



Patrycja Aurelia Młynek

ORCID: 0000-0001-7885-2834
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Aktywność filozoficzna uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

The Philosophical Activity of Students with Different Educational Needs

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

filozofia dla dzieci,
edukacja wczesno-
szkolna, filozofia,
filozofowanie dzieci,
uczeń ze specjalnymi
potrzebami eduka-
cyjnymi

Filozofia dla dzieci od dawna stanowi element badań pedagogicznych, w którym filozofowanie dzieci traktowane jest jako metoda kształcenia. Prowadzone badania wskazują, że filozoficzne rozmyślenia dzieci przynoszą korzystne efekty w realizacji niektórych treści nauczania czy wspomagają rozwój społeczny i emocjonalny dzieci. W niniejszym opracowaniu zaprezentowano wyniki badań jakościowych, których celem było poznanie aktywności filozoficznej dzieci w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Problem główny został zawarty w pytaniu: Jaka jest aktywność filozoficzna uczniów w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych? W prowadzonym postępowaniu badawczym zastosowano obserwację uczestniczącą. Wyniki badań przeprowadzonych w grupie 15 uczniów klasy drugiej integracyjnej wskazały, że aktywność filozoficzna badanych w większości przypadków przedstawiała się bardzo zróżnicowanie, niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych. Jedyny wyjątek stanowili uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy w minimalnym stopniu uczestniczyli w zajęciach filozoficznych. Przeprowadzone badania stanowią przykład dziecięcych rozmyślań filozoficznych.

KEYWORDS ABSTRACT

philosophy for children, early school education, philosophy, child's philosophizing, student with special educational needs

Philosophy for children has long been an element of pedagogical research in which children's philosophizing is treated as a method of their educating. The conducted research shows that the philosophical reflections of children bring beneficial effects in the implementation of some teaching content or support the social and emotional development of children. This study presents the results of qualitative research to understand the philosophical activity of younger school-age children with different educational needs. The main problem was included in the question: What is the philosophical activity of students of younger school age with different educational needs? Participant observation was used in the conducted research procedure. The research results carried out in a group of 15 students of the second integrated grade showed that in most cases, the philosophical activity of the respondents was very diverse, regardless of their educational needs. The only exception was students with a certificate of need for special education who attended a minimum degree in philosophy classes. The conducted research is an example of children's philosophical reflections.

Założenia dziecięcej filozofii

Charakterystyczna dziecięca ciekawość oraz chęć poznawania świata poprzez niezliczone pytania jest podstawą przekonania o naturalnym usposobieniu dzieci do filozoficznych dociekań. Jednak nie jest ono rozpatrywane tylko jako pewnego rodzaju możliwość intelektualnych dociekań dzieci. Stanowi element badań pedagogicznych, w których filozofowanie dzieci traktowane jest jako metoda ich kształcenia. Dzięki niej możliwe jest rozwijanie myślowej samodzielności oraz szeroko rozumianej otwartości na świat. Pozytywnych aspektów dziecięcych rozważań filozoficznych jest znacznie więcej i to właśnie stanowi punkt wyjścia wielu założeń dziecięcej filozofii.

Jednym z propagatorów idei filozofii dzieci jest Matthew Lipman, autor pilotażowego projektu (przeprowadzonego w latach 1970–1971), którego celem było określenie możliwości nauczania rozumowania dzieci klasy piątej. Impulsem do wdrożenia projektu było przekonanie autora o niedoskonałości systemu edukacji. W opinii Lipmana szkoła uczy poszczególnych przedmiotów, ale nie samodzielnego rozumowania. Uczy myśleć na różne tematy – z historii, nauk społecznych itd., ale nie uczy myśleć o myśleniu. Nie zachęca do formułowania niezależnych sądów i nie rozbudza dumy z posiadania własnego punktu widzenia. Zdaniem autora dzieje się tak m.in. ze względu na koncepcję stadiów rozwojowych myślenia dziecka opracowaną przez Piageta.

Poprzez określenie dziecięcego myślenia konkretnego oraz sugestię nauczania opartego na konkretach ograniczono działania na rzecz rozwoju myślenia/rozumowania dzieci (Lipman 1976). Dziecięce filozofowanie jest traktowane jako metoda oddziaływań pedagogicznych, która umożliwi kształcenie umiejętności rozmyślenia.

