

Anna Buła

Najmłodszy uczniowie filozofują – w horyzoncie dziecięcej dyskusji o prawdzie, wolności i pięknie

Wprowadzenie

W artykule przedstawię kilka interesujących, jak mi się wydaje, dialogów uczniów klas początkowych, które zaistniały w klasie wczesnoszkolnej dzięki zastosowaniu szczególnej metody edukacyjnej. Można zalecać ją jako metodę wyzwalającą prawdziwe dziecięce rozmowy o sprawach, które wymagają wysiłku w dochodzeniu do ich zrozumienia. Dziecięce dialogi i dyskusje, wobec ich deficytu w praktyce edukacyjnej, winny stanowić obiekt pożądany w projektowaniu sytuacji dydaktycznych. Spodziewać się należy, że owa możliwość rozmawiania ze sobą wspólnym dla grupy rówieśniczej językiem przyczynia się do głębszego rozumienia dyskutowanej kwestii. Dzieci bowiem od najwcześniejszych lat podejmują próby pojmowania rzeczywistości i robią to na swój sposób. Dziecku do rozumienia świata nie wystarcza objaśnianie go przez dorosłych (Klus-Stańska, 2004), bowiem dziecko „nie myśli dokładnie tego, co dorośli użytkownicy języka mu zakomunikowali” (Wiśniewska-Kin, 2016). Rozumienie, a szczególnie samodzielne dochodzenie do rozumienia, staje się obecnie wartością w edukacji odchodzącej od podawczego schematu dydaktycznego. Pokróćce opiszę więc koncepcję twórcy tej metody, amerykańskiego filozofa i pedagoga Matthew Lipmana, dotyczącą uczenia się filozofii przez małe dzieci. Koncepcja ta jest coraz bardziej obecna w świadomości polskich teoretyków wczesnej edukacji i praktyków.

Do podstawowych celów filozofowania z dziećmi zalicza się doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak rozumiejące czytanie, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami (Elwich, Łagodzka, Pytkowska-Kapulkin, 1999), a wszystkie te

umiejętności ujawniają się podczas dziecięcego mówienia. Niestety, są to umiejętności deficytowe w polskiej szkole, zwłaszcza na pierwszym szczeblu kształcenia, który raczej zorientowany jest na przekaz i transmisję (Klus-Stańska, 2008), utrudniające, czy nawet uniemożliwiające dzieciom swobodną, wewnętrznie motywowaną ekspresję werbalną. Tym bardziej propozycje angażowania najmłodszych uczniów w dialog filozoficzny należy docenić, jako okazję do autentycznego uczenia się dzieci poprzez prowadzenie interesujących i uważnych rozmów równieśniczych, ale także jako źródło wiedzy nauczyciela o podopiecznych i o ich zasobach poznawczych, o faktach, zjawiskach, procesach i wartościach. Aby filozofować z dziećmi i mieć do takiego działania przekonanie, a potem siłę i wytrwałość, trzeba wiedzieć, czym owo filozofowanie jest. Otóż przede wszystkim jest ono specyficznym sposobem rozumowania przebiegającym między pytaniem a odpowiedzią (Pobojewska, 2011). W filozofii dla małych dzieci ani sama odpowiedź, ani samo pytanie nie mają tak wielkiego znaczenia jak proces połączenia tych dwóch biegunów. Zakładam, że w przebiegu owego łączenia następuje „uczenie się [...] przez dyskusję, współpracę i negocjacje, które uruchamiają dziecięce strategie nadawania osobistych znaczeń [...] w warunkach eksplorowania zjawisk społecznych w dynamicznych kontaktach interpersonalnych” (Wiśniewska-Kin, 2017).

Z moich prac badawczych wynika¹, że bardzo interesujące są dziecięce rozważania związane z takimi pojęciami, jak prawda, piękno czy wolność. Spróbuję zatem podzielić się doświadczeniami płynącymi z praktyki włączania w dialog filozoficzny uczniów w wieku wczesnoszkolnym poprzez zastosowanie metody dociekań filozoficznych i dokonać analizy dziecięcych dialogów, poszukując pól wspólnych osobistej wiedzy dzieci i słownikowych definicji rozważanych wartości.

