

Maria Szczepska-Pustkowska
Uniwersytet Gdański

DZIECIĘCE FILOZOFOWANIE (I FILOZOFOWANIE Z DZIEĆMI) JAKO ZASADA PRACY Z UCZNIEM

Summary

CHILDREN'S PHILOSOPHISING (AND PHILOSOPHISING WITH CHILDREN) AS A *PRINCIPLE* IN EDUCATION

We tend to ignore children's questions (utterances) or remember them as funny anecdotes that show how naive and immature their perception is. But while some smile indulgently, others analyse the subject thoroughly. The underlying principle here is the author's trust in children's receptive skills and respect for their openness towards all that surrounds them, in their capacity for surprise in face of the world, in their readiness and will to learn and understand the world.

This text hence is devoted to children's philosophising that is understood here in two ways. The first is a *natural child's tendency to formulate philosophical questions* originating from astonishment in view of the world. The second is *philosophising with children* within inquiring community, for instance a class. A child's tendency to be amused by the world and ask about it is the "natural richness" that should be noticed and appreciated, but above all cherished and developed by education (in the meantime it is put to death by it very often).

Childhood is presented here as a period of progressing and building of a child's intellectual potential, at the same time being the period of constant exploring and discovering the world (that is neither simple, nor obvious or synonymous); the period of astonishment with the world and numerous doubts and as a consequence a period of many rising questions. From such a point of view, an answer to a question about *how?* a child thinks (interest lies in the core and structure of child's reception processes) should not interfere with a question *what?* it thinks (interest lies in the content of formulated statements). According to this fact, the arguments implying children's philosophising abilities should not be searched for only in theories of cognition, but also in results of qualitative analyses of the content of children's questions and judgments of reality.

The center of paper is a question about the role of philosophy and philosophising ("children's" and "with children") in education. The question raised complies with educational tendencies observed in the world.

Philosophy (and philosophising), which are understood mainly as a school of asking questions and thinking, become a place in which the child's natural tendencies to give meaning to the world and the child's place in it are used, developed and "administered". From this point of view they are an ideal starting point to discuss learning and knowledge, deliberate on school/class, observe, study and analyse teachers' competence (as a child's co-philosophising partners present within the community). As well as they are a *principle* that pervades education "everywhere and ever" – a ground of certain particular generality, which education creates to fill up the shape and interior of the present.

Key words: philosophy for children; children's philosophising; philosophising with children.

Próbując włączyć się w dyskusję nad terażniejszością jako impulsem dla pytań o „ogólność” pedagogiki, nie zamierzam podejmować analizy historycznej problemu, ani też brać udziału w toczącej się od lat polemice nad tożsamością, przedmiotem czy granicami pedagogiki ogólnej. Znacznie bardziej interesuje mnie szkoła jako jeden z podmiotów uwikłanych w jej ogólność, tak na poziomie myśli teoretycznej, jak i praktyki.

Historia szkoły jest bardzo długa. Niektórzy jej początków poszukują nawet w starożytnym Sumerze, około cztery tysiąclecia przed naszą erą (Nieliczne zabytki „pisane” pochodzące z tamtych czasów wskazują, że już u progu dziejów edukacja była uwikłana w kulturę strachu i przymusu, a nauczyciel odgrywał w niej rolę kluczową – zob. Kramer 1961, s. 34–38). Równie długa jak historia samej szkoły jest historia paradygmatów edukacyjnych, które towarzyszyły jej rozwojowi w różnych czasach i kulturach oraz wielkich i małych dyskursów, jakie toczyły się/toczą w przestrzeni namysłu nad nimi.

Hasło tytułowe: dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako *zasada* pracy z uczniem – traktuję jako punkt wyjścia, by przyjrzeć się pewnej szczegółowej ogólności, jaką na swój użytek tworzy szkoła, wypełniając nią kształty i wnętrza tego, co terażniejsze. Owa szczegółowa ogólność zakorzeniona w różnych psychologicznych i kulturowych obrazach dziecka oraz wynikających z nich paradygmatach metodycznych, uśmierca lub podtrzymuje, rozwija i wykorzystuje dziecięce zmagania filozoficzne ze światem.

Kategoria kluczowa: *dziecięce filozofowanie*

Któż z nas, obserwując małe dzieci stojące w obliczu tajemnicy świata, nie zetknął się z fenomenem dziecięcych pytań i nie zachwyił się nimi choćby na chwilę? Nic też dziwnego, że dziecięce pytania (i zapytywania) stały się przedmiotem zainteresowania badaczy wielu różnych dziedzin. Pochylali się nad nim w namyśle filozofowie; od lat chętnie poddają go analizom psychologowie; coraz więcej miejsca poświęca mu pedagogika, dokładniej zaś badania nad dzieciństwem rozumianym jako dziecięcy świat przeżywany. Wielu badaczy, analizując ów fenomen z perspektywy własnej dyscypliny i dostrzegając różne jego aspekty, zgadza się co do tego, że w dziecięcych próbach filozoficznego zmagania ze światem spotykają się i splatają dziecięce „zapotrzebowanie” na filozofowanie i dziecięce możliwości/zdolności do podejmowania wysiłku filozofowania (Co prawda niektórzy filozofowie, jak choćby Arystoteles czy Schopenhauer odmawiali dzieciom zdolności tego typu, lub zalecali, by trzymać je od filozofii z daleka. Inni jednak, jak Epikur, Montaigne czy Kant filozofię właśnie postrzegali jako swoistą instrukcję i wprowadzenie dzieci do moralnego życia, godnego umierania oraz jako nieoceniony trening duchowy. Współczesnym przykładem takiego podejścia są choćby poglądy M. Lipmana, który tworząc swój słynny program edukacyjny *Filozofia dla dzieci* – traktuje dziecięce zajmowanie się filozofią właśnie jako swoistą instrukcję, trening, i uczenie się. Jeszcze inni myśliciele, jak Jaspers czy Groethuysen akcentowali, że filozofia jako jedna z dyscyplin ludzkiego namysłu nad światem, wiele zawdzięcza metafizycznym praprzężyciom dzieciństwa i pytaniom tego okresu życia) (Freese 1996, s. 23–29).

Dziecięce zajmowanie się filozofią rozumiem tu dwojako: jako naturalną skłonność dzieci do zadawania pytań (filozoficznych), wynikającą ze zdziwienia światem oraz jako (współ)filozofowanie w obrębie wspólnoty dociekającej, jaką może stanowić przykładowo klasa szkolna. Warto przy tym zaznaczyć, że (współ)dociekanie z dziećmi (traktowane często jako alternatywna metoda pracy dydaktycznej) wykorzystuje naturalną ich skłonność zapytywania o świat. Trzeba także pamiętać, że chociaż filozofuje każdy, komu nie jest obcy namysł nad światem, jego kondycją i własnym w nim miejscem, to nie każdy filozofuje w jednakowy sposób; różnice w tym zakresie daje się wyrazić za pomocą dualnych kategorii – *filozofowania profesjonalnego* (wpisanego zawsze w swoją dziejowość i zakorzenionego w myśleniu innych filozofów) oraz *filozofowania nieprofesjonal-*

nego (pozostającego myśleniem nieświadomym swojej filozoficznej tradycji), przy czym *dziecko ze swoim sposobem pytania i sądenia o świecie, nieświadome bagażu owej tradycji, mieści się w przestrzeni filozofowania nieprofesjonalnego*.

Arno Anzenbacher, pochylając się nad naturą filozofowania, konkluduje: „Wszyscy przez całe życie filozofujemy. Czynimy to już jako dzieci. W gruncie rzeczy filozofia nie jest dla nas czymś nowym. Zaczyna się ona od pytań, które się nam nasuwają, gdy swojski, potoczny świat traci swoją oczywistość i staje się problemem” (Anzenbacher 1987, s. 15). Zaś G.M. Matthews, zafascynowany filozoficznymi ideami świata tworzonymi przez dzieci, powiada, że filozofia jest w swojej istocie dojrzałą odpowiedzią na pytania dzieciństwa (por. Lipman 1988, 1991; Matthews 1994, 1994a).