Dziecięca filozofia bierze również swój początek z przekonania, że dzieci jako nowicjusze w świecie ciągle doświadczają potrzeby orientacji. Posiadają wiarę w sens zapytywania i poszukiwania odpowiedzi. Nie przechwalają się, że wszystko wiedzą i wszystko jest im dobrze znane. Są zdolne do zadawania pytań w celu poznania odpowiedzi. Ponadto przeczuwają, że istnieją zagadnienia, w których dorośli są lepiej zorientowani niż one. Dziecięca niewiedza, wola poznania oraz poznawcze zaufanie umożliwiają zrównanie filozofowania dorosłego i dziecka. Zatem dzieci są zdolne do podejmowania krok po kroku procesu wspólnego namysłu filozoficznego, który jest dla nich niezwykle pouczający (Martens 2011). Świeże spojrzenie dzieci, ich szczerość oraz spontaniczność są bezsprzecznie ogromnym atutem, jednak nie można zapominać o możliwościach dorosłych filozofów. Zatem fakt, że każda ze stron ma coś ważnego do wniesienia, sprawia, że szczególnego znaczenia nabiera wspólne filozofowanie dzieci i dorosłych (Matthews 1979). W tym ujęciu dziecięce filozofowanie jest dopełnieniem dociekań filozoficznych dorosłych. Różnice w myśleniu dzieci i dorosłych mogą zostać wykorzystane do wzajemnego uzupełniania się. Wspólne filozofowanie przynosi korzyści zarówno dzieciom, jak i dorosłym.

Według Marii Szczepskiej-Pustkowskiej dziecięce zajmowanie się filozofią może być rozumiane jako naturalna skłonność dzieci do zadawania pytań (filozoficznych) wynikająca z zadziwienia się światem oraz jako (współ)filozofowanie w obrębie wspólnoty dociekającej, jaką może stanowić na przykład klasa szkolna. Wskazane wcześniej (współ)dociekanie z dziećmi może być traktowane jako metoda pracy dydaktycznej wykorzystująca naturalną skłonność dzieci do stawiania pytań na temat świata. Jednak, jak wskazuje autorka, pomimo że każdy, komu nie jest obcy namysł nad światem, jego kondycją i własnym w nim miejscem, jest zdolny do filozofowania, to nie każdy filozofuje w jednakowy sposób. Można wyróżnić dwie kategorie filozofowania: profesjonalną oraz nieprofesjonalną. Filozofowanie profesjonalne charakteryzuje się zakorzeniem w myśleniu innych filozofów, jest charakterystyczne dla dorosłych. Filozofowanie nieprofesjonalne pozostaje myśleniem nieświadomym istnienia filozoficznej tradycji, jest charakterystyczne dla dzieci (Szczepka-Pustkowska 2008). W tym modelu dziecięce filozofowanie również uzupełnia się z dociekaniami dorosłych. Szkoła jest natomiast miejscem tego spotkania. Przestrzeń edukacyjna klasy staje się wspólnotą dociekającą.

W przytoczonych założeniach dziecięcego filozofowania wskazuje się korzyści płynące z niego zarówno dla dziecka, jak i dorosłego. Jednak spojrzenie na dziecięce filozofowanie nie dotyczy tylko jego pozytywnych aspektów. W rozważaniach na ten

temat można znaleźć stanowiska odmiennie rozpatrujące dziecięcą filozofię. Przykładem może być stwierdzenie Richarda Kitchenera mówiące o tym, że małe dzieci mogą angażować się w pewnego rodzaju aktywności, które wydają się filozoficznie dojrzałe, jednak przy bliższym poznaniu okazują się prymitywne. Są zaledwie początkiem filozofii niższego poziomu. W opinii tej nie chodzi o umniejszanie znaczenia wczesnych działań, ponieważ stanowią one podstawę późniejszych i posiadają wiele ich cech. Jednak ze względu na brak wielu cech niezbędnych do tworzenia autentycznej filozofii dzieci w pewnym wieku mogą tylko uprawiać filozofię na niższym poziomie. Myślenie operacyjne nie wystarcza do uprawiania filozofii, podobnie jak do uprawiania nauki, bo potrzebne są jeszcze wyższe, metapoznawcze umiejętności (Kitchener 1990).

Rozbieżności w opiniach na temat wartości dziecięcej filozofii z całą pewnością będą stałym elementem rozważań na temat filozofii jako nauki. Jednak z perspektywy procesu wychowania dzieci i młodzieży ważniejsza wydaje się analiza samej wartości dziecięcych rozmyślań niż ich pozycja w budowaniu nauk filozoficznych.

Wartość dziecięcych dociekań filozoficznych w rozwoju dzieci

Dla filozofów istotne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy dziecięce rozumowanie można uznać za działalność filozoficzną. Dla pedagogów dziecięce filozofowanie rozpatrywane jest poprzez pryzmat wartości w procesie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Z tego względu dziecięce filozofowanie – filozofia dla dzieci (P4C) – stanowi przedmiot wielu badań pedagogicznych, które weryfikują jego wartość w oddziaływaniach dydaktycznych i wychowawczych. Prowadzone badania obejmują m.in. rozpoznanie, czy i jak działalność filozoficzna dzieci wpływa na rozwój wybranych obszarów rozwoju dzieci oraz pomaga realizować założenia edukacyjne.

Przykładem prowadzonych dociekań mogą być badania wpływu dziecięcej filozofii na rozwój krytycznego myślenia i poczucia własnej skuteczności w grupie starszych uczniów.