Zarys koncepcji filozofowania z dziećmi

Projekt angażowania dzieci w filozoficzny namysł w postaci programu *Philosophy for Children*, P4C, zrodził się w połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych i obecnie filozofowanie z dziećmi stało się już dość popularną, a nawet modną ofertą edukacyjną w Polsce, choć odbywa się raczej w postaci zajęć dodatkowych w niektórych przedszkolach i szkołach, jest też popularną metodą zajęć uprawianą w różnego rodzaju pracowniach i ośrodkach edukacyjnych dla dzieci. Ciągłe jeszcze do rzadkości należy filozofowanie jako element programu kształcenia realizowanego w publicznej placówce oświatowej w postaci systematycznych zajęć

1 W toku badań w działaniu, przeprowadzanych w latach 2011 i 2012 w kilku klasach początkowych łódzkich szkół podstawowych, zastosowano metodę dociekań filozoficznych i zgromadzono stenogramy dialogów dziecięcych wykorzystanych w tym opracowaniu, o czym szerzej będzie mowa w dalszej części opracowania.

edukacyjnych². Ufać należy, że ma ono szanse zaistnieć tam, gdzie pasjonaci – nauczyciele i wychowawcy – dostrzegają szczególne walory tej niezwyklej edukacji przez uczestnictwo i osobiste zaangażowanie dzieci, której skutkiem jest rozwój ich intelektualnej i moralnej samodzielności, niezbędnej do pełnowartościowego, mądrego życia. „Żyjemy w społeczeństwie, w którym filozofia zajmuje miejsce marginalne – bogatym w wiedzę, ale ubogim w mądrość” (Lipman, Sharp, Oscanian, 1996, s. 11).

O programie *Filozofia dla dzieci*³ można mówić jak o swoistym narzędziu poznawania świata, bardzo przydatnym, gdy zaczyna się ten świat dostrzegać, zauważać związki, zależności i relacje oraz gdy rodzi się potrzeba zrozumienia go. Potrzebę taką dzieci nader często komunikują w postaci dociekliwych pytań albo zagorzałych dialogów. Podstawowym warunkiem rozważań o sensie świata jest jednak w s p ó ł n o t a d o c i e k a j ą c a, społeczność tworząca grupę, która ze sobą współpracuje w toku prowadzonego dialogu. Ta współpraca jest z kolei warunkiem rozumienia punktu widzenia innych, którzy starają się solidarnie odkrywać sens. Jak zakłada sam Lipman, budowanie wspólnoty dociekającej to coś więcej niż tworzenie środowiska bardziej otwartego, bowiem w budowaniu takiej wspólnoty „Muszą zaistnieć pewne warunki wstępne: gotowość uzasadniania, wzajemny szacunek dzieci dla innych dzieci, wzajemny szacunek dzieci i nauczycieli oraz brak indoktrynacji” (Lipman, Sharp, Oscanian, 1996, s. 55).

Program Matthew Lipmana, obecnie stosowany w ponad pięćdziesięciu krajach świata na wszystkich kontynentach, nie jest propozycją kreowania dzieci na filozofów profesjonalistów, ale propozycją wspierania i wykorzystania w edukacji ich filozoficznego potencjału. Małe dzieci mają tę przewagę nad dorosłymi, że permanentnie mogą pozostawać w stanie zdziwienia, mogą nieustannie pytać, stale chcą coś poznawać i są w stanie dawać uzasadnione odpowiedzi, omawiać perspektywy i zastanawiać się nad tym, co słyszą od innych. Wykorzystując tę prawidłowość, w programie *Filozofia dla dzieci* zawarto pewne założenia dotyczące natury umysłu i mechanizmów uczenia się. Przyjęto mianowicie, że (1) dzieci uczą się, aktywnie angażując się w eksplorację, i że (2) wiedza nie jest czymś, czego uczymy się po prostu przez powtarzanie, ale czymś, co opanowujemy poprzez interakcję ze środowiskiem i rozwiązywanie problemów ważnych dla dzieci (Lipman, Sharp, Oscanian, 1996).

2 Na przykład Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi podjęło się realizacji programu eksperymentalnego polegającego na włączeniu do programu dydaktyczno-wychowawczego zajęć inicjujących filozoficzny namysł.

3 *Philosophy for Children* to oryginalna nazwa programu M. Lipmana; w Polsce przyjęły się określenia „warsztaty z dociekań filozoficznych” lub „filozofowanie z dziećmi” podkreślające rodzaj aktywności dziecięcej. Natomiast program „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” zatwierdzony został do użytku szkolnego przez MEN w roku 1999.

Podbudową programu są specjalnie napisane powieści przeznaczone dla dzieci w różnym wieku, zawierające wątki wyzwajające zaciekawienie uczniów, którzy sprowokowani formułują ciekawe pytania filozoficzne, a potem o nich dyskutują, poszukując najlepszej odpowiedzi, a właściwie prawdy. Anna Łagodzka tak oto syntetycznie ujmuje istotę i podstawowe cechy tego programu:

- a) Jego zakres przedmiotowy ustanawiają pytania stawiane przez uczestników tego dociekania, tożsame lub nietożsame z pytaniami obecnymi w filozoficznej tradycji.
- b) Jego podmiotem staje się wspólnota dociekająca złożona z uczniów lub studentów i nauczyciela, która drogą filozoficznej rozmowy poszukuje odpowiedzi na wybrane pytanie.
- c) Kiedy nauczyciel zabiera głos, [...] za pośrednictwem swoich pytań pomaga innym tworzyć i wyrażać filozoficzne myśli oraz je badać (Łagodzka, 2014, s. 100).

