

HEINAL OSWIATOWY

NR 3/221
2023

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Myśleć? Myśleć!

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Anna Murawska

Kilka uwag o filozofowaniu z dziećmi.

Perspektywa pedagogiczna 3

Jadwiga Guerrero van der Meijden

O potrzebie filozoficznej edukacji dzieci w dobie Internetu 9

Ewelina Grądzka

Czy filozofia jest dla dzieci? 13

Justyna Sala-Suszyńska

Złote myśli ukryte w krótkich formach literackich 18

Wojciech Papaj

Między dogmatem a frazesem. Aforyzm na lekcjach
języka polskiego 22

Aldona Kruk

Czy zadawanie pytań jest pobożnością myślenia? 26

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Danuta Sterna

Jak myślenie pomaga w uczeniu się 30

Z perspektywy doradcy

Kinga Kusiak-Witek

Przygoda z filozofią w przedszkolu 32

Recenzje

Małgorzata Kaliszewska

Podążać za Platonem 35

Miesięcznik „Hejnał Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. M. Kolbego 8; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Zamek w Niepołomicach, fot. archiwum UMWM



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Zygmunt Fryczek, Barbara Ledwoń, Ewa Sojāt

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. AIK, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KAAFM, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJŁ, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (Filia PBW w Nowej Hucie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnał Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Opracowanie materiałów i korekta:

Anna Róża Płatek

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio Gała Przemysław

ISSN 1233-7609

Drodzy Czytelnicy



Zapraszam Państwa do lektury „Hejnału” o tytule *Myśleć? Myśleć!*. Jak stwierdziła we wstępie zamieszczonym w poprzednim wydaniu prof. dr hab. Krystyna Ablewicz, członek Rady Redakcyjnej, trzy tematy kolejnych numerów łączą się w logiczną, antropologiczną całość odnoszącą się do rozumienia człowieka, jego przyrodzonej kondycji oraz kształtującej się pod wpływem kultury i życiowego doświadczenia osobowości. Z perspektywy rozwoju, wychowania i kształcenia wpisuje się to w podstawowe myślenie o celach procesów dorastania i edukacji dziecka, a w ślad za tym o sposobach ich realizacji. Myślenie jest związane z kilkoma czynnikami. Pierwszym jest jakaś wiedza o czymś, drugim umiejętność jej, logicznego i z poczuciem rzeczywistości przetwarzania, dalej potrzebna jest odwaga myślenia szczerego oraz zdolność do wskazania jego celu i konsekwencji dla człowieka. Jak podkreśla prof. K. Ablewicz, myślenie to nie proste procesy kojarzeniowe, bazujące na inteligencji. W myśleniu ważne jest to, o czym człowiek myśli i po co myśli.

Autorka tekstu otwierającego numer prof. dr hab. Anna Murawska zwraca uwagę, że od lat podejmuje się starania, aby edukację uczynić praktyką istotną egzystencjalnie, to znaczy taką, która zajmuje się „sprawami ludzkimi”, która pomaga rozumieć świat i stawać się aktywnym jego podmiotem. Praktyka filozofowania, w tym filozofowania z dziećmi, może rewitalizować edukację, wydobywając jej głęboki sens zarówno indywidualny, jak i społeczny. Autorka wskazuje na walory filozofowania z dziećmi: intelektualne, społeczne, moralne i egzystencjalne. Zapraszam do zapoznania się z treścią całego numeru czasopisma.

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Kilka uwag o filozofowaniu z dziećmi. Perspektywa pedagogiczna

— dr hab. Anna Murawska, prof. US —

Od lat podejmujemy starania, aby edukację uczynić praktyką istotną egzystencjalnie, taką, która zajmuje się „sprawami ludzkimi”, która pomaga rozumieć świat i stawać się aktywnym jego podmiotem. Praktyka filozofowania, poczynając już od dzieci, może być w tym pomocna.

Uwagi wstępne: Kim jest dziecko?

Podejmując się rozpatrzenia tytułowego zagadnienia, zacznę od określenia ram rozważań. Ułatwi mi to zachowanie porządku myśli, a Czytelnikom, jak sądzę, zrozumienie moich intencji. Ramy dla podjętego tu tematu wyznaczają dwie kategorie: dziecko i filozofowanie. W pierwszej kolejności dokonam pewnych ustaleń dotyczących kategorii: dziecko.

Pytanie o to, kim jest dziecko, może się wydać pytaniem banalnym, niegodnym naukowego tekstu, gdyż odpowiedź na nie jest oczywista. Gdy jednak głębiej się nad tym zastanowić, pojawiają się trudności z odpowiedzią. Przypominają się tu słowa Augustyna z Hippony w odniesieniu do innej kategorii, tj. czasu. Na pytanie o to, czym jest czas, odpowiedział: „Jeśli mnie nikt o to nie pyta, to wiem, ale jeśli chcę to wyjaśnić pytającemu, to nie wiem”¹. Podobnie jest, jeśli chodzi o wyjaśnienie tego, kim jest dziecko.

Zwyczajowe, powszechnie przyjęte rozumienie słowa dziecko zawarte w słownikach języka polskiego określa je jako człowieka od urodzenia do wieku młodzieńczego, bez doprecyzowania, kiedy dzieciństwo się kończy, a wiek młodzieńczy zaczyna. W rozumieniu zwyczajowym wskazuje się również na więzi rodzinne jako istotne w okre-

ślaniu, kim jest dziecko, przyjmując, że jest to syn lub córka, niezależnie od wieku² bez wnikania, czy jest to więź biologiczna, czy też inna. Brak tu zatem jasności, precyzji, dokładności, których wymaga tekst naukowy. Nie widać też osiągnięć studiów nad dzieckiem i dzieciństwem, które są wyraźnie wyodrębnionym, ważnym obszarem badań charakteryzującym się między innymi specyficznym interdyscyplinarnym i komplementarnym ujęciem przedmiotu badań³. Ujęciem z perspektyw: filozoficznej, antropologicznej, socjologicznej, psychologicznej, historycznej czy biologicznej.

Biorąc pod uwagę wyniki badań, można zaryskować sformułowanie kilku uogólnień co do współczesnego rozumienia dziecka i dzieciństwa:

- dziecko i dzieciństwo są konstruktami kulturowymi, to znaczy wytwarzane są przez kulturę i zmienne w czasie w zależności od dominującego typu kultury; Ruth Benedict stwierdza wręcz, że człowiek staje się tworem kultury, zanim nauczy się mówić i chodzić⁴;
- odchodzi się od podziału na *human beings*, czyli pełnowartościowych dorosłych, i *human becomings*, czyli dzieci, które dopiero

staną się pełnowartościowe i zdolne do samodzielnego konstruowania świata;

- dziecko postrzega się jako podmiot, aktywnego aktora życia społecznego, konstruującego swoje życie oraz życie innych ludzi i społeczności oraz nadającego znaczenie rzeczywistości;
- dziecko jest wartością samą w sobie, zdobywa status partnera w relacjach z dorosłymi i prawo do współdecydowania o ważnych dla siebie sprawach;
- dzieciństwo jest kluczowym etapem w życiu człowieka, edukacja zaś powinna być ukierunkowana na wspieranie rozwoju podmiotowego i społecznego dziecka przy równoczesnej krytyce transmisyjnego i instrumentalnego modelu kierowania procesem uczenia się⁵.

W psychologii rozwojowej klasycznie wyróżnia się trzy okresy rozwoju określane jako dzieciństwo: wczesne dzieciństwo (do trzeciego roku życia), średnie dzieciństwo (wiek przedszkolny) oraz późne dzieciństwo (młodszy wiek szkolny)⁶. Coraz częściej jednak ten uniwersalny model rozwoju dziecka jest poddawany krytyce. Podnoszone są kwestie niedoceniań czy nawet niedostrzegania kontekstu kulturowego w rozwoju. W konsekwencji prowadzi to do patologizowania tych osób, których rozwój nie odpowiada modelom idealnym. Tak rozumiana psychologia rozwoju jest uznawana za normalizującą, homogenizującą ludzi, niewrażliwą na zróżnicowanie w zakresie tempa, rytmu i dynamiki rozwoju, traktującą różnice jako stan niepokojący, a nawet patologiczny, wymagający korekty i kompensacji⁷.

Pamiętając o problematyczności kategorii dziecko i dzieciństwo, o kontekstualizacji rozwoju, o względności pojęć i umowności ram, pisząc o filozofowaniu z dziećmi, będę miała na myśli uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Wszakże, jak pisał Pierre Bourdieu, praktyki kulturowe, których wytworem jest człowiek, są niczym innym jak praktykami edukacyjnymi⁸.

Czym jest filozofowanie?

W *Słowniku języka polskiego* filozofowanie jest ujęte na trzy sposoby. Po pierwsze, jest to zajmowanie się filozofią, po drugie, snucie ogólnych refleksji o życiu, rozmyślanie. Po trzecie, wskazano



Dziecko, fot. C. Guernsey, www.pexels.com

również na pejoratywny odcień filozofowania, to jest – mędrkowanie⁹. Aldona Pobjewska, biochemik i filozof, ujmując filozofowanie w sposób bardzo szeroki, jako swoistą praktykę społeczną, która przynosi społeczne skutki. Doprecyzowując znaczenie filozofowania, odnosi się do antycznego i nowożytnego ujmowania filozofii. W rozumieniu antycznym wyakcentowany jest proces rozwiązywania problemów filozoficznych, czyli właśnie filozofowanie, podczas gdy w ujęciu nowożytnym akcentowane są efekty, czyli wiedza zawarta w wypracowanych koncepcjach filozoficznych¹⁰. W filozofowaniu, podobnie jak w wielu innych aktywnościach, można wyodrębnić cztery komponenty: filozofującą osobę, czynności filozofowania, w tym metody i zasady, rezultaty filozofowania oraz jego przedmiot.

Aldona Pobjewska, dokonując dalszego uszczegółowienia, koncentruje się na filozofowaniu jako na czynności i identyfikuje je z rozumowaniem o określonych cechach, które można też uznać za jego zasady. Wyodrębniła dwie grupy cech, mianowicie te, które podziela ono z myśleniem naukowym, także te, które są dla filozofowania swoiste. Ogólnie można powiedzieć, że filozofowanie należy do poznawczych aktywności intelektualnych i stanowi rodzaj rozumowania. Jako rozumowanie, w sensie ogólnym, charakteryzują je:

- stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi;
- rozwiązywanie problemów;
- myślenie twórcze;
- racjonalny namysł bez odwoływania się do sił nadprzyrodzonych;
- krytycyzm, czyli nastawienie na unikanie błędów i nieprawidłowości, które można w myśleniu wyeliminować¹¹.

Co do swoistych cech filozofowania, Aldona Pobjewska wyszczególniła:

- samozwrotność, to jest pytanie nie tylko o przedmiot filozofowania, ale i o siebie samo, czyli o sam proces filozofowania, czy też filozofujący podmiot;
- krytyczność, czyli odkrywanie przyjmowanych w myśleniu założeń, przesłanek;
- różnozałożeniowość, czyli przyjmowanie różnych perspektyw oglądu tego samego przedmiotu zainteresowania;
- holistyczność oglądu, czyli unikanie fragmentaryzowania rzeczywistości;

- teoretyczność, czyli poznawanie ze względu na samą wiedzę, co nie wyklucza również względów praktycznych;
- dialogiczność, która wyrasta z założenia, że nie tylko ja mogę mieć rację;
- historyczność związana z powrotami do tych samych pytań i analizowaniem już kiedyś udzielonych odpowiedzi bez względu na wynik poprzednich dociekań¹².

Tak rozumiane filozofowanie może stanowić swoistą zasadę edukacyjną. Co ważne, zasada ta odnosi się nie tylko do kształcenia adeptów filozofii, lecz może i powinna dotyczyć edukacji w jej szerokim sensie. Edukacji rozumianej jako wspomaganie człowieka w rozwoju i wykorzystaniu posiadanych możliwości, by stawał się w maksymalnym stopniu świadomym i twórczym członkiem wspólnot oraz by stał się zdolny do aktywnej samorealizacji.

Dlaczego warto filozofować z dziećmi?

Ktoś mógłby najpierw zadać pytanie o to, czy filozofowanie jest dzieciom dostępne. Czy może filozofowanie to powinniśmy traktować tylko z „przymrużeniem oka”? Skoro filozofowanie jest specyficznym rozumowaniem i skoro dzieci potrafią posługiwać się językiem i potrafią poruszać się w świecie myśli, są w stanie filozofować. I nie tylko są w stanie filozofować, ale to filozofowanie jest im wręcz potrzebne. Potrzebują bowiem rozumienia świata i potrzebują nauczyć się rozumowania¹³. Co więcej, skłonności dzieci do zadawania pytań i do zdziwienia światem stanowią znakomitą podstawę do filozofowania.

Dzieciństwo jest określane jako wiek pytań, dzieci zaś charakteryzuje się jako te, które stawiają znak zapytania tam, gdzie dorośli stawiają kropkę. Pytają, gdyż są ciekawe świata. Wyniki badań empirycznych przywoływane przez Roberta Fishera pokazały, że czteroletnie dzieci stawiały 26 pytań na godzinę, jednak już w szkole pytań nie zadają, a odpowiedzi są im dostarczane przed pytaniami. Jeśli już uczniowie pytają, to są to głównie pytania o fakty (Co? Gdzie? Kiedy?) lub konwersacyjne, czyli wynikające z konwersacji (*Co pani powiedziała? Nie usłyszałam.*). Szczególnie wyraźny jest brak pytań hipotetycznych i spekulatywnych. Wiele pytań ma charakter zamknięty i jako takie nie prowokują do aktywności intelektualnej, a wręcz

hamują ją¹⁴. Wyniki te dają do myślenia. Pozwalają postrzegać edukację jako nastawioną przede wszystkim na to, by uczniowie znali odpowiedzi, a to sprzyja zanikowi zdolności pytających. Tym bardziej potrzebne jest filozofowanie.

O filozofii z kolei powiada się, że zaczyna się od zadziwienia¹⁵. A przecież to dziecko jest tym, kto się dziwi, zdumiewa, zachwyca – ślimakiem, który chodzi, nie mając nóg, czy niebem, które można oglądać w kałuży. Nie trzeba mu świata problematyzować czy „odzwyczajniać”. W przeciwieństwie do osób dorosłych, od których niejednokrotnie słyszymy: *Mnie już nic nie jest w stanie zadziwić*, co pokazuje, jak bardzo przywykli do rzeczywistość pokrytej grubą warstwą kurzu oczywistości.

Skoro filozofowanie z dziećmi jest możliwe, dlaczego warto to robić? Przecież znamy sformułowanie: *Nie filozofuj!* będące zasadą, nakazem czy przestrożą, która ma nas uchronić przed komplikowaniem spraw, będących w opinii tego, kto te słowa wypowiada, prostymi i oczywistymi. Argumentacja na rzecz filozofowania jest bogata i obszerna. Dla porządku ujmę ją w kilka grup, ze świadomością, że podział ten nie jest ani kompletny, ani rozłączny. W filozofowaniu z dziećmi można znaleźć przynajmniej cztery grupy walorów: intelektualne, społeczne, moralne i egzystencjalne.

Jako pierwsze narzucają się **walory intelektualne**. Filozofowanie sprzyja rozwojowi narzędzi intelektualnych człowieka, co wynika z wymienionych powyżej ogólnych i specyficznych cech filozofowania. Neil Postman szczególną wagę nadał jednej z cech filozofowania. Postawił tezę, że cała wiedza, którą mamy, powstała w wyniku zadawania pytań, i uznał tę umiejętność za najważniejsze narzędzie intelektualne człowieka¹⁶. Nie można jednak nie doceniać myślenia twórczego, rozwiązywania problemów, formułowania wniosków czy poszukiwania uzasadnień, które będąc zaangażowane w filozofowanie, ulegają jednocześnie doskonaleniu. Nie bez znaczenia jest też kształtowanie się ogólnej postawy poznawczej wyrażającej się szacunkiem dla wiedzy i nastawieniem na posługiwanie się narzędziami intelektualnymi we wszystkich sferach życia. Ma to szczególne znaczenie w świecie, o którym coraz częściej się mówi, że ignorancja i niewiedza są w nim cnotami, wiedza uległa pseudodemokratyzacji, a określenie „społeczeństwo wiedzy” ma charakter pożądanego życzenia.

Filozofowanie może sprzyjać rozwojowi człowieka **w sferze społecznej**. Szczególne znaczenie ma tu dialogiczność. Jej praktykowanie jest szansą na nabywanie umiejętności komunikowania się, w tym precyzji w wyrażaniu własnych myśli i uważnego słuchania, nastawienia na zrozumienie. Wspólne dociekania mogą budować więzi między ich uczestnikami, mogą być polem uczenia się współpracy i wznoszenia się ponad indywidualne interesy na rzecz poszukiwania pozasubiektywnej prawdy. Jest to niezwykle cenne w czasach „pękniętych”, czy nawet „rozbitych” wspólnot, gdy codzienna komunikacja odbywa się w wirtualnych społecznościach za pomocą „emotek” i za pośrednictwem „apek”¹⁷.

Z dialogicznością filozofowania (choć nie tylko z nią) związane są również **walory moralne**. Można tu mówić o uczeniu się uczciwości wyrażającej się tym, że akceptuję efekty prowadzonych zgodnie z zasadami dociekań, nawet jeśli nie są dla mnie korzystne. Filozofowanie jest szkołą szacunku dla tych, z którymi je podejmujemy, w tym także uczenia się, aby nie traktować własnego, partykularnego punktu widzenia jako jedynie uprawnionego, uczenia się trudnego uznania, że inny może mieć rację, a ja mogę się mylić. Są to dobre podstawy do kształtowania się postaw tolerancji, braku dogmatyzmu, czy szerzej – kompetencji demokratycznych.

Walory egzystencjalne związane są z rozwojem samodzielności i poczucia własnej wartości zbudowanych na postępiech w rozumieniu świata, rozwiązywaniu problemów, radzeniu sobie w nowych, nieznanych sytuacjach. Filozofowanie wymaga zaangażowania i aktywności, nikt inny nie może go za nas wykonać. Może to uogólnić się na inne sytuacje życiowe, w których człowiek będzie przyjmował rolę aktywnego, sprawczego podmiotu. W filozofowaniu bowiem, cokolwiek by o nim powiedzieć, podmiot jest najważniejszym jego czynnikiem. Ze sprawstwem podmiotu wiąże się też rozwój odwagi myślenia i działania. Potrzebna jest odwaga, aby podejmować trud dociekań, wyruszyć w drogę, której przebiegu ani kresu nie znamy. Odwagi potrzeba również, aby przyjmować efekty dociekań, które mogą być zaskakujące, wymagające nawet radykalnej zmiany dotychczasowych przekonań czy działania.

Warto egzystencjalny wyraża się też tym, że filozofowanie można określić jako pewną praktykę życiową, sposób bycia i porównać z innymi praktykami, na przykład twórczością artystyczną czy

praktykami religijnymi¹⁸. Jeśli weźmiemy pod uwagę złożoność, zmienność i nieprzewidywalność naszego świata, konieczność konfrontowania się z nieznanymi wcześniej zjawiskami i radzenia sobie w nowych okolicznościach, dokonywania wyborów między rozbieżnymi systemami wartości w świecie, w którym dewaluowane są wszelkie kodeksy, walor egzystencjalny staje się szczególnie ważny.