Wyniki badań wykazały, że zajęcia z zakresu filozofii dla dzieci miały pozytywny wpływ na myślenie krytyczne badanych uczniów. Ponadto zaobserwowano również, że poziom motywacji uczniów i zainteresowanie nie obniżyły się. Uczniowie chętnie kontynuowali dyskusję nawet przez dłuższy czas – siedemdziesiąt minut. Wśród tych uczniów wzrosła ciekawość oraz skłonność do zadawania pytań. Wyniki badań wskazały pozytywny wpływ na poziom poczucia własnej skuteczności. Można stwierdzić, że poprzez wyjaśnianie i omawianie swoich przekonań i opinii uczniowie, którzy wzięli udział w badaniu, uzyskali bardziej precyzyjny i oczywisty obraz swoich zdolności i możliwości.

Nauczyli się cierpliwie i poważnie stawiać czoła wyzwaniom przygotowanym przez nauczyciela i kolegów z klasy oraz modyfikować swoje myśli, aby osiągnąć cel. Wyniki badań potwierdzają wnioski innych naukowców, które również koncentrują się na tej tematyce. Jednak, jak wskazują autorzy, otrzymanych wyników nie można odnieść do innych grup wiekowych, dlatego zaleca się dalsze działania w celu zbadania wpływu nauczania filozofii dla dzieci w innych grupach (Rahdar, Pourghaz, Marziyeh 2018). Skuteczność dziecięcego filozofowania na rozwój krytycznego myślenia wśród dzieci 5- i 6-letnich potwierdzają również badania przeprowadzone przez Filiz Karadağ i Vesile Yıldız Demirtaş (2018). Uzyskane rezultaty badań przeprowadzonych w placówce publicznej i niepublicznej wykazały w obu grupach eksperymentalnych, że ogólne wyniki w zakresie krytycznego myślenia w preteście na poziomie średnim, natomiast w postteście na poziomie wysokim.

Innym przykładem szeroko zakrojonych badań mogą być działania przeprowadzone przez grupę badaczy z Durham University prowadzone w Key Stage 2 (uczniowie w wieku 7–11 lat) na terenie Anglii. Badania obejmowały 48 szkół podstawowych, które charakteryzowały się obecnością co najmniej 25% uczniów z rodzin o niskim statusie ekonomicznym. Ponadto w co najmniej 10 szkołach uczniowie osiągnęli wyniki w nauce z angielskiego i matematyki poniżej średniej. W badanych placówkach zajęcia z zakresu *philosophy for children* były prowadzone przez rok. Otrzymane wyniki nie wskazały jednoznacznie, że zajęcia dziecięcej filozofii miały pozytywny wpływ na osiągnięcia w zakresie matematyki oraz umiejętności czytania. Natomiast istotne jest, że nauczyciele i uczniowie ogólnie stwierdzili, że P4C ma pozytywny wpływ na szersze wyniki, takie jak pewność mówienia uczniów, umiejętność słuchania i samoocena (Gorard, Siddiqui, See 2015: 9, 32–33).

Jak wskazywano wcześniej, dla pedagogów filozofia dla dzieci stanowi metodę pracy, która umożliwia realizację określonych celów edukacyjnych. Jednym z takich celów może być kształtowanie nawyków zdrowego żywienia. Realizacja tego celu stała się podstawą do zaprojektowania, wdrożenia i oceny wpływu programu edukacyjnego opartego na filozofii dla dzieci (P4C) na umiejętność myślenia o spożywaniu zdrowych śniadań przez uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej. Badania przeprowadzono wśród 120 uczniów: w grupie kontrolnej (60 uczniów) oraz eksperymentalnej (60). Jak wynika z analizy wyników badań, realizacja programu edukacyjnego „filozofia dla dzieci” dotycząca zdrowego spożywania śniadań wśród uczniów klas szóstych miała pozytywny i znaczący wpływ na podniesienie średniego wyniku w obszarze myślenia krytycznego, kreatywnego i opiekuńczego na temat konieczności zjedzenia zdrowego śniadania. Innymi słowy, opracowany i wdrożony program edukacyjny oparty na filozofii dla dzieci umożliwił lepszą realizację celu edukacyjnego dotyczącego kształtowania zdrowych nawyków żywieniowych (KarimiRad, Maghami, Hosseinzadeh i in. 2022).

Wpływ dociekań filozoficznych dzieci został również sprawdzony pod kątem redukcji objawów zaburzeń psychosomatycznych u chłopców w wieku 9–11 lat. Badaniami objęto grupę 45 uczniów, u których rozpoznano zaburzenia psychosomatyczne, badani zostali podzieleni na dwie grupy: kontrolną i testową. Podczas 12 sesji (1 godzina w tygodniu) badana grupa uczestniczyła we wspólnych dociekaniach filozoficznych. Na kolejnych sesjach dzieci czytały opowiadania na tematy związane ze strachem, lękiem, gniewem, uprzedzeniami, przyjaźnią i innymi problemami związanymi z prawdziwym życiem uczniów, które mogły odzwierciedlać ich lęki i psychosomatyczne objawy. Następnie dokonywano analizy poruszanego zagadnienia, która zachęcała dzieci do myślenia o irracjonalnych przekonaniach i fałszywych osądach oraz do oceny myśli wraz z innymi dziećmi. Wyniki badań po zrealizowaniu wszystkich sesji wykazały, że realizacja tego programu ma istotny wpływ na zmniejszenie objawów zaburzeń psychosomatycznych w grupie testowej (Shatalebi, Hedayat 2016).

