
MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Dominika Depta-Marel

Uniwersytet Warszawski

Samozapytywanie jako pielęgnowanie mądrości. O pięciu korzyściach płynących z uprawiania „Dociekań filozoficznych z dziećmi”

Summary

SELF-QUESTIONING AS NURTURING KNOWLEDGE. FIVE BENEFITS OF DOING "PHILOSOPHY FOR CHILDREN"

In her text the author analyses what philosophising with children is. She tries to ponder the question whether it is possible and in what way one could assess progress in the philosophising of students. Taking as a starting point Matthew Lipman's definition that critical thinking (in this context – philosophical thinking) "requires criteria, is self-correcting and sensitive to context", she decides to claim that the ability to ask questions is the best test for this kind of thinking. A pedagogical experiment has been conducted in which two groups (a P4C group and a control group) have to write which of the questions that they have asked themselves have changed anything in their lives. It turned out that the PC4 students had questions coming from themselves (as opposed to external situations). These questions were abstract, existential in character, difficult to solve (as opposed to closed-ended questions); they 'worked' in the student longer and deeper (as opposed to a quick answer, lack of struggling); they changed the way of thinking of the students (as opposed to changing a particular decision); they remained unresolved (as opposed to finding a quick answer).

Key words: philosophy for children, question, wisdom, critical thinking, progress.

red. Paulina Marchlik

Filozofia czy filozofowanie?

Program *Philosophy for children* (P4C), w Polsce zwany „Dociekaniami filozoficznymi z dziećmi” (dopuszczony do użytku szkolnego DKW-4014-28/99) od pięćdziesięciu lat jest metodą pracy w wielu szkołach na całym świecie. Mathew Lipman, profesor z The Institute for Advancement of Philosophy for Children z Montclair State University, stworzył koncepcję dociekań filozoficznych z dziećmi, w której uprawianie filozofii rozumiane jest jako wspólne tworzenie i badanie filozoficznych idei. Mimo że idea ta zyskuje coraz większe grono zwolenników, istnieje również grupa oponentów tak rozumianego filozoficznego dociekania. Kwestię, która zawsze budzi największe spory, można ująć dwójako. Po pierwsze, można pytać, czy dzieci są w stanie „uprawiać” filozofię? Po drugie, czy to, co powstaje podczas dyskusji między dziećmi można w ogóle nazwać filozofowaniem? Oponenti najczęściej powołują się na teorię Jeana Piageta głoszącą, że dzieci do lat jedenastu nie mają umiejętności abstrakcyjnego i logicznego myślenia, toteż nie mogą być zdolne do formułowania uogólnień i syntez będących immanentną cechą filozofowania. Znany jest również argument głoszący, że dziecku brakuje „horyzontu” pojęciowego, który pozwala umieścić idee w jakimś szerszym kontekście lub ujrzeć poruszaną sprawę w różnorodnych perspektywach.

Polemik dotyczących tych kwestii napisano już bardzo dużo, nie wydaje się więc szczególnie owocne dodawanie następnej¹. Zamiast tego, może bardziej

¹ Dyskusje dotyczące kwestii, czy dzieci mogą filozofować i czym jest ich filozofowanie były prowadzone między innymi w następujących publikacjach: Matthews G. 1991. *Piaget und die Kinderphilosophie*; „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie”, nr 1; Matthews G. 1981. *Philosophy and Young Child*, Harvard University Press USA; Martens E. 1994. *Philosophieren mit Kinder als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterricht*, [w:] *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe*, Heisberg Agentur Dieck, Heisberg; Kluxen W. 1988. *Philosophie als Erziehungsmittel?* [w:] *Bildung und Erziehung im Philosophieunterricht*, Bonn. Natomiast w Polsce wypowiedziano się na ten temat, na przykład w: Machacz J. 1992. *Filozofowanie z dziećmi*, „Przegląd Powszechny”, nr 2; Piłat R. 1992. *Filozofia dla dzieci*, „Edukacja i Dialog”, nr 7; Piłat R. 1992. *Filozofia dla dzieci*, „Biuletyn Olimpiady Filozoficznej”, nr 4; Nowicka-Kozioł M. 1992. *Filozofowanie w szkole podstawowej*, „Nowa Szkoła”, nr 4, kwiecień; Kołodziejczyk M. 1993. *Filozofii dla dzieci – ciąg dalszy*, „Edukacja i Dialog”, nr 4; Gutowska K. 1993. *Kurs „Filozofii dla dzieci*”, „Edukacja Filozoficzna”, nr 15; Piłat R. 1993. *Filozofia w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 8; Elwich B. 1993. *Filozofowanie w szkole*, „Biuletyn Olimpiady Filozoficznej”, nr 6; Diduszko H. 2001. *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą w szkole podstawowej*, [w:] *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, praca zb. pod red. D. Probuckiej, A. Olecha, M. Woźniczki, Częstochowa; Pobjojewska A. 2012. *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy*

interesujące poznawczo będzie rozważenie tego, co niepowtarzalne, specyficzne i oryginalne w tej metodzie. Spór zaś o to, czy wspólne doświadczenie myślenia jest już *filozofowaniem*, czy *tworzeniem i badaniem idei filozoficznych*, czy też *myśleniem krytycznym*, uznać należałoby – w gruncie rzeczy – za nieistotny.

