stronie *Das Familienhandbuch* des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/wertorientierung/mitkleinkindernphilosophieren.php> (data dostępu 26.09.2011).

wskoczył do wody i bez wysiłku wyciągnął chłopca na brzeg. Kto z nich dwóch zasłużył na nagrodę, inwalida na wózku czy jogger? Jak rozstrzygnęlibyście na miejscu króla?²

O zawartości niniejszego opracowania informuje nie tylko *Spis treści* ale również *Index osobowy i rzeczowy*.

Nazwisko Martens Ekkehard nie jest indexowane, ponieważ pojawia się na niemal każdej stronie.

Pojęcie „metoda pięciu palców” jest częściowo indexowane. Zob. też w całości: *Rozdział 3. Pluralizm Martensa. Metoda pięciu palców*

Uwagi do źródeł, cytatów i tłumaczeń

Poza nielicznymi wyjątkami niniejsze studium opiera się na tekstach niemieckich. Wiele cytatów dołączono w oryginale. Nieprzycinanie fragmentów oryginalnych tj. w języku niemieckim, powodowałoby niedosyt, gdy są to teksty poetyckie lub kluczowe sformułowania z twórczości Martensa i cytowanych filozofów. Prawie wszystkie tłumaczenia na polski zostały wykonane przez autora, ze wskazaniem tłumaczeń już u nas opublikowanych, gdy takie istniały. Wszystkie nawiasy kwadratowe pochodzą od autora.

Języki mają swoją specyfikę. Wynika to choćby z powodów naturalnych. Eskimosi mają dużo słów na rodzaje śniegu, Beduini na rodzaje piasku, a mechanicy na śrubki. Niektóre tłumaczenia są żywe mimo iż mija czas, jak to jest w przypadku Boya-Żeleńskiego. Niektóre tłumaczenia są jednak dość często korygowane z powodu zmian języka potocznego oraz z powodu nowych odkryć, jak to ma miejsce np. w przypadku *Starego* i *Nowego Testamentu*. Tłumacząc autorów niemieckich starałem się zachować ich charakter. Uważam, że jest przydatne, aby czytając dany tekst w wersji polskiej odczuwać także to, skąd pochodzi oryginał. Tłumaczenie ma oddać treść i styl. Wiemy, że niemiecki jest inny od polskiego. Zachowanie tego stylu, nawet gdy dzieje się to kosztem formy zapisu polskiego, uwyraźni czytelnikom odmienność okularów autorów i czytelników niemieckich. – Poza tym, przy upiększaniu formy przepadałyby niektóre niuanse umożliwiane przez składnię czy grę słów języka niemieckiego, wykorzystywane przez autorów do wyrażenia wielostronnych znaczeń pojęć. Zatem w tłumaczeniach mogą się czasem pojawiać tzw. kalki językowe. Wierzę jednak, że użyte pierwotnie słowne gry są w intencji autorów ważne treściowo, a więc, że względy merytoryczne mają pierwszeństwo przed estetycznymi.

Oryginalne słownictwo i nazewnictwo z cytatów przyda się czytelnikom także do użycia w wyszukiwarkach internetowych przy poszukiwaniu tematycznych stron internetowych oraz publikacji.

Niniejsza praca zawiera dość obszerny zestaw indexów z dwóch powodów. Aby pokazać szerokość spektrum prac Martensa oraz aby czytelnikowi umożliwić dostrzeżenie zjawiska migotania (opalizowania) pojęć (znaczeń) w językach potocznych i w językach specjalistycznych ze względu na ich uwikłania choćby medialne, kulturowe, historyczne, itp.

² Por. Ekkehard Martens, Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, (Hrsg.): Karlfriedrich Herb, Siegfried Höfling, Roswitha Wiesheu, Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München, Akademie für Politik und Zeitgeschehen, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf od s. 137, (data dostępu 26.09.2011). – Tłum. B.K.

Filolodzy właśnie dlatego uczą się historii i zaznajamiają z możliwie całą kulturą danego obszaru językowego, aby rozumieć i czuć zaplecze jego użytkowników. My Polacy wiemy, co przeżyliśmy i przeczytaliśmy, ale czy wiemy to o niemieckich dzieciach, a później dorosłych? Jakich mieli obowiązkowych, a jakich ulubionych autorów, jakie filmy, jakie naukowe interpretacje historii są tam wykładane, a jakie nagłaśniane w mediach? *Historia magistra vitae* powiedział Ciceron i w jego ustach miało to wymowę nakazu. Są jednak tacy, którzy twierdzą, że żyjemy w istotnie innych okolicznościach niż starożytni, więc paralele są niemożliwe. Cóż można powiedzieć? Wszystkie paralele są chybotliwe i trudno je stosować dosłownie. Zwykle jednak ktoś nie chce wyciągać konsekwencji z doświadczeń dziejowych, bo to szkodziłoby jego interesom, albo jest do tego umysłowo niezdolny czy nieprzygotowany. – Filozofowanie z dziećmi jest przygotowaniem do rozumienia kompleksowego świata.

Rozdział 2. Wstępne omówienie koncepcji E. Martensa

Dwugłos:

1. Martens:

W duchu metody spekulatywnej dzieci dyskutują krótki tekst Kartezjusza. Według niego zwierzęta nie są niczym innym jak „berozumnymi maszynami”; co by to miało znaczyć? Było dla mnie ważne, aby podczas tego eksperymentu myślowego dzieci doświadczyły prowadzenia wirtualnego dialogu z wielkim filozofem. W oparciu o własne doświadczenie oraz wyniki wspólnej dyskusji dzieci były oburzone i ze swoich teoriopoznawczych rozważań wyciągnęły etyczne konsekwencje: „On się w ogóle nie zna na zwierzętach! W taki sposób można by zrobić ze zwierzętami wszystko, co się chce. A nawet gdyby zwierzęta były bezrozumne, to mogą przecież odczuwać ból i radość!”. Dzieci zaprzeczyły takiemu autorytetowi jak Kartezjusz, podając słuszne racje. Kończąc, przeczytałem dzieciom ciąg dalszy opowiadania o Alicji i Fredzie – jako protokół ich własnych rozważań!³

2. Sokrates:

— *A czy to, Hippokratesie, sofista⁴ nie jest czasem hurtownikiem albo kramarzem towarów, którymi się dusza żywi? Bo mnie on się przynajmniej kimś takim wydaje.*

— *A żywi się dusza czym, Sokratesie?*

— *Naukami przecież — powiedziałem. — i oby tylko, przyjacielu, sofista nas w pole nie wyprowadził, jak zacznie zachwalać swój towar; podobnie jak ci, co pokarmy dla ciała sprzedają hurtem i po kramikach. I ci też na towarach, które mają na składzie, ani się sami nie rozumieją, nie wiedzą, co się ciału przyda, a co zaszkodzi, a zachwalają wszystko przy sprzedaży, ani też tego nic wiedzą ci, co u nich kupują, chyba że który jest przypadkiem specjalistą gimnastykiem albo lekarzem. Tak samo i ci, którzy po miastach jeżdżą z naukami i sprzedają je hurtem i na małą skalę każdemu, kto tylko zechce, zachwalają wszystko, co tylko który ma na sprzedaż, a jednak może i między nimi ten czy ów nie zna się na tym, co sprzedaje, i nie wie, co się duszy przyda, a co jej zaszkodzi. A tak samo i ci, co od nich kupują, chyba że ktoś przypadkiem będzie znowu higienistą od duszy. Więc jeżeli ty się właśnie rozumiesz na tym, co pomaga, a co szkodzi, to nie bój się, możesz kupować nauki i u Protagorasa, i u kogo bądź innego. Ale jeżeli nie, to patrzaj, pocziwa duszo, żebyś tego, co najdroższe, na kartę nie stawiał, bo to gra niebezpieczna. Toż przecie znacznie większe niebezpieczeństwo tam, gdzie się kupuje nauki, niż tam, gdzie środki spożywcze. - Bo jeśli*

³ Martens opisuje własne doświadczenia pedagogiczne. Jest to rozmowa z dziećmi (10–12 letnimi) na Uniwersytecie Hamburskim. – Por. E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, w: *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Deutsche UNESCO-Kommission 2008, s. 94–95, <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> (data dostępu 26.09.2011).

⁴ Por. Platon, *Protagoras*, w: Platon, *Dialogi*, Przełożył oraz wstępem i objaśnieniami opatrzył Władysław Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999, t.1., s. 266–268. – Trzeba zaznaczyć, że dla Hipokratesa określenie „sofista” nie ma jeszcze znaczenia pejoratywnego, które utrwaliło się od czasów Platona.

pokarmy czy napoje kupisz u kramikarza czy u hurtownika, to możesz je wziąć do jakichś innych naczyń i odnieść do domu, a zanim je do swego ciała wprowadzisz, pijąc czy jedząc, możesz je u siebie w domu złożyć i poradzić się kogoś i wezwać takiego, który się zna na rzeczy i wie, co jeść i pić, a czego nie i w jakich porcjach, i kiedy. Tak że przy tym kupnie niewielkie niebezpieczeństwo. Nauk natomiast niepodobna w innym naczyniu odnieść, tylko złożysz zapłatę, a naukę brać musisz do samej duszy i z tą nauką iść, czy to szkodę odnosząc, czy pożytek⁵. Więc nad tym się zastanawiamy, i to ze starszymi od nas. Bo myśmy jeszcze za młodzi na to, żeby tak doniosłe sprawy rozstrzygać.

⁵ Podobnie “aptekarские” dylematy przeżywają artyści przy dobieraniu słów, ważąc ich przydatność estetyczną i treściową. Oni może więc najlepiej „czują” ten temat. Sokrates zaś stawia tę sprawę intelektualnie. Również ludowa skarbnica mądrości, w przysłowiu *Słowo się rzekło, kobyła u płota* przekazuje ważność i doniosłość skutków progu komunikacyjnego.

Ekkehard Martens to urodzony w 1943 roku ojciec chłopca i dziewczynki⁶, współczesny filozof i doradca w sprawach polityki szkolnej w Niemczech, obecnie emerytowany profesor Uniwersytetu w Hamburgu⁷, aktywny⁸ także w innych landach⁹. Rozpoczął swą naukową drogę jako badacz filozofii antycznej i tłumacz Platona. Następnie, w roku 1980 napisał rozdział o filozofii współczesnej pt. *Gegenwärtige Philosophie* do siedemnastego wydania *Geschichte der Philosophie [tj. historii filozofii]* Ernesta von Astera¹⁰. Już na pierwszej stronie nawiązuje do 12-letniego okresu „Tysiącletniej Rzeszy”. Opisuje duchowe *vacuum*¹¹ powstałe w Niemczech po okresie nazistowskim na skutek wewnętrznej i zewnętrznej emigracji¹². Po tym okresie ciężkich strat, to jest po II Wojnie Światowej, filozofia w Niemczech Zachodnich rozwijała się tylko stopniowo¹³, m.in. przez – jak to Martens nazywa – *re-import* niektórych kierunków, których przedstawiciele, na skutek terroru nazistowskiego, przenieśli się za granicę¹⁴. We fragmencie dotyczącym przyszłej filozofii¹⁵ Martens postuluje filozofię dla dorosłych jako rodzaj kształcenia ustawicznego oraz filozofię dla dzieci od najmłodszych lat szkolnych. To, obok dydaktyki filozofii w ogóle, staje się zasadniczym nurtem aktywności Martensa. Później Martens pisze w podobnym tonie, rozszerzając argumentację, w publikacjach dających przegląd filozofii (do czego ma skłonność), przede wszystkim w 1995 roku razem z Herbertem Schnädelbachem w *Philosophie. Ein Grundkurs*¹⁶. Polskie wydanie ukazało się pod tytułem *Filozofia. Podstawowe pytania* (828 stron)¹⁷. Szkoda, że okrojone i że o tym nie poinformowano. Razem ze Schnädelbachem¹⁸ pisze rozdział: *O aktualnej sytuacji filozofii*¹⁹. Zakres tematyczny *Philosophie. Ein Grundkurs* jest typowy dla takich zbiorów, mogących służyć także jako dodatkowy podręcznik dla uczących się filozofii. Tym bardziej, że umieszczono tam także rozdziały o religii i sekularyzacji, nauce i technice, pięknie, wolności, a wreszcie – o nabierającej z czasem ważności (wraz z niżem demograficznym lokalnych populacji i rozwojem globalizacji) –

⁶ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, Reclam, Stuttgart 2002, s. 64.

⁷ Por. informacje o E. Martensie na stronie uczelni Universität Hamburg <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/528> (data dostępu 26.09.2011).

⁸ Por. [w publikacji z okazji 65 urodzin E. Martensa] Klaus Draken, *Prof. Dr. Ekkehard Martens – und der Landesverband NRW in unserem Fachverband*, w: *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen Beiträge und Informationen Nr. 45*, <http://www.fv-philosophie-nrw.de> (data dostępu 26.09.2011).

⁹ Land - chodzi oczywiście o kraje związkowe państwa federacyjnego RFN.

¹⁰ E. von Aster, E. Matrens, *Geschichte der Philosophie*, Stuttgart: Kröner, 1980 – Na ważność tej pozycji wskazuje Steenblock. – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, w: *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, Herausgeben von Birnbacher D., Siebert J., Steenblock V., Siebert Verlag, Hannover 2003, s. 24. [B.K. tłum. tytułu Steenblocka: Filozofia jest uprawianiem ducha].

¹¹ E. Martens, *Gegenwärtige Philosophie*, s. 436, w: E. von Aster, E. Matrens, *Geschichte der Philosophie*, Stuttgart: Kröner, 1980.

¹² Ibidem, s. 433.

¹³ Ibidem, s. 433.

¹⁴ Ibidem, s. 435.

¹⁵ Ibidem, e) *Zukünftige Philosophie*, s. 456–461.

¹⁶ E. Martens / H. Schnädelbach (Hrsg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1985.

¹⁷ E. Martens, H. Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

¹⁸ Osoba Schnädelbacha, poza kantyzmem, wydaje się wnosić ważne informacje do kontekstu religijnego i kulturowego. Schnädelbach bowiem napisał m.i.n. *Islam, Islamismus und das Grundgesetz. Bemerkungen zu einer aktuellen Debatte*, in: Christian Peters, Roland Löffler (Hg.), *Der Westen und seine Religionen. Was kommt nach der Säkularisierung?*, Freiburg/Basel/Wien (Herder), s. 102–119.

¹⁹ Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

multikulturowości²⁰. Są to więc rozdziały o środowisku kulturowym, w jakim dzisiaj „się” żyje, czym siłą rzeczy filozofia nasiąka lub od czego się odcina – a czy coś może efektywnie wzrastać w oderwaniu od gleby?

Filozofowanie trzeba rozumieć szeroko, a w szczególności nie ma sensu zawężać do czynności wykonywanych przez pracowników instytucji naukowych. Do filozofowania umysł trzeba owszem ćwiczyć, spełnienie standardów jest konieczne, ale forma zawodowa nie jest wymagana. Każdy człowiek bywa filozofem. Każdy podejmuje choćby decyzje o charakterze moralnym, poruszając się między szlachetnością a (psycho)patologią, każdy podejmuje decyzje intelektualno-techniczne, poruszając się między wynalazczością, uporządkowaniem a ociężałością umysłową. Filozofia uniwersytecka ma swoje standardy i wzloty, ale niestety także wady. Zacytuję jedną z definicji encyklopedycznych: *terminy – „filozofia” oraz – „filozofowanie” od początku swego zaistnienia nie miały ściśle określonego znaczenia; określano nimi m.in.: umiłowanie prawdy, sztukę poprawnego myślenia i mówienia, oglądanie i poznawanie istoty rzeczy, rozmyślanie o rzeczach, a także dociekanie przyczyn istnienia rzeczy oraz kontemplację prawdy. Filozofia jako nauka, czyli metodycznie zorganizowany typ poznania, narodziła się w koloniach jońskich starożytnej Grecji, w opozycji do mitologicznego wyjaśniania rzeczywistości, a także do przekonań i wierzeń religijnych oraz doświadczeń życia codziennego.[...] Po raz pierwszy występuje ono u Herodota i oznacza wszelką ciekawość intelektualną, której celem jest wzbogacenie wiedzy.*²¹

Martens samodzielnie napisał rozdział *Didaktik der Philosophie*, co świadczy o jego sile przebicia w Niemczech z tym, zwykle na całym świecie, w tym także w Polsce, niestety marginalizowanym tematem. Ten rozdział pokazuje próbę uratowania zachodniego, pochodzącego z antycznej Grecji stylu myślenia, przez wprowadzenie elementarnego filozofowania do przedszkoli i szkół. Zaprezentowana została przy tej okazji koncepcja filozofii jako dziedziny z istoty dydaktycznej²². Martens jest najczęściej przywoływanym autorem w najnowszym podręczniku Steenblocka dla nauczycieli filozofii i etyki²³, w którym również wielokrotnie pojawia się temat migracji i zmian kulturowych²⁴. Zarówno Steenblock

²⁰ Por. rozdział 2.3. *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer – zur besonderen Herausforderung der Philosophiedidaktik durch Migration und kulturelle Heterogenität*. w: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin 2011, Reihe [w serii]: *Münsteraner Einführungen: Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher*, Bd. 1, 5. Auflage, 2011, s. 43 i n.

²¹ Por. hasło *Filozofia* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, KUL, Lublin. Dostępne na <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/filozofia.pdf> (data dostępu 26.09.2011). - Temat będzie kontynuowany w podrozdziale *Martensa koncepcja filozofii*.

²² W polskim wydaniu rozdział ten został jednak opuszczony. Nie można się nie dziwić, że temat masowych zmian demograficznych i co za tym idzie kulturowych, został pominięty w rozważaniach o teraźniejszości i przyszłości. To samo dotyczy aspektu nasilających się zmian religijnych. Czyżby Polskę miało to wszystko ominąć? – Por. Ekkehard Martens, *Didaktik der Philosophie*, w: E. Martens/H. Schnädelbach (Hrsg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1985, S. 546–578.

²³ Por. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit., 264 s.

²⁴ Aby uwyraźnić dydaktyczną funkcję filozofowania oraz filozofii jako techniki kulturowej Steenblock przywołuje jaskrawy przykład, gdy na lekcji, podczas której się filozofuje, są obecni uczniowie, którzy wypisali się z lekcji religii, bo są areligijni oraz tacy, którzy wypisali się dlatego, że są innego wyznania niż chrześcijańskiego. Do tego dochodzi kwestia podstawowych, jakoby ahistorycznych, doświadczeń poszczególnych ludzi [*angeblich geschichtsfreier „Grunderfahrungen”*]. Całość zaś ociera się o kształtowanie sposobu życia [*Lebensgestaltung*] tych młodych ludzi oraz przekazywanie wartości [*Wertevermittlung*] jako pedagogiczne zadanie nauczycieli, których kompetencje są jakie są. – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit, s. 16–17.

jak i Schnädelbach są bardziej niż Martens dosadni w sprawach multikulturowości. Steenblock uważa Martensa za osobę, która w decydujący sposób określiła rozwój dydaktyki filozofii²⁵. Steenblock i Martens widzą potrzebę rozwoju teorii i praktyki dydaktyki filozofii nie tylko w nowym obszarze filozofowania z dziećmi, ale także w obszarze tradycyjnym, tj. na uniwersytetach²⁶.

E. Martens zabiera głos także w innych głośnych współczesnych kwestiach, jak np. ekonomicznych²⁷, ekologicznych czy dotyczących problemu klonowania²⁸. Co więcej, uważa, że na takie pytania można odpowiedzieć głębiej wtedy, gdy włączy się filozofię²⁹. Nawet jeżeli nie można udzielić odpowiedzi ostatecznej³⁰. Pytania filozoficzne są przedmiotem rozważań wciąż od nowa w każdym czasie i przez każdego z osobna, mimo iż nie ma nadziei, że odpowiedzi zostaną udzielone raz na zawsze³¹. Jak to powiedział pewien mały chłopczyk: *pewne pytania wracają wciąż i wciąż*³². Martens, jako teoretyk, jest przedstawicielem praktycznego filozofowania. Poza tym, jako doradca w sprawach polityki szkolnej, musiał zmierzyć się z praktycznymi i osobowymi problemami, jakie – w sensie społecznym i organizacyjnym – związane są z wprowadzaniem filozofowania do szkół³³. Choć nie jest to przez niego opisywane, to jednak najprawdopodobniej musiało wpłynąć na jego dydaktyczną wizję filozofii w państwie niemieckim³⁴, w państwie w ogóle i w globalnej sytuacji multikulturowości, a także na sposób jej wielorakiej prezentacji. Wymieńmy trzy grupy, które jak w nowoczesnym teatrze, bywają jednocześnie aktorami i publicznością: partie polityczne, kościoły i społeczeństwo. Różnią się interesami, ale łączą się, a przynajmniej stykają się w grze. Martens posiada świadomość, że w ekonomii sprowadzenie wszystkiego do zysku prowadzi do kryzysów. Że w nauce sprowadzenie wszystkiego do postępu prowadzi do dewiacji w rodzaju bomb atomowych. Że, uogólniając, wewnętrzne zasady poszczególnych dziedzin nie wystarczają do utrzymania tych dziedzin na właściwym

²⁵ Por. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit. s. 32.

²⁶ Por. rozdział *Philosophie und ihre Didaktik an der Universität – die Aufgaben der Fachdidaktik Philosophie (Interview mit Ekkehard Martens)*. W: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit. s. 82 i n.

²⁷ E. Martens, *Sind Wirtschaft und Moral miteinander vereinbar?*, w: *Philosophieunterricht in NRW 38* (2003), *Wirtschaft und Ethik*, s. 13–19., <http://www.fv-philosophie-nrw.de/Mitt38Hp.pdf> (dostęp 26.09.2011).

²⁸ Por. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, w: *Philosophieunterricht in NRW 36* (2001), *Neue Arbeitsformen im Philosophieunterricht*.

²⁹ Por. Ekkehard Martens, *Lust am Philosophieren – nicht nur für Kinder*, s. 106, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).

³⁰ Por. Ekkehard Martens, „Das Schiff des Theseus“ – integratives Philosophieren mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zwischen Denktraining und Happening, s. 5. tekstu <http://www.bischof-neumann-schule.de/Downloads/downloads.html>, (data dostępu 26.09.2011).

³¹ Tak o podstawowych pytaniach Kanta wyraża się w: Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, s. 132–141 w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf od s. 135 – Brzmi to prawie tak, jak powiedzenie G. Marcel’a, że filozofia zajmuje się nie problemem, lecz tajemnicą bytu. Ale Martens nie przywołuje Marcel’a, bo to przedstawiciel innego nurtu filozoficznego.

³² Cytuję za Ewą Nowak.

³³ Martens nie pisze nic o tym, jakie partie i organizacje okazywały przychyłność jego projektom i ich wdrożeniom w poszczególnych Landach. Z publikacji nie wynika także ponadpartyjność Martensa.

³⁴ Trzeba tu wymienić chociażby słabnącą religijność społeczeństwa rdzennego, często niechęć do lekcji religii, ale jednocześnie silną pozycję administracji państwowej oraz instytucji kościelnych. Do tego niechęć polityków do wprowadzania zmian w istniejącym systemie, ze względu na obawę, że może to niekorzystnie wpłynąć na głosowanie wyborców.

kursie³⁵. Natomiast ze względu na, jak to Martens formułuje, *slabą skuteczność moralnego i rozsądkowego apostołstwa*³⁶, widzi konieczność przejścia od słów do czynów. I nic, jak choćby ekonomia, nie może być wymówką dla nieprawidłowych wyborów. Nie ma co popadać w pesymizm i tonąć, lecz trzeba działać jak choćby ta żaba, która wpadła do garnka ze śmietaną i ruszając się stanęła w końcu na jako tako twardszym maśle³⁷.

Martens wymienia filozofię w jednym szeregu z czytaniem, pisanem i liczeniem, traktując ją jako *jedną z elementarnych technik kultury*³⁸. Wydaje się to oczywiste nawet na tzw. zdrowy rozum, bo z natury człowiek staje się człowiekiem właśnie w kulturze (nie ma ludzi poza kulturą), ale akcentowanie tego wątku kulturowego jest przydatne do pokazania i zrozumienia, jak to się dzieje, jak zachodzi³⁹. Martens przywołuje dialog Platona *Teages*, gdzie we fragmencie 122 jest powiedziane, że chłopiec ma być przez Sokratesa uczony mądrości tak, jak uczono go czytania, grania na lirze czy walki⁴⁰ (także w *Protagorasie* jest o tym mowa). Filozofia – abstrahując od różnych rozważań na temat, czym być powinna, czym być może lub jak jest w praktyce nauczania stosowana – jest rozumiana w sensie greckiej *technē*, tj. sztuki, umiejętności, a nawet wiedzy rzemieślniczej (rękodzieło, *Handwerk*), dającej się nauczać i wyuczałnej, dającej się wyćwiczyć. Przy czym chodzi nie o jakąkolwiek kulturę, lecz o kulturę oświecenia⁴¹. Martens zalicza filozofię do elementarnych technik kulturowych, podając przykłady i nie wchodząc w dokładniejsze rozważania pojęcia techniki kulturowej. Oprócz czytania, pisania i liczenia, jako techniki kulturowe Martens wymienia także techniki erotyczne, oddechowe czy medytacyjne. Zaznacza, za Platonem, że oprócz nich, oprócz wyuczalnych (!), pozostaje iskra nieoczekiwanego wglądu⁴². Jednak przy prezentowaniu swojej wizji używa zwykle pierwszych trzech, tj. czytania, pisania i liczenia. Należałoby zbadać, jak pojęcie technik kulturowych jest definiowane i używane przez innych filozofów, w jakich dziedzinach oraz jak wiele takich technik się wymienia⁴³.

³⁵ Nauka nie jest w stanie nie zderzyć się z podstawowymi pytaniami, ale te są już składnikami filozofii. – Ibidem, s. 134.

³⁶ E. Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, op. cit. s. 4. tekstu.

³⁷ Por. E. Martens, *Sind Wirtschaft und Moral miteinander vereinbar?*, op. cit., akapit *Eine zweistufige Wirtschaftsethik*, s. 16.

³⁸ E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2003. – Pomysł jest wcześniejszy niż ta publikacja. Chronologiczna kolejność pomysłów w twórczości Martensa musiałaby zostać dopiero zbadana.

³⁹ Steenblock pisze nawet lepiej, bo po prostu, że filozofowanie jako technika kultury to antropologiczna cecha [*Kulturtechnik* to „*antropologisches*” *Merkmal*]. Kto nie filozofuje, ten nie wyczerpuje możliwości humanistycznych. – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 18.

⁴⁰ Por. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, s. 161–168 w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen Nr. 53 (2007): Kinder philosophieren*, s. 163., http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf, (data dostępu 26.09.2011).

⁴¹ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 187.

⁴² Ibidem, s. 190.

⁴³ Liczenie, pisanie i czytanie jako czynności są wykonywane przez dzieci od najmłodszych lat. O ile pisanie i czytanie pojawia się nieco później, to o liczeniu, w pewnym sensie, można mówić u noworodków. Matematyka, w takim ujęciu, byłaby niewynaleziona, ale rozwijana. Byłoby to pokrewne z poglądem tych filozofów, którzy uważają, że filozofia jest czymś radykalnie naturalnym. Na pokrewieństwo zaś matematyki i filozofii wskazywał Platon.

Martens proponuje wprowadzenie nauczania filozofii już w wieku dziecięcym, jako metodę istotnie pomocną w wykształceniu *samodzielnego namysłu*⁴⁴. Owo nauczanie filozofii nie ma mieć formy wykładu, tak jak wyklada się religię czy historię. Dzieci mają się uczyć nie filozofii, ale filozofowania⁴⁵. Nauczanie ma mieć postać dialogu tu i teraz, a pojęcie dialogu zakłada fundamentalną równość jego uczestników⁴⁶. Nie ma to być dialog sterowany lub pozorowany, które to wątpliwości pojawiają się przy próbach zrozumienia dialogów Sokratesa⁴⁷. Wagę tych uwag doceniamy zwłaszcza wtedy, gdy w życiu doświadczyliśmy niedobrowolnego spotkania (rozmowy) z kimś, kto jest sprawniejszy umysłowo, nie mówiąc już o sytuacjach wywierania dopuszczanego prawem lub bezprawnego przymusu⁴⁸. Martens zresztą wybiera z Sokratesa to, co mu najbardziej odpowiada. Można oczywiście zapytać, czy pobierając od różnych filozofów „najlepsze” fragmenty uzyskuje się tak spójną całość, jak złożone z różnych składników ciasto babuni? Być może jednak Martens posiada przynajmniej częściową zdolność do uniwersalizującego łączenia w swoim myśleniu wielu rozdzielanych zwykle elementów, podobnie jak C.F. von Weizsäcker, u którego był stypendystą⁴⁹. C.F. von Weizsäcker, mimo iż był fizykiem, uprawiał astrologię⁵⁰. W czasach nazistowskich współtworzył teoretyczne podstawy budowy bomb atomowych i plutonowych, zgłosił wniosek patentowy, a więc zamierzał mieć prywatne dochody z produkcji bomb atomowych. Następnie został pacyfistą, aktywnie działał na rzecz pokoju i wykładał filozofię, mając licznych słuchaczy⁵¹. Drogę filozoficzną Martensa opisuje Steenblock⁵². Brak jednak

⁴⁴ E. Martens, *Praktische Philosophie aus Fachdidaktischer Perspektive – Schwerpunkt: Methodik*, w: *Philosophieunterricht in NRW 34* (2000), s. 2. tekstu.

⁴⁵ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 78.

⁴⁶ Kwestia dialogu jest rozwijana również w filozofii dialogu, która podkreśla także wagę czynu oraz czasu, jako niepomijalnych, gdy rzeczy się dzieją oraz gdy są relacjonowane. Por. Franz Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do „Gwiazdy Zbawienia”*, przeł. Tadeusz Gadacz SP, w *Filozofia dialogu*, Wybrał, opracował i przedmową opatrzył Bogdan Baran, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991, s. 68–75. Jednak odmiennie niż mistycyzujący dialogicy, Martens idzie drogą racjonalisty, a przynajmniej tak ją pryncypialnie przedstawia.

⁴⁷ Bodenheimer dostrzega w metodzie pytań Sokratesa wyraz *panowania oraz odbierające godność przepytywanie*. –Tłum. B.K. Tekst oryginalny: *Ausdruck von Herrschaft und eine entwürdigende Ausfragerei*. – Zob. w: E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 162.

⁴⁸ *Dialog sokratejski, patrząc dokładnie, składa się nie tylko z zewnętrznej metody nauczania, lecz jest i to przede wszystkim, ruchem (aktywnością) człowieka jako właśnie osoby wolnej, autonomicznej. Dokładnie na tej zdolności (kompetencji) zasadza się, dla Sokratesa w „Fedonie”, rozwiązanie pytania o tożsamość*. –Tłum. B.K. Tekst oryginalny: *Der Sokratische Dialog besteht jedoch genauer gesehen nicht bloß in einer äußeren Lehrmethode, sondern ist in erster Linie Bewegung des Menschen als freier, autonomer Person selbst. Genau in dieser Fähigkeit liegt für Sokrates im „Phaidon” die Lösung der Identitätsfrage*. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 55.

⁴⁹ Zob. życiorys Martensa zamieszczony na końcu niniejszej pracy.

⁵⁰ To może dziwić, ale z drugiej strony to dość oczywiste, że wielu naukowców zajmowało i zajmuje się dodatkowo sprawami innymi niż na uczelni. U większości nie stało się to znane, bo oni sami nie stali się znani. Mogło to być odskocznią od naukowych standardów lub od politycznych przymusów. Jest wiadome, że liczni naukowcy humaniści czy filozofowie w krajach komunistycznych zajmowali się w domu tematami chrześcijańskimi czy wschodnimi. Efektem tego mogły być także inspiracje dla pracy oficjalnej, jawnej, jednak zwykle nie wymieniane przez autorów w ich względnie suchych tekstach naukowych. Jest to kwestią m.in w psychologii procesów naukotwórczych czy w socjologii nauki.

⁵¹ Por. Tilman Spengler: *Ein Denker universaler Zusammenhänge. Heidegger und Heisenberg, Astrologie und Atomwaffen: Erinnerungen an C. F. von Weizsäcker*, <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/gesundheit/ein-denker-universaler-zusammenhaenge/840826.html> (data dostępu 26.09.2011). Gerard Radnitzky przykleił członkom rodziny Weizsäckerów naklejkę osobników z wrodzoną poprawnością polityczną.

⁵² Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit.

opublikowanych dokładniejszych informacji osobistych (prywatnych) o urodzonym w 1943 roku Martensie, ani informacji historycznych o jego rodzinie⁵³.

Martens wypowiada się w dwojaki sposób: jako filozof oraz jako doradca polityki szkolnej. Jako filozof odwołuje się do historii filozofii oraz do własnych przemyśleń. Jako organizator stara się wpłynąć na opinię władz, nauczycieli oraz w ogóle szerszej publiczności. Skutkiem tego używa różnych języków. Czasem specjalistycznego języka filozofii, a często języka potocznego, jakby prowadząc opowieść celem spopularyzowania swego pomysłu i zamiaru. Trzeba w tym widzieć przykłady perswazyjnej i edukacyjnej funkcji języka. Poza tym trzeba tu także dostrzec, że Martens, działając jako animator dydaktyki filozofii, daje świadectwo swemu pogładowi na filozofię, że powinna być ona praktyczna. O ile dziecko, dzięki temu że filozofuje, może lepiej orientować się i działać w swoim, zwłaszcza najbliższym otoczeniu (a więc przenosić „teorię” na swoją „praktykę”), o tyle filozof tej miary i stylu co Martens, działa na arenie całego państwa, wpływa na jego struktury, a nawet ma szerszy wpływ, jeżeli wziąć pod uwagę integrację Europy i procesy globalizacyjne⁵⁴.

Martens zakłada praktyczną efektywność swego podejścia i swojej metody na wszystkich poziomach psychiki. Dokładniej mówiąc: zbioru czy raczej splotu metod. Takie posokratejskie założenie jest wyraźnie odmienne od tych systemów, które mówią o różnych warstwach, głębiach czy subtelnościach, jak przykładowo fenomenologia czy psychoanaliza. One bowiem proponują metody specjalne, które wprawdzie są spotykane w codzienności i wydają się być stosowane w naturalny sposób dość powszechnie, to jednak nie w sposób systematyczny i nie jako jako jedyne. Już od początku Martens nie preferuje mono-metod. Dopiero jednak w późniejszym wieku, wyraża się coraz dosadniej i pisze: *z pomocą metod poznawczych, połączonych tak jak siatka, które bez niej [bez siatki!] stosowane są w izolacji, monopolistycznie lub bezrefleksyjnie [...]*⁵⁵.

Aby zobrazować złożoność myślenia i filozofowania proponuję następujący przykład. Kolagen występuje dość powszechnie w całym organizmie. Znanym jest, że w chorych stawach stwierdza się jego niedobór. Ktoś mógłby pomyśleć, że wystarczy jeść kolagen, aby uzupełnić jego braki. Sprawa jest jednak bardziej skomplikowana. Zjedzony kolagen nie jest tak po prostu transportowany do stawów. Trzeba jeść coś, z czego organizm wytwarza

⁵³ Jest to o tyle ważne, że każda rodzina ma jakieś korzenie i atmosferę, w jakiej dzieci się wychowują. My Polacy mamy swoje mocne i słabe strony. Bohaterską walkę o wolność, ale także tułaczkę wojen i uwikłania we współpracę z prosowieckimi władzami PRL. Niemcy mają tragiczny udział w reżimie nazistowskim Hitlera. Jaskrawym i znanym w Niemczech przykładem współdziałania w systemie różnych władz jest właśnie kilka pokoleń rodziny Weizsäcker. – Niczego tu o Martensie nie sugeruję. Zwykle więcej wiadomo o życiu artystów i polityków (bo nimi interesuje się prasa), niż o życiu naukowców, przynajmniej dopóki żyją, a nie są sławni. Czy w nauce liczą się tylko publikacje?

⁵⁴ Steenblock przywołuje opinię Helmuta Peukerta. *Wg. jego zarzutu, wrażenie braku praktyczno-życiowego znaczenia niektórych zawodowych filozofów prowadzi do społecznej marginalizacji filozofii, przez co „miliony inteligentnych ludzi” są jej pozbawieni.* – Tłum. B.K. Tekst oryg.: *Nach seinem Vorwurf führt der von manchen Berufsphilosophen erweckte Anschein ihrer lebenspraktischen Bedeutungslosigkeit zu einer gesellschaftlicher Marginalisierung der Philosophie, die dadurch „Millionen intelligenter Menschen” vorenthalten werde.* – Por. Helmut Peukert, *Bildung – Reflexion zu einem ungelösten Versprechen.* w: *Bildung – Jahreshft des Friedrich Verlages 1988*, s. 12–17; por. też Helmut Peukert, *Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung.* In: *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung.* Luzern 2003, s. 9–30. – Cytat z H. Paukerta przytaczam za V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 32. – Jak bardzo przypomina to stare *medice, cura te ipsum*, czyli lekarzu ulecz samego siebie!

⁵⁵ Por. Ekkehardt Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit., s. 162.

kolagen. A także wiele innych rzeczy, które umożliwiają tworzenie kolagenu i umieszczanie go w stawach. Choć istnieje żywność mniej i bardziej zdrowa, to okazuje się, że dobierając żywność zdrową trzeba jeść wszystkiego po trochu. – I podobnie jest z myśleniem i filozofowaniem. Efektywność dostarczania ludziom, a zwłaszcza dzieciom, gotowych prawd jest niewielka. Każdy z nas musi się nauczyć „produkować” dobre myśli i potrzebuje do tego możliwie wiele z całego świata.

W swoich książkach i artykułach Martens przytacza lub omawia dziesiątki mniej lub bardziej znanych u nas pedagogów i filozofów, czasem w kilku słowach, czasem na kilku stronach. W *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, są to m.i.n.:

- Herman Nohl, Artur Liebert, Leonard Nelson, Walter Benjamin⁵⁶ (także do nich odnosi się określenie re-importu),
- Matthew Lipman, Ann M. Sharp, Gereth Matthews, Michael S. Pritchard, Jean-François Lyotard, Jay R. Rosenberg,
- Wergiliusz, Horacy, Herodot, Sokrates, Platon, Arystoteles,
- Johann Gottfried Herder, Novalis (Georg Philipp Friedrich Freiherr von Hardenberg), Michel de Montaigne, Jean-Jacques Rousseau, Max Horkheimer, Ernst Bloch, Karl Jaspers, Artur Schopenhauer, Ludwig Wittgenstein, Theodor W. Adorno, Margaret Mead, Robert Spaemann, Immanuel Kant, John Devey, Judy Kyly, John Wilson, Carl Fridrich von Weizsäcker, Bertrand Russel, Berie Heesen, Christopher Olsen, Lew Siemionowicz Wygotsky, Jean Piaget, Sigmund Freud, Herbert Schnädelbach, Konrad Lorenz, Peter Sloterdijk, Fritz Zorn, Theodore Roszak, Ernst Cassierer, Hermann Giesecke.

Wielka szkoda, że ta tak bogata w nazwiska i pojęcia książka nie ma indexów⁵⁷.

Wobec bardzo szerokiego podejścia Martensa do tematu filozofowania dzieci, niniejsze opracowanie daje opis i rozpoznanie tematów dla ewentualnie szerszego opracowania (zob. o tym w *Zakończeniu*). Dla polskich czytelników jest to zasadniczo wgląd w filozoficzne publikacje niemieckie na styku trzech tematów: filozofii, pedagogiki i dziecka.

⁵⁶ Jest cała plejada nazwisk wielkiej niemieckiej *Reformpädagogik*, przechodzącej w *progressive education*, tj. *edukację progresywną*, w Polsce reprezentowaną m.in. przez Janusza Korczaka. Trzeba zaznaczyć, że korzenie niemieckie są szczególnie silne. Martens, choć przedstawia się jako dydaktyk czy pedagog nowoczesny i racjonalistyczny, najwięcej nazwisk używa jednak z tego właśnie nurtu. Inne kierunki czy nurty, nazwijmy je zbiorczo „alternatywne”, już nie wymieniane przez Martensa, ale także stosowane i często działające jako inspiracja, to m.in.: pedagogika Montessori, pedagogika waldorfska, wychowanie antyautorytarne, deschooling.

⁵⁷ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit.

Rozdział 3. Przykłady filozoficznych pytań dzieci i opowiadań impulsowych dla dzieci.

Opublikowanych zostało wiele pytań czy opowiadań mających za zadanie uruchomić dyskusję filozoficzną dzieci. Są one impulsowe tym sensie, że swą treścią, jak błysk światła albo słowo gościa, a więc jako pretekst, uruchamiają proces zaczynający się np. od zdziwienia i przechodzący w naturalne filozofowanie. Mogą one być sporządzone na kanwie mitów greckich, albo dotyczyć aktualnych tematów, nawet tak dziwnych jak UFO⁵⁸. Powstały również dłuższe opowiadania, także książki, które mogą być „przerabiane” podczas całych kursów filozofowania z dziećmi. Przykładowo, *Harry Stottlemeier's Discovery* (wersja angielska – w wersji niemieckiej: *Harry Stottelmeiers Entdeckung*) M. Lipmana ma 169 stron, grubym drukiem, aby było wygodnie czytać i nauczycielom, i dzieciom⁵⁹. Do wielu takich książek czy zbiorów opowiadań istnieją podręczniki dla nauczycieli. Martens przytacza liczne tytuły Lipmana i innych autorów, z których kilka stało się klasykami i zostało przetłumaczonych na wiele języków⁶⁰. Oprócz książek Martens zachwala audycje radiowe Waltera Benjamina z lat 1929–1932, wydane później drukiem⁶¹. Nowsze pozycje podaje Volker Steenblock⁶². Jest też wielu innych autorów aktywnych w różnych ośrodkach, o których publikacjach można się dowiedzieć z licznych już opracowań i stron internetowych. Kilka tytułów z obszaru praktyki jest wymienionych osobno na końcu *Bibliografii*. – Podam przykłady pytań dzieci oraz przykłady tekstów przygotowanych przez dorosłych z zamiarem pobudzenia dzieci do filozofowania.

Przykłady spontanicznych pytań filozoficznych⁶³ dzieci:

5 letni Jordan: „Gdy o ósmej idę do łóżka i o siódmej rano wstaję, jak mogę ustalić, czy mała wskazówka zegara rzeczywiście tylko raz się okręciła? Muszę całą noc czuwać i obserwować zegar? A jeżeli choćby na małą chwilę spojrzałbym w bok, to może wtedy mała wskazówka obróciłaby się dwa razy⁶⁴?”

⁵⁸ Kiedyś dzieci słuchały bajki o *Czerwonym Kapturku*, a dzisiaj częściej słuchają o przybyszach z kosmosu, których „poznają” także w modnych grach komputerowych, o czym można się przekonać na każdym podwórku, gdy dzieci bawią się ze sobą. Pojawiają się tam UFO-ludki z różnymi broniąmi i mocami. Gdyby więc na Ziemi pojawił się jakiś przybysz z kosmosu, to mógłby wywołać zdumienie i ekscytację, ale nie byłby postacią „obcą”. Ten temat bywa poruszany w zorganizowanych rozmowach filozoficznych dzieci.

⁵⁹ Por. Matthew Lipman, *Harry Stottelmeiers Entdeckung. Philosophieren mit Kindern*, (tyt. oryg. *Harry Stottlemeier's Discovery*) Übersetzt und herausgegeben von Daniela G. Camhy, Akademia Verlag, Sankt Augustin 2009.

⁶⁰ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit., zwł. s. 71–77.

⁶¹ Ibidem, s. 173 i n.

⁶² Wiele pozycji w różnych miejscach książki. – Por. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit.

⁶³ Te oraz takie pytania są filozoficzne w tym sensie, że dzieci filozofują, tzn. stawiają pytania tak jak filozofowie i odpowiadają jak filozofowie. To, czy te pytania są zawsze prawidłowo skonstruowane oraz czy odpowiedzi są zawsze prawdziwe, to osobna sprawa. Niektóre pytania i odpowiedzi filozofów też są kwestionowane, lecz to nie zawiesza filozofii w ogóle, lecz prowadzi do ich ulepszania oraz wyrabiania u osób filozofujących umiejętności lepszego rozpoznawania świata i bycia w świecie.

⁶⁴ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 127.

6 letni Tim: „Tato, jak możemy być pewni, że wszystko nie jest tylko snem? – I odpowiedź Tima: „No więc ja nie wierzę, że to wszystko jest tylko snem, bo we śnie ludzie nie chodziliby z pytaniem, czy to może jest sen”⁶⁵.

Pytania dzieci są rozwojowo doniosłe, bo choć dzieci potrzebują fantazji i bajek, to potrzebują również uczyć się odróżniać je od rzeczywistości⁶⁶. – Martens przytacza przykład wypowiedzi 5-letniego dziecka swego profesora, C.F.von Weizsäkera: „Mamo, czegoś takiego jak połowa to nie ma. A wtedy ona odpowiedziała: Dlaczego, gdy masz kawałek ciasta, możesz go przecież podzielić i wtedy masz połowę ciastka. – Tak, ciastko można dzielić, to wiem, ale liczby, powietrzne liczby, tych nie można dzielić. I słowem >>powietrzne liczby<< pokazał, że zrozumiał, czym liczby są. Bez wątpienia pięcioletni chłopiec intuicyjnie pojął różnicę między konkretnymi i abstrakcyjnymi liczbami”⁶⁷.

Przykłady pytań i opowiadań impulsowych do rozmów filozoficznych dzieci

Czy strażak musi czyścić buty, gdy wchodzi do płonącego domu?

*Moralny dylemat (za Kohlbergiem): czy ojcu wolno ukraść w aptecce lekarstwo, jeżeli w ten sposób może swoją żonę uratować przed śmiercią, a nie ma pieniędzy, jakie byłyby potrzebne, aby lekarstwo kupić*⁶⁸?

*Wyobraźcie sobie, że jesteście królem i musicie rozstrzygnąć trudny i sporny przypadek. Kto powinien otrzymać nagrodę za uratowanie królewskiego syna? Świadkowie donoszą królowi, co widzieli z pewnej odległości. Otóż w jeziorze około dziesięcioletni chłopiec trząsał dziko nogami, wymachiwał ramionami i wydawał z siebie niezrozumiałe okrzyki. Blisko brzegu, jak donoszą dalej świadkowie, znajdowały się właśnie dwie osoby: mężczyzna na wózku inwalidzkim oraz biegacz (jogger). Mężczyzna na wózku podjechał natychmiast do brzegu, wziął gałąź i starał się chłopcu pomóc, ale ze swego wózka nie był w stanie tego zrobić. Natomiast biegacz zachowywał się najpierw tak, jakby nic nie wiedział, ani niczego nie słyszał. Gdy jednak chłopiec zawołał: „pomocy, jestem synem króla”, biegacz natychmiast wskoczył do wody i bez wysiłku wyciągnął chłopca na brzeg. Kto z nich dwóch zasłużył na nagrodę, inwalida na wózku czy jogger? Jak rozstrzygnęlibyście na miejscu króla?*⁶⁹?

Przykład własny Martensa – tj. opis rozmowy dzieci o Kartezjuszu – znajduje się na początku niniejszego studium, w motto⁷⁰. – Temat zwierząt w filozofowaniu szerzej omawia Steenblock⁷¹.

⁶⁵ Ibidem, s. 131.

⁶⁶ Ibidem, s. 132.

⁶⁷ Ibidem, s. 133/134.

⁶⁸ Por. Michael Schnabel, *Mit Kleinkindern philosophieren* na stronie *Das Familienhandbuch* des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), <https://www.familienhandbuch.de/erziehungsbereiche/kognitive-forderungsmoglichkeiten/mit-kleinkindern-philosophieren> (data dostępu 26.09.2011).

⁶⁹ Por. Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, op. cit. od s. 137. – Tłum. B.K.

⁷⁰ E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 95. – Oprócz skojarzeń z historią filozofii, którą, patrząc z zewnątrz, można traktować jako zbiór zabytków albo kamieniółom, trzeba tu dodać aktualniejszy i drastyczniejszy kontekst. Tego Martens z oczywistych względów nie zamieszcza, bo chodzi o kontekst znany każdemu Niemcowi, który tę książkę czyta i zastanawia się, jak wychowywać dzieci. Chodzi o dręczenie zwierząt. Niemal na całym świecie zwierzęta są masowo hodowane i zabijane przemysłowo dla celów spożywczych ludzi. Zwłaszcza w krajach zachodnich wprowadzono dość rozbudowane przepisy

Wszystkie tego typu opowiadania, pytania, oraz inne formy są w gruncie rzeczy pretekstem do rozpoczęcia dialogów dzieci.

Istnieje duża ilość publikacji niemieckojęzycznych zawierających różne zestawy tekstów do filozofowania z dziećmi i młodzieżą. Do tego są także publikacje przeznaczone dla nauczycieli, jako materiały do zajęć. – Są oczywiście także publikacje angielskojęzyczne, ale tutaj zajmujemy się głównie niemieckimi.

regulujące sposoby zabijania, m.in. w celu zmniejszenia cierpień zwierząt. Oprócz tego jednak w każdym kraju istnieje odmienny kontekst społeczny i historyczny. W Niemczech, w odniesieniu do dzieci i młodzieży, stanowią go historyczne organizacje z czasów nazistowskich. Panowała tam atmosfera tolerująca dręczenie zwierząt, w ramach realizacji oficjalnego celu, jakim było fizyczne hartowanie, ale także nieoficjalnego celu, jakim było konstruowanie psychiki wychłodzonej uczuciowo. Oficjalnie dręczenie zwierząt było zakazane prawem, a nawet pisało się o miłości do zwierząt i natury. Dzisiaj wiedza o tym jest formalnie powszechna, mimo iż jest ona wypychana z potocznej świadomości. Ja te fakty znam z rozmowy ze współcześnie żyjącym starszym Niemcem. Poza tym odbywały się regularnie różne zabawy (czy raczej ćwiczenia), w których dochodziło do pobić, a poszkodowani (dzieci i ich rodzice) nie skarżyli się, bo to byłoby źle widziane. Powiedzenie było takie: 1. *Hart wie Kruppstahl (twardy jak stal Kruppa)*, 2. *Zaeh wie Leder (wytrzymały jak skóra)*, 3. *Flink wie ein Windhund (zwinny jak pies gończy)*. Adolf Hitler zawsze chwalił boks, a więc brutalny sport. Gebels zaś powiedział: *W młodych i starych, w ludziach z nizin i z wyżyn, w biednych i bogatych, tkwi dzisiaj obsesyjna wola wyprowadzenia narodu niemieckiego na naród światowy. Każdy u nas jest o tym przekonany: musimy wziąć udział w panowaniu nad światem. Dlatego musimy się stać ludem panów i dlatego musimy nasz lud wychować na lud panów. To musi się zaczynać już u najmniejszego zucha, który w tej moralności panów musi być wychowywany.* – Tłum. B.K. Tekst oryginalny: *Heute steckt in jung und alt, in hoch und niedrig, in arm und reich der besessene Wille, die deutsche Nation wieder zu einem Weltvolk emporzuführen. Jedermann bei uns ist davon überzeugt: Wir müssen an der Beherrschung der Welt teilnehmen. Wir müssen deshalb ein Herrenvolk werden, und deshalb müssen wir unser Volk zum Herrenvolk erziehen. Das muß schon beim kleinsten Pimpf anfangen, der schon in dieser Herrenmoral erzogen werden muß.* Zob. <http://www.brigg-paedagogik.de/leseproben/497/leseprobe1.pdf> (data dostępu 26.09.2011). – Wyjaśnijmy, że do *Deutsches Jungvolk* (tzw. *Pimpfe*) należeli chłopcy w wieku 10 - 14 lat. Dziewczynki miały osobne organizacje. Do *HJ* należała młodzież od 14 roku wzwyż. Sformowana z *HJ* pod koniec wojny dywizja SS należała do najokrutniejszych. – O tym Martens nie pisze, ale powinno być oczywiste, że opowiadania impulsowe, które uruchamiają rozmowy w szkole na temat zwierząt, mają historycznie inny kontekst w Niemczech niż w Polsce. Nawet jeżeli jest to tylko kontekst głównie w głowach nauczycieli. Jest bowiem faktem, że historia wojenna raczej słabo istnieje w świadomości dzieci i młodych ludzi. Wielu zarzuca to Niemcom jako wypieranie się historii czy brak wychowania przez historię. Wydaje się to jednak świadomą polityką. Podobne jest to do sprawy bajek dla dzieci. Gdy J.Ch. Andersen (któremu nie powiodło się jako filozofowi) albo bracia Grimm pisali swoje bajki, to w tamtych surowych i pełnych napięć czasach mogły mieć one działanie estetyczne i katarctyczne. Dzisiaj, gdy rodzaj stresu jest inny, tamte bajki, gdy są czytane w zbyt wczesnym wieku, odbierane są jak horrory i wiele dzieci ma złe sny po ich słuchaniu. Pedagodzy i rodzice, którzy nie traktują klasyki jako nienaruszalnej świętości, dostosowują ją do teraźniejszości, tzn. albo przerabiają stare bajki zgodnie z duchem dzisiejszego czasu, albo przynajmniej przesuwają ich czytanie na późniejsze lata. I wtedy dzieci śpią spokojnie. Wydaje się, że podobny zabieg psychiczno-socjologiczny został zastosowany w Niemczech wobec historii. Ktoś to może chwalić lub ganić, ale nie można tego nie widzieć, a przynajmniej przypuszczać. – Por. też opis zmian mentalnościowych przejawiających się w procesie militaryzacji niemieckiej młodzieży męskiej w czasach od Cesarzkiej Rzeszy do Trzeciej Rzeszy [*Die Militarisierung der männlichen Jugend vom Kaiserreich bis zum Dritten Reich*] w: Christoph Schubert-Weller, *Kein schöner Tod ... Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890–1918*, Juventa-Verlag, Weinheim 1998 oraz Christoph Schubert-Weller, *Hitlerjugend. Vom Jungsturm Adolf Hitler zur Staatsjugend des Dritten Reiches. [Materialien zur historischen Jugendforschung]*, Juventa, 1993. – Podobnie jak Kant mówił, że oświecenie nie spada z nieba, tak też będzie rozsądnym przyjąć, że potworności II Wojny Światowej nie wdarły się na Ziemię z piekła, lecz mają po prostu swoją przedhistorię [*Vorgeschichte*].

⁷¹ Por. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit. s. 231 i n.

Została opracowana metoda tworzenia tekstów do zajęć filozoficznych. Jest ona częścią *metody konstanckiej dyskusowania dylematów* Georga Lind⁷².

W Polsce Jarosław M. Spychała zaproponował metodę *Lego Logos*, filozofowania z dziećmi z użyciem klocków Lego⁷³.

Podam przykład podejścia do pytań typu jak powyżej. – *Skąd się bierze mleko?* – Ktoś odpowie: ze sklepu. Ktoś inny go wyśmiej i powie: od krowy! – Hm, odpowiedź „ze sklepu” wydaje się śmieszna, a odpowiedź „od krowy” wydaje się prawdziwa. Ale przecież krowa nie daje mleka ot tak sobie. Jedna i druga odpowiedź to prawdy częściowe. Bo do krowy potrzebny jest rolnik, a rolnikowi pole, a na polu ziarno (często zmodyfikowane genetycznie) i nawozy (zwykle chemiczne), do tego dotacje unijne (bez których handel światowy wyglądałby inaczej), później transport do mleczarni, związki zawodowe kierowców itd. – Ile czynników uwzględni dziecko? Ile uwzględni dorosły? Ile technologii jest w filozofii? Ile czynników jest istotnych? Obetnijmy pytaniom włosy: bez czego nie byłoby mleka?

Inny pytanie: „*Czy strażak musi czyścić buty, gdy wchodzi do płonącego domu?*” – Odpowiedź wydaje się oczywista. Raczej nikt nie odpowie „tak”, każdy odpowie „nie”. Jednak, gdy słuchać wyjaśnień, *dlaczego* „nie”, to okazuje się, że jest ich wiele rodzajów. Poznawczo interesująca jest oczywistość odpowiedzi „nie” oraz różnorodność wyjaśnień. We wielu przypadkach dużo łatwiej jest powiedzieć „tak” – „nie”, niż sensownie i zrozumiale wyjaśnić *dlaczego*. – Dorosłym trudno jest milczeć, gdy dzieci mówią. A zwłaszcza gdy dzieci milczą.

⁷² *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*. Por. Lind, G., *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, [Morality Can be Taught. Handbook on Theory and Practice of Moral and Democratic Education]. Second edition. München: Oldenbourg-Verlag (O książce zobacz: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-public.htm#lind_2009_moral). Zob. także <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/> (data dostępu 26.09.2011).

⁷³ Zob. Katarzyna Kubat, Jarosław Marek Spychała „*ΑΕΤΩ-ΛΟΓΟΣ*”, w: *Nowe perspektywy. Nauki społeczne dla gospodarki*, Wydawca: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2011, s. 195–207 oraz wersja angielska 370–382, http://www.bepluser.pl/poprzedni_projekt/ (data dostępu 26.11.2012). Zob. także <http://lego-logos.pl/> (data dostępu 26.09.2011).

Rozdział 4. Pluralizm Martensa. Metoda pięciu palców

Praktyczne filozofowanie Martens opisuje jako cztery nierozdzielne⁷⁴ drogi:

1. Dialog – działanie (Matthew Lipman, Leonard Nelson, Platon, John Dewey)
2. Kształtowanie pojęć (Ludwig Wittgenstein)
3. Dziwienie się (także: droga wielkich pytań) (Gereth Matthew, Arystoteles, Artur Schopenhauer)
4. Oświecenie (Immanuel Kant, Jean-François Lyotard⁷⁵)

Drogę wielkich pytań Martens ilustruje pytaniami Kanta:

1. Co mogę wiedzieć? (teoria poznania)
2. Co powinienem robić? (etyka)
3. Na co wolno mi mieć nadzieję? (filozofia religii)
4. Czym jest człowiek? (antropologia)

Jerzy Kmita pisze, że są to: pytania nieprofesjonalnej filozofii „światowej”, oczekujące na asymilację profesjonalno-filozoficzną⁷⁶.

Poszczególne drogi mają trzy poziomy:

1. Przykłady jako pobudzenie do filozofowania
2. Konceptualizację (uwyrażnienie)
3. Teorię⁷⁷

Punktem wyjścia są praktyczne przykłady. Następnie każdy z pomysłów ma zostać uwyrażniony co do celu, zawartości i metod oraz przedyskutowany w swoich krytycznych punktach. Zakończeniem jest filozoficzna teoria, na którą lub przeciw której pomysły są zorientowane⁷⁸.