Przytoczone zostały wyniki tylko nielicznych prowadzonych w różnych częściach świata badań dotyczących *philosophy for children*. Jak wskazuje Paweł Walczak (2017), zdecydowana większość badań dotyczących efektów programów P4C dostarcza danych mogących świadczyć o walorach tej metody, pozwalających uznać ją za atrakcyjne narzędzie wspierające proces edukacji. Dotychczasowe doświadczenia płynące z praktyki dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą w szkole zdają się wskazywać, że największą ich zaletą jest zmiana paradygmatu komunikacyjnego w klasie. Zgodnie z podstawowym założeniem metody klasa powinna zostać przemieniona we wspólnotę dociekającą, w której wszyscy są równorzędnymi uczestnikami dociekań. Jednak – jak zaznacza autor – kwestia ewaluacji efektów P4C w wielu przypadkach budzi wątpliwości. Powodem takiego stanu są problemy w określeniu kompetencji podlegających ewaluacji oraz adekwatności metod stosowanych do ich pomiaru, interpretacji wyników czy sposobu implementacji efektów. Pomimo dyskusji odnośnie do wiarygodności wybranych badań faktem jest, że wiele badań potwierdza efektywność P4C. Niniejsze opracowanie jest kolejnym opisem dociekań badawczych w zakresie zajęć filozofii dla dzieci z uczniami w młodszym wieku szkolnym.

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonych badań była aktywność filozoficzna dzieci w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Celem niniejszego opracowania jest poznanie tej aktywności. Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu:

- Jaka jest aktywność filozoficzna uczniów w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych?

Uszczegółowienie głównego problemu badawczego stanowią następujące pytania szczegółowe:

- Jakie jest zaangażowanie dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych podczas zajęć z filozofii?
- Jaka jest częstotliwość wypowiedzi dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych podczas zajęć z filozofii?
- Jaki jest sposób wyrażania się dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych podczas zajęć z filozofii?
- Czy i jak dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych potrafią dokonywać analizy zaproponowanych sytuacji?

Przeprowadzone badania miały charakter badań jakościowych, które umożliwiają obserwację zjawisk w naturalnych warunkach. W celu zebrania materiału badawczego zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej. Polega ona na uczestnictwie badacza w autentycznych sytuacjach oraz umożliwia wchodzenie z badanymi w naturalne interakcje, nie stwarzając sztucznych warunków swej aktywności (Juszczak 2013: 169–170). Dzięki wykorzystaniu obserwacji uczestniczącej, w której badacz pełni rolę uczestnika (trenera), możliwe było nawiązanie autentycznej relacji wspólnoty dzieciaków filozoficznych.

Badania były prowadzone od stycznia do kwietnia 2022 roku w grupie 15 uczniów klasy drugiej integracyjnej. Materiał badawczy był gromadzony podczas cyklu 8 spotkań filozofii dla dzieci¹.

Badana grupa charakteryzowała się zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Indywidualne (zróżnicowane) potrzeby uczniów wskazano poprzez: osiągnięcia edukacyjne uczniów na podstawie wyników diagnozy przedmiotowej po klasie pierwszej

¹ Tematyka oraz scenariusze poszczególnych zajęć zostały zaczerpnięte z propozycji zajęć filozoficznych dla dzieci opracowanych przez różne ośrodki promujące P4C. Do poszczególnych spotkań wykorzystano następujące propozycje:

Spotkanie 1: <https://filozofuj.eu/lukasz-krzywon-po-co-te-pelerynki-konspekt-zajec-z-filozofowania-z-dziecmi>

Spotkanie 2: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_4e471539e74344e4bad38a36d8958887.pdf

Spotkanie 3: https://www.thinkingspace.org.uk/_files/ugd/08f286_a1f388de654f49febdf26b-b6302e6ed6.pdf

Spotkanie 4: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_6e814a95feab48329b465e84a72a5e7d.pdf

Spotkanie 5: <https://filozofuj.eu/krystian-karcz-wyrzuty-sumienia-scenariusz-lekcji-etyki>

Spotkanie 6: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_40c1168b6a334d1997aecb4ff34efe17.pdf

Spotkanie 7: <https://filozofuj.eu/krystian-karcz-sprawiedliwosc-na-trybunach>

Spotkanie 8: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_511d46fe8d0746a2b6ab741381e295e4.pdf

z zakresu edukacji polonistycznej oraz matematycznej². Ponadto uwzględniono orzeczenia uczniów oraz formy udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Szczegółowa charakterystyka grupy została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Szczegółowa charakterystyka grupy badawczej

