



Jolanta Bonar

ORCID: 0000-0003-4167-3976  
Uniwersytet Łódzki

Anna Buła

ORCID: 0000-0002-2531-0318  
Uniwersytet Łódzki

Marta Kwella

ORCID: 0000-0003-4397-2558  
Uniwersytet Łódzki

## Filozofowanie jako sposób na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci w młodszym wieku szkolnym

### Philosophizing as a Way of Promoting Cognitive Independence of Children in Early School Education

#### KEYWORDS ABSTRACT

philosophical thinking, cognitive independence, early school education, philosophizing with children

The text focuses on philosophizing, which is understood as a process or a path leading to knowledge. We support the thesis that philosophical education of children at early school age has a preparatory character and serves to develop certain cognitive attitudes and social behaviours. We present the results of the studies carried out among third grade pupils in a Primary School in Łódź. The inspiration for the implemented change (didactic intervention) was Matthew Lipman's program: Philosophy for Children, and the concept of the Philosophical Workshop by Aldona Pobojevska. The process of philosophizing among early school age pupils was investigated, and the aim was to identify and describe children's experiences gained through this method of learning in the classroom. The results show that children's philosophical analyses are an activity that supports their intellectual independence. The conclusions promote the use of this method in early school education.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

filozofowanie  
z dziećmi,  
samodzielność  
poznawcza,  
edukacja  
wczesnoszkolna,  
filozoficzne  
myślenie

W tekście koncentrujemy się na filozofowaniu rozumianym jako proces – droga prowadząca do wiedzy. Przyjmujemy tezę, iż edukacja filozoficzna dzieci w młodszym wieku szkolnym ma charakter wstępny, kompetencyjny i służy rozwijaniu określonych postaw poznawczych i zachowań społecznych. Prezentujemy wyniki badań w działaniu zrealizowanych z udziałem uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w Łodzi. Inspiracją dla wprowadzonej zmiany (dydaktycznego działania interwencyjnego) był program Matthew Lipmana *Philosophy for Children* oraz koncepcja *Warsztatów z dociekań filozoficznych* Aldony Pobjewskiej. Przedmiotem badań uczyniono przebieg procesu filozofowania wśród uczniów wczesnej edukacji, zaś celem rozpoznanie i opis dziecięcych doświadczeń nabywanych w trakcie zajęć opartych na tej metodzie uczenia się. Uzyskane wyniki pozwalają zobaczyć w dociekaniaх filozoficznych dzieci aktywność prowadzącą do samodzielności intelektualnej i zachęcają do ich wykorzystywania w praktyce edukacyjnej uczniów w młodszym wieku szkolnym.

## Wprowadzenie

Mimo wielu podejmowanych prób, kolejne przemiany współczesnej szkoły wpisują się w sprzyjające reprodukcji „stare koleiny” transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli. Potrzeba zmiany edukacji w kontekście wyzwań współczesności staje się coraz bardziej nagląca (Bałachowicz 2017). W czasach płynnej nowoczesności, epoce migotania znaczeń, czas płynie coraz szybciej, a tradycyjne modele rozumienia i postępowania tracą swoją ważność.

Świat ten jest bowiem niezwykle trudny do uchwycenia, migotliwy i ulotny. Okresy jego zmian są krótsze, niż czas trwania badań prowadzonych według klasycznych procedur metodologicznych. Świat staje się poprzez zmianę, świat jest zmianą. (...) Nasz wiek jest wiekiem nieustannych intensywnych działań, wielkich wydarzeń i szybkiego życia. Tętno wydarzeń, dokonań i porażek bije coraz szybciej. Ludzkość żyje w permanentnym „szoku przyszłości”...

(Melosik, Szkudlarek 1998: 11–12; 9).

Następuje załamanie starych autorytetów, a każdy musi samodzielnie podejmować decyzje, w nieznanym sobie warunkach i bez żadnych schematów postępowania. Nie dysponujemy ani adekwatnymi wzorcami wyjaśniającymi ogrom odmienności, ani nie posiadamy kierunkowskazów wspierających nas podczas podejmowania wyborów i działań (Płóciennik 2020). Dynamicznie zmieniająca się współczesność wymaga od szkoły wyzwalań i rozwijania cech człowieka innowacyjnego. Człowieka

o kompetencjach heurystycznych i emancypacyjnych w twórczym poznawaniu i przekształcaniu świata. Stawiającego pytania, zdolnego do myślenia, odślanającego wieloznaczność, potrafiącego dokonywać wyborów (Kozielecki 2004). Warunkiem takiego kształcenia jest respektowanie autonomicznego modelu relacji dziecko – dorosły pozwalającego dostrzec wizerunek dziecka kompetentnego, budującego własny potencjał intelektualny i możliwości poznawcze, nieustannie badającego i odkrywającego świat (Szczepka-Pustkowska 2011).