Największą zaletą P4C jest bez wątpienia pojawiająca się pośród dyskutujących wspólnota dociekająca („thinking with one big head” Kessells 2000: 264), w której razem tworzy się myślenie – a jest to wyjątkowo rzadka sytuacja edukacyjna w obecnym systemie kształcenia. Powstające myśli nie mają jednego autora, ale się je współtworzy, uzupełnia, zmienia, doprecyzowuje w grupie. Ponadto, kiedy zapytywanie staje się wspólną troską i wspólnym poszukiwaniem, przesuwa się akcent z indywidualnego namysłu na współmyślenie. Szczegółowość tej sytuacji wynika z faktu, że dotychczasową zdroworozsądkową wiedzę, zarówno jednostkową, jak i powszechną, w owej wspólnocie dociekań – kwestionuje i podważa nie jedna osoba (np. nauczyciel), ale współmyślący. Miejsce oczywistości posiadanej wiedzy (opinii, *doxa*) zajmuje współ-niewiedza. Niewiedza, która nie deprymuje, dzięki wspólnotowemu jej przeżyciu. Można powiedzieć, że jest to jedyna sytuacja szkolna, gdzie brak wiedzy jest zaletą a nie wadą! To właśnie ten, który mniej wie, ma szersze pole do poszukiwań. Wytworzona w ten sposób przestrzeń staje się miejscem twórczości i możliwością współ-kreacji siebie i świata niejako od początku. W kontekście sytuacji szkolnej, w której przeważnie odtwarzamy idee innych lub podążamy za myśleniem innej osoby, można stwierdzić, że lekcje P4C są z jednej strony, iście kartezjańską metodą wątpienia i zaczynania od początku, z drugiej zaś stają się przestrzenią na twórczość i kreację.

Zapewne pisanie o tym, że filozofowanie zaczyna się od zdziwienia (Arystoteles), stawiania pytań (Russell) lub trudnego stwierdzenia: „Nie znam się” (Wittgenstein) – wydaje się banałem. To jednak, że doświadczenie zdziwienia, pytania, nieoczywistości i niewiedzy przestaje być czymś „naturalnym” oraz to, że wielu zaskoczeń a także pytań, które kiedyś w nas były, nie umiemy już stawiać, banałem już nie jest. Kolejne odpowiedzi, którymi obdarowuje nas świat, budują oczywistości, które stają się naszym „naturalnym” widzeniem świata. Niemniej jednak, historia filozofii to historia pytań. Wciąż na nowo zadawane są podstawowe pytania filozoficzne: Co i jak jest? Skąd to wiem? Jak żyć? Pytania

dialogu, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” R. 21, nr 3 (83), s. 351–363; Łagodźka A. 2014. *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja”, nr 1 (w druku); Zdunowski Z. 2009. *Edukacja filozoficzna wobec wyzwania relatywizmu na przykładzie programu Mathew Lipmana. Filozofia w szkole*, „Analiza i Egzystencja”, nr 10.

stawiane w dziejach filozofii częściowo z siebie wynikają, częściowo nie. Czy bowiem pytanie/zadziwienie pre-sokratyków np. o *arche* możemy uznać za bardziej „podstawowe” od Kantowskiego pytania o warunki możliwości wiedzy? Czy też pytanie Wittgensteina o to, co jesteśmy w stanie zrozumieć lub bodaj najpoważniejsza kwestia Leibniza: dlaczego raczej jest coś niż nic, są „dojrzałsze” od tych pierwszych? Ryzykowne byłoby obstawanie przy stanowisku, że istnieje linearny postęp pytań filozoficznych (abstrahując od wschodniego religijno-medytacyjnego ujęcia filozofowania). Aby zadać jakieś filozoficzne pytanie, każdy z wymienionych myślicieli musiał w pewnym sensie **zawiesić** swoje nastawienie i zobaczyć niejako świat i siebie „od nowa”. Czy owo „pozbycie się” dotychczasowej „wiedzy” jest wejściem na „wyższy” poziom abstrakcji i logiki dostępnej tylko wybranym, czy też „zejściem” do zapomnianej niewinności dzieciństwa, tego chyba nie da się rozstrzygnąć. P4C umożliwia dociekającym dzieciom dotarcie do tego, co można nazwać *źródłowością* zapytywania. Źródłowością rozumianą jako autentyczne, **niewiedzące zdziwienie**, które często zakryte jest u dorosłych przez ich „wiedzę”.

Co to jest „pielęgnowanie mądrości”?