Poszczególni uczniowie	Wyniki diagnozy przedmiotowej z zakresu edukacji polonistycznej po klasie pierwszej	Wyniki diagnozy przedmiotowej z zakresu edukacji matematycznej po klasie pierwszej	Posiadana opinia lub orzeczenie. Formy udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej
S1	20/25 pkt	6/16 pkt	
S2	25/25 pkt	14/16 pkt	
S3	21/25 pkt	8/16 pkt	Uczestnictwo w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych
S4	14/25 pkt	10/16 pkt	
S5	20/25 pkt	14/16 pkt	
S6	19/25 pkt	7/16 pkt	Uczestnictwo w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych
S7	21/25 pkt	11/16 pkt	
S8	4/25 pkt	4/16 pkt	Uczestnictwo w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych
S9	25/25 pkt	16/16 pkt	
S10	25/25 pkt	13/16 pkt	
S11	18/25 pkt	9/16 pkt	Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim
S12	24/25 pkt	14/16 pkt	

² Ponieważ dociekania filozoficzne opierają się na umiejętności komunikacji werbalnej, charakterystyka grupy uwzględnia wyniki diagnozy przedmiotowej osobno dla edukacji matematycznej i polonistycznej

Poszczególni uczniowie	Wyniki diagnozy przedmiotowej z zakresu edukacji polonistycznej po klasie pierwszej	Wyniki diagnozy przedmiotowej z zakresu edukacji matematycznej po klasie pierwszej	Posiadana opinia lub orzeczenie. Formy udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej
S13	17/25 pkt	10/16 pkt	Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim
S14	11/25 pkt	14/16 pkt	Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niedosłuch centralny
S15	25/25 pkt	16/16 pkt	

Gromadzenie danych empirycznych odbywało się poprzez opis badanego zjawiska bezpośrednio po zakończonych spotkaniach filozoficznych. Ponadto poszczególne spotkania były rejestrowane dźwiękowo, a następnie poddawane analizie i interpretacji.

Aktywność filozoficzna uczniów – wyniki badań

Analiza zgromadzonego materiału badawczego w pierwszej kolejności obejmowała określenie częstotliwości wypowiedzi uczniów podczas prowadzonych dociekań filozoficznych w trakcie poszczególnych zajęć (tabela 2).

Tabela 2. Liczba wypowiedzi formułowanych przez poszczególnych uczniów podczas zajęć

Uczeń	Liczba wypowiedzi uczniów podczas poszczególnych zajęć							
	Zajęcia 1	Zajęcia 2	Zajęcia 3	Zajęcia 4	Zajęcia 5	Zajęcia 6	Zajęcia 7	Zajęcia 8
S1	Nb	0	0	0	Nb	1	Nb	0
S2	0	0	1	2	1	3	3	3
S3	5	5	4	2	2	1	1	0
S4	Nb	Nb	0	1	Nb	0	0	Nb
S5	1	1	3	3	4	5	5	5

Uczeń	Liczba wypowiedzi uczniów podczas poszczególnych zajęć							
	Zajęcia 1	Zajęcia 2	Zajęcia 3	Zajęcia 4	Zajęcia 5	Zajęcia 6	Zajęcia 7	Zajęcia 8
S6	2	2	3	4	Nb	5	5	5
S7	Nb	0	3	2	Nb	1	1	0
S8	5	5	4	4	0	2	2	Nb
S9	3	3	4	Nb	3	4	5	5
S10	Nb	1	2	Nb	4	6	6	5
S11	0	0	1	0	Nb	0	Nb	0
S12	2	Nb	Nb	4	6	6	4	5
S13	0	0	0	0	0	1	0	0
S14	Nb	0	Nb	Nb	Nb	0	Nb	0
S15	2	2	5	5	5	6	5	Nb

Nb – oznacza nieobecność ucznia na zajęciach

Źródło: badania własne.

Analiza uzyskanego materiału badawczego w zakresie częstotliwości wypowiedzi uczniów wskazała, że najmniejszą aktywność wykazali badani: U13, U11, U4, U1. W większości byli to uczniowie, którzy otrzymali mniejszą liczbę punktów w diagnozie z zakresu edukacji polonistycznej. Jednak nie można mówić o bezpośrednim związku pomiędzy słabymi wynikami w nauce a aktywnością filozoficzną, gdyż w badanej grupie dużą aktywnością filozoficzną wykazał się uczeń, który osiągnął najniższy wynik z zakresu edukacji polonistycznej – U8. Analiza wyników ukazała również rozwój aktywności filozoficznej. W przypadku badanych U15, U12, U10, U6, U5 zaobserwowano wzrost aktywności podczas kolejnych zajęć. Odnotowano również odwrotną sytuację, w której widać wyraźne obniżenie aktywności uczniów. Badani U3, U8 podczas kilku początkowych spotkań aktywnie uczestniczyli w prowadzonych dyskusjach, natomiast w późniejszych byli mniej aktywni. Eksplikacja aktywności badanej grupy wskazuje różnorodne modele aktywności uczniów, nie są one związane z ich możliwościami poznawczymi.

Analiza nagrań dźwiękowych z przeprowadzonych zajęć miała na celu określenie, w jaki sposób wypowiadali się poszczególni uczniowie podczas zajęć filozoficznych. Na podstawie analizy zarejestrowanego materiału audio wyodrębniono sposób

wypowiadania się poszczególnych uczniów: pojedyncze słowa, zdania proste, zdania złożone. Szczegółowa analiza najczęstszych sposobów wypowiedziania się uczniów została przedstawiona w tabeli 3.