Filozoficzne myślenie dzieci (podobnie jak myślenie filozoficzne w ogóle) bierze swój początek z fenomenu zdziwienia i wątpliwości. Oznacza to, że dzieci dziwią się, a ich zdziwienie przybiera kształt dociekliwego zapytania i od tej chwili zaczynają myśleć filozoficznie, poszukując odpowiedzi (Lipman, Sharp, Oscanyan 1996, s. 47). Stawiane przez nie pytania, będące wyrazem ich wiecznej ciekawości w odkrywaniu otaczającego je świata, w wielu przypadkach odpowiadają pytaniom stawianym od wieków przez wielkich filozofów (Martens 1996, s. 43; por. Lipman 1991a). Dzieci pytają nie tylko o to, co jest im fizycznie i psychologicznie bliskie – stawiają także pytania o te obszary rzeczywistości, które tradycyjnie były uznawane za niedostępne ich myśleniu. Analiza dziecięcych pytań prowadzi do wniosku, iż przedmiotem dziecięcego zdziwienia i zainteresowania może być niemal każdy przedmiot. Zapytując, dziecko zaznacza swoją obecność w różnych obszarach świata, pozostając w stosunku do nich w odmiennych dystansach. Z jednej strony w przestrzeni dziecięcych pytań (filozoficznych) odnajdujemy antropologiczne kategorie człowieka, tożsamości, sensu ludzkiego życia, koegzystujących światów wartości, uniwersalizmu cierpienia, unikatowości i subiektywizmu szczęścia, kruchości bytów i przemijania, życia i śmierci, genezy Boga, rzeczywistości otaczającego świata, początku i końca wszechrzeczy (Szczepska-Pustkowska 2004, s. 202–232), czasu i przestrzeni (Westlund 1996). Z drugiej – pytania dziecięce wkraczają w egzystencjalnie żywe kategorie relacji i zależności międzyludzkich, uczuć, konfliktów (Szklarski 1996), społeczeństwa, władzy/autorytetów i polityki, etyki/moralności, ekonomii (por. Cullingford ed. 1992; Damon 1979; Furth 1980; Stevens 1982) oraz wielu innych. Swoimi pytaniami

dzieci otwierają to, co dla nich niejasne, często wkraczając w przestrzeń namysłu filozoficznego. Pytania swoje stawiają otwarcie, a interesujący je problem drążą dogłębnie, czym niejednokrotnie wprawiają w zakłopotanie dorosłego rozmówcę.

Wydaje się, że – w pewnym sensie – potwierdzeniem powyższych analiz mogą być badania nad rozwojem umysłowości dziecka prowadzone wiele lat temu przez Stefana Szumana. Chociaż psychologa tego interesowało głównie to jak przebiega i na czym polega ów rozwój, to jako drogę poszukiwania odpowiedzi na problemy dotyczące tych kwestii przyjął analizę dziecięcych pytań. Podobnie jak czynili to filozofowie, dowodził, że motywem powstawania pytań jest emocjonalny stan zdziwienia i zaciekawienia dziecka jakimś wycinkiem rzeczywistości. Wykazał także, że dotyczą one podstawowych aspektów rzeczywistości, takich jak: substancja, jakość, przyczyna, skutek, cel i tym podobnych, co dowodzi ich *kategorialnego* charakteru. Kategorialność tych pytań wyraża się ponadto w używanych przez dzieci formach językowych oraz w znaczeniu stosowanych przez nie zaimków i partykuł pytajnych. „Nie twierdzą [...] – pisał – że dziecko ma świadomość kategorialnego charakteru swoich pytań. Stwierdzam tylko, że gotowe wytwory myśli dziecka, którymi są pytania, mieszczą się w ramach różnych kategorii, bo tylko w zakresie kategorii poznanie jest w ogóle możliwe. [...] Dzieci stawiają więc pytania kategorialnie określone i dążą do uzyskania odpowiedzi szczegółowej w ramach kategorialnie zakreślonych” (Szuman 1985, s. 289–290). Analizy prowadzone przez S. Szumana, poza wyodrębnieniem przyczyn, dla których dziecko formułuje pytania, pozwoliły również odsłonić wiele szczegółowych sytuacji, w których pojawiają się pytania określonego typu (Kiedy przedmiot zaciekawienia/zdziwienia jest dziecku nieznanym i nowym – pytania typu: *Co to jest?* Kiedy spostrzega ono jedynie fragment przedmiotu/kompleksu przedmiotów i szuka reszty owej nieobecnej struktury – pytania typu: *Gdzie jest?* Kiedy przedmiot zainteresowania jawi się dziecku jako oddzielny element lub znak innego nieznanego mu przedmiotu – pytania typu: *Skąd się wzięło?* Jeżeli dostępny spostrzeżeniu lub wyobrażeniu przedmiot jest dziecku znany tylko powierzchownie, a jego wiedza na temat właściwości owego przedmiotu jest niedostateczna – pytania typu: *Jakie jest?* i *Z czego jest?* Gdy interesujący dziecko przedmiot jest inny niż zwykle, odrębny i nieoczekiwany – pytania typu: *Czemu?* Kiedy interesujący dziecko przedmiot jest podobny do innego i właśnie to podobieństwo staje się motywem zainteresowania i zastanowienia – pytania typu: *Czy ten przedmiot też ma takie właściwości?* Kiedy

dziecko staje się krytyczne wobec sądów, które wyrobiło sobie do tej pory samo lub/i przy pomocy dorosłych – pytania typu: *Czy naprawdę jest tak a tak?* – ibidem, s. 274–306).

Celem dziecięcych pytań jest odsłanianie sensów i znaczeń rzeczywistości, a dziecięce próby filozofowania prowadzą do *oswajania* świata przez jego wyjaśnianie, porządkowanie go na własny sposób oraz przez poszukiwanie w nim miejsca dla siebie. Stają się więc one także jedną z dróg konstruowania własnej tożsamości, przez odsłanianie własnego miejsca i relacji ze światem (*bycia – w – świecie*); wyrazem relacji z samym sobą, dialogu między „Ja” i „Ja” prowadzącego do rozpoznania własnych możliwości i mocy. Są dziecięcą drogą ku emancypacji i niezależności myślenia.

Zakreślony grubą kreską obszar dziecięcych pytań filozoficznych żyje, pulsuje różnorodnością znaczeń i ameboidalnie zmienia swoje kształty. Uruchomionej przez ciekawość, zdziwienie i wątpliwość dziecięcej postawie pytającej, nastawionej na badanie, wyjaśnianie i usensowianie świata, towarzyszą spontaniczność, świeżość postrzegania i rozumienia oraz wyobraźnia, będące ważnymi atrybutami dziecięcego sposobu przeżywania rzeczywistości.

Przeświadczenie Jean Piageta, twórcy jednego z najbardziej znanych modeli rozwoju poznawczego człowieka, że filogenetyczny rozwój dziecka odtwarza dzieje zachodniej filozofii, nie oznacza oczywiście, że każde dziecko w swoim rozwoju owe dzieje odtwarza. Wskazuje jedynie, że *swoimi pytaniami dzieci często odtwarzają idee i tok myślenia filozofów*, będących przedstawicielami różnych okresów jej rozwoju. Mimo że nie ma dotąd dowodów, które by to w pełni potwierdzały, możliwe jest przyjęcie założenia, będącego konsekwencją wspomnianych sugestii, że filozofowanie nie jest sferą refleksji zastrzeżoną jedynie dla dorosłych (por. Donaldson 1986) (tym bardziej, że nie wszyscy dorośli kontynuują próby filozofowania zapoczątkowane w okresie dzieciństwa) (Autorka swoimi studiami nad poznawczym rozwojem dziecka obala niektóre tezy J. Piageta i daje psychologiczne przesłanki, co do możliwości istnienia wcześniejszych kompetencji dziecka do podejmowania wysiłku filozoficznego osvajania świata).

Podobne przekonanie wyraża Wilfried Lippitz, który kwestionuje zasadność rozłączności obrazów świata tworzonych przez dorosłych (dzięki metodom naukowym) i dzieci (dzięki przeżyciu i doświadczeniu). Wskazaną absolutyzację różnic między nimi (przedracjonalny status dziecka i racjonalny status dorosłego) uważa za zbyt uproszczenie, wyjaśniając, że zarówno jedni, jak i drudzy w różnych sytuacjach posługujemy się obu

sposobami oglądu świata, które nabywamy w różnych sytuacjach pojawiających się w naszych biografiach jako określona sekwencja (Lippitz 2000, s. 67–68).

Istnieją zapewne drogi postrzegania, rozumienia i działania, które w opozycji dziecko *versus* dorosły mogą być określane jako „dziecięce” i „dojrzałe”. To jednak, co dziecięce staje się immanentną częścią tego, co dojrzałe, jako jego początek czy jeden z ważnych elementów pełnej podmiotowości i tożsamości. Nie bacząc na wiek, wszyscy dorośli są po części dziećmi, ponieważ wyrosli z „pnia” własnego dzieciństwa oraz dziecięcego oglądu i rozumienia świata. To zatem, co przez jednych jest uważane za dorosłe czy dojrzałe, w rzeczywistości jest tylko jakąś odmianą potencjalnych form postrzegania, myślenia, rozumienia i działania koegzystujących w człowieku. W rezultacie, w sferze poznawania świata wszyscy – dorośli i dzieci – jesteście stale dziećmi spotykającymi nieznanne.

Z tego punktu widzenia pytania dziecka są nie tylko ważnym wskaźnikiem ogólnego schematu jego myślenia w danym wieku – jak to widzą psychologowie; są one także istotnym wskaźnikiem jego zainteresowania i (z)dziwienia światem, prób jego usensowiania, wyjaśniania i (z)rozumienia. Dziecięce pytania mogą być wreszcie nośnikami wiedzy o emocjonalnym przeżyciu „zatrzymania” się myśli dziecka na jakimś przedmiocie, zjawisku, zdarzeniu, które wywołały jego zdziwienie, niepewność, próbę otwierania tego, co zakryte. Pozwalają one zatem wnioskować nie tylko o braku wiedzy o danym przedmiocie, lecz także o dziecięcym dążeniu (tendencji) do uzupełniania wiedzy i wyjaśniania niejasności, a zatem o charakterystycznym dla filozofowania ruchu myśli.