Jednym z obiecujących tropów kształcenia wspierającego wskazane cechy jest humanistyka.

Przy czym nie chodzi o wpajanie nowych informacji (...). Wiedza faktograficzna, choć konieczna, nie wystarczy, by odnaleźć się w obecnym świecie: oprócz niej, a może przede wszystkim, niezbędne są postawy i umiejętności składające się na intelektualną i moralną samodzielność. Właśnie do ich kształtowania potrzebna jest humanistyka (...). Uprzywilejowane miejsce zajmuje tu filozofia.

(Pobojevska 2019: 53).

Dodatkowym powodem podjęcia badań nad dziecięcym filozofowaniem stały się naukowe doniesienia z zakresu psychologii klinicznej i rozwojowej wskazujące na obiecujące wyniki pozwalające dostrzec w filozofowaniu szansę na wsparcie uczniów w trudnych czasach pandemii. Prezentowane w literaturze wyniki są rezultatem wprowadzenia do praktyki edukacyjnej, również w formie on-line, zajęć z filozofowania, w których zachęcono dzieci do podejmowania i dzielenia się refleksjami dotyczącymi kwestii moralnych i wartości osobistych w bezpiecznej przestrzeni, w której dzieci mogły myśleć samodzielnie. Uznano, że zajęcia sprzyjały m. in. większej autonomii intelektualnej i emocjonalnej (Malboeuf-Hurtubise i in. 2021).

## Konteksty teoretyczne, czyli dlaczego warto filozofować z dziećmi...

Analizując literaturę dotyczącą edukacji filozoficznej konstatujemy pęknięcie, u podstaw którego leży mniej lub bardziej świadomy wybór związany z przyjęciem określonej koncepcji filozofii. Podczas gdy większość filozofów utożsamia filozofię z wiedzą – uznanymi i historycznie utrwalonymi rezultatami indywidualnego i zbiorowego namysłu, inni akcentują proces filozofowania, czyli drogę prowadzącą do wiedzy. I właśnie to drugie podejście, przenoszące punkt ciężkości na filozofowanie rozumiane jako czynność, działalność podejmowaną przez człowieka, uprawomocnia i konstytuuje nasze działania realizowane z dziećmi i opisywane w niniejszym tekście. Uzasadnieniem dla takiego wyboru jest też stanowisko Aldony Pobojevskiej (2019),

zdaniem której w strategii edukacji filozoficznej należy wyróżnić dwie zasadnicze fazy: wstępną, kompetencyjną – nastawioną na kształtowanie u adeptów filozofii kwalifikacji niezbędnych do zajmowania się tą dyscypliną oraz fazę merytoryczną – zorientowaną na zapoznanie uczniów z klasycznymi filozoficznymi kwestiami i proponowanymi przez tradycję rozwiązaniami. Faza wstępna nie jest zatem propedeutyką filozofii, lecz kształtowaniem pewnego typu postaw poznawczych i zachowań społecznych.

Uznanie, iż filozofowanie jest dochodzeniem do wiedzy, podróżą, którą można odbywać wyłącznie osobiście, wymaga rozwijania specjalnych kompetencji łączących wiele różnorodnych umiejętności i postaw. Są wśród nich ciekawość i dociekliwość poznawcza; zdolność dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów; umiejętność formułowania ciekawych pytań; gotowość do wykorzystywania różnych typów myślenia (zwłaszcza dywergencyjnego); sztuka uczestniczenia w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, obejmująca uważne słuchanie, rozpoznawanie poznawczej wartości argumentów, precyzyjne formułowanie sądów i ich uzasadnianie; świadomość własnej niewiedzy, ale też wiara we własne możliwości oraz samodzielność intelektualna i moralna (Pobojewska 2019).

