

**PAWEŁ WALCZAK<sup>1</sup>**

## **Wpływ dociekań filozoficznych na rozwój intelektualny dzieci. Analiza wyników badań**

### **ABSTRACT**

Towards the end of the seventies of the twentieth century American philosopher Matthew Lipman and his colleagues developed a method of philosophical inquiry with children and the youth, which, according to the author, allowed to supply inefficient system of education in the areas of supporting intellectual and social development of children. The Philosophy for Children scheme was aimed to develop critical thinking skills, reasoning, argumentation and dialogue. The idea of philosophizing with children in school has become an inspiration for many educational experiments carried out in various parts of the world. An important part of these experiments is the scheme's evaluation, the aim of which is to investigate the effectiveness of the method and its impact on intellectual, emotional and social development of children.

The article analyzes the 4 selected European researches, concerning the measurement of the impact of philosophical investigations on the development of children cognitive competence. It presents the basic methodological assumptions, the course of study and the results and conclusions of experiments. All of these experiments demonstrate the positive impact of methods to support the intellectual development of children. Despite this, the method

---

<sup>1</sup> Paweł Walczak, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Zielonogórski, Polska, p.walczak@ifil.uz.zgora.pl.

is still seen only as an educational experiment and there is not wider application in education. From the analysis of research reports one can conclude that there is a need for in-depth and systematic study of the method of philosophical inquiry in education, inclusion in the study area, not only the effect of the impact of the program on children's competence but also on the competence of teachers and broadly understood culture of the school.

**Keywords:**

philosophy for children, P4C, philosophical inquiry, cognitive competence, educational researches, Matthew Lipman

## 1. EWALUACJA PROGRAMU „FILOZOFIA DLA DZIECI”

Program „Filozofia dla dzieci” (*Philosophy for Children – P4C*) powstał jako próba zaradzenia słabościom szkoły, które polegały na niedostatecznym wspieraniu dzieci w rozwijaniu ich myślenia i rozumowania. Program, zawierający metodykę, scenariusze i materiały na każde zajęcia, podręczniki dla nauczycieli, stworzono w przekonaniu o naturalnych dyspozycjach dzieci do refleksji, problematyzowania doświadczenia, myślenia i dociekania. Autor programu Matthew Lipman zakładał, że głównym celem metody dociekań filozoficznych z dziećmi jest pomoc w zdobywaniu przez nie umiejętności samodzielnego myślenia, rozwój umiejętności rozumowania, rozwój umiejętności poszukiwania sensu w doświadczeniach oraz rozwój myślenia moralnego i umiejętności społecznych (Lipman, 2008). Wraz ze współpracownikami w 1974 roku powołał do istnienia Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), który działa przy Montclair State University. Pod koniec lat siedemdziesiątych IAPC opracował test służący do ewaluacji programu filozofowania z dziećmi – *New Jersey Test of Reasoning Skills* (NJTRS), który stał się narzędziem badawczym w eksperymentach przeprowadzanych w tamtym czasie w USA przez Lipmana i jego współpracowników. Wyniki tamtych eksperymentów dostarczyły licznych dowodów pozytywnego wpływu P4C na rozwój poznawczy dzieci (Slade, 1992).

Wraz z rosnącą popularnością programu w USA i na całym świecie od lat osiemdziesiątych przeprowadzano liczne próby ewaluacji wpływu dociekań filozoficznych z dziećmi na ich intelektualny, emocjonalny i społeczny rozwój. Niektórzy autorzy dotarli do blisko stu raportów z rozmaitych badań nad efektywnością P4C przeprowadzanych na całym świecie (Cabas, Moriyon, 2005; Topping, Trickey, 2004). Większość badaczy posługiwała się przede wszystkim metodami ilości-

wymi, w szczególności stworzonym do ewaluacji P4C testem NJTRS. Z czasem coraz częściej metody ilościowe uzupełniano o badanie metodami jakościowymi, które pozwalały na dokładniejsze zbadanie wpływu P4C na rozwój kompetencji niekognitywnych.

Przedmiotem niniejszej analizy będą raporty z badań przeprowadzonych w ostatnich kilkadziesiąt latach, których celem był pomiar wpływu P4C na rozwój kompetencji kognitywnych. Do prezentacji wybrano te badania, które wydają się być najbardziej interesujące ze względu na ich założenia metodologiczne, zasięg badania czy sposób realizacji. Studia austriackich badaczy Guntera Iberera i Daniele G. Camhy (1988, 1990) to prawdopodobnie pierwsze badanie wpływu P4C, które przeprowadzono w Europie. W połowie lat osiemdziesiątych idee Lipmana trafiły do Europy i zaowocowały pierwszymi próbami zastosowania metody dociekań, w których wykorzystywano materiały przygotowane przez IAPC. Na początku XXI wieku w okręgu Clakmanashire w Szkocji zrealizowano projekt edukacyjny, który polegał na wprowadzeniu do programu szkolnego regularnych zajęć z dociekań filozoficznych. Elementem projektu była ewaluacja efektów metody realizowania przez badaczy z University of Dundee. Projekt z Clakmanashire jest najbardziej zawansowanym i najlepiej udokumentowanym badaniem ewaluacyjnym programu P4C (Trickey, 2004). Innym wartym wspomnienia są jedno z najnowszych badań, przeprowadzonych w 2013 roku przez zespół pod kierownictwem prof. Stephena Gorarda z Durham University. Badania te były jak dotąd największymi badaniami nad efektywnością P4C przeprowadzonymi w Europie, objęły swym zasięgiem ponad trzy tysiące uczniów z 48 angielskich szkół (Gorard, Siddiqui, See, 2015). Badania realizowane w School of Madrid są natomiast jedynym projektem zakładającym zbadanie efektów długofalowych, trwałości zmian na przestrzeni całej edukacji szkolnej. Eksperyment ten znajduje się wciąż w fazie realizacji, jego zakończenie jest planowane na 2022 rok, stąd dostępne są jedynie częściowe wyniki badań, które dają jednak pewien interesujący obraz (Colom, Moriyón, Magro, Morilla, 2014).