Dzieciństwo rozpatrywane w takiej optyce – to czas rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych; czas dziwienia się światu, który nie jest przecież ani prosty i oczywisty, ani jednoznaczny; czas nieustannego badania i odkrywania świata i wielu wątpliwości, a w konsekwencji – także formułowania pytań biorących z nich swój początek; to wreszcie czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze, a wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich, wynikiem czego, staje się świadomość siebie i świadomość rzeczywistości.

Przyjmując taki punkt widzenia dochodzimy do wniosku, że odpowiedź na pytanie *jak?* dziecko myśli (leżące w centrum psychologicznych zainteresowań istotą i strukturą dziecięcych procesów poznawczych) nie powinna

przysłać odpowiedzi na pytanie *co?* dziecko myśli (odnoszące się do wartości treściowej konstruowanych przez nie sądów).

Sceptycyzm wobec fenomenu dziecięcego filozofowania i jego konsekwencje

Już w drugiej połowie lat pięćdziesiątych XX wieku Theodor W. Adorno, znany badacz społeczeństwa, który wyrażał opinię, że jako dzieci wszyscy jesteśmy filozofami, równocześnie pesymistycznie zauważał, że przestajemy nimi być pod wpływem kształcenia, które uprzedmiotowioną i podzieloną na poszczególne specjalności formą, wybija nam filozofię z głowy (Adorno 1957, s. 141 i n.). Również zafascynowany bogactwem i różnorodnością świata dziecięcej filozofii Karl Jaspers, dostrzegał ów paradoks. Wskazywał, że otwarty na niezmiennie zmieniające się życie dziecięcy geniusz ciekawości i zapytywania, dający początek dziecięcemu filozofowaniu, w latach późniejszych, zostaje najczęściej uśmiercony i zaprzepaszczonego przez świat dorosłych, stanowiący więzienie, którego murami są konwencje, opinie, maski i sądy oczywiste” (Jaspers 1953, s. 12).

Przyczyny, które uśmiercają dziecięce próby filozoficznego zmagania się ze światem trzeba widzieć w różnych perspektywach. W potocznym mniemaniu filozofia i filozofowanie są czymś odległym dziecku i dzieciństwu. Postrzegane jako dyscypliny elitarne, do których uprawiania potrzebne są wyjątkowe predyspozycje intelektualne, jawią się jako przestrzeń zamknięta dla jeszcze „niegotowych” (intelektualnie) i „niepełnoletnich” (Kant 2000, s. 194) – jak to określał Kant – dzieci (a i nie dla wszystkich dorosłych jest ona otwarta). Według Kanta filozofowanie jest oświeceniem, rozumianym jednak nie jako postęp wiedzy, lecz jako utrata naiwności, wyjście ze stanu niepełnoletniości, którą filozof definiuje jako „niezdolność człowieka do posługiwania się własnym rozumem”.

Przeciwko możliwości dziecięcego filozofowania i filozofowania z dziećmi podnoszone bywają zarzuty trojkiego rodzaju: *filozoficzne* (oparte na argumentacji, która z jednej strony – dotyczy *dziecięcych uzdolnień*, z drugiej – *natury dziecka*, z trzeciej – *złożoności samej filozofii*) (Kluxen 1988, s. 35), *psychologiczno-rozwojowe* (które wskazują, że jako ciągły systematyczny namysł nad światem filozofia/filozofowanie wymaga operacji myślenia formalnego lub myślenia metakognitywnego; zgodnie z uznaną teorią rozwoju J. Piageta dzieci do dziesiątego roku życia filozofować nie

mogą, bowiem operacje te pojawiają się u nich dopiero między 11 a 14 rokiem życia) (Kitchener 1990, s. 416–431) oraz *pedagogiczne* (które bezdyskusyjnie przejęły wspomniane wyżej argumenty filozoficzne i psychologiczne, wzmacniając je założeniami socjokulturowymi i antropologicznymi wywiedzionymi z myśli pedagogicznej Jean Jaques’a Rousseau; zgodnie z nimi dziecko, które nie jest wystarczająco dojrzałe do podjęcia refleksyjnej racjonalności należy strzec przed nią dla jego własnego dobra) (Martens 1996, s. 40–41).

Catherine McCall dostrzega dwa zasadnicze źródła sceptycyzmu wobec dziecięcego filozofowania (i filozofowania z dziećmi). Pierwszym z nich jest praktyka edukacyjna, drugim zaś – uznane teorie stadiów rozwoju poznawczego człowieka (McCall 1996, s. 63 i n.). Wskazane przez autorkę przyczyny sceptycyzmu wobec dziecięcego filozofowania mają, jak sądzę, poważne konsekwencje dydaktyczne. Tworzą błędne koło metodyczne, w którym splatając się i wzmacniając wzajemnie, *uruchamiają mechanizm uśmiercania dziecięcych filozoficznych zmagania ze światem*. Mechanizm ów jest bardzo prosty: przyjęcie określonej teorii rozwoju poznawczego owocuje zwykle określeniem treści programowych i organizacji procesu dydaktycznego. Natomiast organizacja tegoż procesu staje się dla dziecka przestrzenią, w której jest ono „pytanym” lub „pytającym”, „doświadczanym” lub „doświadczającym”, „nauczonym” lub „uczącym się”; gdzie podążanie „przed dzieckiem” lub „za dzieckiem” staje się dominującą ogólną zasadą przenikającą ową organizację; gdzie wiedza jest zdobywana przez nie w wyniku podążania „po śladzie” nauczyciela lub ruchu myśli „w poszukiwaniu śladu” (Klus-Stańska 2002). Mówiąc jeszcze inaczej, sceptyczna lub afirmacyjna postawa wobec dziecięcych możliwości zajmowania się filozofią czyni z dziecka albo przedmiot procesu dydaktycznej obróbki, albo podmiot własnego rozwoju. *Zatem nauczyciel w kreowanych przez siebie sytuacjach dydaktycznych może nigdy nie doświadczyć dziecięcego filozofowania, ponieważ w jego definicjach ucznia i uczenia się nie ma po prostu na nie miejsca*. I tu zamyka się błędne koło metodyczne, ponieważ brak doświadczeń nauczyciela z dziecięcymi próbami filozofowania wzmacnia jego sceptycyzm wobec tego typu aktywności dziecka i równocześnie uznawany bywa przez niego za ważny argument wzmacniający wiarę w przyjętą teorię rozwoju poznawczego. W ten sposób szkoła staje się przestrzenią bez dziecięcego *dłaczego?*

Idąc za myślami Adorno i Jaspersa, a równocześnie analizując losy szkolne dzieci, można zauważyć, że ucząc się wiele z nich nie wykorzystuje

w pełni swoich potencjalnych możliwości intelektualnych, a omawiana w pierwszej części tekstu otwarta, filozoficzna (pytajna/refleksyjna) postawa dziecka wobec świata zostaje przez nie „zawieszona” jako nieprawomocna i zbędna w rzeczywistości szkolnej. Można także dostrzec, że niektórzy już nigdy – ani jako dzieci, ani jako dorośli – nie wracają do prób filozoficznego osvajania świata, traktując je z wyraźnym pobłażaniem jako nieefektywne i mało przydatne.

W takim kontekście pojawia się pytanie o szkołę jako przestrzeń, która uśmierca lub podtrzymuje, rozwija i wykorzystuje „naturalne bogactwo” dziecięcych prób filozofowania, jako jedną z najważniejszych dróg dziecka ku emancypacji i niezależności w obszarze myślenia i uczenia się (także szkolnego). Pytanie powyższe pozostaje w zgodzie z edukacyjnymi tendencjami, jakie daje się obserwować w świecie, i jakie powoli zaczynają zajmować ważne miejsce w polskich rozważaniach nad paradygmatem i jakościami współczesnej szkoły.

Szkoła jako przestrzeń bez *dlaczego*?

Odpowiedź na sformułowane powyżej pytanie o szkołę nie jest jednoznaczna. Z jednej bowiem strony analizy rzeczywistości edukacyjnej prowadzone przez wytrawnych badaczy, ujawniają różnorodne niedomagania jej współczesnej w zakresie współtworzenia wiedzy z uczniami, wynikające ze sceptycznego nastawienia (wobec samego fenomenu dziecięcego filozofowania, jak i dziecięcych możliwości w tym zakresie) dominującego nadal w myśleniu o szkole i jej funkcjach. Z drugiej zaś strony prowadzone badania coraz częściej odsłaniają optymistyczną perspektywę przemian szkoły, w której obecność zyskują oryginalne inicjatywy, gdzie zasadą staje się wykorzystywanie intelektualnej aktywności i osobistej wiedzy dziecka.

Badacze dzieciństwa zauważają, że dzieciństwo postrzegane dotąd jako konstrukt społeczno-kulturowy, jeśli można nadal mówić o jego istnieniu, dziś stało się głównie kategorią ekonomiczną. Istota edukacji zaś, w której centralne miejsce zajmuje nadal szkoła, sprowadza się do przygotowania dziecka do właściwego włączenia się i zajęcia miejsca w ekonomicznym życiu wspólnoty.