W aspekcie metodycznym zajęcia oparte na tej koncepcji mają nieco inny przebieg niż tradycyjne zajęcia dydaktyczne w polskiej szkole. Przede wszystkim uczestnicy siedzą w takim szyku, który ułatwia interakcję, rozmowę, zwracanie się do siebie, słuchanie i mówienie, czyli w kręgu. Następnie wszyscy zapoznają się z wybranym tekstem⁴, opisem zdarzenia, przeżyciem, dziełem sztuki, czy po prostu wykonują ćwiczenie⁵, i tak zainspirowani formułują pytania, jakie się w związku z tym pojawiają. Należy przestrzegać zasady, że wszelkie pomysły są dobre i przydadzą się na zajęciach, że propozycje nie są oceniane, odrzucane ani komentowane. Wszystkie pytania zostają zapisane i stanowią materiał do dalszej pracy. Spośród nich bowiem w demokratyczny sposób zostaje wybrane najciekawsze do dyskusji. Zagadnienie pytań i pytalności dziecięcej w filozofowaniu to ważny punkt strategiczny tego programu zwłaszcza w kontekście współczesnej szkoły, bowiem wyolbrzymia się w niej rolę i przecenia się znaczenie odpowiedzi, twierdzeń ograniczających poznanie do wybranych prawd, a ignoruje oraz profanuje pytania otwierające na wielość możliwych prawd. Jednym słowem, prawo do stawiania pytań, często nie najlepiej sformułowanych, we współczesnej pędzącej szkole ma nauczyciel, uczniowi zaś przysługuje prawo do odpowiedzi – krótkiej, jednoznacznej, rzeczowej, encyklopedycznej. Co tu dużo kryć, taka sytuacja nie sprzyja rozwojowi samodzielnego myślenia, a to właśnie jest podstawowym celem

4 W Polsce nie dysponujemy tłumaczeniami wszystkich części powieści M. Lipmana. Na użytek zajęć wykorzystuje się teksty z klasycznej i współczesnej literatury dziecięcej. Przewodnikiem po takiej literaturze rekomendowanej przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej Phronesis może być Hanna Diduszko.

5 Ćwiczenie nazywane lodołamaczem często pełni funkcję doświadczenia uzupełniającego tekst lub jest wykorzystywane jako samodzielne ćwiczenie uruchamiające namysł.

filozofowania. Należy zauważyć, że „w metodyce dociekań filozoficznych docenia się i uwzględnia wychowawczą rolę doznania pewnej *d o z y p o z n a w c z e g o i m o r a l n e g o d y s k o m f o r t u*. [...] co przyczynia się do dalszej refleksji na dany temat” (Pobojewska, 2012, s. 361).

Kolejnym punktem zajęć, po wyłonieniu zdaniem dzieci najciekawszego pytania, jest podjęcie dyskusji na wybrany temat. Dyskusja może toczyć się parę minut albo parę dni w zależności od zainteresowania i zaangażowania jej uczestników. Na koniec formułuje się podsumowanie. Metodyka zajęć jest zatem mało skomplikowana, ale trzeba podkreślić odmienne niż w tradycyjnym nauczaniu role ucznia i nauczyciela.

Współczesna edukacja szkolna jest ofertą przygotowaną dla dzieci przez dorosłych z ich, dosrosłych, punktu widzenia, tymczasem edukacja filozoficzna raczej zakłada większe, o ile nie całkowite, uwzględnienie punktu widzenia czy też perspektywy dziecka, jako głównego odbiorcy oferty edukacyjnej, co oznacza „akceptowanie przez dorosłych głosu dziecka, jego sposobów widzenia i przeżywania świata oraz podejmowanie działań edukacyjnych z uwzględnianiem interesu dziecka, ale wyrażonego nie przez dorosłego, lecz przez samo dziecko. W codzienności szkolnej oznacza to proces stwarzania dzieciom warunków do artykułowania własnych poglądów i opinii oraz do podejmowania decyzji w kwestiach dotyczących, czego, kiedy, gdzie, z kim i jak się uczyć” (Nowicka, 2015, s. 40). Przyjęcie takiej postawy wobec dziecka całkowicie zmienia całokształt relacji między nim a nauczycielem, które to relacje, jak sądzę, niemożliwe są do zaistnienia w rzeczywistości polskich instytucji oświatowych, ale chociaż częściowo w czasie wspólnego filozofowania.