Przyjmuję za Lipmanem koncepcję, że dociekanie filozoficzne z dziećmi oprócz przekazywania wiedzy, to przede wszystkim pielęgnowanie mądrości. Mądrość rozumiemy tu jako proces budowania „dobrego” sądu. Czym jest „dobry” sąd? To taki sąd, który powinien być „pewnym ustaleniem, rozstrzygnięciem – myślenia, mówienia, działania lub tworzenia” (Lipman 1996: 11). Można powiedzieć, że do takiego sądu dochodzi się w jakiś określony sposób, opierając się na jakiś narzędziach i procedurach. Dobry sąd to coś więcej niż sformułowanie wniosku czy rozwiązanie problemu. Droga do sformułowania dobrego sądu jest specyficzna. Lipman mówi, że czasem gest pomachania ręką czy rzucenia w rozmowie metafora przyjmują status sądu, jeśli poprzedzone są procesem myślenia krytycznego. Czym jednak jest owo myślenie krytyczne?

W ujęciu Lipmanowskim krytyczne myślenie jest „umiejętnym, odpowiedzialnym myśleniem, które ułatwia wydanie dobrego sądu, ponieważ opiera się na kryteriach, jest samokorygujące oraz jest wrażliwe na kontekst”². Te trzy

² Warto porównać tę koncepcję z innymi np: Ennis R.H. 1985. *A Taxonomy of Critical thinking dispositions and abilities*, [w:] J. Boykoff Baron, *Teaching thinking skills : theory and practice*, New York lub Stenberg R. 1987. *Critical thinking: Its nature, measurement and improvement*, [w:] *Essays on intellect*, red. F.R. Link, VA, ASCD, Alexandria.

czynniki współtworzą proces zapytywania. Tylko ich współlistnienie pozwala uniknąć pułapki: z jednej strony, bezmyślnego odtwarzania wiedzy, z drugiej, krasomówczej i pustej żonglerki pojęciami. Uczenie tak rozumianego myślenia krytycznego jest więc permanentnym samozapytywaniem myślącego o to, co myśli, w **jaki sposób** myśli i **dlaczego** tak myśli. Interesujące jest, że P4C uruchamia ten proces dwutorowo: na poziomie indywidualnym (u pytającego) i na poziomie zbiorowym (we wspólnocie dociekającej). Poziomy te mieszają się, gdyż trudno określić, do kogo „należy” jakaś myśl, ale równocześnie stymulują, ponieważ wszystkie myśli wypływają jedne z drugich i „należą” do wszystkich. Aby zatem grupa stała się wspólnotą dociekającą, proces samozapytywania powinien uruchomić się zarówno u każdego z osobna, jak i w całej grupie razem. Tylko to podwójne uruchomienie zamienia w P4C rozmowę w dociekanie filozoficzne.

Czy da się ocenić pielęgnowanie mądrości?

Jeśli jednak P4C jest metodą dydaktyczną filozofowania, nauczyciel zostaje postawiony wcześniej czy później przed kwestią oceny „postępów” filozofujących/pytających uczniów. Pojawia się jednak w tym momencie pewna trudność: jeśli bowiem przyjmiemy założenie o wspólnym dociekaniu (*one big head thinking*), to rozumując konsekwentnie, dojdziemy do wniosku, że postępy w myśleniu są wspólne, nie zaś indywidualnie. Z drugiej jednak strony, to konkretne osoby współtworzą proces dociekania, nawet gdy odbywa się on w grupie. Ponadto zarówno cała klasa, jak i poszczególni uczniowie uczestniczą w szkolnym, indywidualnym systemie oceniania, którego nie da się ominąć. Oczywiście nauczyciel dysponuje pewnymi kryteriami oceny np. może brać pod uwagę samodzielność wypowiedzianych sądów, argumentowanie własnej opinii, logiczność, spójność, syntetyczność wypowiedzi itd. Kryteria te jednak nie są wymierne i bardzo trudno ocenić dzieci, które nic nie mówią albo mają – niezależne od nich – problemy z werbalizacją własnych myśli, przeżyć oraz sądów. „Narodziny” pytań i proces badania idei filozoficznych odbywa się u dzieci w przeróżnych formach i na różnych poziomach, powiedzmy „zaawansowania edukacyjnego”. Czy da się więc, stosując metodę P4C, ocenić postępy dzieci w filozofowaniu?