Poddając wnikliwej analizie genezę, rozwój i ewolucję kategorii dzieciństwo, Neil Postman tak oto kreśli portret dzisiejszej szkoły, której podstawowym celem staje się wychowanie oddanego robotnika i konsumenta:

„jest to jedyna instytucja publiczna, jaka nam pozostała, oparta na założeniu, że istnieją ważne różnice między dzieciństwem a dorosłością. Jednak powszechnie zauważa się upadek autorytetu szkoły, a co gorsza, istnieje szeroka akceptacja szkoły służącej jednemu tylko celowi – przygotowaniu młodego człowieka do pracy. Kwestie, jak karmić dusze uczniów – na przykład sztuką – lub – jak kształtować ich smak (tak, by cytując Karla Krausa, rozróżniali urnę od urynału), jak promować świadomy patriotyzm (tak by interesowali się, jak i dlaczego powstał ich kraj) lub jak myśleć naukowo (by rozumeli, iż naukowe myślenie nie jest dane jedynie naukowcom i mało ma wspólnego z technologią) – te i inne problemy są lekceważone jako nieistotne w edukacji konsumentów i pracowników do wynajęcia” (Postman 2001, s. 142). Jeśli zgodzić się z autorem, szkoła kierująca się w swoich działaniach paradygmatem instrumentalizmu, techniczności i wąsko pojmowanego utylitaryzmu, nie jest zainteresowana pielęgnowaniem i rozwijaniem przejawów dziecięcego filozofowania, te bowiem nie przynoszą wymiernych zysków w sensie ekonomicznym.

Dawno już zauważono, że dziecko – zwykle około piątego roku życia – na skutek rozwoju mowy wkracza w tak zwany *wiek pytań* i od tej chwili staje się niestrudzonym badaczem i odkrywcą nie znanego mu głębiej świata rzeczy, zjawisk i pojęć. Równoczesny rozkwit wyobraźni i fantazji dziecka oraz jego szybkie postępy w dziedzinie mowy i myślenia pozwalają mu na formułowanie wciąż nowych problemów, na które często nie potrafi jeszcze samo znaleźć odpowiedzi. Ów dynamiczny (z ilościowego i jakościowego punktu widzenia) rozwój pytań dziecięcych sytuuje się w przestrzeni powstającej w tym czasie tak zwanej *mowy dialogowej*, w toku której dziecko, podejmujące jakieś działanie sytuacyjne, próbuje włączyć swego partnera (często dorosłego) do współdziałania/współpracy. W ten sposób tworzy ono potężny czynnik dialogu – motyw *mówienia razem, rozmawiania* (Slama-Cazacu 1967, s. 18).

Zwrócono również uwagę na fakt, że dziecięca mowa dialogowa często wykracza poza sferę bezpośredniego działania dziecka. Przedmiot rozmowy zmienia się wówczas z sytuacyjnego w *eksploracyjny*, a w jego granicach odnajdujemy wszystko to, co zaciekawia umysł dziecka, co je absorbuje, co je dziwi, zastanawia, a na co, nie potrafi jeszcze samo znaleźć odpowiedzi. Na skutek tego dziecko zadaje dorosłym pytania, a nawet całe ich serie i łańcuchy. Nie poprzestaje przy tym na pierwszej udzielonej mu odpowiedzi, lecz z dużą dociekliwością stara się zgłębić interesujący je problem (Przetacznikowa 1997) – czyni to tym łatwiej, że myślenie dziecięce wolne jest

od wielu zniewalających przedzałożeń i presupozycji obecnych w myśleniu dorosłych.

Można więc przypuszczać, że działanie nakierowane na czytanie, rozumienie i oswajanie świata pobudza dzieci raczej do dialogu niż monologu. Pytanie łączy bowiem tego, kto pyta z zapytywanym. „Rozmowę [...] charakteryzuje właśnie to, że tutaj język poprzez pytanie i odpowiedź, dawanie i branie, różnice zdań i zgodę realizuje komunikację sensu” (Platon 1993, s. 342). Dialogiczność filozofowania, podobnie jak dialogiczność wszelkiego myślenia, to coś znacznie więcej niż tylko wymiana zdań w rozmowie. To wspólne konstruowanie znaczeń, wspólne rozumienie świata, wspólne jego usensowianie. Dialogiczność filozofowania w istocie swojej jest zatem *współfilozofowaniem*. Sytuując w tym wątku dziecięcy motyw mówienia razem (rozmawiania), zauważamy, że w ten sposób stawia ono pierwszy krok w stronę wspólnego z innymi (także dorosłymi) konstruowania znaczeń; wkracza na drogę prowadzącą ku *współfilozofowaniu*.

Znamienne jest również, że *philosophia* mówi po grecku. Jej język bierze swój początek w dyskursie potocznym. To na greckiej *agorze*, gdzie obywatele dyskutowali o prawach, bogach, wojnach i pokoju czy poezji, dokonywał się dialog równorzędnych – w ramach danej struktury społecznej – partnerów. Tu obywatel miał możliwość poznania sądów i przeświadczeń innych ludzi. Filozofowanie jest zatem częścią dyskursu publicznego, dokonuje się w obrębie jakiegoś *polis*, zaś wyrosła z niego filozofia swój początek bierze z różnicy opinii – jest konfrontacją różnych poglądów, przy czym akcent zostaje położony na *różnorodność*. W ramach społecznej przestrzeni szkoły (swoistego *polis*) równorzędnymi podmiotami, które mogą (i powinny) pozostawać w dialogu są uczniowie i nauczyciel.

Dla pedagoga/nauczyciela pracującego z dziećmi (zwłaszcza z młodszymi) wszystkie dotychczasowe uwagi powinny być ważną przesłanką w namyśle nad podejmowanymi działaniami edukacyjnymi. Tymczasem, na co wskazują liczne badania – jakby wbrew posiadanej na ten temat wiedzy i składanym deklaracjom, co do dialogicznego, krytycznego i twórczego charakteru kształcenia – szkoła preferuje adialogiczny, transmisyjny, odtwórczy model pracy, w którym dominują metody oparte na monologu nauczyciela (polegającym nie tylko na *mówieniu do* dzieci, lecz przede wszystkim na *dostarczaniu im gotowych zuniformizowanych znaczeń*) i reprodukcji tak „zrobionej” wiedzy przez ucznia.

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia Józef Koziellecki, dokonując krytyki współczesnej szkoły, podjął próbę wyjaśnienia

powodów, dla których stała się ona przedmiotem głębokiego niepokoju i jadowitej krytyki. Pierwszym i podstawowym powodem tego – zdaniem autora – było uwięzienie ówczesnej edukacji w systemie klasowo-lekcyjnym (ukształtowanym w XVI wieku). Związana z nim koncepcja kształcenia, to koncepcja „człowieka oświeconego, zredukowanego do mechanicznej pamięci i uwięzionego w negatywnych emocjach” (Kozielecki 1987, s. 9). Przekazywanie wiedzy w takiej szkole, jak zauważył Kozielecki, odbywa się z reguły za pomocą tradycyjnych metod werbalnych, które niewiele zmieniły się od czasów Stanisława Konarskiego, co w dzisiejszej szkole powinno stanowić przynajmniej impuls do zastanowienia. Nauczyciel występuje tu w roli nadawcy, który koduje w pamięci ucznia – odbiorcy gotowe informacje; ten zaś stara się je utrwalić i reprodukować. W szkole takiej niewiele jest miejsca na rozwój wyobraźni, intuicji, myślenia twórczego, przedsiębiorczości, organizacji pracy, umiejętności podejmowania ryzykownych decyzji i poznania zasad sprawnego działania. Często treści ideologiczne i polityczne dominują w niej nad treściami prakseologicznymi. Nie docenia się w niej znaczenia odpowiedzialności osobistej, umiejętności prowadzenia dialogu i rozmowy z drugim człowiekiem, zdolności kontroli negatywnych emocji i siły woli. Zbyt mało miejsca poświęca się w niej także wyższym wartościom ludzkim, takim jak poszanowanie pracy, prawda, dobro czy piękno. W takim systemie szkolnym uczeń nie jest traktowany jako samodzielny podmiot i sprawca odpowiedzialny za własne czyny, ale jako konsument gotowej wiedzy, który – jak „skrzynka pocztowa” – przyjmuje wszelkie treści programowe. Nauczyciel pełni tu raczej funkcję urzędnika, kontrolera i stróża niż doradcy i partnera. Ponadto nauczanie w takiej szkole ma bardziej charakter monologowy niż dialogowy. W rezultacie człowiek oświecony stanowi klasyczny przykład człowieka jednowymiarowego (ibidem, s. 7–8).