Wskazane umiejętności i postawy nie są może najbardziej pożądane we współczesnej szkole, zdominowanej przez klasyczny, wyrastający z behawiorystycznej teorii uczenia się model edukacji, ale odpowiadają na potrzeby współczesnego świata, wymagającego samodzielności, gotowości do poszukiwania. Umiejętność stawiania pytań staje się jedną z najważniejszych kompetencji współczesnego człowieka. Zdaniem Neila Postmana (2001) cała wiedza, którą mamy, powstała w wyniku zadawania pytań, a umiejętność stawiania pytań jest najważniejszym narzędziem intelektualnym człowieka. Umiejętność tę Krzysztof Szmidt (2006) łączy z kategorią myślenia pytajnego, w którym lokuje: zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych, zdolność formułowania pytań problemowych oraz zdolność redefiniowania problemów.

## Jak to robić – zarys metody

Sposobem realizacji zaprezentowanej koncepcji filozofowania z dziećmi są zajęcia inspirowane programem Matthew Lipmana<sup>1</sup> „Filozofia dla dzieci” (Philosophy for Children, w skrócie P4C) oraz jego zmodyfikowaną przez Aldonę Pobojewską<sup>2</sup> wersją

<sup>1</sup> Prof. Matthew Lipman (1922–2010) z Montclair State College (NJ, USA) jest twórcą programu Philosophy for Children. Realizowany początkowo w nielicznych amerykańskich szkołach, program zamienił się z czasem w międzynarodowe przedsięwzięcie edukacyjne i obecnie stosowany jest w kilkudziesięciu krajach świata.

<sup>2</sup> Prof. Aldona Pobojewska, pracownik naukowy w Katedrze Filozofii Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, prezes Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej PHRONESIS propagującego ideę filozofowania z dziećmi.

w postaci warsztatów z dociekań filozoficznych (w skrócie WDF). U ich podstaw leżą dwie przesłanki epistemologiczne: intersubiektywny charakter zdobywanej wiedzy oraz koncepcje poznania, ściśle związane z działaniem. Do tego dochodzą założenia psychologiczne, skoncentrowane wokół potencjału uczącego się i jego stymulowania oraz metodologiczne, zogniskowane na idei wzajemnego wzmocnienia myślenia refleksyjnego oraz intelektualnego dialogu tak, że grupa warsztatowa staje się grupą dociekającą w oparciu o potencjał grupy (Płóciennik 2020). W koncepcji Lipmana podkreśla się walor rodzącej się wspólnoty skupionej na podzielanym interesie, jakim jest rozwiązywanie intelektualnego problemu. Wspólnota angażuje się w dociekanie przebiegające według określonych procedur. „Muszą zaistnieć pewne warunki wstępne: gotowość uzasadniania, wzajemny szacunek dzieci dla innych dzieci i nauczycieli oraz brak indoktrynacji (Lipman i in. 1996:55). Robert Piłat – pierwszy propagator P4C w Polsce charakteryzuje ją następująco:

W klasie Lipmana uczestnicy siadają w kręgu, czytają przeznaczony do dyskusji tekst, zadają i starannie zapisują pytania, a potem mierzą się z nimi w ten sposób, że pierwsza osoba wypowiada swój pogląd wraz z argumentacją, kolejna zaś mówi, czy się zgadza, również ze stosownym uzasadnieniem. (...) przy dobrej woli grupy rozmowa zagęści się i wzbogaci – następna osoba wchodząca do rozmowy będzie miała już dwa punkty odniesienia dla swojej zgody lub niezgody, a każda następna będzie ich miała coraz więcej (Piłat 2021).

Kwintesencją tak rozumianej edukacji filozoficznej jest oddanie dzieciom pola eksploracji, tworzenie okoliczności wyzwalających ich ciekawość poznawczą przez stawianie nawet bardzo dziwnych pytań i odstępowanie dzieciom czasu na ich aktywność intelektualną, prowadzenie dialogu i wreszcie na zmianę i ustalanie własnych poglądów (Bonar, Buła 2019).

Udział prowadzącego zajęcia jest zgoła odmienny od tradycyjnie pojmowanej roli nauczyciela. Bliżej mu do postawy progresywisty stymulującego potencjał intelektualny uczniów, tworzącego warunki do wspierania rozwojowej zmiany poznawczej dziecka. Akceptującego uczniów i wierzącego w ich potencjał intelektualny. Skłonnego do dialogowego sposobu bycia z innymi, również uczniami, do postawy niedyrektywnej, pozwalającej na przedstawianie własnego punktu widzenia, dającej prawo do popełniania błędów.