Tabela 3. Szczegółowa analiza sposobów wypowiedziania się uczniów podczas zajęć

Uczeń	Najczęstsze sposoby wypowiedzi uczniów podczas poszczególnych zajęć							
	Zajęcia 1	Zajęcia 2	Zajęcia 3	Zajęcia 4	Zajęcia 5	Zajęcia 6	Zajęcia 7	Zajęcia 8
U1	Nb	BW	BW	BW	Nb	PS	Nb	BW
U2	BW	BW	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ
U3	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZP	ZP	PS	BW
U4	Nb	Nb	BW	PS	Nb	BW	BW	Nb
U5	ZP	ZP	ZZ	ZP	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ
U6	ZZ	ZP	ZP	ZZ	Nb	ZZ	ZZ	ZZ
U7	Nb	BW	ZZ	ZZ	Nb	ZP	PS	BW
U8	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	BW	PS	ZP	Nb
U9	ZZ	ZZ	ZZ	Nb	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ
U10	Nb	ZP	ZZ	Nb	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ
U11	BW	BW	PS	BW	Nb	BW	Nb	BW
U12	ZZ	Nb	Nb	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ
U13	BW	BW	BW	BW	BW	PS	BW	BW
U14	Nb	BW	Nb	Nb	Nb	BW	Nb	BW
U15	ZP	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	Nb

S – wypowiedzi składające się z pojedynczych słów, ZP – wypowiedzi zbudowane ze zdań pojedynczych, ZZ – wypowiedzi zbudowane ze zdań złożonych, BW – brak wypowiedzi ucznia

Źródło: badania własne.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy wypowiedzi, uczniowie, u których przeważały wypowiedzi w formie zdań złożonych, otrzymali wysokie wyniki diagnozy przedmiotowej z edukacji polonistycznej: U9 – 25 pkt, U12 – 24 pkt, U15 – 25 pkt. Rozwój w zakresie formy wypowiedzi zaobserwowano u badanego U5. Podczas pierwszych zajęć uczeń wypowiadał się w formie zdań pojedynczych, natomiast podczas

dalszych zajęć wypowiedzi przyjęły formę zdań złożonych. Warto zaznaczyć, że rozwój wypowiedzi pokrywał się ze zwiększaniem aktywności podczas kolejnych zajęć. Częściej obserwowano odwrotną sytuację, w której uczniowie podczas początkowych zajęć wypowiadali się pełnymi zdaniami, a podczas kolejnych spotkań ich wypowiedzi ograniczały się do zdań pojedynczych (U3, U7, U8). Uczniowie posiadający orzeczenie wypowiadali się tylko sporadycznie lub wcale. Ich pojedyncze wypowiedzi miały formę pojedynczych słów.

Dzięki zastosowaniu obserwacji uczestniczącej możliwe było bezpośrednie ocenianie zaangażowania uczniów podczas zajęć. Na tej podstawie wyodrębniono kilka postaw uczniów, które reprezentują ich zaangażowanie:

1. Uczniowie posiadający orzeczenie wykazywali się bardzo małym zaangażowaniem w podejmowane czynności podczas zajęć. Zazwyczaj siadali w kole, obserwowali początkowy tok zajęć, a następnie próbowali bawić się przedmiotami znajdującymi się w ich pobliżu. Kiedy tok zajęć wymagał wypowiedzenia się przez wszystkich uczestników, ich odpowiedzi ograniczały się do pojedynczego słowa lub stwierdzenia.
2. Część badanych prezentowała duże zaangażowanie podczas wszystkich zajęć. Uczniowie wyrażali swoje zadowolenie i radość z faktu rozpoczęcia kolejnych zajęć filozoficznych. Z zaciekawieniem słuchali nauczyciela, zdarzały się sytuacje, w których wydawali polecenia pozostałym kolegom, aby usiąść w kole czy przygotować rekwizyty. Ponadto uczniowie ci bardzo chętnie dzielili się swoimi przemyśleniami i spostrzeżeniami.
3. Kolejna grupa badanych charakteryzowała się zwiększonym zaangażowaniem podczas początkowych zajęć, natomiast wraz z kolejnymi spotkaniami zaobserwowano pewnego rodzaju znudzenie i brak zainteresowania poruszonymi zagadnieniami.
4. Ostatnia grupa prezentowała mniejsze zaangażowanie podczas zajęć początkowych, a wraz z kolejnymi badaniami coraz chętniej wypowiadali się. Można było odnieść wrażenie, że podczas pierwszych zajęć chcieli najpierw zapoznać się z formułą wspólnych dociekań, obserwowali innych uczestników, a dopiero potem w pełni uczestniczyli w podejmowanych rozważaniach.