Zbigniew Kwieciński natomiast wskazuje, że szkoła lat osiemdziesiątych XX wieku przeżywała kryzys swoich podstawowych funkcji – rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej (Kwieciński 1988, s. 37) przy równoczesnej ich mitologizacji (idem 1990, s. 238). Zdaniem autora żadna z wymienionych funkcji nie była realizowana przez szkołę ani w sposób pełny, ani też prawidłowy. Dobra orientacja w kulturze, próby znalezienia się w zastanej konwencji społecznej czy emancypacyjne postawy młodzieży pojawiały się raczej na marginesie działania szkoły jako wynik oddziaływań środowisk, w których wzrastali uczniowie oraz własnej aktywności uczniów ukierunkowanej na rozpoznanie różnych obszarów rzeczywistości.

Szczególnie ważne wydaje się, że emancypacyjne postawy uczniów były raczej ubocznym efektem negatywnym działań podejmowanych przez szkołę (idem 1988, s. 38 i n.). Paradoksalnie bowiem, niezgoda uczniów na ofertę edukacyjną szkoły (piętnowana przez nią jako nieprawomyślność i brak subordynacji) stawała się drogą ku ich emancypacji i osobistemu rozwojowi.

Równie interesujących wniosków dostarczają znacznie późniejsze badania Doroty Klus-Stańskiej, dotyczące szkoły jako miejsca konstruowania wiedzy (prowadzone przez nią w szkołach państwowych oraz w autorskiej szkole – laboratorium „Żak”, powstałej w Olsztynie w 1994 roku) (Klus-Stańska 1995, s. 92). W badaniach swoich autorka podjęła próbę analizy praktyki szkolnej, pod kątem – jak pisze – „zdolności szkoły do rezygnacji z przekazywania wiedzy uznanej za jedyną poprawną na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów [...] w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach” (idem 2002, s. 10).

O ile J. Koziński uważał, że podstawowymi mankamentami szkoły są werbalizm, autorytaryzm i pasywizm, Z. Kwieciński jej słabości upatrywał w niepełnej i nieprawidłowej realizacji przez nią podstawowych i równoważnych funkcji, o tyle D. Klus-Stańska jako główną jej słabość postrzega skrajną unifikację dopuszczalnych sposobów myślenia, co w praktyce owocuje ograniczeniem możliwości dziecka do współtworzenia wiedzy, również na drodze podejmowanych przez nie prób filozofowania, jak sądzę. Prowadząc obserwacje lekcji w wybranych szkołach i dokonując ich analizy, autorka zwróciła uwagę na przewagę tak zwanej wiedzy przyswajanej przez uczniów „po śladzie” nauczyciela nad wiedzą powstającą w umysłach uczniów drogą „poszukiwania śladu” (ibidem, s. 222 i n.).

W przypadku pierwszym, gdzie wiedza jest określona wcześniej (zanim uczeń rozpocznie jej poznawanie), a metoda nauczania opiera się na ścisłym kierowaniu aktywnością uczniów przez nauczyciela, nie istnieje przestrzeń, w której mogą zostać dopuszczone do głosu dziecięce pytania i próby filozoficznego osvajania świata. Typowy obraz to klasa, w której nauczyciel mówi, a uczniowie słuchają. Podstawą praktyki szkolnej tego typu jest tak zwana „dydaktyczna” teoria wiedzy, uczenia się i wykształcenia, która nie sprzyja rozwijaniu umysłów krytycznych (Paul 1996, s. 3). Zakłada się tu przede wszystkim, że jedna osoba (nauczyciel) może przekazywać drugiej (uczniowi) wiedzę, prawdę i rozumienie za pomocą odpowiednio dobranych środków podających. Zdobywaniu wiedzy nie musi zatem towarzyszyć jej

poszukiwanie oraz krytyczna analiza i ocena jej wartości, które dokonują się w próbach myślenia filozoficznego. Założenie to ogranicza aktywność ucznia do biernego, bezrefleksyjnego przyswajania treści dostarczanych przez nauczyciela. Dodatkowym efektem jest przeniesienie na nauczyciela ciężaru odpowiedzialności za wyniki owego przyswajania. W takim przypadku nauczyciel jest odpowiedzialny także za diagnozowanie i korygowanie uczniowskiej niewiedzy. Zakłada się tu ponadto, że podstawową potrzebą ucznia jest nauczyć się tego *co* myśleć (akcentujące opanowanie określonych treści), a nie *jak* myśleć (akcentujące strategie i zasady konstruowania wiedzy), przy czym osobiste doświadczenia dziecka nie odgrywają istotnej roli w jego kształceniu. Wiedza zatem zostaje tu oddzielona i jest niezależna od myślenia.

W naturze tak zdefiniowanego procesu uczenia się – nauczania leży uśmiercanie dziecięcych postaw refleksyjnych/pytajnych, co nie oznacza, że nauczyciele nie dostrzegają wagi pytań w tym procesie; w istocie jednak traktują je jako ważny element nauczania, głównie jako istotny element aktywności własnej. Pytania uczniowskie są uważane za mało ważne w tym procesie, albo są w nim nieobecne, co wykazały dobitnie badania prowadzone na przestrzeni wielu lat przez takich badaczy, jak choćby R. Stevens, W.D. Floyd czy A.A. Bellack.

Badania R. Stevensa z 1912 roku ujawniły, że uczniowie są w szkole głównie pytanymi. Bombardowani są na lekcjach olbrzymią liczbą pytań sformułowanych przez nauczycieli, co powoduje, że ich aktywność poznawcza ogranicza się głównie do tych obszarów, których granice owymi pytaniami definiuje nauczyciel. Inaczej mówiąc – możliwości i umiejętność poznawania świata (obszaru wiedzy) przez dziecko zostaje zawężona do umiejętności poznawania tego świata przez nauczyciela i jego zdolności dydaktycznych. Prowadząc badania w szkołach średnich Stevens, stwierdził, że nauczyciel takiej szkoły w ciągu jednego tylko dnia zadaje przeciętnie około 400 pytań. Z analiz jego wyników ponadto, że aż 66% pytań kierowanych przez nauczycieli do uczniów jest pytaniami o zapamiętane wiadomości (cyt. za Perrott 1995, s. 44).

Wyniki uzyskane przez Stevensa zostały potwierdzone wielokrotnie przez innych badaczy. W latach sześćdziesiątych W.D. Floyd policzył, że nauczyciele szkół podstawowych każdego dnia zadają średnio 348 pytań. Podobnie jak Stevens zauważył on także, że ponad 75% pytań sformułowanych przez nich i adresowanych do uczniów dotyczy odtwarzania za-

pamiętanej wiedzy i wymaga odpowiedzi polegających jedynie na podaniu faktów.

Analizy jeszcze innego badacza – A.A. Bellacka – ujawniły podobne prawidłowości. Wykazał on, że aż 72% rozmów na lekcji toczy się wokół kwestii zainicjowanych wypowiedziami (pytaniami) nauczyciela, oraz że jedynie 7% takich rozmów ma swój początek w wypowiedziach (pytaniach) uczniów (ibidem).

Porównywalne wyniki badań, zaopatrzone jednak w obszerne interpretacje etnograficzne i końcowa konkluzję komentującą fałszywie rozumiane konstruowanie wiedzy w szkole, znajdujemy w opracowaniu Ireneusza Kaweckiego. Autor, omawiając obszary panowania nauczycieli w szkole, wskazuje, że posiadają oni rzeczywistą władzę nad przestrzenią fizyczną klasy oraz czasem (spędzonym przez uczniów w szkole i często – poza nią), w którym nauczyciel staje się ich *dysponentem* i *strażnikiem*. Co jednak wydaje się szczególnie ważne z punktu widzenia niniejszego tekstu, nauczyciel niepodzielnie panuje nad procesami komunikacji w klasie szkolnej oraz nad modelem rzeczywistości, jaki szkoła oferuje uczniom (Kawecki 1996, s. 85–88).

W przypadku pierwszym zauważamy, że nauczycielskim próbom pacyfikacji i regulacji podlega to, co jest komunikowane (ocenie, orzekaniu o słuszności, poprawności czy znaczeniu – ze względu na preferencje nauczyciela, mające charakter wzorców/modeli odniesienia – podlegają treści, struktura logiczna, składnia wypowiedzi, jak również cechy i właściwości osobowościowe uczniów i ich rodziców i tym podobne) oraz sama istota procesów komunikacyjnych w klasie szkolnej (widoczne jest dążenie nauczycieli do sprawowania nieograniczonej kontroli nad przebiegiem procesów komunikacji w klasie, decydowania o czasie i formach aktywności ucznia, ingerowanie w prywatną, indywidualną sferę życia dziecka i tym podobne).