Sklonności dzieci do zadawania pytań i do zdziwienia światem stanowią znakomitą podstawę do filozofowania

Wydaje się również, że w filozofowaniu z dziećmi tkwi też potencjał przeobrażania samej edukacji, w tym edukacji wczesnoszkolnej, która – z różnymi efektami – próbuje uwolnić się z zakłętego kręgu transmisyjnego i instrumentalnego jej rozumienia i realizowania. Niestety, wciąż postrzegana jest jako system autoreferencyjny, którego faktycznym celem jest przygotowanie uczniów do kolejnego etapu edukacji. Filozofowanie, z jego cechami ogólnymi i swoistymi, może stanowić zestaw zasad rewitalizujących pracę edukacyjną: nadać jej głębszy sens, przywrócić egzystencjalne znaczenie, „przewietrzyć” treści, przeorientować organizację, odświeżyć motywację zarówno uczących się, jak i nauczycieli. Może przywracać jej „utracony wymiar”. Przede wszystkim może pomóc wypełnić misję, jaką dla edukacji XXI wieku sformułował międzynarodowy zespół ekspertów UNESCO:

- uczyć się, aby wiedzieć, czyli opanować, zdobyć narzędzia rozumienia świata;
- uczyć się, aby działać, czyli przeobrażać siebie i swoje środowisko;
- uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli współpracować na demokratycznych zasadach;
- uczyć się, aby być, czyli odkrywać i rozwijać cały swój potencjał¹⁹.

Filozofowanie z dziećmi może też być szansą na rozwój dla nauczycieli, nie tylko w zakresie wspomnianej motywacji do działania. Walory filozofowania z dziećmi w każdym z wymiarów, intelektualnym, społecznym, moralnym i egzystencjalnym, odnoszą się również do nauczycieli, choć w innej skali i na innym poziomie. Stoję na stanowisku, że nie ma konieczności kończenia studiów filozoficznych, aby pomagać dzieciom opanowywać narzędzia filozoficznego dociekania. Przecież

to, co w filozofowaniu nieswoiste (stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi, rozwiązywanie problemów, myślenie twórcze; racjonalny namysł bez odwoływania się do sił nadprzyrodzonych; krytycyzm, czyli nastawienie na unikanie błędów i nieprawidłowości w myśleniu), nauczyciele powinni opanować na studiach pedagogicznych, co jednak nie oznacza, że tak się dzieje²⁰. Ważne jest, by pracując z dziećmi, prowokowali je do:

- opisywania doświadczenia zmysłowego, obserwacji i uczuć;
- objaśniania własnych i cudzych przekonań;
- badania pojęć i poszukiwania kryteriów;
- opowiadania się za czymś lub przeciwko czemuś, szukania kompromisów;
- fantazjowania i myślowego eksperymentowania, nawet nie będąc biegłymi w posługiwaniu się refleksją fenomenologiczną, hermeneutyczną, analityczną, dialektyczną i spekulatywną²¹. Tak ujmowanie filozofowanie przestaje być w pracy nauczyciela „ciałem obcym”²².

O czym filozofować z dziećmi?

Odnosząc się do przyjętego za Aldoną Pobjewską rozróżnienia na filozofowanie oraz zbiór filozoficznych problemów i ich zakorzenionych w tradycji rozwiązań, czyli systemów i kierunków²³, nie ma potrzeby, aby podejmować z dziećmi klasyczne problemy akademickiej filozofii. Tematów może dostarczać codzienność, którą żyją dzieci, która ich zajmuje, fascynuje i porusza. Warto się do niej odwoływać, przyglądać się jej szerzej, sięgać głębiej, wykraczać poza schematy i oczywistości, które codzienność próbuje narzucić, pytać o sensy, znaczenia. Marek Pepliński, powołując się na Karla Jaspersa, wskazuje też na trzy źródła filozofowania:

- zdumienia, zadziwienia, czymś, co ważne, znaczące, poruszające, nieobojętne;
- powątpiewania w rzekomy porządek, w to, co normatywne, co wydaje się prawdziwe i uprawnione;
- sytuacje graniczne, to, co trudne, zagrażające, związane z utratą tego, co najważniejsze²⁴ (ostatnie lata, niestety, przyniosły dzieciom wiele takich doświadczeń, choćby pandemia i związane z nią: izolacja, choroba, śmierć, a zaraz potem wojna tuż za granicami kraju).

Wszystkie te źródła są dzieciom dostępne i bliskie, a odniesienie do nich potrzebne. Podjęcie

refleksji nad nimi włącza dzieci jako podmioty w świat prawdziwie ludzki.

Słowa kluczowe: dziecko, filozofowanie, edukacja.

Przypisy:

- ¹ Augustyn, *Wyznania*, tłum. S. Stabryła, Kraków 2021, s. 351.
- ² Dziecko – definicja, synonimy, przykłady użycia, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/dziecko.html> (dostęp: 7.02.2023).
- ³ Biblioteka studiów nad dzieckiem i dzieciństwem jest niezwykle bogata i interesująca. Tu wskażę, tylko przykładowo, kilka pozycji: P. Aries, *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Warszawa 2010; B. Śliwski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007; K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości: Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011; K. Wells, *Childhood Studies: Making Young Subjects*, New Jersey 2017.
- ⁴ R. Benedict, *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 2005, s. 8.
- ⁵ Por.: M. Baszewska, *Problem „dzieciństwa kulturowego” jako wytworu nowych mediów*, „Ruch Filozoficzny” nr 2/2017, s. 62; E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” nr 2/2017, s. 60; J.M. Garbula, M. Kowalik-Ołubińska, *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1/2012, s. 27; A. Kożyczkowska, A. Młynarczyk-Sokołowska, *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Gdańsk 2018.
- ⁶ J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011.
- ⁷ J.M. Garbula, M. Kowalik-Ołubińska, *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, dz. cyt., s. 26–27; D. Klus-Stańska, *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, „Studia Edukacyjne” nr 38/2016, s. 7–20.
- ⁸ Podaję za: A. Kożyczkowska, A. Młynarczyk-Sokołowska, *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Gdańsk 2018, s. 23.
- ⁹ W. Doroszewski (red.) *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- ¹⁰ A. Pobjowska, *Filozofować z uczniami. Rola edukacji filozoficznej w szkole*, „Ethos” nr 4/2015, s. 195–196.
- ¹¹ A. Pobjowska, *Co to znaczy filozofować? „Analiza i Egzystencja”* nr 15/2011, s. 100–105.
- ¹² Tamże, 105–116.
- ¹³ Por.: E. Martens, *Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi*, tłum. E. Nowak, „Ethics in Progress” nr 1/2011, s. 42–44; A. Pobjowska, *Filozofować z uczniami*, dz. cyt., s. 197.
- ¹⁴ R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 28–29.
- ¹⁵ M. Lipman, A. M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1996, s. 42–43.
- ¹⁶ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąć, Warszawa 2001, s. 173–173.
- ¹⁷ W 2006 roku społeczność internetowa została Człowiekiem Roku magazynu „Time”: „za przejęcie sterów nad globalnymi mediami, za założenie i stworzenie ram nowej cyfrowej demokracji, za pracę za darmo i pokonanie profesjonalistów w ich własnej grze” (<https://www.reuters.com/article/us-time-idUSN1518410620061217>; (dostęp: 7.02.2023).
- ¹⁸ M. Pepliński, *Filozofowanie a prawda o człowieku*, „Filo-Sofija” nr 3/2014, s. 86–87.
- ¹⁹ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 120.
- ²⁰ Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że poważniejsze przejęcie się filozofowaniem z dziećmi mogłoby też rewitalizować kształcenie nauczycieli.
- ²¹ Por.: A. Malitowska, K. Budzińska, *Filozofowanie z dziećmi: Co czyni rzecz zwyczajną nadzwyczajną? Warsztaty twórcze na 18. Biennale Sztuki dla Dziecka (Poznań 2011)*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” nr 11/2012, s. 163.
- ²² Warto wspomnieć, że nauczyciele zainteresowani filozofowaniem z dziećmi mają do dyspozycji bardzo bogatą literaturę. Oprócz klasycznej pracy: M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, dz. cyt., dostępnych jest wiele nowych opracowań: J. Bonar, A. Buła, *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Łódź 2019; Ł. Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 2019; L. Krzywoń (red.), *Filozofuj z dziećmi 2. 100 pomysłów na dociekania filozoficzne z dziećmi*, Lublin 2021. Znakomite materiały znaleźć można również na stronie czasopisma: „Filozofuj!”, którego redaktorzy nie ustają w popularyzowaniu wiedzy filozoficznej (<https://filozofuj.eu/>, (dostęp: 8.02.2023).
- ²³ A. Pobjowska, *Filozofować z uczniami*, dz. cyt., s. 196.
- ²⁴ M. Pepliński, *Filozofowanie a prawda o człowieku*, dz. cyt., s. 92–93.

* * *

Dr hab. Anna Murawska, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, gdzie kieruje Katedrą Historii i Teorii Wychowania. Zajmuje się filozofią i teorią wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem wspomagania człowieka w przeżywaniu i budowaniu własnej egzystencji, rozpoznawania w pedagogicznej perspektywie takich kategorii jak nadzieja, rozpacz czy troska o siebie.

O potrzebie filozoficznej edukacji dzieci w dobie Internetu¹

dr Jadwiga Guerrero van der Meijden

Czy filozof psuje młodzież, a zatem tym bardziej dzieci? Na taki zarzut, sformułowany w Atenach przeciwko Sokratesowi niemal dwa i pół tysiąca lat temu, odpowiada niniejszy artykuł, pokazując, że szeroko rozumianą filozofią klasyczną można zainteresować, a przede wszystkim rozwinąć najmłodszych.

Wymagania współczesności stawiają młodzież i dzieci przed koniecznością konfrontacji z różnorodnymi i nierzadko konkurencyjnymi ideami, stanowiskami oraz systemami przekonań. Popularne środki medialnego przekazu i portale społecznościowe, stanowiące dla większości młodych Europejczyków codzienność, konfrontują ich nie tylko z żywą debatą na forum publicznym, ale także z wkraczającą w prywatną przestrzeń lokalną nieustanną, szybką wymianą sądów i opinii. Internet na stałe odmienił realia, w których funkcjonują najmłodszy. Z tego powodu umiejętność samodzielnej oceny poglądów, ostrożnego wążenia racji, dostrzegania ich założeń oraz konsekwencji logicznych, głębokiego namysłu sięgającego istoty problemów, a także wypracowywania oraz obrony własnego stanowiska są obecnie – w dobie Internetu – potrzebne młodym bardziej niż kiedykolwiek.

Kierowany rozpoznaniem tej potrzeby zarząd jednej z krakowskich szkół podstawowych (Fundacja Sternik) dopuścił nauczanie nieobecnego w polskiej szkole podstawowej przedmiotu – filozofii i zaprosił mnie do opracowania programu zajęć. Efektem prac jest książka *Jak psuć dzieci Platonem i Boecjuszem. Nauczanie filozofii klasycznej w szkole podstawowej: metoda, program edukacyjny i 99 scenariuszy zajęć z materiałami*, która stawia za cel wypracowanie wśród dzieci warsztatu filozoficznego uzdalniającego je do świadomego i odpowiedzialnego wkroczenia w świat wymiany myśli, także tej dostępnej elektronicznie².

Pojęciem „filozofii klasycznej” posługuję się w sensie stosowanym np. przez Stefana Świeżawskiego (autora *Dziejów europejskiej filozofii klasycznej*), a więc określającym tę filozofię jako chrono-

logicznie pierwszą w Europie oraz co ważniejsze, przedmiotowo wyróżniającą się prymatem ontologii, a także najczęściej tradycyjnym definiowaniem filozofii przez umiłowanie mądrości³. Jak wskazuje podtytuł omawianej książki, filozofia klasyczna stanowi dominantę proponowanego programu, w istotnej większości w znaczeniu zarówno chronologicznym, jak i przedmiotowym, a w części – tylko przedmiotowym. Wskazanie na specyficzny walor kultury starożytnej, na wzorcach której wychowywały się przez wieki pokolenia, stanowi, jak sądzę, rękojmię, że tak niecodzienny w szkole podstawowej przedmiot jak filozofia zaszczerpi w młodych sprawdzone postawy i wartości – antyczny etos racjonalności oraz poszukiwania wysokich idei Prawdy, Piękna i Dobra.

Czy filozofia „psuje” dzieci?

Zapytajmy, dlaczego w ogóle warto uczyć dzieci filozofii. Z jednej strony argumentować przecież można i tak się czyni że myślenie filozoficzne jest zadawaniem pytań i ciągłym zdziwieniem światem, a czynność ta sama w sobie podważa kwestie, o które zapytuje⁴. Stąd rodzice uczący dzieci pewnych zasad (światopoglądowych: religijnych, moralnych) obawiają się, że tego typu zajęcia podważać będą wartości lub pryncypia, które z wysiłkiem wpajają swoim pociechom w środowisku domowym.

Z drugiej zaś strony rodzice szczególnie przywiązujący wagę do otwartości poszukującego umysłu i uznający zawodność ludzkich prób intelektualnych, w tym także modeli wycho-

wawczych, zgłaszają wątpliwość, czy filozofia w szkole – oparta na zestawie konkretnych zagadnień i prowadzona z konieczności z uwzględnieniem części możliwych stanowisk filozoficznych – nie usztywni myślenia, zamiast rozwijać horyzonty, i tym samym nie będzie dogmatyzowaniem, ideologizowaniem lub uniformizowaniem światopoglądowym.

Odpowiedź na powyższe problemy sprowadza się do wyjaśnienia, czym jest filozofia. Od swych początków w tradycji europejskiej filozofia była sztuką myślenia, a zasadniczym celem kształcenia filozoficznego pozostaje rozwijanie tej właśnie umiejętności – podstawowej czynności poznawczej człowieka. Dzieci myślą i w czynności tej mogą się doskonalić – albo korzystając z bogactwa filozofii, albo też pomijając genialny pomysł presokratyków i czerpiących od nich następnych pokoleń. Filozofia oferuje wiele od klarownej werbalizacji myśli poczynając, poprzez precyzyjne i logiczne myślenie, poprawne wnioskowanie, sprawne kategoryzowanie, rozpoznawanie związków pomiędzy tezami lub ich braku, kształtowanie wypowiedzi w sposób argumentacyjny i uzasadniający zamiast czysto opiniotwórczego i bezpodstawnego, a na wzbogacaniu słownictwa i erudycji historycznej o fundamentalny dla naszej kultury zestaw zagadnień kończąc.

Procesowi rozwoju myślenia w klimacie filozoficznym towarzyszy formowanie bardzo potrzebnej dziś kultury wypowiedzi, zdolności autorefleksji i w związku z tym samopoznania, a także podtrzymanie żywego zaciekawienia światem. Być poddanym filozoficznej edukacji oznacza,



Czas wolny, fot. O. Danilevich, www.pexels.com

co więcej, wykształcenie zdrowych postaw argumentacyjnych i dialogicznych, a więc przyjmowania i wyrażania krytyki oraz braku akceptacji wybranego stanowiska bez poczucia krzywdy lub winy. Praktyka filozofowania uczy przedstawiania własnych racji, a także krytyki cudzych stanowisk i postaw w duchu bezwarunkowego szacunku dla osób poglądy te wyrażających, a zarazem intelektualnej wolności odniesienia do owych postaw i przekonań. Żadna z wymienionych powyżej kompetencji nie przyczynia się ani do usztywniania światopoglądowego uczniów, ani do promowania intelektualnego relatywizmu lub sceptycyzmu. Wręcz przeciwnie, uczula na tego typu upraszczające formy myślenia i daje narzędzia do ich odrzucenia.

Ponadto, wartość filozoficznej formacji intelektualnej zasadza się w dużej mierze na satysfakcji, jaką niesie ze sobą filozofowanie. Kto raz poznał radość towarzyszącą dociekliwości i precyzji filozoficznego myślenia, rozumie nieodparty urok filozofowania. Otwarcie dziecka na piękno intelektualnych przygód pozostaje najważniejszym zadaniem nauczyciela i jednym z podstawowych celów kształcenia filozoficznego. Filozoficzny warsztat myślenia przygotowuje dzieci do czerpania satysfakcji z odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie wymiany myśli i rozwijania ich, niezależnie od ostatecznego kierunku intelektualnego, jaki one obiorą. Z jednej strony tak rozumiana filozofia wzmacnia zatem umiejętność obrony własnego stanowiska i wyznawanych wartości oraz do nich zachęca, z drugiej zaś – uwrażliwia na świadectwo prawdy, również to pochodzące od oponenta. Tym samym filozofia – uprawiana jako sztuka myślenia – ani nie ideologizuje, ani nie podważa prawd i zasad już osiągniętych. Uczy o nich myśleć i je poznawać.

Ideologii, z jednej strony, i skrajnych relatywizmu, sceptycyzmu, krytycyzmu i indyferentyzmu intelektualnego, z drugiej, obawiać się można tam, gdzie ów ideał filozoficznych poszukiwań zostaje wypaczony. Ideologię od filozofii odróżnia m.in. obecny w niej totalizm, a więc nieuznawanie żadnej formy intelektualnej transcendencji, czyli tego, co przekracza poznanie lub mu się wymyka (jak choćby pewne prawdy lub dane, takie jak pierwszoosobowe odczucia innych osób lub całokształt prawd o świecie), i niepozostawianie żadnego miejsca na to, co niewyjaśnialne w przy-

jętym modelu. Ideolog oferuje kompletny system eksplanacyjny świata lub człowieka, uzupełniając go przepisem na przekształcenie świata lub człowieka do formy absolutnej szczęśliwości już w doczesności – często wbrew danym płynącym z doświadczenia⁵.

Uwodzicielski urok niejednej ideologii wynika z upraszczających rzeczywistość odpowiedzi oferowanych na każdy bez wyjątku temat i łatwych do wydedukowania z zestawu zaledwie kilku założeń. Żadna z wielkich religii monoteistycznych – judaizm, chrześcijaństwo, islam – choć stanowią światopoglądy o bardzo rozbudowanych systemach pojęć, nie oferuje tak rozumianego, immanentnego względem doczesnego świata zbawienia, zakładając, że nawet jeśli ludzkość przyjmie zestaw oferowanych przez nie zaleceń, w tym świecie zawsze pozostaną pewien niedostatek, brak i zło, a także nieprzewidywalność. Jedynie ideolog zakłada, że może być inaczej, i tą nadzieją tłumaczy się ideologiczne zaciętrzewienie w dążeniu do implementacji owego cudownego soteriologicznego planu powszechnej szczęśliwości i wolności kosztem, jak uznawali np. ideologowie bolszewizmu, terroru i ofiar w ludziach⁶.

Temu wszystkiemu filozofia klasyczna przeczy. Nawet jeśli pewne rzadkie stanowiska filozoficzne w historii żywiły podobne totalne ambicje teoretyczne, już w *Fedonie* Sokrates wygłasza ich krytykę (przedmiotem polemiki jest teoria umysłu kosmicznego Anaksagorasa aspirująca do wglądu w przyczynę każdej rzeczy w odniesieniu do ogólnościowego porządku) jako interesujących, lecz po prostu nieosiągalnych dla człowieka⁷. Świadomość zawodności tego typu zbawczych systemów jest obecnie w filozofii uprawianej akademicko uznawana powszechnie. Najsłynniejszy chyba filozoficzny *bon mot*, rozpowszechniony w Cycerońskiej wersji *scio me nihil scire* („Wiem, że nic nie wiem”), jest parafrazą wypowiedzi Sokratesa z Platońskiej *Obrony Sokratesa*. Główny bohater dialogu odróżnia siebie od innych Ateńczyków tym, że nie twierdzi, że wie, wówczas, gdy nie wie, oraz rozumie, że wobec prawdziwej mądrości sam nie jest naprawdę nic wart⁸. Filozofia rozumiana klasycznie – ale także typowo dla współczesnej akademii – nie rodzi zatem niebezpieczeństwa ideologizowania, a nawet na nie uczuła, skoro przedstawia argumenty przeciw jego zasadności.