W aspekcie złożoności, ale także dydaktycznie, nachodzą na siebie trzy sposoby filozofowania:

1. Naturalne
2. Elementarne
3. Akademickie

⁷⁴ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 27.

⁷⁵ Jean-François Lyotard: *Postmoderne für Kinder; Briefe aus den Jahren 1982–1985*, Passagen-Verl., Wien 1996.

⁷⁶ Por. Jerzy Kmita, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*, op. cit. s. 28.

⁷⁷ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 28–29.

⁷⁸ Trzeba pamiętać, że teorie i modele mają wyłącznie heurystyczny charakter. Atomy nie wyglądają tak, jak w modelu Bohra – ten model służy do porządkowania doświadczeń. Każdy model jest swoistym obrazowaniem i ujmuje nasze kompleksowe poznanie pod jakimś kątem.

Kolejnym⁷⁹ sposobem przedstawienia filozofii jest wskazanie na:

1. Nastawienie, by wspólnie, bez uprzedzeń i sceptycznie przyjrzeć się czemukolwiek, co dziwi lub wydaje się oczywiste albo bezsensowne; także otwartość na nowe poznanie i doświadczenie
2. Metodę czy raczej ich sprzężony zbiór, zwany metodą pięciu palców; podawanie racji (*Gründe geben*)
3. Treść, czyli to, czego początkiem mogą być powszednie sytuacje lub systematyczne badania, a co skrótowo sprowadza się do wielkich pytań Kanta.

Poza tym Martens cytuje Platona, że filozofia nie jest wiedzą, lecz miłością do wiedzy.

Sposoby realizacji.

Swoją metodę, czy raczej ich pięcioelementowy zestaw, Martens wymienia w każdym tekście. Podkreśla, że dzieci nie są zamknięte w jednej metodzie⁸⁰. Zaznacza przy tym, że elementy tego zestawu są od siebie nierozłączne, w tym sensie, że są do użycia razem⁸¹. (Chronologicznie rzecz biorąc, Martens formułuje swą metodę w pracy *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*) i wymienia:

1. Trafne opisy fenomenów, które można określić jako akty fenomenologiczne, a więc przypisać do, znanej z historii filozofii, fenomenologii (papka wrażeń ludzkiej choroby fenomenologicznej, *Wahrnehmungsbrei*⁸² *morbus phaenomenologicus*⁸³).
2. Pomocne wzorce wyjaśniania⁸⁴ (*hilfreiche Deutungsmuster*) jako akty hermeneutyczne (dłubanie w tekstach, oglądanie słówek ze wszystkich stron (*Texthuberei morbus hermeneuticus*))
3. Ważne odróżnienia pojęciowe i figury argumentacyjne (*Argumentationsfiguren*) jako akty analityczne (dzielenie włosa na czworo,

⁷⁹ Por. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit. 161. Por także: E. Martens, *Können auch Bakterien denken?*, w: *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln: Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte* (s. 233–238), Christian Fischer (Herausgeber), Franz J. Mönks (Herausgeber), Ursel Westphal (Herausgeber), Verlag: Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin 2008, s. 238. – Również w innych miejscach Martens stosuje alternatywne określenia.

⁸⁰ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 44.

⁸¹ Por. Ekkehard Martens, „Das Schiff des Theseus” – integratives Philosophieren mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zwischen Denktraining und Happening, s. 10. tekstu, <http://www.bischof-neumann-schule.de/Downloads/downloads.html>, (data dostępu 26.09.2011).

⁸² Niem. *Brei* to polska „papka”, w sensie pierwotnej potrawy z ziaren, posiekanych lub zmielonych i ugotowanych w jakimś płynie. Podpłomyki pojawiły się dużo później. Papka jest najprostszym i do dzisiaj najpopularniejszym na całym świecie sposobem przygotowania ziaren. W Europie była to podstawowa forma pokarmów aż do końca XVIII w., gdy do menu doszły ziemniaki i gdy we względnie wielu domach wybudowano piec z prostymi piekarnikami. Uwaga: aby piec chleb, potrzeba dość dobrej mąki oraz opału do pieca, co dla większości biednej ludności było wtedy niedostępne.

⁸³ Por. fragment 3. *Zur Methodik philosophischer Bildungsprozesse* w: V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 20–23. – Dodać trzeba, że łac. *morbus* znaczy choroba. Stosowanie takich dwuznacznych, częściowo pejoratywnych zbitek pojęciowych (w tym przypadku chodzi o poważnego zwykle Schnädelbacha), mających w gruncie rzeczy ambiwalentny charakter, jest „masochistycznym” wyrazem okropnej autodekonstrukcji filozofów, spychanych przez naukowców (tych z umysłowością stricte typu *science*) na margines kultury.

⁸⁴ Wyjaśnianie trzeba tu rozumieć jako rozpoznawanie, a nie konstruowanie znaczenia.

Haarspalterei morbus analyticus, brygady sprząające, *Putzkolonnen* Moniki Sängers)

4. Główne kontrowersje (*zentrale kontroverse Positionen*) jako akty dialektyczne (głupie gadanie, także: nic nie wnoszące wielkie słowa, *Gelaber morbus dialecticus*)
5. Pobudzające eksperymenty myślowe, metafory, porównania i mity, wpadanie na pomysły jako akty spekulatywne⁸⁵ (przędzenie, plectenie [sieci], ale także plectenie od rzeczy, *Spinnerei morbus speculativus*), metoda intuicyjna⁸⁶.

Martens i Schnädelbach używają określenia *morbus* na określenie specyficznego podejścia umysłowego do świata rzeczy i myśli. Można je interpretować jako chorobę (morbus) jednostronności. W ten sposób powstają różne, nawet „dziwne” typy filozofii. Można to jednak interpretować jako zaletę specjalizacji. Tak jest bowiem w naszym życiu, że najpierw uczymy się wszystkiego po trochu, a później specjalizujemy się w tym, co podpowiada nam otoczenie lub pasja. W przypadku edukacji wydaje się podejściem zdroworozsądkowym, prezentownie dzieciom różnych metod, ponieważ to jest „wprowadzanie do wszystkiego” i bierze ono pod uwagę to, że z góry nie wiadomo, co które dziecko będzie preferować jako własne narzędzie umysłowe.

Martens podkreśla, że powyższe metody tylko częściowo czy ogólnie (*in einem schwachen Sinne*) odpowiadają systemom Husserla, Gadamera, Wittgensteina, Hegla i Marksa oraz Kartezjusza i Hegla⁸⁷. – Powstaje u nas uzasadniona wątpliwość wobec Martensa, czy taki zbiór metod można sensownie określić jako pluralistyczny. Bo czy posiadanie czterech zmysłów czyni nas zmysłowymi pluralistami?⁸⁸ Można sądzić, że Martens, aby nie popaść

⁸⁵ Por. Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, op. cit. s. 135.

⁸⁶ Metodę spekulatywną Martens szerzej omawia w E. Martens, *Der Faden der Ariadne oder: Warum alle Philosophen spinnen*, Metzler, Stuttgart 1991 (Neuausgabe Reclam, Stuttgart 2000). – Wymowa tego tytułu jest wieloznaczna i prowokacyjna. Dosłownie znaczyłby: Nić Ariadny lub dlaczego wszyscy filozofowie przędą? Ale słowo *spinnen*, które w podstawowym znaczeniu jest używane dla czynności wytwarzania pajęczyny oraz przędzy, stosowane jest także na zwariowane zachowanie, a w szczególności na szalone gadanie. – Tekst na obwołucie jest następujący: *Potrzebujemy nici Ariadny, aby orientować (odnaleźć) się w labiryncie świata. Musimy tę nić sami wziąć w ręce i ją dalej przędz, aby twórczo ukierunkować nasze myślenie i działanie. Ekkehard Martens opowiada w tej książce kulturową historię metafory „nić Ariadny”, która była żywa (pracowała) nie tylko w antyku greckim, ale także w racjonalizmie Bacona i Kanta, w krytyce społeczeństwa Nietzschego czy Adorno, jak też w grze w szachy Wittgensteina.* – Tłum. B.K. Tekst oryg.: *Wir brauchen einen Ariadnefaden, um uns im Labyrinth der Welt zurechtzufinden. Wir müssen diesen Faden selbst in die Hand nehmen und auch weiterspinnen, um schöpferisch unser Denken und Handeln zu bestimmen. Ekkehard Martens erzählt in diesem Buch die Kulturgeschichte der Metapher vom Faden der Ariadne, die nicht nur in der griechischen Antike, sondern ebenso im Rationalismus Bacons und Kants, in der Gesellschaftskritik Nietzsches oder Adornos sowie in Wittgensteins Schachspielen am Werk war.* – Por. także recenzję: Martens, Ekkehard (2000), *Der Faden der Ariadne oder Warum alle Philosophen spinnen*, Leipzig, in: *metaphorik.de* 01/2001, 111-113., <http://www.metaphorik.de/01/rezensionmartens.pdf> (data dostępu 26.09.2011).

⁸⁷ Por. kluczowy fragment 2.5. *Integratives Methodenparadigma* w: E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit. s. 54-55.

⁸⁸ Faktycznie mamy więcej zmysłów niż tylko pięć. Jest wielką zasługą nauki, że uprzystępnia i umożliwia ustalanie działania wielu mechanizmów niewidocznych gołym okiem. Dokonał się gigantyczny postęp w nauce oraz w ekonomii. Choć częściej pod względem ilościowym niż jakościowym. Tzw. nowe zmysły to zmysły somatyczne (zamiast wymienianego dotychczas tylko dotyku): dotyk (bodźce czuciowe), nocycepcja (zmysł bólu), zmysł temperatury (czucie zimna i ciepła). Poza tym jeszcze inne, jak: zmysł równowagi (związany z błędnikiem w uchu), propriocepcja (ułożenia części ciała oraz napięcia mięśniowego), magnetorecepcja

w jakiś ściśle określony rodzaj monizmu metodologicznego, czuł się zmuszony przyjąć jakiś konglomerat. Można też powiedzieć, że musiał dokonać takiego wyboru, aby siebie, jako filozofa i organizatora nauczania, umieścić w głównym nurcie współczesnej filozofii. Konkluzją tego wszystkiego mogło być więc tylko coś w rodzaju metody pięciu palców. Można się oczywiście zastanawiać, czy podłoże metody pięciu palców jest bardziej racjonalne czy bardziej społeczne⁸⁹. Może bowiem – dziejowo patrząc – mniej tu trzeba wchodzić w spory metodologów, a bardziej zauważać fakty demograficzne. Przynajmniej gdy mówimy o edukacji, a w szczególności o filozofowaniu z dziećmi. Obecnie mamy przecież praktycznie na całym świecie do czynienia z narastającą różnorodnością ludności w społeczeństwach krajów zamożnych⁹⁰ i rozwiniętych przemysłowo. Państwo niemieckie, historycznie patrząc, staje się ponownie wielonarodowe. UE z natury rzeczy jest wielonarodowa. Propagowane więc powinny być różne typy motywacji i argumentacji (pluralizm), aby zrozumienie i słowa różnymi drogami mogły przechodzić w dobre czyny. Pluralizm metodologiczny byłby więc adekwatną odpowiedzią na demograficzne zmiany.

Martens używa również określenia „siatka metod” (*Methodenvernetzung*) oraz „spirala metod poznania” (*Methodenschlange der Erkenntnis*), dobierając chyba kurtuazyjnie rysunek węża, który wygląda jak każdy inny wąż, ale przez podpis kojarzy się z regionem chińskim. Wspomina o wężu biblijnym, ale pomija węża hinduskiego (Kundalini), który jest nieporównywalnie bardziej popularny od chińskiego. Jednak cóż, teraz coraz bardziej

(rozpoznawanie pola magnetycznego). Niektóre zwierzęta oraz człowiek dysponują jeszcze innymi narządami zmysłów, np. zmysłem wykrywającym kierunek linii pola magnetycznego (ułatwiającym orientację w przestrzeni). Jest też kilka zmysłów stwierdzanych tylko u zwierząt. – Warto zauważyć, że niektóre nazwy tych zmysłów, bez opisów, nie są zrozumiałe nawet dla nieprzeciętnie wykształconego człowieka. Leibniz, na przełomie XVII i XVIII w., a więc 300 lat temu, był podobno ostatnim uczonym, który orientował się w każdej z uprawianych jemu współcześnie nauk. Lecz *the world is changed*. – Wiadomo, że oprócz 5, ewentualnie 7 smaków, węchem rozpoznajemy kilka tysięcy zapachów (pies odróżnia ich ponad 500 tys.). – Rozumując analogicznie, pojęcie pluralizmu w każdym przypadku jest tylko orientacyjne. Pracownik nauki posiada w nauce orientację ogólną oraz miejscami specjalistyczną. Filozof akademik podobnie, w odniesieniu do dziedzin filozofii, a człowiek filozofujący w odniesieniu do swego życia oraz świata. W szczególności wobec zagadnień nie obejmowanych przez naukę, ale także wobec tych, które są przez naukę badane, ale nie rozstrzygnięte – jest bowiem wiele spraw, które są przedmiotami nauk, lecz z ich badania nie wyniknęła dotąd żadna naukowa konkluzja szczegółowa czy ogólniejszej natury. A jeszcze jest wiele spraw, których nauka nie bierze na warsztat, z różnych powodów. – Najpraktyczniej i bez stronniczego odrzucania niektórych, byłoby traktować dane zmysłowe, które przecież nie istnieją samodzielnie bez umysłu, jako coś spływającego rzeką z jej dorzeczem i deltą.

⁸⁹ W latach 60. ubiegłego wieku monizm metodologiczny toczył bój z pluralizmem metodologicznym: przypomnijmy sobie wrogość panującą między zwolennikami metody dialektyczno-hermeneutycznej i zwolennikami pozytywizmu naukowego. Nieco później Wuchterl (1987) zaprotestował przeciwko dominacji jednej metody, postulując metodologiczne zróżnicowanie, ponieważ dopiero wiele metod może adekwatnie oddawać pluralistyczną naturę współczesnego społeczeństwa. Powołując się na ów pluralizm, Martens rozwinął „metodologiczne koło” (*Methodenzirkel*), czerpiąc przy tym z fenomenologicznej warstwy dialogów Platońskich (*co to jest doświadczenie?*), z hermeneutyki (*sąd, interpretacja, wiedza jako „historia idei”, badanie doświadczeń indywidualnych*), analityki (*przesłanki, sprzeczności, definicje szerokie / wąskie*), dialektyki (*polaryzacja stanowisk, dialog, zasada pro i kontra, aporetyka*) i wreszcie spekulacji (*mit, hipotezy, konstrukcje czysto teoretyczne*). – Por. Barbara Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009, s. 83/84.

⁹⁰ Co to jest zamożność? – Otóż to taka sytuacja, gdy talerze w restauracjach i porcje jedzenia są większe. Gdy dzieci są generalnie wyższe od rodziców i gdy rozpowszechniona jest nadwaga. Gdy wciąż w dużej ilości dobudowywane są nowe mieszkania i domy, mimo iż ilość ludności nie wzrasta.

otwarcie mocarstwowe Chiny są górą...⁹¹

Wydaje się, że tym, co, według Martensa, łączy pięć metod jest racjonalizm. Chociaż racjonalizm każdej z nich jest nieco inny. Najprawdopodobniej jest to kwestia perspektywy, z jakiej te metody postrzegamy. Gdy porównujemy piosenki *The Beatles*, to ich podobieństwo jest łatwo zauważalne. Również piosenki Nany Mouskouri wielu słuchaczom i muzykom wydadzą się podobne do piosenek *Beatlesów*. Dla kogoś być może także arie operowe wydadzą się do nich podobne. Muzyka ludzi to także symfoniczna klasyka. Ale także nowoczesna muzyka konkretna, gdy artysta wprowadza np. dźwięki kropel wody albo piły motorowej. To wszystko jest muzyka, nawet jeżeli o to kłócą się muzycy i melomani. – Podobnie jest z racjonalizmem, z jego granicami. Jak bardzo racjonalistyczny musi być racjonalizm, aby być racjonalizmem? Jaki jest racjonalizm fenomenologii? Wynika z intersubiektywności opisywanych przeżyć? Z metody umożliwiającej jej opanowanie i praktyczne stosowanie? Wiemy, że Jaspers jest różny od Husserla, ale czy któryś z nich jest „nieracjonalny”? A może Martensowi nie odpowiada Jaspers czy Husserl, ale fenomenologia tak? Chodząc po ziemi łatwo zauważymy, że choć stolarze robią mnóstwo błędów, to jednak wyrabiają meble, które, nawet z tymi błędami, nadają się do użycia. – Ogół wiedzy zdobywamy indukcyjnie. Jest to zoperacjonalizowane w statystykach⁹² Zaś fragmenty wiedzy nabywamy w sposób dedukcyjny (jako informacje, które dopiero później stają się elementami większej całości). W nich (w tych porcjach informacji) pojęcia definiuje się jednoznacznie, co wtedy umożliwia wykonywanie dowodzeń. Poza tym obowiązuje zasada analogiczności i oczywistości, co zostało zaakceptowane w teorii systemów, stosowanej nawet w biologii. – Do zbadania byłoby, jak Martens rozumie racjonalizm, że stosuje go jako określenie w odniesieniu do każdej ze swoich pięciu metod, a do innych nie. – Jego metoda korzysta z poszczególnych „podmetod” w słabym sensie. To intuicyjnie oczywiste, jeżeli mamy na myśli filozofowanie z dziećmi lub nawet filozofowanie elementarne. I względnie łatwe do przeprowadzenia pod kuratelą nauczycieli. Ale co, gdy mamy zastosować spiralę metod w filozofowaniu akademickim, gdzie narzędzia są maksymalizowane w swoich funkcjach? Czy wtedy „różnice” racjonalności poszczególnych metod nie okażą się na tyle silne, że dojdzie do rozpadu „federacji”? A może jednak racjonalizm jest poprawną bazą, a tylko ambicje oraz inne emocje filozofów powodują, że dochodzi do wojen mistrzów? Racjonalizm jest przecież tylko modelem, a w życiu mamy do czynienia z rozmowami, które mogą mieć i faktycznie mają mniej lub więcej cech tego modelu. Trzeba byłoby się więc zorientować w myśleniu teoretycznym filozofów i praktycznym ludzi nazywanych filozofami. Wydaje się, że racjonalizm w ujęciu Martensa ma się przejawiać nie tylko w podawaniu racji (wyjaśnianiu, uzasadnianiu), ale również w łączeniu występującej w świecie wielości; zarówno wielości rzeczy jak i wielości ich ujmowania. Jest to zasadniczo ważne, ponieważ

⁹¹ Por. cały fragment 2.6 *Methodenvernetzung und Methodenschlange* w: E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit. s. 55–58.

⁹² U domorosłych myślicieli będą to statystyki domowej roboty, a u akademików (systematyków) – zdyscyplinowanych, podzielonych na dyscypliny – będą to statystyki „naukowe”. – Tak czy inaczej dokonywane są operacje statystyczne, naśladujące czy imitujące drogę indukcyjną.

koncepcja filozofii jako z istoty dydaktycznej stosuje się nie tylko do dzieci, ale po prostu do wszystkich⁹³.

Cztery tradycje.

Pierwsza. – Sokrates jest u początku tradycji dialogu oraz, wraz z Platonem, stanowi przykład roli filozofa w państwie. Martens wprowadza filozoficzny dialog do szkół, a sam odgrywa ważną rolę jako filozof w państwie. Czyni to z myślą, aby obywatele, od małego filozofujący, też stawali się w państwie „kimś” (filozofowanie jako nabywanie kompetencji bycia kimś, a nie bycia „pionkiem”, „nikim”, czy bezwolnym wykonawcą w państwie). – Jakiegokolwiek rozważania teoretyczne byśmy prowadzili, >>Sprawa Sokratesa<< albo to, w czym on jako osoba jest najdojrzalszy, to codzienne sprawdzanie, czy rzeczywiście prowadził dobre życie jako człowiek – a nie jako bóg, zwierzę czy automat⁹⁴.

Tej tradycji odpowiadają w twórczości Martensa tłumaczenia Platona i prace o Sokratesie, jedno i drugie dokonane pod kątem dydaktycznym.

Druga tradycja. – Formułę *orientowania się w myśleniu* Martens⁹⁵ przejmuje od Kanta: *Orientować się, we właściwym znaczeniu tego słowa, znaczy: z danej okolicy na świecie (którego cztery [strony / części] dzielimy horyzontem) znaleźć pozostałe [części / strony świata] - dosłownie znaleźć wschód*⁹⁶. – Słowo *orientować się* (*sich orientieren*) w rozszerzonym znaczeniu oznacza właśnie orientowanie się w myśleniu (*Sich im Denken orientieren*). – Kant odcina się od nurtów nieracjonalistycznych i zaleca wychowanie w duchu oświeceniowym. Jak powiada: *musi się tylko wcześniej rozpocząć (man muß nur früh anfangen)*⁹⁷.

⁹³ Tylko w potoczności panuje zgoda, że rzeczywistość, to to, co się widzi, słyszy itp., a racjonalne, to to, co zdroworozsądkowe. Gdy tego się nie trzymać jako podstawy, to przedmiotem filozofowania stają się najczęściej słowa, pojęcia, idee, modele, a za racjonalność uchodzi ta metoda, która akurat pomaga bronić wypowiedzi danego obozu filozoficznego.

⁹⁴ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 35.

⁹⁵ Ibidem, s. 53 i n.

⁹⁶ Niemieckie słowo *Aufgang* ma wiele znaczeń. Oprócz „wschód” może oznaczać także „wejście”, ale nie zwykłe *Eingang* na tym samym poziomie, lecz specyficzne, wejście wstępujące, bo *Aufgang* prowadzi do góry, jak drzwi do schodów na wyższą kondygnację, a więc jest to wejście na wyższy poziom. Najlepiej zapoznać się z większym fragmentem lub nawet z całym tym krótkim tekstem w oryginale, ponieważ słowa, których używa Kant, mienią się znaczeniami. W oryginale: *Sich orientieren heißt, in der eigentlichen Bedeutung des Worts: aus einer gegebenen Weltgegend (in deren vier wir den Horizont einteilen) die übrigen, namentlich den Aufgang zu finden.* - Por. Immanuel Kant, *Was heißt: sich im Denken orientieren?* w: Immanuel Kant: *Werke in zwölf Bänden*. Band 5, Frankfurt am Main 1977, <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Was+heiß%C3%9Ft%3A+sich+im+Denken+orientieren> (data dostępu 26.09.2011). – Por. także przekład polski: I. Kant, Co to znaczy orientować się w myśleniu? w: *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej, Tom XXXV-XXXVI (2003/2004)*, s. 5–22, tłum. pol. Artur Banaszkiewicz.

⁹⁷ *Myśleniem samemu [samodzielnie] nazywa się poszukiwanie kamienia probierczego prawdy w sobie samym (tj. w swoim własnym rozumie), a maksyma, by w każdym czasie myśleć samemu jest Oświeceniem. Należy do tego nie aż tyle, ile wyobrażają sobie ci, którzy Oświecenie usadawiają we wiedzy; a to dlatego, że jest ono raczej negatywną zasadą używania własnej zdolności poznawczej, i często ten, kto bogaty jest we wszelką wiedzę, w jej użytkowaniu najmniej jest oświecony. Posługiwanie się swoim własnym rozumem, w przypadku tego wszystkiego, co ma się założyć, nie znaczy nic więcej, niż pytać siebie samego, czy byśmy jako dobre znajdowali powód – dla którego coś zakładamy, albo regułę, która wynika z tego, co się założyło – uczynić ogólną zasadą własnego rozumnego używania? Próbę tę każdy może przeprowadzić na sobie samym; wtedy, tj. przy tym egzaminie zobaczy, jak znikają przesady i zachwycające urojenia, nawet gdy jednocześnie nie*

*Orientowanie się w myśleniu jest wzbogacone przez sapere aude! Tego trzeba chcieć i zapalić się do działania*⁹⁸. Tak jak u Sokratesa, sprawa jest dla ochotników. Jednak od czasów Oświecenia, jako epoki historycznej, narasta tendencja do upowszechnienia oświecenia jako kształtowania rozsądku umysłów. – Skąd się wzięło „*sapere aude!*”? Kant (1724–1804), cytując z *Prób (Essai)* Michela de Montaigne’a (1533–1592), w których ten cytuję z „*Listów*” (*Epistulae* 2.40) Horacego (65 p.n.e. – 8 p.n.e.). Ten fragment Kant spopularyzował i uczynił manifestem oświecenia (Oświecenia). Martens sądzi, że jest on w duchu Sokratesa:

*[Sapere aude] Odważ się być rozsądnym (mądrym); choćby zacznij; kto bowiem godzinę odsuwa, w której by z życiem rozsądnym miał zacząć, ten przypomina głupca czekającego aż rzeka przepłynie; lecz ona płynąć nie przestaje i będzie płynąć przez całą wieczność.*⁹⁹

Proweniencja kantowska poglądów Martensa związana jest z jego uniwersytetem w Hamburgu. Martens nie pisze na temat Kanta w osobnych książkach czy artykułach, ale osoba Kanta i cytaty z Kanta pojawiają się w praktycznie wszystkich jego publikacjach na pierwszym miejscu – razem z Sokratesem.

Trzecia tradycja. – U późnego Wittgensteina, bazującego na języku potocznym, można pobrać być może najcenniejszy argument na rzecz wczesnego filozofowania dzieci. Otóż języka używa każdy człowiek w różnych, a właściwie we wszystkich) sytuacjach. Język matematyczno-logiczny jest tylko jednym z wielu przypadków. Skoro dzieci używają otwartych gier językowych, jak choćby *wątpienia* w coś, co podobno jest pewne, to wykazują się praktyką językową, która jest adekwatna dla filozofii. – *Jak właściwie ukończone jest pojęcie gry? Co grą jest jeszcze, a co już nie? Czy możesz podać granicę? Nie. Możesz jakąś przeciągnąć [przeprowadzić], bo jeszcze nie ma przeciągniętych jakichkolwiek*¹⁰⁰. – Co oczywiście nie wyznacza metody, jaka ma być zastosowana w szkole, lecz możliwość w ogóle. M.A. Maynert stawia tezę, że późny Wittgenstein jest skutkiem niepowodzeń pedagogicznych wczesnego Wittgensteina¹⁰¹. We wszystkich językach i kulturach stworzono „znakomite” dzieła filozoficzne, które są studiowane przez wielu. Przypominają one zagadki językowe. Bardzo trzeba się starać, ale jest to możliwe, żeby nadać występującym tam

*posiada on dość wiedzy, aby obalić oba z obiektywnych powodów. A to dlatego, że posługuje się on samą tylko maksymą samozachowania [Selbsterhaltung] rozumu. Ugruntowanie oświecenia w poszczególnych podmiotach jest więc całkiem łatwe; musi się tylko wcześniej zaczynać, młode głowy do takiej refleksji przyzwyczajając. Natomiast oświecenie jakiejś epoki jest procesem przewlekłym; ponieważ pojawiają się liczne przeszkody zewnętrzne, które każdy styl wychowania częściowo wykluczają [także: zabraniają], a częściowo utrudniają. – Por. Immanuel Kant, *Was heißt: sich im Denken orientieren?* op. cit. Tłum. B.K. – Uwaga do słowa rozum. Kant używa słowa *Vernunft*, które, oprócz znaczenia rozum, oznacza także rozsądek, a w niektórych złożeniach nawet mądrość, co dla czytającego w niemieckim sprawia, że to słowo jawi się zawsze z wieloma znaczeniami, nawet jeżeli dyscyplina kazałaby się trzymać, domniemywanych u Kanta, znaczeń racjonalnych.*

⁹⁸ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 184.

⁹⁹ Ibidem, s. 190–191.

¹⁰⁰ Por. w oryginale: *Wie ist den der Begriff des Spiels abgeschlossen? Was ist noch ein Spiel und was ist keines mehr? Kannst Du die Grenze angeben? Nein. Du kannst welche z i e h e n, den es sind noch keine gezogen (Philosophische Untersuchungen, Paragraph 68. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 118.*

¹⁰¹ Ibidem, s. 117 i n., zwł. 118 i 122.

słowom sens w swoim życiu. – Tradycję analityczną i pragmatyczną można u Martensa widzieć przez jego *american connection* w osobach M. Lipmana i G.B. Matthews.

Czwarta tradycja – pragmatyczna.

Przełom pragmatyczny polegał na tym, że to, co nawet przed Machiavellim było praktyką władców (perfidnych), zostało ogłoszone wszystkim jako teoria, gdy osłabła pozycja kościoła. Wielu pojęło go jako łatwy i „fajny” sposób na życie. Jednak pragmatyzm człowieka dojrzałego, pragmatyzm uszlachetniony, choć wydaje się być mniej pragmatyczny, mniej praktyczny, to, tak jak inne rozwinięte koncepcje, jest systemowo bardziej odporny na zarzut dowolności. Zresztą żaden z twórców tego kierunku nie zgodziłby się na trywializowanie jego zasad. W czasach kultu nauki i pluralizmu (nawet jeżeli pluralizm nie zakłada równej wartości różnych systemów), w czasach dominacji Ameryki¹⁰², pragmatyzm jest mentalnościowo łatwiejszy do komponowania z innymi metodami. Na pewno łatwiejszy niż „delikatniejsza” filozofia dialogu linii Franz Rosenzweig, Martin Buber, Emanuelis Levinas, która jest drugim źródłem ponowoczesnej wizji moralności. Przecież gdy wszyscy chodzą do kina i zachwycają się filmami (popularnymi dlatego, że są często i przez wielu oglądane), to nam jest łatwiej powtarzać takie doświadczenie. A że najbardziej popularnym serialem naszych czasów jest przegląd sukcesów nauki, to nie może dziwić, że jest ona najpowszechniejszym źródłem inspiracji oraz najpowszechniej znanym zbiorem opinii, do których można się odwoływać w procesie edukacji. To jest niemal *perpetuum mobile* i *economic bubble* (giełdowy balon) razem wzięte. – Uwaga Lorenzo Ravagli: *Historyczne religie niosą w sobie specyficzne dla siebie oświecenia, a naukowcy swoje specyficzne religie. Każdy, kto nieco intensywniej zajmował się historią nauki albo historią oświecenia wie, że są one daleko mniej racjonalne, niż utrzymują to dogmatyczni racjoniści. Nie można przeoczyć, że ci, którzy na swoich sztandarach wypisali hasła oświecenia i nauki, aby wyjść w pole przeciw irracjonalizmowi religii, nie tylko imitują [naśladują] to, co zwalczają, lecz do tego imitują kiepsko. Wysoko rozwinięta racjonalność buddyjskiej sutry albo scholastycznej questio, jest dla wykształconego smaku dużo bardziej strawna niż płytkości trywialnej religii racjonalizmu*¹⁰³. – Aby uwolnić się od otumaniających efektów tej nowej wiary, stosowana jest metoda *inquiry*. Jej rodowód jest pragmatyczny (Peirce, Dewey), a w filozofowaniu z dziećmi zyskała ona wymiar edukacyjny (Lipman).

Według Deweya dzieciństwo daje niepowtarzalną szansę ku temu, aby, będąc wolnym od bezpośredniej presji (do) działania, badawczo podejść do większych współzależności konkretnego życia i w ten sposób znieść abstrakcyjność konkretyzmu¹⁰⁴. Tak oto pragmatyzm odrywa się od przymusu praktyki. W czym podobny jest do *szkoły*, tj. *σχολή* starożytnej

¹⁰² Również w nauce motywy pozanaukowe, czy pozamerytoryczne, powodują, że pewne teorie stają się popularne, albo że prowadzone lub intensyfikowane są jakieś badania. Poza tym pragmatyzm nie mógł się teoretycznie rozwijać i społecznie rozprzestrzeniać w feudalizmie.

¹⁰³ Por. w oryginale: *Ich glaube nicht an das Märchen vom Gegensatz zwischen Religion und Aufklärung. Die historischen Religionen tragen ihre jeweils spezifischen Aufklärungen in sich und die Wissenschaften ihre spezifischen Religionen. Jeder, der sich ein wenig intensiver mit Wissenschaftsgeschichte oder der Geschichte der Aufklärung befasst hat, weiß, dass diese weit weniger rational sind, als die dogmatischen Rationalisten behaupten. Es ist ja nicht zu übersehen, dass diejenigen, die sich die Aufklärung und die Wissenschaft auf die Fahnen geschrieben haben, um gegen den Irrationalismus der Religionen zu Felde zu ziehen, nicht nur imitieren, was sie bekämpfen, sondern es auch noch schlecht imitieren. Die hochentwickelte Rationalität eines buddhistischen Sutra oder einer scholastischen Quaestio ist einem gebildeten Geschmack weitaus bekömmlicher als die Platitüden einer Trivialreligion des Rationalismus.* Por. Lorenzo Ravagli im Gespräch, <https://anthroblog.anthroweb.info/2009/lorenzo-ravagli-im-gesprach/> (data dostępu 26.09.2011).

¹⁰⁴ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 94/95.

Grecji (*niem. Muße*), która, w przeciwności do pracy i niewolnictwa, jest czasem wolnym i czasem spokoju, jaki możemy poświęcić studiom, które nas pociągają, a nie są wynikiem zewnętrznych zachęt czy przymusów. – Jest to kolejny, silny argument filozoficzny dla filozofowania dzieci.

Dewey nie dąży do zastąpienia tradycyjnego wychowania akademickiego i humanistycznego wychowaniem skierowanym na sprawy czysto praktyczne i konkretne. Nie chodzi mu o odwrócenie kierunku, lecz o przewyższenie jednostronnie w wychowaniu kształtowanego myślenia. Konkretnie i abstrakcyjne, praktyczne i teoretyczne myślenie powinny być łączone w całym wychowaniu. Lipman mówił o przewyższeniu ogólnej niemożności wypowiedzenia (braku słów) i niewydolności myślenia jako o celu reformy szkolnictwa za pomocą wczesnego filozofowania¹⁰⁵.

Pragmatyzm przejawiał się wprost zwłaszcza we wczesnych publikacjach Martensa¹⁰⁶. Oczywiście praktyczność filozofowania, jakie preferuje Martens, a także elementy społeczne, każą widzieć powiązanie Martensa z pragmatyzmem, jednak wymagałoby ono dokładniejszego zbadania, ponieważ Martens bazuje na słownictwie tradycyjnym, nie wprowadzając takich pojęć jak *community of inquiry*. Być może wynika to także ze względów „politycznych”, ponieważ niektórzy Niemcy nie lubią „Anglików” i „Amerykanów” (a przynajmniej mają mieszane odczucia, ambiwalentny stosunek do tamtej kultury), więc szermowanie takim specyficznym słownictwem mogłoby być źle odbierane w dążeniu Martensa do wprowadzenia filozofowania do szkół. Tym niemniej Martens aprobująco przytacza Deweya.

Anna Leśniewska podkreśla elementy pragmatyczne Deweya, wiążące filozofowanie dzieci z ideą demokracji¹⁰⁷. Symptomatyczna dla nowych czasów jest Deweyowska definicja: *Demokracja jest czymś więcej aniżeli formą rządów; jest ona przede wszystkim sposobem na wspólne życie, solidarnym doświadczeniem komunikacyjnym (eine verbundene kommunikative Erfahrung)*¹⁰⁸. Ludzie nowszej historii żyją bardziej w „społeczeństwie” niż, jak kiedyś, we „wspólnocie”. Nowoczesnemu, zekonomizowanemu i zmechanizowanemu społeczeństwu, potrzebne jest więc jakiś ludzkie spoiwo po ośmiu czy dziesięciu godzinach czasem ekscytujących, ale często chłodnych i wymuszonych „stosunków pracy”. Klasa szkolna byłaby tu rodzajem wspólnoty badawczej (*community of inquiry*), w której *dzieci uczą się więc przede wszystkim identyfikować i werbalizować własne uczucia, rozpoznawać ich przyczyny, znajdować dla nich racje*¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 95/96.

¹⁰⁶ Jest widoczny w nast. tytułach: E. Martens, *Texte des Pragmatismus*, Stuttgart, Reclam 1975, Neuauflage 1992; *Amerikanische Pragmatisten*, w: O. Höffe (Hrsg.), *Klassiker der Philosophie*, Bd.2., München 1981, s. 224–250, Neuasgaben 1985 und 1994. Wymienia je V. Steenblock w przypisie 6. na s. 10 *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit.). Następnie w: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover 1979. Następnie w podrozdziale *C Gemeinsamer Vernunftgebrauch bei Platon und Dewey* rozdziale *Dialog – Handeln*, w: E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 85 i n. zvl. od s. 93. Ale mimo tego potężnego wprowadzenia, nie pojawia się szerzej w: E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit., a także nie ma tego pojęcia hasłowo w metodzie pięciu palców.

¹⁰⁷ Por. Anna Leśniewska, *Kształcenie przez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, op. cit. s.111–125.

¹⁰⁸ Cyt. Za Anna Leśniewska, *Kształcenie przez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*, op. cit. s.119.

¹⁰⁹ Ibidem, s.122.

Istnieje jednak wiele grup politycznych czy grup interesów, które są zainteresowane konkretnymi typami i treściami edukacji. W twardym świecie realiów taniej i wygodniej jest ludzi do czegoś wychować, aby robili to coś dobrowolnie, jakby z własnej intencji, zamiast ich do tego jako dorosłych wmanipulowywać czy zmuszać.

Państwa niemieckie na przestrzeni wieków były wielonarodowe, więc mają coś w rodzaju tradycji integracyjnej. Patrząc jednak z drugiej strony, jak choćby z perspektywy polskiej (a ziemie polskie stanowiły ponad połowę obszaru królestwa pruskiego), była to germanizacja, a więc proces rozumiany pejoratywnie. Kluczowa jest dobrowolność. – Stąd generalna refleksja historyczna i kluczowe dla przyszłości pytanie, czy integracja dużych ilości ludzi jest konieczna? Czy jest wykonalna, a jeżeli tak, to w jakich perspektywach czasowych?

Demokracja partyjna jest rodzajem demokracji i oczywiście jest o niebo lepsza od systemów totalitarnych. Stosowanie demokracji bezpośredniej w państwach możliwe jest w krajach niewielkich, jak Szwajcaria. Demokracja partyjna posiada jednak wiele wad, a zwłaszcza zaciąganie do władzy jednostek wygodnych dla partii. Rzetelna demokracja to władza większości, oparta o prawa naturalne, bez gwałcenia praw mniejszości oraz jednostek. W sensie socjologicznym częścią bardzo istotną jest klasa średnia, która spełnia rolę transmittera i regulatora. – Porządkując pojęcia powinniśmy dostrzec, że „system przedstawicielski” to nazwa raczej pozytywna, a „demokracja partyjna” to nazwa częściowo negatywna. Mimo takiego krytycznego remanentu Zachodu i Północy trzeba podkreślić, że większa część pozostałego świata znajduje się w systemach klikowych, półautorytarnych czy wręcz totalitarnych. Warstwy i grupy społeczne to coś naturalnego, ale system kastowy nie jest zdrowy. W zdrowym systemie możliwy jest awans przez czyny standardowe dla grupy, do której się aspiruje, a integracja przez grupę jest dokonywana już przy czynach standardowych, a nie dopiero przy wybitnych osiągnięciach i szczególnych zasługach dla grupy. I niech mi teraz ktoś powie, gdzie tak się dzieje? – W praktyce promuje się „konkurencyjność”. Większość ludzi i pewnie państw domaga się jednak także jakiegoś specjalnego statusu, a najlepiej wyższej pozycji. Nikt z takich nie dowierza, że w innym przypadku będzie dobrze potraktowany przez „konkurentów”. A zatem trwa powszechne staranie o uzyskanie „silniejszej” pozycji. Realpolitik.

Rzetelna demokracja działa prawidłowo we wszystkich czasach. Nie potrzebuje wstrząsów. – Przytoczę przykład. Rozmawiałem z kilkoma emerytowanymi managerami niemieckimi, którzy swoją pracę i karierę rozpoczęli zaraz po II Wojnie Światowej, z czasem kierując firmami zatrudniającymi po kilka tysięcy osób. Narzekali na współczesną digitalizację, na to, że dzisiaj ludzie zarządzający siedzą cały dzień „w komputerach”. I że wydłużył się czas pracy, bo o sprawach służbowych rozmawia się także w samochodach i w domu, używając telefonów komórkowych. Chwalili stare czasy. Nie ma się co dziwić. Prawo było luźniejsze, zyski nominalnie mniejsze, ale realnie większe. Teraz konkurencja jest silniejsza, liczniejsza, równolegle występuje wiele ofert na zbliżonym poziomie jakościowym, więc zmiany dostawców niewiele zmieniają. Ale czułem, że to chodzi o coś jeszcze. Zapytałem więc wprost, dlaczego tamte czasy były „lepsze”. Jeden z nich odpowiedział: bo były bardziej ludzkie. Zapytałem jeszcze raz: A dlaczego kiedyś stosunki były bardziej ludzkie. I usłyszałem odpowiedź dużo głębszą: Ano dlatego, że po przegranej wojnie ludzie mieli inną wrażliwość. – A zatem widzimy, że dopiero wydarzenia o wymiarze dziejowym, były w stanie skorygować efekty nierzetelnej demokracji. Hitler był przecież najpierw wybrany demokratycznie, a następnie mechanizmy demokracji były redukowane i w końcu zostały zupełnie wyłączone.

Spróbujmy zasady rzetelnej demokracji zastosować do analizy aktualnej sytuacji w Niemczech i Europie oraz do przewidywania. Jak już mówiliśmy, zasady demokracji powodują, że decyduje większość. Oznacza to w praktyce m.in. to, że np. aktualna większość Polaków chce, aby Polska była Polską, większość Niemców chce, aby Niemcy pozostali krajem o charakterze niemieckim itd. Jest oczywiste, że ilość Niemców w Niemczech maleje, nawet jeżeli ludności nie ubywa. To powoduje, że za jakiś czas tacy Niemcy jakich widzimy dzisiaj, prawdopodobnie znajdą się w mniejszości. Zatem nie może dziwić, że z rozmysłem realizowany jest taki program edukacji, aby przez szkolnictwo wszczepić możliwie wszystkim dzieciom to coś, co będzie powodowało, że będą chciały utrzymać niemieckość tego obszaru, mimo iż wiele tych dzieci znalazło się tu w wyniku procesów migracyjnych. Wprawdzie również w innych krajach osiągnięto wysoki poziom życia, ale na całym świecie za każdym razem własne warunki kulturowe uważane są istotne i najchętniej do utrzymania "na zawsze"¹¹⁰.

Wagę metody hermeneutycznej w filozofowaniu z dziećmi zauważa Barbara Weber, odróżniając przy tym hermeneutykę pierwotną oraz Gadamera¹¹¹. Gadamer kładzie nacisk na pogłębienie samorozumienia w aspekcie historycznym¹¹², a to w celu chronienia dzieci, podczas filozofowania, przed zachowaniami perlokucyjnymi, rozumianymi za J. L. Austinem jako zachowania komunikacyjne planujące następstwa, a zatem jako zachowania perswazyjne, mające na celu względnie konkretny efekt¹¹³.

Sam Martens mówi, że *demokracja jako taka jest wysoką wartością*. Jest to jedno z nielicznych sformułowań, w wypowiedziach do szerszej publiczności, w których Martens używa słowa *wartość*¹¹⁴. Poza tym słowo wartość pojawia się w pracy *Methodik des Ethik-*

¹¹⁰ Co to są różnice kulturowe? – Podam przykład, jak się przejawiają. Otóż podczas piłkarskich mistrzostw świata Holendrzy przystrajają swoje domy, a Niemcy swoje auta. Niemcy "lubią" maszyny i cenią techniczne osiągnięcia. Na autostradach nie mają generalnego ograniczenia prędkości, choć w praktyce jest ono tonowane zaleceniem nie przekraczania prędkości 130 km/godzinę i grozi współodpowiedzialnością za wypadki, gdy kierowca przekroczył tę prędkość. Mają nawet slogan: *Freie Fahrt für freie Bürger / Menschen*, który można przetłumaczyć jako: Swobodna jazda dla wolnych obywateli / ludzi. Slogan powstał w wyniku kryzysu OPEC, gdy wprowadzono ograniczenia do 100 km / godz.

¹¹¹ Por. Barbara Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, op. cit., s. 96.

¹¹² *Właśnie w tym punkcie hermeneutyczna >>community of inquiry<< różni się wydatnie od wspólnoty badawczej posługującej się wyłącznie logiką. W tej pierwszej zważamy więc nie tylko na to, czy inny wyraża się w sposób niesprzeczny i prawidłowy, lecz przyjmujemy nastawienie refleksyjne i staramy się zrozumieć innego, wnioskując w jego pierwotnie swoisty sposób wyrażania się: tak, >>żeby każdy szukał właściwego słowa i aby było ono właściwe dla tego drugiego [H.-G. Gadamer, *Über die Aktualität der Hermeneutik*, w: V. Causa (Hrsg.), *Philosophiegeschichte und Hermeneutik*, Leipzig 1996, s. 322]<<. Wyrażanie się i rozumienie dokonują się >>pomiedzy<< Rozumieć oznacza: >>stać po stronie drugiego, być jego rzecznikiem [Ibidem]<<, mniej zaś: szukać sprzeczności (jest to zasada Arystotelesa, którą odnaleźć możemy także u Poppera. >>Myślenie i zrozumienie biorą bowiem początek dopiero tam, gdzie poza tym, co sprzeczne i sporne, poszukuje się tego, co wspólne<< [Ibidem]. Dopiero później przychodzi czas na rozważenie, czy to, co zostało powiedziane, jest właściwe i słuszne także dla nas. Albowiem rozumienie nie oznacza od razu, że akceptuje się czyjąś wypowiedź. Por. Barbara Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, op. cit. s. 97–98.*

¹¹³ *W praktyce jednak przeważa tutaj [B.K.: t.j. w community of inquiry] tendencja do aktów perlokucyjnych, co niesie ze sobą niebezpieczeństwo dominacji rozumu instrumentalnego. Z tego względu teoretyczne podstawy community of inquiry trzeba poszerzyć o aspekt hermeneutyczny. – Por. ibidem, s. 88. – Por. też hasło Austin w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, KUL, Lublin.*

¹¹⁴ Ekkehard Martens [jako jeden z rozmówców w:] *Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gessellschaft, [w rozdziale] Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion*, w: *Argumente und Materialien*

und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik w złożeniach *Werteerziehung* i *Wertevermittlung* na lekcjach religii i etyki¹¹⁵. Wychowanie dla demokracji¹¹⁶ czy dla pokoju jest celem szlachetnym, lecz ostrzej i głębiej zrozumiałe jest w opozycji do takich pojęć jak totalitaryzm czy wojna¹¹⁷. Jeszcze inna rzecz, że wartości nie mogą być nikomu narzucone. – *Jakie wartości w systemie przedszkolnym i szkolnym są tak krytycznej odpowiedniości, że nasze dzieci będą, ze swojej własnej potrzeby, formowały wartości, które wzmacniają ludzkie prawa podstawowe, umożliwiają pokojowe rozwiązywanie konfliktów, a naszą Ziemię będą utrzymywać [zachować, traktować] jako żywicielkę?*¹¹⁸ – Martens nie podejmuje wprost takich tematów, jak sposób istnienia wartości¹¹⁹. Zwraca natomiast uwagę na wrażliwość moralną dzieci. – Martens nie porusza kwestii osobowościowych czy charakterologicznych. Zajmując się pojęciem i czynnością orientowania się w myśleniu, Martens omawia aspekt ideologiczny, który polega na tym, że ktoś ma jakąś wiedzę, jakieś przekonania, w coś wierzy, w jakąś propagandę polityczną, religijną albo jest niedostatecznie krytyczny wobec technologii i nauki czy doniesień prasowych. To może być spowodowane niewydolnością intelektualną albo lenistwem. Ale powodem może być chęć zdobycia czy zachowania pozycji albo dochodów bez zarzucania sobie dwulicowości. Natomiast aspekt charakterologiczny polega na tym, że ktoś swoje stany np. depresyjne czy entuzjastyczne traktuje jako oczywiste czynniki składowe myślenia, nie zauważając, że one są emocjonalną otoczką, zmieniającą subiektywną siłę poszczególnych argumentów. Orientowanie się w myśleniu może przecież pomóc w zauważeniu wewnętrznych filtrów i soczewek własnego aparatu „fotograficznego” czy filozoficznego. Mówi się wprawdzie, że łatwiej dostrzec wady czyjeś, ale to nie jest takie pewne, skoro tzw. masy ludzkie podążają za niektórymi politykami, których, z upływem

zum Zeitgeschehen Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, s. 176.

http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf, (data dostępu 26.09.2011) – Jest to zapis dyskusji konferencji [?] Hanns-Seidel-Stiftung e.V. [stowarzyszenia] z München, którego jednym z celów jest *Erziehung zur Demokratie* [wychowanie dla / do demokracji].

¹¹⁵ Por. E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit. s. 36 i n.

¹¹⁶ Wychowanie dla demokracji trzeba odróżnić od rzeczywistego korzystania z obywatelskich uprawnień demokratycznych. Dzieci czy młodzież szkolna mogą np. głosować nad niektórymi sprawami, ale to są drobiazgi, których rangi nie należy zawyżać za pomocą manipulacji i przedstawiać dzieciom jako prawdziwą demokrację. Wybieranie koloru firanki w klasie wcale przecież nie oznacza, że dzieciom czy młodzieży przyznaje się prawo realnego wpływania na strategiczne sprawy ich edukacji. Demokracja albo jest realna, albo nie jest demokracją. Zdarza się, że uczniom jest zwiększany zakres wolności słowa, ale i tak niemal zawsze decyzje są podejmowane poza ich oczami. Nie należy więc udawać, że jest inaczej.

¹¹⁷ Jest mniej ważne, czy mówimy o *Totalkrieg* Carla von Clausewitza czy Hitlera i Ludendorfa, albo Leninowskiej „*walce klas na wszystkich frontach*”. Jeżeli człowiek nie filozofuje, czuje się w efekcie zaskoczony (jedno z znaczeń gr. *thaumazein*, niem. *Staunen*) kolejnymi milionami ofiar, kolejnym światowym kryzysem gospodarczym, przymuszaniem milionów konkretnych ludzi do zaciskania pasa, albo nawet do przelewania krwi.

¹¹⁸ W oryginale: *Welche Werte sind in einem System wie dem Kindergarten und der Schule von kritischer Relevanz, sodass unsere Kinder aus ihren eigenen Bedürfnissen heraus die Werte formen, die menschliche Grundrechte stärken, friedvolle Konfliktlösungen ermöglichen und unsere Erde als Ernährerin erhalten werden?* – Por. Hans Zehetmair, *Werte sind das Herz einer jeden Kultur*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, s. 7.

http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).

¹¹⁹ W Polsce pojęcie wartości jest często obecne w różnych dyskusjach. Jest promowane filozoficznie z pozycji chrześcijańskich – por. hasło *Wartość* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, KUL, Lublin. Dostępne na <http://www.ptta.pl/pef/pdf/w/wartosc.pdf> data dostępu 26.09.2011) – ale także analizowane jakby na nowo, jak w pracach Andrzeja Niemczuka.

czasu, historia podsumowuje jako szkodliwych. – A wreszcie Martens nie porusza także kwestii woli¹²⁰.

¹²⁰ Czy to chodzi o termin wola, jak go używa Nietzsche, czy w takim sensie jaki znamy z formuł w rodzaju „oświadczenie woli”, gdy np. zawierane są małżeństwa albo sprzedawane są rzeczy. Świat jest strukturalizowany także pod względem prawnym, a filozofujący prawnicy oraz filozofowie prawa wskazują na tegoż filozoficzne podstawy).

Rozdział 5. Zdziwienie (Staunen) oraz rodzaje filozofowania i jego dydaktyczność

W książce *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*¹²¹, Martens omawia stosowanie pojęcia *Staunen* na przestrzeni historii. Ciekawym jest, że „racjonalista“ Martens również w tej książce jako motto używa cytatu z Nietzschego – poetyckiego, o jednocześnie tragicznej i bohaterskiej wymowie¹²².

W kolejnych rozdziałach Martens omawia presokratyków, Platona i Arystotelesa, Augustyna z Hippony, Petrarke, Bacona, Kanta, Jaspersa i Blocha, Sartre’a i kończy odnoszącym się do współczesności rozdziałem o dziwieniu się i etyce (*Ethik des Staunens. Lebenskunst zwischen Verantwortung und Gelassenheit*).

Martens przywołuje opinię G.B. Matthews, że w filozoficznym dziwieniu się dzieci nie ma niczego nadzwyczajnego, lecz że jest to powszechnie obserwowane przez osoby mające do czynienia z dziećmi¹²³ (nawet jeżeli wiele dziecięcych pytań jest pytaniami automatycznymi, jakich dzieci stawiają tysiące¹²⁴). Nie chodzi więc o często opisywane zachowania wyjątkowych dzieci.

¹²¹ Martens Ekkehard, *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, Reclam, Leipzig 2003.

¹²² Motto: *Na każdego przychodzi taka godzina, w której dziwić się sobie samemu pyta: Jak się żyje [jakżeż tu żyć można]?! A jednak żyje się! – Godzina, w której zaczyna on pojmować, że posiada wynalazczość tego samego rodzaju, jaką podziwia u rośliny, która się wijąc wznosi i wspina, i w końcu nieco światła sobie wymusza, i do tego troszkę [niewiele] ziemskiego terytorium, i tak sobie sama zdobywa [tworzy] swoją część radości na nieuprawianej glebie. W opisach, jakie ktoś robi o swoim życiu, jest zawsze taki punkt, że ktoś się dziwi, jak roślina może tu jeszcze żyć i jeszcze jak ona z niewzruszoną dzielnością do tego podchodzi. Otóż są takie życia przebiegi, w których trudności powyrastały w potworności, o czym myśliciele uważnie posłuchają, i tutaj musi się, gdy o tym nieco opowiedziane będzie, uważnie posłuchać, bo tu słyszy się [łapie się] coś z możliwości życia, co do których, gdy [już tylko o nich] posłuchać, to daje [przynosi] to szczęście i siłę, i na życie późniejszych światło wylewa; tutaj jest wszystko tak wynalazcze, [tak] z rozmysłem i biorące pod uwagę okoliczności, zuchwałe, desperackie i pełne nadziei, jak choćby olbrzymi [giganci] pośród żeglarzy opływających świat, i też rzeczywiście podobne do tego rodzaju [czynów] jak opłynięcia najdalej leżących i najbardziej niebezpiecznych obszarów życia. – W oryginale: Es kommt wohl für jeden eine Stunde, wo er mit Verwunderung vor sich selbst fragt: Wie lebt man nur! Und man lebt doch! – Eine Stunde, wo er zu begreifen anfängt, daß er eine Erfindsamkeit besitzt von der gleichen Art, wie er sie an der Pflanze bewundert, die sich windet und klettert und endlich sich etwas Licht erzwingt und ein wenig Erdreich dazu und so ihr Teil Freude in einem unwirtlichen Boden sich selber schafft. In den Beschreibungen, die einer von seinem Leben macht, gibt es immer solchen Punkt, wo man staunt, wie hier die Pflanze noch leben kann und wie sie noch mit einer unerschütterlichen Tapferkeit darangeht. Nun gibt es Lebensläufe, wo die Schwierigkeiten ins Ungeheure gewachsen sind, die der Denker; und hier [345] muß man, wo etwas davon erzählt wird, aufmerksam hinhören, denn hier vernimmt man etwas von Möglichkeiten des Lebens, von denen nur zu hören Glück und Kraft bringt und auf das Leben der Späteren Licht herabgießt, hier ist alles so erfinderisch, besonnen, verwegen, verzweifelt und voller Hoffnung, wie etwa die Reisen der größten Weltumsegler und auch in der Tat etwas von der gleichen Art, Umsegelungen der entlegensten und gefährlichsten Bereiche des Lebens. – Friedrich Nietzsche, *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen*, 1873, cyt. na podst. ibidem, s. 7. – Faktycznie chodzi tu o (zawartą w tomie o takim tytule?) rozprawę *Wissenschaft und Weisheit im Kampf*. Tekst Nietzschego dostępny jest na:*

<http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/Wissenschaft+und+Weisheit+im+Kampf> (data dostępu 26.09.2011). Brak jest opublikowanego polskiego tłumaczenia rozprawy *Wissenschaft und Weisheit im Kampf*.

¹²³ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 126.

¹²⁴ Ibidem, s. 130.

Naturalne filozofowanie. – Jest nie tylko dziwieniem się (*thaumázein*), które, oprócz przez *Staunen*, Martens oddaje także przez *Durcheinander sein*, co należy rozumieć jako poczucie dezorientacji w dotychczasowym mniemaniu, w dotychczasowej sytuacji. Jest także dopiero kolejną czynnością, tj. ciekawością (zaciekawieniem – niem. *Neugier*). A także myśleniem postępującym (*Weiterdenken* – także *Weiterbohren* – V. Steenblock¹²⁵), potrzebującym, dla swego dalszego rozwoju, procesu kształcenia, a dokładniej mówiąc kultywowania i wykształcenia (*Kultivierung und Bildung*)¹²⁶. – Zdziwienie może więc powtarzać się jako reakcja spontaniczna, ale nie dojrzewa samo w tym sensie, że nie przechodzi automatycznie w wyższe formy. – Niemieckie *staunen* może być tłumaczone jako (z)dziwienie (się) – podziw. Jeżeli zaś także jako zaciekawienie i uruchamiające się myślenie (zaskakujące jak silnik), postępujące myślenie, to jednak trzeba zauważyć, że choć poznanie tak może się zaczynać, to tak się nie kończy. Podobnie silnik, aby pracować, wymaga zasilania, skrzyni biegów itd.

Z wielu cząstkowych wypowiedzi Martensa można domniemywać, że reakcje dzieci, jako odpowiedzi na informacje czy wydarzenia, a w szczególności na filozoficzne opowiadania impulsowe, nie należy rozumieć wąsko, jak u psa Pawłowa, lecz szeroko. To nie chodzi tylko o to, że głodnemu chleb na myśli, czy że zatrząskuje sprężyna klatki, lecz trzeba uwzględnić powszechne u ludzi potencjały oraz indywidualne predyspozycje czy talenty. Weźmy przykład z życia dorosłych. Na jakąś sytuację jedna osoba może spontanicznie zareagować wyobrażaniem sobie ciągu dalszego, ktoś inny może dostrzegać logiczne konsekwencje, ktoś trzeci może projektować techniczne rozwiązania dostrzeganych trudności, jeszcze ktoś inny może chcieć coś namalować itd. Reakcja jest więc jakimś umysłowym "ciągiem dalszym" sytuacji i może owocować decyzjami czy realnymi wytworami. Może więc być różnego rodzaju i mieć różną intensywność. Także sposób zakomunikowania może być różny. Obecność elementu filozoficznego wydaje się być jednak potencjalnie powszechna.