Analiza dostępnych wyników badań, nie ułatwia uzyskania odpowiedzi na to pytanie, a nawet potęguje problem. W USA i Kanadzie prowadzono na szeroką skalę badania, które u dzieci zaangażowanych w P4C wyraźnie wskazywały wzrost umiejętności mówienia, słuchania, czytania, koncentracji, a nawet osią-

gania lepszych wyników z matematyki³. Jednak nietrudno zauważyć, że wzrost takich umiejętności koreluje również z innymi aktywnościami uczniów, na przykład z zajęciami ze sztuki lub ćwiczeniami jogi. Jako nauczyciel dociekań filozoficznych z dziećmi, stając więc przed problemem oceny wyników i poszukując odpowiedzi na pytanie, jak w ogóle uchwycić coś tak niewymiernego jak filozoficzność myślenia moich uczniów, założyłam, że jednym z bardziej miarodajnych wyników postępów w myśleniu filozoficznym będzie, wspomniana już wcześniej, **umiejętność samozapytywania**. Moment, kiedy uczniowie sami zadają sobie pytania i są to pytania natury filozoficznej⁴, wskazywałby na umiejętność „przejścia” postawy „naturalnej” do postawy refleksyjnej oraz krytycznego i autokrytycznego sposobu myślenia. Uznałam, że samozapytywanie zawiera w sobie trzy definicyjne komponenty Lipmanowskiego myślenia krytycznego, a więc opiera się na jakichś kryteriach, jest samokorygujące oraz musi je cechować wrażliwość na kontekst. Tak ujęte i uwzględniające wspomniane założenia samozapytywanie przyjąłabym za formę pielęgnowania mądrości, którą można poddać ocenie, przynajmniej w tej mierze, w jakiej pojawienie się samozapytywania potwierdza kształtującą się mądrość. Uchwycenie samozapytywania podczas zajęć, w trakcie toczącej się dyskusji wydawało się niezwykle trudne. Zdecydowałam więc, że do tego celu najbardziej odpowiednia będzie forma pisemna. Postanowiłam zatem poprosić uczniów o opisanie własnych doświadczeń z zadawania sobie pytań.

Quasi-badania

W ślad za Jaspersem (Jaspers 1953: 12) wyszłam z założenia, że pytanie filozoficzne oprócz treściowego sensu powinno zawierać w sobie jakąś zmianę ukierunkowania w myśleniu, dlatego temat wypracowania brzmiał następująco: „Czy zadałeś sobie jakieś pytanie, które coś w Tobie zmieniło?”. Zapytanie tylko o to, jakie pytania uczniowie sobie zadają, bez dodania „efektu” tych pytań, mogłoby okazać się niewystarczające. Zdaję sobie jednak sprawę, że w sformułowaniu tematu kryła się już pewna sugestia. To jednak, jak uczniowie zrozu-

³ Badania kompetencji u uczniów P4C w Rand School w Montclair 1971; Newark w New Jersey 1975; Scottsdale, Arizona, Lexington, Kentucky, Hilo, Hawaii 1977/78/79; Pennsylvania, Bethlehem 1995 [w:] M. Lipman, *Philosophy in classroom*, Temple University Press 1980.

⁴ Czym jest pytanie filozoficzne i jaka jest relacja pytań problemowych do filozoficznych jest kwestią dyskutowaną; interesującą typologię proponuje w: Pobjewska A. 2010. *Filozofia i wolność. Księga poświęcona pamięci Prof. W. Gromczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

nieją ową zmianę, pozostawało kwestią niedookreśloną i otwartą. Opisanie zmiany „sprovokowanej” pytaniem, wydało mi się równie interesujące i ważne, jak i same sformułowane przez uczniów pytania.

Wypracowanie zadałam grupie uczęszczającej już 4 lata na lekcje prowadzone metodą P4C (7 osób z 3 klasy gimnazjum) oraz grupie kontrolnej (8 osób z 3 klasy gimnazjum), która nie zetknęła się z metodą Lipmana. Zadanie było dobrowolne, zapowiedziane w czerwcu, już po wystawieniu ocen końcowych, nie miało więc żadnego wpływu na stopnie uczniów. Całe przedsięwzięcie traktowałam jako mały eksperyment pedagogiczny, nieaspirujący do jakichkolwiek wiążących orzeczeń, podjęty tylko z ciekawości nauczycielskiej.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że metoda dociekań kładzie duży nacisk na samodzielne zadawanie pytań, więc uczniowie P4C prawie na każdej lekcji wymyślali własne, samodzielnie pytania, które potem sami wybierali do dyskusji. Jedno wybrane przez nich pytanie stawało się tematem dociekań filozoficznych i było wpisywane do dziennika jako oficjalny temat lekcji. Uczniowie P4C odbyli więc już kilkadziesiąt lekcji często burzliwych i dramatycznych dociekań filozoficznych. Wydawało się więc „logiczne” (była to moja ukryta hipoteza badawcza), że któreś z samodzielnie wymyślonych przez nich na lekcji pytań, będzie zapewne należeć do tych „ważnych”, które potem opiszą w swoich pracach.