Łódzka znawczyni koncepcji dociekań filozoficznych Aldona Pobojewska szerzej wyjaśniła i uzasadniła rolę nauczyciela w tego typu zajęciach, polegającą na powstrzymaniu się od ocen, wypowiedzi merytorycznych czy wyrażania własnych poglądów.

Dyrektywa wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dociekań filozoficznych (dialogu) stanowi zalecenie metodyczne służące stworzeniu optymalnych warunków do ich zaistnienia oraz prawidłowego przebiegu, a w rezultacie do osiągnięcia pedagogicznego celu warsztatów (a pośredniego celu dialogu), tj. rozwijania intelektualnej i moralnej samodzielności uczestników (Pobojewska 2012, s. 353).

Zamysł angażowania dzieci w dialog filozoficzny sprzyja osiąganiu przez nie myślowych i językowych umiejętności oraz samodzielności intelektualnej, a także nabywaniu kompetencji społecznych, w tym komunikacyjnych, co pozwoli im w przyszłości bez wsparcia nauczyciela, kierownika, przewodnika wieść sensowne, odpowiedzialne i satysfakcjonujące życie.

Doświadczenia z praktyki – przykłady dialogów uczniów klas początkowych⁶

Filozofowanie dzieci to szczególny rodzaj ich zaangażowania, podczas którego uważnie słuchają tego, co mówią inni, wyrażają własne opinie i mogą się z opiniami innych zgadzać lub nie, argumentując swoje stanowisko, przekonując siebie nawzajem i w efekcie lepiej rozumiejąc to, o czym rozmawiają. Właśnie taką aktywność na zajęciach dydaktycznych zaproponowano uczniom klas drugich, po poczynionej wstępnie obserwacji, że jest to praktyka właściwie nieobecna w edukacji wczesnoszkolnej. Założono, że wsparciem dla umiejętności rozumowego poznawania świata są rówieśnicze interakcje społeczne realizowane podczas rozmawiania, słuchania, podważania, akceptowania itp. Możemy zatem mówić o zastosowaniu dydaktycznego działania interwencyjnego (Klus-Stańska, 2010, s. 132), co umożliwiło obserwację interesującego nas tu procesu.

Treścią tak zorganizowanych zajęć jest zawsze to, o czym dzieci pragną rozważać. To, co stanowi dla nich problem, ujmują w postaci pytania, to zaś, o czym rozmawiają, by uzyskać lepsze rozumienie zagadnienia i niekiedy, by uzyskać odpowiedź na postawione pytanie, wynika z ich osobistego doświadczenia. Podczas dyskusji uczniowie mają szansę na nowo zrekonstruować własne przekonania lub je ugruntować.

Przykład pierwszy: *Prawda i fałsz* – w filozofii pojęcia rozważane od wieków. Rozumienie prawdy i fałszu, czyli odróżnienie jednego od drugiego, zmieniało się i obecnie istnieje wiele koncepcji prawdy i kryteriów prawdziwości. Jedna z nich, najstarsza, bazuje na zestawieniu i porównaniu tego, co się mówi, z tym, czego się doświadcza. Inna wyraża się w zdaniu, że prawda to zgodność z tym, co jest, zgodność sądu z rzeczywistością. Ponieważ w dziecięcych sporach, kłótniach, można usłyszeć rozkaz: *nie kłam, mów prawdę*, zarzut: *kłamiesz*, zapewnienie: *nie kłamię, mówię prawdę* – tę kategorię uczyniono obiektem dziecięcego rozważania. Ale najpierw postawiono uczniom do rozstrzygnięcia problem zawierający się w pytaniu, „w którym zdaniu jest prawda, a w którym fałsz?”. Materiał dobrany na zajęcia został skonstruowany tak, by treść zdania była zrozumiała dla dzieci, by wywodziła się z ich doświadczenia. Jednak to uczniowie powinni decydować, że zajmą się czymś, co jest dla nich ważniejsze, i ten etap poprzedza rozważania o prawdziwości i jej kryteriach.

6 Zgromadzony materiał empiryczny pochodzi z badań w działaniu, jakie zostały przeprowadzone w ramach prac magisterskich realizowanych pod moją opieką w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Wychowania Przedszkolnego UŁ w latach 2011 i 2012.