## Metodologia projektu badawczego

Koncepcja filozofowania z dziećmi stała się dla nas teoretyczną inspiracją do przeprowadzenia empirycznych badań jakościowych pozwalających na rozumienie i interpretację faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych” (Palka 2018: 49). Przedmiotem

badani uczyniono przebieg procesu filozofowania wśród uczniów wczesnej edukacji, zaś celem rozpoznanie i opis dziecięcych doświadczeń nabywanych w trakcie warsztatów z dociekań filozoficznych.

Wyznaczone cele stały się podstawą do postawienia problemu badawczego: W jakim zakresie dociekania filozoficzne uczniowie uruchomiły ich samodzielność poznawczą? Czy sprzyjały stawianiu pytań? Czy rozwijały umiejętność słuchania i rozumienia innych, krytycznej analizy pomysłów, trwania w autonomicznej dyskusji?

W organizacji projektu badawczego wykorzystano dydaktyczne działanie interwencyjne, wprowadzane na niewielką skalę, definiowane jako „intencjonalna kreacja warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych” (Klus-Stańska 2010: 132). Wyrastają one z paradygmatu działania, z przekonania, iż celem badań jest „tworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniały się bezpośrednio do pomysłowości osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią” (Gołębnik 2013: 58). W ramach badań przeprowadzonych w semestrze zimowym roku szkolnego 2021/2022 z udziałem uczniów 18-osobowej klasy trzeciej szkoły podstawowej w Łodzi, wykorzystano naturalne środowisko uczenia się, zadbano o stworzenie warunków pozwalających na swobodne prowadzenie dialogu. Zastosowano podstawowe procedury gromadzenia danych jakościowych: obserwację oraz nagrywanie materiałów audialnych. Tak zaprojektowane badania wymagały, aby badacz występował w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2007). Poczynione spostrzeżenia zestawiono z pochodzącymi z zapisu elektronicznego wypowiedziami uczniów.

## Wybrane wyniki badań

W ramach tworzenia warunków do samodzielnego uczenia się, typowych dla zajęć warsztatowych, zaproszono dzieci do ćwiczenia wprowadzającego – „lodołamacza”, podczas którego dzieci opowiadały w parach o swoim najradośniejszym przeżyciu. Celem ćwiczenia wprowadzającego było zaciekawienie problematyką emocji, stworzenie okazji do pierwszych rozmów, przygotowujących do późniejszego dialogu oraz uruchomienie myślenia dywergencyjnego i wyobraźni uczniów. Dodatkowo praca w diadzie pozwoliła oswoić się z sytuacją, przezwyciężyć treść.

Jako bezpośrednią inspirację do dociekań wykorzystano tekst literacki odczytany przez nauczyciela. Dotyczył on skomplikowanego świata emocji doświadczanych przez chłopca:

(...) Był sobie Piotruś, chłopczyk wesoły i skory do tego, by innym nieść radość. Mieszkał nie w Afryce i nie w Ameryce, ale w Polsce. W mieście ani dużym, ani małym. Takim w sam raz. Ale nie w sam raz było to, że w jego miasteczku ludzie byli smutni i mieli się na ulicy bez słowa.... Miasto Piotrusia nie było wesołe, nikt się tam nie śmiał, ludzie ubierali się na szaro i, prawdę mówiąc, nie było tam dnia, by nie padał deszcz.  
– Mamo, czemu u nas jest tak ponuro? – spytał kiedyś swoją mamę Piotruś<sup>3</sup>.

## Etap zbierania pytań

Wysłuchany tekst stał się pretekstem i inspiracją do pytań sformułowanych przez dzieci. Poproszono, aby uczniowie zapisali wszystkie pytania, które przychodzą im na myśl, po tym, jak zapoznali się z opowieścią. W ten sposób rozpoczęto etap zbierania pytań służący rozwijaniu myślenia pytajnego i wydobywaniu ważnych dla dzieci problemów. Sformułowane pytania skupiły się wokół dwóch wyłonionych w toku analizy zebranego materiału kategorii: smutku i radości. Wymagały wyjścia poza własny horyzont wiedzy i uchwycenia oraz wyrażenia w języku – z pomocą znanych terminów – tego, co niewiadome (Pobojewska 2018/2019: 17).

Czym jest smutek? Po co smutek, skoro nie umiła nam życia? Czy zwierzęta mogą to odczuwać? Czy smutek pomaga? Dlaczego w ogóle smutek jest? Smutek jest duży czy mały? Co powoduje smutek? Skąd się bierze smutek? Co to znaczy być smutnym? O czym jest twój smutek? Czy smutek jest potrzebny? Czy odczuwasz samotność, kiedy jesteś smutny? Czy smutek to to samo, co samotność? Czy smutek to to samo, co złość? Czy smutek zawsze jest smutny? Kiedy jesteśmy smutni? Dlaczego ludzie są tak często bez powodu smutni?