Zdziwienie (*Staunen*¹²⁷) pojawia się więc jako reakcja spontaniczna, jednak gr. *thaumázein*, o którym pisze Arystoteles, że jest początkiem filozofii, nie przechodzi samo w filozofowanie w ogóle, lecz jest początkiem filozofowania naturalnego. Jeżeli zaś zostaną podjęte dalsze działania, już systematyczne, to przechodzi ono w filozofowanie elementarne, a to znowu w filozofowanie akademickie¹²⁸.

Kluczowe dla rozumienia Martena jest to, że, jak twierdzi, choć zdumienie jest nieodłączne od życia, to jednak filozofowanie przychodzi z kulturą. Martens zauważa, że jedni mówią

¹²⁵ Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 23.

¹²⁶ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 12 i 13.

¹²⁷ Analiza pojęciowa daje nam przedsmak dramatu poznawczego fenomenu dziwienia się, z napięciami przeciwstawności [wynikających z wieloznaczności], od podziwiania do bycia zaskoczonym, od zgadzania się do wątplenia, od radosnego zachwycania się do przerażenia, od świętego lęku [płochliwości] do wstrętu. Tłum. B.K. – W oryginale: *Die Begriffsanalyse gibt einen Vorgeschmack auf das Erkenntnisdrama mit dem Phänomen Staunen im Spannungsbogen von bestaunen und Erstaunen, von Zustimmung und Zweifel, von Entzücken und Entsetzen, von heiligen Scheu und Abscheu*. – Por. Ekkehardt Martens, *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, op. cit. s. 15.

¹²⁸ Elementarne filozofowanie nawiązuje do naturalnego filozofowania i, wraz z wzrastającym wiekiem dzieci czy młodzieży, coraz wyraźniej [jawniej] włącza akademickie filozofowanie. – Tłum. B.K. W oryginale: *Das elementare Philosophieren knüpft an das natürliche Philosophieren an und bezieht das akademische Philosophieren mit zunehmendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen und Studenten in immer expliziterer Weise mit ein*. – Por. Ekkehardt Martens, *Können Tiere denken?* – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel, op. cit. s. 91.

o filozofii specjalistów, a drudzy, jak Jaspers i Popper, o filozofii każdego człowieka, a więc jedni mówią o filozofii akademickiej, a drudzy o filozofii naturalnej¹²⁹.

Filozofia elementarna – ten typ wyróżnia Martens. To *proces kształcenia, w którym dzieci i młodzież poważnie zastanawiają się nad przyniesioną na zajęcia swoją filozofią naturalną, aby się w myśleniu teoretycznie oświecić [oświecenie, Oświecenie] i aby się przez myślenie praktycznie orientować.*

*Naturalne filozofowanie: Wraz z pierwszym stosowaniem [użyciem] mowy każdy człowiek uczy się wyrażać obserwacje, uzewnętrzniać uczucia, używać swojej fantazji, dopytywać się oraz sprzeciwiać się innym. W swoim procesie rozwojowym każdy człowiek wykształca [tworzy, buduje] wyobrażenia przyjaźni, szczęścia, dobra i zła, początku i końca świata, nieskończoności. – [Natomiast] Akademicka filozofia: Znajduje się w tradycji fachowej dyscypliny i w procesie badawczym wytwarza ogólne teorie do szczegółowych pytań.*¹³⁰

Martens nie wywodzi filozofii naturalnej i elementarnej jak Piaget, jako stopni rozwojowych, lecz traktuje jako dydaktycznie przenikające się¹³¹.

Co więcej, Martens pisze następująco: *I tak psychiatra i filozof Karl Jaspers stwierdza: „Tak jak pierwotne filozofowanie pokazuje się u dzieci, tak i u chorych psychicznie”*¹³². A zatem filozofowania nie należałoby łączyć z tzw. normalnością, a zwłaszcza z normami psychiatrycznymi.

Dlaczego zdziwienie jest dydaktycznie tak ważne? Dlatego, że podczas zorganizowanych zajęć filozofowania ma miejsce czytanie opowiadań impulsowych (lub inne *events*, z teatrem łącznie), a pierwszą reakcją bywa często zdziwienie. To zdziwienie jest następnie kulturowo

¹²⁹ Przy pytaniu, ile filozofii potrzebne jest przy filozofowaniu, popadamy we wskazany już dylemat podwójnej egzystencji filozofowania. Bez wątpienia filozofować może niemal każdy, jak to podkreśla Jaspers z egzystencjalno-filozoficznego punktu widzenia, albo jak o tym jest przekonany Popper z analityczno-filozoficznego punktu widzenia; lecz również bez wątpienia prawie nikt nie może [nie jest w stanie] filozofować poza wielkimi filozofami. Filozoficzna wiedza byłaby w obu przypadkach zbędna, bo albo może filozofować (prawie) każdy, albo (niemal) nikt nie może filozofować, a zwłaszcza dzieci. – Tłum. B.K. W oryginale: *Bei der Frage, wie viel Philosophie man zum Philosophieren braucht, gerät man in das bereits angedeutete Dilemma der philosophischen Zwitterexistenz. Zweifellos kann fast jeder philosophieren, wie etwa aus existenzphilosophischer Sicht Jaspers betont oder aus begriffsanalytischer Sicht Popper überzeugt ist; ebenso zweifellos aber kann kaum jemand philosophieren außer den großen Philosophen. Ein philosophisches Wissen wäre dann in beiden Fällen überflüssig: entweder kann ohnehin (fast) jeder philosophieren oder es kann (fast) niemand philosophieren, erst recht nicht Kinder.* – Por. Por. Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, op. cit. s. 132.

¹³⁰ Tłum. B.K. W oryginale: *Natürliches Philosophieren: Jeder Mensch lernt mit dem ersten Sprachgebrauch Beobachtungen auszudrücken, Gefühle zu äußern, seine Phantasie zu gebrauchen, Begriffe und logische Partikel zu benutzen, nachzufragen und Anderen zu widersprechen. Jeder Mensch bildet sich in seinem Entwicklungsprozess Vorstellungen über Freundschaft, Glück, Gut und Böse, den Anfang und das Ende der Welt, die Unendlichkeit.* – *Akademische Philosophie: Sie steht in der Tradition der Fachdisziplin und stellt in einem Forschungsprozess allgemeine Theorien zu besonderen Fragestellungen auf.* – Por. E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 90/91.

¹³¹ Por. E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 91.

¹³² W oryginale: *So stellt etwa der Psychiater und Philosoph Karl Jaspers fest: „Ursprüngliches Philosophieren zeigt sich wie bei Kindern so bei Geisteskranken”.* – Cyt. Za E. Martens, *Praktische Philosophie aus Fachdidaktischer Perspektive – Schwerpunkt: Methodik*, w: *Philosophieunterricht in NRW 34 (2000)*, s. 8 tekstu. W książce *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, na s. 26 Martens wymienia książkę Jaspersa: *Einführung in die Philosophie*, ale nie podaje strony, z której pochodzi cytowane zdanie.

przekształcane w filozofowanie¹³³. Dojrzała forma filozofowania będzie współwyznaczona przez zastosowaną metodykę i „odpowiedni” personel szkół. Kto bierze udział w filozoficznym procesie dydaktycznym, ten dojrzeje. Kto nie filozofuje dydaktycznie(!), ten całe życie pozostaje jednorocznym koniem. Filozofowanie umożliwia człowiekowi bycie pełniej człowiekiem. Dydaktyczna koncepcja filozofii jest dlatego cenna, bo eksponuje może nie tyle nowy, co nieczęsto dostrzegany cel filozofii. Dotąd w dojrzewaniu człowieka eksponowano inne czynniki: tradycję, przekazy świętych ksiąg religijnych, prawa natury, treści nauk czy nawet pulę genetyczną. Teraz, za Kantem, filozofowanie ma objąć dydaktyczną funkcję *[z]orientowania człowieka w myśleniu*. A także w świecie, jakkolwiek on jest. Steenblock, pisząc o Martensa dydaktycznym aspekcie filozofii, przywołuje także koncepcję *Ichwerdung* Wilhelma von Humboldta. Oczywiście minęły już czasy Kanta i von Humboldtów, więc proces musi być widziany i prowadzony w duchu nieco innego czasu, uwzględniając G. Simmel’a, E. Cassirer’a i współczesnych, jak H. Schnädelbach¹³⁴.

¹³³ Szerzej zob. Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit., rozdział *Sich-Wundern*, s. 125–160.

¹³⁴ Por. fragment 5. *Philosophische Bildung – eine maßgebliche Philosophiedidaktik bedeute auch eine neue Sicht der Philosophie*, w: V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit, s. 25 i n.

Rozdział 6. W jakim wieku dzieci mogą filozofować?

Martens odpowiada na to pytanie w wieloraki sposób. Po pierwsze, przytacza „anegdotyczne” przykłady filozofujących dzieci, podając przy tym ich wiek. Po drugie, przytacza opinie filozofów. Pierwsze i drugie są za sobą przemieszane, ponieważ przykłady pochodzą najczęściej od filozofów, którzy ten temat podejmowali. Przykłady te nie służą jako dowody filozoficznych zdolności dzieci, lecz mają czytelnikowi dać wgląd w praktykę. Po trzecie przytacza opinię psychologiczną.

Najstarsze przykłady pochodzą z antycznej Grecji. Sokrates rozmawiał z dorosłymi, ale także z dwunastolatkiem oraz z innymi, niewiele starszymi młodzieńcami. Gdy czytać o tym w dialogach Platona, wszystko wydaje się odpowiednie. Następnie u Kanta Martens znajduje, że dzieci dziesięcioletnie powinny filozofować¹³⁵.

Podejście Martensa polega na ekstrapolacji metod Sokratesa (tak jak Martens je odczytuje i „odsiewa”) z dorosłych na dzieci także poniżej dwunastego roku życia, a nawet na wiek przedszkolny¹³⁶. Jest to wyraźnie powiedziane i wręcz tytuł jednego z artykułów Martensa zawiera sformułowanie *filozofowanie w przedszkolu*¹³⁷.

Tu trzeba sobie jednak uzmysłować, że przed wiekami dzieci wcześniej zaczynały „dorosłość” i wykonywały mniej więcej takie same czynności jak dorośli, musiały pracować i walczyć. I szybko zakładać rodziny, aby zdążyć wychować dzieci przed rychłą czasem śmiercią. Dzisiaj, w świecie zachodniej cywilizacji, odmienionym przez trwającą całe wieki specyficzną aktywność naukowo-techniczną (bo o tej cywilizacji przede wszystkim mówimy) dzieci uczą się nawet do trzydziestego roku życia, podpadając często pod obowiązek szkolny od już piątego roku życia. Spadki zaś po rodzicach dziedziczą nie, jak dawniej, w sile wieku, lecz często dopiero na emeryturze. O ile kiedyś, w swoich domach, dzieci niemal zawsze mieszkwały razem z dziadkami, o tyle dzisiaj niemal nigdy. Można powiedzieć, że z upływem czasu (tysiącleci) struktura przekazywania wiedzy i technik zmieniła się w ten sposób, że rolę starszych przejęły szkoły i inne instytucje¹³⁸.

Liczne przykłady filozofowania dzieci, już współczesne, przytacza Martens praktycznie w każdej swojej publikacji¹³⁹. Chodzi o dzieci w różnym wieku, 4 – 14 letnie, najczęściej 7 – 11 letnie. Podkreślić należy, że gdy o tym czytać u Martensa lub u cytowanych przez Martensa innych osób, prezentowane są opisy praktycznie udanych sytuacji oraz wyrażane są zachęcające, często entuzjastyczne opinie zarówno co do filozofowania, jak i co do młodego wieku dzieci.

Martens tak pisze o swojej książce: *Najważniejszym celem jest jednak animowanie dorosłych, aby wspólnie z dziećmi poważyli się na nowe lub ponowne pierwsze kroki*

¹³⁵ Por. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 55.

¹³⁶ Ekkehard Martens, *Können auch Bakterien denken?*, op. cit. s. 233.

¹³⁷ Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit.

¹³⁸ Dramatyczne zmiany dotyczy także starszych. Kiedyś dorosłe dzieci opiekowały się rodzicami, a dzisiaj coraz częściej „zajmują się” nimi instytucje, firmy, szpitale, ale nie rodzina, nie dzieci. – Por. E. Martens, *Lob des Alters. Ein philosophisches Lesebuch*, Artemis&Winkler, Mannheim 2011, od s. 8 [Wprowadzenie] *Einleitung*.

¹³⁹ W książce *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie* jest takich przykładów przynajmniej kilkanaście. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit.

filozoficzne, aby się z nimi orientować w myśleniu. Przy czym dzieciom nie wyznacza się jakichkolwiek stałych granic wiekowych – jeśli chodzi o filozofowanie, to należy je [granice] uczynić przepuszczalnymi [płynnymi]. Chociaż są proponowane różne możliwości filozofowania z dziećmi od około czwartego do czternastego roku, to jednak nie w jakimś sztywnym schemacie rozwojowym albo nakierowane na określone grupy wiekowe. Propozycje te mogą także pobudzić dorosłych, aby znowu odkryli siebie jako filozofujące dzieci¹⁴⁰.

Zauważmy, że dialog, głośny czy pisemny, to gra jednego echa (czy cienia) myśli (także uczuć, odczuć) z drugim echem. A że w znanych (spisanych) dialogach (choćby Platona) nie jest to tak przedstawiane? W piśmie i mowie żywej wszystko odbywa się w czasie, choć w mowie jest bardziej skompresowane, z potężnym wsadem mowy ciała, a w piśmie bardziej „rozplaszczone”. W trakcie faktycznej rozmowy wszystko jest tak skompaktowane, że dzieje się niemal momentalnie, a już na pewno wieloma przeplatającymi się drogami, czego interesującą próbą wymodelowania czy choćby tylko zilustrowania jest Martensa metoda pięciu palców.

Dla dzieci z uszkodzonymi mózgami wypracowano specjalną metodę nauki czytania. Z czasem ktoś wpadł na pomysł zastosowania jej u dzieci zdrowych. Oznacza to, że można efektywnie nauczyć czytać dzieci 2 – 3 letnie. Ale czy to jest wskazane? Czy drzewa (z wyjątkiem odmian nowoczesnych, z rozmysłem zmodyfikowanych) od razu kwitną, a zwłaszcza owocują czy najpierw rosną długo i krzepną? Są wprawdzie na pustyni rośliny, których nasiona trwają zaschnięte latami, a po deszczu są w stanie urosnąć i zakwitnąć w ciągu jednego dnia, wytwarzając nasiono kolejnej generacji, ale czy nasze dzieci żyją w ekstremalnych warunkach „pustyni”?

Opinie psychologiczne mogą mieć charakter orzeczeń ekspertów lub mogą być teoretycznymi wywodami. Opinie ekspertów są jak orzeczenia sądów, a więc mogą być różne w różnych przypadkach. Opinie teoretyczne natomiast mogą być różne w zależności od szkoły, jaką reprezentuje osoba wyrażająca opinię. Obie opinie są oparte na analogiach odwołujących się do typów osobowości, typów zachowań i innych pojęć używanych w poszczególnych systemach. Klasyfikacja (rozłączna) jest niewykonalna z natury rzeczy – nie ma też sensu, ponieważ „typy” nachodzą na siebie. Podobnie pełna indukcja nie jest możliwa (byłaby wtedy dedukcją). Martens korzysta z opinii szkoły behawiorystycznej, naturalistycznej, a więc mocnej dzisiaj nauki przyrodniczej. Bierze pod uwagę opinię mówiącą, że dziecko jest w stanie reagować (m.in. w formie przechodzącej w filozofowanie). Nie wprowadza odróżnienia zdolności (czystej możliwości, potencjalności) od szerszej, zwłaszcza emocjonalnej dojrzałości do filozofowania. Lecz czy ludzie (dzieci) idą głosować zaraz gdy tylko nauczą się dobrze mówić i odróżniać nazwy partii politycznych, czy może dopiero wtedy, gdy osiągną prawną dojrzałość polityczną bycia wyborcą? Często zresztą prawna możliwość nie wystarcza i wyborcy pozostają bierni, bo, z różnych powodów, nie dojrzeliby do aktywności. Owszem, można odpowiedzieć, że w filozofowaniu dzieci nabywają

¹⁴⁰ Tłum. B.K. – W oryginale: *Das wichtigste Ziel ist allerdings, Erwachsene zu animieren, gemeinsam mit Kindern philosophische Anfangsschritte neu oder erneut zu wagen, um sich mit ihnen im Denken zu orientieren. Dabei sind für die Kinder keine feste Altersgrenzen gesetzt – es gilt sie im Philosophieren gerade durchlässig zu machen. Daher werden zwar verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen, mit Kindern von etwa vier bis vierzehn Jahren zu philosophieren, aber nicht in einem starren Entwicklungsschema oder genau fixiert auf bestimmte Altersstufen. Die Vorschläge könnten vielmehr zugleich die Erwachsenen anregen, sich als philosophierende Kinder wiederzuentdecken.* – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 29/20.

dojrzałości do zachowań politycznych, lecz wtedy punkt ciężkości będzie leżał w sposobie filozofowania, w sposobie nabywania tej dojrzałości.

Ewolucja, która jest jednym z głównych pojęć przyrodznawczych, ma w zestawie, jak się sądzi, również wiele procesów błędnych, lecz dziejących się w „kalkulacji”, że to się jednak opłaca w ogólnym rozrachunku, ponieważ nie ma innego sposobu wypróbowania nowych, ryzykownych i nieprzewidywalnych konfiguracji. Czyżby Martens stawiał dzieci do gry w procesie ewolucyjnym? Czy Martens jest taki odważny czy może tak zdesperowany, że nie widzi innego wyjścia?

Martens rozpoznaje główny trend współczesnego świata bogatego, który obniża wiek szkolny oraz wprowadza w przedszkolu elementy szkolne. Taki właśnie jest trend historii. W Rzymie wychowanie oderwano od nauczania (przekazywania wiedzy). Wychowywanie zostało przy rodzicach, ale względnie dużo dzieci było uczonych przez nauczycieli. Dzisiaj zaszło to tak daleko, że nawet proces wychowywania oderwano od korzenia i przechodzi w „ręce społeczne” (żłobki, przedszkola, dodatkowe zajęcia w szkołach). Zwykle im bardziej nowoczesne państwo, tym wcześniej zaczyna się nauka w szkołach. W tej sytuacji Martens sugeruje dołączać filozofowanie dzieci po prostu do czegośkolwiek, co ma miejsce w systemie edukacyjnym. Albo w postaci zajęć odrębnych, albo jako część składową innych zajęć. A zatem: skoro już dzieci się uczą, to niech także filozofują.

W zwarty sposób ujmuje to uczestnik rozmowy z E. Martensem: Eckhard Liebau: *Wg. mego silnego [także: umocnionego] przekonania, filozofować mogą dzieci nie dopiero szkolne, lecz to zaczyna się wcześniej. Z psychologii rozwojowej wiemy dzisiaj, że stare europejskie wyobrażenia o tym, że dopiero w wieku lat sześciu czy siedmiu można by zaczynać ze stawianiem pytań abstrakcyjnych, są nie do utrzymania, lecz że zdolność do obejmowania perspektyw[perspektywami] zaczyna się nie u sześć- czy siedmiolatków, ale już u czterolatków. Oczywiście są indywidualne różnice. Dzieci mają [przejawiają] dzisiaj niewiarygodną powagę w swoich pytaniach, jeżeli chodzi o to, by wyjaśniać rdzeniowe problemy. Naturalnie to filozofowanie z dziećmi nie jest naukowym dyskursem we właściwym sensie, ale w tych rozmowach są faktycznie omawiane centralne pytania życiowe, jak na przykład pytanie o obchodzenie się ze śmiercią, ponieważ dzieci przeżywają śmierć bardzo intensywnie i wiele myślą o niej i jej następstwach. Można powiedzieć, że dzieci przeżywają śmierć szczególnie intensywnie, nie tylko kochanych ludzi, z którymi żyją [Mitmenschen], lecz również zwierząt. I co dalej [poźniej], skąd pochodzimy, dokąd idziemy, gdzie są zwierzęta, gdzie są wtedy ludzie, co właściwie dzieje się w tych sytuacjach[?]. Wszystkie te egzystencjalne pytania zaprzątają dzieci w takich sytuacjach. I tu jest potrzebna filozofia*¹⁴¹.

¹⁴¹ Woryginale: *Nach meiner festen Überzeugung können nicht erst Schulkinder philosophieren, sondern das beginnt früher. Wir wissen auch heute aus der Entwicklungspsychologie, dass die alten europäischen Vorstellungen davon, dass man erst mit Sechs oder Sieben anfangen könne, abstraktere Fragen zu stellen, so nicht haltbar sind, sondern dass die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme nicht erst bei den Sechs- oder Siebenjährigen beginnt, sondern bereits bei den Vierjährigen. Natürlich gibt es individuelle Unterschiede. Die Kinder haben heute eine unglaubliche Ernsthaftigkeit bei ihren Fragen, wenn es darum geht, Kernprobleme zu klären. Natürlich ist das Philosophieren mit Kindern kein wissenschaftlicher Diskurs im eigentlichen Sinne, aber in diesen Gesprächen werden in der Tat zentrale Lebensfragen, also beispielsweise die Frage nach dem Umgang mit dem Tod, angesprochen, denn Kinder erleben den Tod sehr intensiv und denken sehr viel über ihn und seine Folgen nach. Man kann sagen, dass Kinder den Tod besonders intensiv erleben, nicht nur bei geliebten Mitmenschen, sondern auch bei Tieren. Wie geht es weiter, wo kommen wir her, wo gehen wir hin, wo sind die Tiere, wo sind dann die Menschen, was passiert eigentlich in diesen Situationen. Alle diese existenziellen Fragen sind es, die Kinder umtreiben in solchen Situationen. Da ist Philosophie gefordert.* – [wypowiedź w:]

Oprócz filozofowania z dziećmi jest w Niemczech mowa także o teologii dla dzieci. Wyraźnie więc widać, że decydującą rolę odegra praktyka, w której zawsze są współobecne takie lub inne elementy instytucjonalne, indoktrynacja oraz nawyki kadry nauczycielskiej. Nie każda rozwinięta teoria przechodzi u każdego w praktykę. Dzieci Bubera, który tak wiele napisał o spotkaniu, skarżyły się na brak kontaktu z ojcem. Wyćwiczenie jednej kompetencji nie oznacza, że inne też są na wysokim poziomie.

Najważniejszym źródłem każdej metodyki – także dla filozofii jako techniki kulturowej – pozostaje zaangażowanie, fantazja oraz doświadczenie praktyków w prowadzeniu zajęć [*Unterrichtserfahrung* – uwaga B.K.: gra słów, bo *unterrichten* to także wprowadzanie, tak jak kogoś wprowadza się do wykonywania czynności, albo w temat]. Praktycy bywają jednak nieco zacofani, gdy chodzi o teorię i właśnie praktykę, zatem wymagają ustawicznego wspierania i ciągłego od nowa zachęcania¹⁴². – To jest kwestia paradygmatów, jakimi są prześiąknięte umysłowości. *Nowa prawda naukowa ma zwyczaj przebijać się nie w ten sposób, że jej przeciwnicy są do niej przekonywani i [wtedy] oświadczają, że są objaśnieni, lecz o wiele bardziej w ten sposób, że jej przeciwnicy stopniowo wymierają i że narastająca generacja od początku jest z nią oswajana* (Kuhn, M. Planck¹⁴³).

Jakikolwiek system nauczania jest w danym państwie stosowany, istnieją zwykle przepisy określające wiek, w którym dzieci zaczynają edukację. Martens tego nie omawia, lecz zaleca jak najwcześniejsze rozpoczęcie zorganizowanego filozofowania z dziećmi. Wychodzi, jak mówiliśmy, od dialogów Platona, w których Sokrates rozmawia z młodymi chłopcami. Podaje także przykłady współczesnych zajęć własnych oraz innych filozofów z dziećmi 6 – 8 letnimi. W końcu podaje, że filozofować mogą dzieci w wieku przedszkolnym. Swoją argumentację przedstawił lapidarnie w następujący sposób:

Dzieci, jako nowe-w-świecie, są urodzonymi filozofami:

- *Jako naturalne dla istot żywych wypróbowują do swoich zachowań w świecie przeróżne wzory akcji – reakcji, analogicznie do ciekawskiego zachowania szczurów lub innych istot żywych.*
- *Jako kulturowe istoty żywe wrastają w kontrowersyjne, również kulturowo różne, wzorce rozumienia [wyjaśniania] świata.*
- *Jako istoty żywe utalentowane rozsądnie [BK: podobnie jak ktoś jest utalentowany muzycznie] zastanawiają się [myślą] samodzielnie o wzorcach interpretacji.*
- *Jako istoty żywe zdolne do mowy i [używania] znaków, wraz z uczeniem się mówienia, jednocześnie uczą się filozofowania w początkowych krokach¹⁴⁴.*

Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gessellschaft, [w rozdziale] Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion, op. cit., s. 174.

¹⁴² Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 24.

¹⁴³ Woryginalne: *Eine neue wissenschaftliche Wahrheit pflegt sich nicht in der Weise durchzusetzen, daß ihre Gegner überzeugt werden und sich als belehrt erklären, sondern vielmehr dadurch, daß ihre Gegner allmählich aussterben und daß die heranwachsende Generation von vornherein mit der Wahrheit vertraut gemacht ist.* – Por. Max Planck, *Wissenschaftliche Selbstbiographie*, Johann Ambrosius Barth Verlag, Leipzig, 1948, s. 22

¹⁴⁴ Woryginalne: *Kinder sind als Weltneulinge geborene Philosophen: Sie erproben als natürliche Lebewesen mannigfaltige Reiz-Reaktionsmuster für das Verhalten in der Welt, analog zum Neugierverhalten von Ratten oder anderen Lebewesen. Sie wachsen als kulturelle Lebewesen in kontroverse, auch kulturell unterschiedliche Deutungsmuster für das Verstehen von Welt hinein. Sie denken als vernunftbegabte Lebewesen selbstständig über Interpretationsmuster nach. Sie lernen als sprach- oder zeichenfähige Lebewesen mit dem (weit verstandenen)*

Ten argument behawiorystyczny jest wymieniany także, obok wielu innych, przy omawianiu fenomenu dziwienia się w *Philosophieren mit Kindern*¹⁴⁵. Powstaje w efekcie wrażenie, że Martens argumentację filozoficzną stawia na drugim miejscu, na pierwsze wysuwając argumenty *science*:

*Dziecięca ciekawość, którą się często nostalgicznie idealizuje, jest, jak każde pragnienie wiedzy i radość odkrywania, jak najbardziej wartościowa i charakterystyczna dla filozofowania [traktowanego] jako miłość do wiedzy lub mądrości. Jednak z trzeźwego sposobu patrzenia [behawioralnej] teorii zachowań, powszechnie przejawiana ciekawość jest jedynie użytecznym sposobem przeżycia. Jak można to widzieć choćby na przykładzie szczurów, kto dysponuje wystarczającą ilością dróg i wyjść, ma lepsze szanse w walce o przeżycie. To wiadomo z teorii ewolucji, ale również z doświadczenia w polityce, gospodarce, badaniach podstawowych i w codzienności*¹⁴⁶.

Teoria zachowań (*Verhaltenstheorie*) jest ewidentnie biologistyczna, naturalistyczna i deterministyczna. Trudno przypuszczać, aby Martens mówił coś wbrew sobie, a zatem jest... (tak czy inaczej) uczniem Pawłowa i *darwinistą*, i w ten sposób dzieckiem naszego czasu.

Nie do końca wiadomo, co Martens faktycznie ceni najwyżej. W *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie* krytykuje Jaspersa, a w *Lust am Philosophieren – nicht nur für Kinder* używa go w pozytywnym kontekście. Jest możliwe, że z czasem zaczął cenić Jaspersa, ale wydaje się to mało prawdopodobne¹⁴⁷. Domniemujemy raczej, że jest to nie tyle opinia Martensa jako filozofa, co praktyczne działanie Martensa w roli organizatora, chcącego swoimi słowami trafić do możliwie szerokiego grona (również do zwolenników Jaspersa) i w ten sposób tworzyć przychylną atmosferę dla filozofowania z dziećmi. Martens jako praktyk unika jednoznacznie skrajnych postaw i sformułowań filozoficznych. W ten sposób ze swym programem może nie tylko zaistnieć medialnie, ale także efektywnie zafunkcjonować w niemieckiej rzeczywistości społeczno-politycznej, z jej silnymi instytucjami państwa i w ogóle administracji, partii (demokracji partyjnej¹⁴⁸) czy kościołów, a po drugiej stronie słabą i słabnącą reprezentacją ludności w ławkach ładnie utrzymanych

Sprechen zugleich in Anfangsschritten zu philosophieren. Por. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit. s. 162.

¹⁴⁵ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 137–138.

¹⁴⁶ W oryginale: *Zwar ist die oft nostalgisch erklärte kindliche Neugier wie jede Wissenslust und Entdeckerfreude durchaus wertvoll und auch charakteristisch für das Philosophieren als Liebe zum Wissen oder zur Weisheit. Aus der nüchternen Sicht der Verhaltenstheorie aber ist ein allgemeines Neugierverhalten lediglich ein nützliches Mittel zum Zweck des Überlebens. Wie man etwa am Beispiel der Ratten sehen kann, hat, wer über genügend Wege und Auswege verfügt, bessere Chancen im Kampf ums Überleben. Dies weiß man aus der Evolutionstheorie, aber auch aus der Erfahrung in der Politik, Wirtschaft, Grundlagenforschung und im Alltag.* – Por. Ekkehard Martens, *Lust am Philosophieren – nicht nur für Kinder*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, s. 103, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).

¹⁴⁷ Karl Jaspers i Max Scheller są „innymi” filozofami. Scheller powiedział, że *miłość i pedagogiczna postawa wykluczają się*, gdyż *prawdziwej miłości obca jest postawa czynienia kogoś lepszym*. Cyt. za: Baley St., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1979. – Podobnie dalekim będzie dla Martensa Ludwig Binswanger, psychiatra, przyjaciel Freuda, zorientowany na Husserla i Heideggera, rozwijający koncepcję spotkania, w której wypowiadał się także o dzieciach. Ale o takich teoretykach i praktykach Martens nawet nie wspomina, bo to albo nie jest „racjonalizm”, albo to nie jest racjonalizm w rozumieniu Martensa.

¹⁴⁸ W Niemczech, jak na niemal całym współczesnym świecie, nie jest stosowana demokracja bezpośrednia, „władza ludu”, jak to miało miejsce w greckich *polis*, lecz tzw. demokracja partyjna, tj. delegowanie uprawnień obywatelskich na przedstawicieli partii politycznych.

kościół¹⁴⁹. Dzięki tym wielu różnym, czasem ekwilibrystycznym zabiegom „teoretycznym” i praktycznym, Martens stara się utrzymać na wysokim poziomie filozoficznym i(!) pozyskiwać popleczników. – Z tych względów kwestią już nie jest to, czy filozofowanie jest rzeczą ludzką, właściwą, lecz raczej tylko, jak ono przebiega i jak je przedstawić, aby w skali państwa stworzyć podstawy zapewniające wprowadzenie filozofowania do zajęć dzieci w przedszkolach i szkołach¹⁵⁰. Rzec jest więc w zmianie strukturalnej, w zmianie prawa oraz zmianie mentalności nauczycieli. Dlatego tak kluczowe jest przedstawianie filozofii jako zwykłego(!) narzędzia kulturowego, tak zwykłego, jak wszystkim znane czytanie, liczenie i pisanie, aby w ten sposób filozofia, stając się właśnie zwyklesza, popularniejsza, mogła zaistnieć we współczesnych mentalnościach i mass mediach, a więc na współczesnych agorach, opanowanych przez ideologię¹⁵¹ i komercję¹⁵². Póki co, jako cel, *oświecenie* [...] *nadal jeszcze należy do mowy książkowej*, a co gorsza, w dzisiejszych czasach mass mediów trzeba również widzieć *oświecenie* jako *oszustwo mas* (za pomocą mass mediów), bo *czym są fakty w społeczeństwie mediów?*¹⁵³ Wobec tego, przynajmniej czasem trzeba widzieć dzisiejsze filozofowanie trochę tak, jak leczenie kaca kefirem, który przecież nie likwiduje alkoholizmu. Ale nawet takie filozofowanie lepsze jest

¹⁴⁹ To i tak zadziwiające, że w parafiach ubywa tylko do około 1% wiernych rocznie. Oznacza to także, że tylu ubywa płatników 10% podatku kościelnego. Ale to się może raptownie obniżyć i ubytki mogą być kilkuprocentowe, jak wcześniej w innych krajach zachodnich. Póki co, kościoły posiadają gigantyczny majątek i należą do największych pracodawców w Niemczech. Prowadzą też liczne szkoły.

¹⁵⁰ Vide ostatnio cytowany Eckhard Liebau.

¹⁵¹ Typem akceptowanej społecznie ideologii jest niemal każdy popularny, a przynajmniej znany w danym społeczeństwie typ religii. Gdy jakiś polityk mówi w Polsce, że jest katolikiem, to nie jest to odbierane jako brak racjonalizmu. Gdyby jednak powiedział, że jest astrologiem, byłby odbierany jako dziwak. W Indiach byłoby to znowu odbierane tylko jako jako tradycyjne i poprawne. Tam bowiem, decyzją rządu, astrologia jest ponownie wprowadzona i wykładana na uniwersytetach. Bywają również odstępstwa od ideologicznych priorytetów uczelni i państw, jak badana i kontynuowana w sposób naukowy tradycyjna medycyna w komunistycznych Chinach. Zresztą również w kategoriach „zachodnich”, gdy o naukowości ma decydować „systemowy charakter wiedzy i systematyczny charakter prowadzonych badań”, to, aby trzymać się wspomnianej przy okazji C.F. von Weizsäckera astrologii, choć odrzucona przez gros naukowców, jest ona jednak nauką. Co do kryteriów naukowości Wojciech Sady nie jest tak ekstremalny jak Paul Feyerabend, ale jest daleki od naturalizmu będącego rdzeniem nauk przyrodniczych, a więc typu *science*, które są *mainstream* współczesnych szkół i ośrodków badawczych (*science* w odróżnieniu od *scientia* i np. nauk humanistycznych). Zob.: W. Sady, *Odkrywanie elektronu a pytanie o naturę badań naukowych*, [w:] *Filozofia Nauki* 19(3) (2011), 71–105 (http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Filozofia_Nauki/Filozofia_Nauki-r2011-t19-n3/Filozofia_Nauki-r2011-t19-n3-s71-105/Filozofia_Nauki-r2011-t19-n3-s71-105.pdf oraz abstrakt: <https://www.fn.uw.edu.pl/index.php/fn/article/view/651> ; W. Sady, *Fleck o społecznej naturze poznania*, Warszawa 2000, <http://sady.up.krakow.pl/sady.fleck.htm> . Zob. także przegląd tematów: <http://sady.up.krakow.pl/index.htm> , (data dostępu 26.09.2011).

¹⁵² Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 30–33. – Trzeba byłoby tu dodać przynajmniej hasłowo takie pojęcie jak, prowokowane przez producentów i handel bogatego świata, a w Polsce jeszcze mało znane: *społeczeństwo wyrzucające, mentalność wyrzucania*, [rozmyślnie] *niewielka naprawialność nowoczesnych produktów*, (w oryginale: *Wegwerfgesellschaft, Wegwerfmentalität, geringe Reparaturfähigkeit moderner Produkte*) czy ograniczony *recycling*. – I jeszcze jeden przykład tego trendu. Byłem gościem zamożnej rodziny amerykańskiej. Dzieci wieczorem wrzucały noszone tego dnia ubrania do pralki, mimo iż w moich oczach ubrania były czyste, a dzieci na pewno nie miały żadnej fobii. To tylko taki styl czystości. – Każdy z tych elementów generuje obrót ekonomiczny.

¹⁵³ W oryginale: *Aufklärung* [...] *gehört immer noch der „Büchersprache“*. Oraz: *Aufklärung als Massenbetrug*. [...] *Was sind Fakten in der Mediengesellschaft?* [cyt. za M. Horkheimer, Th. W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, pol. *Dialektyka oświecenia*] - Por. Herbert Schnädelbach, *Das Projekt Aufklärung – Aspekte und Probleme. Für Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, w: *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, op. cit., s. 188 i 200.

od naiwnych propozycji w rodzaju zakazywania telewizji czy przejmowania władzy przez filozofów. Jeżeli bowiem założyć, że filozofowanie dzieci będzie prowadzić do zmiany paradygmatu, to taka oddolna i dalekowzroczna inicjatywa będzie efektywniejsza, niż fatalne, odgórne działania polityczne Platona, który i tak miał szczęście, mimo niepowodzenia, wrócić do ojczyzny. Pitagorejczyków przecież napadnięto i niemal doszczętnie wymordowano, gdy się zebrali, aby radzić, jak zmieniać świat na lepsze przez przejmowanie władzy¹⁵⁴. Nie mówiąc już o najnowszych czasach, gdy filozofowie emigrują, albo prowadzą podwójne życie duchowe (emigracja wewnętrzna), albo zachwycają się władzą jak ofiara katem.

Martensowe obniżenie wieku dzieci, jaki można uznać za odpowiedni do filozofowania – i to do filozofowania w stylu zachodnim (racjonalnym) – wygląda na próbę zdążenia przed innymi, niezachodnimi uczestnikami globalnej transformacji kulturowej. Jak wiemy z historii cywilizacji znanego nam świata, przed pieniądzem, armią i kulturą, wygrywa przecież... demografia. Patrząc przez pryzmat demografii trudno się dziwić radykalności Martensa.

Są jednak także inne wzgledy. – Wszyscy psycholodzy wyróżniają jakieś etapy rozwojowe ludzi, w tym także etapy rozwoju dzieci. Nie ma wątpliwości, że istnieją takie etapy. Dyskusje toczą się jedynie między szkołami, co do tego, jakie to są etapy, jak przebiegają, jak można dzieci wspierać w poszczególnych etapach.

Nie ma także wątpliwości, że obowiązuje wskazanie do nie przeskakiwania okresów rozwojowych. Przykład: niemowlęta powinny pełzać i raczkować zanim zaczną chodzić i nie należy się cieszyć, gdy dziecko pomija np. pełzanie i szybko zaczyna chodzić, bo to oznacza pominięcie treningu dla pewnych części mózgu i mniejszą ilość, a nawet brak niektórych połączeń¹⁵⁵. Podobnie nieuzasadniona może być radość rodziców, gdy ich dziecko szybko zaczyna czytać. Zdarza się bowiem, że gdy dziecku brak innych zajęć, odpowiednich dla jego wieku, może przedwcześnie sięgać po umiejętności następnego etapu. Inny przykład: kiedyś było błoto i robactwo, więc dzieci noszono na rękach nie tylko z miłości, ale dlatego, aby mogły w ogóle przeżyć. Genetycznie został po tym nawyk kontaktu ciała i stąd dzisiaj dzieci także powinny być dużo noszone, bo bez tego popadają w emocjonalny niedosyt (głód). Temat dotyku odkrył dla nauki antropolog Ashley Montagu. Wychodząc od badań nad zwierzętami trzeźwo wskazał na znaczenie dotyku dla rozwoju nie tylko dziecka, ale także dla rozwoju matki i całej rodziny na wszystkich etapach życia. Dzieci chcą być w kontakcie dotykowym, a podobnie wszyscy ludzie, którzy się kochają, młodzi i starzy¹⁵⁶. – Następny przykład. Kiedyś nie było farb chemicznych, ani wytwórni zabawek, więc za zabawki służyły kawałki drewna itp. Wyobraźnia dzieci uposażała te proste zabawki we wiele konkretnych szczegółów. Dzisiaj, gdy zabawki są od razu kolorowe i pełne szczegółów, to wyobraźnia dziecka nie ma sposobności do bycia ćwiczoną. Z tego względu najlepszymi zabawkami są tzw. zabawki otwarte. – Pytanie zatem dotyczy proporcji. Ile nowoczesności jesteśmy w stanie przetrwać, aby siebie prawidłowo odżywić i rozwijać? A także: jaką oraz ile tradycji powinniśmy zachować, aby mieć stabilny szkielet rozwojowy.

¹⁵⁴ Por. Adam Krokiewicz, Rozdział trzeci *Pitagoras i pitagorejczycy w: Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1971, s. 92–117.

¹⁵⁵ Szerzej mówi o tym teoria integracji sensorycznej Anny J. Ayresa, także np. neurokinezyjologia i kinezyjologia edukacyjna.

¹⁵⁶ Zob. wprowadzającą i dzisiaj klasyczną pozycję: Ashley Montagu, *Koerperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen*, Klett-Cotta, Stuttgart 1997 (9 wydanie); tytuł angielskojęzyczny: *Touching: The Human Significance of the Skin*, Harper & Row, Publishers, Inc., New York 1986.

Mając na uwadze zalecenie do nie przeskakiwania etapów rozwojowych, jakie konsekwencje trzeba z tego wyciągnąć dla filozofowania z dziećmi? – W niektórych sytuacjach trzeba dzieciom towarzyszyć, w niektórych współdziałać z nimi pozostając na ich poziomie, a w niektórych nieco je wyprzedzać, ale raczej niewiele, może pół kroku. – Dobrze wykształceni pedagodzy w zasadzie powinni wiedzieć, jak to robić, aby zachowywać łączność z uczniami. Filozofowanie z dziećmi bez wątpienia odwołuje się do naturalnych zdolności ludzkich, ale kulturowo jest niezwykłą metodą pedagogiczną. Wymaga więc dokształcania, uzupełniania kompetencji i sięgania także po inne, mało jeszcze popularne metody¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Przykładem niech będą zalecenia *attachment parenting* Jean Liedloff bazujący na jej *continuum concept*, spopularyzowane następnie przez amerykańskiego pediatrę Williama Searsa. – Teoria ta dotyczy wprawdzie głównie ciąży i pierwszych dwóch lat, ale przecież błędy wcześniejszych etapów mają skutki w przedszkolu i szkole, a nawet mogą się utrwaląć na całe życie.

Rozdział 7. Wyjaśnienia terminologiczne i prawne

Na samym początku podałem wyjaśnienia terminologiczne dotyczące filozofowania z dziećmi. Teraz je powtórzę i rozwinę.

„Filozofia dziecka” to filozofia, której przedmiotem jest dziecko. A więc jest to filozofowanie o dzieciach.

„Filozofia dla dzieci” to teksty napisane lub wybrane dla dzieci, odpowiednie do „filozofowania z dziećmi”, stosowne do percepcji dziecięcej.

„Filozofowanie z dziećmi” to czynność spontaniczna lub zaplanowana polegająca na tym, że omawiane są sprawy natury ogólnej, tak jak w filozofowaniu dorosłych, ale w tempie¹⁵⁸ i mowie dzieci oraz z ograniczonym udziałem dorosłych w ten sposób, że nie pobudzają i nie wartościują rozmowy. A więc bez np. korygowania przez nauczycieli, lecz tylko i co najwyżej przez autokorygowanie się uczniów tworzących filozofującą grupę. Jest to częściowo odmiennie od początków Martensa, a zwłaszcza Lipmana, gdy dorośli mieli zadanie kierowania rozmowy w „odpowiednią” stronę. To okazało się często niewykonalne w tym sensie, że dzieci nie chciały lub nie były w stanie podążać za sugestiami dorosłych, lub dostrzeżono pedagogiczną niestosowność i nieefektywność takiej manipulacji.

„Filozofowanie dzieci” może mieć miejsce nie tylko w szkole czy na zajęciach zorganizowanych, lecz także w domu czy gdziekolwiek, gdy dzieci wypowiadają się na tematy ogólne. To mogą być wypowiedzi dzieci wobec rodziców czy w gronie innych osób dorosłych. Ale to mogą być także wypowiedzi dzieci w gronie innych dzieci (między sobą, bez zauważalnych dorosłych).

Konsekwencje społeczne i prawne

Gdy nawet tylko teoretycznie określamy status dziecka, to i tak z tym statusem połączone będą społeczne konsekwencje. Biolodzy mówią o życiu organizmu od chwili złączenia dwóch komórek. Prawnicy, na potrzeby innych ludzi, na potrzeby obywateli oraz państwowych i religijnych systemów praw, tworzą różne definicje, mające charakter raczej okazjonalny¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Pojęcie tempa jest rozwinięte w muzyce. Trzeba też zauważyć taki proces jak wydłużenie utworu we wnętrzach słuchaczy, po jego zakończeniu, dla którego potrzebna jest chwila ciszy czy przerwy od muzyki.

¹⁵⁹ Status dorosłego może być ograniczony albo przez niego samego (decyzją), albo ułomnością albo prawem (lub terrorem państwowym). W starożytności dzieci chore były często zabijane. Por. hasło *Eutanazja* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, KUL, Lublin. Dostępne na <http://www.ptta.pl/pef/pdf/e/eutanazja.pdf> (data dostępu 26.09.2011). – Dziecko w procesie rozwojowym od momentu złączenia dwóch komórek, przez opiekę i wychowanie doznaje wsparcia oraz podlega ograniczeniom ze strony rodziców oraz ze strony społeczeństwa i państwa. Praktycznym przykładem różnego statusu i przesunięcia znaczeń jest nomenklatura medyczna, ustalona przez WHO, tj. Światową Organizację Zdrowia. Kiedy stosować pojęcia „płód”, kiedy „dziecko”, a kiedy „człowiek”. Co oczywiście wynika z zakładanego domyślnie światopoglądu, którego rdzeniem jest jakiś model filozoficzny. Por. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. – Innym praktycznym przykładem działań wynikających ze statusu dziecka jest proces edukacji. Czy w dżungli czy na Manhattanie, dzieci są uczone, natomiast sposób nauczania oraz rodzaj przekazywanych dzieciom informacji zależy od tego, jaki status im się przypisuje. Status dziecka może być wyznaczany np. przez politykę państwa czy wierzenia religijne. – Za każdym razem w tle stoją mniej lub bardziej uświadamiane i wyartykułowane modele światopoglądowe, z których można ekstrahować koncepcje czy systemy filozoficzne.

Sprawa statusu dzieci jest ważna także na arenie międzynarodowej i to szczególnie, bo między państwami i kulturami przejmowane są określenia stosowane w dokumentach organizacji międzynarodowych¹⁶⁰. E. Martens przechodzi nad kwestią, jaki status ontologiczny przysługuje dziecku. Nie zajmuje się tym, czym różni się dorosły od dziecka. Zaznacza jednak, że mimo braków w sprecyzowaniu dwóch centralnych pojęć, tj. pojęcia *filozofowania* oraz pojęcia *dzieci*, praktyka może być wartościowa¹⁶¹.

Martens omawia krytycznie koncepcje filozoficzne autorów, którzy pozytywnie wypowiadali się o dzieciach, dostrzegając, że wstępne założenia teoretyków mają doniosły wpływ na sposób kształcenia dzieci i dorosłych w praktyce oraz na filozofowania z dziećmi¹⁶². W publikacjach Martensa mamy szeroki przegląd różnych filozofów. Dużo świetnie brzmiących cytatów, a następnie krytyka filozoficznych podstaw tych cytatów. Np. cytuje Rousseau, albo Novalisa, a następnie dyskwalifikuje cały romantyzm¹⁶³. Najprzychylniejszy jest wobec bardzo znanego G.B. Matthews'a¹⁶⁴, który do filozofowania z dziećmi trafił, podobnie jak Lipman, przez zajęcia ze studentami¹⁶⁵.

Mimo braku metafizyki w pismach Martensa, dość wyraźnie (co nie zawsze ma u niego miejsce) pisze on o statusie dzieci następująco: *Wyobrażenie wspólnego [tj. dokonywanego razem przez dorosłych i dzieci] orientowania się w myśleniu, mierzy dzieci nie wg. norm jakiejś faktycznej acz przypadkowej logiki dorosłych, lecz jest, w tradycji sokratejskiej, zobowiązane imperatywowi kategorycznemu Kantowej filozofii oświecenia. Wg. tego wszyscy ludzie otrzymują taką samą zdolność do autonomii i rozumowania, również dzieci. W tym wyobrażeniu dzieci nie są >>infantylnie<<, tzn. z perspektywy dorosłych (dosłownie przekładając) >>do mowy i myślenia niezdolne<<, lecz ich [posiadana przez nie] kompetencja może i powinna być kultywowana i wykształcana, oczywiście jednak według ich specyficznych możliwości. Tak samo jednak jak się tego rodzaju oświeceniowa idea dzieciństwa w powiązaniu z procesami historycznymi rozwinęła (por. Aries¹⁶⁶, de Mause¹⁶⁷), [z tego co widzimy] społeczny rozwój może[też] spowodować zniknięcie dzieciństwa” (Postman¹⁶⁸)¹⁶⁹. – Podkreślam, co zostało tu przez Martensa powiedziane: „wszyscy ludzie otrzymują taką samą zdolność do autonomii i rozumowania, również dzieci”!*

¹⁶⁰ Por. także Kapitel 1 – *Philosophieren mit Kindern weltweit* „Philosophie und der kindliche Verstand – Das Alter des Staunens“, (Auszug aus der UNESCO-Studie „Philosophy – A School of Freedom“), zwłaszcza: *Die Frage nach der kindlichen Eignung für das Philosophieren*, s. 14 i n. w: *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, op. cit.

¹⁶¹ Ibidem, s. 25.

¹⁶² Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 15.

¹⁶³ Ibidem, s. 46., s. 49: romantyczna idylla dzieciństwa, s. 159.

¹⁶⁴ Por. Gareth B. Matthews, [hasło] *The Philosophy of Childhood*, w *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/childhood/>, (data dostępu 26.09.2011).

¹⁶⁵ Matthews, widząc, że jego studenci nie traktują filozofowania jako czynności naturalnej, swoje zadanie widział w cofnięciu ich (*reintroduce*) najpierw do czynności, która im kiedyś sprawiała przyjemność, a od której zostali odzwyczajeni. A więc mamy tu kolejnego filozofa, którego łatwo kojarzyć z Platonem. Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 125.

¹⁶⁶ Por. Ph. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, (tyt. oryg. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*), Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.

¹⁶⁷ Por. De Mause, Lloyd (1995 pbk). *The History of Childhood*. Northvale, New Jersey, Jason Aronson. pp. 450; [wydanie niem.: *Hört ihr die Kinder weinen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1994, 8. Aufl.

¹⁶⁸ N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, 1982 [wydanie niem.: *Das Verschwinden der Kindheit*, Fischer, Frankfurt, 1983.

¹⁶⁹ W oryginale: *Die Vorstellung einer gemeinsamen Denkorientierung bemißt Kinder nicht etwa nach den Normen einer faktischen zufälligen Erwachsenlogik, sondern ist, in der sokratischen Tradition, dem kategorischen*

Wielu autorów wskazuje na „znikanie dzieciństwa”. Rzecz jest w tym, że dzieci kiedyś, z różnych powodów, były częściowo pozostawiane same sobie; ewentualnie pozostawały z niedołączonymi starcami. Głównie dlatego, że nie miał się nimi kto zajmować, bo ludzie mieli na głowie „ważniejsze” sprawy. W ramach tego swego czasu robiły częściowo to, co chciały. Podejmowały decyzje i dojrzewały w swoim tempie, mając ku temu przynajmniej część impulsów własnych. Odkąd szkoły stały się powszechnie dostępne, a edukacja obowiązkowa, następuje radykalna zmiana. Dzisiaj (nieco przerysowując) dzieci albo są w szkole, albo na zajęciach zorganizowanych, albo oglądają TV, albo są „w” Internecie. Jest niewiele czasu, w którym dzieci na własną rękę np. kształtowałyby wyobraźnię. Dzieciom niemal cały czas jest organizowany i zewsząd wkładane jest im do głów to, co dorośli uważają za właściwe. A poza tym dzieci właśnie surfują po dorosłej części Internetu. Bez kuracji odwykowej, porównywalnej z medycznym odtruwaniem, dzieci tylko częściowo są w stanie samodzielnie myśleć. Potrzeba kilku miesięcy, aby dziecko, któremu pozwala się nie uczyć, samo z siebie sięgnęło po książki i z własnej woli przystąpiło do uczenia się. Zauważmy, że element własnej aktywności dzieci jest czymś oczywistym w pedagogice waldorskiej, bo był w niej od początku eksponowany jako fundamentalny. Teraz także pedagogiki niealternatywne odkrywają to i nagłaśniają. Natrafiają przy tym na opór instytucji (z natury nie lubiących zmian), a także często na opór nie mających rozeznania rodziców, domagających się „wyników”, najlepiej szybko i potwierdzania tych wyników, np. za pomocą testów. Mierzalność efektów forsowali naukowcy, ale okazuje się, że mierzalność długofalowych skutków nauczania jest nieefektywna, bo te przejawiają się wyraźnie dopiero w zmianach pokoleniowych. Tak czy inaczej raczej wszyscy teoretycy są krytyczni wobec aktualnego stanu rzeczy i chcieliby coś reformować. – Aby jednak, dla odmiany, nie idealizować przeszłości, przytoczmy słowa L. De Maus’a: *Historia dzieciństwa jest koszmarem, z którego dopiero ostatnio zaczynany się budzić. Im bardziej historycznie cofamy się w czasie, tym niższy znajdujemy stopień opieki nad dziećmi, a tym wyższą częstotliwość ich zabijania, porzucania, bicia, terroryzowania i wykorzystywania seksualnego*¹⁷⁰. – Świat historyczny był biedny, zimny, brudny i straszny. Można powiedzieć, że cudem dotrwalibyśmy do dzisiejszych „wspaniałych czasów”. Teraz trzeba albo pasywnie liczyć na ciągłość cudu, w tym sensie, że to dalej będzie „się” poprawiać, albo świadomie i aktywnie naprawiać drogę jaką jest przed nami. – Martens, jako organizator, z medialnych względów nie może wchodzić szczegółowo w takie badania. Na podstawie literatury nie można stwierdzić, czy Martens aprobuje wyniki badań historycznych L. De Mause, ale że go przywołuje, to fakt. L. De Mause szermuje opisami mrozącymi krew w żyłach. Podobnie inni historycy zajmujący się dziećmi, dzieciństwem i zmianami mentalnymi. Tak jak niektórzy lekarze nie są w stanie pracować w prosektorium, tak niektórzy ludzie nie będą mogli, a nawet nie powinni przeczytać tych publikacji, bo tak przepełnione są potwornościami. Zacytuję więc kluczowe wezwanie

Imperativ der Aufklärungsphilosophie Kants verpflichtet. Danach kommt prinzipiell allen Menschen die gleiche Autonomie- und Vernunftsfähigkeit zu, auch den Kindern. Kinder sind in dieser Vorstellung nicht >>infantil<<, das heißt aus der Erwachsenenperspektive (wörtlich überstetzt) >>sprach- und denkfähig<<, sondern ihr Vernunftvermögen kann und soll kultiviert und herausgebildet werden, freilich nach ihren spezifischen Möglichkeiten. Genauso aber, wie sich eine derartige aufklärerische Kindheitsidee im Zusammenhang historischer Prozesse entwickelt hat (vgl. Aries, 1978 de Mause, 1977), kann die gesellschaftliche Entwicklung auch ein „Verschwinden der Kindheit” (Postman, 1983) bewirken. Por. E. Martens, Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie, op. cit. s. 47 i 48.

¹⁷⁰ Por. L. De Mause, *Źródło Holokaustu w dzieciństwie*, [Prelekcja 28 września 2005 w Klagenfurt University w Austrii], Polskie tłumaczenie dostępne jest na: [http://konieczmilczenia.pl/index.php?id=19&tx_ttnews\[tt_news\]=13&cHash=79d053017ea060f3387f25b8526904cd](http://konieczmilczenia.pl/index.php?id=19&tx_ttnews[tt_news]=13&cHash=79d053017ea060f3387f25b8526904cd) (data dostępu 26.09.2011).

L. De Maus, którego wydźwięk jest pozytywny: *Wszystkie przemiany kulturowe w ciągu ostatnich stu tysięcy lat gatunku homo sapiens są epigenetyczne, a nie genetyczne. Bez względu na zmiany w całym ziemskim środowisku, jedynie zmiany zachodzące w sposobie traktowania dzieci (uwarunkowane epigenetycznymi zmianami w mózgu) są w stanie popchnąć społeczeństwa do rozwoju w nowych, bardziej adaptacyjnych kierunkach. Zrozumiałe, że jednostki o wyższym poziomie indywiduacji i zdolności kochania, są zarazem bardziej adaptacyjne, gdyż jako podlegające mniejszemu naciskowi wczesnodziecięcych urazów, są bardziej racjonalne w doborze i osiąganiu celów. Zrozumiałe jest też z drugiej strony, że ewolucja dzieciństwa – a poprzez nią cała ewolucja społeczna – jest okropnie wyboista, że względu na zróżnicowane warunki, w jakich rodzice na całym świecie muszą spełniać swoje zadania wychowawcze*¹⁷¹. – Różnica między czasami dawnymi, a dzisiejszymi polega również na tym, że przymus fizyczny wobec ludzi, a zwłaszcza dzieci, zastępowany jest „miękkim” kształtowaniem ich mentalności za pośrednictwem mediów i edukacji, których jakość jest często zła pod wieloma względami. – Do tematu przeszłości i terażniejszości trzeba postawić pytanie: co powtórzyć, a czego nie powtórzyć? Wszyscy chętnie się zgodzą, że nie należy powtarzać brutalności i przemocy rodziców, aby przerwać transmisję wzorców między mózgami (genami) i pokoleniami. Łatwo jest jednak wpaść w jakąś zawołaną formę przemocy.

Temat znikania dzieciństwa trzeba widzieć razem z tym, co starożytni zauważyli we wspomnianym wcześniej czasie wolnym i czasie spokoju, tj. w *szkole* (gr. *σχολή*, niem. *Muße*), a także w powiązaniu z nudą¹⁷², na jaką zwrócili uwagę psycholodzy. Otóż bez nudy spada efektywność i kreatywność. Ale nie wystarczy się trochę ponudzić aby zostać przysłowiowym Einsteinem! Zobaczmy, jak to było z tego rodzaju czasem: Kiedyś o książkę trzeba się było postarać. Telewizor trzeba kupić i przed nim usiąść. Natomiast smartfon czy nawet tablet ma się ze sobą zawsze, gdziekolwiek się jest – stały się dostawką umysłu (jak nóż jest przedłużeniem ręki), więc najmniejsza chwila nudy natychmiast jest ukrócana i myśli kręcą się wokół nadawanych czy krążących tematów. Sytuacja, że ktoś np. stoi na przystanku i z nudów gapi się przed siebie, i że wtedy pojawiają się myśli choćby o przeszłości czy przyszłości, stała się mało prawdopodobna.