Poszczególne modele zaangażowania badanych nie zawsze odzwierciedlały poziom ich osiągnięć szkolnych. Niektórzy uczniowie pomimo słabych osiągnięć szkolnych (np. U8) początkowo wypowiadali się bardzo chętnie, zdaniami złożonymi, a dopiero później zaobserwowano obniżenie ich zaangażowania. Z całą pewnością najmniej aktywną i zaangażowaną grupą byli uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. U pozostałych uczniów nie można było powiązać zaangażowania podczas zajęć z ich osiągnięciami edukacyjnymi.

Końcowy etap analizy zebranego materiału empirycznego polegał na weryfikacji wypowiedzi uczniów ze względu na dokonywaną analizę zaproponowanych sytuacji. W formułowanych przez uczniów wypowiedziach można było dostrzec, że w niektórych sytuacjach dzieci sugerują się zdaniem innych kolegów. Przykładem mogą być odpowiedzi na pytanie: Co byście zrobili, gdybyście na jeden dzień byli niewidzialni i mogli zrobić wszystko, co chcecie?

U1: „Ścigać się autami”.

U3: „Ja też, ścigać się w nielegalnych zawodach, że się ścigamy bez pozwolenia”.

U8: „Ja bym jeździł nielegalnie na zawodach”.

Jednak w zdecydowanej większości przypadków uczniowie dokonywali indywidualnych przemyśleń na podstawie własnych doświadczeń. Przykładem może być krótka dyskusja dwóch uczniów na temat sprawiedliwości.

U12: „Moja niesprawiedliwa sytuacja to ta, kiedy mój brat cały czas dostaje nowy telefon, a ja dostaję od mamy albo od swojego brata. I to jest takie niesprawiedliwe”.

U10: „Ogólnie to ja rozumiem (imię ucznia), ale jednak nie i mam na to dowód. Ja mam tak samo, że moja siostra dostaje ciągle nowy telefon, a ja dostaję po mamie, ale ja ich rozumiem, bo ona, wiadomo, siódma klasa. Ciągle chodzi na jakieś zajęcia sama i potrzebuje konkretny telefon, żeby mogła się dodzwonić. My jesteśmy mali i nie możemy chodzić tak byle gdzie, gdzie chcemy, to nie potrzebujemy jakiegось konkretnego telefonu”.

Niektóre wypowiedzi dzieci ukazywały przemyślenia związane z ich własnym życiem. W rozważaniach na temat życiowych planów na przyszłość można było usłyszeć wypowiedzi:

U15: „No na razie to tak całkowicie nie możemy być pewni swoich planów. Bo z biegiem czasu to się zmienia np. jak byłam mniejsza, to chciałam być kucharką, a teraz wolę być projektantką”.

U7: „A ja bardzo chcę być w gangu, robić napady na jubilera, na bank. Ale może mi się to spełnić, a może nie. W gangu mogą mnie nawet zabić”.

Podczas zajęć można było również obserwować zmiany w dokonywanych przez uczniów wyborach, które wynikały z przeprowadzonych rozmyślań i dyskusji. Taka sytuacja miała miejsce podczas ostatnich zajęć. Badani dokonali analizy zaproponowanej sytuacji, podczas której fikcyjny bohater musiał podjąć decyzję, jak postąpić w sytuacji, gdy jesteśmy świadkami łamania zasad i podglądania odpowiedzi ze sprawdzianu. Podczas pierwszego wyboru czterech uczniów podjęło decyzję, że w wskazanej sytuacji można podejrzeć wyniki. Natomiast dziewięciu podjęło decyzję, że w takiej sytuacji należy poinformować o wszystkim nauczyciela. Po przeprowadzeniu

dyskusji na temat omawianej sytuacji i ponownym wyborze sposobu postępowania tylko jeden uczeń pozostał przy pierwotnym postanowieniu, że należy poinformować nauczyciela – „Trzeba być uczciwym i powiedzieć pani”. Natomiast dwunastu uczniów zmieniło swoje zdanie i zdecydowało, że w przedstawionej sytuacji najlepiej przemilczeć wszystko i nikomu nic nie mówić – „Zmieniłam zdanie, żeby nie stracić kolegi lub koleżanki”, „Lepiej przemilczeć, bo nauczyciel czy prędzej, czy później i tak o wszystkim się dowie”.

Bez wątpienia interpretacja wypowiedzi uczniów wskazała, że uczniowie potrafią dokonywać analizy zaproponowanych sytuacji i podejmować rozważania na ten temat. Pomimo że w niektórych sytuacjach można zaobserwować powielanie pewnych wypowiedzi, to w ogólnym zestawieniu przeważają indywidualne przemyślenia uczniów.

