

JAKUB JANCZURA
ANNA KARCZMARCZYK
ARKADIUSZ GUT
ROBERT MIRSKI

W STRONĘ LEPSZEGO ROZUMIENIA EMOCJI:
WPŁYW FILOZOFOWANIA Z DZIEĆMI NA UCZENIE EMOCJI –
PRZEGLĄD BADAŃ ROZWOJOWYCH

WSTĘP

Ostatnie lata przyniosły rosnące zainteresowanie kwestią filozoficznych dyskusji z dziećmi. Jednym z głównych nurtów podejmujących tę problematykę — zarówno z perspektywy naukowej, jak i praktycznej — jest program stworzony pod koniec lat sześćdziesiątych przez Matthew Lipmana w Stanach Zjednoczonych. Lipman opracował metodę pracy z dziećmi opierającą się na filozoficznym dialogu w grupie, gdzie nauczyciel występuje w roli moderatora dyskusji, którego głównym celem nie jest przekazanie wiedzy o jakichś konkretnych systemach czy szkołach filozoficznych, lecz wzbudzenie w dzieciach ciekawości i zachęcenie do samodzielnej analizy proble-

MGR JAKUB JANCZURA — Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Interdyscyplinarna Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Katedra Kognitywistyki, doktorant; adres do korespondencji: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: Jakubjanczura0102@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5051-493X>.

Dr ANNA KARCZMARCZYK — Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Katedra Kognitywistyki; adres do korespondencji: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: a.karczmarczyk@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2781>.

Dr hab. ARKADIUSZ GUT, Prof. UMK — Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Katedra Kognitywistyki; adres do korespondencji: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: arkadiusz.gut@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2781>.

Mgr ROBERT MIRSKI — Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Interdyscyplinarna Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Katedra Kognitywistyki, doktorant; adres do korespondencji: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: robmirski@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1608-4734>.

mów w sposób, jaki robią to filozofowie. Podejście Lipmana, nazwane przezeń Filozofią dla Dzieci (*Philosophy for Children*, P4C), zyskało w ostatnich latach ogromną popularność i jest dziś wykorzystywane w ponad sześćdziesięciu krajach świata. Jego zwolennicy sądzą zazwyczaj, że metody stworzone przez Lipmana niosą z sobą daleko idące pozytywne efekty — filozofujące dzieci mają wykazywać nie tylko lepsze zdolności krytycznego i logicznego myślenia, ale również zwiększoną otwartość społeczną oraz ciekawość świata. Interwencyjne badania psychologiczne z wykorzystaniem metody Lipmana pokazują jej korzystny wpływ na rozwój dzieci w bardzo szerokim zakresie kompetencji.

Cel niniejszego artykułu jest dwojaki: z jednej strony pragniemy dokonać przeglądu literatury z zakresu metodologii Lipmana oraz nakreślić to, w jaki sposób ewoluowała ona na przestrzeni lat; z drugiej, przedstawiamy, w jaki sposób narzędzie P4C można wykorzystać w badaniach rozwojowych dotyczących rozumienia emocji. Wybór przedstawienia wpływu filozofowania dzieci na ich rozumienie stanów emocjonalnych został podyktowany tym, że rozwój umiejętności kontroli i rozumienia stanów afektywnych nie był dotychczas wyczerpująco omawiany w kontekście P4C. Można jednak przypuszczać, biorąc pod uwagę szeroki zakres jej pozytywnych efektów, że i w tej dziedzinie Filozofia dla Dzieci daje pozytywne rezultaty. Naszym głównym punktem odniesienia w tym kontekście są badania rozwojowe skupiające się na rozumieniu stanów emocjonalnych poprzez dzieci.