Pierwsze przejrzanie wypracowań przyniosło jednak rozczarowanie. Żaden uczeń nie wymienił ani jednego (!) z pytań, które sami sformułowali podczas dociekań filozoficznych w szkole. Jak to? Z wielu pytań, na które bez wytchnienia klasa szukała wspólnie odpowiedzi na każdej lekcji, ani jedno nie okazało się dla nich na tyle istotne i ważne, aby o nim wspomnieć w wypracowaniu? Czyżby samo zapytywanie klasowej wspólnoty dociekającej, nie uruchamiało na lekcji samozapytywania konkretnego ucznia? Powtórna lektura wypowiedzi uczniów nasunęła jednak dodatkowe spostrzeżenia: „Ostatnio zaczęłam sobie zadawać pytanie o czas i jego wpływ na moje życie...” Zerknęłam do dziennika zawierającego tematy naszych lekcji. Na temat: „Czym jest czas?” w ramach P4C dyskutowaliśmy w lutym... Dlaczego uczennica pisze, że „ostatnio” (w czerwcu) **zaczęła sobie zadawać pytanie**, jeśli to pytanie zostało już zadane i przedyskutowane przez nią – wspólnie w klasie – już kilka miesięcy temu? Pamiętałam nawet tę uczennicę wyszukującą – nie bez widocznych emocji – argumenty na temat, czy czas zmienia nas czy nie. Dlaczego o tym doświadczeniu w ogóle nie wspomina?

Zdanie z następnego wypracowania brzmiało: „Jakiś czas temu, jadąc szybko i ryzykownie na desce, zadałam sobie pytanie, czym dla mnie jest przyjemność...”

Sprawdziłam w dzienniku (listopad) temat lekcji: „Hedonizm. Czym jest przyjemność?” Pamiętam, że każdy uczeń miał zadać sobie pytanie, co sprawia mu przyjemność i dlaczego. Uczniowie musieli więc samodzielnie przemyśleć tę kwestię w szkole, podczas lekcji. A jednak z wypowiedzi ucznia wcale nie wynikało, że miało to dla niego jakiegokolwiek znaczenie. „Byłem na imprezie, zaczęła mnie podrywać niezwykle piękna dziewczyna i wtedy spadło na mnie pytanie: Kim jestem? Kim dla siebie, kim dla innych? Co to znaczy w ogóle Ja? Nie muszę dodawać, że przez te myśli olałem łaskę...” W marcu widniał w dzienniku temat: „Kim jestem?” Uczeń ten, podczas dociekań, silnie obstawał, że jest nikim. „Znalazłem ostatnio album Boscha. Jaki on jest piękny i przerażający... Przyszło mi do głowy wtedy pytanie: Czy piękno musi być trochę złe? Pytanie to sprawiło mi wręcz fizyczny ból...” Temat w dzienniku w grudniu: „Czym jest piękno?” Rozważaliśmy paradoksalność piękna, uczniowie podawali bardzo różne przykłady przeżywania piękna. Jednak, podobnie jak w poprzednim przypadku w wypracowaniu nie zostało odnotowane choćby wspomnienie lekcji dotyczącej piękna, mimo że sami uczniowie dokonali wyboru takiego tematu zajęć. „Czytam ostatnio Keourac’a. Po początkowej fascynacji lekturą, naszło mnie najpierw pytanie: «To życie jest takie do dupy?» A potem jakiś sprzeciw i drugie mocniejsze pytanie: «To jakie jest życie?»”. Temat w dzienniku (grudzień): „Sens życia”. Dyskusja skończyła się „pojedyńkiem” na argumenty sens/bezsens życia. I ostatnia wypowiedź: „Ostatnio miałam wypadek samochodowy. Gdybyśmy przejeżdżali minutę wcześniej nic by mi się nie stało, minutę później bym nie żyła... Powoli docierało to do mnie i od tej pory często pojawia się we mnie pytanie: «Czy życie jest z góry zaplanowane, czy to czysty przypadek?...»”. Temat w marcu: „Przeznaczenie czy przypadek?”

Zdezorientowana przeanalizowałam wypracowania grupy kontrolnej. Przycząc kolejne fragmenty wypowiedzi uczniów: „Moi rodzice się rozwodzą. Zadałam sobie pytanie: Z kim powinnam mieszkać? Czy kocham bardziej Mamę czy Tatę?”; „Muszę ostatnio zdecydować, do jakiej klasy idę w liceum, więc zadałem sobie pytanie: Czy jestem naprawdę dobry z matmy? Czy lubię naprawdę matkę?”; „Byłam z Mamą w szpitalu i zobaczyłam dużo chorych dzieci. Zastanowiłam się, dlaczego tyle dzieci choruje?”; „Zostałem poproszony, aby być ojcem chrzestnym. Chciałem iść wcześniej na etykę, ale zadałem sobie pytanie: «Etyka czy katecheza? Czy ja w ogóle wierzę w Boga?»”; „Babcia prosiła mnie, abym wyrzucił śmieci, ale ja się znowu wykręcałem, a wtedy Babcia krzyknęła, że nie jestem dobry. Wtedy zapytałem siebie «Czy jestem dobry?»”; „Miałam ostatnio kontuzję, a od 5 lat trenuję pływanie synchroniczne. Trenowanie zaczęło mi

sprawiać ból. Zadałam sobie pytanie, czy jest sens trenować dalej?"; „Na katechezie Pani zadała pracę domową: Czy istnieje przeznaczenie? Zastanowiłam się potem nad tym, formułując odpowiedź, że jest przeznaczenie”.