W dyskusji o aborcji zdefiniowanie statusu jest podstawą do podejmowania decyzji o życiu lub śmierci. W dyskusji o edukacji zdefiniowanie statusu jest decydujące dla jakości życia żywych dzieci i dorosłych. Gdy spytamy o status ontologiczny, nieodłącznie pojawiają się pytania o możliwości poznawcze i rozwojowe bytów (tu: dzieci). „Rodzaj” mego bytu „determinuje” to, jak jestem aktywny. Jestem, więc myślę, komunikuję się, rozwijam. Choć jest oczywiste, że to w mej aktywności, a więc w procesie poznawczym, poznaję sam proces poznawczy, jego treść, a także siebie, jako tego, który jest podmiotem (bytem).

Martin Luter powiedział, że człowiek może sam (bez pomocy księdza) czytać *Biblię*, bo to *boża księga*, która się człowiekowi objawia (akcent na księgę), ale także dlatego, że człowiek nie jest głupi (akcent na człowieka). W konsekwencji rozwinął się pragmatyzm i liberalizm

¹⁷¹ Por. L. De Mause, *Historia wykorzystywania dzieci*, Polskie tłumaczenie dostępne jest na: [http://koniecmlczenia.pl/index.php?id=19&tx_ttnews\[tt_news\]=21&cHash=12cd0acde0677677d4878cd20600ac3c](http://koniecmlczenia.pl/index.php?id=19&tx_ttnews[tt_news]=21&cHash=12cd0acde0677677d4878cd20600ac3c) (data dostępu 26.09.2011).

¹⁷² Również o nudzie F. Nietzsche ma do powiedzenia. Nazywa ją: »Windstille« der Seele. Stan bezwietrzności duszy. Por. większy fragment w F. Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, w: Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. München 1954, Band 2, S. 66-67. Dostępne na: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/Die+fr%C3%B6hliche+Wissenschaft/Erstes+Buch/42.+Arbeit+und+Langeweile> (data dostępu 26.09.2011).

człowieka, który jako pojedynczy, jako indywiduum, wiele może. To, jak sądzi Weber, dało ideologiczne podstawy ekspansji anglosaskiej, której osobną kontynuacją stała się Ameryka. Szersze niż Weber, a do tego antyliberalne podejście prezentuje Tadeusz Buksiński w pracy *Moderność*¹⁷³. Ale, oprócz dominującego liberalizmu i naturalizmu, pojawił się także egzystencjalizm człowieka, który czasem drży, gdy spotyka go to, czego nie zamierzył, albo to, co właśnie zamierzył, albo gdy uświadamia sobie (czy tylko sobie?) straszliwe rozstaje swoich decyzji. To właśnie też jest dziejowym kontekstem, w którym pojawia się pragmatyzm i (jeszcze później) filozofowanie z dziećmi¹⁷⁴.

Wychowanie. – Ważne będzie również określenie tego pojęcia. Martens pisze następująco (znowu cytując kogoś innego): *Pod wychowaniem Giesecke*¹⁷⁵ *rozumie przy tym wyposażenie dzieci we wiedzę i wzorce zachowań przez dorosłych obywateli społeczeństwa [obywatelskiego], którzy na bazie swej wiary w linearny postęp uważają, że dysponują pewnym kształtowaniem przyszłości*¹⁷⁶.

Oświeceniowa koncepcja dzieciństwa – *Aufklärische Kindheitsvorstellung* – jest, zdaniem Martensa, przeciwieństwem *romantycznej idylli dzieciństwa*: *Według tego [oświeceniowego] rozum [rozumność] nie spada po prostu z nieba, lecz rozwija się we wspólnej wymianie doświadczeń dokonującej się za pośrednictwem mowy. Z tego, że dorośli swym doświadczeniem są o jeden skok dalej, zdaniem Giesecke, wynika konieczność dopomożenia dzieciom w różnicowaniu ich możliwości wypowiedzi [mowy], aby im w ten sposób pozwolić stać się większymi. Lecz to jest poruszeniem jedynie metodycznej strony filozofii*¹⁷⁷.

Oświeceniowa koncepcją wychowania. – Martens opowiada się tu wyraźnie: *Jak oszacowuje to Giesecke, dla obecnego [stanu] rozwoju społecznego, nie-infantylnie obchodzenie się z dziećmi, w tradycji Oświecenia, jest jedyną(!) sensowną alternatywą dla koncepcji wychowawczej, która nie powiodła się. To jasne, że Giesecke nawiązuje do słynnego studium Margaret Meads “Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild”¹⁷⁸, gdy stwierdza „koniec wychowania”¹⁷⁹. – A więc historycznie ludzkości nie udało się zastosować dobrego wychowania. Trzeba więc wykoncypować i zastosować inne.*

¹⁷³ Por. T. Buksiński, *Moderność*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001.

¹⁷⁴ My – tu na wschodzie Europy – byliśmy (i jesteśmy) bardziej kolektywni, bardziej katoliccy i bardziej poddani władzy, więc egzystencjalizm, liberalizm, pragmatyzm itp. dopiero teraz się u nas rozpowszechniają (na dobre i na złe).

¹⁷⁵ Hermann Giesecke także zajmuje się „znikaniem dzieciństwa” i znany jest z krytycznego omawiania roli mediów.

¹⁷⁶ W oryginale: *Unter Erziehung versteht Giesecke dabei eine Wissens- und Verhaltungs-ausrüstung der Kinder und Jugendlichen durch die Erwachsenen einer bürgerlichen Gesellschaft, die aufgrund ihres Glaubens an einen linearen Fortschritt über eine sichere Zukunftsgestaltung zu verfügen meint*. Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 48.

¹⁷⁷ W oryginale: *Danach fällt Vernunft nicht einfach vom Himmel, sonder entwickelt sich erst in einem gemeinsamen, sprachlich vermittelten Erfahrungsaustausch. Aus dem >>Erfahrungsvorsprung<< der Erwachsenen folgt nach Giesecke >>die Notwendigkeit, den Kindern zu helfen, ihre sprachlichen Möglichkeiten zu differenzieren und zu präzisieren, um sie auf diese Weise >größer< werden zu lassen<< (Giesecke, 1985, s. 96). Damit ist aber lediglich die methodische Seite der Philosophie angesprochen*. Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 48 i 49.

¹⁷⁸ Chodzi o *Culture and Commitment*. 1970; w Niemczech pod tytułem *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Klotz, Eschborn 2000. [Dosłowne tłum. tytułu niem.: Konflikt pokoleń. Młodzież bez wzorców.]

¹⁷⁹ W Oryginale: *Nach Gieseckes Einschätzung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung ist daher ein nicht-infantiler Umgang mit Kindern in der tradition der Aufklärung die einzige[!] sinnvolle Alternative für*

Martens wprawdzie nie zajmuje się ani systemami nauczania w innych państwach, ani metodami alternatywnymi¹⁸⁰ w Niemczech, ale trzeba wymienić choćby niektóre z nich, aby zobaczyć jak pomysł Martensa plasuje się wśród innych propozycji¹⁸¹. Powodem jest to, że Martens, choć pisze o zorganizowanym filozofowaniu, to za **idealny sposób** uznaje *niekierowaną rozmowę swobodną*¹⁸²! Jak jednak, efektywnie pod względem filozoficznym(!), dzieci mają prowadzić rozmowę swobodną w szkole, gdy nauczycie wystawiają stopnie (bo są do tego przecież zobowiązani instytucjonalnie¹⁸³), a uczniowie, aby otrzymywać dobre stopnie, wypowiadają się tak, aby dostawać dobre stopnie, co w praktyce często oznacza, że odpowiedzi formułują tak, aby podobały się nauczycielom¹⁸⁴? To wymaga uwagi,

ein gescheitertes Erziehungskonzept. [...] Offensichtlich knüpft er [Giesecke] an Margaret Meads berühmte Studie "Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild" an, wenn er "Ende der Erziehung" feststellt. Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 48. Giesecke i inni oczywiście nie stwierdzają faktycznego końca wychowania. Zawsze przecież odbywa się „jakiś” wychowanie. To, co postulują, to jego modernizację, co znowu nie oznacza unowocześnienia, lecz dostosowanie do „nowoczesnych” czasów.

¹⁸⁰ Określenia „metody alternatywne” będę używał dla pedagogik innych niż szeroko stosowane w systemach szkolnych.

¹⁸¹ Martens nie wchodzi w te rozróżnienia, ale daje do zrozumienia, że je zna, jak choćby zaznaczając, że jedno z zajęć odbyły się w Amsterdamie, w *społecznym, nie alternatywnym przedszkolu* [tj. nie stosującym metod wywodzących się z ruchu reform pedagogicznych początku XX wieku]. W oryginale: *in einem öffentlichen, nicht reformpädagogischen Kindergarten*. Co należy rozumieć również w ten sposób, że udało się takie zajęcia przeprowadzić nawet w przedszkolu zwykłym, a nie tylko w alternatywnym, gdzie sięga się po bardziej wyszukane metody. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 108.

¹⁸² *Jak daje się zorganizować proces myślenia (pomijając niekierowaną, swobodną rozmowę jako przypadek idealny)?* W oryginale: *Wie lässt sich ein Denkprozess organisieren (abgesehen von un gelenkten, freien Gesprächen als Idealfall)?* – Por. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit. s. 164.

¹⁸³ To są przepisy na poziomach szkół, czy ministerstw, ale nigdy na poziomie konstytucji. Są szkoły, które nigdy nie wystawiają stopni. Są systemy szkolne, w których na studia przyjmuje się na podstawie pozauczelnianych testów zdanych przed studiami. To jest więc kwestia usztywnienia systemowego. Często także usztywnienia mentalności nauczycieli. W USA rozwiązaniem jest przeprowadzenie się do innego miasta czy innego stanu, aby skorzystać ze szkoły innego typu. W Europie trzeba przeprowadzić się do innego kraju, co teraz stało się względnie łatwo wykonalne w ramach Unii. – Nie o to chodzi, aby panowała dowolność, lecz aby prawo gwarantowało różnorodność i wolność w korzystaniu z niej. Argument, że ludzie przestaną kształcić dzieci, nie ma siły. Trend na świecie jest taki, że dobre wykształcenie jest sposobem na lepsze życie pod względem materialnym i kulturowym, i to jest zrozumiałe przez każdego rodzica. To paradoksalne, lecz często to skostniałe państwa, wbrew górnolotnym i retorycznym deklaracjom, blokują rozwój obywateli oraz społeczeństw przez nadmiernie sztywne prawo i niezrozumiały gąszcz przepisów.

¹⁸⁴ Eva Marsal w ustnej wypowiedzi stwierdziła, że na zajęciach filozofowania nie powinny być wystawiane stopnie.

wrażliwości oraz przygotowania nauczycieli¹⁸⁵, szkół¹⁸⁶, rodziców¹⁸⁷ oraz polityków, partii i urzędników państwa¹⁸⁸.

Jeżeli spojrzymy chronologicznie na publikacje Martensa od 1979 roku, a więc w ciągu ponad 30 lat, to dostrzegamy, że jego wypowiedzi stają się mniej rygorystyczne, a za to bardziej różnorodne. Intencje wydają się być te same, lecz wyrażane są jaśniej. Być może Martens zmienia poglądy, a być może nabiera śmiałości, bo jego pozycja uniwersytecka oraz społeczna ustabilizowała się i jest wysoka. Poza tym wyraźniej uwzględniana jest gleba, na którą pada Martensowe ziarno, w szczególności środowisko dydaktyków i nauczycieli. Ci zaś mniej mają do czynienia z filozofią, a więcej z pedagogiką, i jakkolwiek działają w niemieckim systemie szkolnym, to jednak inspiracji szukają często poza sztafardowymi i oficjalnymi podręcznikami. Wiadomo, że rozwój odbywa się nie przez powtarzanie i kumulację, lecz przez wprowadzanie czegoś nowego, tj. pozasystemowego¹⁸⁹.

Rodzaje edukacji

Panuje raczej ogólna zgoda, że wykształcenie dotyczy trzech rodzajów kompetencji. Fachowych – przydatnych w życiu zawodowym. Indywidualnych – przydatnych w harmonijnym rozwoju osoby i byciu sobą, w tym decydowaniu o sobie. Socjalnych – przydatnych we współpracy. Nieodzowne są wszystkie. Nie ma natomiast zgody co do metod.

Nauczanie w szkole to nauczanie w zbiorowym systemie, zorganizowanym poza rodziną. Dzisiaj mówi się o szkolnictwie powszechnym. Oznacza to zwykle, że każdy ma prawo do uczenia się i/lub obowiązek uczenia się. Za realizację tego przez dzieci odpowiadają rodzice. W wielu krajach jest ustanowiony prawnie obowiązek edukacji, ale bez obowiązku chodzenia do szkoły.

Dydaktykę filozofii w wydaniu Martensa większość czytelników niemieckich odbierze domyślnie jako mającą miejsce w niemieckim systemie prawnym, w którym istnieje obowiązek uczenia się w szkole (*Schulpflicht*)¹⁹⁰. Oznacza to jednak również, że pedagogika rozwijana jest w Niemczech jednostronnie, tylko pod kątem nauki w szkołach, czego wielu, nie znając świata, nawet nie zauważa, naiwnie biorąc to za „naturalne” w nowoczesnym państwie. – W Polsce natomiast pedagogiki alternatywne są w powijakach z powodu luki pokoleniowej wymuszonej przez totalitarny system sowiecki.

¹⁸⁵ Patrząc w przyszłość: jeżeli dziecko teraz będzie „kreatywne” w zaskiwaniu na dobrą ocenę nauczyciela, to kiedyś będzie podobnie sprytnie życiowo, aby zadowolić przełożonych, albo grupę. Lecz czy z tego można być dumnym i mieć piękną historię?

¹⁸⁶ Mimo iż w młodszych klasach w Polsce nie ma ocen, to szkoły umieszczają na swoich stronach internetowych opisy wymagań w poszczególnych klasach, w których oceny zostają zastąpione analogicznymi punktami. Jest to oczywiście sprzeczne z prawem. Jest to wyrazem pedagogicznej ignorancji oraz społecznej arogancji.

¹⁸⁷ Wielu rodziców domaga się od nauczycieli podawania „jakichś” ocen, mimo iż system nauczania tego nie przewiduje, a to dlatego, żeby w uproszczony sposób uzyskać orientację w tym, co dzieje się w szkole. Stąd nagminnie w praktyce różne „literki”, A, B, C, zamiast ocen.

¹⁸⁸ Państwo polskie kiepsko spełnia swą rolę, skoro nie przygotowuje rodziców do rozumienia reform edukacyjnych. Generalnie nakłady państwa na szkolnictwo i naukę są mniejsze niż w innych krajach. Może więc rodzice słusznie szukają jakichś innych niż „zwykła szkoła” sposobów realizacji swoich racji?

¹⁸⁹ Por. Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, op. cit.s. 140.

¹⁹⁰ Nie posyłanie dzieci do szkoły jest w Niemczech karalne, a gdy rodzice konsekwentnie odmawiają posyłania dzieci do szkoły, mimo iż stosują w zastępstwie np. nauczanie domowe, to dzieci są im odbierane. Każdego roku prasa donosi o licznych przypadkach, najczęściej opisując je jako religijny fanatyzm.

Homeschooling, edukacja domowa, to uczenie dzieci w domu. Współcześnie zakres przekazywanej wiedzy pokrywa się z zakresem wiedzy przekazywanej w szkołach. Stosowane są metody takie same jak w szkołach typowych lub takie jak w szkołach alternatywnych, w zależności od preferencji rodziców¹⁹¹. Przed 200 laty *homeschooling* był niemal jedyną metodą wykonalną, bo mało kogo było stać na inne edukowanie dzieci, a państwa nie były ani prężne organizacyjnie, ani „oświecone”. Była to naturalna forma w dawnych czasach. Tylko niewiele dzieci trafiało do rzemiosła, a już tylko wyjątki do szkół. Uczenie w domu było jakimś sposobem na poprawienie losu. W późniejszych czasach niektóre dzieci były w domu douczane, gdy to, co otrzymywały w szkole nie zadawało rodziców ze względu na zakres, poziom, religię czy politykę. Oczywiście, gdy rodziców było na to stać materialnie. Dzisiaj ponad milion dzieci w USA uczonych jest w domu, niecałe 200 tys. we Wielkiej Brytanii. Teraz jest to wyróżnikiem na plus, bo w rezultacie nauczania domowego dzieci należą do tych, których uczelnie przyjmują najchętniej. 200 lat temu i wcześniej marginesem statystycznym i społeczną elitą byli ci, którzy uczyli się poza domem, bo uczęszczając do szkół mieli szerszy dostęp do cywilizacyjnych zdobyczy ludzkości. Obecnie (200 lat później) marginesem statystycznym, także w sporej mierze elitarnym, wydają się ci, którzy przez nauczanie w domu zachowują i kształcą to coś, co ludzkość już traci przez cywilizacyjne standaryzowanie. Najważniejszą motywacją rodziców od zawsze jest to, aby dzieci miały „lepiej”. Szczegółowe motywacje są różne: unikanie złych wzorców społecznych oraz indoktrynacji w szkołach, lepsza metodyka dla dzieci szczególnie uzdolnionych lub z trudnymi charakterami¹⁹². Co ciekawe, w praktyce *homeschoolingu* okazało się, że poziom wykształcenia rodziców nie wpływa na poziom edukowanych w domu dzieci. Rodzice nie posiadający wykształcenia łatwo nadrabiają braki wiedzy (co jest podobne do rozwojowych zmian u dorosłych, którzy podjęli nauczanie ustawiczne albo filozofowanie z dziećmi), wspomagając siebie i dzieci odpowiednimi książkami, których jest wiele na rynku¹⁹³. Dawniej trzeba było mieć odpowiednio dużą ilość pieniędzy, aby wysyłać dzieci do szkół. Dzisiaj trzeba też mieć ich raczej sporo, aby jedno z rodziców mogło nie pracować i zajmować się dziećmi, albo trzeba się liczyć z okresowym obniżeniem materialnego standardu rodziny. Jedno z rodziców musi też, przynajmniej na czas bycia nauczycielem swego dziecka, zrezygnować z tzw. kariery zawodowej, która staje się dzisiaj standardem, a co za tym idzie, także z utrzymywania licznych zawodowych kontaktów społecznych. Zyskiem są liczniejsze i bardziej różnorodne kontakty społeczne dzieci *homeschoolerów*, w porównaniu z najczęściej jednorodnym towarzystwem dzieci przedszkolnych¹⁹⁴ i szkolnych.

¹⁹¹ Przykładem rozwiązania „alternatywnego” może być inne niż zwykle rozłożenie materiału roku szkolnego. Np. 2 tygodnie matematyki non stop, gdy dziecko wykazuje żywe zainteresowanie tym tematem.

¹⁹² Szczególnym przypadkiem jest tzw. podwójna wyjątkowość, gdy dziecko z jednej strony wykazuje jakąś zdolność (zwłaszcza silną), a jednocześnie z drugiej jakiś dotkliwy brak, co jest do zbalansowania i do nadrobienia łatwiej w warunkach domowych. Na świecie istnieje szersza literatura na ten temat, zob. Takie pojęcia jak: *twice exceptional*, *in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich*, *hochbegabte Kinder mit einer Begleitstörung* itp.

¹⁹³ Istnieje szeroka oferta wydawnictw papierowych oraz cyfrowych, najwięcej oczywiście po angielsku. Prawdziwą trampoliną jest dwujęzyczność rodziców i dzieci. (I teraz widzimy, jak straszliwie kaleczyli nas sowietci, trzymając nas w ciemnocie wynikającej z rozmyślnego nieuczenia języków obcych.) W klasach starszych dość często korzysta się z pomocy znajomych, biegłych w jakiejś dziedzinie lub z pomocy korepetytorów, wprowadzających wybrane zagadnienia lub całe przedmioty. Powstały interaktywne platformy dla *homeschoolerów*. Uniwersytety oferują *homeschoolerom* liczne kursy przedmiotowe online, w dużej części bezpłatne. Jest zatem rozwinięta jakościowo dobra infrastruktura tej metody nauczania i uczenia się.

¹⁹⁴ Wyjątkiem od tego są przedszkola waldorfskie, gdzie w grupach z znajdują się dzieci w różnym wieku. W kolejnych latach stwarza im to okazję obejmowania różnych ról społecznych. Najpierw starsi (oczywiście pod okiem wychowawczyń) „opiekują się” maluchami, a gdy maluchy dorastają, to, bogatsze o własne

Generalnie współczesny *homeschooling* stał się odstępstwem na plus od aktualnie typowych zachowań społecznych¹⁹⁵ oraz poziomu przeciętnych szkół.

Trzeba koniecznie zauważyć, że zaangażowanie czasowe rodziców dzieci chodzących do zwykłych szkół też bywa bardzo duże, bo wiele dzieci wymaga czasochłonnej i stresującej pomocy przy odrabianiu zadań domowych oraz uczestniczy w różnych zajęciach dodatkowych, wprawdzie pozaszkolnych, ale faktycznie związanych z procesem edukacji. – Zaangażowanie czasowe dzieci w *homeschoolingu* jest dużo mniejsze. Odpadają przecież dojazdy, sprawdzanie obecności oraz cały ten czas, gdy nauczyciele zajmują się w klasach wieloma sprawami i wieloma uczniami, co wywołuje taki efekt uboczny, że duża część dzieci w szkołach na coś co rusz czeka, zamiast coś robić.

Nauczanie szkolne jest – z wyjątkiem nielicznych krajów, choćby tak od siebie odmiennych jak Finlandia czy Izrael – nadmiernie sformalizowane, znormalizowane, nastawione głównie instrumentalnie (*know how*, jak coś zrobić? a nie: w jakim celu?) i posiada wiele innych negatywnych cech masowego szkolnictwa. Przykład USA, gdzie milion dzieci uczy się w domu, pokazuje, że na wielką skalę został uruchomiony i jest wykorzystywany potencjał kreatywny rodziców ze wszystkich grup społecznych, transmitowany na dzieci w nauczaniu połączonym z wychowaniem!

W tych krajach, w których występuje dzisiaj prawo do edukacji i obowiązek edukacji, lecz bez przymusu szkolnego, *homeschooling* spełnia normę prawną, a więc jest równoprawną formą uczenia dzieci.

Deschooling („odszkolnienie”) to pojęcie J. Holta dotyczące dzieci, które z uczenia się w szkole przeszły do *homeschoolingu*. Najpierw prowadzony jest proces pozbywania się niekorzystnych nawyków nabytych i utrwalonych w szkole. Proces obejmuje zarówno dzieci jak i rodziców. Może trwać kilka tygodni lub miesięcy, zanim dziecko odzyska szczere zainteresowanie uczeniem się i nauką i zacznie przejawiać inicjatywę samo z siebie. Polega na tym, że rodzice nie organizują dzieciom przymusowych zajęć, lecz dzieci są inspirowane oraz dostarczane są im rozwojowe, takie czy inne materiały do uczenia się, w zależności od zgłaszanych potrzeb, a także w zależności od tego, co dzieci robią najchętniej, i w zależności od dostrzeganych zainteresowań. Zdrowy rozsądek podpowiada, że nie można liczyć na to, że każde dziecko zafascynuje się nauką (uczeniem się), tak jak nie każde dziecko lubi uprawiać sport.

To, jak intensywnie oraz w jaki sposób rodzice są aktywni jako domowi nauczyciele, zależy od przyjętej metody oraz od uwzględnienia osobowości dziecka. W niektórych alternatywnych metodach obserwuje się, w pierwszych latach nauczania, duże opóźnienia w stosunku do dzieci uczonych w typowych szkołach lub silne skoncentrowanie się dzieci na niektórych dziedzinach z odłożeniem innych na później, lecz w następnych latach tempo

doświadczenia i przeżyty wcześniej przykład starszych w grupie, „opiekują się” kolejnym młodszym rocznikiem.

¹⁹⁵ *Homeschooling* jako taki nie jest *panaceum* na wszystko i nie może być stosowany z automatu dla wszystkich dzieci, zwłaszcza gdy dorastają i nabierają ochoty, aby spróbować czegoś innego. Czasem pobudką do *homeschoolingu* bywa snobizm ludzi, których na to stać. Czasem w *homeschoolingu* bezrefleksyjnie stosowane są sztywno takie same metody jak w zwykłych szkołach. Dopiero połączenie *homeschoolingu* z indywidualnym podejściem, uwzględniającym charakter oraz mniejsze lub większe zdolności dziecka, daje szansę na zdecydowanie lepsze nauczanie i wychowanie, mające na celu zrównoważony rozwój. Przydatna wtedy bywa zwłaszcza elastyczność metod „alternatywnych”. Natomiast „zrównoważony rozwój” nie może ograniczać się do osiągnięcia matury, dyplomu czy dożycia emerytury.

przyswajania wiedzy i w ogóle efektywność uczenia się tych dzieci są wyższe niż w jakichkolwiek systemach szkolnych.

Jak widzimy, istnieje duża ilość sposobów edukowania dzieci. W Polsce większość z nich jest słabo znana ze względu na sporadyczną obecność w mediach. Tematy te prawie nie wpływają także w zwykłych rozmowach rodziców, ponieważ niemal wszyscy są mocno zajęci i dlatego w sprawach dzieci siłą rzeczy kręcą się wokół typowej szkoły i jej wymagań. Generalnie brakuje kanałów propagacji. Poza tym *homeschooling* wymaga od rodziców decyzji, które są przeżywane jako „poważne” również dlatego, że są to decyzje mniejszościowe.

Unschooling. – Pojęcie używane dla uczenia dzieci poza szkołą (zwłaszcza typową).

No schooling. – Na świecie praktycznie powszechnie jest prawem zakazane ignorowanie przez rodziców potrzeby uczenia czy uczenia się dzieci. W krajach demokratycznych umożliwia się dzieciom uczenie się i dostęp do nauk. Państwa widzą interes gospodarczy w popieraniu edukacji, chociaż nakłady budżetowe na edukację mogą się skrajnie różnić (w Polsce niestety należą do najniższych w klasie porównywalnych państw). Przestrzeganie zakazu jest rygorystyczne w krajach totalitarnych, których władze zainteresowane są masową indoktrynacją w systemach szkolnych. Zakaz bywa nieprzestrzegany w krajach skrajnie biednych lub objętych wojną.

W poszczególnych stanach USA częsty jest brak obowiązku edukacji, a w szczególności przymusu szkolnego. Jeżeli chodzi o Europę, największa swoboda jest w Wielkiej Brytanii, gdzie utrzymuje się powściągliwość prawna. Nie ma tam ani obowiązku szkolnego, ani nawet obowiązku zgłaszania, że dziecko nie pójdzie do szkoły, lecz że będzie uczone w domu¹⁹⁶. W Polsce nauczanie domowe jest legalne. Dzieci edukowane w domu zdają każdego roku w szkołach egzaminy z materiału przewidzianego podstawą programową ogłoszoną przez odpowiedzialnego za oświatę ministra.

Popularną alternatywą pedagogiczną w Niemczech, a także coraz bardziej na świecie, są tzw. szkoły i przedszkola waldorfskie, których podstawą jest pedagogika Rudolfa Steinera. Ich celem jest m.in. kształcenie kreatywności (w sensie ogólnym, a nie tylko artystycznym) u społecznie zaangażowanych indywidualistów, co jest komplementarne z wizją społeczeństwa obywatelskiego. Również w tej praktyce obserwuje się, ale też tylko w pierwszych latach, opóźnienie w stosunku do dzieci uczonych w zwykłych szkołach¹⁹⁷. Pedagogika Steinera ma odmiany konserwatywne oraz współczesne, mniej sztywne i odideologizowane, zwłaszcza w USA, gdzie standardem jest duża multikulturowość. Mimo jednak zachęcającej praktyki, nie można się spodziewać, aby fundamenty Steinera zostały zaakceptowane przez Martensa.

Można chyba powiedzieć, że istnieją dwa rodzaje psychologii rozwojowych. Jedne wskazują, jak wcześnie i szybko można dzieci uczyć, bo pojawiły się u nich takie a takie możliwości intelektualne, na których wykrywanie są nastawione. Drugie psychologie zaś wskazują, z czym i jak należy się powstrzymać, aż dziecko dojrzeje emocjonalnie, bo to

¹⁹⁶ Nawet jeżeli brak odgórnych regulacji wynika z tradycji prawa brytyjskiego, to trwa on nadal w czasie kolonialnego, postkolonialnego i globalizacyjnego napływu ludności z innych kontynentów.

¹⁹⁷ Opóźnienie – o ile sugerować się wynikami testów – może występować nawet aż do ósmej klasy. To dla wielu rodziców, nauczycieli i polityków jest zatrważające, zwłaszcza gdy nie mają głębszego wglądu w różne teorie pedagogiczne. Poleganie na testach jest mylące, bo są one skonstruowane tylko pod kątem zwykłych szkół. Jest zatem oczywiste, że to tzw. opóźnienie jest względne.

gwarantuje stabilniejszy i efektywniejszy rozwój w skali całego życia człowieka i całości życia na Ziemi. Te pierwsze bywają podobne do przygotowania produkcji samochodów, które mają osiągnąć prędkość 100 km/godz. w ciągu sześciu sekund już na pierwszych dwóch biegach, a po kilku latach mają być zastąpione nowymi. Może więc warto przypomnieć, co mówią zbieracze starych samochodów, a mianowicie, że tamte stare blachy trzymają się dużo lepiej.

Rozdział 8. Martens i inni badacze pokrewni

Martens wskazuje, iż początki Lipmana związane są z kryzysowymi doświadczeniami amerykańskiego systemu szkolnego podczas wojny wietnamskiej¹⁹⁸. Ale i sam Martens używa mocnych słów. Wydaje się, że proponowana przez niego samodzielność w myśleniu ma być ratunkiem dla pojedynczego człowieka, a masowe nabycie tej kompetencji, przez nauczanie filozofowania w szkołach¹⁹⁹, a nawet już w przedszkolach²⁰⁰, ma być ratunkiem dla społeczeństwa i państwa. Martens pisze po niemiecku i raczej w kontekście niemieckim, więc jego słowa skierowane są najpierw do Niemców i dotyczą Niemiec. O nazizmie Martens pisze w rozdziale o historii filozofii współczesnej, a także w swej książce metodycznej, słowami filozofa polityki, Hannah Arrend *a propos* procesu Eichmanna²⁰¹. W zasadzie nie może więc dziwić jego zdecydowana postawa odnośnie nauczania filozofii w szkołach. Stwierdza, iż w szkole powinno[!] być miejsce dla filozofii, że filozofia jako umiejętność musi[!] być uczona. Zwykle jednak Martens nie przytacza argumentów z historii Niemiec nawet wtedy, gdy w 2007 roku wymienia ich długą listę²⁰². Bo to wydaje się oczywiste. I faktycznie są ludzie, którzy o tym myślą sami z siebie. Lecz przedstawiając teorię, koncypując plan konkretnej lekcji, a wreszcie w czasie rozmowy filozoficznej takie argumenty zwykle muszą być na podorędziu, albo wręcz głośno przywiezione, aby ktoś nad nimi nie przeskoczył ot tak sobie. Dzieci małe są nastawione na recepcję teraźniejszości, ale wzrastając, coraz bardziej żyją odziedziczoną opowieścią o przeszłości oraz odziedziczoną, implementowaną (zdecydowaną) i rozwijaną wizją przyszłości.

¹⁹⁸ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 76 oraz s. 96.

¹⁹⁹ Także w szkołach specjalnych, tj. w *Sonderschule*. – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit. s. 10, przypis nr 2.

²⁰⁰ Por. Ekkehard Martens, *Können auch Bakterien denken?*, op. cit. s. 233.

²⁰¹ *Linia podziału między tymi, którzy osądzają oraz tymi, którzy nie wyrabiają sobie osądu, przebiega w poprzek wszystkich różnic socjalnych i w poprzek różnic w kulturze i wykształceniu. Pod tym względem, totalne załamanie wartości społeczeństwa, związanych z godnością, w czasie reżimu Hitlera, może nas uczyć, że u tych, na których ewentualnie [przy istnieniu pewnych okoliczności] można polegać, chodzi nie o tych, którzy wartości kochają, albo którym są one drogie i którzy trzymają się moralnych norm i wzorców miar; teraz wie się, że to może się zmienić w przeciągu nocy, a co z tego zostanie, to przyzwyczajenie, aby cegokolwiek się ciągle trzymać. Tymi, na których bardziej można polegać, będą wątpiący i sceptycy, lecz nie dlatego, że sceptycyzm jest dobry, a wątpienie uzdrawiające, lecz dlatego, że ci [tacy] ludzie są przyzwyczajeni rzeczy sprawdzać i wyrabiać sobie własny pogląd. A najbardziej będą to tacy, którzy przynajmniej jedno wiedzą dokładnie, że my, jak długo żyjemy, na to jesteśmy przeklęci, aby żyć ze sobą razem, cokolwiek by się teraz czy kiedyś miało wydarzyć.* – Tłum. B.K. W oryginale: *Die Trennungslinie zwischen denen, die urteilen, und denen, die sich kein Urteil bilden, verläuft quer zu allen sozialen Unterschieden und quer zu allen Unterschieden in Kultur und Bildung. In dieser Hinsicht kann uns der totale Zusammenbruch der ehrenwerten Gesellschaft während des Hitlerregimes lehren, dass es ich bei denen, auf die unter Umständen Verlass ist, nicht um jene handelt, denen Werte lieb oder teuer sind und die an moralischen Normennn und Maßstäben festhalten; man weiß jetzt, dass sich all dieses über Nacht ändern kann, und was davon übrig bleibt, ist die Gewonheit, an irgendwas festzuhalten. Viel verlässlicher werden die Zweifler und Skeptiker sein, nicht etwa weil Skeptizismus gut und Zweifeln heilsam ist, sonder weil diese Menschen es gewohnt sind, Dinge zu überprüfen und sich ihre eigene Meinung zu bilden. Am allerliebsten werden jene sein, die wenigstens eins genau wissen, dass wir, solange wir leben, dazu verdammt sind, mit uns selber zusammenzuleben, was immer geschehen mag.* Por. też E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit. s. 39–40. - Tekst Hannah Arrend *Persönliche Verantwortung in der Diktatur* jest w całości umieszczony w: Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (Hrsg.). 3. Aufl., Beck, München 2003, cytat pochodzi ze str. 234.

²⁰² E. Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit. s. 161 i 164.

Zupełnie niewiele Martens zajmuje się niewygodnym politycznie tematem gaśnięcia religii, bo przecież zajęcia z religii i etyki w niemieckim szkolnictwie są nadal powszechne, a kościoły, jako instytucje, są przeciwne zajęciom z filozofii i / lub domagają się, aby na tych zajęciach krytykowano „sekty”.

Poza tym Martens nie zajmuje się wprost ontologią czy metafizyką w tym znaczeniu, że nie referuje własnej ontologii. Wypowiada się raczej teoriopoznawczo²⁰³. Nie stawia pytania typu: Co to jest *community of inquiry*? Skąd w niej płynie wiedza? Z dusz (jak u Platona – to dzisiaj teoria przebrzmiała)? Przez zmysły ze świata i potem ich obróbki umysłowe? – a więc to umysł miałby taką moc przerabiania informacji i transformowania ich w (kolejne i kolejne) jakościowo lepsze całości? Ze wspólnoty? – a skąd wspólnota ją ma? Z pytań prowadzącego – stymulujących, wydobywających analogicznie (choć proporcjonalnie do wieku dzieci) jak Sokrates? Jaka jest rola dominującego w pierwszych latach naśladowania²⁰⁴?

Martens określa się, zajmując stanowisko (zwykle krytyczne) wobec omawianych filozofii. I tak zajmuje stanowisko negatywne wobec filozofii romantycznej²⁰⁵ oraz filozofii Wschodu²⁰⁶, sztamkowo szufladkując, że kultura indyjska wypracowała sobie medytacyjną,

²⁰³ Być może jest to wpływ Uniwersytetu Hamburskiego, gdzie kantyzm ma mocną reprezentację. Martens jednak, dzięki zagłębieniu w Sokratesa raczej nie należy do tych, którzy tworzą współczesną erę filozoficznego ignorowania świata [rzeczy] na rzecz interpretacji. A przynajmniej próbuje zrobić filozoficzny i praktyczny szpagat. – Za Krąpcem: Tradycyjnie, a zwłaszcza wychodząc od potocznego i zdroworozsądkowego doświadczenia, *nie jest tak, że w pierw posiadamy układ pojęć i sądów i odnosimy go do rzeczy realnej, ale przeciwnie – to rzecz istniejąca w sobie na nas oddziałuje i przyczynia się do wytworzenia wszystkich etapów poznania. Poznanie nasze jest tylko ogólnym i aspektowym ujmowaniem samego bytu. [...] Istnienie rzeczy „otwiera” proces poznania, który w akcie pojęciowania koncentruje się na treści rzeczy.* – Por. M. Krąpiec, *Język i świat realny*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1985, s. 111 i 91.

²⁰⁴ Odpowiednikiem psychologicznego „naśladowania” jest filozoficzne „odzwierciedlanie”. I to jest kolejny wielki temat. Jak wiadomo, dzieci nie da się oszukać. Po minie zgadują, czy ktoś mówi prawdę, czy robi coś chętnie itd. – Por. Barbara Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008, s. 34, 54 i in. – Mechanizmy wypychania powodują zapominanie tych częściowych rozpoznań, jeżeli człowiekowi sugeruje to jego własna analiza transakcyjna. Tym niemniej do wewnątrz kopiowana jest skaza. Podobnie ważne są banalne czynności wykonywane pierwszy raz. Prosty przykład. Kupiłem dziecku klocki. Przy rozpakowywaniu wysypały się na podłogę. Ułożyłem je tak, jak sugerowało zdjęcie na opakowaniu. Przez nieuwagę zamieniłem dwa elementy. W efekcie dziecko zostawiało klocki na noc ułożone tak, jak to ja je pierwszy raz ułożyłem, mimo iż później wielokrotnie przedstawiałem je już dokładnie tak, jak na zdjęciu. Korekta jest trudna, bo inicjacja jest impregnująca. Dlatego przykład oraz wprowadzenie nauczyciela jest tak doniosłe. Pozycje nauczycieli i rodziców są w pewnych okresach oraz sytuacjach porównywalne. Dopiero w zaawansowanych stadiach rozwojowych dziecko może się wyzwolić od tu i teraz ciała (od biologii ciała, od popędów, od impulsywnych emocji) oraz od autorytetu nauczycieli i rodziców. A jako dorosły od poleceń służbowych, rozkazów i innych zewnętrznych ustaleń. I wybierać swoją drogę czy współdecydować i współkształtować z innymi. Oczywiście, o ile proces wychowania nie zniekształca dążenia do suwerenności. Kolosalne znaczenie ma więc postawa nauczycieli, a w szczególności to, czy są suwerenni. Są bowiem całe pokolenia, których niezależność była łamana w obszarze wyznaniowym, politycznym, a teraz w obszarze konsumpcji. Od nauczycieli się przecież uczymy, zwłaszcza jako dzieci.

²⁰⁵ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 24. oraz s. 46. Mimo iż myśl romantyczna jest tak bardzo niemiecka. Por. Bolesław Andrzejewski, *Przyroda i język. Filozofia wczesnego Romantyzmu w Niemczech*, PWN, Warszawa Poznań 1989. Może jednak filozofia niemiecka jest tak obszerna i podstawowa dla wszelkiej filozofii, że można wiele krytykować, bez obawy, że skrytykuje się wszystko. Por. Bolesław Andrzejewski, *Historia filozofii niemieckiej do połowy XIX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2007.

²⁰⁶ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 47.

a chińska praktyczną formę obchodzenia się ze światem²⁰⁷. Pozytywne wobec Sokratesa i filozofii oświeceniowej²⁰⁸, zwłaszcza w wydaniu Kanta. Krytyczne stanowisko zajmuje wobec techniki²⁰⁹ i nauki²¹⁰. Zaznacza również, że masowa komputeryzacja chorobliwie zmienia sposób myślenia dzieci, gdy jednocześnie występuje brak terapii dla tego stanu²¹¹. Oraz wobec współczesnej polityki, w której występuje brak pozytywnych wzorców²¹². Wyraża obawy o niejasną (nieprzewidywalną) przyszłość, zwłaszcza wobec ogólnego

²⁰⁷ Por. Ekkehard Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (Hrsg.). 3. Aufl., Beck, München 2003, s. 9 [Einleitung].

²⁰⁸ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 47.

²⁰⁹ Ibidem, s. 46 i 47 oraz 48. – Nauka jest tu rozumiana nie tylko jako zbiór tekstów, lecz szerzej, wraz z instytucjami i ludźmi. Martens nie pisze tego aż tak wyraźnie, ale kiedyś uczonych było niewielu. Dzisiaj naukowcy masowo wtargnęli do kultury i „rozrabiają”. Doszło do ideologicznego przejścia władzy. Naukowiec, mimo – a może właśnie dlatego – iż najczęściej nie posiada metodologicznej świadomości, czuje się podbudowany, gdy daje sobie prawo do wypowiadania się na każdy temat, jak kiedyś księża. Naukowcy redefiniują swoje poprzednie poglądy oraz nadpisują poglądy religijne i filozoficzne, często wymazując je z przestrzeni społecznej. – Mimo tego nie można być na dłuższą metę przeciwnym nauce. Ona się zmienia i w swoich osiągnięciach jest coraz skuteczniejsza. Trzeba jednak widzieć ideologiczne i społeczne aspiracje naukowców, które nie wynikają ani z ich wiedzy o życiu, ani z wysokiego poziomu moralnego, lecz z nieuprawnionej ekstrapolacji pozycji nauki (coraz bardziej dominującej wobec innych dziedzin wiedzy) na siatkę społeczną. Przesadne unaukowanie filozofii i jej nadmierna formalizacja są ślepyimi uliczkami, bo odcinają filozofów od egzystencjalnych przeżyć, które są solą filozofii, nawet jeżeli te przeżycia, aby się stać filozofią, muszą być poddawane racjonalnej obróbce. – Por. *Fragment 2.4 Filozofia jako nauka i jako oświecenie*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, [rozdział] *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania.*, op. cit. s. 52–56, zwł. s. 56. – Paradoksalność sytuacji dostrzega Schnädelbach, pisząc: *Ten fundamentalny racjonalizm naszej kultury znajduje się dzisiaj w kryzysie, czego dowodem jest fakt, że słowo „racjonalizm” zyskało odcień niemal obelżywy. [...] Zarazem zasadnie podejrzewa się rozum o ideologię: o przymierze z panowaniem i techniczno-przemysłowym niszczeniem przyrody.* – Por. Herbert Schnädelbach, *Rozum*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.), *Filozofia. Podstawowe pytania.*, op. cit. s. 98. – Tamże, w *Indeksie rzeczowym* słowo „ideologia” wylizane jest wielokrotnie. – Jeszcze innym problemem jest waga tzw. pozamerytorycznych czynników rozwoju nauk. Finansowanie bowiem może wynikać z zapotrzebowania społecznego, ekonomicznego, militarne, ambicjonalnego, politycznego itd. Gdzie tu jest rozwój nauk z powodu rozszerzania wiedzy? Panuje opinia, że Amerykanie finansowali badania wszystkich pomysłów „naukowych”, lecz wydaje się to być splotem tych okoliczności, że posiadali wielkie możliwości finansowe (zasoby i praktycznie nieograniczony kredyt) i że za efektywny uznali proces burzy mózgów nie tylko w skali mikro, lecz również w skali makro.

²¹⁰ Osiągnięcia cywilizacji technicznej są wielkie. Swego czasu Chiny i Egipt też były przodującymi potęgami światowymi, gdy generowały dużą ilość wynalazków. Kryzys współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej zapowiada koniec dominacji filozofowania zorientowanego na naukę. – Por. Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, [rozdział] *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*, op. cit. s. 39. oraz tamże rozdziały poświęcone rozumowi, nauce, przyrodzie i technice. – Interesujące jest również zdanie z *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, wskazujące na arogancję naukowców, rezygnujących z myślenia wychodzącego poza *science*: *Dzieci nie popadają w zadowolenie ludzi wmawiających sobie wiedzę, ani nie odstępują rezygnacyjnie lub arogancko(!) z chcenia wiedzy, lecz one >>wiedzą, że nie wiedzą << i chcą dalej pytać.* W oryginale: [Kinder] *bilden sich nicht zufrieden ein Wissen ein und verziechten auch nicht resignativ oder arrogant[!] auf ein Wissenwollen, sondern sie >>wissen, daß sie nicht wissen<< und wollen weiterfragen.* – Byłoby bardzo interesujące ustalić, w jakim znaczeniu Martens używa słowa *wissen*. W użyciu słowa *arrogant* można się domyślać, że odrzuca totalistyczne żądania (pretensje) *science* do wyłączności i jej zadowalania się własnymi ustaleniami, tj. ustaleniami nauk przyrodniczych. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 52.

²¹¹ W ogóle wątpliwa jest wartość czegoś, o czym z góry wiadomo, że za tym będzie musiała pójść terapia. Brak jest dalekowzroczności rodziców i państwa wobec chciwości przemysłu i handlu.

²¹² Por. *Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gessellschaft, [w rozdziale] Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion*, op. cit. s. 176.

domagania się elastyczności etycznej²¹³. *Załamanie prazauwania, zarówno do tego co indywidualnie jak i społecznie zrozumiałe samo przez się [oczywiste], jest napędzającym [dającym wzrost] motywem filozofii od jej prapoczątków w greckim Oświeceniu, ale również napędzającym motywem jest ponowne przypominanie pierwotnej wiedzy lub nadziei*²¹⁴.

W tym Martens podobny jest do wielu nie tylko filozofów. Od tłumu niezadowolonych odróżnia się jednak pozytywnie dzięki zaproponowaniu jakiejś metody poprawienia tej sytuacji, w tym przypadku przez uczenie dzieci filozofowania. Interesującym uzupełnieniem do Martensa będą krytyczne uwagi Gadamera wobec niemieckich nauk humanistycznych²¹⁵.

Głównymi podporami z historii filozofii są dla Martensa Sokrates i Kant, choć oczywiście Martens nie podpisuje ani pod całym Sokratesem ani pod całym Kantem²¹⁶. W zakończeniu jednej z książek Martens daje znać, że nie odcina się także od Platona²¹⁷, choć gdzie indziej uważa poglądy Platona za nie do pogodzenia z niedoskonałością ludzkiej wiedzy i działania²¹⁸. W tej samej jednak publikacji używa przenośni ze sportem masowym oraz wyczynowym i wskazuje na mistrzowskie osiągnięcia Platona²¹⁹, zaraz jednak zastrzegając, że to nie jest jakiś lepszy typ filozofowania. W swojej tendencji do łączenia różnych koncepcji Martens dostrzega podobieństwo Platona do buddyzmu zen²²⁰, choć generalnie przeciwny jest modzie na filozofię wschodnią. Martens wyraźnie przywołuje kontekst multikulturowości, z jaką mamy coraz mocniej do czynienia²²¹ w związku z globalizacją (kryzys tożsamości²²²) i demograficznymi załamaniami krajów zamożnych. Pomyślmy w szczególności o ściąganych do Niemiec i osiadających tam milionach *Gastarbeiterów*²²³.

²¹³ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 48.

²¹⁴ Woryginalne: *Der Bruch eines Urvertrauens sowie von individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten ist das treibende Motiv der Philosophie seit ihrem Ursprung in der griechischen Aufklärung, aber ebenso treibendes Motiv ist die Wiedererinnerung an ein ursprüngliches Wissen oder Hoffen*. Ibidem, s. 53.

²¹⁵ *Nigdzie indziej tzw. nauki humanistyczne nie połączyły w sobie tak mocno funkcji naukowych i światopoglądowych jak w Niemczech; albo poprawnie: ukryły konsekwentnie za maską metody postępowania naukowego swe światopoglądowe i ideologiczne zainteresowania*. Por. Gadamer, *Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik*, KS I, s. 128. Cytat na podstawie A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Red. Wydawnictw KUL, Lublin 1988, s. 71.

²¹⁶ Trudno przypuszczać, aby Martens interpretował go skrajnie idealistycznie. Nawet jeżeli poglądy podstawowe Kanta interpretowano różnie. Istnieje dość duża zbieżność poglądów uczniów i kontynuatorów Kanta na problem noumenu. *O ile u samego mistrza można się w tym zakresie dopatrywać elementów realistycznych, a nawet w pewnym sensie materialistycznych, to u jego następców dominuje wyraźna tendencja do idealizowania. [...] U olbrzymiej większości późniejszych badaczy nawiązujących do Kanta występuje interpretacja »rzeczy samej w sobie« w sensie negatywnym. Stanowi ona, w ich przekonaniu, jedynie pojęcie graniczne, do którego dochodzi umysł w swej przedmiototwórczej działalności, ale którego nie potrafi przekroczyć i poznać, a nawet, co jest już wyraźną cechą idealizmu immanentnego, nie może uznać za byt realny. Zarówno więc kantyzm końca XVIII w., jak i neokantyzm drugiej połowy w. XIX zamykają się w sobie, ograniczając tym samym świat do przeżyć wewnątrzpodmiotowych oraz negując istnienie transcendentnej »rzeczy samej w sobie«*. Por. B. Andrzejewski: *Problem noumenu w kantyzmie i neokantyzmie*. W: *W kręgu inspiracji kantowskich*. Red. R. Kozłowski. Warszawa-Poznań 1983, s. 115-116., zwł. 101-102.

²¹⁷ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 190.

²¹⁸ Por. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, op. cit., s. 3. tekstu.

²¹⁹ Ibidem, s. 6. tekstu.

²²⁰ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 57.

²²¹ Ibidem, s. 189.

²²² Por. *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Deutsche UNESCO-Kommission 2008, s. 65.

²²³ Również o tym Martens nie pisze wprost, ale jest oczywiste, że są mu znane przewidywania jak to, że, ze względu na postępujące starzenie się społeczeństwa, do roku 2015 ubędzie w Niemczech 8 mln pracowników,

Zatem, przez wezwanie do nauczania filozofii europejskiej, pozycjonuje się w sporze prowadzonym przez cywilizacje. Temat filozofowania dzieci jest omawiany także w kontekście jednoczenia Europy oraz zamachu 11 września. Martens wskazuje na odmiennosć kultur i katastrofalny brak porozumienia, a także na niejednorodność niemieckiej i europejskiej tradycji od antyku przez chrześcijaństwo. Czy dla cudzoziemców i ich dzieci w Niemczech, czy dla dzieci rodziców niemieckich, ważne jest wypowiedziane przez Martensa m.in. następujące zdanie: *Dla problematyki integracji ważne są przekonania własne. Musi się najpierw wiedzieć, za czym się samemu jest*²²⁴.

Martens nie rozważa tego, czy filozofia ma być uczona, lecz tylko to, jaka filozofia ma być uczona. Ścisłej rzecz biorąc: w jaki w ogóle sposób i za pomocą jakich elementów filozofii dzieci mają być kształcone w filozofowaniu, które pojawia się u nich naturalnie. Jako tłumacz Platona zna wszystkie dialogi, to oczywiste. O „*Protagorasie*” (którego przetłumaczył na niemiecki) jednak się nie rozpisuje. W ten sposób unika pokazywania niektórych wątpliwości i podejmuje decyzję za czytelników, za uczniów i nauczycieli, i w ogóle za wszystkich uczestników sytuacji. A to przecież nie jest oczywiste z góry, nawet jeżeli *post factum* okaże się warte zaaprobowania. Martens podaje, czego dzieci mają się uczyć. Podaje, co ma być wlane do ich głów. To po prostu uznaje za lepsze od czegokolwiek innego. Działanie Martensa polega na tym, że dokonuje wyboru narzędzi umysłowych. Tworzy metodę pedagogiczną, której przykłady daje we wielu publikacjach²²⁵. Najbardziej podstawowa w aspekcie metodycznym jest praca *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*²²⁶. W stosunku do tej pracy wszystkie inne wydają się być pisane językiem nieco lżejszym, bardziej popularyzatorskim. Książka ta zawiera obszerną bibliografię Martensa i innych autorów. Być może dziejowa rola Martensa polega na krytycznym zwerbalizowaniu sytuacji, a zwłaszcza celów. Jak jest oczywiste to, że „oko malarza” będzie preferować dzieła sztuki, tak jest oczywiste, że ogólniejsze narzędzia dobrane przez Martensa prowadzą do preferencji... siebie samych, tj. do preferencji, w przekonaniu Martensa, jedynie słusznej filozofii „racjonalistycznej” (tak jak Martens rozumie racjonalizm)²²⁷. Jakkolwiek, w pismach Martensa tak to wygląda, jakby najpierw nazywał sprawy ostro, aby się ochronić przed zarzutem nieracjonalności, a potem dodaje łagodniejsze sformułowania, aby się wybraniać przed zarzutem jednostronności²²⁸. Być może

a więc konieczna jest przeciwdziałająca temu imigracja. – Por. informację Industrie- und Handelskammer <http://www.ihk.pl/index.html?action=sai&ida=8165> (data dostępu 26.09.2011).

²²⁴ W oryginale: *Für die Integrationsproblematik sind eigene Überzeugungen sehr wichtig. Man muss ja erst mal wissen, wofür man selbst steht*. Por. E. Martens [jako jeden z rozmówców, wypowiedź w:] *Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gesellschaft, [w rozdziale] Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion*, op. cit. od s. 173.

²²⁵ Por. E. Martens, „*Das Schiff des Theseus*“ – *integratives Philosophieren mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zwischen Denktraining und Happening*, <http://www.bischof-neumann-schule.de/Downloads/downloads.html> (data dostępu 26.09.2011).

²²⁶ E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit.

²²⁷ Martens wciąż wprowadza sformułowania łągadzające sztywny racjonalizm, np. *nawet gdy ja jestem czymś więcej i czymś innym niż myśleniem*. W oryginale: *wenn ich auch mehr und anders bin als Denken*. – Por. Ekkehard Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie*, op. cit. s. 11 [Einleitung]. – Martens wyraźnie odcina się od wąskiego racjonalizmu, jaki często, ale błędnie przypisuje się Sokratesowi. Uważa, że Sokrates reprezentuje szerokie rozumienie racjonalizmu i takie stosuje w swej *metodzie pięciu palców*. – Por. Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, op. cit. od s. 134.

²²⁸ Ibidem, od s. 134.

wskazówką, jak rozumieć racjonalizm w rozumieniu Martensa, będzie odwołanie się do Kanta, który mówi, że dzieci mają *prawo* [roszczenie] *do* [znania] *racji* [powodów]²²⁹.

Filozoficznie ujęta dydaktyka filozofii, w tym filozofowania z dziećmi, to druga, obok tłumaczeń, ale, retrospektywnie patrząc, główna specjalność Martensa oraz pole jego wielkiej aktywności od 1979 roku²³⁰. Martens nawiązuje do przełomu w filozofii antycznej²³¹ i wskazuje na podobną przełomowość dzisiejszych czasów – kryzysu orientacji społeczeństwa zorientowanego naukowo-technicznie²³², gdy znaczenie tracą dotychczasowe oczywistości. Propaguje – jego zdaniem – nauczalną i wyuczalną²³³ metodę pięciu palców, wywodzoną rzeczowo od dołu, a historycznie od Sokratesa²³⁴ z wczesnych dialogów Platona. Jest ona podobna do metody Matthew Lipmana w jego *novels* i *manuals*²³⁵. Na realizatorskie powiązanie Martensa z drugą wielką postacią amerykańską, tj. z G.B. Matthewsem, wskazuje V. Steenblock²³⁶. Brak jednak w tej sprawie dat i okoliczności. Sam Martens wskazuje, że jest to *reimport* (w oryginale: *Rückimport*)²³⁷ niemieckich pomysłów rozwijanych w 20. latach XX wieku i omawia je w dalszej części tej książki.

Swój pomysł zintegrowanych metod uważa za niedogmatyczne obejście sporu o metody²³⁸. Co więcej, podaje, że metody te nie dają się wyprowadzać dedukcyjnie z dzisiaj znanych *naukowych* szkół filozoficznych, lecz że są indukcyjną rekonstrukcją z praktykowanych metod²³⁹. Martens zdaje sobie sprawę z kontrowersyjności dzieł filozoficznych, ale dostrzega,

²²⁹ W swoich wykładach pedagogicznych Kant podnosi dodatkowo, że dzieci, >>nie o wszystkim rozumować<< muszą, jednak mają prawo do [znania] racji, jeżeli >>chodzi o obowiązek<<. W oryginale: *In seiner Pedagogik - Vorlesung hebt er [Kant] zusätzlich hervor, daß Kinder >>nicht über alles vernünfteln<< müssen, allerdings hätten sie Anspruch auf Gründe, was >>die Pflicht betrifft<<* – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 55. Martens być może ma na myśli: *Über die Pädagogik – vom F. T. Rink nach Kants Vorlesungen erstellt*.

²³⁰ Sam Martens sytuuje początek w roku 1979, nawet nazywając go początkiem w Niemczech: *Seit den ersten Anfängen in Deutschland* – por. ibidem, s. 7. Wymienia tam swoją książkę *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin, Schroedel 1979.

²³¹ Por. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, op. cit., s. 5. tekstu.

²³² Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 138.

²³³ Por. także Platon, *Protagoras*, op. cit. s. 266–268.

²³⁴ Por. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, op. cit., dwukrotnie na s. 7. tekstu.

²³⁵ Por. E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 92.

²³⁶ Tak Martens promował filozofowanie z dziećmi w Niemczech w ścisłych rozmowach z tegoż pionierem Gareth'em B. Matthews. W oryginale: *So hat Martens das Philosophieren mit Kindern in Deutschland im engen Gespräch mit dessen Pionier Gareth B. Matthews befördert*. – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit. s. 25.

²³⁷ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 24.

²³⁸ E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 92.

²³⁹ E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 93. – Martens nie precyzuje, co rozumie pod sformulowaniem „naukowe“ [*wissenschaftliche*] szkoły filozoficzne, ale chyba nie chodzi tu o filozofie *naukowe* w tym sensie, że bazujące na *science*, lecz o racjonalistyczne. – Wielu współczesnych naukowców, a nawet filozofów, nie uznaje filozofii za naukę (zwykle mając przy tym na myśli *science*), lecz za osobny typ wiedzy. Tak może wyglądać to współcześnie, gdy wyraźna jest specjalizacja oraz instytucjonalne oddzielenie tych dziedzin. W Starożytności czy Średniowieczu poszczególne typy były często realizowane przez te same osoby. Ktoś przemawiał czy pisał na wiele tematów i dopiero dzisiaj to się odróżnia oraz segreguje, a więc, że raz jako filozof, raz jako duchowny, teolog, gnostyk, logik, alchemik czy eksperymentator. Owa specjalizacja doprowadziła do doniosłych historycznie skoków i wspaniałych dokonań, ale także do potworności i bestialstw, gdy wyspecjalizowane jednostki i grupy tracą całościowy ogłód, w tym także moralny. – Mechaniczny powrót do tamtych postaw, łączących wiele aktów i typów pracy umysłowej, jest niewykonalny. Świat nie porusza się wstecz, nawet gdyby wielu tego chciało. Wartości postępu się nie kwestionuje. Jednak przywrócenie i dodanie (rugowanego) filozoficznego myślenia do współczesnych narzędzi umysłowych może odbudować kompletność spojrzenia i w ten sposób pomóc uchronić poszczególnych ludzi

że filozofowanie jako czynność zwykła, w stylu Sokratesa, nie rozróżniającego myślowej i czynnej mądrości²⁴⁰, budzi mniejszy opór we wprowadzaniu do szkół i łatwiej może być uczona²⁴¹. To Martensowi pasuje do stwierdzenia Kanta, że trzeba się filozofii uczyć przez ćwiczenia na niektórych znanych już próbach²⁴².