Nauczyciel: *Zaczniemy od zdania: Nic nie rośnie do góry korzeniem. Drużyna 1, czy waszym zdaniem to zdanie mówi prawdę, czy mówi nieprawdę?*

Adrian: *Moja drużyna uważa, że to nie jest prawda. Ja też tak myślę, bo przecież jest taki kwiatek, który rośnie do góry korzeniem.*

Damian (z drużyny 2): *Jaki? Podaj nazwę? Nasza drużyna ma to zdanie w prawdziwych. Nic nie rośnie do góry korzeniem.*

Adrian: *Nie powiem Ci nazwy, bo zapomniałem, ale na pewno taki kwiatek jest.*

Nauczyciel: *A jak myślisz drużyna 3?*

Maciek: *My też myślimy, że to jest nieprawda, tak jak Adriana ekipa. Ale ja to nie wiem za bardzo, czy to nic w zdaniu oznacza coś, czy pod nic możemy np. wcisnąć kwiatka?*

Adam: *Ale zamieszaleś. Nic znaczy, że wszystko jakby rośnie do góry nogami.*

Maciek: *Jeśli nic to nie jest jakaś ukryta rzecz, to zdanie jest nieprawdziwe.*

Nauczyciel: *To teraz zdanie: Pingwin nie fruwa.*

Kacper: *Prawda. Pingwin nie fruwa. Nie umie po prostu latać.*

Michał: *Moja drużyna też uważa, że to zdanie jest prawdą. Ale ja myślę, że pingwin może fruwać, jak się go z armaty wystrzeli.*

Marta: *Tak, tylko wtedy on leci, a nie frunie.*

Adam: *No właśnie uniesie się do góry, bo taka jest fizyka, ale naturalnie nie fruwa.*

Jak się okazało, aby móc zdecydować, czy coś jest prawdą czy fałszem, trzeba najpierw ustalić znaczenie wszystkich słów, trzeba rozważyć niuanse, które się dostrzega. Dzieci intuicyjnie czują, że w takiej dyskusji są sprawy prymarne i wtórne. W tym przypadku pierwsza sprawa to precyzja języka. Bez wspólnego, precyzyjnego języka nie ma rozumienia, nie można być pewnym, o czym się rozmawia, i bez zgody na to, co oznaczają słowa *nic*, *coś* i *wszystko*, albo bez ustalenia, jaka jest różnica między *fruwać* i *latać*, nie da się orzekać o prawdzie lub fałszu zawartym w podanym zdaniu. Przejawiana tu wrażliwość językowa sprzyja efektywnej komunikacji.

P r z y k ł a d d r u g i: w o l n o ś ć – w świetle definicji PWN „to jedno z podstawowych pojęć politycznych, mające również odniesienia filozoficzne, religijne i ekonomiczne. [...] Wieloznaczność pojęcia [...] doprowadziła do fundamentalnych sporów i wyłonienia niedających się pogodzić stanowisk głoszących: 1) wolność przysługuje człowiekowi z natury [...]; jest tworem ewolucji kulturowej, prawnej i instytucjonalnej [...]; 2) wolność ma przede wszystkim charakter negatywny i jest brakiem ograniczeń [...]; wolności przypisuje się cechę pozytywną, rozumie się ją jako możliwość realizacji rozumnych celów [...]; 3) wolność przysługuje przede wszystkim jednostce i wyraża się w jej swobodach [...]; wolność winna przysługiwać zbiorowości – ludowi, narodowi czy klasie – i być miernikiem jej suwerenności [...]”⁷. Wolny to ten, kto kieruje się wyłącznie własną wolą, wol-

⁷ Hasło *Wolność*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wolnosc;3997768.html> (dostęp: 27.03.2017).

ność jest fundamentem człowieczeństwa. W filozofii wyróżniono wolność pozytywną – *wolność do*, oraz wolność negatywną – *wolność od*.

Pojęcie wolności kryje w sobie wiele znaczeń do odkrywania przez dzieci i stwarza okazję do dociekań filozoficznych. Ale co mogą o wolności wiedzieć dzieci? Pewne przekonania, tezy stanowiące wykładnię rozważanego pojęcia ujawniają się w ich dialogu (zebrałam je w poniższej tabeli).