## 2. BADANIA CAMHY-IBERER

W latach 1984–1986 w Austrii Daniela G. Camhy oraz Gunter Iberer przeprowadzili badania w ramach projektu „Filozofia dla dzieci”. Celem badania było sprawdzenie hipotezy, że właściwe nauczanie filozofii – czyli takie, które pobudza myślenie uczniów – sprzyja ich rozwojowi umysłowemu i osobowościowemu (Camhy, Iberer, 1990).

Projekt realizowano etapami: w pierwszej fazie przygotowano odpowiednie materiały dla uczniów i podręczniki metodyczne nauczycieli, którzy mieli realizować lekcje filozofii według metodyki Lipmana. Lekcje przygotowywano w oparciu o materiały IAPC: *Pixie* oraz *Harry Stottlemeier's Discovery*. W kolejnej fazie realizowano zajęcia przez dwa lata w roku szkolnym 1984/1985 oraz 1985/1986.

W eksperymencie wzięły udział cztery szkoły z Sinabelkirchen i Markt Hartmannsdorf: dwie szkoły elementarne (*Primarstufe*) oraz dwie szkoły drugiego stopnia (*Sekundarstufe*) typu *Neue Mittelschule* (NMS). W roku szkolnym 1984/1985 lekcje prowadzono w klasach III szkoły elementarnej (uczniowie w wieku 8–9 lat) i w klasach II i III szkoły II stopnia (uczniowie w wieku 11–12 i 12–13 lat), natomiast w roku szkolnym 1985/1986 kontynuowano lekcje w klasach IV szkoły elementarnej (uczniowie w wieku 10–11 lat) oraz w klasach III i IV szkoły II stopnia (uczniowie w wieku 12–13 i 13–14 lat). Ponadto jako grupy kontrolne objęto badaniem uczniów z klas II, III i IV szkoły drugiego stopnia z Wolfsberg im Schwarzaual i Sankt Margarethen.

Na każdym etapie utworzono dwie grupy eksperymentalne, które stanowiły klasy gdzie prowadzono lekcje filozofii przez dwa lata, oraz grupy kontrolne – czyli klasy, w których lekcje takie nie odbywały się. Ogółem w eksperymencie wzięło udział 280 uczniów.

Badanie zakładało przeprowadzenie pomiarów na dwóch poziomach: po pierwsze chodziło o zbadanie rozwoju logicznego i twórczego myślenia uczniów. Na tym poziomie pomiar odbywał się za pomocą testów. Drugi poziom zakładał analizę rozwoju osobowościowego uczniów w odniesieniu do refleksyjności, którą określono jako zainteresowanie uczniów problemami filozoficznymi, oraz postaw uczniów przejawianych aktywnością podczas zajęć. Zakładano, że analiza na tym poziomie będzie prowadzona na podstawie zapisów wideo wybranych lekcji. Ostatecznie jednak badacze doszli do wniosku, że otrzymany materiał nie pozwala na wyciągnięcie sensownych wniosków z uwagi na jakość techniczną zapisu wideo oraz wpływ obecności kamery na zachowanie uczniów.

W szkołach elementarnych badanie prowadzono z użyciem standardowych testów ewaluacyjnych, które stosowano w austriackim systemie edukacji. W roku szkolnym 1984/1985 zastosowano *Test słownikowy 1–3 (Worschtest WST 1–3)* oraz test *Czytanie i rozumienie (Sinnverstehendes Lesen SVL 3)*, w roku szkolnym 1985/1986 przeprowadzono test *Ćwiczenie refleksyjności (Aufgaben zum Nachdenken AzN 4–5)*. W szkołach drugiego stopnia przeprowadzono badania przy użyciu narzędzia stworzonego przez IAPC do ewaluacji metody P4C *New Jersey test of Resoning Skills (NJRS)* oraz test myślenia twórczego Torrance'a (*Torrance test of Creative Thinking*).

*Test słownikowy*, badający umiejętności werbalne uczniów i zasób słów, wykazał, że w grupach eksperymentalnych umiejętności te rozwijały się szybciej niż u uczniów z grup kontrolnych. W grupie eksperymentalnej w szkole w Sinabelkirche zarówno w badaniach wstępnych, jak i sprawdzających grupa kontrolna uzyskała lepsze wyniki od grupy eksperymentalnej. Jednakże w tym czasie grupa eksperymentalna szybciej rozwinęła swoje umiejętności. W badaniach wstępnych grupa kontrolna osiągnęła średni wynik na poziomie 59,79 punktów, w badaniach końcowych – 66,40. Tymczasem grupa eksperymentalna odpowiednio uzyskała średnie wyniki na poziomie 50,75 punktów i 60 punktów. Widać zatem, że postęp w grupie eksperymentalnej był większy niż w grupie kontrolnej. Jeszcze bardziej widoczna jest ta tendencja w wynikach badań w szkole w Makt Hartmannsdorf. Tam również w badaniach wstępnych grupa kontrolna miała nieco lepsze wyniki od grupy eksperymentalnej (odpowiednio: GK – 60,34, GE – 59,40). Jednakże wyniki badań sprawdzających okazały się być znacznie lepsze w grupie eksperymentalnej (GE – 68,65 punktów, GK – 65,27 punktów).