Martens pisze książki i artykuły filozoficzne dla filozofów²⁴³ oraz, w nieco bardziej potocznym języku, także do / dla nauczycieli. W późnych testach pojawiają się przykłady metodyki konkretnych zajęć. Udziela się w ramach publikacji ONZ. Wygłasza referaty na różnych kongresach. Stara się dotrzeć do wszystkich grup, które mają lub mogą mieć wpływ na politykę edukacyjną w Niemczech. – W swoich odwołaniach do historii filozofii jest zwykle krytyczny. Zupełnie odmiennie od Tatarkiewicza, który poglądy filozofów przedstawiał przychylnie, jakby w ich imieniu. Być może podejście Martensa wynika stąd, że pisze nie tylko jako filozof, ale również jako organizator, a przynajmniej inspirator ruchu filozofowania z dziećmi. W takiej roli przychylność wobec zbyt wielu koncepcji mogłaby utrudniać instytucjonalne wprowadzanie pomysłu.

i całą ludzkość przed nowoczesnym barbarzyństwem (kulturowym, politycznym, militarnym) oraz technologiczną destrukcją. – W praktyce bywa, że zestawia się z rozmysłem różne typy myślenia czy nawet ludzi o różnych typach osobowości, bo to poprawia (optymalizuje) kreatywność. Moim zdaniem długofalowa efektywność poszczególnych ludzi, grup, państw i całej ludzkości wymaga uwzględnienia czynnika filozoficznego. – Stan stosunków międzyludzkich, w tym międzynarodowych oraz stan Ziemi jako ekosystemu oceniany jest jako krytyczny. Proponowane bywa ratunkowe włączenie myślenia religijnego. Religie umiarkowane są spokojne i mogłyby być remedium, ale nie są porywające dla mas. Religie radykalne są porywające, ale są niestety niespokojne. – Różne formy religii występują we wszystkich typach społeczeństw i wspólnot. Nie wydaje się, aby kiedyś zaniknęły, choć mogą się zmieniać. Wydaje się zresztą, że elementy myślenia religijnego są w światopoglądzie nie tylko nieredukowalne, ale także nieodzowne (wielu powie: naturalne). Spory ideologiczne oraz instytucjonalne struktury i wypaczenia to sprawa osobna. – Jest jeszcze bardziej podstawowe pytanie (mające aspekt filozoficzny, społeczny i polityczny), jak uchronić się przed instrumentalnym traktowaniem religii, skoro to nigdy do niczego dobrego nie doprowadziło? Instrumentalne traktowanie religii jest praktykowane zarówno przez ludzi religijnych jak i niereligijnych.

²⁴⁰ Por. Adam Krokiewicz, *Sokrates*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1958, s. 77 i n.

²⁴¹ Por. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, op. cit. s. 161 albo: Ekkehard Martens, „Das Schiff des Theseus“ – *integratives Philosophieren mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zwischen Denktraining und Happening*, <http://www.bischof-neumann-schule.de/Downloads/downloads.html> (data dostępu 26.09.2011).

²⁴² Por. Ekkehard Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie*, op. cit. s. 8 [Einleitung].

²⁴³ W tym przypadku chodzi oczywiście nie o skłonności charakterologiczne osób, które lubią sobie „pofilozofować”, lecz o kompetencje terminologiczne, nabywane w procesie fachowego kształcenia. Filozofować generalnie może każdy – nie ma głupich – dlatego, wg. Martensa, można i należy zaczynać już od dziecka. Również po to, aby rozumieć, że słownictwa poszczególnych dziedzin nie są osobnymi światami, lecz że można po nich i z nimi wędrować w procesie uczenia się.

Rozdział 9. O intencjach Martensa oraz kontekście historycznym i współczesnym

Czym właściwie jest to, co czynię? I co akurat ja tym zamierzam? Tak pyta Ekkehard Martens słowami Fryderyka Nietzschego na początku rozdziału pierwszego swej podstawowej książki *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*²⁴⁴. Również my, z całą wyrazistością powinniśmy postawić takie pytanie. O co chodzi Martensowi, po co Martens to wszystko przedsięwziął?²⁴⁵

²⁴⁴ E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 9.

²⁴⁵ Najbardziej osobiste zagadnienia prawdy.

>Czym właściwie jest to, co czynię? I co akurat ja tym [czynem] chcę [zamierzam]?<

— to jest zagadnienie prawdy, które, przy naszej dzisiejszej sztuce kształcenia, nie jest uczone i w efekcie się o nie nie pyta, nie ma na nie czasu. Ale mówić z dziećmi o komicznych [głupawych] przedstawieniach, a nie o prawdzie, z kobietami, które kiedyś powinny zostać matkami, grzeczności prawić, a nie o prawdzie mówić, z młodzieńcami o ich przyszłości i ich przyjemnościach, a nie o prawdzie — na to jest zawsze czas i ochota! — Lecz cóż jest lat nawet siedemdziesiąt! To przelatuje i rychło się kończy; to tak nieczęsto [mało] polega na tym, aby wiedziała fala, jak i dokąd biegnie! Tak, to mogłoby być roztropnością, o tym nie wiedzieć.

>Zgadzą się: ale to nie jest dumnie nie spytać o to choć raz; nasze wykształcenie nie czyni ludzi dumnymi!<

>Tym lepiej!<

>Naprawdę?<

F. Nietzsche, *Jutrzenka*, aforyzm 196. Tłum. B.K. – Por. także F. Nietzsche, *Jutrzenka*, Warszawa Kraków MCMXII [tj. 1912], w przekładzie Stanisława Wyrzykowskiego, Aforyzm 196 na s. 199.

W oryginale: >>Die persönlichsten Fragen der Wahrheit.

>Was ist das eigentlich, was ich tue? Und was will gerade ich damit?<

- das ist die Frage der Wahrheit, welche bei unserer jetzigen ART Bildung nicht gelehrt und folglich nicht gefragt wird, für sie gibt es keine Zeit. Dagegen mit Kindern von Possen zu reden, und nicht von der Wahrheit, mit Frauen, die später Mütter werden sollen, Artigkeiten zu reden und nicht von der Wahrheit, mit Jünglingen von ihrer Zukunft und ihrem Vergnügen und nicht von der Wahrheit – dafür ist immer Zeit und Lust da! Aber was sind auch siebenzig Jahre! das läuft hin und ist bald zu Ende; es liegt so wenig drauf, daß die Welle wisse, wie und wohin sie laufe! Ja es könnte Klugheit sein, es nicht zu wissen.<

>Zugegeben: aber stolz ist es nicht, auch nicht einmal darnach zu fragen; unsere Bildung macht die Menschen nicht stolz.<

>Um so besser!<

>Wirklich?<

Por. F. Nietzsche, *Morgenröte*, [in:] *Werke in drei Bänden*. München 1954, Band 1, S. 1144., <http://www.zeno.org/nid/20009246002> (data dostępu 26.09.2011).

Cyt. za E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 9. – Martens podaje, że cytat pochodzi z *Menschliches, allzu Menschliches*, Bd. 1, §196. – Poza tym, czyż to nie jest interesujące, że poetycko wyrażający się Nietzsche, głoszący nadczłowieka, a umierający gdy próbował osłonić szkapę smaganą batem przez niecierpliwego woźnicę, a więc, że ten „biedny” Nietzsche powoływany jest przez obie, żeby nie powiedzieć, przez wszystkie strony sporów? – Sam Martens, choć „nie uznaje” poglądów Nietzschego, to jednak cytuje go także na początku innej swej książki, tj. Ekkehard Martens, *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, op. cit. – W ogóle to kolejny z wielu paradoksów w pismach Martensa, bo tak jak Martens lubi Sokratesa, tak Nietzsche Sokratesa nie cierpiał. Pisał o nim np.: *Wpływ Sokratesa: 1. zniszczył naturalność osądu etycznego; 2. unicestwił naukę; 3. nie miał zrozumienia dla sztuki; 4. wyrwał jednostkę z historycznego kontekstu; 5. popierał dialektyczne krasomówstwo i gadulstwo*. Por. F. Nietzsche, *Pisma pozostałe*, Przełożył i przedmową opatrzył Bogdan Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009, s. 219. – F. Nietzsche u nas stał się słynny (słynny a nieznany) z powodu poglądów filozoficznych. Koniecznie trzeba jednak zauważyć, że Nietzsche pisze po niemiecku pięknym stylistycznie językiem, na polski tłumaczył go choćby poeta Leopold Staff. W Niemczech ta piękna forma jest dostrzegana powszechnie. Do dzisiaj Nietzsche

Zacznijmy od ilustracyjnej potoczności. – Nauczając historii stawia się w każdym państwie różne akcenty. W Niemczech, po II Wojnie Światowej, historia XX wieku bywała traktowana dość oględnie, być może w celu zbliznienia ran. Martens jednak należy do tych, którzy zajęli wyraźne stanowisko, bez chronienia nawet tak słynnych postaci, jak np. Heidegger²⁴⁶.

Poznanie kultury innego narodu jest jak poznanie języka w jego kolejnych warstwach, przy czym poznanie języka pogłębia się przez poznanie kultury danego narodu, jego kręgu kulturowego i wreszcie cywilizacji, a więc większych całości (systemów), w których ludzie i narody żyją i funkcjonują. Istnieją analogie między hermeneutyką, a teorią systemów. Przykładem wielkiej skali jest zależność i wzajemne oddziaływanie, a więc także komunikacja komórki, organu (np. serce), organizmu (np. borsuk) i większych ekosystemów jak las, a być może nawet Ziemia (Gaja), Układ Słoneczny, galaktyka, wszechświat. Nawet jeżeli niektóre z oddziaływań dają się jedynie pomyśleć, albo stwierdzać tylko pod pewnymi warunkami lub nawet występują tylko jako potencjalności, to jednak pojawiają się w świadomości niektórych osób i mogą mieć znaczący(!) wpływ na ich życie, a przez nich na inne osoby. Jako rodzaj badania tego typu (w mojej ludzkiej skali) mogę przywołać jedną z moich niemieckich lektur. Będąc nastolatkiem czytałem książkę *Przygody Wernera Holta*. Powieść przedstawia najpierw losy młodziutkiego żołnierza przed i w ciągu II Wojny Światowej. Służy on w artylerii przeciwlotniczej, kosztuje „smaku” miłości i doświadcza wagi przyjaźni. Autor opisuje tragedie frontowe i okrucieństwo wojny. Pamiętajmy, że takie procesy jak wojna, gdy już są uruchomione, to nie mogą zakończyć się momentalnie, lecz wymagają upływu czasu. Następnie poznajemy powojenne losy nadal jeszcze młodego człowieka, któremu trudno uporać się zarówno z wojenną traumą, jak i z terażniejszością²⁴⁷. Jako dwudziestoparolatek mieszkalem w Niemczech przez 5 lat i świadomie podjąłem się przebicia przez oficjalne deklaracje i grzeczności (oraz niegrzeczności), jakie w każdym kraju stosuje się wobec cudzoziemców. Podjąłem próbę oswojenia się z niemiecką mentalnością, co trzeba tu rozumieć także jako swego rodzaju studiowanie. Mogłem wtedy myśлами wracać do tej książki i „dokonstruowywać” to, co różni Niemcy, czytający ją w oryginale, potencjalnie wkładali między jej wydrukowane wiersze. Chodzi mi tu o tajemnice poliszynela danego kraju, *Binsenwissen*, *Binsenweisheiten* itp., niemożliwe z różnych względów do wydrukowania. W ten to sposób archetypowa dla kultury niemieckiej „*Niedola Nibelungów*” stała się dla mnie bardziej przystępna i ludzka, choć czasem bardziej potworna, ale na pewno

pojawia się nie tylko w opracowaniach naukowych czy wyszukanych artykułach lecz także w zwykłych gazetach, zwłaszcza gdy trzeba coś zasygnalizować czy wyrazić krótko.

²⁴⁶ Nawet jeżeli Heidegger już w 1934 zdystansował się od narodowego socjalizmu, to mimo tego w latach 1945–1951 otrzymał od francuskich władz okupacyjnych zakaz nauczania i później nie był w stanie usunąć wszystkich wątpliwości co do swego zachowania i tegoż związków ze swoją filozofią(!), jak choćby w jego wywiadzie z 1966 dla czasopisma „*Spiegel*” (które na jego wyraźne życzenie zostało opublikowane dopiero po jego śmierci, w 1976 [*Der Spiegel* 23/1976]). – W oryginale: Wenn sich Heidegger auch bereits 1934 vom Nationalsozialismus distanzierte, erhielt er dennoch 1945 – 1951 durch die französische Besatzungsmacht Lehrverbot und konnte später, etwa in seinem Spiegel-Interview von 1966 (das auf seinen ausdrücklichen Wunsch hin erst nach seinem Tod 1976 veröffentlicht wurde) nicht alle Zweifel an seinem Verhalten und dessen Zusammenhang mit seiner Philosophie [...] ausräumen [...]. Por. E. Martens, *Gegenwärtige Philosophie*, op. cit. s. 431–432.

²⁴⁷ D. Noll, *Przygody Wernera Holta*, tyt. oryg.: *Die Abenteuer des Werner Holt*, pierwsze wydanie w Polsce ukazało się w roku 1963 r., w serii wydawniczej: *Kolekcja Literatury Niemieckiej Republiki Demokratycznej*. NRD-owski reżyser Joachim Kunert nakręcił film, którego premiera odbyła się w 1965 r. Tylko tego typu pozycje o II Wojnie Światowej mogły się wtedy ukazywać się w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

nie tylko operowa²⁴⁸. Jak pisze Jürgen Bolten, rzeczywistość etni jest ostrzejsza niż opisy przewodników dla turystów i biznesmenów, a kompetencja interkulturowa jest dzisiaj wymagana nie tylko od nauczycieli, lecz ma (powinna) stać się powszechnie przedmiotem w szkole²⁴⁹. Czegoś podobnego życzyłby sobie, a nawet domaga się Martens dla filozofii.

Chodzi nam więc o dobre zrozumienie Martensa. A żeby zrozumieć Martensa, trzeba zrozumieć Niemcy. A żeby zrozumieć Niemcy, trzeba zrozumieć świat. Co Martensowi pewnie by się spodobało, bo metodę hermeneutyczną uważa za nieodzowną w metodycznie zintegrowanym filozofowaniu²⁵⁰. Metodę hermeneutyczną Martens rozumie jako metodę obróbki intelektualnej. Jako metodę opisu, sobie lub komuś innemu, tego, jak poznajemy świat jako *Dasein*, w tym także tego, jak stało się, że zostało powiedziane lub że wiemy to, co wiemy. W ten sposób wracamy do początkowego pytania: *Czym właściwie jest to, co czynię? I co akurat ja tym zamierzam?*

Żyjemy w kręgu kulturowym, w którym materialna efektywność jest jednym z głównych kryteriów oceny. Już dawno nie wypada mówić o rasach, a *poprawność polityczna* zadomowiła się obecnie także w nauce i np. odmawia prawa do mówienia choćby o „wiodących kulturach”, także wtedy gdy to przodownictwo jest ewidentnie widoczne czy wskazywane tylko pod jakimś względem. Tym niemniej można jednak wyróżniać narody, które cechuje silnie rozwinięta kreatywność, planowanie oraz wytrwałość w realizacji wizji czy planów. Można to podpierać danymi o produkcie narodowym brutto, o obrotach w handlu międzynarodowym czy liczbie laureatów Nagrody Nobla. Wszędzie Niemcy są na czołowych pozycjach. Efektem jest szybki rozwój, a przynajmniej wzrost pod wieloma względami i wielkie sukcesy, przynajmniej w wielu strategicznych kiedyś i dzisiaj dziedzinach. Ciemną stroną bywa jednak silne usztywnienie w realizacji celów, przejawiające się brakiem elastyczności wobec zmieniających się sytuacji, które przecież są zawsze większe od nawet „największego” człowieka, narodu etc. Dlatego w historii „nieprzeciętnych” nacji, obok wielkich sukcesów, występują wielkie katastrofy. Katastrofy mniej wybijających się nacji też są prawdziwymi i tragicznymi katastrofami, lecz, z daleka patrząc, są mniej spektakularne. – Teraz zajmujemy się E. Martensem i Niemcami, więc siłą rzeczy te konteksty historyczne i kulturowe są eksponowane. Gdybyśmy jednak dokładniej zajmowali się pedagogiką amerykańską, trzeba byłoby masowo przywołać z jednej strony odkrycie Ameryki przez Europę i w konsekwencji wyniszczenie ludności pierwotnej, niewolnictwo, zniszczenia podczas interwencji militarnych USA na całym świecie, a z drugiej strony skuteczne mechanizmy demokracji amerykańskiej oraz siłę pociągową *american dream*. – Nie może tu być stawiany zarzut jakichkolwiek antynarodowych wycieczek. Jak zresztą miałby wyglądać zrównoważony opis przestrzeni? Liczne zdania opisujące wielkie puste ściany

²⁴⁸ Mam na myśli szczególnie niezłomność Hagena, nie cofanie się, mimo rozwoju wypadków, gdy wcześniej dało się słowo. Por.: *Niedola Niebelungów*, Złoczów 1894, Reprint jubileuszowy Wydawnictwa Wacław Babiński i Synowie, Wrocław 1994. – Także podobnie „napięta” kultura Japonii bogata jest w dramaty teatralne, których widzowie trwają w napięciu. Czy samuraj naruszy swoje zasady i honor czy może, sprzeniewierzając się przysiędze złożonej szogunowi, naruszy zasady społeczne? Tak czy owak tragicznie. – Nasz Kmicic jest inny. Gdy sytuacja toczy się inaczej niż przewidywał i wierzył, to późno bo późno, ale rozpoznaje swój błąd ślepej wiary, odmienia swe serce, staje się Babiniczem i czynami chwalebnymi zdąża odzyskać honor. Podobnie Jacek Soplica jako ksiądz Robak. Ale i w naszej literaturze pojawiali się bohaterzy tragiczni, bardziej w typie japońskim, jak *Konrad Wallenrod* Mickiewicza.

²⁴⁹ Por. J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, Przekład i wprowadzenie Bolesław Andrzejewski, Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2006.

²⁵⁰ E. Martens, *Können Tiere denken? – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, op. cit. s. 92–93

i powietrze między nimi, a na końcu jedno zdanie o wiszącym obrazie Rembrandta, a drugie o bzyczącym komarze? Chyba jasne, że najwięcej będzie o pięknym płótnie i o krwi.

Aby uzmysłowić współczesne emocje i historyczne tło, w jakich toczy się aktualny dyskurs pedagogiczny w Niemczech, wymienię kilka tematów: gaśnięcie religii i wielokulturowość, ujemny przyrost naturalny ludności rdzennej i starzenia się społeczeństwa, wynalazczość nauki oraz dynamika, jakość, produktywność i dochodowość przemysłu, co ma oczywisty wpływ na jakość życia oraz armii. Ale przypomnę także wiersze, które w tamtejszym dyskursie nie są często wymieniane (rzecz jasna). One bowiem dobrze obrazują niektóre kamienie graniczne myślenia niemieckiego. *Lied aus dem Krakauer Getto* Mordechaja Gebirtiga (Mordche Bertig) oraz Paula Celana *Todesfuge*. Ten drugi wtargnął do języka niemieckiego i jest dość powszechnie kojarzony ze słowami: *Fuga śmierci*

*Śmierć jest mistrzem z Niemiec niebieskie ma oko
Trafi cię kulą z ołowiu trafi celnie głęboko*²⁵¹

Wiersze Gebirtiga stały się znane poprzez klezmerskie wykonania, oczywiście w tym gronie, które słucha klezmerów²⁵².

Choć Adorno powiedział, że: *po Auschwitz nie mogą już być pisane żadne wiersze* [w oryginale: *Nach Auschwitz kann kein Gedicht geschrieben werden*], to chyba jednak miał na myśli tylko „wesołe” piosenki [*lustige Lieder*]. Bo nie może dziwić, że ukazują się takie wiersze jak Celana. Dziwne byłoby, gdyby takich nie było. Szczęśliwi nie mordują – pisanie historyków o takich sprawach jest okropne. Może już jednak lepiej jest, gdy o politycznie uwarunkowanych zbrodniach piszą także artyści. To jest inny sposób uprzystępniania historii, może lepiej ułatwiający *katharsis* (Arystoteles, *Poetyka*). Np. Tomasz Mann, w *Bruder Hitler* [*Brat Hitler*], pisze o Hitlerze jako artyście. Jonathan Littell w wydanej w 2006 roku powieści *Les bienveillantes*, *Die Wohlgesinnten*, w Polsce w 2008 pod tytułem *Łaskawe* – pisał z punktu widzenia kulturalnego, zdolnego do wszystkiego(!) SS-Manna. Książka ta jest tak potworna²⁵³, że przez wielu jest porzucana w trakcie czytania²⁵⁴. Ukazało się także – jakby

²⁵¹ Paul Celan, właściwie Paul Antschel, ur. 1920 w Czerniowcach (Bukowina, wtedy rumuńska) w rodzinie Żydów niemieckojęzycznych. Zmarł 19/20.04.1970 w Paryżu, być może śmiercią samobójczą. – Niniejszy fragment z wiersza *Fuga śmierci* w przekładzie Stanisława Jerzego Leca pochodzi z: Paul Celan, *Psalm i inne wiersze*, wybór i przekład: Ryszard Krynicki, Wydawnictwo a5, Kraków 2013. – Niemal wszystkie znane wiersze można przeczytać także w Internecie na portalach poetyckich. – Fragment tekstu oryginalnego:

Todesfuge
der Tod ist ein Meister aus Deutschland sein Auge ist blau
er trifft dich mit bleierner Kugel er trifft dich genau

Tekst ten, jako *das hörbare Erbe*, jest w całości dostępny do przeczytania i wysłuchania na stronie: <https://www.lyrikline.org/en/home/> (data dostępu 26.09.2011).

²⁵² Mordechaj Gebirtig, właściwie Mordche Bertig, ur. 04. 04. 1877 w Krakowie (wtedy *Krakau, Österreich-Ungarn*). Był *jiddisch-polnischer* poetą i kompozytorem. Zastrzelony został na ulicy 04.06.1942 podczas likwidacji *Ghetto Krakau*. Trzeba jednak odróżniać, że słynny *S'brent*, choć przez wielu kojarzony z wojną, napisany został w 1938 roku, w reakcji na polski pogrom w Przytyku w roku 1936. Po czasie robi wrażenie proroczego. W Internecie można przeczytać tekst oryginalny oraz kilka wersji językowych, m.in. niemieckie *Es brennt* i angielskie *It is Burning, Our Town is Burning*, a także posłuchać jako piosenki. W polskim tłumaczeniu Natana Grossa nosi tytuł *Gore!*

²⁵³ Estetyka zła pojawiała się wcześniej np. u Kleista, Schillera czy Lessinga. – Por. Peter-André Alt, *Ästhetik des Bösen*. C.H.Beck, München 2010.

²⁵⁴ W Niemczech ekstremalne tematy historyczne są dozowane czytelnikom nie tyle w małych porcjach, co nie odgórnie ale oddolnie np. przez wydawnictwa. W Polsce jesteśmy czasem jak w akwarium, albo deszczu historii. Jesteśmy narodem bardziej zewnętrźnie rozegzaltowanym naszymi sprawami dziejowymi; inaczej

na kolejnym biegunie – kilka książek, a następnie filmów o barbarzyństwie żołnierzy Armii Czerwonej w już powalonych Niemczech. Zwłaszcza o masowych i powtarzających się długi czas gwałtach na Niemkach. O tym, że np. podtrzymywały związek z jakimś jednym oficerem, aby być chronionymi przed gwałtami wielu. Na kolejnym biegunie trzeba widzieć sierocińce, kiedyś potrzebne, prowadzone przez kościoły, ale niestety także przemoc stosowaną wobec dzieci w tych instytucjach zamkniętych i działających bez społecznej kontroli. – To jest tak samo ważne, jak opowieści naszych rodziców o ich przeżyciach wojennych. O poniewierce, o tzw. repatriacji czyli wysiedleniach z terenów zawładniętych przez ZSRR w nowo narzucone granice PRL, zaakceptowane przez zachodnie mocarstwa, bo za sowiecki wkład w rozgromienie Niemiec, nasi byli alianci uznali m.in. Europę Środkowo-Wschodnią za strefę kształtowaną przez ZSRR²⁵⁵. O oglądanych i doznanych mordach, o poczuciu bezsilności wobec niektórych okresów w dziejach. I o budowaniu od nowa. – Martens należy do tych, co budują od nowa. Ale trzeba znać gruzy, aby rozumieć, co i dlaczego Martens buduje.

Zresztą, nawet gdyby Martens nie odnosił się do historii Niemiec, wskazane byłoby podanie tła. Przecież wszyscy czytają książki, oglądają filmy, chodzą do teatru i wszędzie tam miewa miejsce dosadność, która wybija z uśpienia i uzmysławia, gdzie kto jest, a gdzie nie. Z tym wszystkim w głowie każdy żyje cały czas. A gdy ktoś uważa, że czegoś z historii nie wie, to się natknie na to w Internecie lub w gazecie albo zostanie to wspomniane w telewizji.

W szczególności: my też byliśmy dziećmi – dziećmi w PRL. Nasi rodzice, ich krewni i znajomi, rozmawiając między sobą czasem ścisiali głos, abyśmy my dzieci „za dużo” nie usłyszeli, abyśmy się z tym nie wygadali i nie zaszkadzili sobie i bliskim. – Poglądy można mieć różne. Ważne, aby zdawać sobie sprawę z tego, jakie są, z ich pochodzenia i położenia wśród innych. – O ile ja jestem dzieckiem z początku drugiej połowy XX wieku, to Czesław Miłosz jest dzieckiem z początku pierwszej połowy XX wieku i jego literacki przekaz, oprócz pamiętników i książek historyków, jest nie tylko dla mnie ważnym rozszerzeniem opowieści osób z pokoleń moich rodziców i dziadków o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Nie chcę się wypowiadać o tym, w czym Miłosz ma rację i jak dobrym jest poetą. Uważam, że trzeba wysłuchać wielu więcej opowieści, ale ta jego cechuje się artyzmem oraz uniwersalizmem, które sprawiły, że jest rozpropagowana w świecie, a to o czymś świadczy. A dodatkowo, oprócz opowieści mędrców i mądrali, należy być może wysłuchać także

okazujemy przeżywanie. Od czasów rozbiorów częściej bywaliśmy ofiarą, z wyjątkiem ocalającego okresu międzywojennego i zrywu *Solidarności*. Niemcy zaś wprawdzie wygrywali (zwyciężali), ale często w sposób zbyt okrutny, aby teraz być jawnie dumnym. W końcu przegrywali z resztą świata i musieli zaczynać od nowa. Straszne wojny, wielkie wynalazki. – W roku 1954 Niemcy zdobyli mistrzostwo świata w piłce nożnej. Nazwano to powstaniem RFN. Pierwszy raz od czasu wojny ludzie mieli okazję poczuć się normalnie dumni z „własnych” osiągnięć. Ten przykład chyba wystarczy aby zrozumieć wartość socjologicznych aspektów sportu, lekceważonego przez wielu intelektualistów. Słowo *Heimat* znowu nabrało pozytywnego wydźwięku. Ten dzień uznano za powrót do społeczności międzynarodowej, po wykluczeniu wynikającym ze szczególnej i masowej zbrodniczości II Wojny Światowej. A więc chodzi o najprostsze odczucia szerokich rzesz ludności. To tak, jak z programami politycznymi i wyborczymi. Mają trafić do ludzi i spowodować konkretne głosowanie czy poparcie.

²⁵⁵ Patrząc we większej skali widać następującą kolej rzeczy. Niemcy rozpoczęły i przegrały wojnę. Państwo polskie zostało wytrącone z dynamicznego rozwoju, utraciło kolosalną część ludności, mocno zmniejszone terytorium zostało przesunięte na zachód, a ustrój państwa został zmieniony na totalitarny. Bez II Wojny Światowej żylibyśmy we wschodnich granicach, w zachodnim ustroju oraz w składzie wielonarodowym (Polacy, Ukraińcy, Żydzi, Białorusini, Niemcy). Historii oczywiście nie da się zawrócić, ale przez ten obraz chcę pokazać, jak radykalna nastąpiła zmiana.

opowieści tzw. głupców, tak jak w sądzie wysłuchuje się obu stron, bo jak w praktyce nauczyć się odróżniania ziarna od plew?

Pisanie, jako relacjonowanie przeprowadzonego studium, podobne jest do opisywania domu, który najpierw widzimy z zewnątrz i którego fasadą czujemy się zachęceni do podjęcia tematu. Wchodząc w temat, wchodzimy do wnętrza domu i poznajemy mieszkańców, jako rodzinę oraz w ich indywidualnych intymnościach. Studiując, czytamy książki danego autora, zaczynamy go lepiej rozumieć, a także zaczynamy lepiej rozumieć siebie. I bywa, że opis domu sporządzamy inaczej, niż jak nam się budowla na początku jawiła. Zmiana poglądu jest wyrazem pogłębienia poznania. Zwykle nie jesteśmy całe życie jednorocznym konikiem. To oznacza, że wynik poznania nie jest z góry określony. Fasadą domu może być utrzymywana w przestrzeni publicznej wg. zasad głównego architekta miasta, czy wg. konserwatora zabytków. Wnętrze może okazać się inne, ciepłe z kominkiem, albo nowoczesne i „zimne”. Jakikolwiek by było, urządzone jest już według zasad prywatnych: „wolność Tomku w swoim domku”.

Na potrzeby tej pracy przyjęliśmy definicję, że dziecko to człowiek w pierwszych latach życia, ale przypomnijmy też, że według starej definicji Boecjusza, osoba to indywidualny byt substancjalny natury rozumnej. – Rozum jest częścią człowieka. Rozumowanie jest aktywnością. Mózg to część „ciała”. Cokolwiek jest przez nas uświadamiane, jest uświadamiane przez rozum (umysł), choć elementy mogą pochodzić przez zmysły ze świata zewnętrznego. Jednak my nie wszystko wiemy i nie wszystko sobie uświadamiamy. A więc, choć wszystko jest uświadamiane za pomocą rozumu, to jednak nadal wielka część informacji jest poza („dalej”) czy pod horyzontem aktualnej świadomości („głębiej”). – Rozum to nie tylko mózg. I to nie tylko dlatego, że układ nerwowy jest w całym ciele, a psychikę zaczyna się rozumieć nie jako umieszczoną tylko w głowie, w mózgu, w ciele, lecz jako pole elektromagnetyczne.

Pojęcie horyzontów myślowych jest bardzo ważne. – Kiedyś czytałem album z fragmentami wspomnień mieszkańców Düsseldorf, którzy podczas wojennych bombardowań byli dziećmi. Dopiero po wojnie i z upływem lat byli w stanie rozumieć, co się wtedy działo. W czasie wojny ich horyzont był wyznaczany przez bomby, rodziców, sąsiadów. Po pierwszych pojedynczych nalotach chodzili oglądać trafione domy, zbierali odłamki bomb, przechowywali je w kartonach od butów²⁵⁶ i wymieniali się nimi z kolegami jak znaczkami. Później bomb było tyle, że dzieci przestały zbierać odłamki. Zrzucane bomby masowo niszczyły ich domy i zabijały wielu najbliższych. Kasztany zakwitły jesienią z powodu pożarów. Jeden z młodych żołnierzy wspomina swoje zdziwienie pod koniec wojny, że wkraczający Amerykanie nie wyglądali jak kryminaliści. Ale dopiero jeszcze dużo-dużo później byli w stanie spojrzeć na to także w kontekście dziejowym i losu człowieka.²⁵⁷ Osoba, która dała mi ten album, była oburzona bombardowaniami, czemu się nie można dziwić. Mimo jednak dojrzałego wieku nie rozumiała, że rozpoczęcie wojny to otwarcie puszek Pandory, bo reakcje napadniętych bywają potworne. Inny zaś weteran dywizji pancernej powiedział mi, że gdyby się im udało wygrać tę wojnę, to jednak byłoby fajnie. Ewidentnie nie zdawał sobie sprawy z tego, że być może nie miałby dzisiaj rozmówców po polskiej stronie. A to przecież wszystko inteligentni ludzie. Wielu czuło się zwyczajnie

²⁵⁶ To takie naturalne u dzieci. My w latach 60 wygrzebywaliśmy czubki pocisków na obrzeżach bocznic kolejowej.

²⁵⁷ Olaf Steinacker, *Bombenkrieg über Düsseldorf*, Wartberg Verlag, 2003.

oszukiwanymi zapewnieniami o sile i miało nadzieję, że wojna zostanie wygrana, nie pojmując, że wygranie wojny przez Niemcy oznaczałoby katastrofę i zagładę dla innych narodów i państw. – Jak zmienić horyzont takich ludzi? To nie chodzi tylko o niektórych starych Niemców. Dwóch młodszych, widząc w telewizji samolot uderzający 11.09.2001 w *Twin Towers*, powiedziało: dobrze im tak. Innym zaś razem, pewien inteligentny inżynier (no bo przecież trzeba być inteligentnym, aby skończyć studia), tym razem rosyjski, krytykując politykę amerykańską powiedział do mnie: A jak Amerykańcy będą się dalej tak zachowywać, to się im pośle bombę atomową. – Ktoś może powiedzieć, że to wyjątki i że większość jest rozsądna i nie dopuści do wojny. Ja nie chcę się bawić w uśrednianie. Widzę, że większość zachowuje się inaczej w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Także w Polsce ilość skrajnych, wulgarnych i agresywnych wypowiedzi jest ogromna podczas spotkań nieformalnych. A więc to nie jest sprawa tylko niemiecka, czy tylko rosyjska, amerykańska, chińska czy polska, lecz sprawa typu mentalności jaki nadal jest liczny w naszych czasach na całej Ziemi. Trzeba kontekstowo zauważyć, że agresywność jest nie tylko przydatna w działaniach militarnych, ale bywa także oficjalnie promowana w działaniach biznesowych. – To, co opisuję to nie są marginalne anegdoty, lecz kontekst rozmów domowych, restauracyjnych, a także medialnej papki. To przecież nie są jedynie wypowiedzi tzw. zwykłych ludzi. Były niemiecki kanclerz Gerhard Schröder przytaknął w telewizyjnej dyskusji, że Putin to demokratą nawet pod lupą²⁵⁸. – Nie należy udawać, że tego błota nie ma. Również nie wystarczy wyjść z tego. To trzeba nauczyć się dostrzegać, rozumieć i nazywać, a następnie osuszyć. Raczej w tym kierunku trzeba widzieć działania Martensa.

W czasie dawnych wojen przejmowano obszary i ludność. Gdy to nie było możliwe na stałe, to przynajmniej rabowano rzeczy i wywożono jeńców (niewolników). Dzisiaj sytuacja jest dużo lepsza, ale ludzie i rzeczy nadal są właśnie „zdobywane”, choć może często łagodniej i w białych rękawiczkach, czasem w szacie prawa, a nawet niepostrzeżenie dla tych, których to dotyczy. Mamy też jawne wojny, ale ich znaczenie jest marginalizowane medialnie; dzieją się gdzieś „tam”, daleko od nas.

Książka naukowa może być trochę jak instrukcja obsługi lodówki, jeżeli opisuje tzw. rzeczy. Jeżeli jednak przedstawia choćby tylko niektóre aspekty życia(!) naukowego, społecznego, rodzinnego i dziecięcego, to musi zawierać opisy tego, co istnieje i funkcjonuje w rzeczywistości. Żeby ludzie nie żyli w domysłach. Teorie to nie latawce. O niektórych sprawach jest jednak niezręcznie mówić i pisać. Często, skoro przetrwaliśmy, to machamy ręką i nie wracamy do tematu. Ale tak dzieje się tylko oficjalnie, żeby nie psuć poprawnej atmosfery, bo nieoficjalnie to jednak miesza okropne wspomnienia, głupie sny, a niektórych stać na psychoanalizę. – Gdy chodziłem do szkoły podstawowej (do roku 1973), wiele dzieci było bitych przez nauczycielki i nauczycieli. Przez inteligentnych przecież ludzi – głupich tam nie było. A gdy chodziłem do szkoły średniej i na pochodzie 1 Majowym nie chciałem nieść flagi czerwonej, to nauczycielka szepnęła mi do ucha, że postara się, aby nie skończył tej szkoły. Niektórzy prawdziwie lubili tę nauczycielkę. To byli nauczyciele, Polacy, nasi, a nie jacyś tam „niedobrzy” Niemcy czy Rosjanie. Wgląd w świat biznesu daje film *The Aviator*, w reżyserii Martina Scorsese. – Moje uwagi czy krytyka, nie są nalotem dywanowym, lecz mają służyć

²⁵⁸ W oryginale Schröder sagte in der ARD-Sendung „Beckmann“ laut am Montag vorab veröffentlichten Interview-Auszügen auf die Frage, ob Putin ein lupenreiner Demokrat sei: „Ja, ich bin überzeugt, dass er das ist.“. Fragmenty wywiadu opublikowane w przeddzień emisji telewizyjnej, w *Handelsblatt*. 22. November 2004, *Schröder hält Putin für lupenreinen Demokraten*, <https://www.handelsblatt.com/politik/international/laut-interview-in-der-ard-sendung-beckmann-schroeder-haelt-putin-fuer-lupenreinen-demokraten/2439580.html>, (data dostępu 26.09.2011). Emisja telewizyjna: ARD, 23.11.2004, *Beckmann*.

urealnieniu obrazu i wzmocnieniu tego myślenia, które powinno wzrastać. Chcę podkreślić, że w Niemczech mam sporo znajomych, a nawet przyjaciół i przynajmniej czasem opowiadamy sobie nawzajem coś prawdziwego.

Rozdział 10. Rola Martensa w polityce szkolnej Niemiec

Martens występuje jako doradca polityki szkolnej [*schulpolitischer Berater*]. W roli podobnej do Fichtego²⁵⁹ i Humboldta²⁶⁰ (oświecenie, po latach klęsk), czy nawet Platona, gdy zobaczymy ich wszystkich jako inicjatorów, a przynajmniej współanimatorów realizacji jakiejś wizji wychowania narodu²⁶¹. Państwo wykorzystuje tu filozofów, a filozofowie mają nadzieję, że wykorzystują państwo. Państwo potrzebuje jak najwięcej posłusznych i użytecznych obywateli, natomiast filozofowie, z reguły, widzą potrzebę wychowania dobrych i/lub wolnych obywateli, więc „negocjacje” między praktyką edukacyjną, a finansującym ją państwem mają wręcz „zaprogramowane” napięcia i dewiacyjne przejawy.

Absolutyzm oświecony Fryderyka II Wielkiego (1712-1786, król od 1740) owocował m.in. tym, że *filozof z Sanssouci*²⁶² (przepięknego architektonicznie) dyskutował z zaproszonymi filozofami i rozbudowywał nastawione na umiejętności praktyczne *Realschule*²⁶³. Poza tym, m.in. fałszował pieniądze porażając system finansowy Europy. Inny władca pruski, Fryderyk Wilhelm III (1770-1840, król od 1797), który wsławił się tym, iż w czasie zaborów nakazał przetopienie insygniów koronacyjnych polskich królów, zadekretował od 1819 przymus szkolny w Prusach. Dla porównania: w Polsce powszechna dostępność oświaty istnieje od 1919, a w innych krajach często jeszcze później. Ale są wyjątki nawet w Europie, bo np. we Wielkiej Brytanii do dzisiaj nie ma obowiązku uczenia się. Wielu odnotowuje z zachwytem początki niemieckie jako początki szkolnictwa powszechnego na świecie, nie zdając sobie sprawy z tego, że *Friedrich II von Hohenzollern* zapoczątkował, a Fryderyk Wilhelm III w zaplanowany sposób rozwinął masowe kształtowanie robotników, żołnierzy

²⁵⁹ Por. J.G. Fichte, *Reden an die deutsche Nation., Zweite Rede. Vom Wesen der neuen Erziehung im Allgemeinen*. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Fichte,%20Johann%20Gottlieb/Reden%20an%20die%20deutsche%20Nation> (data dostępu 26.09.2011). – Trzeba tu wyjaśnić, że nacjonalizm Fichtego w okresie zdobyczy Napoleona i zamieszania w Niemczech mógł być odbierany jako idea liberalna i przyszłościowa, ale to nie czyniło go lepszym, lecz jedynie pomaga go rozumieć. Po 1800 (Bismarck) nacjonalizm przybrał ewidentnie konserwatywną i ostatecznie imperialistyczną formę.

²⁶⁰ Por. Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2640/1> (data dostępu 26.09.2011) oraz Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, In: *Werke*, Bd. 1, Hrsg. v. A. Leitzmann, Berlin 1903, S. 282ff (dane bibliograficzne na podst. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 29 oraz na podstawie M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004).

²⁶¹ Podobnie widzi to Steenblock, wskazując na epokowe role propozycji: Platona dla objętych kryzysem *polis*, W. von Humboldta dla Prus, a wreszcie E. Martensa wobec współczesnego kryzysu. *Tak więc stoimy dzisiaj w nowo sformułowanej problematyce, tym razem dotyczącej spraw globalnych i pryncypiów. Wykształcenie [w tym filozofia] jawi się jako próba odpowiedzi na współcześnie kulminującą transformację kultury.* W oryginale: *So stehen wir heute in einer neuen Problemstellung, diesmal globaler und prinzipieller Art. Bildung [w tym filozofia] erscheint als Antwortversuch auf gegenwärtig kulminierende Transformation der Kultur.* – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 32–33.

²⁶² *Sanssouci z franc.: bez trosk.*

²⁶³ Kiedyś był to początek kształcenia kadr technicznych i administracyjnych. Dzisiaj słowo to ma inne znaczenie. Po czteroletniej Grundschule uczniowie idą do Gymnasium (odpowiednikiem jest liceum), ewentualnie do Realschule (też szkoła ogólna, czasem częściowo zawodowa, ale z tzw. małą maturą) lub, jak to się mówi „zostają” w Hauptschule, która daje przygotowanie do nauki zawodu.

i urzędników pod gust władzy²⁶⁴. Ważność tego będzie wyraźniejsza, gdy przywołamy typologię cywilizacji Feliksa Konecznego (bardziej chyba znanego poza Polską niż w Polsce). *Badaniami nad państwem krzyżackim, a następnie nad Prusami i Rzeszą niemiecką przyczynił się do ukazania bizantyjskich źródeł kultury niemieckiej, zwłaszcza w dziedzinie życia publicznego, prawa i polityki*. Bizantyjskość metody organizacji społeczeństwa przejawia się tym, że pieczę nad wszystkim trzyma państwo²⁶⁵.

Wydaje się, że *Friedrich Wilhelm III* wdrażał raczej tezy Fichtego. Były one absolutystyczne oraz nacjonalistyczne²⁶⁶. Tezy zaś Von Humboldta były bardziej oświeceniowe. Jednak to Wilhelm Von Humboldt, oczywiście na polecenie władcy, zaczął wdrażać system szkolnictwa w państwie pruskim. Fichte był pierwszym z ośmiu dzieci tkacza, a znanym filozofem stał się dzięki temu, że początek edukacji zafundował mu Freiherr Haubold von Miltitz, na którym, jako dziecko zrobił wrażenie swoją pamięcią (powtórzył mu kazanie, gdy von Miltitz nie był w kościele). Natomiast Von Humboldt był także arystokratą i światowcem. Dzisiaj Fichtemu wytyka się także antysemityzm i w ten sposób jest bez szans na międzynarodową karierę. Co innego Humboldt – ten nie popełniał takich dziejowych *faux pas*.

Można byłoby powiedzieć, że dzisiejsi mocodawcy i realizatorzy szkolnictwa w Niemczech nic wspólnego już z Fichte nie mają. Podobnie wypowiadają się Niemcy urodzeni po II Wojnie Światowej, gdy ich pytać o problem winy w związku z tą wojną. Jednak historia trwa w podświadomości, w zwyczajach, a wreszcie w stanowisku państwa, które np. jeszcze dzisiaj wypłaca takie czy inne odszkodowania osobom, które ucierpiały w czasie wojny. Praktyka nie może być pomijana, bo to także jest *Lebenswelt* (świat, w którym żyjemy;

²⁶⁴ Por. M. Budajczak, *Edukacja domowa*, op. cit. s. 111–113. M.in.: *Władca pruski* [Fryderyk Wilhelm III, po klęskach w wojnach z Francją Napoleona] *polecił wówczas swoim doradcom opracowanie metody pozwalającej ukształtować „efektywne” społeczeństwo. Na wezwanie odpowiedzieli najmłodzi filozofowie, którzy rozwiązyali ten problem w duchu platońskim. Johann Fichte w „Odezwie do narodu niemieckiego” przedstawił królowi swój plan, wedle którego, wskutek obowiązkowego kształcenia w szkołach dla dzieci wszystkich warstw społecznych, mieli pojawić się: żołnierze (bezgranicznie) posłuszni wojskowemu dowódcy, robotnicy rozwijających się właśnie fabryk, kopalń i gospodarstw rolnych posłuszni nadzorcom [oraz] urzędnicy państwowi i nadzorcy przedsiębiorstw posłuszni rządowi, poddani dzielący opinie elit.* – Por. także fragment *The Prussian Reform Movement* [w rozdziale 7] John Taylor Gatto, *The underground history of American education*. Książka jest dostępna na <http://www.johntaylorgatto.com/chapters/index.htm> (data dostępu 26.09.2011). Trzeba wiedzieć, że Gatto jest agresywnym i często jednostronnym krytykiem starych pedagogik, ale jednocześnie rzeczowym. Przez 29 lat był nauczycielem i kilka razy był wyróżniany jako nauczyciel roku miasta oraz stanu Nowy Jork. Znany jest jako propagator alternatywnych pedagogik. Inny autor licznych i znanych w świecie książek, także nauczyciel i aktywista alternatywnego nurtu, John Caldwell Holt skoncentrowany był na pracy pozytywnej. Są to postaci znane także w Niemczech, zwłaszcza wśród pedagogów, choć niechętnie wymieniane w literaturze naukowej.

²⁶⁵ Por. hasła *Cywilizacja* oraz *Koneczny Feliks*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/c/cywilizacja.pdf> oraz <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/konecznyf.pdf> (data dostępu 26.09.2011).

²⁶⁶ Nacjonalizm Fichtego (w tym antysemityzm), nie jest takiego rodzaju jak nacjonalizm imperialistyczny Bismarcka (zwłaszcza po 1860, gdy Bismarck ma już historycznie doniosły wpływ na politykę). Czasy Napoleonowych zdobyczy były dla Niemców podłe i pełne zamieszania. Myśl Fichtego brzmiała wtedy liberalnie (zauważmy, że polscy romantycy nie wydawali się Polakom nacjonalistami) i stanowiła wskazówkę do organizacji przyszłego rozwoju. Stało się jednak inaczej, rzeczy potoczyły się imperialistycznie, a nie duchowo, jak tego, wydaje się, chciał Fichte. Słowa filozofów stają się bowiem pożywką dla tych, którym akurat jest to na rękę. Zwłaszcza, gdy w jakiś sposób współbrzmia z charakterem narodu czy duchem czasu. – Por. J.G. Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, op. cit.

z którym jesteśmy w uświadamianej czy nie uświadamianej interakcji)²⁶⁷. Ważne są też przeżycia w rodzaju doznawania oczywistości przy poznawaniu rzeczy i spraw, mające emocjonalny ładunek utrzymujący nas na drodze aktywnego poznawania lub odrzucające nas z tej drogi. W opisie i rozumieniu *Lebensweltu* chodzi nie tylko o to, ile bakterii krąży w powietrzu, ale także o to, ile plotek; a także, jakich bajek słuchają dzieci. Potrzebne jest poznanie świata „życia niemieckiego”, aby rozumieć, co pisze Martens. Potrzebne byłoby nawet przedstawienie *Lebensweltu* autora niniejszej pracy (o czym przynajmniej częściowo informuję), aby ułatwić rozumienie słów, w których referowany jest Martens²⁶⁸. To wcale nie jest oczywiste, w jakim języku mamy pisać o Martensie – a już na pewno nie tylko w języku filozoficznym²⁶⁹. Gdy bowiem Polak rozmawia np. z Irańczykiem (Persem; chodzi o kogoś z innego kręgu kulturowego i do tego z innej rodziny językowej), prawdopodobnie najłatwiej będzie porozumieć się po angielsku, z tego prostego powodu, że angielski stał się łaciną współczesnego świata. Gdy jednak Polak rozmawia z Anglikiem, używanie angielskiego, wydaje się też najpraktyczniejsze, ale tylko dlatego, że Anglicy nie uczą się innych języków, co stawia Anglików i Polaków na „nierównych” pozycjach. Anglik nawet nie wie, co traci, bo nie doświadczył tego, że najlepsza komunikacja między przedstawicielami różnych dziedzin zachodzi w języku trzecim – rzecz jest w edukacyjnej funkcji języka; zwłaszcza dodatkowego (obcego, narodowego, specjalistycznego itp.). A także w edukacyjnej funkcji filozofii, co świetnie wyczuł Martens. Część filozofów nawet przecież redukuje filozofię do filozofii języka. Używanie danego języka narzuca pewną perspektywę. Żyjąc w Niemczech i rozmawiając ze starszymi ludźmi wielokrotnie usłyszałem na początku rozmowy, że w czasie wojny byli owszem w Rosji, Rumunii czy gdzie indziej, ale nie w Polsce. I to nie ma znaczenia, czy mówili mi prawdę, czy kłamali. Ważne jest, że określali się w tej sprawie. Nie mówię o tym jako Polak „przeciw” Niemcom, bo pewnie Rosjanom czy Grekom mówili, że nie byli w Rosji czy w Grecji. Przypominam to jako naturalny przejaw zakorzenienia mentalności w minionej historii i przejawiania go w aktualnej komunikacji²⁷⁰. I oczywiście

²⁶⁷ Na temat *Lebenswelt* por. E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit. s. 99–100.

²⁶⁸ Piaget pisze, że spotkania przedstawicieli poszczególnych nauk są „trudne do zorganizowania z powodu obustronnej, głębokiej niewiedzy”. Por. J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, PWN, Warszawa 1977. – Jest znane, że specjaliści upierają się przy mówieniu w ich języku. Tak samo tyczy się to teologów, którzy boją się wkroczyć w obszar błędów, bo płacili za to karierą, a nawet życiem – chcą by mówić ich językiem. Większość graczy chciałaby mieć pozostałych pod kontrolą. Nie zapominajmy, że do dziś wśród graczy jest władza, choć oczywiście manifestuje się to różnie w poszczególnych epokach. Gdy wielki Immanuel Kant (1724–1804) zaczął pisać na tematy religijne, to został w 1794 roku przez cenzurę wezwany do porządku, do czego się dostosował i wysłał list do króla z przyrzeczeniem, że tematu zaniecha tak długo, jak długo król będzie żył (Fryderyk Wilhelm II Pruski, 1744–1797, król od 1786).

²⁶⁹ Bajki są pożyteczne, lecz co to znaczy, że ktoś w nich dobrze operuje językiem? Umożliwia oddziaływanie estetyczne? Poznawcze? Terapeutyczne? Wyraża duszę ludu czy narodu?

²⁷⁰ Co ma odpowiedzieć Serb albo Bośniak, Albańczyk czy Chorwat i kto wierzy ich słowom? Mieszkańcy byłej Jugosławii byli pupilami Zachodu dopóki Tito troszkę stawiał się Moskwie. Ale dzisiaj są tymi „okropnymi”. Któż się mógł spodziewać, że takie „dzielne” i „kulturalne” nacje będą się dzisiaj masowo mordować w środku Europy? Bezsilni(?) w słowach pośrednicy negocjacji poczuli się więc „zmuszeni” zaciętrzewione strony obrzucić bombami, aby je w ten sposób zmusić do pertraktacji. Tu jest widoczny agresywny kontekst religijny, narodowy oraz historyczny, ponieważ poszczególne narody walczyły w czasie II Wojny Światowej w szeregach przeciwnych koalicji, a następnie były nierówno traktowane przez aparat Tito. Oczywiście musiałoby być jeszcze postawione pytanie, komu, pod względem globalnym, ta wojna w Europie (rozdzielanie Europy i wzmacnianie wysp islamu) jest na rękę. – *My musimy, jak mówi Martens, po prostu poznać różne wyjaśnienia zawartości i przy tym uznać, że różne życzenia i różne wyobrażenia tego, co jest dobre, a co złe, egzystują[!] w głowach różnych ludzi, w różnych historycznych epokach i w różnych kulturach.* – W oryginale: *Wir müssen, so sagt Martens, verschieden inhaltliche Deutungen einafach kennen lernen und dabei*

są również „dobrzy Niemcy” i „mądrzy Niemcy”. Sytuacji nie wyczerpuje metafora wahadła, ani spirali. Świat jest niesłuchanie bogaty, a ponadto z czasem widzimy więcej niż obserwatorzy współcześni, a nawet widzimy więcej niż było. Dzisiaj powiedzielibyśmy, że świat to procesy. Te minione stają się fragmentami tych trwających. Te trwające zaś, są nie do pojęcia bez przyszłości, która nam się dopiero kiedyś wydarzy. To zmusza do docenienia pomysłu o istnieniu przyczyn celowych czy emanacji. To odróżnia naukę, dążącą do jednoznaczności przez wskazanie przyczyn determinujących, od filozofii, które zważają nie tylko na przymus. Dlatego pisma filozofów są tak pełne odwołań. Również w pismach Martensa jest w zasadzie wszystko. W różnych publikacjach wtrąca zdania osłabiające siłę innych (swoich czy cytowanych) zdań, które wydawały się dość odważne czy skrajne. Przykładem ostrożnej czy czasem wręcz asekuracyjnej postawy Martensa jest jego zastrzeżenie, że wobec problemów interpretacyjnych lepiej jest, zamiast o filozofii dzieci jako takiej (*Kinderphilosophie an sich*), mówić o wypowiedziach dzieci, w których zawarty jest, dla nas, problem filozoficzny²⁷¹. Zwłaszcza, zauważmy, że nie jest jasne, czy z wypowiedziami dzieci związane jest zainteresowanie teoretyczne²⁷².

Martens, omawiając Matthews, wymienia wiele bezpośrednich powodów podjęcia przez dzieci tematu tożsamości statku, w którym, wraz z upływem czasu, wymieniono wszystkie zniszczone części na nowe. To, że nauczyciel był miły; jego szacunek dla myślenia dzieci; jego ochota i dokładność w myśleniu; fantazja dzieci; to że dzieci lubią rozwiązywać zagadki pojęciowe; uciecha w sporach; przerabianie lęków na przykładzie niepewnej identyczności starego statku (z opowiadania uruchamiającego rozmowę). Dodaje też, że abstrakcyjne pytanie o tożsamość interesuje dzieci raczej mniej²⁷³. Martens ewidentnie zdaje sobie sprawę z trudności w ostatecznym wyjaśnieniu wielu pytań i świadomie (ale tutaj raczej optymistycznie) zostawia prowokujące (rozrywające) dylematy (*Zerreiβprobe*) do rozwiązania czytelnikom i pedagogom w praktyce nauczania²⁷⁴. Działa prowokacyjnie

anerkennen, dass verschiedene Wünsche oder verschiedene Vorstellungen dessen, was gut ist oder was böse ist, in den Köpfen verschiedener Menschen existieren, verschiedener geschichtlichen Epochen und verschiedener Kulturen. – Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 19.

²⁷¹ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 129.

²⁷² Ibidem, s. 128.

²⁷³ Ibidem, s. 39/40.

²⁷⁴ *Pieniędzy i czasu mamy w Niemczech dosyć, to wie każdy; my musimy jedynie pytać, na co je wydamy. Mnie inne pytanie jawi się jako ważne, a mianowicie to, które próbuje zgłębić, jak to filozofowanie powinno się dziać. Trzeba tu majstrować przy podwójnej trudności: Z jednej strony istnieje niebezpieczeństwo, że filozofowanie, jako czynność [działalność] lub filozofię, jako systemową i teoretyczną budowlę, pociągniemy za wysoko i potem będziemy musieli przyznać, że to jest zbyt obszerne i za ciężkie dla dzieci; z innej strony nie powinniśmy przechylać się w drugie ekstremum i brać filozofowanie zbyt elementarnie, bo to będzie równać się temu, że nic do tego nie należy. To są dwie próby na rozrywanie, którymi musimy się zająć [rozpatrzyć, omówić]. W oryginale: Geld und Zeit haben wir ja genug in Deutschland, das weiß jeder, wir müssen nur fragen, wofür wir es ausgeben. Mir scheint eine andere Frage wichtig zu sein, die nämlich, die zu ergründen versucht, wie dieses Philosophieren geschehen soll. Wir haben eine doppelte Schwierigkeit zu meistern: Einreiset besteht eine gewisse Gefahr, dass wir das Philosophieren als Tätigkeit bzw. Philosophie als System- und Theoriegebäude allzu hoch ziehen und dann zugeben müssen, dass es viel zu umfassend und zu schwer für Kinder ist; andererseits dürfen wir nicht in das andere Extrem umkippen und das Philosophieren zu elementar nehmen, so dass gleichsam nichts dazugehört. Das sind zwei Zerreiβproben, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen.* – To zdanie dotyczy wprawdzie wprost kwestii, czym jest lub jaka powinna być filozofia dla dzieci, ale przenosi się na kwestię, czym jest filozofia dla kogokolwiek? Co zaś do pieniędzy, to stowarzyszenie HSS przekazało w 2005 roku 1 mln Euro na dofinansowanie nauczycielek oraz 0,5 mln Euro na kampanię zmian w programach nauczania. – Por. Ekkehardt Martens [m.in., wypowiedź w:] *Gesprächsrunde*

i chce popchnąć / natchnąć / animować (w oryginale właśnie: *animieren*) dorosłych do filozofowania z dziećmi, aby i oni zorientowali się w zawartości swoich myśli²⁷⁵. Ale również bazując na tym, że dzieci mają *pojęcie* [także: *przecucie*] *lub zaufanie, że odpowiedzi być może istnieją i że dorośli mają być może nieco więcej orientacji niż one same*²⁷⁶, a więc na swoim przekonaniu, że dzieci dadzą się poprowadzić. Referuje swoje poglądy, krytykuje wielu innych (praktycznie wszystkich z wyjątkiem Sokratesa i Kanta), ale jednocześnie przytacza wiele cudzych myśli, które można traktować jak boje na morzu, bez których byłoby ono zbyt surowe i niebezpieczne. Być może także chce w ten retoryczny sposób uprzedzić argumenty przeciwników. Przytaczając wiele przeróżnych argumentów „zaczepia” wszystkich możliwych czytelników. Przez nawiązanie do osiągnięć nauki, nie daje się zmarginalizować w naukowo (choć jednak nie scjentystycznie, bo to niewykonalne) zorientowanym społeczeństwie.