Co to jest radość? Czy można całe życie być radosnym? Czy radość jest odczuwalna? Czy radość jest widoczna? Czym jest radość? Czy radość to najlepsza część życia? Czy radość to jedna z najlepszych emocji w życiu? Skąd się bierze radość? Kto wymyślił nazwę radość? Jaka jest radość? Kiedy powstała? Czy radość jest potrzebna? Po co jest radość? Czy wszyscy ludzie chcą być radosni? Czy radość zawsze jest radosna? Czy radość odczuwa smutek? Czy jak jesteś szczęśliwy, to czy płaczesz? Czy radość w ogóle pomaga? O czym jest twoja radość? Dlaczego ludzie nie są ciągle radosni? Dlaczego prawie wszystkie pytania to czy, czy, czy?

Pojawiły się wśród nich pytania, które uznano za autentyczne. Pytania wyrastające z ciekawości, wskazujące na trudności w zrozumieniu otoczenia, których celem jest odsłanianie sensów i znaczeń rzeczywistości. Pytania będące werbalizowaniem tego, co uczeń wie na dany temat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć. Pytania, w których

<sup>3</sup> Bohater opowiadania: „Jak Piotruś pierwszą kostkę domina odnalazł” pochodzącego z materiałów dla nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym: „Efekt Domina. Pierwsze kroki w świecie uczuć”.

nie chodzi o fakty, ale o wyjaśnienie jakiegoś stanu rzeczy. Dotyczące świata przyrody i ludzi (ale nie sfery osobistej). Pojawienie się takich pytań dowodzi skupienia uwagi i zastanowienia się nad fragmentem rzeczywistości, poczucia niepewności własnej wiedzy. Dzięki zdziwieniu świadomość owej luki w rozumieniu zostaje zatrzymana. Potrzeba rozumienia i chęć działania w celu jej zaspokojenia decydują o podjęciu wysiłku zmierzającego do wyklarowania powstałego dylematu. Kolejny krok to ustalenie granicy pomiędzy tym, co znamy, a czego nasza wiedza nie obejmuje. Nawet najprostsze pytanie nie wyrasta z „pustki” poznawczej, ale z wiedzy, z odkrycia luki w swoim poznaniu. Dopiero po uchwyceniu problemu dziecko, wykorzystując swoją sprawność językową formułuje pytanie (Pobojewska 2014). Wśród pytań sformułowanych przez dzieci pojawiły się pytania typu „dlaczego?”, które J. Piaget (2010) uznał za szczególnie ważne i podzielił na trzy grupy: pytania odnoszące się do wyjaśnienia przyczynowego, pytania odnoszące się do motywacji, oraz pytania odnoszące się do uzasadniania. Zdaniem badacza pojawienie się tego typu pytań współwystępuje z istotnymi zmianami w procesie poznania.

## Etap wyboru problemu i podjęcie dialogu

W dalszym toku zajęć uczniowie wybrali spośród sformułowanych przez siebie pytań jedno, które uznali za najciekawsze i które stało się punktem wyjścia do podjęcia namysłu związanego z dochodzeniem do wiedzy, do podjęcia dialogu. Było to pytanie: *Skąd się bierze radość?*

Postawienie pytania autentycznego nie tylko kończy jeden skomplikowany proces myślowy, ale również zapoczątkowuje następny. Stanowi impuls do rozpoczęcia rozumowania, czyli intelektualnego poszukiwania odpowiedzi na nieznane sobie pytanie problemowe (Pobojewska 2014). Przyjmuje postać dialogu, rozumianego jako wspólne poszukiwanie prawdy, uznającego różnorodność i równoprawność wielu punktów widzenia. Opartego na autentyczności swoich poglądów, szacunku i zaufaniu do rozmówcy, otwartego na dalsze pytania (Pobojewska 2019).