Test *Czytanie i rozumienie* bada umiejętności związane z rozumieniem tekstu i przyswajania oraz selekcjonowania informacji. To badanie również pokazało szybszy wzrost poziomu umiejętności w grupach eksperymentalnych na tle grup kontrolnych. Średni wynik grup kontrolnych w badaniu wstępnym wynosił 56,95 punktów, w badaniach sprawdzających – 59,95. Grupy eksperymentalne w badaniach wstępnych uzyskały wynik na poziomie 53,97 punktów, w badaniach sprawdzających – 59,95 punktów. Badanie to pokazało, że w klasach, w których realizowano zajęcia z filozofii uczniowie szybciej doskonalili swoje umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Trzecim badaniem, jakim objęto uczniów szkół elementarnych, był *Test refleksyjności*. Wyniki średnich osiągnięć w tym teście wskazują na analogiczną do poprzednich badań tendencję. Średnie wyniki w grupach kontrolnych są wyższe zarówno w badaniach wstępnych, jak i w końcowych. Jednakże wzrost poziomu osiągnięć w badaniach sprawdzających w odniesieniu do badań wstępnych jest wyższy w grupach eksperymentalnych. Grupa kontrolna osiągnęła wynik na poziomie 42,46 punktów w badaniach końcowych, przy 55,09 punktach w badaniach sprawdzających. Grupa eksperymentalna osiągnęła odpowiednio 35,69 i 52,97 punktów. Widać zatem wyraźnie, że różnica między wynikami badań wstępnych a wynikami badań sprawdzających jest znacząco wyższa w przypadku grup eksperymentalnych.

Test rozumowania *New Jersey Test of Reasoning Skills* składa się z dwóch części (A i B) – część A zastosowano w pierwszym roku eksperymentu (1984/1985), część B w drugim roku (1985/1986). Średni wynik grup eksperymentalnych w teście

w wersji A był lepszy od grupy kontrolnej zarówno w badaniach wstępnych, jak i sprawdzających, przy czym wzrost poziomu umiejętności jest zdecydowanie wyższy w grupie eksperymentalnej. Grupa eksperymentalna osiągnęła w badaniach wstępnych 15,45 punktów, w badaniu sprawdzającym 17,85. Grupy kontrolne w pierwszym badaniu osiągnęły poziom 14,46 punktów, w badaniach sprawdzających 14,86 punktów. Wyniki testu rozumowania w wersji B, które to badanie było przeprowadzane w drugim roku eksperymentu, przynoszą jeszcze ciekawsze obserwacje. W tym badaniu grupy eksperymentalne poprawiły swoje wyniki: z 16,45 punktów w badaniu początkowym do 18,20 punktów w badaniu sprawdzającym. Tymczasem średnie wyniki grup kontrolnych pogorszyły się, z 16,62 punktów do 15,46.

Myślenie twórcze jest umiejętnością bardzo trudną do ewaluacji. Autorzy projektu posłużyli się testem myślenia twórczego Torrance'a, ujmującym twórczość myślenia w kategoriach płynności, giętkości i oryginalności. Zastosowano trzy pomiary: badania wersją A były wykonane na początku (badania wstępne) i na końcu (badania pośrednie) roku szkolnego 1984/1985, badania wersją B (badanie końcowe) na koniec roku szkolnego 1985/1986. Średnie wyniki dla płynności myślenia pokazały, że grupy kontrolne uzyskały lepsze wyniki we wszystkich trzech pomiarach niż grupy eksperymentalne. W obu grupach odnotowano wzrost wyniku między pierwszym i drugim pomiarem i spadek w pomiarze trzecim, choć wyniki pomiaru trzeciego były lepsze od pierwszego zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej. Jednakże różnica między pomiarem początkowym a końcowym była większa w grupie eksperymentalnej (pomiar początkowy – 72,04, pomiar końcowy – 88,09) niż w grupie kontrolnej (odpowiednio 87,04 i 99,45).

Nieco inny trend ujawniły wyniki badania w aspekcie giętkości. Choć w badaniach wstępnych lepiej wypadły grupy kontrolne (wynik 37,36 przy 35,62 w grupie eksperymentalnej), to w kolejnych badaniach uczniowie w grupach eksperymentalnych uzyskiwali zdecydowanie lepsze wyniki. W drugim pomiarze grupa eksperymentalna osiągnęła wynik 41,22, grupa kontrolna 39,89, w badaniach końcowych odpowiednio 41,43 i 37,71.

Pozytywny wpływ lekcji filozofowania na rozwój dzieci w najbardziej wyraźny sposób wykazały badania w aspekcie oryginalności myślenia. W tym badaniu średnie wyniki grup eksperymentalnych rosły skokowo w trzech pomiarach przy spadku wyników grupy kontrolnej między pierwszym a drugim pomiarem.