Z drugiej strony, filozofia rozumiana jako sztuka myślenia nie jest promocją relatywizmu, nadmiernego krytycyzmu, intelektualnego indyferentyzmu czy sceptycyzmu, które mogłyby szerzyć nieufność względem pozytywnych twierdzeń i uzbrajać dzieci w intelektualne oręż do walki z zasadami wpajanymi im z trudem przez rodziców⁹. Przekonanie, że żadna wiedza nie jest pewna, a nawet możliwa, jest jedynie rzadkim i skrajnym stanowiskiem, którego intelektualny walor lub jego brak dyskutuje się w filozofii choćby w kontekście argumentu samoznośności (auto-podważania) takiego poglądu¹⁰. O mizologii, czyli nienawiści do wywodów, i jej bezpodstawnych przyczynach pisał już Platon¹¹. Zasadniczy nurt współczesnej filozofii broni zasadności rozumowego badania, nawet jeśli uznaje ograniczenia poznawcze człowieka i jego podatność na błędy.

Filozofia rozumiana jako sztuka myślenia promuje rozważny namysł nad treścią głoszonych przekonań i źródłami poznania; namysł, w którym pozostaje miejsce na analizę natury i typologii możliwych uzasadnień, także tych *ex auctoritate* lub z wiary. Uczeń pochodzący ze środowisk uznających tego typu argumentację za prymarne źródło prawdy o świecie i człowieku może dzięki filozofii pogłębić zrozumienie swego stanowiska i uzyskać lepszą samoświadomość intelektualną, a także uzasadnienie swych przekonań. Filozofia klasyczna może służyć głębszemu zrozumieniu i uzasadnieniu zasad oraz poglądów bliskich uczniowi, a także uświadamiać wartość troski o poprawność rozumowych dociekań oraz unikania pułapek i błędów myślenia. Bynajmniej nie jest tak, że jej trendem jest negacja argumentów „z wiary” czy „z autorytetu”. Filozofia rozumiana jako sztuka myślenia, poszukująca prawdy i czyniąca użytek z rozumu, nie neguje wiary lub autorytetu rodzicielskiego, lecz daje narzędzia do zrozumienia ich jako pewnych typów źródeł epistemicznych.

Nauczanie filozofii w szkole rozpoczyna się jednak od kształtowania podstawowych, już wymienionych umiejętności: werbalizacji myśli w formie jasnych i precyzyjnych wypowiedzi, struktur argumentacyjnych i wnioskowań, odróżniania opinii nieuzasadnionej od uzasadnionej oraz pozostającej w merytorycznym związku z tematem lub nierelevantnej, co więcej, namysłu sięgającego istoty, a więc unikania powierzchowności myślenia, a wreszcie – konceptualizacji zagadnień i oce-

ny wnioskowań. Filozofia rozumiana w powyżej zarysowany sposób pozostaje nie tylko neutralna wobec wspomnianych zagrożeń ideologizowania, promocji sceptycyzmu czy relatywizmu, lecz także broni przed nimi. Zadaniem nauczyciela filozofii nie jest bowiem szerzenie jakiegokolwiek światopoglądu, moralności lub religijności, czy też zwalczanie ich. Jego misją jest nauczanie myślenia, gdyż rozum jest darem, który należy rozwijać, a nie zniewalać.

Słowa kluczowe: filozofia w szkole.

Przypisy:

- ¹ Niniejszy artykuł stanowi skrócony fragment wstępu do książki: J. Guerrero van der Meijden *Jak psuć dzieci Platonem i Boecjuszem. Nauczanie filozofii klasycznej w szkole podstawowej: metoda, program edukacyjny i 99 scenariuszy zajęć z materiałami*, Kraków 2021, s. 17–36.
- ² Tamże, s. 320.
- ³ S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa 2011, s. XI.
- ⁴ Taka idea filozofii pojawia się np. w: S. Boizard, *Filozofowie do dzieci*, op. cit., s. 4: „Filozof został zdefiniowany w tej książce jako ten, który się wszystkiemu dziwi. Uprawianie filozofii to przede wszystkim zadawanie sobie pytań”.
- ⁵ Zob. J.M. Bocheński, *Ideologia*, [w:] *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Paryż 1987, s. 49–50.
- ⁶ Zob. A. Kadarkay, *Bolshevism as an Ethical Problem*, [w:] *The Lukács Reader. A Survey*, ed. A. Kadarkay, Blackwell Publishers 2002, s. 216–221 lub uwagi o przejściu na marksizm György’ego Lukácsa wraz z krótką dyskusją tezy, że wolność można osiągnąć poprzez środek, jakim jest tyrania, w: A. MacIntyre, *Edyta Ste-*

in. Prolog filozoficzny 1913–1922, tłum. J. Guerrero van der Meijden, Kraków 2019, s. 268–271.

- ⁷ Platon, *Fedon*, 98b–99d, tłum. R. Legutko, Kraków 1995, por. komentarz R. Legutki w tymże tomie: s. 212–214.
- ⁸ Platon, *Obrona Sokratesa*, 21d–22a, 23b, tłum. R. Legutko, Kraków 2007, s. 33, 37.
- ⁹ Na temat definicji relatywizmu i sceptycyzmu zob. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. Jan Woleński, tłum. C. Cieśliński, P. Dziliński, M. Szczubińska, J. Woleński, Warszawa 2004, s. 346, 360–361.
- ¹⁰ Klasyczne ujęcie problemu: *Czy sceptyk dogmatyzuje?*, [w:] Sekstus Empiryk, *Zarysy Pyrronskie*, tłum. Z. Nerczuk, Toruń 2019, s. 45–46 oraz Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, Warszawa 1984, s. 560–562. Komentarz: L. Castagnoli, *Self-Bracketing Pyrrhonism*, „Oxford Studies in Ancient Philosophy” vol. 18/2000, s. 263–328.
- ¹¹ Platon, *Fedon*, 89d–91a, dz. cyt., s. 172–175. Platońska definicja mizologii (90d) brzmi: „z powodu, iż ktoś zetknął się z argumentami, które raz wydają się prawdziwe, a innym razem nie, ów ktoś nie ganiłby ani siebie samego, ani swojego braku znanstwa, ale w końcu, by ulżyć cierpieniu, zrzucił chętnie własną winę na argumenty w ogóle i już odtąd przez resztę życia nienawidził ich i lżył je, pozbawiając się prawdy i wiedzy o bytach”.

* * *



Dr Jadwiga Guerrero van der Meijden – doktor filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka książek naukowych, artykułów z dziedziny filozofii starożytnej, średniowiecznej, fenomenologii i personalizmu. Współzałożycielka książkowej serii naukowej Edith Stein Studies.

Kronika.gov.pl – portal z otwartymi zasobami kultury i nauki

Zachęcamy do korzystania z nowego portalu kronika.gov.pl, który gromadzi w jednym miejscu cyfrowe kopie najcenniejszych lub zagrożonych zniszczeniem obiektów kultury i nauki.

Użytkownicy portalu mają do dyspozycji ponad 15 milionów obiektów pogrupowanych w ramach 64 kategorii tematycznych, w tym m.in.: książki, czasopisma, fotografie, grafiki i rysunki, zbiory muzealne, zbiory archiwalne. Wszyscy zainteresowani mogą ponadto korzystać z dokumentów pochodzących z różnych epok

historycznych, poznać także książki mniej znanych autorów, a nawet stworzyć własną, wirtualną kolekcję zasobów kultury. Portal kronika.gov.pl to większa dostępność cyfrowych dzieł, lepsza jakość, a także możliwość ponownego wykorzystywania zasobów w innowacyjnych aplikacjach i usługach. Źródło: kronika.gov.pl

Czy filozofia jest dla dzieci?

Ewelina Grądzka

W artykule przedstawiam krótką historię powstawania metody i ruchu filozofowania z dziećmi (p4c – *philosophy for children*) oraz polską tradycję filozofii w szkole reprezentowaną przez Kazimierza Twardowskiego i jego uczniów ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej.

Profesor **Matthew Lipman**, który uchodzi za inicjatora ruchu filozofowania z dziećmi, zatytułował autobiografię *A life teaching thinking*, co w wolnym tłumaczeniu może brzmieć *Życie poświęcone nauczaniu myślenia*. Oczywiście pod pojęciem myślenia kryje się wiele znaczeń i szkoła na pewno w jakimś stopniu realizuje to zadanie, jednakże Lipmanowi chodziło o pewien specyficzny rodzaj myślenia, jakim jest myślenie filozoficzne. Czy jest ono dostępne, potrzebne i osiągalne dla dzieci?

W latach 60. i 70. Stanami Zjednoczonymi tarło społeczne niezadowolenie, które doprowadziło do tragicznych wypadków i w konsekwencji zmian na różnych płaszczyznach. To czas trzech zabójstw – Johna i Roberta Kennedych oraz Martina Luthera Kinga, Jr. Doszło do rozruchów, zwłaszcza studentów niezgadających się na kontynuację wojny w Wietnamie, czy sprzeciwiających się wciąż istniejącej segregacji rasowej. Odrzucali oni wartości swoich rodziców i oczekiwali zmian. Zaczęto poważnie zastanawiać się, co doprowadziło do tych wypadków i jaką rolę odegrała w nim edukacja.

Rozpoczął się proces zmian, którego częścią była decyzja Matthew Lipmana, wtedy jeszcze profesora na jednej z najbardziej prestiżowych uczelni w USA – Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, do podjęcia działań i zaangażowania się w reformę edukacji. Jedną z myśli, która mu przewodziła, było doświadczenie zamieszek na Columbii i braku otwartości, logicznego myślenia i umiejętności prowadzenia dialogu (po stronie studentów, jak i władz uczelni). Uznał, że wiek studencki to dużo za późno na rozwój rzetelnego myślenia, trzeba zacząć już w szkole podstawowej. „Pomyślałem, że potrzebna jest edukacja, która uczyni dzieci bardziej racjonalnymi oraz lepiej przygotowanymi do wydawania dobrych sądów”¹.

Zmotywowany nowym pomysłem Matthew Lipman z pasją przystąpił do pisania pierwszej książki filozoficznej dla dzieci, która miała zapoczątkować ponad dwudziestoletnią pracę nad opracowaniem metody *Philosophy for Children* (Filozofii dla Dzieci – w skrócie P4C) oraz zbioru książek i bardzo obszernych manuali (podręczników) dla nauczycieli (średnio ok. 400–600 stron). Nawiązując do Arystotelesa, który jest ojcem logiki klasycznej, Lipman nazwał tę książkę *Harry Stottlemeier's Discovery* (*Odkrycie Harrego Stottlemeiera*)².

Oto fragment z pierwszego rozdziału, chyba najbardziej reprezentatywny dla tej książki: „[Harry] Był także bardzo zdziwiony, jak to było możliwe, że się pomylił. Jeszcze raz powtórzył sobie swój sposób myślenia. Przecież pani Bradley wyraźnie powiedziała: »Wszystkie planety krążą wokół Słońca«. A to coś z ogonem, też krąży wokół Słońca, tyle że *nie jest* to coś planetą. »Czyli są obiekty, które krążą wokół Słońca, ale nie są planetami« – pomyślał Harry. – »Wszystkie planety krążą wokół Słońca, ale nie wszystko, co krąży wokół Słońca, jest planetą«. I wtedy właśnie Harry wpadł na pomysł. »Zdanie nie może zostać odwrócone. Jeśli przestawisz ostatnią część zdania na początek, to zdanie nie będzie już prawdziwe. Dla przykładu weźmy zdanie: *Wszystkie dęby są drzewami*. Jeśli je odwrócimy, mamy: *Wszystkie drzewa są dębami*, a to przecież nieprawda. A więc prawdą jest, że wszystkie planety krążą wokół Słońca. Ale jeśli zdanie odwrócimy i powiemy, że wszystko, co krąży wokół Słońca, jest planetą, to nie jest już prawda – to jest fałsz«. Ten pomysł tak go zafascynował, że postanowił go sprawdzić na kilku innych przykładach”³.

Świat stworzony przez Lipmana był światem dzieci, które w codziennych sytuacjach napotykają różnorodne problemy, pytania, sytuacje i stopnio-

wo uczyć się je dostrzegać i analizować. Dziś mamy już takich książek coraz więcej, nawet na polskim, jeszcze bardzo małym rynku, np. Michel Piquemal *Bajki filozoficzne*, Maciej Wojtyszko *Bromba i filozofia*, czy też Michael F. Patton i Kevin Cannon *Komiksowe wprowadzenie do filozofii*. Jednakże w latach 70. brakowało takich pozycji. Dodatkowo warto zaznaczyć, że *Harry* jest swoistym podręcznikiem do stosowania w trakcie zajęć, podczas których dzieci czytają wspólnie kolejne fragmenty i o nich dyskutują oraz posiada towarzyszący mu przebogaty zbiór ćwiczeń i zadań przygotowanych przez zespół specjalistów. Lipman bowiem, po pierwszym sukcesie związanym z przetestowaniem *Harry'ego* w szkole oraz uzyskaniem kolejnego finansowania na realizację swojej wizji, przeniósł się w końcu na drugą stronę rzeki Hudson z Columbia University do Montclair State College (dziś University) i założył tam wspólnie z Ann Margaret Sharp⁴ Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC – Instytut Rozwoju Filozofii dla Dzieci) w 1974 roku. Na prowadzonych tam do dziś kursach wyszkolili się tysiące nauczycieli i edukatorów.

Od tej pory ruszyły zaawansowane prace nad rozwojem metody, opracowaniem kolejnych książek dla kolejnych szczebli edukacji (w sumie powstało osiem książek poruszające różne zagadnienia: *Harry...* – dociekania filozoficzne; *Lisa* – problemy etyczne⁵; *Suki* – wypowiedzi pisemnych i estetyki; *Mark* – problemy społeczne; *Pixie* – poszukiwanie sensu życia; *Kio and Gus* – refleksje nad otaczającym światem; *Elfie* – poznawanie samego siebie; oraz *Nous* – podejmowanie decyzji w przypadku dylematów etycznych)⁶.

Warto wspomnieć, że Lipman zaczął od grupy wiekowej zgodnej ze zdobywającą coraz większą popularność w tym czasie teorią rozwoju poznawczego Jeana Piageta, która postulowała, że dzieci dopiero od jedenastego roku życia są zdolne do operacji formalnych (rozumowania abstrakcyjnego). Od tego to momentu jest możliwe rozwiązywanie problemów w umyśle, testowanie i porównywanie hipotez itp. Kolejne książki Lipmana odnosiły się do coraz starszych „dzieci”, czyli grupy od dwunastego roku życia aż do liceum. Dopiero w roku 1981 opublikowano *Pixie*⁷, która została przeznaczona dla dzieci w wieku ok. dziewięciu–dziesięciu lat. Potem powstały kolejne dla coraz najmłodszych klas. Co doprowadziło do zmiany? Jednym z tropów może być publikacja m.in. książki

Garetha Matthews⁸ *Philosophy and the Young Child (Filozofia i małe dziecko)*⁹, w której autor polemizuje z teorią stadiów rozwoju Piageta i zbiera wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym, starając się w ten sposób przekonać środowisko filozofów, pedagogów, psychologów, jak i rodziców, że dzieci już od najmłodszych lat są zdolne do filozofowania.

Sceptycyzm wobec relacji dzieci i młodzieży do filozofii będzie towarzyszyć idei P4C oraz powstałemu na jej bazie międzynarodowemu ruchowi od samego początku aż do dziś. Najczęściej wiąże się on niestety z niewiedzą i brakiem doświadczenia. Teoria stadiów rozwoju poznawczego Piageta, dziś już mniej determinująca system edukacji, mocno ewaluowała, bowiem znalazła się pod ostrzałem krytyki też samych psychologów. Istotne jest jednak, iż Matthews i jego studenci wykonali sporo pracy, by zgromadzić odpowiedni materiał do polemiki ze sceptykami.

G. Matthews jest też czołowym reprezentantem alternatywnego podejścia do filozofowania z dziećmi bazującego na już istniejącej (i stale powstającej) ogólnej literaturze dziecięcej. Starał się on eksponować wątki filozoficzne w takich klasykach jak *Czarnoksiężnik z Krainy Oz* L.F. Bauma, *Kubuś Puchatek* A.A. Milne'a czy *Mały Książę* A. de Saint-Exupéry'ego i wielu innych w stałej kolumnie¹⁰, do której pisywał w czasopiśmie „Thinking: The Journal of Philosophy for Children”¹¹. Było to kluczowe czasopismo założone przy IAPC dla rozwoju ruchu filozofowania z dziećmi. Publikowano tu nowe teksty, prowadzono dyskusje na temat np. filozofii dzieciństwa (zainicjowanej przez m.in. G. Matthews) lub przedrukowywano teksty klasyków filozofii dotyczące edukacji filozoficznej i logicznego myślenia.

Ciekawa z punktu widzenia Polski jest zbieżność celów¹² Lipmana i **Kazimierza Twardowskiego**, założyciela najważniejszej formacji intelektualnej w polskiej kulturze (a szczególnie filozofii), czyli **Szkoły Lwowsko-Warszawskiej** (SLW). Dziś mało się o niej mówi, gdyż jej osiągnięcia i tradycja zostały znacznie zniszczone przez system komunistyczny po drugiej wojnie światowej. Niewiele osób dziś wie, że mieliśmy przed drugą wojną przedmiot propedeutyka filozofii w szkole średniej (a jeszcze w trakcie zaborów w przedwojennym gimnazjum w zaborze austriackim) w wymiarze 3 godz. tygodniowo w ostatnim roku (liczba godzin ulegała zmianie). Kiedy Polska odzyskała niepodległość, toczyła się ciekawa dyskusja między filozofami,

a nauczycielami propedeutyki dotycząca programu nauczania i jego celów. Wizja Twardowskiego polegała na postawieniu tego przedmiotu w centrum edukacji jako fundamentu nauki myślenia.

Filary SLW, które położył Twardowski, często podsumowuje się jako jasność myślenia, rzetelnego uzasadniania, krytycyzmu (zwłaszcza auto) oraz współpracy. Wydaje się, że, Twardowski, podobnie jak Lipman, mógłby zatytułować swoją biografię *A life teaching thinking*. Uważał on, że propedeutyka filozofii w szkole ma „wyrabiać wrażliwość i sumienność logiczną, a zarazem wdrażać do samodzielnego zastanawiania się nad własnym życiem psychicznym” oraz „wdraża[ć] ją[młodzież] zarazem w krytyczny sposób myślenia, chroniąc ją tem samym zarówno od ciasnego dogmatyzmu jak od destrukcyjnego sceptycyzmu”¹³.

Znamienitym jest fakt, iż jego pierwsza publikacja w języku polskim była poświęcona kształceniu nauczycieli. *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i ogiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*¹⁴ wydano już w 1901 roku. Jak łatwo zauważyć, dużą część tego podręcznika (dedykowanego nauczycielom szkół realnych, czyli wtedy najniższego stopnia edukacji) poświęcono przygotowaniu nauczycieli z podstaw logiki.

Dla Twardowskiego logika była nauką pomocniczą pedagogiki obok psychologii. Wierzył, że nauczyciel dobrze wyedukowany z podstaw logiki będzie dla ucznia autorytetem w rzetelnym myśleniu. Natomiast nauczycielami propedeutyki powinni zostać absolwenci filozofii, znający języki klasyczne i nowożytne z ukończonym przynajmniej jednym kierunkiem ścisłym i jednym humanistycznym. Nieodcigniony dziś ideał. Tak przygotowani nauczyciele mogli brać się za wdrażanie dyskusji w trakcie zajęć z młodzieżą, która zwłaszcza w okresie dojrzewania stawia sobie liczne pytania dotyczące otaczającego ją świata, kwestii metafizycznych, etycznych, społecznych czy estetycznych, by spory nie kończyły się utarczkami słownymi pozbawionymi racjonalnej argumentacji. Co z tego dziś pozostało?