W przypadku drugim natomiast (kierując się zasadą, że rzeczywistość zaczyna istnieć dopiero w chwili wypowiedzenia jej wizji przez podmiot) można dostrzec, że nikt w szkole nie pyta, nie dyskutuje z uczniami o ich obrazie/wizji rzeczywistości, jak również o tym, w jaki sposób ją konstruują, gdzie i w jaki sposób sytuują w niej siebie i innych (ibidem, s. 86–87). Uczniom przekazuje się jeden wewnętrznie niezróżnicowany (homogeniczny) i – wydawać by się mogło – spójny obraz jedyne go świata skonstruowany w ramach obowiązującego programu nauczania (zgodnie z zasadą *consensus omnium*). Nie próbuje się nawet budzić ich świadomości.

mości, że stanowi on zaledwie jeden z wielu możliwych, funkcjonujących równolegle modeli wyjaśniających świat. Model ten jednak jest naznaczony piętnem dyscyplinarnym, co sprawia, że propagowany przez program nauczania obraz świata traci swoją programową koherencję i staje się tak bardzo niespójny, że aż go nie ma (ibidem, s. 87). Wreszcie – bezrefleksyjność i bezkrytyczność nauczycieli propagujących ów niespójny obraz, nie pozwalają widzieć ich jako kompetentnych fachowców i tłumaczy świata (w rzeczywistości nauczyciel jako „kompetentny fachowiec” jest jedynie iluzją). W konsekwencji, to niekompetentny nauczyciel decyduje i orzeka o tym, co jest wiedzą (a co nią nie jest); to on ustala modelowe/wzorcowe odpowiedzi na zadawane przez siebie pytania, by porównywać z nimi wszelkie wypowiedzi uczniów i akceptować te, które pozostają w zgodzie z jego konstrukcjami. Skutkiem tego jest fałszywie pojmowana zasada konstruowania wiedzy przez uczniów – za wiedzę uznaje się bowiem tylko to, co jest zgodne z jej nauczycielską definicją (ibidem, s. 88).

Wspomniane czynniki sprawiają, że narzucany uczniom przez szkołę obraz świata, przypomina mechanizmem działania krzywego zwierciadła, dające zniekształcone i nieprawdziwe odbicia tego, co się w nim odbija. Szkoła ponownie jawi się jako przestrzeń bez *dlaczego?* – uczniowskiego i – co gorsze – nauczycielskiego, i wydaje się zadowolona z przyjętego przez siebie statusu. Ponadto, przywołane wyniki badań (zarówno tych starszych, jak i nowszych) mają szczególną wymowę – w ich świetle to, co dzieje się na lekcji między nauczycielem i uczniem trudno określić mianem dialogu edukacyjnego, na który tak chętnie i gorliwie powołują się nauczyciele.

Klasa szkolna jako *wspólnota dociekająca*

Richard W. Paul, przeciwstawiając dydaktycznej krytyczną teorię wiedzy, uczenia się i wykształcenia w odniesieniu do tej drugiej, powiada, że edukacja nie może polegać jedynie na biernym przyswajaniu informacji przekazywanych uczniowi przez nauczyciela za pomocą różnych zabiegów dydaktycznych. Wiedzę i prawdę niezwykle rzadko daje się przekazać komuś wyłącznie za pomocą zabiegów werbalnych, wymagają one bowiem „rozumiejącego wglądu” – tego zaś nie da się w ogóle uruchomić i stymulować przez transmisję informacji. Można jedynie stworzyć uczniowi sprzyjające warunki, w których będzie on próbował samodzielnie przemyśleć

i zrozumieć to, czego osobiście doświadczają. Warto zauważyć, że osobiste doświadczenia ucznia – jako decydująca część treści, które poddawane są przez niego krytycznemu oglądowi, namysłowi i ocenie – odgrywają istotną rolę w procesie jego uczenia się (Paul 1996, s. 3–9). (W Lippitz wyraża pogląd, że krąg pierwszych doświadczeń dziecka jest równocześnie podstawą i warunkiem wyższych procesów uczenia się). Edukację postrzega się tu jako aktywność podmiotu, polegającą na: doskonaleniu umiejętności krytycznego myślenia, pielęgnowaniu i doskonaleniu umiejętności stawiania pytań, dialogu, dążeniu do (z)rozumienia, nawiązywaniu do kontekstu osobistego doświadczenia oraz na całości zdobytej wiedzy. Uczniowie zdobywają tylko taką wiedzę, jakiej aktywnie poszukują i jaką uznają za wartościową; inne uczenie się bywa najczęściej powierzchowne i nietrwale. Już choćby z tej przyczyny wiedza nie może być oderwana od myślenia. Wiedzę taką charakteryzuje stały ruch myśli oraz permanentny proces *stawania* się, powstaje ona bowiem w dialogu, który swój początek bierze z różnicy i różnorodności opinii. Jest ona wynikiem specyficznego napięcia między zadawaniem pytań przez ucznia, a uzyskiwaniem przezeń odpowiedzi. U jej początków odnajdujemy zdziwienie i wątpliwość, które przez konfrontacje, dyskusje i negocjacje prowadzą uczniów (i nauczyciela) ku odsłanianiu sensów, (współ)określaniu i konstruowaniu znaczeń. W takiej koncepcji filozoficzna (pytajna/refleksyjna) aktywność ucznia stanowi jeden z immanentnych elementów strukturalnych procesu dydaktycznego.

Wydaje się, że bez myślenia zaangażowanego w wytwarzanie, porządkowanie i poszukiwanie praktycznych zastosowań wiedzy, uzyskanie jej rozumiejącego wglądu nie jest możliwe. Podstawową potrzebą ucznia jest nauczyć się *jak* myśleć, co oznacza poznanie i opanowanie odpowiednich strategii i zasad konstruowania wiedzy (przy czym nie można myśleć, nie myśląc czegoś – to zaś oznacza, że strategiom i zasadom tworzenia wiedzy zawsze towarzyszą określone treści) (ibidem). W omawianym ujęciu inaczej zostają także rozłożone akcenty dotyczące odpowiedzialności za wyniki procesu uczenia się – nauczania. Współfilozofujący i współtworzący w ten sposób wiedzę uczeń i nauczyciel stają się równocześnie współodpowiedzialni za wyniki wspólnie podejmowanej aktywności.

Dziecięce filozofowanie, jako współtworzenie wiedzy w szkole, wymaga specjalnej symbolicznej przestrzeni, w której doświadczanie i filozoficzne próby zmagania się dziecka ze światem są traktowane jako podstawowe sposoby uczenia się tego świata.

Taką symboliczną przestrzenią, którą określa się mianem wspólnoty dociekającej, swoistej *agory*, może stać się klasa szkolna. Usytuowany w takiej przestrzeni proces uczenia się – nauczania powoduje, że nie wystarczy w nim ograniczyć się do przekazu wiedzy czy też do prezentacji jej zalet i wad. Ponieważ uczenie (się) w takiej wspólnocie kreuje nowy model komunikacji, wymaga nie tyle wyposażenia dziecka w podstawowe sprawności intelektualne, co przede wszystkim w sprawności komunikacyjnej, dającej możliwość pozostawania z innymi w dyskursie (Sharp 1988, s. 31–37; idem 1994). Możliwe jest jedynie w takiej szkole, która wyrzekła się autorytaryzmu, manipulacji i przemocy na rzecz dialogu, który uznała za podstawową drogę komunikowania się i dochodzenia do prawdy. Klasa jako wspólnota dociekająca charakteryzuje się właśnie kultywowaniem dialogu jako jednej z podstawowych umiejętności, która obok innych – takich jak trudna umiejętność stawiania pytań, refleksyjnego i krytycznego dociekania prawdy oraz poprawnego sądzenia – jest fundamentem uczenia się (ibidem). Dialog nie jest tu zatem czymś przypadkowym i incydentalnym, czymś, co pojawia się w klasie szkolnej od czasu do czasu (na zasadzie: „No to sobie dziś pofilozofujemy!”) – *jest on podstawową ideą i zasadą zawsze i wszędzie przenikającą całość działań edukacyjnych.*

Ważną rolę odgrywa tu tak zwana *przestrzeń dialogu*, która powstaje i kształtuje się dzięki intelektualnej współpracy wszystkich pozostających w jej granicach. Jej uczestnicy uczą się przeciwstawiać fałszywym uzasadnieniom, budować niezgodę na zastane obiegowe sądy, akceptować odpowiedzialność za konteksty tworzone przez siebie, za własny udział w granicach kontekstów tworzonych przez „innych” (i wynikającą z tego własną zależność od nich), brać udział w doświadczaniu i w tym, do czego ono prowadzi, kiedy to potrzebne – respektować perspektywy „innych”, współpracując angażować się równocześnie w samokorektę oraz tak samo jak z dokonań własnych cieszyć się z wykonania zadań przez całą grupę. Dzięki dyskursom, w granicach których pozostają, doskonałą również sztukę budowania poprawnych sądów funkcjonujących w kontekście dialogu i doznawania społecznego. Uczestnicy wspólnoty dociekającej odkrywają wreszcie, że wiedzy i procesowi jej tworzenia, ściśle związanym z ludzkimi zainteresowaniami i działaniami, i zawsze otwartym na rewizję, należy się szacunek i dlatego stają się bardziej tolerancyjni w stosunku do różnorodności, złożoności i wieloznaczności kontekstów „innych”, spotykanych w granicach jej przestrzeni. Jak się zatem wydaje – symboliczna przestrzeń klasy, odpowiednio „zagospodarowana” przez wszystkich jej uczestników,

może prowadzić do powstania i utrwalenia postaw pytajnych/filozoficznych, poszukujących, krytycznych stanowiących *zasadę* uczenia się w każdym wieku i w każdej sytuacji.