Autorzy badania dochodzą do wniosku, że wyniki eksperymentu ujawniają pozytywny wpływ zajęć z cyklu „Filozofia dla dzieci” na rozwój umysłowy dzieci uczestniczących w zajęciach.

### 3. CLACKMANNANSHIRE PROJECT

Clackmannanshire to nieduży region położony w środkowej części Szkocji, siedziba lokalnej jednostki samorządowej. W 1997 roku władze okręgu opracowały program rozwoju oświaty, który podkreślał potrzebę rozwoju u dzieci krytycznego i samodzielnego myślenia pozwalającego na skuteczne rozwiązywanie problemów. W efekcie jako element tej strategii w 2001 roku wprowadzono w szkołach podstawowych okręgu Clackmannanshire program filozoficznych dociekań z dziećmi. Przekonanie o efektywności tego podejścia opierano na znanych wówczas badaniach nad pozytywnym wpływem P4C na rozwój pożądanych umiejętności dzieci. Jednocześnie zaplanowano przeprowadzenie własnych badań. Innowacyjność projektu w Clackmannanshire polegała na tym, że władze oświatowe zobowiązały wszystkie szkoły w okręgu do promowania myślenia i uczenia się poprzez dociekania filozoficzne. Ponadto od początku założono, że projekt będzie przedmiotem rygorystycznej oceny efektywności programu, realizowanej przy ścisłej współpracy między władzami oświatowymi Clackmannanshire i University of Dundee (Trickey, 2004).

Program zakładał wprowadzenie w szkołach elementarnych w okręgu regularnych zajęć filozofowania z dziećmi w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Spośród 19 szkół okręgu ostatecznie w eksperymencie wzięło udział 8 szkół. Zajęcia odbywały się według programu Paula Clegghorna *Thinking through Philosophy* (Coleghorn, 2002), którego struktura oparta jest na Lipmanowskim programie filozofowania z dziećmi. Program proponuje krótkie opowiadania i wiersze, które poprzez swoją wieloznaczność stanowią zachętę dla dzieci do twórczej interpretacji i dyskusji. Program został opracowany z myślą o nauczycielach, którzy nie mieli wcześniej doświadczenia w prowadzeniu dociekań filozoficznych z dziećmi.

Głównym założeniem projektu było sprawdzenie, czy regularne cotygodniowe zajęcia z dociekań filozoficznych może prowadzić do rozwoju zdolności poznawczych uczniów, umiejętności krytycznego myślenia i prowadzenia dialogu oraz rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych. Projekt rozpoczęto we wrześniu 2001 roku, przeszkolono wówczas nauczycieli mających realizować dociekania filozoficzne w klasach Primary Year 6 (10–11 lat) oraz Primary Year 7 (11–12 lat).

Podstawę pomiaru stanowiły standaryzowane testy służące do ewaluacji zdolności poznawczych i umiejętności logicznych (CAT) oraz test MALS (*Myself as s Lerner*). Test *Cognitive Abilities Test* (CAT) jest standardowo używanym w brytyjskim szkolnictwie testem, służącym do oceny rozwoju umiejętności poznawczych ucznia. Pozwala określić poziom rozwoju w kategoriach umiejętności werbalnych, niewerbalnych oraz matematycznych. Test ten ocenia umiejętności



takie jak rozumowanie, identyfikacja, dopasowanie, określenie powiązań, klasyfikacja, rozpoznawanie, zapamiętywanie, analiza. Test MALS służy do ewaluacji percepcji uczniów o sobie jako podmiotów uczących się i aktywnie rozwiązujących problemy w ramach procesu uczenia się. Test składa się z szeregu stwierdzeń opisujących cechy ucznia, badanych musi w pięciostopniowej skali określić, na ile dane stwierdzenie odnosi się do niego samego. W obu rodzajach testów zaplanowano badanie przed i po interwencji. Dodatkowo w 2005 roku, po 16 miesiącach od zakończenia zajęć, przeprowadzono dodatkowe badanie testem CAT. Poza metodami ilościowymi posłużono się obserwacją i wywiadem. Zastosowano analizę zapisu wideo wybranych zajęć oraz systematyczne wywiady z użyciem kwestionariuszy z nauczycielami, uczniami oraz dyrektorami szkół (Topping, Trickey, 2007a, 2007b).

Porównanie wyników badań testem CAT wykazały poprawienie wyników uczniów w grupach eksperymentalnych średnio o sześć standaryzowanych punktów, przy równoczesnym nieznacznym pogorszeniu średnich wyników uczniów z grup kontrolnych.

**Tabela 1. Clamannashire Project – Wyniki badań testem CAT**

Skala CAT	Pre-test	Post-Test	Różnica
<b>Grupy eksperymentalne</b>			
Werbalne	99	104,8	5,8
Niewerbalne	99	104	5,0
Matematyczne	99	106,2	7,2
<b>Ogółem</b>	<b>99</b>	<b>105</b>	<b>6,0</b>
<b>Grupy kontrolne</b>			
Werbalne	99,7	99	-0,7
Niewerbalne	101,6	99	-2,6
Matematyczne	102,8	100,2	-2,6
<b>Ogółem</b>	<b>101,3</b>	<b>99,4</b>	<b>-0,9</b>

Źródło: Topping, Trickey (2007a, 2007b).