Martens jest sprawnym pisarzem, czyta się go dobrze, oddziałuje przekonująco, stał się, jak się wydaje, niekwestionowanym autorytetem²⁷⁷. Wprowadza wiele cytatów, aż nie zawsze wiadomo, czy to jego poglądy, czy włączanie kontekstów, które w taki niebezpośredni sposób mają czytelnikowi coś zasygnalizować. Tam jednak, gdzie Martens chce lub musi sprecyzować osobiste stanowisko, wyraża się bardzo wyszukanie naukowo²⁷⁸. W niniejszej pracy celem nie jest jednak krytyka systemu, języka czy pojęć używanych przez Martensa, lecz najpierw zrozumienie. Bez zrozumienia krytyka jest niewykonalna.

Martens jest filozofem, który umieszcza swoje rozważania nie tylko w kontekście historii filozofii i historii Niemiec, ale także w kontekście aktualnej sytuacji kulturowej czy nawet dziejowej. Jest erudyta. Wyraźnie przy tym staje po stronie Zachodu²⁷⁹, co w skali globalnej

2: *Philosophie zum Wohle der Gessellschaft*, [w rozdziale] *Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion*, op. cit. s. 175.

²⁷⁵ Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 29 i 30.

²⁷⁶ W oryginale: [die Kinder] *haben eine Ahnung oder ein Vertrauen, daß es Antworten geben könnte und daß Erwachsene vielleicht etwas mehr Orintierung als sie selber haben*. Ibidem, s. 52.

²⁷⁷ Zawsze pozostaje kwesta tzw. spirali milczenia (*Schwiegenspirale*), wg. której można by uznać, że dominujące media danego środowiska, w tym przypadku naukowego i polityki szkolnej, tak mocno brane są pod uwagę, że poszczególne osoby modyfikują publicznie wyrażoną formę i treść swoich poglądów, aż wewnętrzna cenzura jest tak silna, iż dochodzi do sytuacji, że oprócz *mainstream* są tylko „statystycznie (i politycznie) nieistotne” głosy. Zbyt wyraźny brak głosów przeciwnych w przestrzeni publicznej mógłby więc wskazywać na istniejącą w danym systemie ukrytą opozycję. W krajach totalitarnych i posttotalitarnych jest to zrozumiałe dla każdego, ale w krajach demokratycznych dostrzeżenie tego wymaga wzmożonej uwagi. Współcześnie przełamanie tego są blogi, lecz znowu ich zawartość wymagałaby systematycznego (tj. naukowego) badania, aby mogły być brane pod uwagę w literaturze naukowej. Por. początki tej teorii w: Elisabeth Noelle-Neumann: *Öffentliche Meinung: die Entdeckung der Schweigespirale*, Frankfurt am Main 1989.

²⁷⁸ Podaję dosadny przykład takiego super naukowego podejścia (tak właśnie: naukowego – to nie jest błędna pisownia): *W przeciwieństwie do tego [że moralności i ekonomii nie da się łączyć] chciałbym bronić tezy, że w gospodarce, w zasadzie, możliwe jest działanie jednocześnie (!) utylitarystyczno-funkcjonalistyczne i altruistyczne. To odpowiada „mieszanej teorii deontologicznej”, której przedstawicielem jest Frankena, postulującej użyteczność i sprawiedliwość jako dwa „tworzące podstawy, od siebie niezależne pryncypia moralności”*. – W oryginale: *Ich möchte dagegen die These verteidigen, dass ein zugleich [słowo zugleich zostało przez Martensa wytluszczone] utilitaristisch - funktionalistisches und altruistisches Handeln der Wirtschaft im Prinzip möglich ist. Dies entspräche der von Frankena vertretenen "gemischt deontologischen Theorie", die Nützlichkeit und Gerechtigkeit als zwei "grundlegende, voneinander unabhängige Prinzipien der Moral" postuliert (William K. Frankena, Analytische Ethik, Eine Einführung, München 1972 (engl. 1963), s. 61)*. – Por. E. Martens, *Sind Wirtschaft und Moral miteinander vereinbar?*, op. cit., s. 14.

²⁷⁹ *Współcześnie, na wiele sposobów, szuka się rezerwatów zdrowego [świętego, zbawionego (stylu)] życia już nie poza, lecz wewnątrz człowieka uszkodzonego przez naukowo - techniczny rozum [rozsządek] europejskiej*

wcale nie jest oczywiste²⁸⁰, a zwłaszcza bardziej powszechne. Chińczycy np. sądzą, że ideologia Zachodu zawiodła i świat powinien pójść chińską drogą²⁸¹. Podobnie sądzą Arabowie, czy, ogólniej ujmując, mahometanie. A także mieszkańcy subkontynentu indyjskiego. Mieszkańcy Afryki, wyczerpani kolonizowaniem ich oraz mniej lub bardziej manipulowaną walką wyzwolenczą, nie mają siły mocarstw, ale chcą pójść swoją(!) drogą. Lecz czy im się to teraz uda, gdy do Afryki szerokim frontem wkraczają właśnie Chiny? Martens, gdy broni postawy zachodniej, jakby w nadziei, że Huntington nie ma racji, jest podobny do Rzymian, którzy cierpieli, że ze Wschodu rozprzestrzeniają się kulty Mitry oraz Jezusa i wzywali do zachowywania tradycyjnych wartości rzymskich. A może tylko honorowo stara się odwlec moment upadku swojego świata, swojego *Lebensweltu*. Zadanie trudne, bo kryzys jest widoczny, a proces oświecenia ledwo co się rozpoczął²⁸².

W szczególności Martens odcina się ryczałtowo od tzw. ezoteryki i spirytualizmu, chociaż w jego publikacjach nie ma śladu, aby zajmował się tymi tematami poważnie. Píše jednak o medytacjach ordynując, które są prawidłowe. To są rozróżnienia tego rodzaju, jak kiedyś dzielenie modlitw chrześcijan rzymskich i luterzańskich na lepsze i gorsze, a więc wynikające nie z postawy merytorycznej, lecz ideologicznie wrogiej. W czym, używając przybrania racjonalizmu, Martens podobnym jest do *gros* współczesnych filozofów i prawie wszystkich naukowców. Tak naprawdę nie ma w tej akurat postawie ani krzty zdrowego racjonalizmu, którym Martens tryska we wszystkich swoich publikacjach. Przecież wielu filozofów to *Spinner*²⁸³, a wielu naukowców to „czyści szaleńcy”. Tak przecież w potoczności nazywa się ludzi, którzy, jak schizofrenicy, tworzą „systemy”, które (niekiedy tylko do czasu) nie są zrozumiałe przez ogół ludzi. Analogię między filozofami i schizofrenikami dostrzegł Antoni Kępiński²⁸⁴. Trzeba przy tym pamiętać, że Kępiński za normę psychiczną uznaje to, co jest społecznie akceptowalne. Taką definicją we wielu przypadkach zdejmuje z ludzi potworne odium choroby psychicznej. Kępiński rozszerza obszar zdrowia²⁸⁵! Martens zaś chce rozszerzyć obszar filozofii (filozofowania!), choć koniecznie pod szyldem racjonalności.

cywilizacji. Tendencje ucieczkowe regresywnego wglądu we wnętrze, w boomie wschodnich medytacji albo w fali psychologizowania i innych surogatach, znajdują w >>utopii dzieciństwa<< nowe rozwiązanie zastępcze zamiast własnych wysiłków. – W oryginale: *Gegenwärtig sucht man vielfach nicht mehr außerhalb, sondern innerhalb des durch die wissenschaftlich-technische Vernunft geschädigten Menschen der europäischen Zivilisation Reserve eines heilen Lebens. Die Fluchtenden regressiver Innenschau im Boom östlicher Meditationen oder in der Psychowelle und anderen Surrogaten finden in der >>Utopie Kindheit<< eine neue Ersatzlösung für eigene Anstrengungen.* – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 47.

²⁸⁰ Por. Samuel P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. pol. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, 1997, (tyt. oryg. jest trochę inny: *The Clash of the Civilizations and the Remaking of World Order*). – Pamiętajmy, że styl bycia hegemonu rozpowszechnia się w jego strefie wpływów. Jeżeli jest to styl wredny, to trzeba szczęścia i / lub bohaterstwa, aby pod takimi skrzydłami żyć lepiej pod względem dobrobytu i moralności. A zatem towarzystwo (sojusz) oraz wzorce trzeba dobierać i planować z rozmysłem w perspektywie pokoleń, zarówno w skali prywatnej jak i globalnej.

²⁸¹ Jeżeli Azjaci tak sądzą, to jest to raczej wynikiem zaślepienia i propagandy. Patrząc przez wieki Azjaci przecież nie byli i nie są moralnie lepsi od Europejczyków. Też mieli brutalne wojny zewnętrzne i wewnętrzne, ponadnarodowe mocarstwa tłumiące indywidualność i samodzielność oraz zmilitaryzowane religie. Dzisiaj prawa człowieka w Azji są gorzej respektowane niż na Zachodzie.

²⁸² Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 190–191.

²⁸³ Zob. przypisy dotyczące spekulacji w metodzie pięciu palców.

²⁸⁴ Por. Antoni Kępiński, *Schizofrenia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001, wyd. 4.

²⁸⁵ A. Kępiński jest przedstawicielem psychologii i psychiatrii humanistycznej, w której jest miejsce na „normalne” lęki egzystencjalne, na choroby psychosomatyczne i na psychoterapie. Natomiast liczni dzisiaj biologizujący przedstawiciele medycyny odzęgują się od psychosomatyki i koncentrują się na

Jeżeli chodzi o naukowców, to podobnie jak inni ludzie, część z nich jest niewrażliwych, a przeważająca większość niedouczone filozoficznie. Ale i w drugą stronę: zawodowe uprawianie filozofii nie gwarantuje szlifów moralnych i charakterologicznych. Naukowcy są specjalistami jakiegoś fragmentu intelektualnych dziedzin. Niektórzy naukowcy, najprawdopodobniej powstrzymując się od refleksji moralnej, tworzą technologie, co do których wiedzą, że będą wykorzystywane do zabijania²⁸⁶, w tym w broniach masowej zagłady. Te ostatnie, ogólniej patrząc, są przykładem tzw. technologii nieodwracalnych²⁸⁷. Istnieją procesy nieodwracalne w przyrodzie, jak nieuniknione zapylenie się tradycyjnego zboża od zboża zmodyfikowanego genetycznie. Istnieją procesy techniczne, które mają wielką „bezwładność”. Wśród nich należy wymienić spektakularną NIemożliwość szybkiego wyłączenia elektrowni atomowych (taki proces trwa miesiące a nawet lata). Bezrefleksyjne uprawianie nauki może być niebezpieczne nie tylko w wojsku i przemyśle. Rolnicy zatrują ziemię chemicznymi środkami uprawy roślin i odchodami zwierząt. Masa insektów w Niemczech zmalała w ciągu 25 lat o 75%. Jezioro Aralskie zmniejszono już o 6/7 zużywając jego wody na plantacjach bawełny, założonych bez dbania o skutki, na obszarach stepowych²⁸⁸. Przy uprawie bawełny, reklamowanej jako zdrowej, stosuje się mnóstwo chemii, ponieważ bawełny nie obowiązują takie normy jak przy żywności. Wiele spraw jest legalnych, ale na krawędzi zbrodni. Chciwość odbiera ludziom rozum. Zamożność pomaga niektóre szkody naprawiać. Wyrąbano praktycznie wszystkie lasy na wyspie Wielka Brytania. W języku potocznym pojawiło się pojęcie „londyńska mgła”. Jako dziecko myślałem, że ta mgła jest skutkiem klimatu morskiego, a okazało się, że to był smog, który zniknął, gdy brytyjski przemysł zmniejszył emisję szkodliwych substancji. Jakimś sposobem ratowania natury jest New Forest, park narodowy założony w południowej Anglii, którego niezwykłość polega nie tylko na ocaleniu wrzosowisk i włączeniu się półdzikich zwierząt. Ja widzę ją w tym, że obejmuje obszar mniej więcej powiatu łącznie z wioskami i miasteczkami. A więc jest to nowy sposób współżycia człowieka z przyrodą²⁸⁹. Proste odtworzenie natury nie jest możliwe nawet tam, gdzie nie ma ludzi. Bo również lasy alpejskie zostały w dużej części

farmakologii. Widzimy, że wzrost kultury jednostek i społeczeństwa jest szansą na uzdrawianie życia, a separujące specjalizacje generują w efekcie choroby.

²⁸⁶ Por. John Ziman, *Spółczesność nauki*, PIW, Warszawa 1972, s. 200 i 201 – Ziman jest apologetą nauki (*science*) i zdaje się nie rozumieć innych rodzajów wiedzy, a nawet roli filozofii, choć sam ją w tej książce poniekąd uprawia. Jest jednak dość trzeźwy, aby zauważyć, że względy społeczne mają wpływ na kierunek rozwoju nauki oraz że naukowcy tak bardzo są zafascynowani swoimi badaniami, że ona zakrywa im pozostałą argumentację. „Naukowiec woli tę odpowiedzialność przerzucić na kogoś innego. Oczywiście chciałby mieć jak najwięcej pieniędzy na zakup potrzebnej mu aparatury i wykazuje wielką przebiegłość oraz egoizm w ich zdobywaniu, nawet jeśli zasadnicze cele stojące przed zatrudniającą go organizacją, czy to będzie kształcenie młodych kadr; podnoszenie obronności kraju, zwiększenie dochodowości produkcji czy wreszcie prestiż narodowy, nie mają dla niego zasadniczego znaczenia. Jeżeli na przykład ośrodek badań radarowych pracujący dla celów wojskowych zaoferuje mu najlepsze warunki umożliwiające prowadzenie interesujących go badań nad złożonymi półprzewodnikami, nasz naukowiec z radością uwije sobie w nim gniazdko, pokrzepiając się przy tym szlachetną myślą, że „niegodziwe” środki przeznaczone na obronność służą tak „godziwym” konstruktywnym celom [tj. kontynuacji jego badań]”.

²⁸⁷ Por. Dieter Birnbacher, *Technika*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*, op cit. s. 647–682, zwł. s. 679.

²⁸⁸ Jezioro projektowano ratować przez skierowanie doń wód z Syberii, ale było to odkładane z powodu kosztów oraz trudności oszacowania ryzyka ekologicznego dla Syberii. Oddolne inicjatywy obywatelskie doprowadziły do zbudowania małej tamy, a gdy dało to efekty, to doszło wsparcie Bank Światowego i zbudowano większą. Obecnie jest nadzieja na ocalenie części tego kiedyś czwartego co wielkości zbiornika na Ziemi.

²⁸⁹ Jest wiele opisów tego parku narodowego. Można obejrzeć liczne filmy na Youtube.

wyrąbane, a dzisiaj nie udaje się ich odnowić, ponieważ nie przyjmują się takie drzewa, jakie rosły tam kiedyś. To zalesienie trzeba zrobić dzisiaj inaczej.

Zwróćmy przy tym uwagę także na procesy techniczne związane z organizacją życia społecznego, gdzie praktycznie wykluczony jest wpływ natychmiastowy „zwykłych” obywateli, choć oczywiście możliwy jest wpływ rozłożony w czasie, o ile włączą się większe grupy ludzi, media (w tym *nowe media*, jak blogi), partie polityczne, czy lobby i grupy interesu. Czytając różne gazety, zwłaszcza z różnych państw, poznaje się diametralnie różne obrazy tej samej rzeczywistości. Nieodparcie pojawia się wrażenie, że to nie fakty, lecz właściciele mediów decydują o treści. Przeciwnicy stemplowani są jako wyznawcy teorii spiskowych lub stawia się pod znakiem zapytania ich „normalność”. Przyspieszenie i wejście pod strzechy umysłów dokonało się zwłaszcza z użyciem techniki komputerowej oraz Internetu, wykorzystywanych, ale także nadużywanych przez biznes. Jeżeli chodzi o firmy, zbieranie danych o klientach umożliwia m.in. to, że na ekranach komputerów wyświetlają się reklamy takie lub inne, w zależności od tego, jakie człowiek gazety internetowe czyta i jakie strony przegląda. Łatwo stwierdzić, kto jest jakiej płci i w jakim wieku, a więc u osoby starszej mogą się wyświetlać reklamy leków, a u osoby, która się buduje, reklamy firm z materiałami budowlanymi. Również reklama emailowa (tzw. spam) może być spersonalizowana. Jeżeli zaś chodzi o służby wywiadowcze, antywywiadowcze itp., to nie wiadomo, po co dane są zbierane, bo to jest utajnione. Służby naturalnie muszą być tajne, bo inaczej nie spełniałyby swojej roli ochronnej. Jednak wobec tej ustawowej tajności utrudniona jest kontrola nad nimi. Wywiady i wojsko prowadzą *cyberwarfare* czy *cyberwar*, co odbija się na życiu prywatnym. Policja i wojsko miały m.in. chronić np. przed terrorystami, tzn. tymi, którzy wywołują strach, a doszło do tego, że wiele osób obawia się wojskowych i policyjnych nadużyć, także w krajach uznawanych za demokratyczne. Następnie: obecność kamer na ulicach; niemożność wyłączenia urządzeń, a w szczególności ich części, jak kamery czy mikrofony w przenośnych komputerach, nowoczesnych telefonach itp. To wszystko nie jest kwestią tylko służb i techniki, lecz przede wszystkim władz, które nimi dysponują w rozgrywkach z innymi państwami oraz własnym społeczeństwem. Oczywiście Internet można wyłączyć w swoim domu lub może zostać wyłączony w jakimś państwie czy nawet globalnie, ale to nie byłoby działanie normalne, ani zwykłe. Argumentacja typu „ja nie mam nic do ukrycia” jest oczywistym bagatelizowaniem problemu. Mimo tego ogólnego nadzoru (w naszych czasach i w naszym kręgu kulturowym) nie ma tendencji do zakazywania edukacji i nauki. Chociaż ze strony nauki jest widoczna tendencja do rugowania filozofii. Ta zaś, ze swojej strony, odgryza się na religii i tzw. ezoteryce. Taka wojna między rodzeństwem²⁹⁰. Choć przecież to tylko różne zbiory informacji, różne części wiedzy, silnie lub specyficznie uporządkowane. I Martens bierze w tym udział. Tylko troszeczkę łagodniej patrzy na to Schnädelbach, który u Schopenhauera, Klagesa i Feyerabenda jednak dostrzega przynajmniej metodyczny racjonalizm²⁹¹.

Ujmując sprawę lapidarnie i od dobrej strony, Martens lansuje filozofowanie z dziećmi, aby z jego pomocą wychowywani ludzie, tj. dzieci oraz filozofujący z nimi dorośli, mieli szansę działać niezależnie od przełożonych, duchownych, od państwa i od masowych,

²⁹⁰ Również wewnątrz filozofii trwa walka. Ci afiszujący się przyrodoznawstwem i logiką zarzucają tym w rodzaju Heideggera „bełkotliwą” mowę, a w drugą stronę się słyszy, że żargon filozofów scientyzujących jest przecież trudno zrozumiały nawet przez członków danych „laboratoriów”.

²⁹¹ Schnädelbach nawiązuje do starej myśli, że świat, z takiego czy innego powodu, jest w gruncie rzeczy rozumny. Por. Herbert Schnädelbach, *Rozum*, op cit. zwł. s. 135.

zwłaszcza wulgarnych trendów. Martens powołuje się na pracę Kanta: *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?*²⁹² – Słowa *oświecenie* Martens używa często. Jak się wydaje, także po to, aby przez filozofię w szkołach zaistniało coś na miarę wcześniejszych lekcji religii. Żyjemy bowiem w czasach, gdy ludzie Zachodu przestają chodzić do „skostniałych” i „nudnych” kościołów chrześcijańskich, zwłaszcza, że seria ujawnień dotyczących stosowania przemocy w kościelnych siercińcach (wiek XX) przeszła w ujawnienia nadużyć seksualnych księży, zwłaszcza wobec dzieci (wiek XXI), co powoduje, że kościoły przestają być postrzegane jako autorytet moralny. Współcześni fascynują się czymś quasireligijnym. Jako przykład weźmy epos *Silmarilion*, a jeszcze częściej czymś, co wyrasta na pograniczu *science*, *science fiction* i różnych mitologii. To znajduje kulturowy (także materialny) wyraz, a następnie karmi się i, na poziomie pop kultury, wzrasta np. w filmach typu *Gwiezdne wojny*, *Matrix* czy *Władca Pierścieni*. Natomiast religia chrześcijańska i jej motywy nie są już tematem pop kultury, jak było to jeszcze do XIX wieku. A jednocześnie, gdy patrzymy na Europę w ogóle i konkretnie na Niemcy, szybko rośnie ilość osób pochodzących z rodzin muzułmańskich²⁹³. Poza tym w Niemczech 50% dzieci szkolnych pochodzi z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców albo nie urodziło się w Niemczech (urodziło się codzoziemcem), albo wprawdzie jest Niemcem, w sensie narodowym czy etnicznym, ale urodziło się poza granicami Niemiec, jak choćby w Polsce, na terenach dawnej Rosji czy byłego ZSRR. Nadal trwa proces przesiedlania się do Niemiec osób z pochodzeniem niemieckim czy dawnym obywatelstwem niemieckim, które trochę poprawia proporcję ludności europejskiej do nie europejskiej. Powiększanie UE wzmocniło przepływ pracowników do państw bogatszych z państw biedniejszych, osłabiając strukturę demograficzną tych ostatnich. I o tych wielu sprawach wcale lub niewiele można u Martensa przeczytać. Ze względu na tzw. poprawność polityczną, nie mógł być o tym pisać, skoro chciał przebić się z pomysłem filozofowania z dziećmi w skali państwa niemieckiego. Niemcy są częściowo podobne do Francji, gdzie wypowiedzi na temat religii mają się stać sferą prywatną, a gdy jakaś osoba publiczna nie szanuje tej niepisanej zasady, to jest np. wzywana do dymisji. Jest to jednak wybiórcze, ponieważ niektórzy politycy decydują się właśnie na lansowanie swojej przynależności do jakichś kościołów, mimo iż inni nazywają to eksponowaniem tzw. czynnika nieracjonalnego.

W kategoriach historycznych enklawy nie trwają długo, ani nawet imperia. Najpierw wygrywa ekonomia, a w końcu demografia, jak to dzisiaj widać w epoce globalizacji. Rzymianie zbudowali drogi, akwedukty oraz limes, a ich gigantyczny budżet został przewyższony dopiero przez budżet USA. Cezar wyróżnął plemiona Galii i w *Commentarii de bello Gallico*²⁹⁴ tak elegancko i „neutralnie” pisał o milionie barbarzyńskich trupów, na 300 lat odstraszać Germanów od przekraczania Renu. Lecz z czasem Rzym upadł. Do dziś, oprócz pamiątek dla turystów, przetrwało tylko prawo rzymskie. Po Napoleonie

²⁹² Por. Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, dostępne na <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3505/1> (data dostępu 26.09.2011). Polskie wydanie krótkiej, ale ważnej rozprawy *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?* znajduje się w zbiorze: Immanuel Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, przekład: T. Kupś, Wydawnictwo Antyk, 2005, dostępne także na: http://www.etiudafilozoficzna.pl/Tematy/librarium/czym_jest_osw_kant.html (data dostępu 26.09.2011. – Zbiór ten ważny jest także pod tym względem, że zawiera wypowiedzi Kanta interpretowane jako krytyka rozbiórów Polski.

²⁹³ Są dzielnice miast, gdzie ludność pochodzenia muzułmańskiego ma przewagę w organach przedstawicielskich i decydowano tam o takim dofinansowaniu infrastruktury, które przez resztę ludności było odczytywane jako wspieranie budowy meczetów z publicznych pieniędzy.

²⁹⁴ Gaius Iulius Caesar, *Wojna galijska*, tłum. Eugeniusz Konik, Ossolineum / DeAgostini, Wrocław 2004, (tyt. oryg. *Commentarii de bello Gallico*).

zostało nie cesarstwo, lecz kolejny kodeks praw, a także nowy układ ulic Paryża. Po Fryderyku Wilhelmie III został Niemcom obowiązek, a z czasem także nawyk chodzenia do szkoły, reklamowany i wdrażany na całym świecie, gdzie tylko się da, jako szczytowe osiągnięcie cywilizacyjne²⁹⁵.

W tak przez 200 lat zaprawianym w szkołach społeczeństwie niemieckim, po względnie niedawnej fali bestialstwa nazistów, przyszło działać Martensowi. Pytanie: co przez te 200 lat wyćwiczono? Obywateli użytecznych państwu? A Martens, które cechy zamierza w narodzie rozwijać przez filozofowanie z dziećmi? Choć odpowiedź może wydawać się oczywista, to jednak pytanie wcale nie jest retoryczne, bo Martens przywołuje przecież teorię o dwoistej naturze człowieka, ilustrującą, że raz cechy dobre, a raz bestialskie biorą górę²⁹⁶.

Zbrodnie Rzeszy Niemieckiej zostały mocno nagłośnione. Lecz są też zbrodnie innych państw, używających do tego celu dużej ilości swoich obywateli. Są też masowe, niemoralne postawy i działania obywateli państw feudalnych, kolonialnych i rasistowskich. Pasożytnictwo pojawia się w historii chyba wszystkich narodów, tylko skala i reakcja bywa różna. Tego się nie da sprowadzić do osób stojących na czele. Nie chce przez to powiedzieć, że nie ma świętych, ale chcę podkreślić, że krytyczne opisywanie jednych nie jest wybielaniem drugich. – Istnieje coś takiego jak zatarcie skazania w Rejestrze Skazania, w efekcie którego skazanie uznawane jest za niebyłe. Istnieje coś takiego jak odnowienie bycia dzieckiem bożym po sakramencie pokuty, tj. odmiany serca. – Czy za wybaczeniem, jakie np. zainicjowali polscy biskupi, ma iść zapomnienie? Chyba najbardziej wychowawcze jest praktykowanie tego, co, nieco szerzej niż się zwykle cytuje, powiedział Ciceron: *Historia jest świadkiem czasów, światłem prawdy, życiem pamięci, nauczycielką życia*²⁹⁷. – Powtórzmy: zadanie trudne, bo proces oświecenia ledwo co się rozpoczął.

Czy metody neuroobrazowania mogą pomóc w tym procesie praktykowania oświecenia? One pozwalają, w niektórych warunkach, przewidywać (odczytywać, wyinterpretowywać), jaka decyzja została podjęta, na chwilę wcześniej zanim w świadomości obserwowanej osoby pojawiło się działanie w określonym kierunku (związane z decyzją). W przychylności dla tej hipotezy założmy, że w/w obrazy faktycznie odpowiadają intencjom (co nie wszyscy przyjmują). W ten sposób decyzja osoby obserwowanej może ujawnić się zewnętrznemu obserwatorowi wcześniej niż osobie obserwowanej (podejmującej decyzję). Własna świadomość podmiotu jest więc „z tyłu”; jest jakby przesuniętym w czasie lustrem, na którym widać to, co się stało. „Życie” jest szybsze od świadomości (jest krok przed nią). Pisali o tym Kornhuber i Deecke oraz Benjamin Libet. Człowiek jednak może podejmować decyzje, a za nimi działania, zmierzające do zmienienia (jakby wytresowania) tej części umysłu, która u niego quasi automatycznie wywołuje to, co następnie jest rejestrowane przez świadomość. Choć zawsze będzie to w jakimś tylko zakresie. – Użyjmy obrazu rzeki. Rzecz w tym, aby z łodzi, w której się płynie, kształtować koryto rzeki w dolnym biegu (tj. przed sobą), a więc żeby wody (z łodzią) wpływały w jakieś przewidująco kształtowane ramy. Aby to widzieć, trzeba się wznieść ponad siebie samego i wprowadzać także samoograniczenia. To zaś może być trudne w społeczeństwie wychowywanym przez handel do bycia „autentycznym”, czyli do folgowania emocjom i pożądlivościom.

²⁹⁵ Błędy „wyższych istot” bywają przez nas nierozpoznawane, ale pozostają błędami. Dlatego transmisje wiedzy i wzorców działania, jakie, „złcone z góry”, dokonują się w szkołach, są tak doniosłe.

²⁹⁶ Por. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, op. cit., s. 1. tekstu.

²⁹⁷ *Historia testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae*.

Wolność to niewiedza, co będzie zaraz. Ale wolność to też możliwość wyboru, ale zatem także wiedza o tym, co się przydarzy, co jest w danym momencie jedynie możliwe (choć częściej możemy to tylko – i aż – uprawdopodobniać). Gdy rzucamy piłkę, to przewidujemy, dokąd doleci, a potem widzimy, dokąd faktycznie doleciała. Można to zrobić niedokładnie lub precyzyjnie (tak precyzyjnie, jak pozwala na to stosowana metoda)²⁹⁸.

W tym sensie można więc powiedzieć, że system szkolnictwa jest system tresowania także podświadomości (nieuświadamianej części umysłu, działającej automatycznie). I tu trwa walka o umysł człowieka. Aby – jak chciał tego Fichte dla wielce oświeconego *Friedricha Wilhelma III* – ręce same rwały się do pracy i rosła potęga państwa (w ich przypadku niemieckiego). Lub, jak chce Martens, abyśmy wiedzieli, co robimy. – Znowu pytanie: po co to?

Filozofowanie z dziećmi i młodzieżą – mówimy o Niemczech – jako projekt Martensa wyrosło już z powijaków. W roku 2007, a więc, licząc od roku 1979, po 28 latach, Martens używa słowa *ruch* (*Bewegung*). Píše o trzech nieuniwersyteckich, paralelnych obszarach. Pierwszy: w szkolnictwie, we większości landów, choć ciągle tylko w niektórych szkołach i nie zawsze jako osobny przedmiot, lecz częściej jako składnik czy dodatkowa zasada innego przedmiotu²⁹⁹ (również Steenblock omawia gdzie i kto filozofuje oraz m.in. jakie przedmioty są w poszczególnych landach³⁰⁰). Drugi obszar: w kafejkach filozoficznych i trzeci: w grupach dziecięcych czy młodzieżowych. Poza tym ma także miejsce szkolenie nauczycieli. W swych późniejszych pismach Martens umieszcza w bibliografii nazwiska filozofów i dydaktyków niemieckich raczej młodszych od niego, co wskazuje, że wyrosło pokolenie następców. Gdy (urodzony w 1943) Martens obchodził 60 urodziny, został opublikowany zbiór teksów kilku autorów nawiązujących do jego dydaktyki filozofii³⁰¹. Z jednej strony jest to omówienie systemu i działalności organizatorskiej Martensa, z drugiej zaś to długa lista nowych nazwisk, często wychowanków Martensa.

²⁹⁸ Dożyliśmy do czasów, gdy badania genetyczne umożliwiają diagnozowanie skłonności do chorób. Stopień prawdopodobieństwa bywa różny. Pojawiają się lęki, że władza i biznes zaczną segregować obywateli. Pojawiają się dylematy, czy badać swoje DNA? Czy badać DNA swoich dzieci i informować je o wynikach? Mimo iż wiedza jest cenna i wydawało się, że zawsze pożądana, to okazało się, że bywa tak potężna, że poszczególnym jednostkom może być trudno obchodzić się z nią, więc pojawiło się nie tylko prawo chroniące dane osobowe, ale także prawo do niewiedzy o czymś – To tylko jeden z wielu przykładów.

²⁹⁹ Dla niektórych, łącznie z Lipmanem, aspekt filozoficzny powinien być obecny na wszystkich zajęciach, jako podnoszący jakość i efektywność nauczania.

³⁰⁰ Por. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit. s 59 i n., zwł. 79–80.

³⁰¹ Por. *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, op. cit.

Rozdział 11. Uwagi typu meta

Martens wychodzi z założenia, że dziecko można kształtować i wskazuje metody, a właściwie metodę pięciu palców. Zaznaczmy, że choć Martens ciągle przywołuje motywy antyczne, sokratejskie i platońskie, gdzie w rozmowach stosowana jest m.in. metoda majeutyczna, a więc wydobywania tego, co już jest i co jest(!) mocniej od tego, co się tylko jawi, to jednak na użytek współczesności ta metoda majeutyczna nie jest przez Martensa wpleciona do jego filozofowania z dziećmi. Martens pisze, że preferowane przez niego określenie „filozofowanie z dziećmi” podkreśla charakter filozofii jako czynności wspólnej, w sensie dialogiczno-pragmatycznej dydaktyki filozofii³⁰². To odpowiada także rozpowszechnionemu w Niemczech hasłu: *Wykształcenie zmienia wszystko*. Pojawia się ono od lat na różnych plakatach i billboardach: *Bildung ändert alles*. Rzecz jest więc raczej we wspólnym kształtowaniu.

Istnieją różne sposoby filozofowania³⁰³. Cokolwiek by jednak nie napisać o teorii, celem jest sprawność w praktyce. Na szerszą skalę nie jest ona osiągana przez rozważania wyłącznie teoretyczne i w samotności. Procesy dydaktyczne zachodzą w mniejszych lub większych grupach oraz w żywej tkance społecznej. Edukowanie obywateli zachodzi najefektywniej przez podejmowanie przez nich samodzielnych i odpowiedzialnych zadań od najmłodszych lat, co jest skorelowane z tzw. zwrotem deliberatywnym³⁰⁴ oraz *learning by doing* J. Deweya³⁰⁵. W koncepcji pragmatycznej będzie się to stosować również do nauczania dzieci najmłodszych. – Zauważmy, że samodzielność może być inicjowana czy proponowana, ale gdy jest narzucona i zwłaszcza wciąż narzucana, to przechodzi w realizację obcych celów. Usamodzielnianie się jest związane z dojrzewaniem. Widoczne jest to np. u dzieci, które sięgają po literaturę dla dorosłych i są nią zafascynowane, i o wielu sprawach przestają myśleć w sposób „dziecięcy”, podczas gdy we wielu punktach nadal pozostają „dzieciące”. Łatwiej możemy to odróżnić podczas obserwacji jednoczesnego trwania obu stadiów.

Istnieją w praktyce różne rodzaje podejścia do tematu dzieci. Georg Lind z Uniwersytetu w Konstancji tworzy programy nie tylko dla szkół, lecz również dla tzw. ulicy, dla zakładów karnych i armii, a nawet dla państw przerosniętych korupcją. Ogólnoludzkim założeniem Linda jest, że skuteczne stosowanie zasad etycznych przez poszczególnych ludzi musi być poprzedzone procesem ich uczenia i uczenia się, bo są tak samo ważne i niezbędne jak neutralne transmitowanie wiedzy. Za kształceniem moralności idzie świadome stosowanie jej na co dzień, a taka „moralność nie tylko od święta” jest bazą społeczeństwa obywatelskiego³⁰⁶.

³⁰² W oryginale: *Die hier bevorzugte Bezeichnung >>Philosophieren mit Kindern<< betont den Charakter der Philosophie als einer gemeinsamen Tätigkeit im Sinne einer >>dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik<<* – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 25.

³⁰³ Szerzej zob. M. Krąpiec, *Koncepcje filozofii*, hasło w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/koncepcjefilozofii.pdf> (data dostępu 26.09.2011).

³⁰⁴ Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, *Edukacja demokratyczna jako sfera namysłu w filozofii praktycznej*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, op. cit. s. 9.

³⁰⁵ Ibidem, s. 14.

³⁰⁶ Por. Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp, Georg Lind, *Edukacja demokratyczna jako sfera namysłu w filozofii praktycznej*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, op. cit. s. 153–163.

Ze strony nauki nasila się podejście kognitywistyczne. Przykładem jest Alison Gopnik³⁰⁷ oraz inni badacze z zapleczem badań typu Libeta³⁰⁸.

Ze strony tradycyjnych nauk humanistycznych nadal żywe jest podejście antropologiczne, etnologiczne czy historyczne. Przykładami są: Ph. Aries³⁰⁹, E. Badinter³¹⁰, T. Buliński³¹¹, M. Janion³¹².

Pedagogika ma tak wielu przedstawicieli, że dla naświetlenia i rozpoznania sytuacji całościowo, a także dla umieszczenia danego poglądu w szerokim kontekście, szczególnie ważni są autorzy podchodzący krytycznie czy nieortodoksyjnie, jak np. John Holt³¹³, a we współczesnym polskim środowisku akademickim zwłaszcza prof. Bogusław Śliwerski w Łodzi, czy w Poznaniu dr. Marek Budajczak³¹⁴; także prof. Barbara Harwas-Napierała³¹⁵ albo prof. Stefan Frydrychowicz, każdy w jakimś zakresie. Psychologia sytuowana jest na pograniczu *science*³¹⁶ i pozycjonowanie się poszczególnych autorów jest często dość ekwilibrystycznym łąčeniem różnych stylów.

Uwagi warte są też systemy, które wbrew rewolucyjnym stempelkom, nadanym im przez przeciwników, znalazły cichych i praktycznych kontynuatorów oraz realizatorów. Do nich należy Charlotte Mason, która zaproponowała metodę wychowawczo-edukacyjną oraz m.in. zainspirowała wielu autorów *living books*, w których materiał szkolny jest przedstawiany w języku nie naśladującym suchy język naukowców lecz dostosowanym do dzieci. Dzisiaj można ją zaliczyć do edukacji klasycznej.

Filozofowie o dzieciach wypowiadali się nie wszyscy, a jak już, to najczęściej okazjonalnie, w dziedzinach, w których dzieci czy wychowanie trzeba omówić czy wręcz nie da się

³⁰⁷ Por. A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kul, *Naukowiec w kołysce: czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań 2004, (tyt. oryg. *The Scientist in the Crib*).

³⁰⁸ Libet twierdzi, że w swoim eksperymencie na początku 80. lat XX wieku wykazał, że najpierw w mózgu występuje gotowość wykonania czynności, następnie w świadomości pojawia się myśl, która, w subiektywnym mniemaniu, inicjuje (wymyśla) wykonanie czynności (ewentualnie jej zawetowanie), a dopiero na końcu następuje wykonanie czynności. To wszystko w odstępach około 0,5 sekundy. Dla naturalistów jest to wskazanie do determinizmu, albo, skromniej to ujmując, do poglądu, że to nasz mózg czy nasza podświadomość sterują naszą świadomością, a nawet, że nie ma wolności, a co najwyżej indeterminizm. Z takiego punktu widzenia postęp polega na ciągłym przeprogramowywaniu podświadomości, aby w codziennym działaniu mieć (w podświadomości) do dyspozycji coraz lepsze procedury, ujawniające się zawsze automatycznie.

³⁰⁹ Por. Ph. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, (tyt. oryg. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*), Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.

³¹⁰ Por. É. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, tłum. K. Choiński, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 1998, (tyt. oryg. *L'Amour en plus. histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*).

³¹¹ Por. Tarczycjusz Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: Praktyki i ideologie*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. naukowa M. Dudzikowa, M. Czerepaniak – Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.

³¹² Por. *Dzieci*, Wybór, opracowanie i redakcja Maria Janion i Stefan Chwin, t. 1 i 2, Wydawnictwo Morskie Gdańsk, Gdańsk 1988.

³¹³ Por. John Caldwell Holt, *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez działanie*, tłum. D. Konowrocka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007).

³¹⁴ Por. M. Budajczak, *Edukacja domowa*, op. cit.

³¹⁵ Por. Barbara Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.

³¹⁶ Od czasów antycznych zagadnienia psychologiczne były rozpatrywane głównie przez filozofów. Słowo „psychologia” pojawia się pod koniec XVI wieku. Rozpowszechnił je filozof Christian Wolff dopiero w XVII wieku. Pierwsze laboratorium prowadził Wilhelm Wundt w XIX wieku.

pominać, jak np. w tzw. utopiach. Wizję antyczną zreferował Jaeger³¹⁷. Temat pojawiał się względnie często na pograniczach filozofii, socjologii, antropologii, historii czy psychologii. Współcześnie, w sposób systematyczny i już pod kątem wprowadzenia regularnych oraz częstych zajęć w szkołach (a nawet w przedszkolach) temat rozwijają oprócz E. Martensa³¹⁸ m.in.: H.-L. Freese³¹⁹, M. Lipman³²⁰, G.B. Matthews³²¹, M. Pritchard.³²² W Polsce zaś temat jest wprowadzany, jeżeli chodzi o ośrodek poznański, przez prof. Ewę Nowak oraz dr Annę Malitowską (Leśniewską)³²³.

Martensa koncepcja filozofii:

*Potraktowana jako »czysty« typ, »filozofia jako nauka« jest taką filozofią, która zbliża się ściśle do przedmiotu i zafascynowana nim aż do samozapomnienia, poszukuje jego istoty, jego struktur i określających go prawidłowości*³²⁴. Podobne określenia spotykane są także u innych filozofów. Martens używa jednak wielu określeń i w nich proces dydaktyczny staje się czynnikiem konstytutywnym filozofii. Można to uznać za silny wyróżnik stanowiska Martensa. Dla kontrastu podajmy, że Wulff Rehfus rozumie proces dydaktyczny jako wprowadzenie do przebrzmiałych czy współczesnych sposobów stawiania pytań oraz rozwiązań, do metod filozoficznych oraz do dróg udostępniających teksty filozoficzne. Uczniowie są w tej metodzie doprowadzani do filozofii. Jest to wtedy bardziej praca z tekstami, zwłaszcza paradygmatycznych autorów³²⁵. Martens też nie chce się obywać bez historii filozofii³²⁶. Jaskrawo jest jednak widoczne, że w jego przekonaniu filozofia jest

³¹⁷ Por. Werner Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

³¹⁸ Por. Ekkehard Martens, *Können auch Bakterien denken?*, op. cit. s. 233.

³¹⁹ Por. H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*, Quadriga, Weinheim 1989.

³²⁰ Jednak dominująca od lat 90. jego [Lipmana] pozycja w dziedzinie filozofii dziecięcej jest zastępowana przez inne opracowania. Wyobrażenia prezentowane przez Garetha B. Matthews wychodzą liczniej na czoło (zob. 1991 *Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder*). W czasie, gdy na niemiecki zostały przetłumaczone tylko artykuły i dwa tomy kursów Lipmana, ukazały się w języku niemieckim obie książki Matthews „*Denkproben, philosophische Ideen jüngerer Kinder*“ oraz „*Die Philosophie der Kindheit - Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*“. – W oryginale: [Jednak] Seit den 90iger Jahren wird seine [Lipman] dominante Stellung im Bereich der Kinderphilosophie, von anderen Ansätzen abgelöst. Die Vorstellungen von Gareth B. Matthews treten vermehrt hervor. (siehe Matthews, 1991. ZDP). Während von Lipman nur seine Artikel und zwei seiner Kursbände ins Deutsche übersetzt wurden, erschienen von Matthews beide Bücher in deutscher Sprache. "Denkproben, philosophische Ideen jüngerer Kinder." und „Die Philosophie der Kindheit - Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene“. Por. M. Lipman, A.N. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophical Inquiry*. Oraz por.: http://www.erwbld.de/euler/ab/downloads/material/ss04/Kinderphilosophie_Geschichte.pdf (data dostępu 30.04.2010). – Martens, który wyszedł od Lipmana, z czasem określa jego metodę jako „dyrygistyczną“. Szersza krytyka Lipmana zob. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 81 i n.

³²¹ Zob. w *Bibliografii* na końcu niniejszej pracy.

³²² Por. M. Pritchard, [hasło] *Philosophy for Children*, w: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/children> (data dostępu 26.09.2011). Tłum. niem. tego hasła, jako *Philosophie für Kinder*, <http://www.ki-p.de/content/Philosophie-fuer-Kinder> (data dostępu 26.09.2011).

³²³ Zob. w *Bibliografii* na końcu niniejszej pracy.

³²⁴ Por. E. Martens i H. Schnädelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: *Filozofia. Podstawowe pytania*, Warszawa 1995, s. 52. Oraz E. Martens, *Didaktik der Philosophie*, w: E. Martens / H. Schnädelbach (Hrsg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1985, s. 546–578.

³²⁵ Por. Rozdział 1.7. *Die Rehfus – Martens – Kontroverse* w: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit. s. 30 i n.

³²⁶ I byłoby to absurdem, bo jakież byłoby rozumienie współczesnej filozofii bez poznania korzeni? Jakie byłoby rozumienie *Wyznania wiary*, jeżeli nie znalibyśmy filozofii starożytnej i patrystyki, z której zaczerpnięte są pojęcia wypowiedziane na mszach w *Credo*? Choć oczywiście jest to już poziom rozważań specjalistycznych.

procesowa, dydaktyczno-pragmatyczna, a treściowo wychodząca od tego, co tu i teraz jawi się uczestnikom dialogu. Choć jest oczywiste, że nie ma filozofii bez filozoficznych treści, to jednak filozoficzne treści bez czynności filozofowania to za mało, aby mówić o filozofii. Filozofia, w sensie filozofowania, to nie jest wiedza przekazywana przez nauczycieli, lecz czynność wykonywana spontanicznie, naturalnie i doskonalona w procesie uczenia³²⁷. Oderwanie od życia nie jest przez Martensa tolerowane. Martens chce wyrwać filozofię z ciasnoty klatek, jakimi siłą rzeczy stawały się i stają się z czasem wszystkie uniwersyteckie szkoły. Trzeba przy tym dodatkowo zauważyć, że te klatki, wobec współczesnego naporu nauki oraz ideologii (zwłaszcza konsumpcyjnej), stają się coraz mniejsze. Być może to jest drugi główny powód tego, że Martens tak szeroko stosuje język potoczny! Wyznaczając cel „zorientowania się w myśleniu”, Martens chce dostarczyć narzędzi obrony przed ideologiami, które są narzędziami (polityków, handlowców itd.) w obszarach praktycznego działania. Wprawdzie Martens nie używa pojęcia „światopogląd”, lecz my, zapoznając się z jego szeroką koncepcją dialogiczno-pragmatyczną oraz dydaktyczną, docieramy do tego pojęcia³²⁸. Można chyba użyć sformułowania, że celem Martensa jest racjonalizacja światopoglądu przez filozofowanie.

W tym miejscu przypomnijmy o dwóch elementach religii. Jednym z nich jest kościół jako instytucja z rytuałami. Drugim – klasycznie jako warunek konieczny – jest wiara w istnienie, a zwłaszcza interweniowanie w naszym świecie istot wyższych z innego świata, a zwłaszcza jakiejś istoty najwyższej, doskonałej. Wielu by tego chciało, zwłaszcza gdy popadają w tarapaty (*jak trwoga, to do boga*), lecz kto ma dzisiaj tę wiarę, gdy mu się jako tako powodzi? Jest wiele prób ustalenia typów religii. Systemy religijne nie zakładające interwencji boskiej wchodzą na ścieżkę mniej lub bardziej intelektualistycznego poszukiwania zasad, wg. których toczy się świat i wtedy jest w nich eksponowana rola społeczeństwa oraz indywiduum. – Religie występowały i występują we wszystkich cywilizacjach i kulturach, a współczesne prawo międzynarodowe proklamuje wolność religijną.

A. Bronk na wykładzie metodologii, przykładem *Credo* i zawartych w nim pojęć, zwracał uwagę na potrzebę i konieczność znajomości historii filozofii. Bez jej znajomości wypowiedzianie *credo* czy *Credo* jest mniej lub bardziej ślepe (ślepa wiara).

³²⁷ Wg. Kanta nawet nie można nauczyć się filozofii, lecz tylko filozofowania. Filozofowanie zaś to „talent ćwiczenia rozumu w przestrzeganiu swoich [tj. rozumu] ogólnych pryncypiów”. – W oryginale: „das Talent der Vernunft in der Befolgung ihrer allgemeinen Prinzipien [...] üben” (Kritik der reinen Vernunft, A 838 / B 866) – Cyt. za: Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (Hrsg.). 3. Aufl., Beck, München 2003, s. 7.

³²⁸ Przypomnijmy tradycyjną definicję światopoglądu. Jest to *ogólny pogląd (obraz, całościowa wizja) na świat (rzeczywistość) lub zasadnicza postawa względem niego; zespół przekonań (niekiedy tylko przypuszczeń lub pytań), które dają jego posiadaczom wstępne rozumienie świata i życia, orientując w nim, wyznaczają hierarchię celów i wartości, określają sposób postępowania, fundamentalne życiowe wybory. W ś. zostają podjęte lub rozwiązane [BK: w mniemaniu właściciela światopoglądu] takie kwestie, jak: początek i koniec wszechświata, sens życia i śmierci, pochodzenie człowieka, istnienie Boga i wartości moralnych itd. Ś. można uformować przypadkowo lub w sposób świadomy (zamierzony, uporządkowany), za pomocą własnych władz poznawczych i dostępnej wiedzy (ś. racjonalny) lub przeżyć pozapoznawczych (ś. nieracjonalny, irracjonalny), wykorzystując jedynie wiedzę naukową (ś. scjentyistyczny) lub inne typy poznania, uwzględniając dane wiary religijnej (ś. religijny) lub nie. Według niektórych nie jest możliwy ś. całkowicie racjonalny (w ś. muszą wystąpić przekonania, których nie sposób uzasadnić) i scjentyistyczny (nauki szczegółowe nie podejmują wielu problemów światopoglądowych). Część zagadnień światopoglądowych może zostać w sposób racjonalny rozwiązana przez kompetentnie uprawianą filozofię, niektóre przez nauki szczegółowe, pozostałe zaś stanowią domenę (przyjętą mniej lub bardziej racjonalnie) wiary religijnej lub pozareligijnej. – Por. Antoni B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1995, s. 404 oraz tamże s. 37–42 szerzej o światopoglądzie i ideologii.*

Jakie jest tło, na którym można rozpatrywać Martensową koncepcję filozofii? Na przestrzeni dziejów, co jakiś czas wraca pytanie o miejsce filozofii. Kiedyś mówiono, że filozofia jest królową nauk. Podobnie, później, mówiono o teologii, dla której filozofia miała być *via preparatoria* (przygotowaniem). Dzisiaj stało się modnym uważać, że filozofia jest raczej innym rodzajem wiedzy, obok nauki (*science*). Od czasów Howarda Gardnera w środowiskach naukowych odróżnia się różne rodzaje inteligencji – *theory of multiple intelligences*³²⁹, lecz przecież każdy człowiek stosuje je wszystkie na raz. Pod nauką rozumie się dzisiaj najczęściej to, co określane jest jako *science*, a która, często totalitarnie głosi, że to, co da się powiedzieć kompetentnie, da się powiedzieć tylko i wyłącznie za pomocą nauk przyrodniczych, dążących do jednoznaczności. Albo, że to, co nie da się ująć naukowo, jest nienaukowe³³⁰. Nauka (dzisiaj, retrospektywnie) nie jest już wywodzona z filozofii, ani nie mówi się o parcelacji filozofii (tej *mater scientiarum*), lecz wskazuje się na odrębną obecność nauki odkąd mamy źródła pisane, zwłaszcza w antycznej Grecji, postrzeganej jako przełom. Aby pozostać *trendy* dzisiaj wypada mówić co najwyżej o partnerstwie filozofii i innych rodzajów wiedzy (jako zasobów i procesów). Na tyle jednak, na ile ich przedstawiciele są w danym momencie dziejowym nastawieni akurat partnersko czy pluralistycznie, a nie autokratycznie. Zwłaszcza przyrodoznawstwo, inspirujące (a może impregnujące) dzisiaj świat i światopoglądy tak, jak kiedyś czyniły to religie i filozofie, zarzuca filozofii fantazjowanie. Natomiast w swoim własnym przypadku zakłada ono jednak optymistycznie albo może autorytatywnie i raczej przesadnie, a w formie często wręcz arogancko, że np. wywody teoretycznej fizyki czy matematyki są wzorem racjonalności a tezy filozoficzne nie. Wyjątkiem są „anarchistyczne” stanowiska w stylu Paula Feyerbanda, zwalczane ale żywe³³¹. Tym bardziej ważne jest demaskatorskie podejście wobec nauki np. hermeneutyki Gadamera³³². Jeżeli zaś uznamy, że filozofia jest odrębnym rodzajem poznania i wiedzy, to raczej musielibyśmy też uznać, że jest rodzajem niezbywalnym, bo co miałoby je zastąpić³³³?

³²⁹ Być może jednak odróżnianie różnych rodzajów inteligencji czy wiedzy jest tylko czynnością poznawczą porządkującą, zależną od potrzeb i aktualnego czy subiektywnego punktu widzenia, a w rzeczywistości umysłowej zachodzą procesy kompleksowe, zwarte. Wyróżnianie w nich części bardziej i mniej istotnych jest ryzykowne, chyba, że z góry będziemy wprowadzać zastrzeżenie, że takie podziały i określenia są tylko „robocze”. Gdy cytujemy Katona *Ceterum censeo Carthaginem esse delendam*, to musimy znać łacinę i historię Rzymu. Kiedy mówimy „wodospad”, to musimy myśleć „rzekę”. Kiedy mówimy „rzeka”, musimy myśleć także „wodę”. Kiedy mówimy „woda”, musimy myśleć „Ziemię”. Kiedy mówimy „Ziemia”, musimy myśleć o „świecie”, „wszechświecie”, „bogu” itp. Z jednej strony wydają się to zabiegi hermeneutyczne na przedmiocie i podmiocie metafizyki. Z drugiej strony, hermeneutyka jest wyrazem sposobu istnienia bytu. Ten zaś albo jest porządkowany i dzielony, albo zmierzamy w stronę monizmu.

³³⁰ To prowadzi do oczywistych absurdów. W Średniowieczu nikt nie wiedział o istnieniu fal elektromagnetycznych. Czy to znaczy, że fale elektromagnetyczne były wtedy nienaukowe, albo że nawet w ogóle nie istniały? Podobnie dzisiaj naukowcy wyśmiewają czy wykluczają wiele tematów, a przecież tylko dlatego, że sami – jak to się mówi – nie mają ich jak ugryźć (oczywiście ugryźć naukowo). W mądrości ludowej taką postawę określano jako *pies ogrodnika*.

³³¹ Por. Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.), *Filozofia. Podstawowe pytania*, op. cit. s. 41–42.

³³² Wg. Gadamera, metoda naukowa nie gwarantuje prawdy, lecz istotnie zwiększa stopień pewności w niektórych dziedzinach, wykluczając ze swego zakresu wszystko to, co wymyka się podejściu uprzedmiotawiającemu i odmawiając innym prawa do zajmowania się tymi obszarami. Refleksja hermeneutyczna nie zmienia metody naukowej, natomiast służy jej nie wprost, pozwala bowiem ujawniać jej uwarunkowania. Por. A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, op. cit. s. 71–76.

³³³ Takie spojrzenie na filozofię nie tyle opieram, co precyzuję w kontekście wypowiedzi filozofów KUL-owskich, tj. m.in. M.A. Krąpca (ur. 1921) i A. Bronka (ur. 1938). Niedawno (2008) zmarły Krąpiec to

Martens obraca się w kręgu argumentacji typu filozoficznego (dodając behawioryzm). Zwykle nie posiłkuje się psychologią, pedagogiką czy kognitywistyką, ani nie wchodzi z nimi w dyskusję³³⁴. Być może zdaje się rozumieć, że gdy przestajemy używać poznania filozoficznego, to pozostaje nam tylko chybotliwa łódź nauki związanej z falami postępu technicznego oraz mniej lub bardziej cybernetyczne „niebo”, na którym wyświetlane są reklamy opłacone przez polityczne i gospodarcze lobby. I tu znowu może dojść do głosu *filozoficzna hermeneutyka*, lecz nie jako tylko sztuka rozumienia. Trzeba zaakceptować, że występuje w niej, oddziałujący na świadomość, czynnik historyczny i że nie da się jej oderwać od uwarunkowań społecznych oraz praktyki życia codziennego. Wtedy: *jej zadaniem staje się obrona rozumu praktycznego i politycznego przed dominacją techniki opartej na nauce – jest to dzisiaj zadanie ważniejsze od budowania logicznych modeli nauki*. Możemy bowiem „wszystko”, lecz czy nam wszystko wolno? Hermeneutyka nie ogranicza się tu do refleksji nad przeszłością, lecz może pomóc w wyborze celów i ich realizacji³³⁵. Martens nie powołuje się na Gadamera – zresztą prawie w ogóle nie powołuje się na wielkich współczesnych filozofów – ale pokrewną wydaje się być troska ich obu o człowieka żyjącego w państwie.

Martens w bardzo poważnym tonie wypowiadał argumentacje historyczne na rzecz filozofowania, nawiązując do czasów *Trzeciej Rzeszy*, ale korzysta także z argumentacji współczesnej. Sytuacja współczesnych filozofów w Niemczech, które nadal stanowią potęgę filozoficzną, przedstawiana jest jako życie sobie (*sobie a muzom?*), obok społeczeństwa. Samych profesorów jest 300 i dokonują wspaniałej pracy, ale nie trafiają z nią do społeczeństwa, ani nie jest ona zauważana i pożądana przez społeczeństwo³³⁶. Jest zaś oczywiste, że gdy pokolenia wymierają bez następców, że gdy brakuje duchowych następców na konkretnych katedrach, to takie nurty umierają śmiercią demograficzną i następuje zmiana paradygmatów. Na razie nie powstały jeszcze w obszarze nauki dzieła na miarę *Sumy teologicznej* Tomasza z Akwinu, więc można się spodziewać, że scjentyzm jeszcze długo

scholastyczny metafizyk w odmianie współczesnej nazywającej się neotomizmem egzystencjalnym. Należy on do wyjątków wśród współczesnych filozofów na świecie, bo uważa, że filozofia jest autonomiczna i nie musi swych twierdzeń uzgadniać z naukami szczegółowymi, a nawet, że nie musi uwzględniać kontekstu nauk (twierdzenia nauk nie mają siły dowodu, choć mogą być ilustracją w systemach i rozumowaniach filozoficznych). A. Bronk, z następnego pokolenia, dzisiaj emerytowany podobnie jak Martens, jest metodologiem i zajmuje się hermeneutyką. Jest on za tym, aby w filozofii nie ignorować nauki oraz aby w nauce świadomie używać filozofii, gdy dochodzi do wyjaśniania najogólniejszych spraw. Natomiast pokolenie dzisiaj około 50-letnich historyków nauki (urodzonych, wychowanych i rozwijających się po II Wojnie Światowej, najczęściej widzi naukę i filozofię jako dziedziny, które toczą się osobnymi torami. Co gorsza, jedną z nich, tj. filozofię, starają się zepchnąć na drogę do muzeum osobliwości ludzkiej kultury. – Trzeba to widzieć nie tylko jako grę teoretyczną, ale także jako mającą skutki społeczne. Tak jak agresywne postawy religijne prowadziły i prowadzą nawet do wojen, tak podobnie zmiany światopoglądowe. Wzrost ilości osób nastawionych na naukę (światopoglądowo akcentujących naukę) jest na pewno czynnikiem kulturotwórczym (jakakolwiek by to kultura była) oraz czynnikiem cywilizacyjotwórczym (globalizacji, ale jest także czynnikiem podziałów między państwami i grupami państw). Także czynnikiem wyodrębniania się nurtów i grup społecznych, izolacji między grupami społecznymi oraz między pojedynczymi ludźmi. Dostrzeganie w tym przyroście czy akcentowanie w nim tylko postępu jest nieuprawnionym uproszczeniem i jest przykładem ideologicznej manipulacji zwolenników nauki rugujących inne rodzaje wiedzy.