Przykładem tak zagospodarowanej symbolicznej przestrzeni klasy jest program *Filozofia dla dzieci* stworzony w 1969 roku w USA przez Matthe-wa Lipmana. Filozofia rozumiana przez niego głównie jako szkoła stawiania pytań i myślenia staje się miejscem, które potrafi umiejętnie zagospoda-rować, rozwijać i wykorzystywać naturalne dziecięce skłonności do nada-wania sensu światu i własnemu w nim miejscu (*bycia – w – świecie*). Do dziś powstało wiele „wariantów” tego programu – podczas gdy jedne rewita-lizują propozycję oryginalną, inne zakładają konieczność wprowadzenia do niej pewnych zmian. Dostrzegając bowiem niewątpliwe walory programu *Filozofii dla dzieci*, należy zauważyć, iż pajdocentryczna idea filozofowania z dziećmi obecna w światowej myśli pedagogicznej od ponad trzydziestu lat, obrasta coraz bardziej różnorodnymi wątpliwościami i trudnościami.

Twórcy polskiego programu *Filozofii dla dzieci* zauważają, że dziecięce myślenie przypomina filozofowanie, ponieważ jest „nieustanną twórczoś-cią, eksperymentowaniem i przekraczaniem dotychczasowego języka”, a za-tem jest ono łamaniem ram obowiązującego dyskursu (Piłat 1996, s. 5–7). (Autor podkreśla, że zachęcając dzieci do krytycyzmu opartego na własnym sądzie tworzymy sprzyjające warunki dla ironicznych postaw dziecka wobec świata. Nakazuje spojrzeć na ironię, mylnie postrzeganą jedynie jako ro-dzącą cynizm przeciwniczkę powagi i zaangażowania, jako nośnik świadomości krytycznej, która jest jedną z najcenniejszych jakości edukacji, wiąże się bowiem ze zdolnością dziecka do samodzielnego myślenia i z jego oso-bistą wrażliwością – te zaś nie prowadzą ucznia do cynizmu, lecz na drogę odpowiedzialnej krytyki. Przypomina, że podobieństwo pomiędzy tym, co robimy w szkole i tym, co opisywała Hannah Arendt jako myślenie, nie jest „dowodem” konieczności myślenia. Myślenie nie jest narzędziem – jest „doświadczeniem, którego sens odsłania się jedynie od wewnątrz. [...] Kiedy o nim myślimy, ono już jest”. Tak rozumianego myślenia nie można, zatem nauczyć – bo ono po prostu jest. Można natomiast rozwijać je i pielęgnować, tworząc ku temu sprzyjające warunki). Program ten jako podstawowy cel stawia sobie kształtowanie u dzieci umiejętności krytycznego i twór-czego myślenia. Podkreśla się w nim znaczenie wrażliwości na problemy filozoficzne (i światopoglądowe), umiejętność stawiania pytań, umiejętność wspólnego podejmowania problemów filozoficznych, zdolność wydawa-nia samodzielných sądów, zdolność posługiwania się narzędziami logiczny-

mi oraz umiejętność prowadzenia uporządkowanej dyskusji i wspólnego podejmowania decyzji (Elwich, Łagodzka, Piłat 1996, s. 1). Wspomniane systematyczne ćwiczenia myślowe w tych zakresach (również te systematycznie podejmowane w szkole) zwiększają szansę na uwolnienie się dziecka od kulturowo obowiązujących konwencji.

Anna Pobjewska natomiast, traktując lipmanowską propozycję *Filozofii dla dzieci* jako metodę pracy dydaktycznej, dokonuje jego modyfikacji. Proponuje, by metodę tę nazwać *warsztatami dociekań filozoficznych*. Zaproponowana nazwa akcentuje odmiennność podejścia do wskazanej metody. Podczas gdy propozycja lipmanowska ogranicza metodę jedynie do pracy z dziećmi, propozycja autorki nie zawęża zakresu jej stosowania do określonej grupy wiekowej, z którą może być ona realizowana. Dzięki temu uczestnikami warsztatów dociekań filozoficznych może być również młodzież i dorośli. Pobjewska zwraca również uwagę na fakt, iż oryginalna nazwa (*Filozofia dla dzieci*) infantylizuje tę wartościową metodę, „przywodzi bowiem na myśl jakąś uproszczoną wersję propedeutyki filozofii przystosowaną dla najmłodszych” (Pobjewska 2002, s. 316). Nowa nazwa nie tylko tego nie czyni, lecz dodatkowo wskazuje na charakter prowadzonych zajęć. Termin *dociekania* – pisze – „informuje o procesualnym ich przebiegu”, termin *warsztaty* – „sygnalizuje interaktywny wymiar dociekań”, zaś określenie ich jako *dociekania filozoficzne* „mówi o rodzaju refleksji, która ma być podjęta”, nawiązując równocześnie do „pewnej tradycji rozumienia i uprawiania filozofii” (ibidem). Tak rozumiane warsztaty dociekań filozoficznych postrzega autorka jako jedno z możliwych lekarstw na braki współczesnej szkoły.

Wśród innych znaczących, moim zdaniem, przykładów przekształcania szkoły przez refleksyjnych pedagogów/nauczycieli w symboliczną przestrzeń edukacyjną (afirmującą dziecięce próby filozoficznego zmagania się ze światem) mieszczą się nie tylko omówione klasyczne już dziś propozycje Matthewa Lipmana i wielu jego naśladowców, czy polskie programy Roberta Piłata i Anny Pobjewskiej (por. Pobjewska 2001, s. 23–32). Odnajdujemy tu także mające odmienne niż lipmanowskie korzenie koncepcje dydaktyczne D. Klus-Stańskiej (propozycja metodyki dialogowej w szkole – laboratorium „Żak”, która jest nazywana również *szkołą dialogu* i stanowi miejsce wyzwania potencjalnych możliwości psychicznych dziecka w silnym związku z jego doświadczeniem pozaszkolnym i wiedzą osobistą dziecka; praca z uczniami opiera się tu na zaufaniu do kompetencji dzieci, ich rozległych zainteresowań i wartościowych sposobów czytania i inter-

pretowania świata) (por. Klus-Stańska 2002; idem 1999), Ryszarda Łukaszewicza (NATURAmy – wykorzystujące metody projektowania okazji edukacyjnych, oparte na heurystycznej regule maksymalizowania możliwości rozwojowych każdego dziecka przez samodzielne i twórcze – na miarę jego emocji i wyobrażeń – interpretowanie znaków i wartości kultury) (Łukasiewicz, Leksicka 2002) czy – wyrastający z idei Wrocławskiej Szkoły Przyszłości (traktowanej przez jej autorów jako globalna i alternatywna wizja szkoły tradycyjnej) program Alternatywa w edukacji przedszkolnej (Zwiernik 1996). Wspomniane tu propozycje edukacyjne są w swojej istocie odmianami wspólnot (współ)dociekających z dziećmi.

Zakończenie

Ostatnia dekada XX wieku i pierwsze lata XX wieku to dla Polski czas bardzo szczególny – czas pęknięcia formacyjnego i przełomu w wielu dziedzinach życia społeczno-gospodarczego; przemian demokratycznych, które w szybkim tempie doprowadziły do zmiany pozycji naszego kraju na polityczno-ekonomicznej mapie Europy i świata, i które nadal niosą różnorodne tego konsekwencje. Zmieniający się kształt i wnętrze nowej rzeczywistości wymagają od człowieka nowych kompetencji, wśród których umiejętność czytania, rozumienia i poznawczego osvajania owej zmienności odgrywają i będą odgrywać coraz większą rolę.

Tymczasem tradycyjna szkoła kierująca się paradygmatem instrumentalizmu, techniczności i utylitaryzmu kompetencji tych nie rozwija. Wręcz przeciwnie – tradycyjny model kształcenia, który w niej dominuje, traktuje dziecko – zarówno w szkole jak i w domu – jako niedoskonałego, dopiero stającego się człowieka, niezdolnego do budowania samodzielnych sądów o świecie, któremu należy przekazać dorosłe, gotowe do przyjęcia wzorce myślenia, wartościowania i działania. Wzorce tym pewniejsze i bezdyskusyjne, że wspierane wieloletnim doświadczeniem życiowym rodziców i nauczycieli, a często także źle pojmowaną tak zwaną wiedzą naukową. Nic dziwnego, że ten z gruntu fałszywy schemat nie sprawdza się, na co dzień w działaniach edukacyjnych.

W obliczu „nowego” *inaczej* trzeba myśleć i działać, a reguła ta dotyczy również edukacji. Jednak „inaczej” – to znaczy *jak?* – skoro Amerykanie twierdzą, że łatwiej jest wysłać człowieka na księżyc niż zmienić coś w praktyce szkolnej. Ta potoczna opinia została wykorzystana przez A. Ja-

nowskiego we Wprowadzeniu do książki *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (Janowski 1989).

Przedstawiona wyżej idea klasy jako wspólnoty dociekającej, wykorzystująca naturalną potrzebę dziecka do filozoficznego zmagania się i oswojania świata oraz współpozostawanie z dzieckiem w przestrzeni dialogu jako zasada przenikająca zawsze i wszystkie działania edukacyjne szkoły, stanowią zaledwie jedną z wielu istniejących alternatywnych odpowiedzi na to pytanie.