Jednym ze współczesnych problemów aplikowania metod filozofowania z dziećmi jest brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz wybiórcze podejście do tego, co stanowi filar P4C, czyli trzech C – *critical, creative, caring thinking* (*myślenie krytyczne, twórcze i troskliwe*). Mimo zapewne dobrych intencji ze strony współczesnych pedagogów, nauczycieli czy różnych organizacji posługu-

jących się tą metodą nie można zapominać o roli krytycznego i logicznego myślenia. Bardzo często następuje tylko koncentracja na aspektach kreatywności bądź troski o dobrostan uczestników.

Wizja K. Twardowskiego polegała na postawieniu propedeutyki filozofii w centrum edukacji jako fundamentu nauki myślenia

W filozofowaniu z dziećmi chodzi o to, by uczyły się one konfrontować z krytyką ich argumentów i umiały uzasadniać swoje wypowiedzi. Nie ma to być wymiana opinii. Bywa to początkowo trudne, gdyż w zasadzie w naszej edukacji jest mało miejsca na takie doświadczenia. Ważne, by nauczyć się przyjmować krytykę nie jako atak, lecz jako zastrzeżenie wobec podanego argumentu. Lipman od początku założył, że skoncentruje swoją pracę na szkoleniu nauczycieli, nie widział sensu w motywowaniu filozofów do edukacji dzieci, bojąc się, że potrafią tylko zniechęcić swoim suchym i abstrakcyjnym językiem. Jednakże trzeba przyznać, że nie jest to takie proste. Szczególnie ze względu na proces przygotowania nauczycieli.

Poprowadzenie sesji filozoficznej wymaga posiadania chociażby podstawowej wiedzy z filozofii i umiejętności myślenia logicznego. W żaden sposób nie wyklucza to nauczycieli, lecz warto spojrzeć na problem realnie. Warto podjąć wysiłek odpowiedniego przygotowania, najlepiej uczestniczenia w kursie (a najlepiej jeszcze na poziomie studiów) oraz szczerego zmierzenia się z problemem. Zdarzało mi się w trakcie zajęć w szkole czy szkoleń, że nauczyciele mieli trudność z pogodzeniem się, iż problemy filozoficzne (zwłaszcza dylematy etyczne), o których rozmawialiśmy z dziećmi, nie mają ostatecznego rozwiązania, nie ma poprawnej odpowiedzi. Dla filozofa jest to sprawa oczywista. Problemy, które rozważamy, mają wszak często dwutysiącletnią historię, np. Czy istnieje wolna wola?, Czym jest przyjaźń?, Jak rozumieć pojęcie wolności? itp. W trakcie całej edukacji dzieci i młodzieży, a potem wyrastający z niej nauczyciele, natrafiają praktycznie wyłącznie na pytania, na które dostajemy odpowiedzi, często oczekujemy ostatecznej odpowiedzi od nauki. Jednakże zupełnie zapominamy, że większość tematów i pytań ma

naturę otwartą. Ciągłe pojawiać się będą nowe sposoby rozumienia, nowe argumenty. Powoduje to spory dyskomfort, lecz też jest swoistym pięknem myślenia filozoficznego.

W metodzie zaproponowanej przez Lipmana i Sharp zaczynamy od przeczytania na forum klasy fragmentu jednej z książek IAPC oraz zebraniu pytań związanych z tekstem, jakie rodzą się w dzieciach. Następnie wybierają one pytanie, nad którym chcą się zastanowić, i rozpoczyna się dyskusja facylitowana przez nauczyciela. Bardzo istotne jest, by pozostał on neutralny i nie wprowadzał swojej argumentacji. Jego zadanie polega głównie na swoistym czuwaniu nad racjonalnością dyskusji, dopuszczaniem do rozmowy każdego z uczestników, dopytywaniu (słynne DLACZEGO?), prośbach o podanie kontrprzykładu, uzasadnienia, pobudzaniu kreatywności. Należy powstrzymać się od komentarzy i pozwolić dzieciom rozważać temat. Jak już wspominałam, dzisiaj ruch p4wc znacząco się rozrósł i możemy poznać różne warianty tej pierwszej metody.

Dla rozróżnienia metodę Lipman–Sharp zapisuje się jako P4C, a pozostałe p4wc (*philosophy for/with children – filozofia dla dzieci/filozofowanie z dziećmi*). Zastępuje się czytanie fragmentu z książek IAPC odczytaniem innej literatury dla dzieci, obrazami, fragmentami z filmów itp. Wielu praktyków opuszcza też proces zbierania pytań od dzieci. Najważniejszym jest jednak zachować ducha „wspólnoty dociekającej” (*community of inquiry*)¹⁵. Dorosłym często trudniej poddać się temu duchowi, dzieciom przychodzi to zdecydowanie łatwiej. Ważne, by prowadzący potrafił też podążyć za dociekaniem dzieci. Próba ścisłego trzymania się scenariusza jest często skazana na porażkę. Dziś często traktuje się scenariusze wyłącznie jako podpowiedź. Jednakże cały sukces polega na umiejętności wychwycenia w wypowiedziach dzieci tego, co filozoficznie ciekawe i dalsze stymulowanie ich do głębszego zastanowienia nad tym, co powiedziały. Nauczyciel nie podaje też, co mówili kiedyś filozofowie, nie jest to wykład z historii filozofii. Często przywołuje się w związku z filozofowaniem z dziećmi postać Sokratesa. To m.in. dlatego, że jego uważa się za prekursora filozofowania z różnymi ludźmi na ateńskiej Agorze i skłaniania ich do głębszego zastanowienia się nad powszechnie używanymi przez nich „oczywistymi” pojęciami jak odwaga,

sprawiedliwość, miłość. Oczekiwał racjonalnej argumentacji i logicznego myślenia.

Widzimy więc, że filozofowanie z dziećmi ma już stosunkowo długą historię, ale niestety wciąż mało o niej wiadomo w Polsce. Mimo że po 1989 roku, kiedy zaczął się okres transformacji ustrojowej, podjęto znaczące próby wprowadzenia tej idei ponownie (myślę tu o tradycji nauczania propedeutyki filozofii) do polskiego systemu edukacji. Takie działania podjął w pierwszej kolejności profesor Robert Piłat, który uczestniczył w szkoleniu w IAPC na początku lat 90. i zainicjował szkolenia w Polsce m.in. poprzez przygotowanie programu oraz prowadzenie rocznego studium kwalifikacyjnego przy IFiS PAN w Warszawie. Dodatkowo dokonano tłumaczeń książek *Mark* i *Lisa*, które opublikowała Fundacja „Edukacja dla demokracji”.

Prof. Piłat był też współzałożycielem i członkiem Zarządu The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children „SOPHIA” (Europejska Fundacja na rzecz Rozwoju Filozofii z Dziećmi)¹⁶. Organizacja ta zrzesza przede wszystkim praktyków różnych nurtów filozofowania z dziećmi. Jest ona otwarta na uczestników z całej Europy (językiem oficjalnym jest angielski), a jej doroczne spotkanie odbędzie się tym razem w Polsce w Krakowie na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II¹⁷. Spotkanie ma formułę dwudniowych, weekendowych warsztatów prowadzonych przez uczestników–wieloletnich praktyków. Dzielą się oni swoim doświadczeniem, nowymi pomysłami, metodami, ćwiczeniami, jak i problemami, które wspólnie próbuje się rozwiązać. W zeszłym roku z przyczyn oczywistych takim tematem była relacja filozofii do różnych form konfliktu, zwłaszcza wojny. Tegorocznym tematem będą cnoty intelektualne.

Od 1985 roku istnieje też międzynarodowa organizacja ICPIIC – International Council of Philosophical Inquiry with Children (Międzynarodowa Rada Dociekań Filozoficznych z Dziećmi)¹⁸. Jej spotkania odbywają się co dwa lata. Najbliższe planowane jest na rok 2024 w Hamburgu (Niemcy), więc stosunkowo blisko. Poprzednie odbyło się w 2022 roku w Tokio (Japonia), a w 2019 roku w Bogocie (Kolumbia).

W Polsce najlepszym obecnie źródłem wiedzy o scenariuszach, artykułach, książkach, wywiadach¹⁹ oraz wydarzeniach jest czasopismo „Filozofuj!”²⁰ – szczególnie zakładka *Edukacja filozoficzna*

na stronie internetowej. Jest to jedyne takie czasopismo popularyzujące filozofię w Europie, przygotowywane przez kadrę akademicką oraz praktyków edukacji filozoficznej na różnych poziomach. Wydawane jest w formie papierowej, jak i online.

Dodatkowo istnieje już kilka ciekawych pozycji książkowych dotyczących różnych aspektów p4wc. Niedawno ukazało się tłumaczenie Anny Łagockiej, wieloletniej facylitorki P4C w Polsce, *Myślenie w edukacji* M. Lipmana²¹ z ciekawym wstępem na temat P4C. Kolejną publikacją jest książka profesor Aldony Pobojeńskiej, *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*²². Przydatnym źródłem wiedzy jak praktykować p4wc na zajęciach jest książka Łukasza Krzywonio *Filozofuj z dziećmi*²³ oraz zbiór scenariuszy przygotowany pod jego redakcją *Filozofuj z dziećmi*²⁴. Wartym obejrzenia jest również film pokazujący „skutki” filozofowania z dziećmi *Młody Platon* (*Young Plato*), który opowiada historię nauczyciela ze szkoły w niebezpiecznej dzielnicy Belfastu, który próbuje rozwiązać problemy lokalnej społeczności, filozofując ze swoimi uczniami.

Słowa kluczowe: filozofia dla dzieci.

Przypisy:

- ¹ „What was needed, I thought, was an education that made children more reasonable and more capable of exercising good judgment”, tłum. E. Grądzka, M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, New York 2008, s. 190.
- ² M. Lipman, *Harry Stottlemeier's discovery*, New York 1985.
- ³ M. Lipman, *Harry Stottlemeier's discovery...*, dz. cyt., s. 5., tłum. E. Grądzka.
- ⁴ Zob. M.R. Gregory, M.J. Lavery, *In community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Philosophy Childhood and Education*, New York 2018.
- ⁵ Więcej na temat *Lisa* można przeczytać w tekście prof. R. Piłata, „Filozofowanie z dziećmi” M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych, „Etyka” nr 26/1993, s. 135–143.
- ⁶ Na język polski jak dotąd przetłumaczono i oficjalnie opublikowano jeszcze w latach 90. *Mark* – M. Lipman, tłum. R. Piłat, Warszawa 1994 oraz *Lisa* – M. Lipman i in., *Iza*, Warszawa 1999.
- ⁷ Bezpłatny do pobrania w wersji angielskiej jest Pixie: https://digitalcommons.montclair.edu/iapc_primary_schl_curriculum/?fbclid=IwAR3s9F9GQTL7JIVWPxhFe-0a4-S_elmNUf3UawH3IMdPFT1L6-mru5XzGLCM (dostęp: 20.02.2023).
- ⁸ Zob. M.R. Gregory, M.J. Lavery (red.), *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher*, London–New York 2021.
- ⁹ G.B. Matthews, *Philosophy and the young child*, London 1982.
- ¹⁰ Recenzje są opublikowane na stronie IAPC w języku angielskim: <https://www.montclair.edu/iapc/thinking-in-stories/> (dostęp: 20.02.2023).
- ¹¹ Czasopismo wydawane w latach 1979–2014. Obecnie w pewnym stopniu jego rolę przejęło czasopismo „childhood & philosophy” publikowane online w otwartym dostępie na stronie <https://www.e-publicacoes.uerj.br> (dostęp: 20.02.2023).
- ¹² Więcej na ten temat można posłuchać w podcast na E. Grądzka, *Edukacja filozoficzna*, <http://radio.filozoficzne.pl/aktualnosci/rozmowa-z-ewelina-gradzka/?fbclid=IwAR2BNun-8zb8pKoX-gkhh6mJGv4uNleOBSBZkAB-giATR5xjKd6SJvYNcAhl> (dostęp: 20.02.2023).
- ¹³ K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, [w:] *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927, s. 178.
- ¹⁴ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901.
- ¹⁵ Przykładowe video jak wyglądają takie zajęcia można zobaczyć na bazie scenariusza związanego z misją na Marsa, E. Grądzka: <https://www.youtube.com/watch?v=0eHDnc4nd9U&t=10s> (dostęp: 20.02.2023).
- ¹⁶ Więcej informacji można znaleźć na stronie <https://www.sophianetwork.eu/> (dostęp: 20.02.2023).
- ¹⁷ Autorka jest obecnie członkiem Zarządu SOPHIA na czteroletnią kadencję i organizatorką spotkania w Krakowie. W razie pytań i chęci uczestnictwa w warsztatach lub organizacji SOPHIA, proszę o kontakt.
- ¹⁸ Więcej informacji można znaleźć na stronie <https://www.icpic.org/> (dostęp: 20.02.2023).
- ¹⁹ E. Grądzka, S. Falińska, *Czy dzieci w Polsce będą filozofować?*, <https://filozofuj.eu/czy-dzieci-w-polsce-beda-filozofowac/> (dostęp: 20.02.2023).
- ²⁰ Więcej informacji można znaleźć na stronie <https://filozofuj.eu/> (dostęp: 20.02.2023).
- ²¹ M. Lipman, *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka, Łódź 2021.
- ²² A. Pobojeńska, *Edukacja do samodzielności: warsztaty z dociekań filozoficznych: teoria i metodyka*, Łódź 2019.
- ²³ Ł. Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi*, Lublin 2019.
- ²⁴ Ł. Krzywoń (red.), *Filozofuj z dziećmi 2*, Lublin 2021, t. 2.

* * *



Ewelina Grądzka – doktorantka filozofii na UPJPII. Szkoliła się z metody filozofowania z dziećmi przy The Philosophy Foundation w Londynie. Prowadziła zajęcia w Szkole Podstawowej Sandhurst w Catford, Londyn.

Złote myśli ukryte w krótkich formach literackich

dr Justyna Sala-Suszyńska

„Większość ludzi używa głowy nie do myślenia, lecz do potakiwania...” Evelyn Waugh.

Myślenie jest procesem poznawczym, który charakteryzuje człowieka. W dzisiejszym świecie zdominowanym przez nowoczesną technologię brakuje okazji do koncentracji, skupienia uwagi na konkretnym zadaniu. W naszej codziennej rutynie korzystamy z urządzeń elektronicznych, które pomagają, ale często wyręczają nas w podstawowych czynnościach.

Przykładem takiej aktywności są zadania związane z myśleniem, podczas których coraz częściej sprawdzamy gotowe rozwiązania w Internecie, niż poświęcamy czas na samodzielne wykonanie zadania. Zastanówmy się, z czego to może wynikać? Po pierwsze, nasze zachowanie usprawiedliwiamy brakiem czasu. Po drugie, może to wynikać z braku odpowiedniej wiedzy. Po trzecie, kwestia mniej formalna, a mianowicie lenistwo. W związku z powyższym, zadaniem nauczyciela jest kształtowanie u uczniów sprawności samodzielnego myślenia, co jest związane z zapewnianiem dziecku odpowiednich treści. Młodemu ludziom powinien być dostarczany rozmaity wachlarz tekstów literackich, dzięki któremu będą zdobywać wiedzę, wzbogacać słownictwo, ale przede wszystkim będą oni prowokowani do myślenia.

Pojęcie aforyzmu i jego cechy

Aforyzm określany również jako sentencja to złota myśl mająca na celu przekazanie jakiejś prawdy o charakterze filozoficznym. Dotyczy najczęściej najważniejszych wartości takich jak prawda, wolność, miłość czy przyjaźń.

Aforyzm jest konstrukcją językową, celnym, zwięzłym oraz krótkim sformułowaniem. Uroczamia on w odbiorcy akt interpretacji w oparciu o własną wiedzę i doświadczenie. W efekcie czytelnik przypisuje aforyzmowi własne rozumowanie i zaangażowanie intelektualne, które jest dla niego

prawdziwe. Otwarta i sugerująca konstrukcja aforyzmu sprawia, że każdy, kto czyta aforyzm, może zinterpretować go na swój sposób, odnieść go do własnych doświadczeń. Przypisywanie aforyzmowi aktywności myślowej, własnego toku rozumowania w połączeniu z wytwarzaną wiarą w zgodność z doświadczeniem powszechnym jest sposobem na wytworzenie przekonania, że w aforyzmie zawarta jest jakaś głęboka prawda, życiowa mądrość¹.

Dobry aforyzm uczy, przyciąga uwagę czytelnika, inspirowa do refleksji oraz do tego, by odbiorca spojrzał w inny sposób na powszechne zjawiska otaczającego go świata. Otwiera on również nowe perspektywy dla przemysłów. Dokonuje tego w sposób błyskotliwy, przyjemny dla czytającego. Przyjemność może płynąć z odkrycia, że błyskotliwe powiedzenie nawiązuje do powszechnie znanych treści i struktur językowych. Aforyzm może być zabawny, ale również podszyty nutką goryczy². Czytelnik ma być wiecznie zaskakiwany, w związku z tym sentencja musi być odkrywczą, wyjątkową oraz niepospolitą, skłaniającą do głębokiego namysłu.

W aforyzmie kryją się twórcza inteligencja, wdzięk, elegancja, stanowiące wyzwanie dla czytelnika. Aforyzm często mylony jest z przysłowiem, dlatego warto zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy nimi. Cechy specyficzne dla przysłowia to alegoryczność (posługiwanie się metaforą, przenośnią), obrazowość, zwięzłość, wykorzystanie zaskakującego pomysłu i gry słów. Aforyzm, zyskawszy popularność, traci autora i wchodzi do powszechnego obiegu jako przysłowie. Przysłowie to sfolkloryzowany aforyzm. Jednak nie każdy aforyzm podatny jest na folkloryzację³. Współczesny aforyzm zazwyczaj ma wymiar filozoficzny. **Filozoficzność aforyzmu** uwidacznia się w dążeniu do dochodzenia istoty świata, wypowiedziania prawd, którym nadaje się wartość uniwersalną.

Wśród popularnych aforystów wyróżnia się takich twórców jak: Blaise Pascal, François de La Rochefoucauld, Johann Wolfgang von Goethe, Nicolas Chamfort, Marek Aureliusz, Andrzej MakSYMILIAN Fredro, Maria Dąbrowska, Witold Gombrowicz, Stanisław Jerzy Lec, Urszula Zybur.

Aforyzmy warte rozważenia:

- *Kiedy rozum śpi, budzą się potwory* (F. Goya).
- *Kto nie ma, nie traci* (A.M. Fredro).
- *Nigdy nie jestem mniej samotny, niż gdy jestem sam* (Katon Starszy).
- *Na żadnym zegarze nie znajdziesz wskazówek do życia* (S.J. Lec).
- *Nowe – to całkiem zapomniane stare* (R. Bertin).
- *Nie ma pytań pilniejszych od pytań naiwnych* (W. Szymborska).
- *Życie to nieuleczalna choroba* (A. Cowley).
- *Mało kto umie być starym* (F. de La Rochefoucauld).
- *Dziwacy upiększają świat* (M. Gorki).
- *Kłamca powinien mieć dobrą pamięć* (Kwintylian).

Nauczyciel powinien wstrzymać się ze swoją interpretacją danego aforyzmu, dając możliwość zaprezentowania komentarza dziecku. Dzięki takiemu rozwiązaniu proces analizy ucznia nie jest hamowany, dziecko ma świadomość, iż nauczyciel bierze pod uwagę jego objaśnienie, czyniąc go aktywnym podmiotem w edukacji.