³³⁴ Pytanie: czy Martens chce się utrzymać w terminologii filozoficznej, czy unika rzucania ziaren dyskusji z przedstawicielami psychologii, tj. dziedziny odrębnej od filozofii?

³³⁵ Por. A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, op. cit. s. 92–93.

³³⁶ Por. rozdział 3.4 *Philosophie und ihre Didaktik an der Universität – die Aufgaben der Fachdidaktik Philosophie* (Interview mit Ekkehard Martens), w: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit., s. 82–94.

będzie przybierał na sile efektywnej w sprawach techniki, ale bezradnej wobec ideologii³³⁷. Filozofowanie dzieci może tworzyć oddolnie atmosferę zrozumienia dla filozofii, gdy, w dzisiejszych czasach, tradycja (w tym religie) stały się dla wielu niewiarygodne i niewygodne. Konieczna reforma środowisk akademickich może odtworzyć ich otwarcie na studentów i w ogóle na ludzkie pytania z tu i teraz (jak to bywało w niektórych czasach, szkołach i u niektórych filozofów, i jak to bywa w życiu każdego człowieka).

Opis sytuacji współczesnej brzmi katastroficznie. Generalnie filozofia znajdowała i znajduje się na statystycznym marginesie potocznej świadomości. Następuje jednak migracja położenia filozofii. Podam przykład podobnego płynięcia tematu na obszarze potocznej świadomości. Jeszcze 100 czy nawet 50 lat temu, w obrębie kultury zachodniej, od prawie dwóch tysięcy lat chrześcijańskiej, jednym z najpopularniejszych obrazów był obraz *Świętej Rodziny*. Najczęściej miał formę „kanoniczną” i dlatego nie tyle „kiczowatą” co raczej nie podlegającą ocenom estetycznym. Można go było oglądać w prawie każdym domu. Dzisiaj nie można kupić w sklepie ani obrazu *Świętej Rodziny* ani jakiegokolwiek(!) obrazu rodziny. Ten temat nie jest współcześnie uprawiany ani w sztuce religijnej, ani pozostałej. Nie istnieje także w tym sensie, że ludzie niewiele się modlą, nie patrzą w domach na obrazy religijne lecz na ekrany telewizyjne i komputerowe. Temat rodzinny pojawia się w filmach i serialach, a więc dynamicznie, a nie pasywnie (kontemplatywnie). Nawet jeżeli zdarzają się takie filozoficzne sadzonki jak *Świat Zofii* Jostaina Gaardera, sprzedany w kilkunastu milionach egzemplarzy³³⁸, to jednak przyrost naturalny społeczności białych jest często ujemny, wiersze czytane są tylko przez poetów, a książki filozoficzne przez filozofów (co więcej, jest wiele publikacji naukowych i filozoficznych, których nikt nie czyta; złośliwi twierdzą, że to nie tylko z powodu wielkiej ilości wciąż nowych publikacji³³⁹). Pojawiają się publikacje popularyzatorskie z psychologii czy medycyny, ale nie ma książek filozoficznych (a przynajmniej ze świadomością metodologiczną) pisanych językiem potocznym. Filozofowie pracują w instytucjach, których nikt nie odwiedza, piszą faktycznie wspaniałe książki, których prawie żaden przeciętny inteligent nie jest w stanie przeczytać i zrozumieć. Tłumaczenia Platona, trzymające się dawnych kanonów językowych, są niestrawne dla tzw. inteligencji, mimo iż w oryginale zostały stworzone w języku potocznym. Martens musiał chyba czuć *bojaźń i drżenie*, gdy jako filozof zdecydował się zadziałać także jako organizator. Filozofia, jak każda dziedzina wiedzy, ma oczywiście swoje obszary i poziomy

³³⁷ Naukowcom nie przeszkadza to, że ich obraz świata (w ich mniemaniu: wszechświata) jest zmienny, ciągle inny i że z natury rzeczy musi się zmieniać w miarę rozwoju nauki. Tylko pojedyncze osoby zdają sobie sprawę z tego, jaki obraz świata jest najaktualniejszy. Te obrazy przeciekają do potocznej świadomości z opóźnieniem wielu lat i w potoczności są naginanie i czasem karykaturalnie zdezaktualizowane. Z racji rozległości nauki, aktualne obrazy świata, posiadane przez poszczególne osoby, nawet te najlepiej zorientowane i rozeznane, są cząstkowe. – Z jednej strony byłoby absurdem, gdyby *science* nie zajmowała się materią. Z drugiej strony jest oczywiste, że poznanie naukowców, albo inaczej: w ramach *science*, jest poznaniem w jakimś określonym aspekcie oraz jest poznaniem obszaru eksplorowanego dzisiaj (choć wiadomo, że jutro będzie większy i w jakimś stopniu inny), a więc nie jest całościowe. Cemu więc naukowcy walczą z filozofami, jak zbrojni misjonarze z „poganami” czy innowiercami? – Przykładów sukcesów *science* zorientowanej na materię jest wiele. Zob. Zenon E. Roskał, *Człowiek jako agregat cząstek materialnych*, referat wygłoszony 14 XII 2006 w ramach: *IX Międzynarodowego Sympozjum Metafizycznego „Dusza – umysł – ciało, Spór o jedność bytową człowieka”* z cyklu „*Zadania współczesnej metafizyki*”, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, www.kul.pl/files/57/working_papers/roskał_czlowiek_2007.pdf, (data dostępu 26.09.2011).

³³⁸ Por. rozdział 2.1. *Wie steht es mit der Philosophie und ihrem Sitz im Leben heute?* w: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit. s. 34 i n.

³³⁹ Świat szkolnictwa wyższego jest wspaniałym osiągnięciem cywilizacyjnym, ale pracownicy nauki, jak inni ludzie, także mają kredyty, więc czasem piszą tak, aby po prostu uciulać jak najwięcej punktów.

specjalistyczne, opisywane profesjonalnym językiem, ale nie może żyć zapładniającą, jeżeli będzie tylko jak chmura unosząca się wiele kilometrów nad ziemią. Z chmury musi padać deszcz, bo inaczej mamy suszę, a nawet pustynię – z filozofii musi też być jakaś „korzyść”! Często jednak filozofia jest tak bardzo specjalistyczna i wyszukana, że staje się czytelna tylko i wyłącznie dla utytułowanych pracowników nauki, zaprawionych w czytaniu takich lektur przez swe długoletnie studia. A i tak pozostaje pytanie, czy będąc czytelna, jest już przejrzysta i zrozumiała, zwłaszcza owocnie?

Uwagi o ekstrapolowaniu, metaforach i stosowaniu pojęć o ustalonych znaczeniach.

Przykładem ekstrapolowania metody jest Maria Montessori, która widząc pozytywne efekty stosowania swojej metody u dzieci chorych, zaczęła stosować ją także u dzieci zdrowych. Według zwolenników, metoda działa ukierunkowującą na dzieci chore, ale wg. krytyków działa ograniczająco na zdrowe (gdy jest stosowana jako główna). Dzieci zdrowe bowiem same znajdują okazję do eksploracji, ćwiczeń i rozwoju. Dzieciom chorym sposobność do tego podsuwa metoda Montessori. Ta sama metoda u dzieci zdrowych nadmiernie je układa, ograniczając rozwój wyobraźni i kreatywności. – Może to nie jest dobry przykład ekstrapolacji, a może to nie jest właściwa ekstrapolacja. W pracy z ludźmi, a zwłaszcza z dziećmi, potrzebne jest podejście indywidualne oraz elastyczne. To zaś jest utrudnione, gdy systemy pedagogiczne i szkolne tworzą nadmiernie asekuracyjne ramy. – Ale żeby być sprawiedliwym, trzeba zaznaczyć, że szkoły Montessori mają łagodniejsze podejście do dzieci niż zwykłe szkoły. A zatem trzeba wiedzieć, jakie się ma dziecko i wysłać je do szkoły odpowiedniej dla tego konkretnego dziecka. Czyli to rodzice powinni nabrać rozumu. Ale ludzie znają się na samochodach, a nie znają się na szkołach.

W dziedzinie filozofowania z dziećmi używana bywa metafora bucika dziecięcego, który materiałowo, funkcjonalnie i cenowo jest taki, jak buty dorosłych³⁴⁰. Ta metafora jest także ekstrapolacją. Jeżeli dzieci są w stanie filozofować, to ich filozofowanie powinno być analogiczne do filozofowania dorosłych, przynajmniej początkowo, a nie tylko potencjalnie. Podobnie jak „sztuka dziecięca” jest analogiczna (przy zachowaniu proporcji) do sztuki artystów dorosłych, a liczenie palców jest analogiczne do liczenia gwiazd. Martens jednak nie używa tej metafory, lecz ostrożniej mówi o 1) naturalnym i 2) elementarnym filozofowaniu dzieci.

U wszystkich autorów zajmujących się filozofowaniem z dziećmi, stosowane są licznie pojęcia używane w filozofii akademickiej. Ewa Nowak referuje E. Martensa i wymienia:

- akt refleksji fenomenologicznej
- akt refleksji hermeneutycznej
- akt refleksji analitycznej
- akt refleksji dialektycznej
- akt refleksji spekulatywnej

Podaję w/w pojęcia jako przykłady, których w różnych publikacjach jest dużo więcej. Nie ma tu mowy o jakimkolwiek umniejszeniu (zwłaszcza życiowej) doniosłości czynności

³⁴⁰ Por. Doris Daurer: *Staunen – Zweifeln – Betroffensein. Mit Kindern philosophieren*. Weinheim/Basel 1999.

filozoficznych dzieci, w porównaniu z czynnościami dorosłych³⁴¹. Zakładane jest, że są to u dzieci zaczątki procesów, które u dorosłych przybiorą pełną postać.

Czym jednak jest filozofowanie samych dzieci, a jaka jest rola prowadzącego rozmowę? Czy prowadzący to nie jest jednak *spiritus movens*? Martens wprowadzi swój system tak, że rola nauczyciela ma być w zasadzie towarzysząca, ale Martens jest też pryncypialnie oświeceniowy i racjonalistyczny³⁴² oraz stawia określone cele. Do łagodnej praktyki sugerowanej miejscami przez Martensa można byłoby dodać uzasadnienia Steinera czy raczej jego współczesnych i niedogmatycznych kontynuatorów, albo J. Holta. Ale dla samego Martensa zintegrowanie tamtej argumentacji byłyby jednak szpagatem systemowo niewykonalnym. To nie odpowiadałoby Martensowi osobiście i niemal na pewno byłoby wielką „polityczną” przeszkodą przy wprowadzaniu filozofowania z dziećmi do zwykłych szkół. Martens zdaje sobie także sprawę z praktycznych trudności nauczycieli. Pomocą są tu wątki sokratejskie i hermeneutyczne, gdzie wysoko ceni się wartość rozmowy³⁴³. Praktycy filozofowania z dziećmi wielokrotnie stwierdzają, że rozmowy – tu: rozmowy dzieci czy z dziećmi – idą w innym kierunku, niż wstępnie zakładali i że próby sterowania dają sztuczne efekty.

W tekstach filozoficznych Martens nie zajmuje się szerzej kwestiami emocjonalnymi nawet gdy wchodzi w psychologię. Robi to jednak w innych miejscach. Generalnie trzeba sporo przeczytać, aby poznać zakres i treść poglądów Martensa. Tematy emocji są często podejmowane przez pedagogów i metodyków. Bardzo ważna jest w grupie atmosfera współpracy oraz poczucie bezpieczeństwa. Wiadomo, że również dorośli dyskutanci przeżywają dyskomfort, gdy są nawet po koleżeńsku korygowani. Choć wielu dość łatwo zapala się do rąbania drew, to jednak mało kto dobrze znosi, gdy to jego wióry lecą. A cóż dopiero dzieci. – *Dla wszystkich, którzy zetknęli się z projektem wczesnej edukacji filozoficznej, jest oczywiste, że między pojęciami >>dziecko<< i >>filozofia<< powstaje silne napięcie, prowokujące do negatywnych skojarzeń. Z pedagogicznego punktu widzenia zachodzi obawa, że filozofia może być dla dziecięcego umysłu doświadczeniem*

³⁴¹ Por. Ewa Nowak, *Filozofia od przedszkola. Glosa do pracy Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, op. cit.

³⁴² J. Kmita pisze: *Niemcy tedy stały się dziś ostoją racjonalnej myśli filozoficznej, przeciwstawiając się w tym względzie reszcie świata kultury zachodniej*. – Por. Jerzy Kmita, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii*, w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.), *Filozofia. Podstawowe pytania*, op. cit. s. 23.

³⁴³ Martens omawia różne rodzaje dialogów, łącznie z realnym. Preferuje rozmowę sokratejską. *Przy czym celem nie jest osiągnięcie metafizycznego wglądu, lecz wypracowanie możliwie dobrze uzasadnionego rozpoznania* [i tu zaraz będzie widoczne „dyrygowanie” w wersji Martensa] *jak choćby z pomocą „sześciu pedagogicznych środków” Heckmannsa [...]: 1. powściągliwość, 2. w określonych przypadkach wstawiać nogę w uchylone drzwi [albo: zapuścić korzenie], 3. rozmowę wykorzystywać możliwie najpełniej jako środek pomocniczy myślenia, 4. podtrzymywać właśnie postawione [wynalezione] pytanie, 5. staranie o konsens, 6. kierowanie*. – W oryginale: *Dabei ist das Ziel nicht das Erreichen einer methaphysischen Einsicht, sondern das Erarbeiten möglichst gut begründeter Erkenntnisse*, etwa [i tu jest] *dyrygowanie* [w wersji Martensa] *mit Hilfe von Heckmanns „sechs pädagogischen Maßnahmen [...]: 1. Zurückhaltung, 2. Im Konkreten Fuß fassen, 3. Das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen, 4. Festhalten der gerade örrterten Frage, 5. Hinstreben auf Konsens, 6. Lenkung*. – Zaraz potem jednak osłabia wymowę dodając, że nie jest to ani jedyna ani najlepsza metoda i że zamiast konsensusu może występować choćby stwierdzenie różnicy możliwie [na ile się da wyraźnie] sprecyzowanych stanowisk, hipotez itp. – Por. Fragment 4.4. *Auseinandersetzungen führen können* w: E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit., zwł. s. 132/133.

przytłaczającym, że dziecko sobie z nią nie poradzi³⁴⁴. Może więc i tutaj powinno mieć zastosowanie medyczne powiedzenie Hipokratesa: *primum non nocere* – przede wszystkim nie szkodzić.

Poza tym, zwłaszcza gdy myślimy o regularnych zajęciach, trzeba najpierw zintegrować grupę (dzieci), a dopiero później przechodzić do dialektyki. Martens zresztą proponuje nie pojedyncze spotkania, lecz dłuższe kursy³⁴⁵. Chęć nauczenia się czegoś lepiej, chęć „postępowania w myśleniu” (takim zwrotem nawiązałbym do niemieckiego *Weiterdenken*, *Weiterfragen*), jest ważna, wręcz kardynalna, ale rzadka. A i wtedy często górę bierze uleganie zranieniom. Trzeba więc zauważyć i dobrze odróżnić aspekt intelektualny oraz emocjonalny pracy grupy. Intelpekt jest wprawdzie aktywny w każdej sytuacji, ale tylko w sytuacji pokojowej (a nie wojennej) jest się otwartym wobec towarzystwa oraz pozakonwencjonalnych propozycji. Niech przykładem służy życie par, które, gdy na początku miały dłuższe i szczęśliwe zakochanie, łatwiej znoszą perypetie i karambole życiowe. I może jeszcze jeden, wprawdzie paskudny, ale spektakularny fakt, że „amerykański” zespół twórców broni jądrowych najpierw dłuższy czas spędził na „pozarzeczowym” zgrupowaniu (dzisiaj się mówi: integracyjnym), mimo iż czas naglił, bo na frontach i terenach II Wojny Światowej ginęły miliony ludzi. – Te kwestie emocjonalne oraz wskazanie do niemal zupełnej swobody wypowiedzi dzieci, pojawiają się jednak niemal zawsze w tekstach praktycznych Martensa, w których nawiązuje on do konkretnych zajęć z dziećmi.

Nauczyciele filozofujący z dziećmi muszą znać filozofię i muszą ćwiczyć sposoby pracy, jak np. metodę pięciu palców Martensa, aby samemu łatwo odróżniać poszczególne rodzaje pytań czy refleksji. W szczególności ćwiczyć prosty opis, bo lepiej jest wychodzić od w miarę prostego obrazu. W każdym przekazywanym obrazie są nasze poglądy. Martensowe „orientowanie się w myśleniu” to m.in. odróżnianie części składowych obrazu oraz domyslanie się autorów tych części. – Dzieci stawiają pytania w spontanicznej formie i kolejności, ale prowadzący powinien je odróżniać jako przynależne do jakichś typów. Nawet gdy niektóre są najpierw splecione czy nawet skłębione, bo jakieś pytanie czy uwaga (w swoim konkretnym sformułowaniu) może mieć jednocześnie charakter np. fenomenologiczny i hermeneutyczny³⁴⁶.

E. Martens zdaje sobie sprawę z tego, że jego pięć metod, czy, używając obrazowego skrótu, metoda pięciu palców, jest niewyprowadzalna w sposób, jakiego wymaga się w filozofii zarażonej nauką, lecz że wypływają one w dużej mierze z praktyki i praktyce służą. Cel nauczania filozofii Martens formułuje zresztą praktycznie nie jako nabycie i zatrzymanie przekazywanej przez nauczycieli wiedzy, lecz jako opanowanie przez dzieci czynności filozofowania. Zdaje sobie sprawę z tego, że choć nauczanie jest czynnością oczywistą, to jednak jest przeprowadzane w różny sposób. Sam preferuje jeden z nich – przesiąknięty

³⁴⁴ M. Tiedmann, *Werkzeugkasten und Schatztruhe. Methoden und Materialien für das Philosophieren mit Kindern*, w: Ewa Nowak, *Filozofia od przedszkola. Glosa do pracy Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, op. cit. s. 103.

³⁴⁵ Pomocna będzie analogia z językami obcymi. Wycieczka zagraniczną, w ogóle kontakt z cudzoziemcami, dają uzmysłowienie, że istnieje coś takiego jak inny język. Po roku systematycznej obecności na zajęciach, aktywnego uczestniczenia i samodzielnej pracy jest szansa na to, że język obcy może się stać narzędziem posiadanym na podorędziu. Dopiero jednak wieloletnie używanie języka obcego umożliwia nam myślenie w tym języku.

³⁴⁶ *Metody te mogą, choć nie muszą, być stosowane we wskazanej tu kolejności podczas dyskusji filozoficznej. W procesie filozofowania nie powinno też zabraknąć określonych technik dialogu, stosowanych metodycznie i konsekwentnie. Mam tu na myśli zwłaszcza „community of inquiry”.* – Por. Barbara Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, op. cit., s. 83/84.

racjonalizmem. Lecz jest jeszcze aspekt regionalny, etniczny czy kulturowy (w sensie kultury europejskiej, indiańskiej, indyjskiej, chińskiej itp.). Obserwujemy, że różni ludzie potrzebują różnych strojów czy diet. Różne cywilizacje i narody wydają się potrzebować różnych pedagogik ze względu na stopień zaawansowania w rozwoju kulturowo-technicznym (zwłaszcza naukowym i technicznym) oraz ze względu na swoją organizację (także charakter oraz dojrzałość wobec zadań epoki). W Japonii kolor biały przystoi na pogrzebie, a nie na weselu. Japończycy mogą udawać Amerykanów czy Europejczyków, lecz ze społecznej praktyki dnia powszedniego poznajemy, że od dawnych czasów w swych wnętrzach odmienili się tylko trochę. Lansowane mody, jak np. na metodę obrazkową w nauczaniu języków obcych, nie miały przecież nigdy znaczenia dla niewidomych, skutecznie uczących się języka. Dające się zauważać różnice „charakterologiczne” narodów, mimo uniwersalizującego oddziaływania edukacji, nauk i ekonomii, wskazują na konieczność pluralizmu w nauczaniu, w sensie stosowania różnych metod. To nie jest kwestia jakiejś dowolności. Popatrzmy, jak inaczej wyglądają zwroty *kocham cię* w różnych językach. *Ich liebe dich*, *I love you*, *je t'aime*, *jeg elsker dig* (duński), *ma armastan sind* (estoński), *rakastan sinua* (fiński), *ti amo* (włoski), *eu te amo* (portugalski), *te quiero* (hiszpański), *Rwyf wrth fy modd i chi* (walijski). Ich różność staje się jeszcze bardziej jaskrawa, gdy posłuchamy ich wymowy. Z jednej strony każdy z ludzi jest człowiekiem – to wskazuje na wspólną, jak kiedyś to nazywano, „istotę” człowieczeństwa. Z drugiej zaś widać, że „wewnętrzna” struktura poszczególnych ludzi, nacji, kręgów kulturowych jest dość mocno determinująca w kierunku działania swego, innego niż bliżsi i dalsi sąsiedzi (w czasie i przestrzeni). Japończycy nie są zainteresowani nagrodami za najlepsze wyniki sprzedaży, bo to kłóci się z ich nastawieniem wspólnotowym³⁴⁷. Na Nowej Gwinei, przy wprowadzaniu chrześcijaństwa, zamiast *Baranku Boży*, odmawia się *Świnko Boża*, ponieważ tam owce nie występują w naturze, a świnka jest zwierzątkiem traktowanym o niebo lepiej niż „nasze” domowe koty (są nawet karmione piersią)³⁴⁸. To słysząc w językach, widząc w strojach i to, gdy jest ignorowane, blokuje proces komunikacji, edukacji i w ogóle wszelkiej interakcji. Mówiąc o różnicach ontologicznych ocieralibyśmy się o skompromitowaną teorię ras. Pamiętajmy jednak, że słowo *rasa* jest używane w językach potocznych na wszystkich kontynentach. Merytorycznie ważniejsze wydaje się, że rzecz nie jest w licznych predyspozycjach, lecz w sztywnych dyspozycjach do określonych zachowań, nabywanych w czasie życia. Kultury i języki³⁴⁹ trwają tak długo, jak długo żyją większe grupy ludzi. Gdy takie grupy giną, pozostają co najwyżej zabytki, których rozumienie jest bardzo utrudnione. Poprzez różne metody pedagogiczne poszczególne narody i państwa mogą odpowiednio nastrajać się w swym stosunku do reszty świata. Zaniedbywanie racjonalizmu pozbawiałoby kulturę zachodnią jej cechy istotnej. Bez niej mogłaby się stać właśnie zabytkiem. Lecz jest jeszcze inne pytanie: czy racjonalizm kultury zachodniej może istnieć i wzrastać bez „nieracjonalnych” elementów tej kultury? I czy można zaplanować „zdrową”, zapewniającą stabilny rozwój, proporcję kulturowej mikstury?

Martens wydaje się za Platonem, np. nawiązując do *Fajdrosa*, zakładać dwoistą naturę człowieka i optymistycznie mówić, że dzięki edukacji filozoficznej ta lepsza zwycięży.

³⁴⁷ Por. J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, op. cit..

³⁴⁸ Misjonarze stosują tzw. inkulturację. W tym przypadku chodzi o werbistów, o których na swoim wykładzie z metodologii opowiadał A. Bronk.

³⁴⁹ Języki bez żywej kultury nie mogą się rozwijać, co możemy obserwować na przykładzie języków martwych, jak greka czy łacina, ale także na przykładzie języków nowych, jak esperanto. Język potrzebuje narodu, który będzie tworzył w tym języku kulturę. W innych przypadkach język będzie się marginalizował.

A przecież Sokrates uznaje, że szczytem jego mądrości jest wiedza o własnej niewiedzy. Czy Martens faktycznie zakłada, że natura zwyciężająca – dzięki filozofowaniu! – trwale zdominuje układ? A zwłaszcza, że zmieni tę zwyciężaną (zwłaszcza trwale)? Czy też, że to jest przewaga dynamiczna, mogąca się odwrócić? I dopóki jesteśmy przy podwójnej naturze, to czy jej wytwory są też dwojakiej jakości? A zwłaszcza, z której natury pochodzą i jakiej jakości są filozofia, dydaktyka i pedagogika? Historia pokazuje, że wytwory Niemiec i innych narodów są dwojakiej jakości. Ale może Martens (desperacko?) uznaje, że trzeba mimo wszystko spróbować, bo innej drogi nie widać.

Platon pisał o dwóch koniach i woźnicy rydwanu, lecz Platon jest mało znany szerszej publiczności. Niemcy dość często znają cytaty z Goethego, a m.in.: *To pierwsze zależy od naszego wyboru, w tym drugim jesteśmy sługami* – choć pewnie nie znają szerszego kontekstu tego powiedzenia. Fragment ten dotyczy nie moralności czy choćby jakości sił lub skłonności, lecz właśnie najpierw wolności, a następnie konsekwencji wolnych wyborów, i wskazuje na kolejną podwójność lub dwie strony medalu. – Te podwójności mogą być rozwiązane w dialogu tego, co się na podwójność składa³⁵⁰.

³⁵⁰ FAUST. *A to przypadek utrafił!*
Byłbyś więc moim więźniem?
To mniej więcej by się udało!

MEPHISTOPHELES.
Pudel niczego nie zauważył, gdy wskoczył do środka [drzwiami],
Rzecz teraz wygląda inaczej:
Diabeł nie jest w stanie wydostać się z domu [bo dostrzegł na drzwiach znak pentagramu].
FAUST. *Ale czemu nie idziesz przez okno?*
MEPHISTOPHELES.
Jest prawo diabłów i duchów:
Kędy się wśliznęły, tędy muszą wyjść.
To pierwsze zależy od naszego wyboru, w tym drugim jesteśmy sługami.
FAUST. *Więc nawet piekło ma swoje prawa?*
To znajduję jako dobre [to mi się podoba], to dałby się pakt
I to bezpieczny, z wami Panowie, zawrzeć?

Jest wiele różnych polskich tłumaczeń. Podaję własne, koncentrujące się na treści. Pamiętajmy, że Goethe, najszerzej znany jako poeta, najwyżej cenił swoje dzieła naukowe. – Poniżej fragment *Fausta* w oryginale:

FAUST. *Das hat der Zufall gut getroffen!*
Und mein Gefangner wärst denn du?
Das ist von ungefähr gelungen! 1405

MEPHISTOPHELES.
Der Pudel merkte nichts, als er hereingesprungen,
Die Sache sieht jetzt anders aus:
Der Teufel kann nicht aus dem Haus.
FAUST. *Doch warum gehst du nicht durchs Fenster?*
MEPHISTOPHELES.
's ist ein Gesetz der Teufel und Gespenster: 1410
Wo sie hereingeschlüpft, da müssen sie hinaus.
Das erste steht uns frei, beim zweiten sind wir Knechte.
FAUST. *Die Hölle selbst hat ihre Rechte?*
Das find ich gut, da ließe sich ein Pakt,
Und sicher wohl, mit euch, ihr Herren, schließen? 1415

Johann Wolfgang von Goethe, *Faust, Der Tragödie erster Teil*, https://de.wikisource.org/wiki/Faust_-_Der_Trag%C3%B6die_erster_Teil (data dostępu 26.09.2011). Pisma Goethego dostępne są we wielu miejscach.

W nieco inny sposób Martens ponawia temat podwójnej natury w swojej *Methodik*. We fragmencie 4.5.2. *Bildliches Denken* używa rysunku postaci, która od góry ma głowę i ciało człowieka, od pasa w dół ciało konia oraz stosując metodę pięciu palców we fragmencie *Ausrasten*³⁵¹.

³⁵¹ Por. E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, op. cit. s. 137 oraz 166–169.

Rozdział 12. Przykłady filozofowania w zorganizowanych grupach dzieci.

Zapoznajmy się teraz z kolejnymi przykładami praktyki filozofowania dzieci i z dziećmi.

Dobrym wprowadzeniem jest wywiad z niemieckim nauczycielem:

*Philosophieren mit Kindern – Hans-Joachim Müller Teil 1*³⁵² oraz ciąg dalszy:
*Philosophieren mit Kindern – Hans-Joachim Müller Teil 2*³⁵³.

Niektóre materiały filmowe dostępne są tylko w Internecie. Niestety, ale z różnych powodów, część z nich z czasem nie jest dostępna. Jednak pojawiają się wciąż nowe. Warto obejrzeć sfilmowane zajęcia z małymi dziećmi. Oglądanie możliwie licznych i wciąż nowych materiałów angielskojęzycznych i niemieckojęzycznych jest pomocne w wyrobieniu sobie zdania o praktyce. Praktyka bowiem bywa różna i rozwija się.

1.

Philosophieren mit Kindern Teil 1
*Ein philosophisches Gespräch zu Thema „Wünschen“*³⁵⁴

oraz

Philosophieren mit Kindern Teil 2
*Das eigentliche philosophische Gespräch zu Thema „Wünschen“*³⁵⁵

2.

*Philosophieren mit Kindern: Wolkenbilder und Möwendreck (Kristina Calvert*³⁵⁶
*und Sabine Dittmer)*³⁵⁷

Powyższe przykłady, z którymi można się zapoznać wprost, bez pośrednictwa Martensa, to sfilmowane zajęcia filozofujących dzieci w innych grupach niż te, które w swoich publikacjach wymienia Martens. Wydaje się jednak, że dobrze mieszczą się w koncepcji Martensa.

Jest ewidentne, że te osoby, które udostępniły video, były przekonane, że pokazują dobre przykłady. Jeden pochodzi od autorki kilku książek (Kristina Calvert), a drugi od osoby anonimowej, ale można się domyślać, że również „fachowca”. Pojawia się oczywiście pytanie, na ile te filmy są reprezentatywne dla filozofowania w szkołach (niemieckich) w ogóle?

³⁵² <http://www.youtube.com/watch?v=jmunMFozpK8&feature=related> (data dostępu 26.09.2011).

³⁵³ <http://www.youtube.com/watch?v=sngF08bTTdI&feature=related> (data dostępu 26.09.2011).

³⁵⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=hA5962ZWwQI&feature=related> (data dostępu 26.09.2011).

³⁵⁵ http://www.youtube.com/watch?v=-2VmFhLQ7_o&feature=related (data dostępu 26.09.2011).

³⁵⁶ Zob. w Bibliografii.

³⁵⁷ www.youtube.com/watch?v=vzqoWl0ISr8 (data dostępu 26.09.2011).

Podczas ich oglądania można mieć różne odczucia, głównie jednak pozytywne. Wypowiedzi nauczycielek na w/w filmach należy jednak przeanalizować zwłaszcza pod kątem roli nauczyciela. Wydaje się, że widoczne na poniższych filmach nauczycielki nadmiernie naprowadzają dzieci. Na swoich warsztatach³⁵⁸ Eva Marsal powiedziała³⁵⁹, że jeżeli chodzi o korekty, to powinny one mieć formę samokorekty dzieci. Tak jak Martens zarzucał Lipmanowi dyrygowanie dziećmi, tak młodsze pokolenie metodyków i praktyków, zebrawszy więcej doświadczenia w realnych zajęciach szkolnych i pozaszkolnych, zdaje się nie tyle co osłabiać, co łagodzić niebezpieczeństwa frontalnego i huraoptymistycznie-racjonalnego podejścia Martensa. Zalecenie samokorekty dzieci jest praktycznie ważne dla efektywnej realizacji Martensowego, ogólnego zalecenia do *orientowania się w myśleniu*. Jeżeli bowiem dzieci od małego będą zbyt nastawiane przede wszystkim na interakcje grupy i na przyjmowanie korekt nauczycieli, to utracą zdolność do samostanowienia, która jest przecież celem. A zatem, filozofowanie z małymi zwłaszcza dziećmi, powinno być – od strony dorosłych patrząc – stwarzaniem dzieciom okazji do ćwiczenia *orientowania się w myśleniu*, m.in. przez samokorekty. Najlepiej więc jest, gdy, w grupach filozofujących, dziecko koryguje się samo lub gdy dzieci korygują się między sobą wzajemnie. Samokorekta dziecka może zachodzić także w milczeniu – nie możemy od małego dziecka wymagać, aby wszystko werbalizowało. Czasem dobrowolna werbalizacja następuje po wielu dniach, tygodniach czy nawet miesiącach. Nauczyciele w trakcie rozmowy nie powinni wchodzić korygująco także wtedy, gdy impulsowo używane są teksty klasyczne (wyciągi). Poza tym strofowanie, czy choćby poprawianie, może zakłócać równowagę emocjonalną małych dzieci i w ten sposób ograniczać samoekspresję oraz kreatywność. Problemem poznawczym teoretyków i nauczycieli, mającym jednak praktyczną stronę, jest to, że, jak większość ludzi, byli oni w dzieciństwie często poprawiani i, trwając mentalnie w atmosferze swego dzieciństwa, mogą nie pojmować, że można działać inaczej i że to może być efektywniejsze. Kolejnym problemem praktycznym jest także szkolny (instytucjonalny) wymóg oceniania.

Trzeba odróżniać milczenie jako subiektywny brak słów na wyrażenie czegoś, co by się chciało wyrazić. Milczenie bywa też formą komunikatu i może być wymowne. Może wynikać z powodów charakterologicznych, bo przecież nie każdy jest gadatliwy, a zwłaszcza złotousty. Bywa, że wynika z powodów społecznych. W systemach opresyjnych, jakimi z zachodniego punktu widzenia wydają się być nawet złagodzone systemy azjatyckie, jak w Japonii, zakaz swobodnego wyrażania się bez wezwania, nakaz poprawności i milczenia ma swój przeciwny, pozytywny biegun w zen. Nie chcę przez to powiedzieć, że zen jest sublimacją, a jedynie wskazać pewne punkty orientacyjne tak, jak na mapie są wrysowane różne oceny, kontynenty i wyspy.

Doświadczenie Ewy Marsal jest wzbogacone właśnie przez próbne zajęcia w szkołach współczesnego państwa japońskiego. Tamtejsze dzieci, stosownie do japońskiej kultury, powstrzymują się od wyrażania opinii wprost. Dlatego można było poznawać ich zdanie dopiero pośrednio, np. jako zawarte w rysunkach, które dzieci wykonały zamiast wypowiadać się słowami³⁶⁰. Mowa tu jest o dzieciach w początkowych klasach szkoły podstawowej.

³⁵⁸ *Children Philosophize, International Conference for Professional Philosophical Education*, 09–11.05.2011 oraz *Praktische Übungen zur Community of Inquiry*, w tym *Kenennlernen des Fünf-Finger-Modells nach Ekkehard Martens*, 06.08.2011 w Poznaniu.

³⁵⁹ Informacja ustna podczas warsztatów E. Marsal.

³⁶⁰ Por. Eva Marsal, Takara Dobashi, *Philosophieren über den Tod – Ein kinderphilosophisches Experiment*, w: *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Deutsche UNESCO-Kommission 2008, s. 97–107.

Władze szkół japońskich były bardzo niechętnie przeprowadzaniu próbnych zajęć filozofowania z dziećmi, podczas których panuje swoboda wyrażania opinii³⁶¹. W Japonii nadal *ryby i dzieci głosu nie mają*.

Najmniej inwazyjną formą dialogu dorosłego z dziećmi jest sama obecność prowadzącego, nauczyciela; niemal pasywna. Kolejny stopień ingerencji nauczyciela to powtarzanie tego, co mówią dzieci. Kolejny stopień to parafrazowanie. Następny to „ulepszanie” sformułowań dzieci³⁶².

Praktycznie będzie wyróżnić 3 grupy wiekowe:

- dzieci przedszkolne;
- dzieci od około 7 do około 12 roku życia;
- dzieci powyżej 12 roku i młodzież.

Taki podział można korelować ze stopniami ingerencji osób prowadzących zajęcia filozofowania z dziećmi. Ingerencja pedagogiczna ma pomagać dzieciom w zrównoważonym rozwoju, ten zaś polega na solidnym i owocnym przechodzeniu każdego etapu rozwojowego (bez przeskakiwania). Również łagodnym, bo strach ogranicza przepływ informacji.

Różne koncepcje pedagogiczne sugerują różne formy dialogu w różnym wieku. Pośród filozofów jedni podchodzą bardziej indywidualistycznie, jak Sokrates czy Jaspers, a drudzy bardziej akcentując niezależne lub zewnętrzne czynniki, jak Kant czy Martens. Kant jednak (wbrew pozorom) wypowiadał się zaskakująco ostrożnie, a może właśnie z wiarą w dorastającego człowieka: *Niezależnie od zawartości imperatywu kategorycznego i poszczególnych przykładów przyzwoitego [obyčajnego] działania, Kant już u dziesięcioletków przykładął wagę do rodzaju uczenia [nauczania], w którym dzieci >>wydają sądy [...] same z siebie, bez bycia poinstruowanym przez nauczyciela<<*³⁶³. Co do wieku, to by się zgadzało z tradycyjną zasadą, że poprawianie i instruowanie powinno mieć miejsce dopiero od 12 roku życia. Podobnie wiekowo widzą to pedagogiki alternatywnej, wspierające u ucznia kreatywność, zamiast impregnowania go i usztywniania informacjami.

Chyba w podobny sposób myśli Barbara Weber. Znamienny jest już sam tytuł jej publikacji: *Die Würde der Zukunft ist unantastbar* [Godność przyszłości jest nienaruszalna] parafrazujący jeden z głównych artykułów niemieckiej konstytucji, który brzmi: *Godność człowieka jest nienaruszalna*³⁶⁴.

³⁶¹ Informacja ustna podczas warsztatów E. Marsal.

³⁶² Być może warto przypomnieć technikę obserwacji uczestniczącej antropologów, która w naszym przypadku byłaby zbyt skrajna, gdyby była jedyną, ale która będzie pomocna w rozumieniu dzieci. Obserwacja uczestnicząca jest jak udział w procesji, w której to nie my nie jesteśmy celebransami.

³⁶³ W oryginale: *Unabhängig vom Inhalt des kategorischen Imperativ und den einzelnen Beispielen sittlichen Handelns legt Kant bereits bei den Zehnjährigen Wert auf eine Lehrart, bei denen die Kinder >>von selber, ohne durch den Lehrer angewiesen zu sein, [...] urteilen<<*. Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 55. – Martens cytuje z początku części drugiej *Krytyki praktycznego rozumu*, zatytułowanej *Metodologia czystego rozumu praktycznego*, Kęty 2002.

³⁶⁴ *Godność ludzka jest nienaruszalna [niedotykalna]. Jej poszanowanie i ochrona jest obowiązaniem każdej państwowej władzy.* – W oryginale: *Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 1 Abs. 1*. – Widzimy, że godność człowieka funkcjonuje jako najwyższa wartość konstytucji niemieckiej (ustawy federalnej) czyli podstawowego aktu prawa. Narzuca się tu skojarzenie z argumentami Martensa. – Por. Barbara Weber, *Die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationenübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, s. 109–120 http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011). – Co do godności

Jak więc widzimy, z pytaniami *Czym właściwie jest to, co czynię? I co akurat ja tym zamierzam?* trzeba wiązać nie tylko cele i metody, lecz należy także dostrzegać odpowiedzialność. Odpowiedzialność rodziców, posyłających dzieci do takich lub innych szkół. Odpowiedzialność nauczycieli oraz organizatorów, którzy podjęli się realizować jakieś własne lub cudze pomysły („programy”). Odpowiedzialność każdego człowieka za to, jak żyje. – W odniesieniu do siebie samego trzeba powiedzieć: *Sapere aude!* Filozofuj! Paradoksalnie oznaczać to może często: nie filozofuj, w sensie: nie wymądrzaj się przed dziećmi, a nawet zamilknij. W odniesieniu do naszej społecznej roli wobec dzieci może to oznaczać: zrób coś, stwarzaj dzieciom materialne i emocjonalne warunki, w których mogą filozofować.

Dlaczego mielibyśmy przed dziećmi zamilknąć, nie mądrować się, nie oceniać, nie wymuszać odpowiedzi? Dlatego, że to mniej o to chodzi, co i jak dziecko powie teraz(!), a bardziej o to, co i jak zrobi, gdy zostanie pracownikiem albo biznesmen, albo artystą, albo gdy zostanie wcielone do wojska. – Niby wszyscy to rozumieją, a jednak nikt się nie dziwi, gdy nauczycielom brakuje cierpliwości i pouczając dzieci wyrządzają im niedźwiedzią przysługę.

jednak, jak sam Martens stwierdza, abstrakcyjne wezwanie Kanta, do jej poszanowania, dla wielu osób będzie mało motywujące, tak ja dla innych nie działa już pobudka religijna. Humanitarność bywa wprowadzie przez niektórych traktowana jako mechanizm biologiczny, ale przecież nie wykształca i nie uruchamia się ona automatycznie. – Por. E. Martens, *Lob des Alters. Ein philosophisches Lesebuch*, Artemis&Winkler, Mannheim 2011, s. 17.

Rozdział 13. Zakończenie

Opinię o Sokratesie, nadającą się na podsumowanie niniejszego studium, anonimowo publikuje *Wikipedia* w haśle *Dialog Sokratejski*. Czytając je miałem wrażenie, że napisał ją sam Martens:

*Ogólnie można zarysować podejście Sokratesa tak: rodzaj aktywności człowieka działającego, czynnego, powinien go czynić świadomym, co ma oznaczać, że ludzie powinni wiedzieć, dlaczego coś czynią właśnie tak, na przykład dlaczego są pobożni albo patriotyczni. Innymi słowy: Sokrates chce osiągnąć, żeby działający stawał się działającym świadomie, tj. takim, który zna reguły swojej aktywności i pojmuje swoje własne działanie*³⁶⁵.

Te słowa wydają się świetnie pasować do pytania Nietzschego, powtózonego przez Martensa: *Czym właściwie jest to, co czynię? I co akurat ja tym zamierzam?* Idealny wprost program dydaktyczny dla wolnych obywateli chyba każdego narodu, który – jeżeli w historii chcemy dostrzegać nie tylko postęp techniki i komercji – chce i może realizować ambicję stania się społeczeństwem obywatelskim. Mimo, albo właśnie w czasach upadku tradycyjnych religii w krajach Zachodu (czy w ogóle tzw. bogatej Północy) oraz stopniowej globalizacji wraz z multikulturowością.

Jest to program dydaktyczny, a w szczególności antyindoktrynacyjny. Ważne były nawoływania Lipmana w czasach wojny wietnamskiej. Ważne były i są wypowiedzi (nauki) Martensa, najpierw wobec duchowej pustki po okresie nazistowskim, a następnie wobec demograficznych (struktura etniczna, struktura wiekowa) i kulturowych przemian w Niemczech. Znajomość okoliczności historycznych pomaga lepiej zrozumieć ideę filozofowania z dziećmi. Jest to nie tyle ustępstwo przed naporem historii, co trzeźwe dostrzeżenie, że trzeba zmienić swoje postępowanie, skoro dotychczasowe okazało się nieefektywne lub przyniosło zbyt wiele negatywnych skutków ubocznych. Jeżeli nie zmienimy działania (a zwłaszcza nawyków), wychowania i edukacji, to historia się powtórzy.

Zakorzenie pomysłu Martensa w uniwersalnej koncepcji filozofii jako – po pierwsze: elementarnej techniki kulturowej oraz – po drugie: jako z istoty dydaktycznej, umożliwia stosowanie jej gdziekolwiek, kiedykolwiek, a także wobec kogokolwiek czy z kimkolwiek, dzieci bowiem filozofują albo w swoich grupach, albo w swoich rodzinach, albo na zajęciach pod opieką dorosłych. W ten sposób realizowana jest szansa filozofii dla wszystkich. Oczywiście pod warunkiem zastosowania starego, wspomnianego już pomysłu „inkulturacji” misjonarzy.

Od strony systemowej filozofię Ekkeharda Martensa można określić jako pluralistyczną (lub wręcz synkretyczną) i streścić w następujących punktach:

1. Inspirowane Sokratesem podejście dialogiczno-pragmatystyczne.

³⁶⁵ W oryginale: *Allgemein kann das Verfahren bei Sokrates so umrissen werden: den Handelnden, den tätigen Menschen soll die Art seiner Tätigkeit bewusst gemacht werden, d.h., sie sollen wissen, warum sie etwas so und so tun, warum sie z.B. fromm oder patriotisch sind. Mit anderen Worten: Sokrates will erreichen, dass der Handelnde ein bewusst Handelnder wird, der die Regeln seiner Tätigkeit kennt und der sein eigenes Handeln begreift.* Por. *Sokratische Methode*, http://de.wikipedia.org/wiki/Sokratischer_Dialog (data dostępu 04.09.2011).

2. Inspirowana Sokratesem, cenna koncepcja filozofii z dydaktyką jako elementem konstytutywnym (koncepcja raczej do wyeksplikowania, niż sformułowana wprost).
3. Od Arystotelesa „zdziwienie” (gr. *thaumázein*, niem. *Staunen*), jako początek, jako reakcja na coś, kształtowana następnie jako elementarna technika kulturowa.
4. Z behawioryzmu: schemat akcja-reakcja jako początek, kształtowanego następnie jako elementarna technika kulturowa, filozofowania (analogicznie do zdziwienia Arystotelesa).
5. Opieranie się na naukach przyrodniczych w kwestii intelektualnych możliwości dzieci, przez co możliwe było sformułowanie zalecenia do filozofowania z dziećmi w wieku przedszkolnym (pkt 3. i 4. trzeba widzieć łącznie).
6. Od Kanta właśnie w/w filozofia jako technika kultury (także od Platona – *Teages*).
7. Od Kanta cztery cele filozofii.
8. Od Kanta *orientowanie się w myśleniu*.
9. Od Kanta (Horacego, Montaigne): *sapere aude* (odważ się być mądrym).
10. Pluralizm poznawczy, na bazie racjonalizmu, owocujący w metodyce „metodą pięciu palców” (z elementami fenomenologii, hermeneutyki, refleksji analitycznej, dialektyki i spekulacji).
11. Opowiedzenie się, w trwającej teraz transformacji kultur, po stronie, wywodzonej z antycznej Grecji, kultury zachodniej.
12. Krytyczne podejście do hybrydy jaką tworzą nauka (*science*), technika i gospodarka.
13. Krytyczne podejście do stanu elit politycznych.
14. Za zwornik poglądów Martensa można uznać racjonalizm.

Jakkolwiek interpretować teksty i „system” Martensa, trzeba mieć na uwadze to, że był i jest doradcą w sprawach polityki szkolnej, a więc uwzględnić trzeba tu jakiś „wewnętrzny” proces „negocjacji” sformułowań między Martensem jako teoretykiem i Martensem jako w pewnym sensie politykiem. Nie ma jednak sensu spekulować, co Martens byłby napisał, gdyby był tylko „teoretykiem”.

Byłyby więc cztery nurty tworzenia się myśli i metody Martensa:

1. Historyczny, ze względu na tragiczną historię Niemiec.
2. Teoretyczny, oparty na historii filozofii i pedagogiki.
3. Demograficzno-kulturowy, ze względu na zmiany cywilizacyjno-kulturowe (wielonarodowość i multikulturowość społeczeństwa) oraz demograficzne (wiekowa struktura społeczeństwa). Niemcy jako przykład społeczeństwa nowoczesnego³⁶⁶.
4. Polityczny (wdrożeńiowość reformy w aktualnych realiach partyjnych), mający także wpływ na sposób prezentacji projektu.

Postulat orientowania się w myśleniu (*Sich im Denken orientieren*) wydaje się być zaleceniem bardzo pożytecznym w rozwoju nie tylko współczesnych, lecz w ogóle wszystkich obywateli oraz społeczeństw. Cenne jest traktowanie filozofii jako z istoty dydaktycznej. Metoda pięciu palców wydaje się praktycznie stosowalna.

³⁶⁶ Przy tej okazji można intuicyjnie zobaczyć pluralizm jako paralelne nurty krzewienia idei od zarania dziejów, oraz jako paralelne nurty aktualnie żyjących obok siebie pokoleń młodszych i starszych oraz jako paralelne nurty ludności miejscowej i napływowej. Ludność miejscowa lub dominująca cywilizacyjnie grupa (w skali państwa czy nawet kontynentu albo globu) narzuca różnym „mniejszościom” czy grupom słabszym obowiązek integrowania się. Mniejszości domagają się pluralizmu, aby zachować tożsamość. Ale także silniejsi propagują pluralizm, bo bez niego nie byłby możliwy handel i globalizm. Słabsi zaś propagują integrację mimo odmienności. Na tym polegają gry wielkiego wspólnego świata.

Niepokoi natomiast chłodne [w opisach] podejście Martensa do dzieci i pominięcie w rozważaniach teoretycznych czynnika emocjonalnego, który jest fundamentalnie istotny w rozwoju człowieka. Martens wydaje się być jak surowy ojciec, który chce dobrze dla swoich dzieci. Ta postawa umożliwia Martensowi obniżenie wieku zorganizowanego filozofowania aż do wczesnych lat przedszkolnych. Tak radykalne obniżenie wieku wymagałoby wszechstronnego uzasadnienia, także od strony emocjonalnej konstytucji dzieci. Martens dał to uzasadnienie jakby przez fakty dokonane, tj. proponując metodę pięciu palców, a więc głównie od strony intelektualnej.

Używając argumentów behawioryzmu³⁶⁷, Martens, jako filozof, ustępuje przed siłą współczesnej *science*. Martens nie zajmuje się bezpośrednimi skutkami zajęć filozoficznych, nie stawia pytania, czy małe dzieci są szczęśliwsze i stabilniejsze, gdy filozofują. Martens nie reprezentuje dzieci. Martens reprezentuje większą całość. Jest chwilami podobny do generała, który nie chce zawracać sobie głowy tym, co czują matki i żony żołnierzy, bo wtedy nie mógłby ich wysyłać na front. Pamiętajmy jednak, że ewentualne nadmierne tempo nauczania będzie owocować tym, że ktoś – dziecko, uczeń, student, człowiek – poczuje się po prostu głupi, słaby, odarty z godności. Za głupi, aby decydować o swoim życiu i aby współdecydować o polityce. W obecnej sytuacji cywilizacyjnego trendu do obniżania wieku szkolnego³⁶⁸ nie ma co z góry zrzucać ciężaru na dzieci tak po prostu, tylko dlatego, że intelektualnie są w stanie filozofować, ani na nieprzygotowanych dorosłych, zwłaszcza nauczycieli, lecz trzeba dostosować metody, teoretycznie i w praktyce. Bez tego, zamiast *orientowania się w myśleniu*, może nastąpić *powtórka z historii*, a więc orientowanie się na władzę (nauczyciela, szefa, dowódcę) i płynięcie z prądem, co może owocować *nieszkodliwym(?)* konformizmem albo wykonywaniem błędnych moralnie, a nawet przestępczych rozkazów.

Brakuje literatury ujmującej krytycznie poszczególne zagadnienia poruszane przez Martensa, a zwłaszcza praktyczne (psychorozwojowe) efekty lansowanego przez Martensa filozofowania z dziećmi, w tym filozofowania w wieku przedszkolnym, w ramach, w gruncie rzeczy ogólniejszej, ale przedstawionej intelektualistycznie koncepcji filozofii jako z istoty dydaktycznej. Ważna bowiem jest nie tylko intelektualna zdolność, ale również emocjonalna dojrzałość do filozofowania, bo w filozofowaniu wypływają często poważne sprawy.³⁶⁹ Być może musi minąć czas, aby takie perspektywiczne ujęcie było wykonalne w niegłoślny sposób. Jak dotąd, dominuje literatura propagująca i kontynuująca myśl Martensa³⁷⁰.

³⁶⁷ Pamiętajmy, że w ramach behawioryzmu trudno jest mówić o wolności czy miłości, o których na codzień mówi, a przynajmniej myśli każdy człowiek. Używa się raczej określeń tego typu jak „przywiązanie”. Takie precyzacje nie tylko odzierają systemy filozoficzne z niektórych wielkich idei, lecz także ludzką potoczność z czegoś, czego pragniemy najbardziej. Ale nawet gdyby – wolność jest przecież hasłem oświeceniowym. To jest postulat „rozumu praktycznego”. I czy możemy sobie wyobrazić Sokratesa bez wolności? Behawioryzm bywa jak jedno z lekarstw, ale czy my odżywiamy się lekami?

³⁶⁸ Jest to rozwiązanie stosowane coraz szerzej dlatego, że zwiększyło się pole i jego rodzaj między narodzinami, a życiem dorosłego. Porównajmy dystans, jaki miała do pokonania dziecko z chłopskiego gospodarstwa w Średniowieczu i dzisiaj. Dawniej dziecko rodziło się w jakimś środowisku i żyło w tym środowisku. Dzisiejszy dorosły spędza życie w dużej części w firmach i w przemyśle, które są zupełnie inne niż jego domowe pielesze. Jest tu więc potrzebne przeprowadzenie do innego świata.

³⁶⁹ Być może również to ma na myśli Sokrates, gdy powiada: *Bo myśmy jeszcze za młodzi[!] na to, żeby tak doniosłe sprawy rozstrzygać*. – Zob. fragment z *Protagorasa* użyty przeze mnie jako motto na początku niniejszego studium.

³⁷⁰ Barbara Weber ustnie potwierdziła, że w Niemczech nie ma literatury krytycznej.

Zbadania wymagają więc prace następców Lipmana i Martensa w aspekcie emocji dzieci związanych z ich filozofowaniem.

Martens porusza się między tezami behawioryzmu, zwłaszcza w sprawach zdolności, a tezami filozoficznymi dotyczącymi wolności, zdolności do rozumowania i autonomii. Pytanie o to, od kiedy filozofować z dziećmi, jest częścią ogólniejszego pytania, w jakich latach (etapach rozwojowych) co robić, i bardziej szczegółowego: czego i jak uczyć. Uczymy się bowiem nie tylko przysłowiowej matematyki, ale uczymy się żyć. Pozostając w zakresie edukacji zorganizowanej, kwestia przepływu informacji oraz emocji dotyczy bowiem wszystkich przedmiotów (zajęć szkolnych), a nie tylko filozofii. I tu znajdujemy się w samym środku pytania o pedagogikę. Gdy Martens uznaje, że elementem konstytutywnym filozofii jest dydaktyczność, to rozpoznaje, że miejsce filozofii jest wszędzie, także w szkole, także na każdym przedmiocie, bo człowiek, w tym dziecko, uczy się w każdej sytuacji, w każdym momencie, używając jednocześnie wszystkich swoich władz umysłowych. Przykładem tego, że filozofia może, a nawet powinna być wprowadzana na wszystkich lekcjach niech będzie lekcja szeroko rozumianej fizyki w starszych klasach. Gdy realizacja programu dojdzie do rakiet i von Brauna, to można wprowadzić elementy etyki. Znanym konstruktorem rakiet jest bowiem Wernher von Braun. Jednym kojarzy się z lotem na Księżyc, a innym z raketami V2 i zatrudnianiem więźniów obozów koncentracyjnych. Czy uczony powinien brać pod uwagę to, w jakich warunkach pracuje i jak zostaną wykorzystane efekty jego pracy? Jaka jest różnica między wojną agresywną, a wojną obronną tj. sprawiedliwą, której zasady sformułował w XV wieku Paweł Włodkowic? To nie są pytanie od rzeczy. Odpowiedź na nie może zdecydować o tym, czy fizyk będzie szczęśliwy, czy pojawią się Hiroshimy nowego typu i jaki wyrok wyda Historia.

Gdy Martens za rozwiązanie idealne uznaje rozmowę swobodną, to cechą takiej rozmowy będzie jej przebieg bez presji zewnętrznej oraz o własnych siłach uczestników. Bo czy dziecko czteroletnie jest w stanie wytrzymać napór i niecierpliwe pomaganie czy choćby podpieranie osoby dorosłej? Taka zdolność pojawia się wraz z siłą nastolatków, czego wyrazem jest ich realny bunt³⁷¹. Wszystko wskazuje na to, że dzieci czteroletnie są w stanie filozofować, lecz koniecznie powinny mieć zapewnioną swobodę, w tym możliwość milczenia czy zajęcia się czymś innym. Dzieci starsze nabierają siły i stają się na tyle swobodne (autonomiczne), że jako dwunastoletnie mogą brać udział w rozmowie ze starszymi, w tym sensie, że mogą być w stanie utrzymać (obronić) swą swobodę, o ile dorośli będą *fair*. Ze wstępnego rozpoznania praktyki filozofowania z dziećmi wydaje się, że współcześnie sprawę ratują ci nauczyciele, którzy mimo organizacyjnego gąszczu i ścisłu systemu szkolnego, są po prostu łagodni wobec dzieci³⁷².

W wezwaniu do wolniejszego tempa jest element terapeutyczny. Jak to rozumieć? W spotkaniu terapeutycznym uwaga prowadzących skierowana jest na terapeutyzowanych

³⁷¹ Wiele osób pamięta i do końca życia z dumą opowiada o swoim młodzieńczym buncie, gdy byli nie tacy, jak im kazano, lecz gdy byli sobą. Nawet jeżeli przy tym dodają, że musieli za to zapłacić jakąś cenę. – Por. także u Martensa o libretto Adorno na motywach *Przygód Tomka Sawyera* i sztuce B. Sabatha, w której *obaj chłopcy już w podeszłym wieku spotykają i kontynuują dziecięce sny o wolności*. – Por. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit. s. 181–183.