Wnioski

W pierwszym momencie wnioski z tego quasi-eksperymentu wydawały się dla dociekań filozoficznych dosyć pesymistyczne. Wynikało z niego, że ani jeden uczeń nie wymienił żadnego z pytań zadawanych podczas zajęć P4C jako ważnego i coś zmieniającego w jego życiu. Abstrahując od ogólnego podsumowania dotyczącego szkoły jako takiej, czyli tego, że dla żadnej z grup (oprócz jednej osoby z grupy kontrolnej) żadne ważne pytanie nie pojawiło się w sytuacji edukacyjnej w szkole⁵.

W tym kontekście lekcje z dociekań filozoficznych, których istotą jest zapytywanie i nauka samozapytywania, tym bardziej wydawały się porażką. Czy pytania grupy P4C różniły się chociaż od pytań grupy kontrolnej? Zwróciłam uwagę na to, że grupa badawcza (dociekająca) zadawała pytania natury bardziej ogólnej, bardziej abstrakcyjne, związane czasem z jakąś sytuacją problemową, ale nie zawsze bezpośrednio. Niektóre pytania pojawiły się wręcz bez „konkretnej” przyczyny. Sposób powstawania samych pytań, opisywany był takimi sformułowaniami jak: „naszło mnie pytanie”, „przyszło mi do głowy”, „nurtuje mnie ostatnio”, „pojawiło się we mnie”. Te wypowiedzi pokazują, że pytania powstawały niejako bez woli lub mimo woli autora. Wydaje się prawdopodobne, że właśnie to, iż uczniowie nie do końca czuli się właścicielami pytania, że nie do końca kontrolowali sytuację, uruchamiało pewien **proces zapytywania**, w którym jedno pytanie pociąga za sobą kolejne. Ponadto, analizując wypracowania, odniosłam wrażenie, że pojawiające się pytanie „siedziało” w nich dłużej (niż w grupie kontrolnej), a więc czas odgrywał w analizie treści pytania zasadniczą rolę. Warto zaznaczyć, że nie była to raczej sytuacja przyjemna i że miała duży wpływ na ich codzienne życie, nawet zaburzała normalne funkcjonowanie uczniów. Uczniowie opisywali, że „męczyli się długo z odpowiedzią”, że ktoś „zamknął się w pokoju i nie spotykał z przyjaciółmi”, inny „dyskutował dużo

⁵ Badania były prowadzone w elitarnej szkole społecznej, płatnej, oferującej liczne ciekawe programy wychowawcze, lekcje związane ze sztuką i literaturą w muzeach i przestrzeniach artystycznych oraz gimnazjalny projekt wielokulturowy kładący nacisk na kreatywne metody warsztatowe.

o tym z rodzicami i bratem” albo „łapał się, że wciąż o tym myśli”. Jeden z uczniów „znalazł się na dnie”, inny „spanikował i wyszedł z imprezy”, inny „poczuł fizyczny ból”.

Natomiast w grupie kontrolnej pytania wywoływała jakaś konkretna sytuacja lub osoba. Uczniów postawiono przed jakimś wyborem (np. wybór liceum, etyka czy katecheza, rozwód rodziców, wybór sportu) lub wręcz ktoś zadał im to pytanie (rodzice, babcia, brat, katechetka). Większość uczniów traktowała pytanie jako **problem do rozwiązania** i na końcu ich wypracowania zawsze pojawiała się konkretna odpowiedź na to pytanie. Pytania te były, co prawda, „w podtekście” filozoficzne, ale to, że znajdowały szybką odpowiedź i wyznaczały konkretną zmianę zachowania, niejako przerywało dalszy proces samo zapytywania. Znalazło to odzwierciedlenie w następujących wypowiedziach: „Znalazłam już rozwiązanie i zdecydowałam się zostać jednak z Tata...”; Stwierdziłam, że musi istnieć przeznaczenie i to mi dodało otuchy przed wyborem liceum...”; „To pytanie pomogło mi podjąć decyzję, że zostanę lekarzem...” „Podjęłam decyzję: koniec, rzucam ten sport...”; „Zaczęłam się wtedy więcej uśmiechać i przetrwałam do końca roku...”; „Teraz już wiem, że należy pomagać więcej Babci...”

W grupie P4C nie było tak wyraźnych „rezultatów” zadanych pytań. Zmiana była nie zawsze uchwytana i łatwa do opisanego. Przeważały stwierdzenia: „To pytanie nurtuje mnie wciąż...”; „Wciąż szukam odpowiedzi”; „Teraz ciągle łapię się w różnych sytuacjach i zadaję sobie to samo pytanie...”; „Nie wiem, coś we mnie się chyba zmieniło, jakoś inaczej spojrzałem na to, co robię...”; „Po tej całej męce [związanej z pytaniem – przyp. D.D.-M.] poczułem się jakiś oczyszczony i wyszedłem na deskę...”; „Mimo że to zdarzenie minęło, pytanie to we mnie wciąż jest...”; „Mam nadzieję, że pod koniec życia znajdę na to odpowiedź”.