Fraszka jako narzędzie myślenia

Fraszka to krótki wierszowany utwór o różnorodnej tematyce, najczęściej jednak żartobliwej. Nazwa „fraszka”, przejęta z łaciny, w języku włoskim prymarnie oznaczała „gałązkę pokrytą liśćmi”, wtórnie zaś: „człowieka niepoważnego, bez znaczenia”, „rzecz małej wagi”, a w końcu – „językowe dowcipy, kawały, również pisane”⁴. Etymologia tego słowa czasem wprowadza czytelników w błąd, ponieważ fraszki to utwory lekkie, żartobliwe, jednak zdarza się, że pod warstwą ironii i żartu dostrzegalna jest ich druga refleksyjna warstwa. Fraszki oparte są zarówno na osobistych przeżyciach i autentycznych zdarzeniach, jak i motywach zaczerpniętych z dzieł literackich, zwłaszcza starożytnych.

Ze względu na tematykę fraszek wyróżnić można kilka rodzajów: autobiograficzne, autotematyczne, biesiadne, filozoficzno-refleksyjne, historyczne, humanistyczne, liryczne, matema-

tyczne, miłosne, obyczajowe, patriotyczne, polityczne, religijne, satyryczne. Biorąc pod uwagę budowę fraszki, można zastosować podział na fraszki epigramatyczne, które są krótkie i zwarte, opisowo-ilustracyjne, w których dominuje narrator ilustrujący pewne zjawiska, a także wyznaniowo-liryczne, pisane w pierwszej osobie, stanowiące opis uczuć i refleksji podmiotu lirycznego⁵.

Pionierem fraszki w literaturze polskiej był Jan Kochanowski. Poeta w swoich dziełach ukazał szczegóły życia dworskiego i wiejskiego, znane osoby oraz wyznawane hierarchie wartości. Kochanowski we fraszkach stosował słownictwo potoczne wraz z przysłowiami, używał peryfraz, epitetów, porównań. Odwoływał się również do symboliki mitologicznej. Fraszki autorstwa Kochanowskiego stanowią nieodzowny element w edukacji. Uczniowie mają okazję zapoznać się i omówić najpopularniejsze z nich, między innymi: *Na dom w Czarnolesie*, *O doktorze Hiszpanie*, *O żywocie ludzkim*, *Na młodość*, *Do snu*, *Na zdrowie*. Istotną rolę w pisaniu fraszek odegrali również Wacław Potocki, Julian Tuwim oraz Jan Sztudynger.

Rolą fraszki było ukazanie obrazu człowieka, codziennych problemów, z którymi zmagali się ludzie, ale fraszka przyjmuje również charakter opisowy, często rozbudowany, który skupiał się na charakterystyce np. jakiegoś miejsca. Dzięki temu współcześnie mamy okazję pobudzić wyobraźnię i zwiualizować opisywany obiekt/ opisywane miejsce. W związku z tym fraszka pobudza do refleksji, pozwala na przeniesienie się w czasie do przeszłości i opisuje życie w tamtym okresie. Człowiek, czytając fraszki, ma okazję porównać warunki życia, wyznawane wartości w stosunku do współczesnych. Fraszki poruszają rozmaite motywy, np. motyw miłości, domu i rodziny, radości życia, natury, ale również dotyczące ludzkich wad i słabości np. motyw pijaństwa, motyw obżarstwa oraz motyw przemijania. Doskonale wiemy, że są to problematyczne wątki podejmowane do dyskusji. Zatem zadaniem nauczyciela jest rozmowa z uczniami również na tematy tabu. Oczywiście wymagają one odpowiedniego przygotowania, ale zdarza się, że nauczyciel jest jedyną osobą, z którą dziecko może prowadzić konwersację na tak trudne kwestie. Dlatego kompetentny nauczyciel ma tego świadomość i nie zamyka się na niezręczne treści.

Język figuratywny w komunikacji

Język figuratywny stanowi istotny element w efektywnej komunikacji, a tym samym rozwija umiejętność myślenia. Dzięki zastosowaniu jego form, do których należą między innymi metafora, przysłowie, związek frazeologiczny, rozwijamy kompetencje językowe, które ułatwiają nam rozumienie otrzymywanych komunikatów. Warto dokonać krótkiej charakterystyki każdej z wymienionych form.

Metafora odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu języka, gdyż poprzez jego kształtowanie wpływa na wyposażenie jednostki w elementy niezbędne do życia w określonej kulturze. Dostarczenie uczniowi niezbędnego zasobu narzędzi językowych i kulturowych pozwala mu w sposób swobodny rozumieć otaczającą kulturę⁶. Posługiwanie się przysłowiami jest ważnym elementem kompetencji językowej, ponieważ pełnią one istotną funkcję komunikacyjną. Nie tylko wymaga ono zdolności rozumienia warstwy językowej, wyczucia metaforyczności tej klasy tekstów i znajomości reguł pragmatycznych, ale także prawidłowego współdziałania mechanizmów poznawczych, m.in. reguł abstrahowania, wnioskowania⁷.

Związki frazeologiczne nie tylko urozmaicają i wzbogacają wypowiedzi, ale również mają walory obrazowe, wzmagają wyrazistość i plastyczność oraz komunikatywność i siłę oddziaływania przekazywanych treści⁸. Bez frazeologizmów nie można się obejść w codziennych rozmowach, wypowiedziach publicznych, przemowach okolicznościowych, tekstach artystycznych. Frazeologizmy dodają wypowiedziom płynności, ekspresji i obrazowości.

Badania pokazują, że człowiek codziennie posługuje się językiem figuratywnym, również w szkole. Przyjmuje się, że średnio na 1000 słów wypowiedzianych przez nauczyciela przypada od 20 do 60 wyrażen figuratywnych⁹. Rodzice powinni już od najmłodszych lat oswajać dzieci z formami języka metaforycznego. Jest to możliwe dzięki czytaniu różnych form tekstów literackich, ale także codziennej rozmowie podczas której posługujemy się językiem figuratywnym i tłumaczymy niezrozumiałe treści.

Przysłowia dla dzieci

Przysłowia są mądrością narodu, dlatego warto zapoznawać uczniów z taką formą języka metaforycznego już od najmłodszych lat. Przysłowia

wzbogacają komunikację, poszerzają słownictwo. Dziecko rozumie przysłowia, jeżeli wykaże się umiejętnością wykorzystywania ich w odpowiednim kontekście.

Przedstawiam propozycje przysłów, które warto omówić z młodszymi uczniami:

Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść.

Jedna jaskółka wiosny nie czyni.

Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał.

Apetyt rośnie w miarę jedzenia.

Do trzech razy sztuka.

Nie chwal dnia przed zachodem słońca.

Ziarno do ziarnka, a zbierze się miarka.

Czas to pieniądz.

Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje.

Nieszczęścia chodzą parami.

Żadna praca nie hańbi.

Lepszy wróbel w garści niż gołąb na dachu.

Co kraj, to obyczaj.

Jak cię widzą, tak cię piszą.

Jaka praca, taka płaca.

Kuć żelazo, póki gorące.

Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe.

Złej baletnicy przeszkadza rąbek spódnicy.

Czego oko nie widzi, tego sercu nie żal.

Kto się lubi, ten się czubi.

Nadzieja umiera ostatnia.

Co się stało, to się nie odstanie.

Jaka matka, taka córka.

Kto nie ma w głowie, ten ma w nogach.

Nie samym chlebem człowiek żyje.

Zgoda buduje, niezgoda rujnuje.

Mowa jest srebrem, a milczenie złotem.

Jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz.

Komu w drogę, temu czas.

Wyszło szydło z worka.

Jak się człowiek spieszy, to się diabeł cieszy.

Ściany mają uszy.

Pierwsze koty za płoty.

Trening czyni mistrza.

Kto pierwszy, ten lepszy.

Jaki ojciec, taki syn.

Strach ma wielkie oczy.

Kto mieczem wojuje, (ten) od miecza ginie.

Trzymaj język za zębami.

Lepiej późno niż wcale.

Co za dużo, to niezdrowo.

Kto z kim przestaje, takim się staje.

Niedaleko pada jabłko od jabłoni.

Z dużej chmury mały deszcz.

*Żeby kózka nie skakała, toby nóżki nie złamała.
 Nie szata zdobi człowieka.
 Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni.
 Szewc bez butów chodzi.
 Kwiecień plecień, bo przeplata trochę zimy, trochę lata.
 Biednemu zawsze wiatr w oczy.
 Nie od razu Kraków zbudowano.
 W marcu jak w garncu.
 Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci.
 Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.
 Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie.
 Pieniądze szczęścia nie dają.
 Szukajcie, a znajdziecie.
 Co dwie głowy, to nie jedna.
 Raz na wozie, raz pod wozem.
 Zapomniał wół, jak cielęciem był.
 Kto pyta, nie błądzi.
 Wilk syty i owca cała.
 Czas leczy rany.
 Ziarno do ziarnka, a zbierze się miarka.*

Wybrane przysłowia występują w codziennej komunikacji i odnoszą się do różnych problematycznych sytuacji życiowych związanych np. z konsumpcjonizmem, zazdrością, pychą itp. Często też występują jako puenta w tekstach literackich znanym dzieciom. Przykłady są dostosowane do języka i możliwości młodszych uczniów. Dzieci mają styczność z podanymi przysłowiami, natomiast trudność stanowi ich rozumienie, ponieważ nie mają wiedzy dotyczącej ich znaczenia. W związku z tym zachęcam rodziców i nauczycieli do prezentowania przysłów i opracowania odpowiednich aktywności ułatwiających ich rozumienie i stosowanie w praktyce.

Podobnie jak w przypadku aforyzmów, nauczyciel/rodzic powinien rozpocząć analizę danego przysłowia, odnosząc się do aktualnej wiedzy swoich podopiecznych. Dzięki temu sprawdza poziom ich wiedzy, umiejętności i kompetencji, a także obserwuje ich proces myślenia i interpretacji danej formy języka figuratywnego. Dziecko czuje się swobodnie, nic nie jest mu narzucane, dlatego może myśleć na swój sposób i ma prawo do własnej interpretacji (nawet do popełniania błędów). Zaprezentowane podejście ułatwia proces myślenia, ponieważ nie ma tutaj miejsca na sztywne schematy ograniczające samodzielnie myślenie.

Rozwijanie zdolności myślenia u uczniów w dużym stopniu zależy od podejścia nauczy-

ciela. Jego zadaniem jest wspomagać naturalny rozwój dziecka, organizować warunki uczenia się, skutecznie dobierać program, ustalać cele i zadania, w taki sposób, aby stymulować zdolności swoich podopiecznych. Dzięki dynamicznym sposobom pracy z dzieckiem podtrzymywane są dziecięca świeżość spostrzegania, otwartość i chłonność nowych doświadczeń poprzez identyfikację z problemem. Uczniowie mają wówczas okazję wcielić się w role bohaterów filmów, bajek, opowiadań, eksplorować otoczenie, manipulować nabytą wiedzą, improwizować, fantazjować, co oparte jest na spostrzeganiu, pomysłowości, wyobraźni, mają zdolność do myślenia magicznego, mistycznego i animistycznego¹⁰.

Słowa kluczowe: aforyzm, fraszka, język figuratywny.

Przypisy:

- ¹ E. Szczęsna, *Aforyzm i slogan – język jako zdarzenie fikcji*, „Teksty Długie” nr 1–2/2004, s. 253–254.
- ² J. Partyka, „*Jak najmniej wyrazów, jak najwięcej wyrazu*”, czyli aforyzm – komunikat o intrygującej treści i zaskakującej formie, [w:] red. D. Bednarz, A. Hącia, A. Iwanowska, A. Matan, M. Orliński, J. Partyka, E. Skiba, J. Wasilewski, A. Werbel, *Wyobraźnia: zbiór reguł jest nieograniczony*, Warszawa, 2021, s. 47.
- ³ Tamże, s. 52.
- ⁴ J. Bedyniak, *Semantyka nazwy „fraszka” a konteksty kulturowe*, „Pamiętnik Literacki” nr 1/2018, s. 5.
- ⁵ <https://skupksiazek.pl/blog/co-to-jest-fraszka-definicja-cechy-rodzaj-literacki-przyklady/> (dostęp: 2.02.2023).
- ⁶ J. Sala-Suszyńska, *Język figuratywny w przestrzeni edukacyjnej*, „Społeczeństwo i Edukacja” nr 25 (2)/2017, s. 148.
- ⁷ H.K. Ulatowska, M. Sadowska, D. Kądziaława, J. Kordys, *Badanie sprawności językowo-poznawczych na materiale przysłów: Zagadnienia metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny” nr 2/2000, s. 191–203.
- ⁸ A. Pajdzińska, *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*, Lublin 1993, s. 57–60.
- ⁹ L. Cameron, *Metaphor in educational discourse*, Londyn 2003, s. 82–85.
- ¹⁰ J. Sala-Suszyńska, *Kompetencje metaforyczne uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, „Społeczeństwo i Edukacja” nr 19 (4)/2015, s. 209.

* * *

Dr Justyna Sala-Suszyńska – doktor nauk społecznych, anglistka. Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Między dogmatem a frazesem. Aforyzm na lekcjach języka polskiego

Wojciech Papaj

O tym, że małe jest piękne, zostaliśmy już chyba – dzięki przewrotnej magii języka – trwale przekonani. Warto zatem wzbić się ponad rutynę frazeologizmu i stwierdzić, że małe bywa również mądre.

„Jak najmniej wyrazów, jak najwięcej wyrazu” – St.J. Lec. Dobrą okazję może stanowić bardzo istotna (a zupełnie niedostrzeżona¹) zmiana w podstawie programowej języka polskiego polegająca na uzupełnieniu kanonu lektur dla szkoły podstawowej o dwa nazwiska: Stanisława Jerzego Leca oraz Jana Izydora Sztaudyngera. Ci dwaj współcześni mistrzowie małych form literackich – aforyzmu i fraszki – operują słowem z laboratoryjną wręcz precyzją i przejrzystością, uświadamiając odbiorcom, jak potężnym narzędziem może być język sprzymierzony z myślą. A nie jest to sojusz oczywisty, o czym przekonuje sam Lec, zauważając, iż „Każde słowo jest myślą; nie sposób tego powiedzieć o każdym zdaniu”.

Niewielki (a chciałoby się nawet powiedzieć: kompaktowy) rozmiar utworów takich jak właśnie aforyzmy i fraszki – ale i bajki, również obecne w podstawie programowej – oraz wpisany w genotyp tych gatunków naturalny dydaktyzm czynią z nich idealny materiał nauczania. Są bowiem małe formy literackie znakomitym *exemplum* ilustrującym procesy dla uczenia się kluczowe, choć zachodzące z natury rzeczy w ukryciu, a mianowicie – myślenie.

Myślenie, jak oddychanie, jest czymś tak oczywistym, że nie poświęcamy mu zbyt wiele uwagi – paradoksalnie, nie myślimy często o myśleniu, przez co przywołana przed chwilą opinia Leca może nosić znamiona prawdziwości. W niniejszym artykule przyglądać się będziemy temu, jak **mała forma literacka – przede wszystkim aforyzm – może wspierać rozwój intelektualny ucznia**, kształtując jego „ciekawość poznawczą, śmiałość w odkrywaniu i zadawaniu pytań, snucie domysłów i spekulacji twórczych”².

Cechą charakterystyczną aforyzmu jest szczególna synteza treści i formy, dzięki której staje się on „samowystarczalny i zamknięty w sobie (...), mówi lub sugeruje bardzo wiele za pomocą bardzo niewielu słów”³. Dla nauczyciela oznacza to możliwość obserwacji i analizy zaawansowanych procesów myślowych zamkniętych w bardzo małej przestrzeni⁴, w której „dokonuje się powiązanie odwołań do słowa poetyckiego, filozoficznego i dogmatycznego”⁵. Otrzymujemy więc możliwość dydaktycznej eksploracji wymiarów: estetycznego, epistemologicznego i etycznego, czyli prawdy, dobra i piękna, w dodatku podawanych w niezwykle wdzięcznej postaci. Zwięzłość, celność, przewrotność, dowcip, językowa błyskotliwość aforyzmu przykuwają natychmiast uwagę odbiorcy – rzecz niezwykle cenna w przepelnionym rozpraszającymi bodźcami świecie.

Pozyskaną uwagę trzeba jak najszybciej zagospodarować – na szczęście aforyzm to „słowo, które daje do myślenia, dopuszcza uczestnictwo dopowiedzenia sugerowanych treści”⁶; aż się prosi, by zachęcić odbiorców do takich właśnie „dopowiedzeń” uzupełniających i rozjaśniających zawarty w krótkiej formie przekaz! „Danie do myślenia oznacza rozszyfrowanie aforyzmu, wypełnienie elips myślowych, które są istotą aforyzmu, a które nadają wypowiedzi charakter myślowej szarady”⁷.

Aby aforyzm rozszyfrować, trzeba zatem najpierw dostrzec tworzącą go „myślową elipsę”⁸ – chwyt językowo-logiczny decydujący zarówno o sensie przekazu, jak i o jego olśniewającej formie. Trzeba nie tylko odczytać treść (nierazko wieloznaczną, migotliwą – więc prowokującą kolejne pytania i rozważania), ale przede wszystkim zauważyć, „jak to jest zrobione”.

Na poziomie semantycznym może aforyzm stanowić wyraz idei, opinię bądź ocenę, konstatację, apel czy postulat, może też stawiać hipotezę bądź formułować pytanie; zawsze jednak zawiera, wyrażoną mniej lub bardziej wprost, sugestię („sugeruje bardzo wiele”), tropem której możemy podążać... Jeszcze więcej przygód czeka nas na poziomie syntaktycznym. Rozważając konstrukcję aforyzmu, winniśmy mocno trzymać się uchwyconej wcześniej myśli, aby zbadać, któredy do nas przychodzi – jak dzieje się, że znaki nabierają znaczenia i że jest to akurat TO znaczenie; w jaki sposób pojedyncze wyrażenia („każde słowo jest myślą”) wchodzą ze sobą w związku i jak poczyną się Sens.

Podążając „ścieżką myśli”, możemy poczuć się jak rasowi tropiciele rozpoznający ślady Sensu⁹. To usprawni nas do samodzielnego ich odczytywania, dzięki czemu będziemy mogli bezpiecznie przemierzać Las Idei¹⁰. A jest to alfabet nader złożony – u samego tylko St.J. Leca stwierdzili badacze obecność takich mechanizmów jak: „paradoks, kontrast, antyteza, gra z frazeologizmami (przekształcenia i udosłownienia), dwuznaczność, polisemia i homonimia, paronomazja, ironia, superlatyw, kwantyfikatory, pseudodefinicja, metafora, porównanie, obrazowość, personifikacja (antropomorfizacja), animizacja, instrumentacja głoskowa, aliteracja, paralelizm, redukcja i kontaminacja, cytaty i komentarz, inwersja i chiasm, gra etymologiczna, aluzyjność, zaprzeczenie, korekta, polemika”¹¹. Nie chodzi rzecz jasna o wprowadzanie tych pojęć do szkoły podstawowej, lecz „o uświadomienie sobie jako nauczycielowi, ile możliwości działań językowych stwarza taki drobiazg literacki”¹². I nie tylko językowych! Wszak gros wśród wymienionych powyżej operacji ma wymiar przede wszystkim intelektualny, co pozwoli przeprowadzać w klasie „ćwiczenia z myślenia”¹³.