*Skąd się bierze radość?*

D. 1: *No przecież to było z serca, radość jest w sercu.*

D. 2: *Ale tak jest w bajkach.*

D. 3: *Nie zgadzam się, nie może się brać z serca, bo serce jest od bicia i rozprowadzania krwi po całym ciele. Po prostu to jest tylko organ.*

D. 1: *Dla ciebie tak, a dla mnie nie, nie zgadzam się.*

D. 5: *Ja też.*

D. 6: *I ja też.*

D. 5: *Tu przecież nie chodzi o serce, jako organ wewnętrzny, tylko takie odczucie, uczucie.*

D. 3: *Ale przecież serce jest tylko organem.*



- D. 7: *Ale serce to niezupełnie organ.*  
 D. 8: *Nie ma innej strony serca.*  
 D. 3: *Organ jest czerwony, ma żyły, wygląda trochę jak kurczak (śmiech dzieci) i rozprowadza krew po całym ciele.*  
 D. 9: *Gdzie ty widzisz tam kurczaka?*  
 D. 3: *No ja widzę kurczaka.*  
 D. 10: *Zgadzam się, jest takie serce, jak mówiła... taki organ i ono pompuje krew, ale jest też inne serce, takie jak rysujemy i ono jest jakby symbolem miłości i radości. Serce nie jest wytwórcą radości, tylko tak jakby odbiorcą.*

Przywołana wymiana myśli uczestników dialogu dowodzi ich koncentracji uwagi, trzymywania się tematu, nawiązywania do myśli innych i krytycznej analizy pojawiających się stanowisk. Odkrywa wiedzę uczniów pochodzącą z różnych źródeł i pokazuje umiejętność jej przetwarzania. Wydobywa niejasności i wątpliwości związane z omawianym problemem, załamywanie się pierwotnej wizji rzeczywistości. Wskazuje na sprawność i dążenie do precyzji w formułowaniu własnych oryginalnych idei i ich uzasadnień. Jest dowodem na porzucenie bezrefleksyjnej, pasywnej postawy w poznawaniu. Jak widać, najmłodszy uczniowie wrażliwi są na sprzeczności, komizm wyobrażonej sytuacji, kreatywni, a jednocześnie czujni na wewnętrzną zgodę co do rozpatrywanej kwestii.

Nauczyciel: *A gdybyśmy jeszcze gdzieś indziej poszukali radości ...*

Włączenie się nauczyciela służy skierowaniu uwagi uczniów na nowe tor myślenia, nowe wątki, a w konsekwencji podtrzymaniu aktywności intelektualnej uczniów. Otwarta forma pytania zaciekawia i prowokuje do zastanowienia się nad wywołaną kwestią, uwypukla jej problematyczność.

- D. 1 : *No., z różnych zabaw, np. z psem lub na przykład radość się bierze stąd jak się do kogoś jedzie i się nie można doczekać, to się jest też radosnym.*  
 D. 9: *Gdy ktoś opowiada dowcip.*  
 D. 11: *Jak tata mi zrobił niespodziankę.*  
 D. 5.: *Ja się nie zgadzam, bo radość bierze się ze środka, z podniecenia, ale nie umiem tego określić.*  
 D. 1: *Podniecenie to jest jak się jedzie i nie można doczekać, jak jechałem do kolegi.*  
 D. 6: *A ja czulem radość jak nie mogłem się doczekać wielu rzeczy w jeden dzień.*  
 D. 7: *U mnie się znalazła też radość z serca.*  
 D. 8: *Radość jest jak lawa, co wychodzi z wulkanu, wybucha..., to radość wychodzi tak ze mnie.*  
 D. 7: *Ale to też jest takie wewnętrzne uczucie, i odczuwasz to sercem.*  
 D. 8: *Rozpiera mnie coś od środka i chce mi się skakać, śpiewać.*  
 D. 1: *A ja się uśmiecham tylko w sobie.*  
 D. 4: *Ale ja nie umiem, bo jak jestem taka radosna to nie umiem tego w sobie utrzymać.*  
 D. 5: *Radość to takie pozytywne uczucie.*

- D. 4: *Ale... to by było dziwne, gdyby wszyscy cały czas się uśmiechali to by nie mieli innych emocji.*
- D. 6: *Czasem trzeba być smutnym.*
- D. 2: *Jak na przykład. ... czasem od smutku można się poczuć lepiej.*
- D. 4: *Gdyby nie było smutku to radość nie byłaby pozytywna.*
- D. 1: *Zgadzam się, bo bez smutku byłoby tak. O fajnie dostałam jedynekę.*
- D. 12: *Albo spadłam z wieżowca. Ojej (radośnie).*
- D. 6: *Jakbyśmy codziennie byli radośni to byłoby dziwactwo i byłoby nudno.*