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Nauczyciel: <i>i uwaga, pytanie ostatnie, cieszę się, że je wybraliście. Co to znaczy być wolnym?</i> Kacper: <i>To znaczy nie mieć chłopaka ani dziewczyny.</i> (śmiejąc dzieci) Marlena: <i>No tak, w sumie masz rację, bo wtedy jesteś wolny.</i> Adam: <i>Być wolnym to znaczy, że można robić, co się chce.</i> Mateusz: <i>Tylko Ci, co sami decydują o sobie, są wolni.</i> Adam: <i>No to wolny człowiek to taki, który sam o sobie decyduje. Nikt mu nic nie każe.</i> Weronika: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Wolny ktoś to ten, kto może wszystko.</i>	Wolny np. od potrzeb, oczekiwań, powinności wobec innego człowieka.
Michał: <i>Może trochę tak, ale jak jesteś dzieckiem, to nie możesz mieć dziewczyny, i wtedy cały czas jesteś wolny. A tak naprawdę wolny nie jesteś, bo masz rodziców i to oni decydują, kiedy masz spać, jeść itd.</i> Kacper: <i>Możesz mieć dziewczynę, nie chodźcie nigdzie do kina itd., ale możesz ją mieć.</i>	Wolny przez jakiś czas, a właściwie niewolny w okresie dzieciństwa i od władzy rodziców.
Patryk: <i>Wolnym to też znaczy, że ktoś jest na wolności, np. nie w więzieniu.</i>	Wolny w przestrzeni.
Adam: <i>Nie tylko człowiek jest wolny, bo np. zwierzęta też.</i> Marta: <i>No nie zgadzam się, bo nie wszystkie zwierzęta są wolne. Jak są na łańcuchu psy, to już nie są wolne. W zoo też nie.</i> Patrycja: <i>No tak, bo są zamknięte, ktoś im coś każe robić, to robią. Nie mogą o sobie decydować.</i>	Wolność to nie tylko atrybut człowieczeństwa.
Michał: <i>Ale wolny to też może znaczyć nie szybki, nie?</i> (śmiejąc dzieci) Kuba: <i>No tak, ty to masz łeb. On ma rację. Bo np. żółw jest wolny. To znaczy, że nie chodzi szybko.</i>	Wolny może znaczyć zupełnie coś innego niż to, o czym mówimy. W tym wypadku o ruchu. Prototypowym osobnikiem wywołującym skojarzenia o powolnych ruchach jest żółw.

Przykład trzeci: *Piękno* – wartość estetyczna i kategoria od zawsze istniejąca w filozofii i ewoluująca w jej historii. Początkowo rozumiane było szeroko, bo odnoszono je nie tylko do rzeczy i kształtów, ale także do myśli i obyczajów, do piękna duchowego czy moralnego piękna charakterów. Piękno łączono z kategorią dobra i przyjemności. Obecnie zawęziło swoje znaczenie do kategorii

estetycznej. Definicja zawarta w Encyklopedii PWN mówi, że jest to „jedna z podstawowych kategorii estetyki, pojmowana na ogół jako pozytywna (niekiedy naczelną) wartość estetyczna lub czasem jako pewien ideał estetyczny, [...] często spotykane są określenia piękna jako obiektywnej właściwości przedmiotów. [...] w XIX w. wyodrębniono również brzydotę jako osobną kategorię estetyczną, [...] przeciwieństwo piękna. [...] W dzisiejszej estetyce zamiast o pięknie mówi się raczej o wartości estetycznej lub artystycznej”⁸. Tezy, jakie w związku z tym pojęciem sformułowali mali filozofowie, prezentuje poniższa tabela.

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Damian: <i>Motyle są piękne, bo mają takie piękne kolory na skrzydłkach. Piękne, takie kolorowe jak tęcza.</i> Adam: <i>Mają kolory tęczy, bo muszą się odróżnić od ćmy. Ćma jest szara i jakby ćmy i motyle miały te same kolory, to ludzie by zabijali motyle.</i> Patrycja: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Motyl musi być piękny, kolorowy, żeby go nie pomylić z ćmą. Ale widziałam kiedyś brązowego motyla. Już nie był taki piękny, ale ładniejszy od ćmy na pewno.</i> Michał: <i>A ja myślę, że nie wszystkie motyle są ładne. Są też takie motyle, które nie mają takich kolorów. Ale tamte to już chyba z innego kraju są.</i> Alan: <i>Ćmy też są przecież. To jakby trochę motyl. Ale motyla od ćmy można nie tylko po kolorach rozróżnić, ale np. po większych skrzydłach też.</i> Michał: <i>Ćma to motyl, ale inny. A motyle też się różnią między sobą. Białe motyle np. wolniej latają, a te kolorowe szybciej.</i>	Dzieci formułują argumenty przemawiające za tym, co jest, a co nie jest piękne – kolory, proporcje, funkcje. Piękno jest zewnętrzne, stworzone przez naturę. Piękno poznaje się przez zmysły. Stopnie i natężenie piękna.
Adam: <i>No, ja chcę dodać, że te białe motyle mają właśnie kropki czarne. To są motyle, które lubią kapustę, to są kapuśniaki. One jedzą liście kapusty, a inne to zapylają kwiaty.</i> Michał: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Te białe nie są piękne przez to, że zjadają mi kapustę.</i>	Piękno nie czyni zła. Wartości estetyczne mają związek z etycznymi.
Nauczyciel: <i>Mówicie, że pewne motyle są piękne, inne nie, a co to znaczy, że coś jest piękne?</i> Michał: <i>No, że nam się podoba. Że coś mi sprawia przyjemność, jak się patrzę.</i> Piotrek: <i>Piękna rzecz to to samo co ładna rzecz. Że chce się na nią spoglądać.</i> Marta: <i>Piękna rzecz to taka, która się bardzo, ale to bardzo się podoba.</i> Adam: <i>Że ma to coś, co no... nam się w tej rzeczy podoba.</i> Michał: <i>Piękno to piękno. Wszystko to, co nam się podoba.</i>	Piękno widać, działa tak, że chce się na nie patrzeć.
Maciek 1: <i>No, ale nie dla wszystkich jest jedno piękno. Dla mnie samochód jest piękny, a dla jakichś dziewczyn nie. To nie da się tak powiedzieć, co to znaczy, że coś jest piękne. To się mówi, że pojęcie względne czy coś takiego...</i> Maciek 2: <i>Może też piękno to coś, co każdy człowiek uważa za coś innego.</i>	Piękno jest względne.