Podobnie analiza porównawcza wyników testu MALS pokazuje poprawę samooceny uczniów w sytuacji uczenia się w grupach eksperymentalnych, przy braku zauważalnej różnicy u uczniów w grupach kontrolnych. Według autorów projektu wyniki badań sugerują, że nawet cotygodniowe jednogodzinne zajęcia z dociekań filozoficznych poprawiają umiejętności poznawcze i logiczne uczniów (Topping, Trickey, 2007a).



Interesujący wynik daje również badanie follow-up, przeprowadzone po 16 miesiącach od zakończenia zajęć. Uczniowie z grupy eksperymentalnej osiągnęli średni wynik 105,2 – tymczasem w grupie kontrolnej średni wynik wyniósł 98,3. Okazuje się, że uczniowie uczestniczący w dociekaniach filozoficznych nieznacznie poprawili swój wynik, natomiast pogorszyły się osiągnięcia uczniów z grupy kontrolnej (Topping, Trickey, 2007c).

Badania za pomocą analizy zapisu wideo oraz wywiady służyły autorom przede wszystkim do zmierzenia zmian w obszarze kompetencji emocjonalnych i społecznych, częściowo jednak pokazały wpływ interwencji na niektóre kompetencje poznawcze, których nie obejmowały badania testowe. Według analizy zapisu wideo autorzy stwierdzili, że ogólny udział wypowiedzi uczniów w stosunku do wypowiedzi nauczyciela wzrósł z 41% do 66% – przypomnijmy badanie przeprowadzono po półrocznym okresie prowadzenia zajęć z filozofowania. Długość wypowiedzi indywidualnych uczniów wzrosła średnio o 58%. W klasach kontrolnych nie zaobserwowano znaczących zmian. Zaobserwowano również zwiększoną ilość pytań otwartych zadawanych przez nauczycieli. Podobnych obserwacji dostarczyły wyniki analizy odpowiedzi uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół w przeprowadzonych wywiadach. Badanie pokazało pozytywny wpływ zarówno na rozwój umiejętności uczniów, jak i na sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli. W konkluzji autorzy stwierdzają, że prowadzenie zajęć z dociekań filozoficznych poprawia jakość dyskusji i dialogu w klasie oraz umiejętności krytycznego i twórczego myślenia u dzieci (Trickey, 2005; Topping, Trickey, 2007c).

#### 4. BADANIE DURHAM UNIVERSITY

Badanie zostało zrealizowane w kooperacji SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education) oraz naukowców z Durham University pod kierownictwem prof. Stephena Gorarda (Gorard, Siddiqui, See, 2015). Głównym celem było sprawdzenie, czy roczne regularne zajęcia prowadzone metodą P4C mogą prowadzić uczniów na poziomie nauczania Year 4 (8–9 lat) oraz Year 5 (9–10 lat) do polepszenia osiągnięć w dziedzinie umiejętności matematycznych, czytaniu i pisaniu, a także w umiejętnościach poznawczych mierzonych w testach CAT (*Cognitive Abilities Test*).

Projekt trwał od stycznia do grudnia 2013 roku. Objął 48 szkół z całej Anglii, które dobrowolnie odpowiedziały na zaproszenie SAPERE do udziału w projekcie badawczym. Spośród szkół biorących udział 22 szkoły tworzyły grupę eksperymentalną, 26 szkół – grupę kontrolną. Ogółem w eksperymencie wzięło

udział ponad 3000 uczniów. W grupach eksperymentalnych przez 12 miesięcy prowadzono regularne zajęcia P4C w wymiarze godziny tygodniowo. Zajęcia odbywały się według programu SAPERE, którego struktura jest wzorowana na programie Lipmanna.

W eksperymencie założono pomiar efektów za pomocą dwóch testów. Pierwszym z nich jest standardowy test *Key Stage 2*, który służy do pomiarów postępów uczniów w umiejętnościach matematycznych, czytaniu i pisaniu. W Anglii w każdym roku edukacji przeprowadza się ewaluację postępu ucznia, odnosząc wyniki do wymagań przypisanych do odpowiedniego etapu edukacji (*Key Stage*). W pierwszym i drugim roku nauki (Year 1: 5–6 lat; Year 2: 6–7 lat) uczniowie są badani testami KS1, od trzeciego do szóstego roku są badani testem KS2. Cały system edukacji podzielony jest na pięć etapów KS1 – KS5, do których przypisane są odpowiednie kompetencje. Wyniki odnosi się do badań poprzednich, mierząc postępy ucznia. W eksperymencie wzięli udział uczniowie z poziomu KS2, których wyniki odniesiono do ich osiągnięć z poziomu KS1. Drugim testem użytym w badaniu jest test *Cognitive Abilities Test* (CAT). Założono dwa pomiary: pre-test przed rozpoczęciem zajęć P4C (grudzień 2012) oraz post-test po zakończeniu zajęć (styczeń 2014). Testy przeprowadzono w grupie kontrolnej i w grupie eksperymentalnej.