Zakończenie

Przeprowadzony cykl zajęć filozofii dla dzieci w drugiej klasie integracyjnej dostarczył wielu ciekawych spostrzeżeń odnośnie do dziecięcego rozmyślenia. Jak wskazywano wcześniej, dla wielu filozofów dyskusyjny jest fakt, czy dzieci mogą i są w stanie podejmować filozoficzne rozmyślenia. Ta kwestia z pewnością będzie dalszym przedmiotem rozważań środowisk filozoficznych. Jednak z punktu widzenia pedagogiki można z całą pewnością stwierdzić, że dziecięce filozofowanie ma szczególną wartość w obszarze społeczno-emocjonalnym. W przeprowadzonych badaniach nie koncentrowano się na rozpoznaniu, czy i w jakim zakresie dziecięce rozmyślenia wpływają na ich rozwój poznawczy. Przedmiotem analizy była aktywność filozoficzna dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Analiza częstotliwości, zaangażowania, sposobów wypowiedzania się oraz umiejętności dokonywania analizy wykazała, że aktywność filozoficzna badanych uczniów klasy drugiej integracyjnej w większości przypadków przedstawiała się bardzo zróżnicowanie, niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych. Jedyny wyjątek stanowili uczniowie posiadający orzeczenia, charakteryzowali się oni najmniejszą aktywnością filozoficzną.

Obserwacja uczniów nie potwierdziła wyników Rahdar, Pourghaz i Marziyeh (2018), w których odnotowano, że podczas zajęć filozoficznych poziom motywacji uczniów i ich zainteresowanie nie obniżał się. Uczniowie chętnie kontynuowali dyskusję nawet przez dłuższy czas. Podczas zajęć w grupie uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych u niektórych badanych zaobserwowano obniżenie zainteresowania prowadzonymi zajęciami.

Bez wątpienia nieocenioną wartością filozoficznych dociekań jest możliwość obserwacji dziecięcej analizy zaproponowanych sytuacji, która przybliży ich postrzeganie

świata. Zdolność do podejmowania decyzji, analizowania własnych przekonań sprawia, że zajęcia z filozofii mogą być doskonałym środkiem wspomagającym rozwój społeczny i emocjonalny dzieci. Dzięki wspólnej dyskusji oraz wymianie swoich przekonań dzieci mają możliwość lepszego poznania siebie, dostrzeżenia punktu widzenia innych ludzi.

Filozofia dla dzieci niesie również korzyści dla nauczyciela prowadzącego rozważania. Zaproponowana forma dyskusji, jak również dowolność w doborze tematyki umożliwiają lepsze poznanie uczniów. Realizacja treści nauczania zawartych w programach nauczania w większości przypadków nie daje takich możliwości w doborze poruszanych tematów. Zaś formuła zajęć oraz brak oceniania szkolnego umożliwiają całkowitą swobodę wypowiedzi uczniów.

Na podstawie obserwacji aktywności filozoficznej uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych z całą pewnością można potwierdzić pozytywną wartość takich zajęć w oddziaływaniach pedagogicznych. Jednak należy wziąć pod uwagę różne możliwości rozmyślań filozoficznych uczniów. Przeprowadzone badania miały charakter badań jakościowych, zatem wyniki przeprowadzonych analiz nie mogą stanowić odzwierciedlenia postaw całej populacji uczniów klasy drugiej. Stanowią jednak interesujący przykład dziecięcej działalności filozoficznej.

Bibliografia

- Gorard S., Siddiqui N., Huat See B. (2015). *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*, Durham: Durham University.
- Juszczyk S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KarimiRad M., Maghami H. R., Hosseinzadeh M., Madadzadeh F., Khodayarian M. (2022). *The Effectiveness of "Philosophy for Children-Based Educational Program" on Breakfast Consumption of Elementary Students: A Randomized Clinical Trial*, „Journal of Nutrition and Food Security”, vol. 7, nr 2, s. 139–149. <http://jnfs.ssu.ac.ir/article-1-452-en.html>
- Karadağ F., Demirtaş V. Y. (2018). *The Effectiveness of the Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children*, „Education and Science”, vol. 43, nr 195, s. 19–40. DOI:10.15390/EB.2018.7268
- Kitchener R. (1990). *Do Children Think Philosophically?* „Metaphilosophy”, vol. 21, nr 4, s. 416–431.
- Lipman M. (1976). *Philosophy for Children*, „Metaphilosophy”, vol. 7, nr 1, s. 17–39.
- Martens E. (2011). *Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi*, „Ethics in Progress”, vol. 2, nr 1, s. 42–44. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.7>
- Matthews G. B. (1979). *Philosophy and the Young Child*, „Metaphilosophy”, vol. 10, nr 3/4, s. 354–368.

- Rahdar A., Pourghaz A., Marziyeh A. (2018). *The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy*, „International Journal of Instruction”, vol. 11, nr 3, s. 539–556.
- Shatalebi A., Hedayat M. (2016). *Investigating the Effects of ‘Philosophy for Children’ Program on the Reduction of Psychosomatic Disorders Symptoms in 9–11 Age Boys*, „International Letters of Social and Humanistic Sciences”, vol. 66, s. 1–9.
- Szczepska-Pustkowska M. (2008). *Dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 1, nr 207, s. 5–31.
- Walczak P. (2017). *Wpływ dociekań filozoficznych na rozwój intelektualny dzieci. Analiza wyników badań*, „Kultura i Edukacja”, t. 3, nr 117, s. 128–142. DOI: 10.15804/kie.2017.03.08

ADRES DO KORESPONDENCJI

Patrycja Aurelia Młynek
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: patrycja.mlynek@us.edu.pl