Jak porównać i zinterpretować takie wyniki?

Po wnikliwszej analizie wnioski pozornie pesymistyczne dla Lipmanowskiej metody dociekań filozoficznych z dziećmi dają bardzo dużo do myślenia.

Po pierwsze, nasuwa się wniosek natury ogólnej: szesnastolatki zadają sobie ważne, egzystencjalne pytania. Każdy uczeń (z obu grup) opisał jakieś pytanie, które uważał za istotne, przeanalizował również w określony, właściwy sobie sposób jego wpływ na swoje życie. To, że pytania te nie padają w szkole,

choć może być to dla nauczycieli powodem do smutku, w ostatecznym rozrachunku stanowi znaczącą wiadomość. Szkoła jest ważnym miejscem stawiania pytań, lecz mimo najlepszych filozoficznych metod dydaktycznych oraz nauczycielskich chęci, jest tylko miejscem eksperymentowania teoretycznego. Jako dopełnienie niezbędna okazuje się konfrontacja z tym, co nazywamy własnym życiem. To weryfikacja życiowa przesądza o edukacyjnym charakterze szkoły. Wydaje się to pouczające, choć może naszą pedagogiczną dumę i aspiracje wychowawcze trochę ranić. Być może należałoby jednak zarówno nauczycielskie cele edukacyjne, jak i wpływ wychowawczy szkoły, ponownie określić i częściowo zredefiniować.

Po drugie, grupa P4C do zadania sobie ważnych pytań nie potrzebowała „sprowokowania” przez konkretną sytuację lub konkretne osoby z zewnątrz. To wielka wartość, że uczniowie ci mają w sobie samodzielnie wypracowaną własną, wewnętrzną przestrzeń filozoficzną. Przywołane przykłady pytań pokazują, jak głęboko uwewnętrznia się w nich pewna problematyczność w widzeniu świata, która uaktywnia się samodzielnie w różnorodnych, konkretnych sytuacjach. Innymi słowy: zajęcia, w których centralną rolę odgrywa pytanie, uruchamiają u uczniów proces samozapytywania, kształtujący ogólną refleksyjną postawę wobec życia.

Po trzecie, mini-badanie ukazało, że pytania uczniów z grupy P4C są bardziej abstrakcyjne (w tym kontekście: filozoficzne), głębiej przeżywane (dłużej „dręczą” pytającego) oraz ukierunkowują go na jakiś nowy sposób myślenia. Kierunek ten nie jest wyraźnie określony, ale ukazuje myślenie jako **wewnętrzne działanie**. Uruchomiony proces myślenia **działa** w życiu pytającego, staje się, jak ujmuje to Jaspers, jakąś formą bycia i „**rozjaśniania świata**” (Jaspers 1990: 93).

Po czwarte, okazało się, że wymienione przez uczniów ważne dla nich pytania, pojawiały się już wcześniej na zajęciach P4C. Fakt ten dowodzi, jak potrzebne są właśnie takie zajęcia! Pytania samodzielnie sformułowane przez uczniów podczas lekcji pojawiają się samoistnie w „głowach” dzieci, zostają przedyskutowane i w pewien sposób doświadczane. Uruchamia się proces grupy samozapytywania. To, że potem pytania te niejako indywidualnie „się zapomniana”, wcale nie jest porażką filozoficzną P4C, ale jej zwycięstwem. Wydaje się, że prawdziwemu pytaniu, które przyniesie ze sobą zadziwienie, potrzebny jest okres głębokiej wewnętrznej integracji, odłożenia niejako do „schowka”, aby narodziło się ono na nowo i zadziwiło jeszcze raz. Aby pytanie stało się ważne dla kogoś na poziomie jego własnej egzystencji (a nie tylko w dyskusie dociekań filozoficznych na lekcji), wymaga „zanurzenia” go w codziennym,

subiektywnym doświadczeniu. Dopiero kontekst, całkowicie zintegrowany z konkretnym życiem ucznia, powoduje, że pytanie naprawdę „zaczyna pytać” i że staje się przez autora „przeżyte”. Wtedy pojawiają się odpowiednie kryteria, kontekst oraz uruchamia się cały proces prowadzący do osądu sytuacji. Osąd sytuacji zaś **działa** i wpływa na zmianę w myśleniu. Istnieje potrzeba własnej, subiektywnej przestrzeni na pytanie, własnego dystansu i odległości. Widocznie samo zapytywanie ma w sobie niejako stopniowność, gdzie wspólne dociekanie filozoficzne tworzy dopiero **zaczyn** wewnętrznego samozapytywania. Czas, samotność, bezpośrednia konfrontacja ze światem otwierają na powtórne, bardziej całościowe przeżycie pytania.