Oprócz pomiaru ilościowego eksperyment zakładał badania jakościowe, które polegały na wywiadzie przeprowadzonym z uczniami i nauczycielami oraz na obserwacji przeprowadzonych przez obserwatorów według wcześniej przygotowanego kwestionariusza. Badaczy interesowały zmiany w zachowaniach uczniów (wzajemne relacje między uczniami, relacja uczniów do nauczyciela i do szkoły, aktywność na lekcjach) oraz w zachowaniach nauczycieli (zachęcanie uczniów do dyskusji, dominacja w dyskusji, słuchanie uczniów, zadawane pytania, itp.). Obserwatorzy przeprowadzali badania na początku i na końcu projektu w wybranych szkołach.

Eksperyment wykazał, że P4C miało pozytywny wpływ na lepsze osiągnięcia w czytaniu i pisaniu. Testy KS2 wykazały, że ogólnie rzecz biorąc, uczniowie uczestniczący w zajęciach P4C wyprzedzali uczniów odbywających normalne lekcje w postępach w zakresie czytania i matematyki średnio o dwa miesiące. Nie było dowodów na poprawę w zakresie pisania. Autorzy badania podkreślają, że P4C miał największy pozytywny wpływ na wyniki uczniów pochodzących ze środowisk będących w gorszej sytuacji ekonomicznej.

Wyniki CAT odsłaniają bardziej złożone rezultaty. U uczniów, którzy rozpoczęli program będąc na poziomie Year 5 (9–10 lat), wykazano pozytywny wpływ P4C, ale u uczniów młodszych, rozpoczynających program na poziomie Year 4, wyniki

nie były lepsze niż w grupie kontrolnej, co ukazuje brak korzyści programu w tej grupie. Ogólnie wyniki sugerują, że P4C spowodowało niewielką poprawę w punktacji CAT w całej grupie eksperymentalnej, przy czym w tym badaniu u uczniów pochodzących ze środowisk gorzej sytuowanych ekonomicznie odnotowano mniejszy postęp niż u pozostałych uczniów. W badaniu CAT badane umiejętności są ujmowane w czterech kategoriach: umiejętności werbalne, pozawerbalne, myślenia ilościowego i przestrzennego. W eksperymencie ujawniono pozytywny wpływ na umiejętności werbalne, nie odnotowano znaczących pozytywnych zmian w pozostałych kategoriach.

W badaniach jakościowych wykazano, że na ogólne pozytywne efekty zajęć P4C znaczący wpływ ma sposób włączenia tych zajęć w plan lekcji, według którego pracuje szkoła. Dla większej efektywności programu ważne jest, aby zajęcia te były raczej stałym elementem tygodniowego rozkładu lekcji niż zajęciami nieregularnie dołączanymi do zwykłego harmonogramu. Badania ankietowe i obserwacje pokazały, że P4C miały korzystny wpływ na poprawę wielu umiejętności społecznych i emocjonalnych uczniów, takich jak zwiększenie uwagi uczniów, częstsze wypowiedzi ujawniające własne przekonania, większa cierpliwość podczas słuchania innych, wyważona samoocena. Niektórzy nauczyciele podkreślali również, że P4C miało pozytywny wpływ na ogólne zaangażowanie uczniów w klasie i tendencję do zadawania większej ilości pytań również na innych lekcjach.

Niewątpliwą zaletą badań jest zaawansowana metodologia oraz zasięg; na pewno te czynniki w znaczący sposób uwiarygadniają wyniki. Słabością, na którą wskazują sami autorzy badania, jest krótki okres uczestniczenia uczniów w programie, co mogło mieć wpływ na wynik pomiaru (Gorard, Siddiqui, See, 2015).

## 5. EKSPERYMENT MADRYCKI

Celem tego eksperymentu jest sprawdzenie długoterminowych oddziaływań programu dociekań filozoficznych na uczestniczących w tym programie uczniów. Badacze starają się odpowiedzieć na pytanie, czy możliwe jest długotrwałe utrzymanie pozytywnych efektów w rozwoju kompetencji poznawczych i emocjonalnych u uczniów. Dotychczasowe badania pokazywały poprawę w określonych krótkich przedziałach czasowych. Wciąż brakuje jednak przekonujących dowodów na wpływ dociekań filozoficznych na edukację szkolną na wszystkich etapach oraz że te efekty utrzymują się w czasie.

Badanie to prowadzone jest od 2002 roku przez European School of Madrid, koordynatorem projektu jest Elena Morilla (Colom, Moriyón, Magro, Morilla,

2014). Od tego czasu prowadzone są w tej szkole regularne cotygodniowe zajęcia P4C w wymiarze godziny tygodniowo. Zajęcia te są zintegrowane z programem szkolnym na wszystkich poziomach nauczania od pierwszej klasy szkoły elementarnej (6 lat) do ostatniej klasy szkoły średniej (18 lat), w sumie więc każdy z uczniów przechodzi przez 12-letni cykl zajęć P4C. Badanie jest zaplanowane na 20 lat. Przez 12 lat trwania eksperymentu przeprowadzono trzy pomiary pośrednie, na podstawie których w 2014 roku opracowano wstępne wyniki, gdy pierwsza z grup ukończyła 12-letni cykl nauki. Pomiary pośrednie odbywały się po drugim roku nauki (2004), po szóstym roku nauki (2008) oraz po dziesiątym roku nauki (2012).

W badaniu biorą udział uczniowie European School of Madrid, uczestniczący w zajęciach, oraz uczniowie innej szkoły, w której nie odbywają się zajęcia P4C, stanowiący grupę kontrolną. Do eksperymentu byli włączani uczniowie kolejnych roczników do 2009 roku – ten rocznik zakończy edukację szkolną w 2021 roku. Eksperyment będzie trwał do 2022 roku. W sumie badaniem objęto 455 uczniów w grupie eksperymentalnej oraz 321 uczniów w grupie kontrolnej.