A przecież jeszcze nie można pominąć faktu, iż „aforyzm chętnie wchodzi w rozmaite relacje intertekstualne”¹⁴ – i to na obu wymienionych poziomach! Okoliczność ta generuje kolejne liczne sposobności dydaktyczne, podpowiada możliwości umieszczenia danego tekstu w toku procesu dydaktycznego czy w przebiegu konkretnej lekcji (nie tylko w szkole podstawowej!). Czy na przykład egzystencjalna refleksja zamknięta w zdaniu „Hamlet dziś: być, nie będąc, czy będąc, nie być?” – nie mogłaby skutecznie zainicjować „dialogu ucznia z dziełem literackim”, umożliwiając otwarte

(acz uporządkowane przez nauczycielski zamysł) rozważanie klasy nad paradoksami i dylematami żywota ludzkiego, nad jego jakością, szczególnie w relacjach jednostka–społeczeństwo? Czy ośmielony „życiowymi” dyskusjami nastolatek nie podejmie chętniej i bardziej świadomie lektury Szekspira, traktując ją jako wysłuchanie kolejnego głosu w zaistniałej wcześniej debacie?¹⁵

Aforyzm to słowo, które daje do myślenia

Pamiętając o potrzebie „rozszyfrowania aforyzmu” poprzez „wypełnienie elips myślowych”, czyż nie odczuwamy pokusy wykorzystania tej sposobności do redagowania opowiadań twórczych w swoisty sposób rekonstruujących sens wyjściowego zdania? Użyjemy tu zupełnie innej materii językowej i myślowej – narracji w miejscu syntezy – toteż można chyba taką operację nazwać przekładem intersemiotycznym (tym bardziej, gdyby takie opowiadanie przenieść później na scenę)? Jakich bohaterów, jakie fabuły wymyślą uczniowie, by zilustrować przekonanie, że „Żeby być sobą, trzeba być kimś”? Jaki konflikt zaprojektują dla tezy: „I głos sumienia przechodzi mutację”?

Jakie (fabularyzowane) charakterystyki mogliby stworzyć, zastanawiając się nad osobowością i postępowaniem ludzi, których Lec określał jako „dogmatolów”, „fanatyków relatywizmu”, wyznawców „czynizmu” czy „trogloerudyty”? A wyobraźmy sobie jeszcze dialogi między tymi postaciami...

Jeżeli zatem chcemy tworzyć z uczniami wspólnotę dociekającą – a winniśmy chcieć, pamiętając, że edukacja nie odbywa się ani w klasie, ani tym bardziej online, ale li i jedynie w umyśle człowieka – musimy skwapliwie wykorzystywać tego rodzaju sposobności. Klasyk takiego podejścia do edukacji, amerykański filozof i pedagog Matthew Lipman, zauważa, iż warunkiem niezbędnym dla przeprowadzenia rozumowania opartego na dociekaniu jest „jakaś wątpliwość, czy wszystko jest w najlepszym porządku, jakieś rozpoznanie, że sytuacja (...) jest jakoś problematyczna”¹⁶. Zaistnienie wątpliwości, powstanie niepewności poznawczej to reakcja odbiorcy wręcz wpisana w poetykę aforyzmu. Gatunek ten bowiem „dopuszcza taką postawę umysłową, która nie zawsze

oczekuje jakiejś specyficznej odpowiedzi”¹⁷, a zatem – możemy dopowiedzieć – oczekuje wielu różnorodnych pytań, na które aforyzm, być może dostarcza odpowiedzi, lub takich, które trzeba postawić, by zawarty w nim przekaz zrozumieć.

Szczególnie wyraziście cecha ta występuje w aforyzmach spod pióra Leca. I właśnie ta uczniowska niepewność to okazja do generowania pytań, wieńczących przecież „niepokój poznawczy, który towarzyszy człowiekowi w zetknięciu z czymś nieznanym”, stanowiących „słowne wyrażenie problemów”¹⁸. Pytania stawiane tekstowi (choć króciutkemu) pozwolą dostrzec, zdefiniować, następnie zaś zredefiniować (por. *deliberowanie* u Lipmana) sytuację problemową¹⁹, tj. to, co aforyzm do nas mówi i w jaki sposób ten przekaz utkany jest ze słów (ale i z norm językowych, społecznych stereotypów, odniesień kulturowych itp.).

Spójrzmy dla przykładu na takie zdanie: „Idzie o to, czy wszechświat kończy się żywopłotem, czy drutem kolczastym”. Źródłem niepewności i zaskoczenia jest tu założenie zupełnie realnych, dostępnych codziennemu poznaniu barier jako granic w skali kosmicznej – samo wyobrażenie stanowi zgrzyt poznawczy²⁰, podobnie zresztą jak próba racjonalizacji – wszechświat bowiem, jak przekonuje astrofizyka, jest wprawdzie skończony, ale nie jest w żaden (wyobrażalny) materialny sposób ograniczony. Rodzi się zatem pierwsze pytanie – o to, „Czym u Leca jest *wszechświat*?”; za nim postępują kolejne: „Co oznacza *koniec wszechświata*? Czy chodzi o koniec życia, śmierć? Czy może o tego życia kształt, formę, jaką mu nadajemy? (*koniec* będzie zatem oznaczał szereg znaczeniowych zbliżeń: *koniec* → *ograniczenie* → *nadanie formy zewnętrznej* → *wewnętrzna organizacja*²¹ czegoś)”; i następne: „Z czym kojarzy się żywopłot? A z czym *drut kolczasty*? Co wynika z tych skojarzeń dla znaczenia frazy *koniec wszechświata*?”; aż wreszcie – „Komu i w czym *Idzie o to...*?”.

Rzecz jasna, podane wyżej pytania (lub jakiekolwiek inne o zbliżonej treści) będą stanowić punkt dojścia klasowych rozważań, a poprzedzi je, daj Boże!, wiele innych – prostszych, bardziej dosłownych, elementarnych, nietrafionych, prowadzących donikąd... Im więcej pytań bowiem stawiamy, tym większa szansa, że zadamy trafne pytania – wszak „Kto pyta, ten tworzy”²²! A nam chodzi o to, by w drodze wspólnego *szukania znaczeń i dzielenia poznania* uczniowie spostrzegli, że to dziwne zdanie

określa w istocie stawkę ludzkiego istnienia na tym świecie: czy uczynimy z niego ogród, czy też obóz koncentracyjny²³. Jak każdy owocny dydaktyczny problem, analizowany aforyzm pozostawia nas zresztą z nowymi pytaniami: w jaki sposób robimy ze świata ogród, w jaki zaś – obóz koncentracyjny?; czy *koniec wszechświata* ma wymiar doczesny (istnieje „inny świat”), czy kategoriyczny (brak „innego świata”)?; a co, jeśli w życiu nie ma żadnych granic? To ostatnie pytanie dotyczy fundamentalnej dla współczesnego świata kwestii wolności – nośnej również z punktu widzenia polonistyki szkolnej²⁴.

Nie pozostał wobec niej obojętnym także St.J. Lec, formułując prostą na pozór opinię: *Wolność powinna mieć swoje granice*. Czytając ten aforyzm, trzeba koniecznie zwrócić uwagę na decydujący o przesłaniu zabieg edytorski – użycie rozstrzelonego druku. Dla zwrócenia uwagi uczniów na ten detal warto umieścić obok to samo zdanie zapisane czcionką normalną – i zastanowić się nad różnicą, jaką generuje podkreślenie tego akurat wyrazu.

Wprowadzeniu zagadnienia wolności w przestrzeń uczniowskiej refleksji służyć mogą ćwiczenia zawarte w przywoływanej już publikacji „Myślenie pytalne” – i tak, na początek, możemy sięgnąć po propozycję, w której „zadaniem uczniów jest postawienie jak największej liczby pytań będących punktem wyjścia do dokładniejszej eksploracji”²⁵ zagadnienia. Proste w założeniu ćwiczenie umożliwia podjęcie i pogłębianie refleksyjnego myślenia o problemie wolności, o jej specyfice, odmianach, pułapkach itp. W efekcie oczekiwać możemy takich pytań jak np.: Kiedy jesteśmy naprawdę wolni?; Czym się różni wolność od niewoli?; Czy niewola to to samo, co zniewolenie?; Czy wolność jest dla wszystkich?

Taki trening przygotowuje umysł (i słownictwo) ucznia do dalszych rozważań, w których użyć można ćwiczenia *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia w... cytacie*?²⁶ Tu pytania zadajemy już wybranemu tekstowi (lub fragmentowi), w naszym wypadku – aforyzmowi, zastanawiając się nad jego konstrukcją (rozstrzelony druk!), znaczeniami poszczególnych słów i związków wyrazowych, wreszcie, nad złożonością problematyki zawartej w tak krótkim zdaniu: Czy wolność może/ powinna mieć granice? Jakiej? Kiedy?, Czy ograniczona wolność nadal jest wolnością?, Czy wolność nieograniczona jest wolnością? Dla kogo?, Kto wyznacza granice wolności? Jak? i in.

Oczywiście – i to kolejna zaleta pracy z aforyzmem – zakres naszego „myślenia pytajnego” dostosowujemy do potrzeb procesu dydaktycznego. Może to być wprowadzenie do wielogodzinnych rozważań, w których wsłuchiwać się będziemy w „głosy” lektur szkolnych, dążąc również do porządkowania dyskusji i formułowania (przynajmniej roboczych) wniosków; możemy jednak takie ćwiczenie potraktować jako krótką rozgrzewkę umysłową kształtującą szeroko pojętą sprawność myślenia – utwierdzając się jednocześnie w przekonaniu, że istotnie „Zdanie – to największa forma literacka”²⁷.

Nie mniej zasadne będzie wykorzystanie w tych procedurach innych małych form: wzmiankowej fraszki („nowego” w kanonie Sztudyingera, ale i tradycyjnie Kochanowskiego), bajki (Ezopa, Krasickiego – choć do dyspozycji mamy także serię *Bajek filozoficznych* M. Piquemala) bądź małej prozy poetyckiej (w mistrzowskiej realizacji Z. Herberta i W. Szymborskiej). Tym możliwościom przyjrzymy się jednak bliżej w kolejnym artykule.

Słowa kluczowe: myślenie pytajne, aforyzm.

Przypisy:

- ¹ Zdarza się więc, że małe jest też... ignorowane.
- ² Czyli sprawności – w opinii autorów cytowanej publikacji – „tłamszone, niedostrzegane i niepobudzone przez nauczycieli”; patrz: K.J. Szmidt, E. Płóciennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź 2020, s. 9.
- ³ F.H. Mautner, Maksymy, sentencje, fragmenty, aforyzmy, s. 298; w dalszej części wywodu mowa jest o „pobudzającej dobitności” aforyzmu (podkr. – WP), „Pamiętnik Literacki” LXIX, 4/1978.
- ⁴ E. Szczęsna, *Aforyzm i slogan – język jako zdarzenie fikcji*, mówi o „mądrości w pigułce”.
- ⁵ Tamże, s. 254.
- ⁶ Tamże, s. 260.
- ⁷ Tamże.
- ⁸ Elipsa (gr.: *brak, pominięcie*) – tu jako zabieg świadomego opuszczenia (przemilczenia lub zakrycia poprzez różnorakie operacje formalne) jakiegoś elementu lub etapu rozumowania celem skoncentrowania uwagi odbiorcy na samym wniosku.
- ⁹ Syracides radzi „ćwiczącym się w mądrości”: *Wyjdź za nią [mądrością – przyp. WP] jak tropiciel i na drogach jej przygotuj zasadzkę!* (Syr 14,22).
- ¹⁰ Przechodzący niepostrzeżenie w Dżunglę Ideologii...
- ¹¹ J. Waligóra, „Na początku było Słowo – a na końcu Frazes”... *Lekcja pisanie aforyzmów w szkole ponadgimnazjalnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” nr 161/2014, s. 122.

¹² Tamże.

¹³ Określenie zaczerpnięte z – wartej ze wszech miar polecenia – książki A. Lind pt. *Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia* (Poznań, 2008). W opowiadaniu tytułowym pada następująca definicja „zmagania się z myślą”: „Łamać sobie na niej głowę, rozgryzać ją, a potem znów składać w całość kawałek po kawałku” – fantastycznie tłumacząca uczniom proces analizy i interpretacji.

¹⁴ J. Waligóra, dz. cyt., s. 121.

¹⁵ Nawiązuje się w tym miejscu do autorskiej koncepcji indukcyjnej strategii pracy z lekturą, w której tekst nie jest głównym punktem odniesienia, lecz „tylko” pośrednim etapem między klasową analizą problemu (tu: egzystencjalnego) a pogłębioną – dzięki m.in. lekturze – refleksją i wnioskami. Por.: W. Papaj *Przerabiać, omawiać czy słuchać – o strategii pracy z lekturą (nie tylko obowiązkową)*, „Hejnał Oświatowy” nr 1/159/2017.

¹⁶ M. Lipman (2021), s. 122–23. Na kolejnych stronach autor wymienia cechy „wspólnot dociekania”, w tym m.in. *poszukiwanie znaczenia, podzielane poznanie, kwestionowanie i deliberowanie* – wszystkie one powinny charakteryzować pracę z aforyzmem (a zapewne pracę z tekstem literackim w ogóle).

¹⁷ F.H. Mautner, dz. cyt., s. 302.

¹⁸ K. Szmidt, E. Płóciennik, dz. cyt., s. 21, 23.

¹⁹ Por. tamże, s. 8.

²⁰ Notabene wizualizacja treści aforyzmu, próba przedstawienia jej w formie obrazowej (nawet bez jakichś estetycznych aspiracji) również będzie stanowić jedną z metod dotarcia do sedna znaczenia.

²¹ Szereg otwierający oczywiście perspektywę dla działań językowych mających zwrócić uwagę na jedno ze znaczeń czasownika *dokończyć* – nadać ostateczny kształt.

²² K. Szmidt, E. Płóciennik, dz. cyt., s. 12.

²³ Lekturowe odniesienia możemy ułożyć choćby w otwierającej cykl narnijski powieści C.S. Lewisa *Lew, czarownica i stara szafa* lub w adekwatnych obrazach mitycznych i biblijnych (cztery wieki ludzkości, Arkadia, Eden i in.).

²⁴ Temat, w różnych odcieniach, obecny jest w licznych lekturach: wspomniana *Lew, czarownica...*, *Pan Tadeusz*, Mazurek Dąbrowskiego, mit o Dedalu i Ikarze, *Kamienie na szaniec* i in. (motyw okaże się jeszcze ważniejszy na poziomie szkoły ponadpodstawowej).

²⁵ K. Szmidt, E. Płóciennik, dz. cyt., s. 234.

²⁶ Tamże, s. 215.

²⁷ Wszystkie aforyzmy Leca podano za: St.J. Lec, *Myśli nieuczesane wszystkie*, Warszawa 2006.

* * *

Wojciech Papaj jest nauczycielem konsultantem ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN Ośrodek w Nowym Sączu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Czy zadawanie pytań jest pobożnością myślenia?

Aldona Kruk

„Wszelka wiedza, która nie wyłania z siebie nowych pytań, staje się w szybkim czasie martwa” – Wisława Szymborska.

W ciągu całego swojego życia zadajemy wiele pytań. Za wszystkimi tymi pytaniami stała ciekawość świata, która cechuje człowieka. Dzięki pytaniom powstało wiele odkryć i wynalazków. Cytując za Martinem Heideggerem, „Zadawanie pytań jest pobożnością myślenia”. Pytania, ich formułowanie, źródła, struktura i treść, rodzaje i status poznawczy były przedmiotem zainteresowań filozofów od starożytności i tak jest do dzisiaj. Według nich pytania są jednym z najważniejszych elementów wiedzy. W filozofowaniu uczenie się to nie recepcja gotowych treści i „myślenie cudzymi myślami”, ale samodzielne zdobywanie wiedzy, jej współtworzenie i nadawanie jej własnego sensu.

Filozofowanie to dochodzenie do wiedzy, co wymaga rozwijania specjalnych kompetencji łączących wiele różnorodnych umiejętności i postaw, m.in.: ciekawości i dociekliwości, zdolności dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów; umiejętności formułowania ciekawych pytań; gotowości do wykorzystywania różnych typów myślenia, to sztuka uczestniczenia w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, świadomość własnej niewiedzy, ale też wiara we własne możliwości oraz samodzielność intelektualna i moralna.

Filozofia to nauka stawiania pytań i sztuka myślenia, to odkrywanie i formułowanie takich pytań, które stają się przedmiotem dociekań filozoficznych. Platon i Arystoteles twierdzili, że początkiem filozofii jest zdziwienie („Kto jednak ma niejasność, kto się dziwi, ten ma świadomość własnej niewiedzy” – Arystoteles, *Metafizyka*). Zdziwiony człowiek stawał wobec świata i siebie i zadawał pytania: Kim jestem? Skąd się tu wziąłem? Czym jest to, co mnie otacza? Arystoteles zastanawiał się nad tym, czym dla myślenia człowieka są problemy i stawiane przez niego pytania, a jego poglądy dały początek typologii pytań:

pytania o definicję rzeczy, której mamy poszukiwać; pytanie o przyczynę; pytanie o wyjaśnienie, czy dana rzecz istnieje realnie; pytanie o bliższe właściwości badanej rzeczy. Filozofowanie jest rozumowaniem, czyli myśleniem przebiegającym między dwoma biegunami: formułowaniem pytań problemowych i poszukiwaniem na nie odpowiedzi w celu rozwiązywania problemów.

Filozofia ma ogromny potencjał w sferze kształcenia nastawionego na przekaz wiedzy oraz wychowania, nakierowanego na wyrabianie umiejętności i kształtowanie postaw. Szkoła powinna przekazać uczniom podstawowy zasób wiadomości dotyczących faktów, zasad, teorii i praktyki, powinna wyrabiać w nich umiejętność wykorzystywania posiadanej wiedzy do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, a także kształtować postawy warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. To wszystko rozwija filozofia oraz myślenie pytajne.

Czym właściwie jest pytanie?

To wyraz zaciekawienia związanego z rzeczą, zjawiskiem, osobą, pragnienie uzupełnienia wiedzy, sposób nawiązaniu kontaktu z innymi, aby się od nich czegoś dowiedzieć, sposób na sprawdzenie wiedzy innych osób, narzędzie perswazji lub manipulacji w odniesieniu do innych oraz forma uzyskania określonych informacji.

Pytanie oraz zdolności odkrywania i formułowania oryginalnych pytań (problemów) przez dzieci stanowi część myślenia filozoficznego i twórczego, które możemy rozwijać w toku kształcenia. Dzieci już od najmłodszych lat zadają dużo pytań – najpierw są to pytania dotyczące miejsc i nazw związanych z otoczeniem, pytania

związane z wyjaśnianiem zjawisk, zachowań ludzi. W wieku wczesnoszkolnym dzieci najbardziej interesują się przyczynami różnych sytuacji i ich umiejscowieniem w czasie. Stawianie pytań jest dla dzieci naturalną potrzebą, nieodłącznym elementem poznawania świata, a umiejętność ta jest szczególnie ważna w okresie dzieciństwa, ich rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych. Poprzez formułowanie i stawianie pytań dziecko wykazuje umiejętność dostrzegania problemu i chce je rozwiązać. Pytanie stanowi punkt wyjścia do rozwiązania danego problemu.

W latach 60. XX wieku nastąpiła ewolucja w teorii nauczania, kiedy dostrzeżono ogromną wartość rozwoju pytań uczniów (Racinowski S. *Pytanie i odpowiedź*, 1967). W Polsce tematyką rozwoju pytań zajmowali się: A.B. Dobrowolski, J.Wł. Dawid, W. Okoń, J. Bartecki, R. Radwiłowicz. Wg Cz. Kupisiewicza pytanie dydaktyczne to pytanie, które służy określeniu poziomu wiadomości i umiejętności ucznia. Pytania twórcze charakteryzują się otwartością, odkrywczością, stymulują proces myślenia twórczego, są heurystycznie płodne (jedno pytanie rodzi następne). Sformułowanie nowego pytania problemowego wymaga od pytającego wiedzy, umiejętności dokonania jej analizy i syntezy, a także świadomości własnej niewiedzy, woli poznania, spostrzegawczości, kreatywności, kompetencji językowych oraz odwagi.