Nauczyciel: *A skąd się bierze smutek, zastanówcie się czy raczej z wewnątrz czy z zewnątrz?*

- D. 12: *Jak ktoś bliski umrze.*
- D. 2: *Moja mama odczuwała smutek z serca, gdy ja się urodziłem, albo gdy miałem chorobę serca i wyzdrowiałem.*
- D. 3: *A moi rodzice odczuwali smutek gdy nie oddychałem przez kilka minut po urodzeniu i się modlili.*
- D. 4: *Ja na przykład czułem smutek, jak moja babcia zachorowała na koronawirusa.*
- D. 5: *Smutek się bierze stąd i stąd hmm, ale on raczej się nie bierze, tylko się go odczuwa i smutek chyba nie jest dobry.*
- D. 6: *Czasami nawet jest tak, że ty nie wiesz, czemu jest smutno.*

Nauczyciel: *Jak sądzicie, czy można nie wiedzieć, dlaczego jest smutno?*

- D. 2: *Żeby się smucić trzeba mieć powód.*
- D. 7: *Nie musimy się smucić, bo to mózg decyduje czy mamy się smucić czy nie.*

Uczniowska wymiana myśli obrazuje duże zaangażowanie uczestników zajęć i dążenie do zabierania głosu. Dowodzi ciekawości poznawczej i gotowości do podejmowania wspólnego wysiłku związanego z prowadzonym dialogiem. Jest wyrazem odwagi w prezentowaniu zajmowanego stanowiska, ale też gotowości do aktywnego słuchania innych. Pozwala wyjść poza własną perspektywę, poznać odmienne sposoby definiowania omawianego zagadnienia. Świadczy o umiejętności trwania w autonomicznej dyskusji.

Prowadzący dialog uczniowie z jednej strony bawią się znaczeniami, tworzą plastyczne metafory, a z drugiej bardzo poważnie traktują to, o czym mówią i poszukują najdokładniejszej ekspresji werbalnej tego, o czym myślą. Znane im dotąd słowa przestają być oczywiste, rozumiały właśnie dzięki temu, że nie są oderwane od znaczeń nadawanych przez innych.

Definicje i redefinicje wytwarzane są we wspólnocie uczniów. Nauczyciel nie uczestniczy w merytorycznej warstwie dialogu, nie przedstawia swojego stanowiska mając świadomość swojej przewagi wynikającej z asymetryczności relacji nauczyciel – uczeń. Pozwala na samodzielne konfrontowanie się z problemem, a w konsekwencji wspiera samodzielność poznawczą uczniów.

## Zakończenie

Zaproponowane działania i droga przebywana przez uczniów w toku filozofowania sprzyjają rozwijaniu swoistych kwalifikacji, wspierających sztukę myślenia i dialogu<sup>4</sup>. Wspomagają rozwój samodzielności oraz dojrzałości intelektualnej i interpersonalnej dzieci. Rozwijają umiejętność uważnego słuchania, logicznej argumentacji, uczą tolerancji dla odmiennych poglądów. Dzięki konfrontowaniu się z podglądami innych tworzą warunki do modyfikowania dotychczasowej, własnej wizji świata.

Wychodzą naprzeciw potrzebom dzieci, takim jak potrzeba intelektualnej aktywności, rozumienia świata, wyrażania własnego zdania. Sprzyjają formułowaniu pytań – rozwijając tym samym jedną z najważniejszych strategii konstruowania osobistej wiedzy uczniów.

Samodzielne poszukiwanie rozwiązania, wspólne pokonywanie drogi do odpowiedzi, pozwala na doświadczanie i uświadamianie sobie zarówno trudności, jak i radości związanych z tym procesem. Rozwija intelektualną autonomię, uczy samodzielnego poznawania świata i radzenia sobie w nim. Można się też spodziewać, że wiedza zdobyta w takim trybie będzie relatywnie trwała.

(...) interioryzacja prawdy o świecie rzadko zachodzi dzięki wiedzy podanej jednostce w gotowej formie z zewnątrz przez „pośrednika”, lecz najczęściej następuje ona na drodze indywidualnego wysiłku, w tym wypadku metodycznego myślenia (Pobojewska 2014: 117).

Choć filozofia ma dysfunkcyjny, autoteliczny charakter, a myślenie filozoficzne usiłuje zrozumieć coś dla samego zrozumienia nie troszcząc się o jakiegokolwiek zastosowanie zdobytej wiedzy, to najnowsze badania wskazują na praktyczne, szczególnie ważne w trudnym czasie pandemii, pozytywne jej konsekwencje.