Projekt zakłada pomiar wpływu na rozwój kompetencji poznawczych oraz kompetencji emocjonalnych i społecznych. Założono użycie dwóch rodzajów testów: testów EFAI oraz testów EPQ. Test EFAI (*Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales*) jest standaryzowanym testem służącym do oceny zdolności intelektualnych, składających się z pięciu części określających umiejętności myślenia matematycznego, przestrzennego, abstrakcyjnego, rozumienia pojęć i zdolności pamięciowe. Testy EPQ (*Eysenck Personality Questionnaire*) służą ocenie rozwoju osobowościowego i cech charakteru.

Wstępne wyniki opublikowane w 2014 roku (Colom, Moriyón, Magro, Morilla, 2014) wskazują na korzyści wynikające z uczestniczenia uczniów w zajęciach z dociekań filozoficznych. Porównanie wyników uczniów grup eksperymentalnych i kontrolnych pokazuje wzrost średnich wyników uczniów uczestniczących w dociekaniach w stosunku do uczniów z grup kontrolnych. W kategorii ogólnych zdolności rozumowania różnica wynosiła 0,44, w kategorii myślenia abstrakcyjnego 0,29, w kategorii umiejętności werbalnych 0,47. Przy założeniu, że różnica powyżej 0,2 jest statystycznie znacząca, pozytywny efekt jest tutaj wyraźny. Autorzy raportu dla celów porównawczych wykazują ów wzrost przy użyciu skali ilorazu inteligencji, przypisując poszczególne obszary umiejętności poznawczych odpowiednim rodzajom inteligencji i określając w tych rodzajach poziom ilorazu inteligencji. W tej skali przewaga uczniów w grupie eksperymentalnej nad uczniami z grupy kontrolnej wyniosła w przypadku ogólnych zdolności rozumowania 7 pkt IQ, w kategorii myślenia abstrakcyjnego 4 pkt IQ oraz w kategorii umiejętności werbalnych 7 pkt

IQ. Autorzy badania podkreślają również fakt, że dotychczasowe wyniki pokazują, że największe pozytywne efekty obserwowane są u uczniów mniej zdolnych intelektualnie. Naturalnym zjawiskiem jest powiększający się odsetek uczniów z tzw. grupy ryzyka w kolejnych etapach edukacji szkolnej. Taki efekt w standardowym wymiarze zaobserwowano w grupie kontrolnej. Tymczasem w grupie eksperymentalnej odsetek uczniów w tzw. grupie ryzyka pozostał niemal na tym samym poziomie. Pokazuje to szczególnie pozytywny wpływ dociekań filozoficznych na uczniów mniej zdolnych intelektualnie, co wydaje się interesujące w kontekście problemu wyrównywania szans edukacyjnych.

## 6. PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

Wyniki opisanych tu eksperymentów, jak i zdecydowana większość zrealizowanych badań efektów programu P4C, dostarcza danych mogących świadczyć o walorach tej metody, pozwalających uznać ją za atrakcyjne narzędzie wspierające proces edukacji. Warto jednak podkreślić, że kwestia ewaluacji efektów P4C pozostaje wciąż kontrowersyjna. Spory i dyskusje dotyczą zazwyczaj problemu określenia kompetencji podlegających ewaluacji, adekwatności metod stosowanych do ich pomiaru, interpretacji wyników czy sposobu implementacji efektów. Obecnie mamy do czynienia z sytuacją, w której pomimo tak wielu badań zdających się potwierdzać efektywność P4C, metoda ta nie znajduje zbyt wielu zwolenników wśród teoretyków edukacji, pedagogów czy reformatorów systemów oświaty. Wciąż poza nielicznymi wyjątkami pozostaje ona niszową ciekawostką edukacyjną, propagowaną przez wąskie grono entuzjastów. Dlaczego tak się dzieje?

Cebas i Moriyon (2004) sądzą, że jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może stanowić fakt, że większość z analizowanych przez nich ewaluacji zdaje się nie spełniać kryteriów metodologicznych rzetelnych badań edukacyjnych. Lektura raportów z badań dostarcza licznych przykładów błędów metodologicznych i nieścisłości, które nie pozwalają na poważne potraktowanie dostarczanych w tych ewaluacjach danych. Większość pomiarów używa jako narzędzia testu NJTRS, który jest narzędziem sprofilowanym do tej metody. Autorzy zauważają, że owo sprofilowanie może stanowić wadę tego narzędzia, gdyż zbyt bliskie skorelowanie badanych umiejętności z treściami występującymi w programie sprawia, że pomiar tych umiejętności w grupach kontrolnych nie jest do końca wiarygodny.

Ponadto autorzy zwracają uwagę na fakt, że dotąd nie pojawił się w świecie nauki zespół czy środowisko badaczy prowadzących regularne i systematyczne badania nad P4C. IAPC początkowo zajmowało się ewaluacją programu, obec-

nie raczej skupia się na propagowaniu i rozwijaniu metody. Wyjątek stanowią studia brytyjskich i hiszpańskich naukowców (Topping, Trecky, 2004; Moriyon, Rebollo, Colom, 2005), którzy podjęli się rzetelnej naukowej metaanalizy części dotychczasowych badań, co przyczyniło się niewątpliwie do rozwoju badań nad efektywnością P4C. Wnioski z tych analiz dały impuls do opisanych wyżej zaawansowanych badań prowadzonych przez Durham University. W 2016 roku realizowany był tam projekt kolejnych badań nad wpływem P4C na rozwój kompetencji niekognitywnych<sup>2</sup>.