Krzysztof J. Szmidt wyróżnił trzy podstawowe funkcje pytań dzieci: **poznawczą**, która służy orientowaniu się w otaczającej rzeczywistości, poszerza wiedzę o świecie; **interpersonalną** służącą nawiązywaniu interakcji między dzieckiem a nauczycielem (poprzez wymianę informacji, ukazanie postaw, określenie emocji); **kreatywną** stymulującą twórcze myślenie, zachęcającą do działania, pogłębiającą zainteresowania¹.

Umiejętność stawiania pytań łączy on z kategorią myślenia pytajnego: „**Myślenie pytajne** to wszelkie procesy poznawcze zachodzące w umyśle pytającego, związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych wynikających z zaciekawienia konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym”². Myślenie pytajne wspiera rozwój zasobów oso-

bistych uczniów poprzez stymulowanie, wspieranie, rozwijanie wartości poznawczych na wyższym poziomie. Integruje ono różne podejścia filozoficzne, psychologiczne, pedagogiczne związane z rozwojem teorii pytań w ujęciu wybitnych uczonych badaczy i filozofów, pedagogów, psychologów. Można stwierdzić, że myślenie pytajne jest zdolnością poznawczą i twórczą, którą można kształcić. Dla myślenia pytajnego ważne jest rozwijanie zdolności dostrzegania problemu oraz twórczego ich formułowania z wykorzystaniem do tego pytań.

Krzysztof J. Szmidt oraz Elżbieta Płóciennik opracowali Piramidę Myślenia Pytajnego, na dole której umieścili pytania informacyjne (pytania o fakty, których nie znamy, a chcemy poznać), potem pytania wyjaśniające (pytania o przyczynę, genezę, rozwój, znaczenie i rolę, pytania hipotetyczne o możliwy przebieg), a na jej szczycie znalazły się pytania twórcze, które tworzą nowe informacje, odkrywają coś nowego i ważnego³.

Czy myślenie pytajne jest obecne w szkole?

We współczesnej szkole dominuje klasyczny, wyrastający z behawiorystycznej teorii uczenia się model edukacji, nieodpowiadający na potrzeby współczesnego świata, który wymaga samodzielności i gotowości do poszukiwania. Dla uczniów żyjących we współczesnym świecie, zdolności myślenia pytajnego i umiejętność zadawania pytań są ważnym składnikiem ich kompetencji ogólnych, kreatywności i mądrości. Zadawanie pytań kluczowych skłania do myślenia i jednocześnie odsłania szeroki kontekst omawianego zagadnienia. Pytania kluczowe powinny wzbudzić ciekawość poznawczą i w sposób niestandardowy przedstawić problem, a podstawą edukacji powinno być zmotywowanie uczniów do lepszego zaangażowania się w proces uczenia się. Neil Postman twierdzi, że cała wiedza, którą mamy, powstała w wyniku zadawania pytań, a umiejętność stawiania pytań jest najważniejszym narzędziem intelektualnym człowieka⁴.

We współczesnym podejściu do umiejętności stawiania pytań dominuje perspektywa kognitywistyczna, która koncentruje się na sferze poznawczej i zakłada związek języka z procesami dotyczącymi postrzegania świata, oraz perspek-

tywa interakcjonistyczna, analizująca sferę społeczną. Nauczanie rozumiane jako przekazywanie wiedzy wymaga, by nauczyciele organizowali interakcje z dziećmi i kierowali nimi tak, żeby upewnić się że pomagają im zrozumieć stawiane przed nimi zadania oraz pomóc dojść do prawidłowych odpowiedzi. W nauczaniu i uczeniu się ważne jest również, aby uczniowie nabywali zaufania do własnych zdolności rozwiązywania problemów, by doskonalili umiejętność krytycznego myślenia, rozwijali umiejętność stawiania pytań, dialogu oraz dążyli do (z)rozumienia. Uczniowie zdobywają taką wiedzę, której cechą charakterystyczną jest nieustanny proces stawiania się, powstaje ona bowiem w dialogu, biorącego początek z różnicy i różnorodności opinii, w wyniku napięcia między zadawaniem pytań przez ucznia a uzyskiwaniem na nie odpowiedzi. Dlatego w uczeniu ważne jest stwarzanie okazji do zadawania pytań, na które uczniowie sami muszą znajdować odpowiedzi.

Dla dzieci w wieku przedszkolnym stawianie pytań jest czynnością naturalną, jest ono przejawem ich ciekawości, zainteresowania. Sytuacja ulega zmianie w szkole – tam często to uczniom zadaje się pytania, ich rola polega na zrozumieniu intencji nauczyciela i udzieleniu odpowiedzi takiej, jak oczekuje nauczyciel. Nauczyciele często popełniają błąd, nie pozwalając na stawianie pytań przez uczniów, ignorując ich pytania i nie odpowiadając na nie lub udzielając odpowiedzi zdawkowych, wymijających. Zadają za dużo pytań, zadają złe pytania, nie stosują umiejętnie pauzy. Z czasem doprowadza to do sytuacji, że uczniowie przestają pytać, a „uczniowie pytaj-



Praca, fot. Monstera, www.pexels.com

ni” traktowani są jako uczniowie problemowi. Również ze strony uczniów sprawa nie wygląda dobrze – w czasie lekcji nie zadają pytań, a jeśli już jakieś się pojawiają, to są to pytania organizacyjne (jak coś zrobić, w jakim terminie), pytania związane ze sposobem wykonania zadania, pytania o zdobycie informacji i pytania o wyjaśnienie danej treści nauczania.

Szkoła nie rozwija myślenia pytajnego i nie stymuluje ciekawości poznawczej młodych ludzi, ich zdolności pytajnych – najczęściej osobą pytającą jest nauczyciel, a uczeń tylko odpowiada. Nie wymaga się od uczniów formułowania pytań, które by były dociekliwe, odkrywcze. Co może być tego przyczyną? Szmidt wymienia tutaj dominację pytań nauczycieli, która wynika z realizacji modelu nauczania opartego na schemacie: pyta nauczyciel – odpowiada uczeń. Uczeń ma słuchać i odpowiadać. Im więcej pytań zadaje nauczyciel, tym uczeń zadaje mniej pytań. Nauczyciel bardziej chce wiedzieć, co uczeń wie i czego się nauczył na lekcję, niż co ucznia ciekawi, co odkrył. W szkole, w której nie ma miejsca na pytania stawiane przez dzieci, istnieje ryzyko, że uczeń zdobędzie wiedzę nieprzydatną, wiedzę nienadążającą za zmianami niesionymi przez nowoczesność. Trzeba wyjść poza tradycyjne rozumienie programu, którego celem są określone treści i sposoby realizacji. Warto pokazać, że edukacja zyskuje nowe sensy dzięki temu, że nie jest tylko przyswajaniem gotowych elementów wiedzy, lecz zależy także od tego, co dzieci same do niej wnoszą.

Ważną rolą nauczyciela jest rozwijanie u uczniów umiejętności stawiania pytań. Powinien on zapoznać uczniów z wiedzą o pytaniach, ich strukturze, rodzajach i sposobach formułowania mądrych i odkrywczych pytań. Powinien ośmielać dzieci do odkrywania i stawiania pytań jak najczęściej i w różnych sytuacjach dydaktycznych. Za pomocą pytań może on tak kierować przebiegiem myślenia uczniów, aby wywołać u nich odpowiedni typ rozumowania i jego przebieg. Jeśli pytanie zostanie postawione niewłaściwie, nie będzie ono niczemu służyło, nie rozwinie myślenia młodych ludzi, a wręcz przeciwnie – może je ograniczyć. R. Fischer pisał, że dobrze sformułowane pytanie zaprasza do myślenia lub działania, inspiruje poprzez otwieranie różnych możliwości, domaga się odpowiedzi i jest podstawą do formułowania następnych pytań⁵.

Krzysztof J. Szmidt proponuje nauczycielom następujące zasady, które pomagają stymulować myślenie pytajne: nie bać się pytań uczniów, stawiać pytania otwarte, nie odpowiadać na niektóre ważne pytania (przyczyni się to do sprowokowania młodych ludzi do samodzielnego szukania na nie odpowiedzi), pytać mniej, ale lepiej, stosować pauzę po pytaniu, aby dać im czas na odpowiedź, odpowiadać na pytania uczniów z szacunkiem, modelować odpowiednio pytania głosem i zachowaniem, zachęcać uczniów do zadawania różnych pytań, poświęcić lekcję na pytania, które już kiedyś ktoś zadał na temat eksperymentów, idei, wynalazków.

Wielką zwolenniczką i propagatorką rozwijania zdolności myślenia pytajnego dzieci jest Alane Jordan Starko, która pokusiła się o określenie swego kodeksu postępowania nauczyciela chcącego rozwijać myślenie pytajne uczniów. Uznaje ona tworzenie klasy sprzyjającej myśleniu pytajnemu uczniów za jeden z najważniejszych kierunków oddziaływań pedagogiki twórczości. Według niej dla dzieci – żyjących w nieustannym szumie informacyjnym, w którym tysiące mediów wyjaśnia im wszelkie tajemnice świata, dorastających w cywilizacji nadmiaru rzeczy do konsumpcji – „znajdowanie problemów w najszerszym tego słowa znaczeniu leży u podstaw wszystkich rodzajów kreatywności”⁶.

Zadawanie pytań jest też jednym z elementów oceniania kształtującego, którego idee do edukacji wprowadził w latach 70. ubiegłego wieku Benjamin S. Bloom. Wiedział on, że w edukacji szkolnej kluczowa jest umiejętność zadawania pytań. Ocenianie kształtujące jest skuteczną strategią podnoszenia osiągnięć edukacyjnych uczniów i nie opiera się ono na ocenach – jego istotą jest ułatwienie zdobywania wiedzy i umiejętności przez ucznia (uczeń sam przejmuje odpowiedzialność za własne uczenie się), a jego punkt ciężkości przenosi się w wyniku kształcenia na proces uczenia się. Na ocenianie kształtujące składają się takie działania jak: zadawanie pytań, informacja zwrotna, ocena koleżeńska i samoocena oraz kształtujące wykorzystanie sprawdzianów podsumowujących.

B. Bloom w 1956 roku stworzył w formie piramidy taksonomię celów uczenia się, czyli kolejność kroków (pytań), które należy sobie zadawać, aby przejść od najniższego poziomu myślenia do

najwyższego. Pogrupował je według sześciu poziomów poznawczych: wiedza (gdy celem jest stwierdzenie, czy uczniowie pamiętają konkretne fakty, pytania); zrozumienie, pogłębiona wiedza (uczeń nie tylko wie, ale jeszcze udowadnia, że rozumie, zadajemy więc pytania, które pozwolą nam poznać, czy uczeń coś rozumie); zastosowanie (sprawdzamy, czy uczeń potrafi zastosować/wykorzystać wiadomości, innymi słowy, uczeń rozwiązuje problemy przez zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach, w nowym kontekście); analiza (sprawdzamy, czy uczeń dostrzegł i rozpoznał elementy składowe problemu, informacji, opisał ich strukturę); synteza (gdy chcemy pomóc uczniowi sformułować nowe relacje i ująć rzeczy razem w nowy oryginalny sposób, ich celem jest rozwój twórczych umiejętności); ewaluacja (jej celem jest pomoc uczniom w dokonaniu wyboru między kilkoma możliwościami, wówczas gdy mają ocenić, wydać opinię na podstawie uzasadnionych argumentów, która z możliwości jest lepsza).

Najciekawsze pytania wciąż pozostają pytaniami. Kryją w sobie tajemnicę. Do każdej odpowiedzi trzeba dodać „być może”. Tylko na nieciekawe pytania można udzielić ostatecznych odpowiedzi (Éric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża*, Kraków 2011).

Słowa kluczowe: myślenie pytajne, filozofia.

Przypisy:

- ¹ K.J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności myślenia pytajnego uczniów*, „Życie Szkoły” nr 7/2004, s. 17.
- ² K.J. Szmidt, E. Płóciennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź 2020, s. 22.
- ³ Tamże, s. 144.
- ⁴ J. Bonar, A. Buła, M. Kwella, *Filozofowanie jako sposób na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja Elementarna w teorii i praktyce” t. 17, *Filozofia dla dzieci* nr 3/2022, s. 30.
- ⁵ R. Fischer, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, s. 29.
- ⁶ Szmidt K. J., Płóciennik E., dz. cyt., s. 175.

* * *



Aldona Kruk – kierownik Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej – Filii w Nowej Hucie.

Jak myślenie pomaga w uczeniu się

Danuta Sterna

To, że myślenie zdecydowanie pomaga, wiemy wszyscy. Warto jest stwarzać uczniom warunki do tego, aby mogli i chcieli myśleć. W tym artykule znajduje się garść wskazówek wykorzystujących ocenianie kształtujące (OK).

Zmotywowani uczniowie są lepszymi uczniami

Wiemy o tym, że motywacja jest zasadniczym motorem uczenia się. Nauczyciel nie może zmotywować ucznia, ale może mu stworzyć warunki, dzięki którym sam wewnątrz siebie się zmotywuje. Jeśli młody człowiek ma motywację, to z zaangażowaniem podchodzi do nauki, jest w stanie wykonać wysiłek i podjąć wyzwanie. Co może zrobić nauczyciel, aby stworzyć uczniom warunki do wzrostu ich motywacji? Przede wszystkim może (choć często jest to bardzo trudne) uczynić przekazywaną wiedzę interesującą dla uczniów. Warunkiem koniecznym do tego jest znajomość zainteresowań uczniów, a ją można pozyskać, poznawszy ich lepiej, np. dzięki rozmowom z nimi.

Dialog z uczniami promuje też ocenianie kształtujące, między innymi w innej wymyślonej przeze mnie strategii: *Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą*. Pamiętam, jak uczyłam matematyki w liceum i zwróciłam się do uczniów z zachwytem nad kształtem funkcji kwadratowej. Wtedy jeden z moich uczniów powiedział: „Pani to ma inny gust niż ja”. Okazało się, że moje zainteresowanie nie było takie samo jak moich uczniów. Od tego czasu zaczęłam się zastanawiać, co w tym temacie może być dla nich interesujące. Pomogły mi w tym tzw. pytania kluczowe, które zadawałam uczniom na początku lekcji, aby zachęcić ich do poszukiwania odpowiedzi. W przypadku wykresu funkcji kwadratowej może to być pytanie: Jakie funkcje opisują kształt mostów?

Druga strategia OK zakłada, że nauczyciel wraz z uczniem monitoruje proces uczenia się. Dzięki temu młody człowiek widzi, że się uczy i że jest skuteczny, co dodatkowo motywuje go do wysił-

ku. Dzięki wspólnemu śledzeniu postępów podopiecznego uczeń może sobie uświadomić, że włożony w naukę wysiłek owocuje. Przypominam sobie rozmowę z uczennicą, która otrzymała niesatysfakcjonującą ocenę ze sprawdzianu. Zapytałam ją, czy dużo się czyła, odpowiedziała, że nie sądziła, że ma się uczyć. Nie łączyła wysiłku z efektem.

Warunki powodujące zwiększenie się motywacji przynosi praca uczniów w zespołach (czwarta strategia OK: *Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności*). Właściwie w swojej karierze nauczycielskiej nie miałam uczniów, którzy nie cenili lub nie lubili pracy w grupach. Wiem jednak, że do takiej pracy trzeba siebie i uczniów przygotować.

Motywuje się sięganie do tego, co już uczniowie wiedzą na dany temat, czyli nabudowywanie wiedzy na tym, co już znają i potrafią. Nie chodzi tu o przypomnienie typu: *Miesiąc temu mówiliśmy o...*; ale o zapytanie uczniów: *Co o tym myślicie; do czego to jest podobne; czym się to różni od...?* Dobrze, jeśli stanie się to punktem wyjścia do poznania nowego tematu. Angażujące uczniów w poznawanie nowych zagadnień jest pokazanie im lub razem z nimi dojście do zastosowania tego, czego mają się nauczyć – w życiu codziennym. To nadaje sens nauce jako takiej. Nie jest to łatwe, jednak warto sprawdzić samemu to, że uczniowie się ożywiają, gdy widzą, że wiedza może im się do czegoś przydać.

Ostatnia myśl, która mi przychodzi do głowy, to pokazywanie własnej pasji.

Tyle o stwarzaniu warunków do motywacji, czyli są to: połączenie wiedzy z zainteresowaniami uczniów; budowanie poczucia własnej skuteczności uczniów; pokazywanie młodym ludziom, jak włożony przez nich wysiłek owocuje; promowanie współpracy i pracy zespołowej; sięganie do wiedzy uczniów, którą oni już mają; pokazywanie

uczniom zastosowanie tego, czego się uczą; prezentowanie nauczycielskiej pasji.

Uczniowie lepiej się uczą, gdy wiedzą, czego i dlaczego się uczą

Ukrywanie przed uczniami celu nie jest właściwą metodą. Każdy uczący się woli wiedzieć, dokąd zmierza i przede wszystkim – po co? Dzięki temu może rozróżniać, co jest istotne w temacie, a następnie dążyć do osiągnięcia założonego celu. Mówi o tym pierwsza strategia oceniania kształtującego: *Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu*.

Uczeń podejmujący samodzielną refleksję na temat tego, czego się uczy, uczy się efektywniej

Nie wystarczy tylko słuchać i zapamiętać, trzeba głęboko przetworzyć informacje poprzez łączenie nowej treści, umiejętności z wcześniejszą wiedzą lub wcześniejszymi doświadczeniami oraz refleksją na temat tego, czego się nauczyliśmy. Przy czym nie chodzi tu o refleksję przekazaną/podyktowaną przez nauczyciela, ale taką, którą uczeń sam wymyśli. Jest wiele sposobów zachęcania uczniów do refleksji. Razem z nauczycielami współpracującymi w kursie OK zeszyt opracowaliśmy pudełko refleksji (<https://civitas.com.pl/pl/p/Pudelko-refleksji/85>), które oferuje 28 sposobów na zaproszenie uczniów do refleksji. Warto przypomnieć sobie, kiedy szkoda nam czasu na refleksję uczniowską, że właśnie podejmując refleksję, uczniowie myślą i uczą się.

Wiedza lepiej się utrwała, gdy jest odzyskiwana

Odzyskiwanie polega na reaktywacji uczenia się poprzez aktywne przetwarzanie. W tym pomaga spiralne nauczanie, czyli nawiązywanie do tego, czego młody człowiek się nauczył wcześniej, pogłębianie tego i przetwarzanie na wyższym poziomie.

Odzyskiwaniu pomaga: podsumowywanie z uczniami wiedzy już zdobytej; uruchamianie refleksji uczniów nad tym, czego się nauczyli; organizowanie dyskusji i debat w klasie; ćwiczenie uczniów w argumentowaniu i wyciąganiu wniosków; tworzenie map myślowych; pozwalanie uczniom na samodzielność.

To ostanie jest kluczowe, jeśli chcemy, aby młodzi ludzie myśleli, musimy im na to pozwolić, a nie tylko przekazywać im wiedzę, którą mają zapamiętać.

Poziom stawianego wyzwania musi być dostosowany do ucznia

Powinniśmy stawiać przed uczniami zadania na tyle trudne, aby stanowiły dla nich wyzwanie, ale też aby były możliwe przez niego do zrealizowania. Jednocześnie trzeba zapewnić młodym ludziom wsparcie, aby zapobiec frustracji lub zniechęceniu. Innymi słowy, chodzi o to, aby zadanie trafiło w strefę najbliższego rozwoju ucznia, czyli nie było ani za łatwe, ani za trudne. Należy pamiętać, że sfery najbliższego rozwoju mogą być dla różnych uczniów różne. Czyli dostosowywać wyzwania do możliwości i być gotowym do pomocy i wsparcia. Uczniowie mają też ograniczoną zdolność przetwarzania nowych informacji. Pamięć robocza, a tym samym obciążenie poznawcze, jest ograniczone. Dobrze jest przyjąć zasadę – *less is more*. Lepiej coś zrobić głębiej niż więcej i powierzchownie.