I piąta konkluzja: ważne pytania dla uczniów P4C nie znalazły łatwych rozwiązań (jak w wypadku, grupy kontrolnej), nie okazały się problemami, które można jednorazowo rozwiązać. Świadczy to o ich szczególnym znaczeniu i egzystencjalnym charakterze. Pytania „pracują” w uczniach długo, zapominane i przypominane na nowo w zmieniającym się życiu. Wypowiedzi pisemne świadczyły o tym, że uczniowie niejako niosą te pytania ze sobą, mając świadomość, że nie znajdą na nie jasnych, ostatecznych odpowiedzi. Ciągle te same pytania, ale nie takie same pytania.

Reasumując, czyż nie taki właśnie, stosunek do życia, wyrażający się w zadawaniu sobie pytań, nazywamy **pielęgowaniem mądrości** (*philosophia*)?

Bibliografia

- Bereska M., Gawrecka I., Kuczyńska K., Mazurkiewicz M., Pobjewska A. 2011. *Raport z badań 2011*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska Milenium, Gniezno.
- Cackowski Z. 1964. *Problemy i pseudoproblemy*, Książka i Wiedza, Warszawa, s. 75.
- Commichau A., Winkler W. 2008. *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, tłum. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dewey J. 1988. *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bestgen, PWN, Warszawa.
- Diduszko H. 2001. *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą w szkole podstawowej*, [w:] *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, red. D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka, Częstochowa.
- Elwich B. 1993. *Filozofowanie w szkole*, „Biuletyn Olimpiady Filozoficznej”, nr 6.
- Ennis R.H. 1985. *A Taxonomy of Critical thinking dispositions and abilities*, [w:] J. Boykoff Baron, *Teaching thinking skills: theory and practice*, New York.
- Stenberg R. 1987. *Critical thinking: Its nature, measurement and improvement*, [w:] *Essays on intellect*, red. F.R. Link, Alexandria.
- Gadamer H.-G. 2004. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Gutowska K. 1993. *Kurs „Filozofii dla dzieci”*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 15.
- Jaspers K. 1953. *Einführung in die Philosophie*, München, s. 12.
- Jaspers K. 1990. *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkiewicz, PIW, Warszawa, s. 93.
- Kessells J. 2000. *Sokrates op de Markt 1996*, [w:] K. Murriss, *Can children do philosophy?*, „The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain”, Vol. 34, nr 2, s. 264.
- Kluxen W. 1988. *Philosophie als Erziehungsmittel?*, [w:] *Bildung und Erziehung im Philosophieunterricht*, red. L. Dreyer, E. Menne, Cor. Schavemaker, Bonn.
- Kołodziejczyk M. 1993. *Filozofii dla dzieci – ciąg dalszy*, „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Lipman M. 1980. *Philosophy in classroom*, Temple University Press.
- Lipman M. 1996. *Czym jest krytyczne myślenie?*, [w:] tenże, *Filozofia dla dzieci*, tłum. A. Łagodzka, B. Elwich, Fundacja Edukacji dla Demokracji, Warszawa, s. 11–12.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. 1997. *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Łagodzka A. 2014. *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja”, nr 1 (w druku).
- Machacz J. 1992. *Filozofowanie z dziećmi*, „Przegląd Powszechny”, nr 2.
- Martens E. 1994. *Philosophieren mit Kinder als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterricht*, [w:] *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe*, Agentur Dieck, Heisberg.
- Marthtews G. 1981. *Philosophy and Young Child*, Harvard University Press USA.
- Matthews G. 1991. *Piaget Und die Kinderphilosophie*, „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie”, nr 1.
- Murriss K. 2000. *Can children do philosophy?*, „The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain”, Vol. 34, nr 2.
- Nowicka-Kozioł M. 1992. *Filozofowanie w szkole podstawowej*, „Nowa Szkoła”, nr 4.
- Piłat R. 1992. *Filozofia dla dzieci*, „Edukacja i Dialog”, nr 7.
- Piłat R. 1993. *Filozofia w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- Piłat R. 1999. *Mały Sokrates pyta: 21*, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 1–16 stycznia.
- Pobojewska A. 2010. *Co to znaczy filozofować?*, [w:] *Filozofia i wolność. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Gromczyńskiego*, red. M. Broda, R. Kleszcz, K. Matuszewski. P. Pieniążek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pobojewska A. 2011. *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna”, Vol. 52.
- Pobojewska A. 2012. *Początek filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, [w:] *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, red. A. Pobojewska, Stentor, Warszawa.
- Pobojewska A. 2012a. *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, R. 21, nr 3 (83), s. 351–363.
- Szmidt K.J. 2003. *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Zdunowski Z. 2009. *Edukacja filozoficzna wobec wyzwania relatywizmu na przykładzie programu Mathew Lipmana*. *Filozofia w szkole*, „Analiza i Egzystencja”, nr 10.