Według Kena Robinsona niewielki wpływ badań edukacyjnych na kierunki zmian w edukacji wiąże się ze zjawiskiem dużo głębszym, występującym na poziomie styku edukacji z polityką i władzą. W swojej najnowszej książce *Kreatywne szkoły* (2016) dowodzi, że jedynym sposobem na przeprowadzenie zmian w systemach edukacji nie jest odgórnie wprowadzona reforma, lecz oddolna rewolucja, transformacja, która odbywa się na poziomie pojedynczych klas i szkół. K. Robinson pisze:

[...] rewolucje nie czekają na ustawy. Wyłaniają się z działań ludzi, od dołu. Edukacja nie odbywa się w pomieszczeniach komisji parlamentarnych, ani w przemowach polityków. Jest tym, co ma miejsce między uczniami a nauczycielami w prawdziwych szkołach [...] Jeśli jesteś w jakikolwiek sposób zaangażowany w edukację, masz trzy możliwości: możesz dokonywać zmian w ramach systemu, możesz wywierać nacisk na zmiany samego systemu, albo możesz działać poza systemem (Robinson, 2015, s. 21).

Dotychczasowe doświadczenia płynące z praktyki dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą w szkole zdają się wskazywać na fakt, że największą ich zaletą jest wymuszona przez metodykę P4C zmiana paradygmatu komunikacyjnego w klasie. Zgodnie z podstawowym założeniem metody klasa powinna zostać przemieniona we wspólnotę dociekającą, w której wszyscy są równorzędnymi uczestnikami dociekań. Stawia to nauczyciela w odmiennej roli i w konsekwencji pozwala mu wchodzić w innego rodzaju interakcje z uczniami. W wielu przypadkach doświadczenie prowadzenia zajęć P4C zmienia podejście nauczycieli do ich pracy w szkole. W konsekwencji ważnym efektem programu jest wpływu P4C na szeroko rozumianą kulturę szkoły. Znaczenie i skala tego wpływu powinny stać się przedmiotem przyszłych badań nad efektywnością programu dociekań

<sup>2</sup> Informacje na temat projektu badawczego *Non-cognitive impacts of Philosophy for Children*, prowadzonego przez Nuffield Foundation i Durham University, dostępne są na stronie: <http://www.nuffieldfoundation.org/non-cognitive-impacts-philosophy-children>.

filozoficznych. Studia takie pozwoliłyby spojrzeć na P4C jako na jeden z elementów wewnątrzsystemowej, oddolnej zmiany, która pomimo tego, że dokonuje się w pojedynczych grupach, ma siłę oddziaływania o skutkach i wpływie dużo bardziej znaczącym niż odgórne reformy systemu edukacji. Istota tego wpływu, jego zasięg i skala powinny stać się przedmiotem kolejnych badań.

### **Bibliografia:**

- Cleghorn, P. (2002). *Thinking through philosophy*. Blackburn: Educational Printing Services.
- Colom, R., Moriyón, F.G., Magro, C., Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 35 (1), s. 50–56.
- Gamhy, D.G., Iberer, G. (1988). Philosophy for children: A research project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 7 (3), s. 18–26.
- Gamhy, D.G., Iberer, G. (1990). Nauczanie „Filozofii dla dzieci”. *Badania nad umysłowym i osobowościowym rozwojem uczniów. Prakseologia*, 1–2 (106–107), s. 183–212.
- García-Moriyón, F., Cebas-Tudela, E. (2004). What we know about Research in Philosophy with children. Pobrane z: <https://philoenfant.org/2015/10/30/resume-de-103-recherches-en-philosophie-pour-les-enfants/>.
- García-Moriyón, F., Rebollo I., Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), s. 14–22.
- Gorard, S., Siddiqui, N., See, B.H. (2015). *Philosophy for Children. Evaluation report and Executive summary*. Pobrane z: [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Philosophy\\_for\\_Children.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Philosophy_for_Children.pdf).
- Lipman, M., Sharp, A.N., Oscanyan, F.S. (2008). *Filozofia w szkole*. Warszawa: CODN.
- Robinson, K. (2015). *Kreatywne szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Slade, Ch. (1992). Creative and Critical thinking. An Evaluation of Philosophy for Children. *Analytic Teaching*, 4 (13), s. 25–36.
- Topping, K.J., Trickey, S. (2007a). Collaborative philosophical enquiry for schoolchildren: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, s. 271–288.
- Topping, K.J., Trickey, S. (2007b). Collaborative philosophical enquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77, s. 787–796.
- Topping, K.J., Trickey, S. (2007c). Impact of Philosophical enquiry on school students' interactive behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 2, s. 73–84.
- Trickey, S., Topping, K.J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 75 (3), s. 365–380.
- Trickey, S. (2004). Promoting social and cognitive development through collaborative enquiry: An evaluation of the „Thinking through philosophy” programme. Pobrane z: <http://www.clacksweb.org.uk/document/228.pdf>.