Informacja zwrotna o pracy ucznia pomaga mu się uczyć

O informacji zwrotnej otrzymywanej od nauczyciela mówi piąta strategia oceniania kształtującego – *Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów*. Informacja zwrotna jest w ocenianiu kształtującym rozumiana jako dostarczenie uczniowi informacji o jego pracy z podaniem, co zrobił dobrze, co i jak wymaga poprawy i jak uczeń może się dalej rozwijać. Taka informacja jest podstawą do poprawy pracy przez ucznia. Piąta strategia oceniania kształtującego: *Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się*, jest najbardziej ambitną strategią. Zaleca usamodzielnianie uczenia się i myślenia uczniów oraz branie przez nich odpowiedzialności za swoją naukę.

Słowa kluczowe: myślenie, uczenie się.

* * *

Danuta Sterna – matematyczka, była pracowniczka naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej, dyrektorka liceum i nauczycielka matematyki.

Przygoda z filozofią w przedszkolu

dr Kinga Kusiak-Witek

W artykule podjęto temat filozofowania z dziećmi w wieku przedszkolnym w kontekście ich rozwoju i perspektywy życiowej. Pokazano problematykę stawiania pytań jako początek samodzielnego myślenia filozoficznego. Tekst wzbogacono wskazaniami metodycznymi.

Zajęcia filozoficzne dzieci w wieku przedszkolnym są pewnym eksperymentem pokazania propozycji wychowawczej i edukacyjnej umożliwiającej twórcze i krytyczne myślenie oraz rozwijania umiejętności stawiania pytań, wnioskowania czy logicznego myślenia. W ostatnim czasie nastąpiły nieodwracalne zmiany w zakresie sposobu wychowania i edukacji przedszkolnej. Ciągłe zmiany wpływają na pracę i postawę nauczyciela. Zdaniem Joanny Łukasik, we współczesnym świecie, w którym jedynym pewnikiem jest permanentna zmiana, poszukuje się nauczyciela refleksyjnego, który analizuje swoje działania. Natomiast w sytuacjach niepewnych, wyjątkowych, szuka się rozwiązań adekwatnych do zaistniałych sytuacji¹. Takim rozwiązaniem mogą być zajęcia z filozofii.

Problemy dzieci na gruncie filozoficznych rozważań

Niejasne normy moralne i wartości utrudniają wychowanie i budowanie obrazów i sądów o otaczającym świecie. Zagrożeniem dla przekazu prawidłowych wzorców wychowawczych jest tzw. ideologia sukcesu, stawiana ponad pracę wartościową i oddaną. Przyczyn erozji wychowania socjolodzy dopatrują się w wartościach, jakie dominują w wychowaniu społeczno-moralnym. Te wartości dorośli przekazują dzieciom.

Natomiast filozofia tłumaczona jako „umiłowanie mądrości” stanowi refleksję na temat problemów i idei, dążąc do poznania ich istoty, a także całościowego zrozumienia świata. W takim ujęciu filozofia dla dziecka w wieku przedszkolnym pojmowana jako sztuka zadawania pytań może być drogą edukacyjną i wychowawczą. Mając na względzie fakt, że z nauk filozoficznych wyrasta-

ją kultura, sztuka, etyka, ułatwia to pojmowanie znaczenia i pochodzenia danej sytuacji. Filozofowanie z dziećmi przygotowuje je do poruszania się w świecie myśli. Orientacja w tym świecie jest dzieciom potrzebna właśnie dlatego, że nie są one w pełni umysłowo ukształtowane. Dzieci w swoim poznawaniu świata są uzależnione od pomocy dorosłych. Nauczyciele, podejmując wyzwania postawione przez filozofujące dzieci, muszą przeorientować swoje myślenie.

Filozoficzne znaczenie dziecięcych pytań

Filozofowie, psychologowie, pedagodzy zastanawiają się, jak powstaje pytanie, w jakiej fazie rozwoju zostaje wypowiedziane pierwsze pytanie i jakie ono jest. Od najdawniejszych czasów podkreśla się nierozzerwalny związek między myśleniem a językiem, jedno bez drugiego nie może funkcjonować. Stefan Szuman podkreślał związek pomiędzy dziecięcym zadawaniem pytań a myśleniem. Sama postawa myśląca jest wyrazem przeżywania zagadnienia i stawiania pytań z nim związanych. Pytanie jest przejawem myśli, szukających mądrości. Na tej podstawie można wysnuć wnioski, iż dzieci są filozofami z natury. Z biegiem czasu ta skłonność do zadawania pytań zanika, niekiedy jest eliminowana przez dorosłych, a także przez system edukacji. Niestety dorośli lekceważą pytania dzieci. Doskonale pamiętamy z dzieciństwa zdania: „Ty już nie filozofuj”, „Ciągłe tylko pytasz i pytasz”.

Wspólnym elementem myślenia i zadawania pytań jest stan świadomości. Najważniejszym jednak ogniwem procesu myślenia jest wyjaśnianie zjawisk przez zadawanie pytań. Dzieci w wieku

przedszkolnym charakteryzuje tzw. głód wiedzy. Dziecko docieka, jaki jest otaczający go świat, który wzbudza ciekawość i zainteresowanie, a jednocześnie stymuluje myślenie. Filozoficzna edukacja najmłodszych na drodze pytań i dociekań jest perspektywą dla dziecka na formułowanie swojego zdania. Niejednoznaczne odpowiedzi mogą być wskazaniem do wspólnego poszukiwania rozwiązań.

Filozoficzne dociekania pobudzają twórcze myślenie, uczą refleksji, kształtują kompetencje słownikowe. Dlatego tak cenne są pierwsze dialogi dziecka z dorosłymi w formie interesujących naukowych zabaw i zajęć. W poszukiwaniu interesujących rozwiązań można poszukiwać odpowiedzi w zadumie Platona, czy też w wątpliwościach Kartezjusza. *Scio me nihil scire* wprowadza dziecko w przygodę z filozofią. Dotyczy to szeregu zagadnień natury: epistemologicznej, etycznej, metafizycznej, estetycznej czy antropologicznej. Dociekanie to musi przyjąć formę aktywności dziecka, jaką jest zabawa umysłem, słowem. Może mieć swoje odzwierciedlenie w postaci ekspresji plastycznej, muzycznej i tanecznej, a także przy wykorzystaniu form konstrukcyjnych, jak na przykład metoda lego-logos. Odbywa się to przez wielopoziomowe rozbudzenie samodzielności i twórczości umysłu małego dziecka.

Pytania filozoficzne w przedszkolu rozwijają umiejętności społeczne, tj., komunikacji rozumianej jako umiejętność jasnego wypowiadania się, słuchania innych i ustosunkowywania się do ich wypowiedzi. W wieku przedszkolnym podstawę stanowią proste zajęcia i zabawy z filozofii. Na stawiane przez nauczycieli na pytanie, jak zorganizować pierwsze spotkania z filozofii dla dzieci, odpowiedź będą przykładowe scenariusze zajęć zrealizowanych w przedszkolu oraz propozycja kilka różnych metod pracy.

Scenariusz 1. Temat zajęcia: Spotkanie z filozofem o imieniu Sokrates.

Cele operacyjne. Dziecko: wie, skąd pochodzą pojęcia *myśl* i *pytanie*; zna definicję filozofii; wspólnie z grupą tworzy portret filozofa, wykorzystując „sztukę argumentacji”.

Metody: teatr sylwet (cieni), myślenie na scenie, drama, zabawa ruchowa, dyskusja, rysowanie.

Formy: zajęcia z całą grupą.

Przebieg: Teatr sylwet lub żywego aktora na te-

mat: *Filozof Sokrates prowadzi rozmowę*. Dyskusja na scenie. Dzieci otrzymują stroje i króciutkie role. Same wypowiadają się na temat treści. Rozmawiają na temat pytań postawionych w spektaklu. Poszukują odpowiedzi na podstawie koncepcji ojca dialogu i prowadzą dyskusję z samym Sokratesem. Tworzą sformułowania na temat: Czym jest filozofia? Co to jest „myśl”? Skąd biorą się w naszych głowach pytania?

Część 2. Temat: *Jak rozmawiać na argumenty?*

Drama w wykonaniu nauczyciela. Wprowadzona postać Kartezjusza i jego eksperymentu myślowego „jak wyglądałby świat bez mnie”. Tworzenie wspólnego portretu filozofa.

Scenariusz 2. Temat: Kim jest człowiek?

Cele operacyjne. Dziecko: potrafi określić podobieństwa i różnice występujące między człowiekiem a zwierzętami; zapoznało się z prehistorycznymi malowidłami ściennymi; tworzy malowidło kamienne; zna historię stworzenia świata i człowieka przez Boga św. Tomasza z Akwinu.

Metody: lego-logos, zabawy konstrukcyjne, mapa myśli.

Środki dydaktyczne: kamienie, film, ilustracje.

Przebieg: Film o Kartezjuszu oraz szereg ilustracji i obrazów, które przeniosą dziecię w świat prehistorii po to, by samemu zostawić odcisk ostrzeżenia, podziwu, pozdrowienia na kamieniu, tak jak robili to nasi prehistoryczni przodkowie. W dyskusji z nauczycielem zastanawiają się nad szacunkiem i opieką, którą jesteśmy zobowiązani otoczyć zwierzęta zarówno te domowe, jak i te dzikie, oraz nad konsekwencjami jej braku. Nauczyciel przeprowadzi dyskusję: Czy trzeba myśleć, żeby być człowiekiem? Co odróżnia nas od zwierząt? To tylko kilka pytań, na które powyższe zajęcia dawały odpowiedź. Skąd jesteśmy? Po co nam sztuka? Zestawienie wiedzy Kartezjusza ze stworzeniem świata przez Boga.

Scenariusz 4. Temat: Każdy z nas jest wyjątkowy?

Cele operacyjne. Dziecko: rozumie, na czym polega fakt, iż każdy człowiek jest wyjątkowy; potrafi wskazać własne cechy wspólne z dziećmi z grupy; potrafi pogrupować elementy związane z rzeczami zewnętrznymi, cechami wyglądu, rzeczami niematerialnymi (talenty, uczucia, emocje); zna obowiązujące na zajęciach zwroty grzecznościowe, zna ich rangę i znaczenie; wie, co oznacza

szacunek; stara się odnaleźć w innych dzieciach cechy niepowtarzalne i pozytywne.

Metody: zabawy dydaktyczne.

Środki dydaktyczne: przedmioty materialne.

Przebieg: Gra dyskusyjna – dzieci uzmysławiają sobie, jak bardzo różnią się od siebie i jak wiele jednocześnie je wszystkie ze sobą łączy. Segregując rzeczy materialne, zobaczą, że pozostaje w nich coś jeszcze, co wpływa na to, że są właśnie tym, kim są. Zabawy plastyczne – dzieci starają się stworzyć własne „portrety wyjątkowości”, po czym plansza do gry w wyjątkowość sprawi, że każdy usłyszy od reszty grupy, co sprawia, że jest on w ich oczach niepowtarzalny i ważny. Jak pogodzić naszą wyjątkowość z faktem, że wszyscy jesteście do siebie podobni?

Jakie metody można stosować na zajęciach filozofii w przedszkolu?

Dyskurs filozoficzny z dziećmi można prowadzić, odwołując się do bliskich sposobów komunikowania się, stosując uwielbiane przez dzieci metody. Należą do nich:

Gry dyskusyjne – szczególnie interesująca między dwoma grupami dzieci. Nadają element pewnego rodzaju argumentacyjnego współzawodnictwa. Celem metody dyskusyjnej jest przede wszystkim wyeksponowanie takich umiejętności jak: precyzyjne formułowanie własnych myśli, argumentowanie, kreatywne myślenie, rozwiązywanie problemów, aktywne słuchanie, kultura dyskusji, kształtowanie postawy tolerancji.

Gry dydaktyczne – celem podstawowym jest stymulacja twórczych sposobów myślenia oraz zachowania. Wincenty Okoń określa gry i zabawy jako działania: wykonywane dla przyjemności umożliwiające realizację celów, które są nieosiągalne w zwykłej rzeczywistości, czerpiące treść z życia społecznego. Gry dydaktyczne uporządkowane są według właściwych sobie reguł.

Metoda lego-logos – adaptuje zdolność do zabawy dziecka do nauczania filozofii i filozofowania. Punktem wyjścia jest inscenizacja tekstów filozoficznych. Zajęcia konstrukcyjne w formie obserwowania, a potem konstruowania budowli – dokładna analiza budowli i ich porównywanie z obrazem pozwalają dzieciom, stworzyć samodzielne filozoficzne i artystyczne interpretacje. Metoda „myślenie na scenie” polega na połącze-

niu dwu metod: Lipmanowskiej metody dociekań filozoficznych oraz metody dramy. Metoda dociekań pozwala każdemu w indywidualny i bezpieczny sposób ukazywać swój sposób myślenia bez obawy krytyki i odrzucenia.



Rys. D. Sterna

Drama – stanowi doskonałą metodę pracy nad rozwojem osobowości dziecka i usytuowaniem go w świecie przy założeniu, że człowiek i świat tworzą jednolity, integralny system. Daje szansę na uaktywnienie wszystkich aspektów osobowości.

Mapa mentalna – po raz pierwszy metodę mapy zastosował Tony Buzan. Polega ona na wizualnym rozwiązywaniu problemów i opracowaniu zagadnień merytorycznych. W pracy z dzieckiem przedszkolnym tekst pisany najlepiej zastąpić wizualizacją obrazkową tak, by dziecko w przystępny sposób utrwaliło i usystematyzowało przekazywaną na zajęciach wiedzę oraz związane z nią wnioski i spostrzeżenia. Szkic mapy powinien wyglądać następująco: na pozycji centralnej znajduje się treść problemu, dookoła niego zostają zapisane pojęcia, kwestie powiązane z tematem w bliższy lub dalszy sposób. Szkic uzupełniany zostaje o linie, symbole, znaki.

Nauczyciel w edukacji filozoficznej przedszkolaków jest przewodnikiem w zdobywaniu wiedzy, w formie zabawy, teatru i dyskusji. Mam nadzieję, że przedstawione w niniejszej pracy pomysły zainspirują nauczyciela do dalszych działań i refleksji. Nauczyciel przedszkola, wrażliwy i otwarty na zmienną sytuację dziecka, dostrzega wiele możliwości w filozoficznych dociekaniach z dziećmi.

Słowa kluczowe: filozofia, dzieci w wieku przedszkolnym.

Przypisy:

¹ J. Łukasik, *Poznać siebie i dbać o rozwój w drodze do sukcesu*, Kraków 2016, s. 7.

* * *



Dr Kinga Kusiak-Witek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Doradca metodyczny MCDN Ośrodek w Tarnowie; nauczyciel wspomagający i wykładowca Akademii Nauk Stosowanych w Tarnowie.

Podążać za Platonem

dr hab. Małgorzata Kaliszewska, prof. UJŁ

Wokół książek J.M. Spychały pt.: *Jaskinia. Droga rebeliantów oraz Mali rebelianci*.

Obie rekomendowane książki J.M. Spychały stanowią, jak stwierdza autor, jedno dzieło, dwa tomy rozprawy filozoficznej. Takie przedstawienie książek może zniechęcać czytelników, którzy nie są filozofami, dodam więc, że to dwie interesujące pozycje, związane z wykorzystywaniem filozofii w edukacji szkolnej i akademickiej, a ponadto lektura dla tych, którzy pragną coś we własnym życiu zmienić, potrzebują jednak do tego stosownego pretekstu, jakiejś przekonującej inspiracji.

Obie książki są bogato ilustrowane, co podnosi ich atrakcyjność. Można nawet za autorem stwierdzić, że jest to opowiadanie obrazami o filozofii.

Głównym, choć niejedynym „bohaterem” (można tak powiedzieć) dzieła jest Platon, a wiodącym wątkiem jest wątek jaskini (znany z dzieła Platona, *Państwo*), która jest „Platońską metaforą wzoru kreatywności w kulturze” (s. 8). Jak objaśnia autor, Platoński obraz jaskini zawiera się w trzech etapach drogi człowieka: 1) przebudzenie, gdy człowiek uświadamia sobie, że dotąd żył w ciemnej jaskini, w niewoli, w niewiedzy i zdobywa się na zerwanie tych więzów, na wysiłek odrodzenia się; 2) trud wyruszenia ku światłu, ku słońcu, oświeceniu, prowadzący ku wyjściu z jaskini i odkryciu prawdy; 3) powrót do ciemności, by innym zanieść światło, oświecić ich, przywrócić do życia (s. 15, 65, 71). Poznajemy następnie liczne przykłady powtarzania się tego wzoru w kulturze przez wieki, autor przywołuje nazwiska filozofów, książki i filmy czerpiące z Platońskiego wzoru jaskini. Wreszcie autor przywołuje inne jeszcze metafory filozoficzne, żeby pokazać bliższe i dalsze związki filozofii z kulturą i filozofię jako zadanie. „Filozofowanie to czynienie światła w mroku” (s. 39). Oraz: „Ten bowiem, kto zdobył się na odwagę i poznał światło, teraz musi mieć odwagę nieść światło” (s. 39).

I teraz możemy się zwrócić ku drugiej książce, *Mali rebelianci*, objętościowo skromniejszej, która ma charakter przewodnika metodycznego dla tych, którzy pragną wykorzystać filozofię w pracy pedagogicznej. Książka prezentuje autorską metodę lego-logos, „która została oparta przede

wszystkim na mechanizmie obrazowania, którym posługuje się w swoich dialogach Platon, a przy tym jest bezpośrednim nawiązaniem do obrazu jaskini i wykorzystuje elementy jego narracji do nauczania zarówno filozofii, jak i kreatywności – w szkole i nie tylko w szkole” (s. 7). Zajęcia zwykle trwają 90 minut i dzielą się na dwie części, z których pierwsza to czytanie tekstu (filozoficznego, poezji, mitu) i jego obrazowanie (w formie budowli z klocków, gliny, plasteliny). W drugiej części uczestnicy prezentują kolejno swoje prace i poprzez dyskusję starają się poznać różne jej interpretacje, stworzone przez kolegów. Czas trwania części może być zróżnicowany. Obrazowanie nie ma żadnych ograniczeń ani zasad, co do jego formy i treści. Celem zaś drugiej części jest wywołanie zdziwienia, że w odniesieniu do jednego tekstu można wytworzyć tak wiele znaczeń. Sensem tych zajęć jest też uczenie przez śmiech i radość.

Jaką wartość ma zatem filozofowanie dziecięce? Jak stwierdza Spychała: „Miarą wartości filozofowania dzieci nie jest to, czy ich myślenie jest odkrywczym dla historii świata (choć osobiście nie wątpię, że może być), lecz czy jest odkrywczym dla nich samych” (s. 178). To zdanie wspiera pogląd wielu badaczy, że mimo dużego znaczenia rozwojowego dziecięce próby filozofowania pozostają niedocenione dydaktycznie, a nawet krytykowane, choć zadawanie pytań i dziwienie się światu jest dla dzieci całkiem naturalne. Zainteresowanie budzą też formy oceniające takich dociekań. Kwestia ta została omówiona w dostępnej literaturze przedmiotu, do której odsyłam tych czytelników, którzy pragną przybliżyć sobie szkolne filozofowanie jeszcze bardziej, by utwierdzić się w przekonaniu o wartości także rekomendowanej tu metody lego-logos i obu przedstawionych publikacji.

Słowa kluczowe: filozofowanie dziecięce.

* * *

Dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. ucz. Pracuje w Uczelni Jańskiego w Łomży. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