Wydaje się, że idea klasy jako wspólnoty dociekającej jest jedną z tych, które przełamują istniejący w edukacji paradygmat instrumentalizmu i techniczności oraz związane z nim stereotypy w organizacji i metodach pracy szkoły, proponując inny niż powszechnie obowiązujący model edukacji, przez co staje się dla uczniów szansą na emancypację i autonomię myślenia i działania.

Warto zauważyć, że rola wspólnoty dociekającej nie kończy się jedynie na realizacji jej funkcji erudycyjnej. Przede wszystkim staje się ona miejscem powstawania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, które w dialogu jako takim – także edukacyjnym – odgrywają ważną rolę. Daje ona uczniom ponadto szansę rozwijania nawyku samodzielnego, poprawnego krytycznego myślenia, wrażliwości intelektualnej, rozumianej jako zdolność dostrzegania i werbalizowania problemów oraz rozumienie rzeczywistości. Doskonali sztukę stawiania pytań i wzmacnia dziecięce potrzeby poszukiwania odpowiedzi na nie. Kształci dziecięce umiejętności holistycznego spojrzenia na rozstrzygany problem, umiejętność jego interpretacji, umiejętność formułowania i uzasadniania własnego stanowiska. Rozwija także trudną sztukę argumentacji i polemiki, odwagę i zdolność odchodzenia od schematu. Daje dzieciom świadomość przebiegu procesu myślenia i jego narzędzi. Wreszcie – buduje i wzmacnia świadomość etyczną uczniów postrzeganą jako namysł nad problemami moralnymi i zdolność wydawania sądów w kwestiach moralnych. Między innymi budzi w nich tolerancję, rozumianą jako poszukiwanie wartości pozytywnych w „inności” (por. Pobjowska 2002, s. 318).

Wspólnota zdziwienia i konfrontacji z nieznanym, pozostawanie *współ* na granicy odkrycia i zjednoczenie jego przedmiotem wypełniają treściami poznawczymi pewną istotną część relacji między dzieckiem a dorosłym (Szczepka-Pustkowska 1995). Oboje – dorosły i dziecko – pozostając w tej wspólnocie doznają przewartościowania siebie. Wychodząc z odmiennych, niewspółobecných doświadczeń i kontekstów, spotykają się w dia-

logu (edukacyjnym) i kreują nowe jakości: nowy model komunikacji, zmiany w *Ja* uczestników owej wspólnoty, wiedzę (rozumianą jako wynik/produkt współdociekania), a w rezultacie również nową jakość ich *bycia* – w – *świecie*.

Szkoda, że mimo wyraźnego ożywienia myśli reformatorskiej, dzisiejsza szkoła rzadko jeszcze tworzy taką przestrzeń, w której uczniowie i nauczyciele mogliby współdoświadczać wskazanych relacji. Ciągłe jeszcze adialogiczne postawy nauczycieli oraz transmitowane przez nich treści nauczania, charakterystyczne dla wiedzy zdobywanej przez uczniów po śladzie, ważniejsze są od dialogicznych metod współkonstruowania wiedzy w poszukiwaniu śladu. W szkole takiej nie dziwi paradoks, kiedy to krytyczność staje się ubocznym efektem negatywnym edukacji szkolnej.

Taka hierarchia wartości *pozbawia* uczniów możliwości podejmowania samodzielnych prób filozoficznego (choć „nieprofesjonalnego”) osvajania świata, a w konsekwencji *eliminuje* (wygasa lub uśmierca) ich postawy pytające wobec „świata” i swego w nim bycia. Zamyka również możliwość *przejścia* z filozofowania nieprofesjonalnego do profesjonalnego (przecież filozofowie skądś się biorą!).

Bibliografia

- Adorno T.W. (1957), *Vorlesung zur Einleitung in der Erkenntnistheorie*, Universität Frankfurt/M WS / 58. Frankfurt/ M o. J.
- Anzenbacher A. (1987), *Wprowadzenie do filozofii*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków.
- McCall C. (1996), *Małe dzieci twórcami idei filozoficznych*, [w:] Elwich B., Łagodzka A. (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, De Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Cullingford C. (ed.) (1992), *Children and Society. Children's Attitudes to Politics and Power*, Cassel, London.
- Damon W. (1979), *The Social World of the Child*, Jossey – Bass Publishers, San Francisco–Washington–London.
- Donaldson M. (1986), *Myślenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Elwich P.B., Łagodzka A., Piłat R. (1996), *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, De Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Freese H.L. (1996), *Wielcy filozofowie o małych filozofach*, [w:] Elwich B., Łagodzka A., Piłat R. (red.), *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, De Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.

- Furth H.G. (1980), *The World of Grown Ups. Children's conceptions of society*, Elsevier Boys Town Center, Catholic University of America, New York.
- Gajdamowicz H., Bilski D., Szmidt K.J. (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Kant I. (2000), *Co to jest Oświecenie?*, [w:] Kuderowicz Z., *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kawecki I. (1996), *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kitchener R.F. (1990) *Do Children Think Philosophically?*, „Methaphilosophy”, vol. 21, nr 4.
- Klus-Stańska D. (1995), *Autorska Szkoła podstawowa w Olsztynie jako próba przełamania transmisyjnego paradygmatu w nauczaniu*, [w:] Kawula S., Rusiecki J. (red.), *O nowy model wychowania. Dylematy rozwiązań praktycznych*, Studium Kształcenia Ustawicznego „GLOB”, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (1999), *W nauczaniu początkowym inaczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kluxen W. (1988), *Philosophie als Erziehungsmittel?*, [w:] Dreyer L., Menne E., Schavemark C., *Bildung und Erziehung im Philosophieunterricht* (II Regionalkongress „association internationale des professeurs de philosophie”, Bonn.
- Kozielecki J. (1987), *Edukacja: poza nudą i lękiem*, „Odra”, nr 10.
- Kramer S.N. (1961), *Historia zaczyna się w Sumerze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1988), *Niepokoje o wychowanie. Wychowanie w niepokoju. Hypotezy ostrzegawcze – propozycje naprawy*, Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego. Pedagogika. Historia Wychowania, nr 16, Gdańsk.
- Kwieciński Z. (1990), *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Jaspers K. (1953), *Einführung in die Philosophie*, München.
- Lipman M. (1988), *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia.
- Lipman M. (1991), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lipman M. (1991), *Philosophy Goes to School*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. (1996), *Filozofia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Lippitz W. (2000), *Dwa odrębne światy? O różnicach w postrzeganiu między dziećmi a dorosłymi*, „Forum Oświatowe”, nr 1(22).

- Łukaszewicz R.M., Leksicka K. (2002), *Głos dzieci*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław.
- Martens E. (1996), *Filozofowanie z dziećmi jako impuls (choć nie tylko) lekcji etyki*, [w:] Elwich B., Łagodźka A., Piłat R. (red.), *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, De Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Matthews G.M. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, London.
- Matthews G.M. (1994a), *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Paul R.W. (1996), *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna*, [w:] Elwich B., Łagodźka A., Piłat R. (red.), *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, De Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Perrott E. (1995), *Efektywne nauczanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Piłat R. (1996), *Filozofowanie z dziećmi. Wątpliwości*, [w:] Diduszko H., Elwich B., Łagodźka A., Piłat R., Tworkiewicz-Bieniaś G. (red.), *Filozofia dla dzieci w Polsce*, De Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Platon (1993), *Fajdros*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pobojewska A. (2002), *Dzieci mają głos: warsztaty z dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą*, [w:] Pobojewska A. (2001), *Filozofowanie – nowy wymiar edukacji*, [w:] Probučka D., Olech A., Woźniczka M. (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
- Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Przetacznikowa M. (1977), *Wiek przedszkolny*, [w:] Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Sharp A.M. (1988), *The Community of Inquiry: Education for Democracy*, „Thinking, The Journal of Philosophy for Children”, t. 9, nr 2.
- Sharp A.M. (1994), *Wspólnota dociekająca. Edukacja dla Demokracji*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 17.
- Slama-Cazacu T. (1967), *Mowa dialogowa małego dziecka, jej znaczenie i niektóre właściwości*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 14.
- Stevens O. (1982), *Children Talking Politics. Political Learning in Childhood*, Martin Robertson, Oxford.
- Szczepska-Pustkowska M. (1995), *„Nowe szaty Cesarza”, czyli o spotkaniu dwóch światów – dziecka i badacza*, [w:] Rodziewicz E. (red.), *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szczepska-Pustkowska M. (2004), *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] Klus-Stańska D. (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

-
- Szklarski A. (1996), *Barn och konflikter. En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*, Linköping Studies in education and Psychology No. 48, Linköping University, Department of Education and Psychology, Linköping.
- Szuman S. (1985), *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, [w:] Tegoż, *Dzieła wybrane*, t. 1, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i opracowanie M. Przetacznikowa, G. Makięło-Jarża, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Westlund I. (1996), *Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid*, Linköping Studies in Education and Psychology No. 49, Linköping University, Department Of Education and Psychology, Linköping.
- Zwiernik J. (1996), *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