⁸ Hasło *Piękno*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/piekno;3957085.html> (dostęp: 27.03.2017).

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Michał: Piękno jest nam potrzebne, bo bez piękna byłoby szaro, nudno i smutno. Wszyscy czulibyśmy się przygnębieni. Bo piękno trochę działa na nasze charaktery. Patrycja: No, ja się zgadzam z Maciem. Dla mnie motyle są piękne i jakby ich nie było, to by nie było kolorowego świata. Natalia: Ja się zgadzam. Bez piękna nie byłoby żadnego uroku.	Piękno ma moc uzdrawiania, wartość terapeutyczną.
Patrycja: No tak, ale motyle są piękne. Michał: No tak, ale one nie wytwarzają piękna. Są ładne, ale bez nich też mogłyby być ładnie.	Piękno można wytworzyć.
Adam: No, ja bym chciał coś dodać. Gdyby nie było piękna, to może i byłyby motyle. Ale już jednego, smutnego koloru, no białego czy innego. Daria: Ale białe to nie jest smutny kolor. Adaś: Ale w innych kulturach np. biały jest smutnym kolorem. Kuba: No, ale mówimy o naszej kulturze. Michał: Ale jakby wszystko było białe, to by nie było tak wesoło. Patrycja: Nie, oczywiście, że nie. Np. jakby choinka była biała i wszystko na niej by było białe. Nic byśmy nie widzieli. Alan: No, albo ołówki białe, kartka biała. Byśmy pisali w szkole i nic by nie było widać. Maciek: Nic by nie było widać tak na całym świecie. Moglibyśmy iść i wpaść na coś, co jest białe.	Piękno jest ustalone, uwarunkowane kulturowo.
Filip: Ale w starych filmach, np. „Czterej pancerni”, wszystko było białe albo czarne i te filmy były piękne. To nie znaczy, że jak coś jest szare, to jest brzydkie. Michał: Jest film fajny, ale kolory nie są fajne. Adam: Jak było 30 lat temu i ludzie oglądali te filmy, to się nie przejmowali, że te filmy są czarno-białe. Michał: No tak, ale chodzi mi o kolory na zewnątrz, jakie odbieramy. A one są nudne. Kuba: Na zewnątrz to jest tylko szybka, a nie kolor. Natalia: Ale obraz był czarno-biały. Ludzie w rzeczywistości mieli przecież kolorowe stroje itd. Maciek: Ale filmy nie musiały być czarno-białe. Wystarczyłoby, żebyśmy nałożyli szybki na telewizor, np. zieloną, i już. Ale ja wolalbym tą szarą. Fajne to musiało być.	Granice między pięknem a brzydotą.
Natalia: Jak czegoś nie ma, to nie może być piękne. Nic nie może być piękne.	Piękno zawsze dotyczy czegoś, tylko coś może być piękne.
Michał: Ale nie, że nie ma, że nie widać. Nie trzeba widzieć czegoś, co jest piękne. Można to czuć. Martyna: Można czegoś nie widzieć i mówić, że jest piękne. Moja mama kiedyś powiedziała, że na pewno piękny rysunek namalowałam, a go nie widziałam. Donata: No, ja też nie widziałam mojego braciszka, a tak czułam, że jest piękny.	Piękna nie trzeba widzieć, piękno się prze-czuwa.
Patrycja: Ja się nie zgadzam z Michałem. Bo niektóre rzeczy, których nie widać, są piękne, np. muzyka. Martyna: No, ale to melodia jest piękna, a nie muzyka.	Piękno można słyszeć i czuć.