Edukacja filozoficzna na poziomie wczesnej edukacji jest też nieodzownym wprowadzeniem i przygotowaniem do edukacji filozoficznej w erudycyjnym wymiarze, wyposażającym w niezbędne do jej rozumienia narzędzia. Przekonanie, że dociekania filozoficzne mogą stanowić jedną z ważnych alternatyw kształcenia wczesnoszkolnego wymaga jednak, zdaniem Szczepskiej-Pustkowskiej (2009), postawy otwartości i szacunku dla dziecka, jego myślenia i prób spontanicznego filozofowania oraz otwartości wobec dyskusji na temat miejsca filozofii w szkole.

<sup>4</sup> Strategię dialogiczną docenia też J. Bruner i nazwa ją „miękką technologią” dobrego nauczania, stanowiącą nieoceniającą pomoc w klasie szkolnej – technologią, która przywiązuje wagę do rozwiązywania naukowych problemów, a nie do gotowej nauki i „odpowiedzi”. Lokuje w niej „sztukę stawiania odważnych pytań”, a także „sztukę pielęgnowania dobrych pytań, utrzymywania ich żywotności”. Za dobre pytania uznaje te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste lub kanoniczne prawdy, wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności (J. Bruner 2006: 176).

## Bibliografia

- Angrosino, M.V. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*, London: Uwe Flick.
- Bałachowicz J. (2017). *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” Vol. 36, No 1 (2017) s. 11–28. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.11.
- Bonar J., Buła A. (2019). *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas.
- Gołębiak B.D. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Scholar, s. 51–73.
- Jak Piotruś pierwszą kostkę domina odnalazł, [w:] *Efekt domina. Pierwsze kroki w świecie uczuć. Materiały dla nauczycieli*. (2018). Warszawa: Kulczyk Foundation, s. 8–15. <[https://kulczykfoundation.org.pl/edukacja/scenariusze/pobierz/i/2275/Zeszyt\\_3-6\\_lat\\_edycja1.pdf](https://kulczykfoundation.org.pl/edukacja/scenariusze/pobierz/i/2275/Zeszyt_3-6_lat_edycja1.pdf)> [dostęp: 30.03.2022].
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (2004). *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Warszawa: Żak.
- Lipman M, Sharp A.M., Oscanian F.S, (1996). *Filozofia w szkole*, Warszawa: CODN.
- Malboeuf-Hurtubise C., Léger-Goodes T., Mageau G.A., Joussemet M., Herba C., Chadi N., Lefrançois D., Camden C., Bussières È-L, Taylor G., Éthier M-A, Gagnon M. (2021). *Philosophy for Children and Mindfulness during COVID-19: Results from a Randomized Cluster Trial and Impact on Mental Health in Elementary School Students. Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2021.110260. Epub 2021 Jan 22. PMID: 33493652. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33493652/> [dostęp: 30.03.2022]
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja: Migotanie znaczeń*, <https://www.researchgate.net/publication/258848342> [dostęp: 30.03.2022].
- Palka S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piaget J. (2010). *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piłat R. (2021). *O rozmowie*, <<https://culture.pl/pl/artykul/o-rozmowie>> [dostęp: 30.03.2022].
- Płóciennik M. (2020). *Filozofowanie jako remedium na popularnokulturowy kryzys edukacji? Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych*, „Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni”, 13, s. 105–117.
- Pobjewska A. (2009). *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*, „Analiza i Egzystencja” 10, s. 219–226.

- Pobojewska A. (2014). *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] P. Mroczkowski, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW, s. 107–120.
- Pobojewska A. (2018/2019). *Pytania autentyczne w nauczaniu (Tekst zainspirowany ćwiczeniami Berri Hessena oraz Roberta Pilata)*, „Edukacja Wczesnoszkolna. Filozofia dla Dzieci”, nr 3, s. 13–21.
- Pobojewska A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź: Wyd. UŁ, s. 53.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K. J., (2006). *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

---

#### ADRES DO KORESPONDENCJI

Jolanta Bonar  
Uniwersytet Łódzki  
e-mail: jolanta.bonar@now.uni.lodz.pl

Anna Buła  
Uniwersytet Łódzki  
e-mail: anna.bula@now.uni.lodz.pl

Marta Kwella  
Uniwersytet Łódzki  
e-mail: marta.kwella@now.uni.lodz.pl