³⁷² Wcześniej znanymi, historycznymi przykładami właściwej postawy nauczycielskiej w skrajnie trudnych warunkach byli Makarenko i Korczak. Taka postawa cechuje się m.in. konsekwentnością i odpornością na niekorzystne warunki zewnętrzne. Jednak także w warunkach pokojowych, wobec dość powszechnego konformizmu, dobra postawa wymaga przynajmniej odrobiny heroizmu.

uczestnikach. W spotkaniu pedagogicznym, wydawałoby się, uwaga prowadzących powinna być skierowana na przedmiot, ale najlepiej, gdy jest skierowana na relację między uczącymi się i przedmiotem. Najpierw jednak wszyscy muszą... dojść do siebie, aby zacząć filozofować, a nie tylko paplać, nawet jeżeli używając wyszukanej terminologii fachowej. Dotyczy to także małych dzieci, bo i one są wkręcone w trybiki zwariowanego świata. Tym bardziej do pouczających stosuje się powiedzenie: *lekarzu ulecz samego siebie*. – Pytanie bowiem nie brzmi: jak ja (nauczyciel) przekażę materiał? lecz: jak uczestnicy przyswoją wiedzę i umiejętności? – Czysto kognitywne przyswajanie porusza jedynie część naszej osobowości. Łykamy wtedy wiedzę, ale nie nabywamy umiejętności ...filozofowania. Jest to jak branie tabletek, bez gruntownego zdrowienia, żonglowanie symptomami, a wręcz z blokowaniem zdrowienia. Aby wyzdrowieć, trzeba przekroczyć horyzont choroby. Filozofia, w sensie filozofowania, jest niewątpliwie przekraczaniem horyzontów. Co więcej, w praktyce pojawiło się i funkcjonuje coś takiego (psycho)terapia filozoficzna.

Martens pisze o tak wielu pojęciach, argumentach, filozofach i metodach, że niemal każdy może znaleźć u niego coś inspirującego lub uzasadniającego filozofowanie z dziećmi, ale także niemal każdy może znaleźć coś, o czym by z Martensem dyskutował, a więc tak czy inaczej filozofował. Również więc w tym przejawiałaby się dydaktyczna funkcja filozofii, co Martens naświetla i propaguje jako jej celem ogólniejszy.

Tematy do głębszego zbadania

- 1) Biografia Ekkeharda Martensa.
- 2) Chronologiczność pojawiania się pomysłów w twórczości Martensa.
- 3) Stosowanie terminu *technika kulturowa* przez innych autorów.
- 4) Rozumienie przez Martensa racjonalizmu, że stosuje go jako określenie w odniesieniu do każdej ze swoich pięciu metod, a do metod innych filozofów nie.
- 5) Emocjonalny (psychorozwojowy) aspekt aktywności dzieci filozofujących w grupach wieku przedszkolnego i szkolnego.
- 6) Ustalenie typów argumentacji na rzecz wczesnego filozofowania dzieci:
 - a) Historyczne, aby uniknąć np.
 - potworności w rodzaju panowania nazistowskiego,
 - bestialstw w rodzaju reżimu Czerwonych Kmerów, wykształconego w Paryżu Pol Pota, który jest odpowiedzialny za śmierć aż 1,7 – 2,5 mln osób tylko 7,5 milionowego narodu w latach 1975–1979 i za to, że w 2 milionowej stolicy zostało 23 tysiące mieszkańców,
 - ludobójstw, jak na terenie byłej Jugosławii w latach 90., w środku Europy,
 - b) społeczne i kulturowe (filozofowanie jako narzędzie samookreślenia w czasie globalizacji i multikulturowości)
 - c) polityczne (np. wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego, dyskurs publiczny, odpowiedzialność).
- 7) Filozoficzne
 - a) ontologiczne (metafizyczne) podstawy filozofowania dzieci,
 - b) fundamenty rozumienia siebie i świata.
- 8) Etyka oraz inne dziedziny filozofii w filozofowaniu dzieci.

- 9) Przykłady stosowania metody pięciu palców w konkretnych rozmowach, z odróżniającym wskazaniem podmetod oraz ich wytłumaczeniem.

68 letni Martens jest nadal twórczy. Ostatnio ukazała się jego książka (cenna dla rozumienia Martensa w ogóle): *Lob des Alters. Ein philosophisches Lesebuch*³⁷³. Dwa słowa w tym tytule są warte szczególnej uwagi. *Lesebuch*, to typ książki znanej od Średniowiecza: edukacyjna, najczęściej ukierunkowana antologia. W tym przypadku są to fragmenty pism kilku filozofów, przystępnie przez nich napisane, z wyjaśniającymi komentarzami Martensa. – *Lob des Alters*, to pochwała wieku (dojrzałości, starości). Przytoczone we wstępie opowiadanie poucza, że starsi wiedzą więcej, niż to się przypuszcza i że zdolni są także do niezwykłych czynów, w tym do uczenia się, o ile widzą cel (dzieciom jako motoryka wystarcza ciekawość). Czyż nie pojawia się tu skojarzenie z Sokratesem w *Protagorasie* Platona, który powiada: *Więc nad tym się zastanawiamy, i to ze starszymi od nas. Bo myśmy jeszcze za młodzi na to, żeby tak doniosłe sprawy rozstrzygać*. Czyż ten tytuł nie prowokuje do zastanawiania się nad formami filozofowania dzieci? Zwłaszcza, że Martens przywołuje także Erika H. Eriksona teorię faz rozwoju psychospołecznego. Tą publikacją Martens trafia do starszych, a więc do kolejnej grupy społecznej i wyborczej, bardzo licznej w Niemczech i zwraca jej uwagę na problemy edukacji.

Z informacji na stronie Uniwersytetu Hamburgskiego wynika, że emerytowany Profesor nadal jest aktywny. Tak jak pisze: *Pewne jest tylko jedno: my wszyscy będziemy starsi i będziemy umierać – ale nie wszyscy będą starzy i bezsilni*³⁷⁴. Martens kieruje swoje myśli ku wielkim problemom współczesnego świata nie załamując rąk, lecz właśnie przez pryzmat możliwości poprawy sytuacji, które pojawiają się w wyniku filozofowania dzieci, a przynajmniej poczynając od dzieciństwa. Swoją ofertę wsparcia koncepcyjnego, praktycznego i organizacyjnego kieruje do osób odpowiedzialnych w szkołach i uniwersytetach, w gospodarce, polityce i kościołach³⁷⁵.

³⁷³ E. Martens, *Lob des Alters. Ein philosophisches Lesebuch*, Artemis&Winkler, Mannheim 2011.

³⁷⁴ Woryginalne: *Sicher ist nur eines: wir werden alle älter und sterben – nicht alle aber werden alt und gebrechlich*. Ibidem, s. 23.

³⁷⁵ Por. Prof. Dr. Ekkehard Martens, Professor im Ruhestand <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/1385> (data dostępu: 26.09.2011).

Rozdział 14. Informacje biograficzne o E. Martensie

Ekkehard Martens – życiorys^{376 377}

E. Martens studiował filozofię, łacinę, grekę i pedagogikę we Frankfurcie, Tübingen i Hamburgu. Był doktorantem – stypendystą słynnego Max-Planck-Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt w Starnberger koło Monachium. Instytut ten został założony i prowadzony przez Carla Friedricha von Weizsäckera. Jego następcą został Jürgen Habermas i wtedy instytut został przemianowany na Max-Planck-Institut für Sozialwissenschaften. Martens doktoryzował się pracą o filozofii Platona. Habilitował się w dziedzinie dydaktyki filozofii. – Brak opublikowanych danych o uczelnianych tytułach tych prac.

Początkowo pracował jako nauczyciel gimnazjalny. Następnie jako asystent [Wissenschaftlicher Assistent für Philosophie] w wyższej szkole pedagogicznej [Pädagogische Hochschule] w Münster. Od 1978 wykładał jako profesor dydaktyki filozofii i języków dawnych [Professor für Didaktik der Philosophie und Alten Sprachen] na uniwersytecie w Hamburgu. Następnie miały miejsce liczne zlecenia wykładów [Lehraufträge] oraz gościnne profesury [Gastprofessuren], ostatnio na uniwersytetach w Essen und Bochum.

Od 1997 do 2001 (razem z D. Birnbacherem i P. Nenningerem³⁷⁸) Ekkehard Martens był naukowym opiekunem próbnego projektu szkolnego „praktyczna filozofia” w Północnej Nadrenii – Westfalii [die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Praktische Philosophie“] (tam od 2003 roku taki przedmiot we wszystkich szkołach drugiego poziomu [Unterrichtsfach in sämtlichen Schulformen der Sekundarstufe I³⁷⁹).

W 1978 założył i jest współredaktorem [Mitherausgeber] kluczowego czasopisma “Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik”.

Poza tym E. Martens to m.in.:

1. Autor, redaktor lub współredaktor wielu ważnych publikacji w dziedzinie filozofii, dydaktyki filozofii i filozofowania z dziećmi – por. poniższe wykazy bibliograficzne, które ze względu na ograniczony zakres niniejszej pracy nie są kompletne. O ile udało mi się ustalić, także w Niemczech nie została sporządzona pełna bibliografia

³⁷⁶ Na podstawie nieco enigmatycznego *Lebenslauf*, najprawdopodobniej napisanego przez samego Martensa. – Por. <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/martens> (data dostępu 26.09.2011).

³⁷⁷ Por. także Klaus Draken, *Prof. Dr. Ekkehard Martens – und der Landesverband NRW in unserem Fachverband* [z okazji 65 urodzin E. Martensa], w: *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen Beiträge und Informationen* Nr.45, dostępne w Internecie <http://www.fv-philosophie-nrw.de> s. 72–73 oraz V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit.

³⁷⁸ Prof. Dr. Dieter Birnbacher, Universität Düsseldorf; Prof. Dr. Peter Nenninger, Studienzentrum für empirische Pädagogik an der Universität Koblenz – Landau.

³⁷⁹ Tj. w szkołach następujących po czteroletniej Grundschule. Przedmiot obowiązkowy dla tych, którzy nie biorą udziału w lekcjach religii. Wprowadzenie tych zajęć spotkało się z oporem kościoła. Uczniowie, którzy biorą udział w zajęciach wprowadzających do islamu są zwolnieni z uczestnictwa. – Z lektury całego okólnika stowarzyszenia pod nazwą Internationaler Bund der Konfessionslosen und Atheisten e. V. wynika, że sytuacja jest zawiślana. Por. <http://www.ibka.org/artikel/rundbriefe03/schulversuch.html> (data dostępu: 30.05.2011).

- Martensa – pozycje książkowe zob. także w: *Katalog der Deutschen Nationalbibliothek* <http://d-nb.info/gnd/120534819> .
2. Współzałożyciel *Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik*, <http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/forumfd/index.htm> (publikacje, kongresy, organizacje, linki)
 3. Współwydawca w/w *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Wg. Steenblocka jest to *centralny organ oświaty filozoficznej*³⁸⁰; teksty tego czasopisma nie są omawiane w niniejszej pracy z powodu ich dużej ilości, a to jednak byłoby wskazane w szerszej pracy monograficznej.
 4. Członek komisji układających plany zajęć szkolnych w kilku Landach.

³⁸⁰ W oryginale: *Zentralorgan der Philosophiescher Bildung*. Por. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit., s. 10 i n.

Bibliografia³⁸¹

E. Martens, najważniejsze publikacje książkowe, chronologicznie

Niektóre pozycje zostały poprzedzone gwiazdką – * – bo są eksponowane przez samego Martensa. Wymienia je na stronie Uniwersytetu Hamburskiego: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/martens>. Tytuły Martensa zwykle bardzo precyzyjnie zapowiadają treść książek, ale przy niektórych pozycjach podają wyjaśnienia ich zawartości.

Dla orientacji czasowej przypominam, że w 1972 roku Matthew Lipman odszedł z University of Columbia, aby w Montclair State College założyć IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

1. Platon, *Charmides*. Griech./dtsh. Übers. u. mit Anm. hrsg. Stuttgart: Reclam 1977 (bibliograph. erg. Ausg. 2000).
2. *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover 1979.
3. *Gegenwärtige Philosophie*, w: Ernst von Aster, Ekkehard Martens, *Geschichte der Philosophie*, 17. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, 1980, s. 430 – 461³⁸².
4. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.
5. *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Schroedel, Hannover 1990³⁸³.
6. * *Der Faden der Ariadne oder: Warum alle Philosophen spinnen*, Metzler, Stuttgart 1991 (Neuausgabe Reclam, Stuttgart 2000)³⁸⁴.
7. * *Philosophie – Ein Grundkurs*, (Hrsg. zus. mit H. Schnädelbach), 2 Bände, Rowohlt, Reinbek 1991³⁸⁵.
8. * *Ethik – Ein Grundkurs*, (Hrsg. zus. mit H. Hastedt), Rowohlt, Reinbek 1996.
9. * *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*, Reclam, Stuttgart 1996.
10. * *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, Reclam, Stuttgart 1997³⁸⁶.
11. * *Philosophische Meisterstücke* (Hrsg. zus. mit E. Nordhofen, J. Siebert). 2 Bände, Reclam, Stuttgart 1998/2001.
12. * *Gut leben. Ethik*, (Hrsg.) Bayerischer Schulbuchverlag, München 2002.
13. * *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, Reclam, Leipzig 2003³⁸⁷.

³⁸¹ Przy niektórych tytułach została dodana informacja o zawartości, w nawiasach kwadratowych.

³⁸² W rozdziale *Gegenwärtige Philosophie* E. Martensa opisuje filozofię współczesną przez pryzmat niemieckiej sytuacji po okresie nazistowskim.

³⁸³ Później, po ponownym opracowaniu (Neubearbeitung) ukazało się pod tytułem *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, Reclam, Stuttgart 1997.

³⁸⁴ *Spinnen* jako metoda spekulatywna w metodzie pięciu palców. Zob. w rozdziale 3. niniejszego studium.

³⁸⁵ Główne tematy współczesnej filozofii.

³⁸⁶ Nowe opracowanie (Neubearbeitung) wcześniejszej pozycji *Sich im Denken orientieren*; książka najszerzej omawiająca filozofowanie z dziećmi.

³⁸⁷ *Staunen* jest jednym z głównych pojęć system Martensa. Zob. w rozdziale 4.

14. * *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (Hrsg.). 3. Aufl., Beck, München 2003.
15. * *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2003³⁸⁸.
16. * *Praxishandbücher Philosophie / Ethik*, 4 Bde. (Hrsg. zus. mit H. Hastedt / J. Rohbeck, V. Steenblock), Siebert, Hannover 2003/2004.
17. * *Philosophie und Bildung* (Hrsg. zus. mit Chr. Gefert u. V. Steenblock). Münster etc.: LIT, 2004 ff³⁸⁹.
18. * *Sokrates – eine Einführung*, Reclam, Stuttgart 2004 (176 s.).
19. * *Lob des Alters. Ein philosophisches Lesebuch*, Artemis&Winkler, Mannheim 2011.

Tłumaczenia Platona³⁹⁰

1. Platon, *Charmides*. Griech./dtsh. Übers. u. mit Anm. hrsg. Stuttgart: Reclam 1977 (bibliograph. erg. Ausg. 2000).
2. *Theätet*, 1981 (2003).
3. *Parmenides*, 1987 (2001).

Wybór nowszych artykułów³⁹¹:

1. *Philosophiedidaktik*. In: A. Pieper (Hrsg.), *Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch*. Reclam: Leipzig 1998, s. 281–303.
2. *Praxis des Philosophierens: Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachdidaktischer Sicht*. In: *Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach – Materialien, Abschlussbericht*. Frechen 2002, Ritterbach Verlag, s. 33–67.
3. „Ist Tugend lehrbar?“ – *Zum Zusammenspiel von Intuition und Reflexion beim moralischen Urteilen*. (zus. mit U. Gebhard u. R. Mielke). In: J. Rohbeck (Hrsg.), *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*. Dresden 2004, Thelem (*Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*), s. 131–164.
4. *Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik*. In: H.-J. Müller/S. Pfeiffer (Hrsg.), *Denken als didaktische Zielkompetenz – Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. Hohengehren 2004, Schneider Verlag, s. 7–18³⁹².

Wybrane publikacje³⁹³ dające szerszą perspektywę na filozofowania z dziećmi, stanowiące pomoc dla nauczycieli. Pozycje te nawiązują do E. Martensa lub są jego autorstwa albo pod jego redakcją:

³⁸⁸ Metoda pięciu palców, omówienie metod zajęć szkolnych, już nie anegdotyczne ale właśnie metodyczne przykłady z praktyki.

³⁸⁹ Przegląd filozofowania z dziećmi w Niemczech.

³⁹⁰ Por. <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/martens> (data dostępu 26.09.2011).

³⁹¹ Ibidem.

³⁹² Ibidem.

1. Ernst von Aster, Ekkehard Martens, *Geschichte der Philosophie*, 17. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, 1980, s. 430–461³⁹⁴.
2. Dieter Birnbacher, Joachim Siebert, Volker Steenblock (Hrsg.): *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, Siebert, Hannover 2003³⁹⁵.
3. Ekkehard Martens / H. Schnädelbach (Hrsg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1985³⁹⁶.
4. Ekkehard Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (Hrsg.). 3. Aufl., Beck, München 2003.
5. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin 2011, Reihe [w serii]: *Münsteraner Einführungen: Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher* Bd. 1, 5. Auflage, 2011, 264 s.³⁹⁷.
6. W tym miejscu powinny lub mogłyby być wymienione także liczne strony internetowe uniwersytetów, instytutów, ministerstw i różnych organizacji zajmujących się filozofowaniem z dziećmi. – Do uwzględnienia w szerszym opracowaniu.

Bibliografia, pozycje cytowane i wymieniane w niniejszej pracy:

1. Bolesław Andrzejewski, *Przyroda i język. Filozofia wczesnego Romantyzmu w Niemczech*, PWN, Warszawa Poznań 1989.
2. Bolesław Andrzejewski, *Historia filozofii niemieckiej do połowy XIX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2007.
3. Bolesław Andrzejewski: *Problem noumenu w kantyzmie i neokantyzmie*. W: *W kręgu inspiracji kantowskich*. Red. R. Kozłowski, Warszawa-Poznań 1983, s. 115–116.
4. Ernst von Aster, Ekkehard Martens, *Geschichte der Philosophie*, 17. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, 1980³⁹⁸.

³⁹³ Szerszy wybór zob. V. Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, op. cit, s. 24 i 25. – Jeszcze szerszy przegląd literatury daje Steenblock w bibliografii na końcu książki oraz w poszczególnych rozdziałach w: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, op. cit.

³⁹⁴ Tamże rozdział *Gegenwärtige Philosophie* jest autorstwa E. Martensa, opisującego filozofię współczesną, przez pryzmat niemieckiej sytuacji po okresie nazistowskim.

³⁹⁵ Z przedmowy wydawcy: *Wszystkie tu zebrane artykuły [opracowania, przyczynki] wykazują zainspirowanie, w taki czy inny sposób, pismami Martensa oraz są – z różnych perspektyw, wewnątrzuniwersyteckich i pozauniwersyteckich – przeróbkami i wariacjami tematów i tez, które pojawiły się [zadźwięczały] u Martensa. Jednocześnie przekazują obraz żywotności współczesnej dyskusji wokół form, zawartości oraz wdrożeniowości filozoficznego kształcenia – będącego, wg. Ekkeharta Martensa, „czwartą techniką kulturową”, obok czytania, pisanie i liczenia – oraz wskazują nowe drogi dla przyszłości filozofii bliskiej życiu, a także jej szkolnemu, osobistemu i społecznemu przekazowi [pośrednictwu]. W oryginale: *Alle hier versammelten Beiträge haben sich in der einen oder anderen Weise von seinen Schriften inspirieren lassen und umspielen und variieren – aus unterschiedlichen, inner- wie außeruniversitären Perspektiven – bei Ekkehard Martens anklingende Themen und Thesen. Gleichzeitig vermitteln sie ein Bild der Lebendigkeit der gegenwärtigen Diskussion um die Formen, Inhalte und die Umsetzbarkeit philosophischer Bildung – nach Ekkehard Martens die „vierte Kulturtechnik“ neben Lesen, Schreiben und Rechnen – und weisen neue Wege für die Zukunft einer lebensnahen Philosophie und ihrer schulischen, persönlichen und gesellschaftlichen Vermittlung.* – Por. Dieter Birnbacher, Joachim Siebert, Volker Steenblock (Hrsg.): *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, Siebert, Hannover 2003, s. 7.*

³⁹⁶ Książka wydana z myślą o uczących filozofii.

³⁹⁷ Pozycja nowa, podstawowa, dająca panoramiczny wgląd w sprawy dydaktyki filozofii w Niemczech.

³⁹⁸ Wydanie pierwsze miało miejsce w roku 1932.

5. Philippe Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. Maryna Ochab, Wydawnictwo Marabut. Gdańsk 1995.
6. Élisabeth Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, tłum. K. Choiński, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 1998.
7. Jürgen Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, Przekład i wprowadzenie Bolesław Andrzejewski, Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2006.
8. Andrzej Bronk, *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1988.
9. Marek Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
10. Tadeusz Buksiński, *Moderność*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001.
11. Tarczycjusz Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: Praktyki i ideologie*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. naukowa Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak – Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
12. Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, *Edukacja demokratyczna jako sfera namysłu w filozofii praktycznej*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009, s. 7–16.
13. Lloyd De Mause, *The History of Childhood*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson. pp. 450; wydanie niemieckie: *Hört ihr die Kinder weinen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994, 8. Aufl.
14. *Dzieci*, Wybór, opracowanie i redakcja Maria Janion i Stefan Chwin, t. 1 i 2, Wydawnictwo Morskie Gdańsk, Gdańsk 1988.
15. Johann Gottlieb Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/411/1> (data dostępu 26.09.2011).
16. William K. Frankena, *Analytische Ethik, Eine Einführung*, München 1972 (engl. 1963)
17. Hans-Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen*, Quadriga, Weinheim 1989.
18. Hermann Giesecke, *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Neuausgabe. Stuttgart, Klett-Cotta-Verlag 1996.
19. Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoff, Patricia K. Kul, *The Scientist in the Crib*, (tłum. pol. E. Haman, P. Jackowski, *Naukowiec w kołysce: czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Media Rodzina, Poznań 2004).
20. Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp, Georg Lind, *Edukacja demokratyczna jako sfera namysłu w filozofii praktycznej*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009, s. 153–163.
21. Barbara Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.
22. John Caldwell Holt, *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez działanie*, tłum. D. Konowrocka, (tyt. oryg. *Instead of Education: Ways to help People Do Things Better*), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
23. Werner Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
24. Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* dostępne na <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3505/1> (data dostępu 26.09.2011).

25. Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, dostępne na <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3512/1> (data dostępu 26.09.2011).
26. Immanuel Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Kęty 2002, Tł. i wstęp B. Bornstein.
27. Immanuel Kant, *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?*, w: *Rozprawy z filozofii historii*, przekład: T. Kupś, Wydawnictwo Antyk, 2005, dostępne także na: http://www.etiudafilozoficzna.pl/Tematy/librarium/czym_jest_osw_kant.html (data dostępu 26.09.2011).
28. Immanuel Kant, *Was heißt: sich im Denken orientieren?* Quelle: Immanuel Kant: *Werke in zwölf Bänden*. Band 5, Frankfurt am Main 1977, <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Was+hei%C3%9Ft%3A+sich+im+Denken+orientieren> (data dostępu 26.09.2011).
29. Mieczysław Krąpiec, *Język i świat realny*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1985.
30. Mieczysław Krąpiec, [hasło:] *Koncepcje filozofii*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/koncepcjefilozofii.pdf> (data dostępu 26.09.2011).
31. Adam Krokiewicz, *Sokrates*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1958.
32. Adam Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1971.
33. Katarzyna Kubat, Jarosław Marek Spychała "ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ", w: *Nowe perspektywy. Nauki społeczne dla gospodarki*, Wydawca: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2011, s. 195 - 207 oraz wersja angielska 370–382, http://www.bepuser.pl/popzedni_projekt/ (data dostępu 26.09.2011)
34. Anna Leśniewska, *Kształcenie przez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.
35. Georg Lind, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, 2. Aufl., Oldenbourg, München 2009.
36. Jean-François Lyotard, *Postmoderne für Kinder, Briefe aus den Jahren 1982–1985*, Passagen-Verl., Wien 1996.
37. Ekkehard Martens, „Das Schiff des Theseus” – *integratives Philosophieren mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zwischen Denktraining und Happening*, <http://www.bischof-neumann-schule.de/Downloads/downloads.html> (data dostępu 26.09.2011).
38. Ekkehard Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin, Schroedel 1979³⁹⁹.
39. Ekkehard Martens, *Didaktik der Philosophie*, w: E. Martens / H. Schnädelbach (Hrsg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1985, s. 546–578⁴⁰⁰.
40. Ekkehard Martens, *Gegenwärtige Philosophie*, w: Ernst von Aster, Ekkehard Martens, *Geschichte der Philosophie*, 17. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, 1980, s. 430–461⁴⁰¹.
41. Ekkehard Martens, *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (Hrsg.). 3. Aufl., Beck, München 2003.

³⁹⁹ Pierwsza książka E. Martensa w dziedzinie filozofowania dziećmi, zastąpiona następnie przez *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, op. cit..

⁴⁰⁰ Niestety brak tego rozdziału w wydaniu polskim.

⁴⁰¹ Autorem rozdziału *Gegenwärtige Philosophie* jest E. Martens. Opisuje w nim filozofię współczesną, ale przez pryzmat niemieckiej sytuacji po okresie nazistowskim.

42. Ekkehard Martens [wypowiedź⁴⁰² m.in., w:] *Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gessellschaft*, w: [rozdział] *Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
43. Ekkehard Martens, *Können auch Bakterien denken?*, w: *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln: Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte* (s. 233 – 238), Christian Fischer (Herausgeber), Franz J. Mönks (Herausgeber), Ursel Westphal (Herausgeber), Verlag: Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin 2008.
44. Ekkehard Martens, *Können Tiere denken? “ – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, w: *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Deutsche UNESCO-Kommission 2008, s. 90–95⁴⁰³ <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> (data dostępu 26.09.2011).
45. Ekkehard Martens, *Lust am Philosophieren – nicht nur für Kinder*, s. 99–108 w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
46. Ekkehard Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2003⁴⁰⁴.
47. Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, *O aktualnej sytuacji filozofii* w: Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.
48. Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.
49. Ekkehard Martens, *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, s. 132–141 w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
50. Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (Hrsg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1985, s. 828⁴⁰⁵.
51. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, s. 161–168 w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
52. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, Reclam, Stuttgart 2002.

⁴⁰² Jest to zapis dyskusji.

⁴⁰³ Jest to studium UNESCO poświęcone filozofowaniu dzieci.

⁴⁰⁴ Najbardziej „fachowa” pozycja Martensa. Zawiera obszerną bibliografię Martensa i innych autorów

⁴⁰⁵ Pozycja wielokrotnie wznawiana, przeznaczona w oryginale dla uczniów, studentów oraz autodydaktyków. Wydanie polskie zostało niestety okrojone i to nie jest zaznaczone, co może dawać pozór pełnego wydania. Przedstawia filozofię funkcjonującą współcześnie już nie jako system lecz jako zestaw różnorodnych wątków, daje ich przegląd, omawia sytuację filozofii w świecie multikulturowym i zdominowanym przez naukę typu *science*, technikę i gospodarkę. – Zob. rozdział *O aktualnej sytuacji filozofii*.

53. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht es eigentlich?*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen*, Nr 53 *Kinder philosophieren*, s. 132–141, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
54. Ekkehard Martens [m.in.], *Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gessellschaft*, [w rozdziale] *Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011)⁴⁰⁶.
55. Ekkehard Martens, *Praktische Philosophie aus Fachdidaktischer Perspektive – Schwerpunkt: Methodik*, w: *Philosophieunterricht in NRW* 34 (2000).
56. Ekkehard Martens, *Sind Wirtschaft und Moral miteinander vereinbar?* w: *Philosophieunterricht in NRW* 38 (2003), *Wirtschaft und Ethik*, s. 13–19⁴⁰⁷ <http://www.fv-philosophie-nrw.de/Mitt38Hp.pdf> (dostęp 26.09.2011).
57. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, w: *Philosophieunterricht in NRW* 36 (2001), *Neue Arbeitsformen im Philosophieunterricht*⁴⁰⁸.
58. Ekkehard Martens, *Sokratisches Philosophieren heute*, w: Nr. 36: *Neue Arbeitsformen im Philosophieunterricht / 2001* [Podtytuł: *Vortrag im Rahmen der Jahrestagung des Fachverbandes Philosophie NRW Am 23.3.201 in Bansberg*]⁴⁰⁹.
59. Ekkehard Martens, *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, Reclam, Leipzig 2003.
60. Ekkehard Martens, *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*, Reclam, Stuttgart 1996.
61. Gareth B. Matthews, [hasło] *The Philosophy of Childhood*, w *Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/entries/childhood/> (data dostępu 26.09.2011).
62. Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit - Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, (tyt. oryg. *The Philosophy of Childhood*), tłum niem. Claus Koch, Quadriga Verlag, Berlin 1995.
63. Ashley Montagu, *Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen*, Klett-Cotta, Stuttgart 1997 (9 wydanie); tytuł angielskojęzyczny: *Touching: The Human Significance of the Skin*, Harper & Row, Publishers, Inc., New York 1986.
64. Friedrich Nietzsche, *Jutrzenka*, Warszawa Kraków MCMXII [tj. 1912], w przekładzie Stanisława Wyrzykowskiego, dostępne w wersji cyfrowej na: <http://nietzsche.ph-f.org/pl/dziela>, (data dostępu 26.09.2011), w oryginale F. Nietzsche,

⁴⁰⁶ Jest to zapis dyskusji konferencji [?] stowarzyszenia pod nazwą Hanns-Seidel-Stiftung e.V. z München, którego jednym z celów jest *Erziehung zur Demokratie* (wychowanie dla demokracji).

⁴⁰⁷ Niniejszy tekst jest nowym opracowaniem artykułu E. Martensa, *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*. Reclam, Stuttgart 1997, Kap. 9.

⁴⁰⁸ *Philosophieunterricht in NRW* jest czasopismem wydawanym przynajmniej raz w roku przez stowarzyszenie *Der Vorstand des Landesverbandes Philosophie in Nordrhein Westfalen* [zarząd landowego stowarzyszenia Filozofia w Północnej Nadrenii – Westfalii] i / lub osoby wchodzące w skład Zarządu, zwł. przez przewodniczącego (ostatnio Klaus Draken, poprzednio Bernd Rolf, co może być różnie oznaczane w katalogach bibliotecznych). Numery od 38 z roku 2003 dostępne są jako pdf na stronie Fachverband Philosophie e.V. – Landesverband NRW <http://www.fv-philosophie-nrw.de> (data dostępu 26.09.2011).

⁴⁰⁹ Cenny tekst, bo w nim Martens przedstawia swą myśl w sposób zwarty innym filozofom.

- Morgenröte*, [in:] *Werke in drei Bänden*. München 1954, Band 1, S. 1144., <http://www.zeno.org/nid/20009246002> (data dostępu 26.09.2011).
65. Friedrich Nietzsche, *Wissenschaft und Weisheit im Kampf*. Dostępny w wersji cyfrowej na: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/Wissenschaft+und+Weisheit+im+Kampfe> (data dostępu 26.09.2011). – Brak jest opublikowanego polskiego tłumaczenia rozprawy *Wissenschaft und Weisheit im Kampf*.
 66. Elisabeth Noelle-Neumann, *Öffentliche Meinung: die Entdeckung der Schweigespirale*, Frankfurt am Main 1989.
 67. Ewa Nowak, *Filozofia od przedszkola. Glosa do pracy Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.
 68. *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Deutsche UNESCO-Kommission 2008, <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf>⁴¹⁰ (data dostępu 26.09.2011).
 69. *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, Herausgeben von Birnbacher D., Siebert J., Steenblock V., Siebert Verlag, Hannover 2003.
 70. Max Planck, *Wissenschaftliche Selbstbiographie*, Johann Ambrosius Barth Verlag, Leipzig, 1948
 71. Platon, *Protagoras*, w: Platon, *Dialogi*, Przełożył oraz wstępem i objaśnieniami opatrzył Władysław Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999, t.1.
 72. Neil Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt am Main, 1983, wydanie amerykańskie: *The Disappearance of Childhood*, 1982.
 73. Michael Pritchard, [hasło] *Philosophy for Children*, w: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/children/>, (data dostępu 26.09.2011). Wersja niemiecka jako: *Philosophie für Kinder*, <http://www.ki-p.de/content/Philosophie-fuer-Kinder> (data dostępu 26.09.2011).
 74. Franz Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do „Gwiazdy Zbawienia”*, przeł. Tadeusz Gadacz SP, w: *Filozofia dialogu*, Wybrał, opracował i przedmową opatrzył Bogdan Baran, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991, s. 68–75.
 75. Herbert Schnädelbach, *Das Projekt Aufklärung – Aspekte und Probleme. Für Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, w: *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, Herausgeben von Birnbacher D., Siebert J., Steenblock V., Siebert Verlag, Hannover 2003.
 76. Herbert Schnädelbach (– zob. Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, (red.). *Filozofia. Podstawowe pytania*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

⁴¹⁰ Książka zawiera rozdział pierwszy opracowania UNESCO dotyczącego stanu nauczania filozofii na świecie we wszystkich grupach wiekowych. W przetłumaczonym na niemiecki rozdziale pierwszym chodzi o miejsce filozofii w okresie przedszkolnym oraz w szkole podstawowej. – Kolejne rozdziały zostały napisane specjalnie przez nadających ton teoretyków oraz praktyków niemieckich i dają przegląd sytuacji w Niemczech. – Opublikowany w 2007 angielski i francuski oryginał studium UNESCO pod tytułem *Philosophy – A School of Freedom / La Philosophie, une École de la Liberté* dostępny jest w całości na: www.unesco.org/shs/philosophy (data dostępu 26.09.2011).

77. Christoph Schubert-Weller [Manuskript], *Die Militarisierung der männlichen Jugend der Weimarer Republik*⁴¹¹.
78. Christoph Schubert-Weller, *Hitlerjugend. Vom Jungsturm Adolf Hitler zur Staatsjugend des Dritten Reiches*. [Materialien zur historischen Jugendforschung], Juventa, 1993.
79. Christoph Schubert-Weller, „Kein schöner Tod ...” *Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890–1918*, Juventa-Verlag, Weinheim 1998.
80. Volker Steenblock, *Cultura autem animi philosophia est – Ekkehardt Martens und die Philosophiedidaktik*, w: *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehardt Martens zum 60. Geburtstag*, Herausgeben von Birnbacher D., Siebert J., Steenblock V., Siebert Verlag, Hannover 2003.
81. Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin 2011, Reihe [w serii]: *Münsteraner Einführungen: Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher*, Bd. 1, 5. Auflage, 2011, 264 s.⁴¹².
82. Antoni B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1995.
83. Barbara Weber, *Die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationenübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, , s. 109–120, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
84. Barbara Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. naukowa: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009, s. 77–99.
85. Hans Zehetmair, *Werte sind das Herz einer jeden Kultur*, w: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen* Nr. 53 (2007): *Kinder philosophieren*, http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/AMZ53.pdf (data dostępu 26.09.2011).
86. John Ziman, *Spółeczeństwo nauki*, PIW, Warszawa 1972.

Publikacje z mocnym nawiązaniem do praktyki

Starsze:

1. Matthew Lipman, *Das geheimnisvolle Wesen*. , (tyt. oryg. *Pixie*), übersetzt und herausgegeben von Daniela G. Camhy, Academia Verlag Sankt Augustin, 2., überarbeitete Auflage 2008 [do tego: *Das geheimnisvolle Wesen. Philosophieren mit Kindern*, (tyt. oryg. *Pixie. Manual*)].

⁴¹¹ Trzy pozycje Christopa Schubert-Wellera stanowią całość dla planowanego opracowania dotyczącego militaryzacji młodzieży *Die Militarisierung der männlichen Jugend vom Kaiserreich bis zum Dritten Reich*.

⁴¹² Pozycja nowa, podstawowa, dająca panoramiczny wgląd w sprawy dydaktyki filozofii w Niemczech.

2. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, (tyt. oryg. *Philosophical Inquiry*), tłum. B. Elwich i A. Łagodzka, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008.
3. Matthew Lipman, *Harry Stottelmeiers Entdeckung. Philosophieren mit Kindern*, (tyt. oryg. *Harry Stottlemeier's Discovery*) Übersetzt und herausgegeben von Daniela G. Camhy, Akademia Verlag, Sankt Augustin 2009.

Nowsze:

1. Gareth B. Matthews, tłum. niem. Freese H.-L., *Philosophische Gespräche mit den Kindern*, (tyt. oryg. *Dialogues with Children*), Freese Verlag, Berlin 1989.
2. Gareth B. Matthews, tłum. niem. Freese H.-L., Boll B., *Denkproben. Philosophische Idee Jüngerer Kindern*, (tyt. oryg. *Philosophy and the Young Child*), Freese Verlag, Berlin 1991.
3. Eva Zoller, A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci, tłum. E. Cieślík, Gdańsk 2009 (tyt. oryg.: *Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen Kinderfragen*, Herder, Freiburg i. Br. 2000).
4. Doris Daurer: *Staunen – Zweifeln – Betroffensein. Mit Kindern philosophieren*, Beltz, Weinheim/Basel 1999.
5. *Kristina Calvert und Sabine Dittmer philosophieren mit Kindern aus dem Buch Wolkenbilder und Möwendreck*, Aracari Verlag, Baar 2011⁴¹³.

⁴¹³ Razem z video.

Index osobowy i rzeczowy

- Adorno Theodor W., 17, 68
Andrzejewski Bolesław, 59
antyautorytarne wychowanie, 17
Aries Philippe, 48, 85
Arystoteles, 17, 22, 35, 36, 68, 102
Aster, von Aster Ernst, 11
behawioryzm, 40, 43, 89, 102, 103, 104
Benjamin Walter, 17, 18
Binswanger Ludwig, 43
Bizancjum, 74
Bloch Ernst, 17, 35
Bolten Jürgen, 67
Braun, von Braun Wernher, 104
Bronk Andrzej, 61, 87, 88, 89, 94
Buber Martin, 29
Budajczak Marek, 73, 74, 85
Buksiński Tadeusz, 51
Buliński Tarcyzjusz, 85
Cassierer Ernst, 17, 38
Celan Paul, 68
cywilizacja, 39, 45, 54, 62, 66, 74, 82, 87, 94, 102, 103, 124
Deecke Lüder, 82
deliberatywny zwrot, 84
demografia, 25, 45, 61, 68, 81, 89, 101, 102
demokracja, 21, 25, 30, 31, 32, 33, 43, 56, 77, 80, 115
deschooling, 17, 55
Devey John, 17, 29, 84
Dewey John, 30
dialog, rozmowa, 6, 9, 15, 19, 20, 22, 26, 27, 29, 39, 40, 41, 42, 47, 52, 56, 58, 75, 76, 84, 87, 92, 95, 98, 99, 101, 104, 106
dotyk, 24, 45
działanie, 14, 15, 16, 22, 28, 29, 43, 45, 46, 53, 61, 62, 76, 80, 82, 83, 87, 90, 91, 94, 98, 99, 101
dziecko, definicja, 6, 70
edukacja, 25, 29, 41, 42, 50, 53, 55, 56, 64, 73, 75, 80, 84, 92, 94, 101, 106
edukacja domowa (homeschooling), 54, 55, 56, 112
ekonomia, 13, 30, 81, 94
Erikson Erik H., 106
etyka, 12, 22, 33, 35, 59, 61, 84, 105
Feyerabend Paul, 44, 80
Feyerband Paul, 88
Fichte Johann Gottlieb, 73, 74, 83
filozof, 92
filozofia, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 51, 58, 61, 62, 75, 76, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 101, 105
filozofia praktyczna, 13, 16, 22, 26, 29, 30, 37, 39, 43, 60, 112
filozoficzne tradycje, 27, 28, 29, 48, 51, 62, 78, 85, 90, 101
filozofii dydaktyka, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 27, 37, 38, 53, 58, 62, 63, 83, 84, 86, 87, 99, 101, 102, 103, 105, 107, 113
filozofowanie z dziećmi, cele, 38, 39, 41, 51, 54, 58, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 93, 94, 101, 105
filozofowanie z dziećmi, ewentualne szkody, 32, 45, 46, 47, 103, 104, 105
filozofowanie z dziećmi, metody, 6, 16, 23, 39, 40, 47, 53, 55, 59, 62, 63, 82, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 110
filozofowanie z dziećmi, video, 97
filozofowanie z dziećmi, w jakim wieku, 15, 28, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 91, 99, 102, 103, 104
Freese Hans-Ludwig, 86
Freud Sigmund, 17, 43
Fryderyk II Wielki, 73
Fryderyk Wilhelm II Pruski, 75
Fryderyk Wilhelm III, 73, 74
Frydrychowicz Stefan, 85
Gadamer, 24, 32, 61, 88, 89, 112
Gardner Howard, 88
Gatto John Taylor, 74
Gebirtig Mordechaj, właściwie Bertig Mordche, 68
Giesecke Hermann, 17, 51
globalizacja, 11, 16, 61, 81, 89, 101, 105
Harwas-Napierała Barbara, 85
Heesen Berie, 17

Heidegger Martin, 15, 43, 66
 Herder Johann Gottfried, 17
 hermeneutyka, 66, 67, 88, 89, 92
 historia, 8, 41, 48, 66, 68, 74, 77, 89, 101, 102, 105
 Holt John Caldwell, 55, 85, 92
 Horkheimer Max, 17, 44
 Humboldt von Wilhelm, 38, 73, 74
 Huntington Samuel P., 78
 Husserl, 24, 26
 ideologia, 44, 51, 56, 78, 87, 90, 112
 inkulturacja, 94, 101
 inteligencja (grupa), 90
 inteligencja (zdolność), 88
 interkulturowa kompetencja, 67, 112
 Jaeger Werner, 86
 Jaspers Karl, 17, 26, 35, 37, 43
 język, edukacyjna funkcja, 7, 16, 28, 62, 64, 66, 68, 75, 90, 94, 107, 111, 113
 Kant Immanuel, 17, 22, 23, 27, 28, 35, 38, 39, 48, 60, 61, 63, 64, 77, 81, 99, 102, 111
 Kartezjusz, 9, 19, 24
 Kępiński Antoni, 78
 Klages Ludwig, 80
 Kmita Jerzy, 22, 92
 kognitywizm, 85, 89, 105
 Koneczny Feliks, 74, 124
 Korczak Janusz, 17, 104
 Kornhuber Hans Helmut, 82
 kościół, 13, 29, 43, 59, 81, 87, 106
 Krąpiec Mieczysław, 59, 84, 88
 Kuhn Thomas S., 42
 kultura, 12, 14, 23, 24, 26, 33, 36, 37, 42, 48, 59, 62, 66, 67, 68, 74, 75, 77, 80, 87, 90, 94, 98, 101, 102, 105, 112
 kultura, elementarne techniki, 14, 23, 33, 62, 76, 101, 102, 105, 110
 Kunert Joachim, 66
 Kyly Judy, 17
 learning by doing, 84
 Lebenswelt, 74, 75, 78
 Levinas Emanuelis, 29
 Libet Benjamin, 82, 85
 Liebau Eckhard, 41, 44
 Liebert Artur, 17
 Lind Georg, 21, 84
 Lipman Matthew, 17, 18, 22, 29, 30, 47, 48, 58, 63, 86, 98, 101, 104, 109
 living books, 85
 lobby, 80, 89
 Lorenz Konrad, 17
 Lyotard Jean-François, 17, 22
 Makarenko Anton Siemionowicz, 104
 Malitowska Anna, także Leśniewska, 30, 86, 123
 Marsal Eva, 98
 Mason Charlotte, 85
 Matthews Gereth, 17, 29, 35, 48, 63, 76, 86
 Mause, Lloyd De Mause, 48
 Mead Margaret, 17, 51
 metafizyka, 48, 59, 105
 metoda majeutyczna, 84
 metoda pięciu palców, 22, 40, 62, 63, 84, 93, 96, 102, 103, 105, 106, 110
 metoda pięciu palców i analityc philosophy, 91
 metoda pięciu palców i dialektyka, 91, 93
 metoda pięciu palców i fenomenologia, 16, 91, 93
 metoda pięciu palców i hermeneutyka, 67, 91, 93
 metoda pięciu palców i spekulatywność, 9, 91
 metodologia, 25, 90
 metodyka, 15, 23, 38, 51, 58, 62, 63, 91, 92, 98, 100
 Mickiewicz Adam, 67
 migotanie znaczeń (pojęć), 7
 Miłosz Czesław, 69
 Montagu Ashley, 45
 Montaigne, Michel de Montaigne, 17, 28, 102
 Montessori Maria, 17, 91
 multikulturowość, 12, 13, 56, 61, 68, 101, 102, 105
 nauczanie, 14, 25, 41, 42, 52, 53, 54, 55, 76, 93, 103
 nauczyciel, 12, 16, 18, 20, 26, 38, 41, 42, 44, 47, 52, 53, 54, 55, 62, 64, 67, 76, 83, 87, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 110
 nauka, 13, 14, 15, 23, 24, 25, 26, 29, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 53, 55, 56, 60, 61, 63,

65, 67, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87,
 88, 89, 90, 94, 95, 114
 nauki ścisłe, science, 29, 40, 63, 77, 80, 85,
 87, 88, 89, 93, 94, 102
 Nelson Leonard, 17, 22
 Niemczuk Andrzej, 33
 no schooling, 56
 Nohl Herman, 17
 Novalis, Georg Philipp Friedrich Freiherr
 von Hardenberg, 17, 48
 Nowak Ewa, 86, 91, 123
 nuda, 50
 oceny szkolne (stopnie), 52, 98, 100
 Olsen Christopher, 17
 ontologia, 48, 50, 59, 94, 105
 orientowanie się w myśleniu, 16, 26, 27,
 28, 33, 38, 40, 48, 77, 87, 93, 98, 102,
 103
 państwo, 13, 16, 27, 41, 42, 43, 47, 48, 52,
 53, 56, 58, 66, 73, 74, 89, 98, 125
 partie polityczne, 13, 40, 43, 80, 102
 pedagogika, 17, 28, 46, 47, 53, 56, 68, 85,
 89, 92, 94, 95, 99, 102, 104, 105, 107
 pedagogika Steinera (waldorfska), 17, 49,
 54, 56, 92
 Peirce Charles Sanders, 29
 Piaget Jean, 17, 37, 75
 Planck Max, 42
 Platon, 9, 14, 17, 22, 23, 27, 30, 35, 39, 40,
 42, 45, 48, 59, 61, 62, 63, 73, 90, 94, 95,
 102, 106, 107, 109, 110, 113
 pluralizm, 24, 25, 29, 88, 94, 101, 102
 polityka, 11, 13, 16, 30, 40, 41, 43, 45, 53,
 58, 59, 60, 64, 68, 73, 74, 81, 87, 89, 92,
 102, 105, 106, 124
 poprawność polityczna, political
 correctness, 70, 81, 88
 Postman Neil, 48
 poznanie, 9, 16, 22, 23, 25, 30, 36, 50, 59,
 66, 67, 70, 75, 88, 89, 94, 98, 102, 104
 pragmatyzm, 29, 30, 50, 51, 84, 87, 101
 praktyka, 13, 14, 16, 18, 22, 26, 28, 29, 30,
 37, 39, 44, 48, 52, 54, 56, 63, 73, 74, 75,
 76, 84, 87, 89, 92, 93, 94, 98, 102, 103,
 104, 106, 107, 112
 Pritchard Michael S., 17, 86
 Protagoras, 9, 14, 62, 63, 103, 106
 przymus, 15, 53, 55, 56, 73, 76
 psychologia rozwojowa, 19, 37, 40, 41, 45,
 46, 53, 55, 56, 91, 99, 102, 103, 104,
 105
 racjonalizm, 25, 26, 27, 29, 35, 45, 62, 78,
 80, 87, 88, 92, 94, 98, 102, 105
 Rehfus Wulff, 86
 religia, 11, 15, 22, 29, 33, 38, 47, 59, 68,
 80, 87, 88, 90, 101
 Rosenberg Jay R., 17
 Rosenzweig Franz, 15, 29
 Roskal Zenon, 90
 Roszak Theodore, 17
 Rousseau Jean-Jacques, 17, 48
 Russel Bertrand, 17
 Rzesza III, 11, 20, 74, 89
 Sady Wojciech, 44
 sapere aude, 28, 100, 102
 Schnädelbach H., 11, 12, 13, 17, 22, 23,
 38, 44, 60, 79, 80, 86, 88, 92, 109, 111,
 113, 114, 116
 Schopenhauer Artur, 17, 22, 80
 Schubert-Weller Christoph, 20, 117
 Sharp Ann M., 17
 Simmel Georg, 38
 Sloterdijk Peter, 17
 socjologia, 15, 20
 Sokrates, 9, 14, 15, 17, 27, 28, 39, 42, 59,
 60, 61, 63, 64, 77, 95, 99, 101, 106, 110,
 113
 Spaemann Robert, 17
 spotkanie, 15, 43, 104
 Spychała Jarosław, 21
 starość, 10, 39, 49, 106, 124
 Steenblock V., 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18,
 19, 20, 23, 30, 36, 38, 42, 44, 58, 63, 73,
 76, 83, 86, 89, 90, 107, 108, 110, 111,
 116, 117
 Steiner Rudolf, 56
 synkretyzm, 25, 101
 Śliwerski Bogusław, 85
 świadomość, 66, 70, 74, 82, 84, 89, 90,
 101
 światopogląd, 47, 61, 64, 87, 89, 125
 Tatarkiewicz Władysław, 64
 technika, 11, 36, 39, 60, 63, 73, 77, 79, 80,
 89, 90, 94, 101, 102, 114
 technologia, 64, 79
 teologia, 88

teologia dla dzieci, 42
 Tiedmann Markus, 93
 Tomasz z Akwinu, 89
 totalitaryzm, 31, 33, 88
 unschooling, 56
 wartość, 6, 12, 29, 32, 33, 43, 47, 48, 58,
 60, 63, 78, 87, 92, 99
 Weber Barbara, 32, 99, 103
 Weber Max, 51
 Weizsäcker, rodzina, 15, 16
 Weizsäcker, von Weizsäcker Carl
 Friedrich, 15, 17, 44, 107
 wiedza, 12, 14, 23, 25, 26, 27, 28, 37, 39,
 41, 43, 44, 51, 54, 56, 59, 60, 61, 63, 75,
 79, 80, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 93, 95,
 105
 Wilson John, 17
 Wittgenstein Ludwig, 17, 22, 24, 28
 władza, 16, 43, 45, 51, 56, 60, 66, 74, 75,
 80, 83, 99, 103
 Włodkowiec Paweł, 104
 wojna, 33, 56, 58, 101, 104
 wojna światowa II, 11, 16, 19, 20, 66, 68,
 74, 75, 124
 wola, 34
 wolność, 83
 wychowanie, 17, 20, 27, 28, 30, 33, 39, 41,
 47, 50, 51, 52, 54, 55, 59, 73, 83, 89,
 101, 105, 115
 Wygotsky Lew Siemionowicz, 17
 wykształcenie, 53, 54, 105
 zdziwienie, 18, 22, 35, 36, 37, 43, 102
 Ziman John, 79
 Zorn Fritz, 17
 zwierzęta, 9, 19, 27, 41, 45, 94

Podziękowania

Moje pierwsze studia filozoficzne podjąłem spontanicznie, jak ktoś sięgający po owoce, które lubi. Podziękowania związane z takim wyborem należą się jednak koniecznie Fredowi Orłowiczowi, memu przyjacielowi ze szkoły średniej. W jego osobie spotkałem prawdziwie bratnią duszę, mogliśmy rozmawiać oraz filozofować. Cały świat był jeszcze przed nami, ale w podróży został obrany oczywisty dla nas kierunek. Ta przyjaźń była w moim życiu prawdziwie szczęśliwym wydarzeniem. Za zachętę do drugiego studiowania dziękuję mojej Żonie. Moim zaś Dzieciom za to, że będąc obecnymi w moim życiu, dały mi okazję do koniecznej głębszej refleksji nad dzieciństwem, jako niepomijalnym etapem obrazu życia. Dr Annie Malitowskiej (Leśniewskiej) dziękuję za zaproponowanie tematu filozofowania z dziećmi, a prof. Ewie Nowak za zachęcenie do pisania. Piotrowi Paruckiego za korektę językową. Poznałem w swoim życiu kilka osób, których poglądy i sposób życia przyczyniły się do krystalizacji mego światopoglądu, jak choćby Joachim Hornik, mój współlokator na stacji w Lublinie, orędownik i praktyk idei spotkania. Władze PRL zamknęły go w szpitalu psychiatrycznym za to, że swój list do Gomułki rozesłał jako otwarty do licznych, znanych wtedy osób ze świata nauki i kultury (odpowiedź otrzymał jedną). Także wiele innych osób okazało się ważnymi w moim życiu na swój sposób, o czym trzeba byłoby napisać osobno. Są też osoby, z którymi los mnie rozdzielił, pozostawiając w ich miejsce wyzwanie zrozumienia. Słowa podziękowania należą się moim Rodzicom, za pierwszą miłość, wiarę i pracę.

Informacje odautorskie

Patrząc od strony naukowości czy systematyczności, o wartości książek decyduje referowanie dotychczasowego stanu wiedzy (rozeznanie jest dokumentowane przypisami), odkrywanie kontekstów pozamerytorycznych, wskazywanie trudności i perspektyw, stawianie nowych pytań i podawanie nowych pomysłów. Ale przecież i w pracy typu *science* i w pracy filozoficznej jest też osobisty element twórczy, polegający czy to na nowym ujęciu dotychczasowej wiedzy czy na wskazaniu nowych dróg. Wraz z elementem osobistym pojawiają się informacje odautorskie. One są także odpowiedzią na naturalną ciekawość czytelników dotyczącą autora. Zastanawiałem się, co takiego warto ze swego życia wymienić, żeby było pomocne w rozumieniu tego, co napisałem. Jakie wskazać doświadczenia, będące moim udziałem, aby czytelnik mógł pomyśleć, że autor chyba wie, o czym pisze. – Parafrazując Czesława Miłosza z „*Dziecię Europy*” powiem: słowa znaczą nie tylko przez to, co znaczą, ale także przez to, przez kogo zostały użyte.

Urodziłem się w 1958 roku, a więc w „innych czasach” niż dzisiejsze, co oznacza, że dzieciństwo i młodość przeżyłem w poprzedniej epoce technicznej oraz w państwie o innym ustroju polityczno-społecznym. Z tym jednak wyjątkiem, że studia filozoficzne, jako tzw. wolny słuchacz, rozpocząłem na KUL⁴¹⁴, który był wtedy jedyną oazą filozofii klasycznej w całym bloku wschodnim i kontynuował tradycje uniwersytetów przedsowieckich. Ilość miejsc była reglamentowana przez rząd PRL, a właściwie przez PZPR. Na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej wolno było studiować formalnie ośmiu studentom, a na wszystkich wydziałach razem studiowało około 2 tys. studentek i studentów.

Na drugim biegunie tych ojczyźnianych doświadczeń jest to, że przez kilka lat mieszkałem z rodziną w Niemczech. Była to ważna zmiana w życiu i sposobność do spojrzenia na świat przez inne okulary. Udało mi się tam nawiązać głębsze relacje zarówno z osobami dużo starszymi jak i z rówieśnikami. Półtora roku pracowałem także w Anglii. Poza tym nawiązałem liczne kontakty zawodowe w Holandii i Danii. To były nie tylko turystyczne (naskórkowe) zwiedzania tych krajów, lecz dłuże kontakty z dość dużą ilością ludzi oraz praca w zespołach międzynarodowych. Pracowałem dla firm polskich aktywnych za granicą i dla firm zagranicznych aktywnych w Polsce, z czym związane jest bycie w różnych gronach współuczestników sytuacji. Mam zatem osobiste doświadczenie różnych systemów i kultur (lub cywilizacji, w znaczeniu Konecznego).

Natomiast jako poprzedzającą i także ważną część mego zaplecza umysłowego uwzględniam żywe w mojej pamięci opowiadania dużo starszych krewnych o okresie międzywojennym oraz opowiadania Rodziców o II Wojnie Światowej. Następnie, w odróżnieniu od kawalerów, duchownych i bezdziejnych, jestem żonaty i mam dwoje dzieci (ur. 1982 oraz 2007). Z rozmysłem podkreślam tu wagę tzw. doświadczenia życiowego, ponieważ są sprawy w życiu, które nie są opisywane w książkach w sposób przystępny. W nowoczesnym świecie wiele dzieci nie widziało na własne oczy zwykłej krowy, ani nie ma kontaktu z ludźmi starymi czy chorymi. Nie poznamy Rosjan przez książki Dostojewskiego czy Bułhakowa, ani Niemców przez książki Manna czy Hesse. Swoim pojedynczym życiem znajdujemy się

⁴¹⁴ Katolicki Uniwersytet Lubelski, obecnie Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

jakby na wyspach, na których ma miejsce tylko część ludzkich doświadczeń. Chcę przez to powiedzieć, że moje życie przebiegało chcąc nie chcąc na przynajmniej kilku wyspach.

Do ponownych studiów filozoficznych w trybie akademickim wróciłem na UAM⁴¹⁵ w roku 2006, a więc w czasach, gdy Polska integrowała się z zachodnią w swym rdzeniu Unią Europejską. Równolegle do pracy zawodowej, studenckich zajęć i lektur, pisząc o filozofowaniu dzieci mogłem i musiałem zastanowić się ponownie nad własnym światopoglądem. Owoce są wielorakie. Pierwsze to prywatne decyzje dotyczące stylu życia naszej rodziny (skala mikro) – bo cóż warto jest filozofowanie jeżeli pozostaje pustosłowiem? Drugie zaś to refleksje nad tym, co jest do rozważenia w skali państwa (skala makro). – Niniejsze opracowanie przedstawia część moich dociekań w obszarze dzieci, wychowania i dydaktyki, ale właśnie w aspekcie filozoficznym i z pomocą publikacji E. Martensa.

Publikacja jest formą osobistej ekspresji, ubraną w kanony mniej lub bardziej standardowe dla danej dziedziny wiedzy. Jest tworzeniem pobudek czy sposobności do refleksji dla czytelników, choćby na ten temat, że ludzie dzisiaj masowo studiują, aby dostać lepszą pracę czy efektywniej pracować i to studiowanie uważają za oczywiste, a mimo tego swoje dzieci wychowują z marszu, jakby to była czynność zwykła i instynktowna, a dzieci czymś niezłożonym i bardziej prostym niż oni sami. – Każda publikacja zawiera mniej lub więcej błędów oraz wypowiedzi kolidujących z poglądami czytelników. Mimo tego o wielu sądzimy, że warto je było przeczytać. Będę zadowolony, gdy będzie to można powiedzieć o niniejszej publikacji.

⁴¹⁵ Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Autor: Bogusław Kałuski
Tytuł: Filozofowanie z dziećmi.
Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej

Autor: Bogusław Kałuski
Tytuł: Filozofowanie z dziećmi.
Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej



[koniec]