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Patrycja: <i>To jest to samo. Melodii i muzyki nie widzisz przecież.</i> Adrian: <i>Coś może być piękne i my możemy tego nie widzieć. Np. ludzie niewidomi. Nie widzą, a mówią, jak to pięknie pachnie np.</i> Adam: <i>No zgadzam się z Tobą. Oni mają wyczulony węch wtedy i dla nich coś może być piękne. Nie tylko oczami się widzi piękno.</i> Zuzia: <i>Mi też kiedyś mama powiedziała, że pięknie na pewno zaśpiewałam, a nie słyszała nawet.</i>	Piękno można słyszeć i czuć.
Patryk: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Bo piękne rzeczy to nie tylko to, co można dotykać jakby. To też można powąchać. A przecież czucia nie poczujesz.</i> Patrycja: <i>No, ani zapachu, ani właśnie melodii.</i> Adam: <i>A ja chciałem coś do Patrycji powiedzieć. No, bo melodie to w sumie widzisz. Przecież są nuty.</i> Patrycja: <i>No to tak, ale jak chcesz usłyszeć to coś, to... no, jak chcesz powiedzieć, czy jest piękne czy nie, to chyba musisz zagrać.</i> Kuba: <i>No, w sumie tak. Albo jak Rubik widzisz nuty i w głowie już masz melodie.</i>	Piękno odbieramy różnymi zmysłami.
Piotruś: <i>No, ale ja się zastanawiam, jak czegoś nie widać, to może być przeźroczyste, to czy to jest ładne. Nie wydaje mi się.</i> Kuba: <i>A ja się nie zgadzam. A meduza? Ładna jest. Piękna nawet.</i> Adam: <i>No, ale meduzę widać, a my mówimy o czymś, czego nie widać.</i> Piotrek: <i>No, ja się zgadzam z Adamem. Meduzę widać, a coś, co jest piękne i nie widać? Nie istnieje coś takiego moim zdaniem. Oprócz tej muzyki.</i> Alan: <i>Duch jest.</i> Michał: <i>To są niesprawdzone rzeczy. Nie wiadomo, czy istnieją.</i> Martyna: <i>A poza tym duchy nie są piękne.</i> Alan: <i>Skąd wiesz, jak nie masz pewności, czy istnieją?</i>	Czy czemuś, czego nie widać, albo czemuś, co nie istnieje, albo nie wiemy, czy istnieje, można przypisać piękno?

Analiza dyskusji dziecięcych pozwala zorientować się w spektrum dziecięcego doświadczenia w odniesieniu do rozważanego pojęcia, ponadto pozwala określić zakresy dziecięcego rozumienia i na tej podstawie zaplanować i zrealizować dalsze zadania rozszerzające dotychczasowe rozumienie. *Filozofia dla dzieci* przyczynia się do bardziej spersonalizowanej edukacji, takiej, która uwzględnia perspektywę dziecka i w konsekwencji ujawnia oraz poszerza dziecięce horyzonty, możliwości i potencjały. Uczeń jest aktywny i sprawczy: gdyby nie jego głos w dyskusji, nie potoczyłaby się ona takim jak zaprezentowany torem. Uczeń angażuje się autentycznie, dzieli się z innymi, jest staranny w myśleniu i dociekliwy, rozpatruje różne punkty widzenia. Tworzy się wówczas nawyk samodzielnego poprawnego rozumowania, które może być doskonalone każdego dnia.

Również odbyte i zaprezentowane tu dziecięce dialogi pozwalają zauważyć, że dzieci są naprawdę dobrymi, drobiazgowymi obserwatorami świata, że mają wiele do powiedzenia na niekonwencjonalne tematy, że mają własne poglądy i że potrafią wyrażać swoje myśli, a nawet być wobec nich krytyczne.

Bibliografia

- Elwich B., Łagodzka A., Pytkowska-Kapulkin B. (1999), *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*, <http://www.nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl/index.php/animacje-filozofii-2/161-filodociek> (dostęp: 27.03.2017).
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (8).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (red.), (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanian F. S. (1996), *Filozofia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Łagodzka A. (2014), *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja”, nr 25.
- Nowicka M. (2015), *O niedostatkach uwzględniania perspektywy ucznia w szkolnym procesie rozwijania kompetencji*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pobojewska A. (2011), *Co to znaczy filozofować?*, „Analiza i Egzystencja”, nr 15.
- Pobojewska A. (2012), *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” R. 21, nr 3.
- Wiśniewska-Kin M. (2016), *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (32).
- Wiśniewska-Kin M. (2017), *Dziecięce zmagania z czasem. Wyzwalanie rozumienia pojęcia czasu przez dzieci 9–10-letnie w kulturze szkoły polskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (37).