Pierwsza część artykułu przedstawia, czym jest Filozofia dla Dzieci, jakie są jej cele i założenia. Omawiamy w niej również szczegółowo liczne korzyści ze stosowania metody filozofii dla dzieci wykazane w badaniach pedagogicznych i psychologicznych oraz podejmujemy bardziej ogólną i filozoficzną kwestię, czy dzieci w ogóle są zdolne do filozofowania. W drugiej części artykułu dyskutujemy, jaką rolę odgrywa P4C w rozwoju rozumienia emocji przez dzieci. Zwracamy uwagę na fakt, że badania nad rozwojem rozumienia emocji wykazują znaczący pozytywny efekt rozmów dziecka z rodzicami i innymi osobami z jego otoczenia. Biorąc pod uwagę fakt, że metoda P4C opiera się w sposób fundamentalny na dialogu, argumentujemy, że interwencja z jej wykorzystaniem powinna mieć również pozytywny wpływ na rozwój rozumienia emocji. Na koniec przedstawiamy nieliczne dotychczasowe badania empiryczne, które wykorzystywały P4C w kontekście rozwoju rozumienia emocji i które wydają się potwierdzać powyższą tezę. Pokróctce przedstawiamy narzędzia wykorzystywane w tych badaniach oraz prezentujemy szersze wnioski, które płyną z omawianych badań.

1. TŁO TEORETYCZNE

1.1. NA CZYM POLEGA PROJEKT FILOZOFII DLA DZIECI?

Ruch Filozofii dla Dzieci narodził się w 1970 r. w New Jersey w Stanach Zjednoczonych. Wtedy to profesor Matthew Lipman założył (Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC, Instytut Rozwoju Filozofii dla Dzieci) przy Montclair State University, który funkcjonuje do dziś. Motywacją do powołania Instytutu były osobiste doświadczenia Lipmana nabyte w toku wieloletniej praktyki na stanowisku wykładowcy akademickiego. Podczas pracy ze studentami zwrócił on uwagę, że wielu z nich brakuje umiejętności krytycznego myślenia. Lipman doszedł przy tym do wniosku, że moment gdy młodzi ludzie osiągną wiek uniwersytecki, to zbyt późno, by nauczyć ich tej umiejętności (LIPMAN 1982). Uważał, że rozsądnie byłoby zacząć uczyć podstaw krytycznego myślenia w młodszym wieku i zaproponował wprowadzenie filozofii do szkół podstawowych (LIPMAN 1976b). Według Lipmana głównym celem nauczania filozofii jest nie tylko pomaganie dzieciom w samodzielnym myśleniu, w poszukiwaniu alternatyw dla ich własnego punktu widzenia, w logicznym i obiektywnym rozważaniu dowodów oraz w poszukiwaniu założeń i uzasadnień ich przekonań, ale również pomoc w stawaniu się bardziej rozważnymi, refleksyjnymi, troskliwymi i rozsądnymi osobami (LIPMAN i in. 1980).

Metody dydaktyczne opracowane przez Lipmana różniły się przy tym znacząco od sposobu nauczania filozofii i logiki w szkołach i na uczelniach, tj. zapoznawania uczniów z systemami filozoficznymi czy abstrakcyjnymi regułami wnioskowania. Zamiast tego filozofia dla dzieci przejmuje metodologię Sokratesa, polegającą na prowokowaniu filozoficznych rozmów, określanych jako „wspólnoty dociekań”, poprzez zadawanie właściwych pytań lub opowiadanie angażujących emocjonalnie i prowokujących do dyskusji historyjek (ibid.). Jak Lipman przyznaje w jednej ze swoich prac (ibid.), idea P4C została stworzona na kanwie zaleceń amerykańskiego filozofa Johna Deweya (1997), który uważał, że edukacja powinna być eksperymentalna, oraz rosyjskiego pedagoga Lwa Wygotskiego (1989), według którego rozwój krytycznego myślenia jest ściśle powiązany z uczestnictwem w społecznych interakcjach, w których decydujące znaczenie odgrywa komunikacja werbalna (zob. też Minick 2005). Dewey i Wygotski zwracali ponadto uwagę na konieczność uczenia dzieci myślenia, a nie tylko zapamiętywania informacji (Lipman 2017). Wśród innych myślicieli, którzy wywarli wpływ

na P4C, Lipman wymienia także Justusa Buchlera, Jeana Piageta, Gilberta Ryle'a, George'a Herberta Meada i Ludwiga Wittgensteina (ibid.).

Od lat 70. XX wieku program P4C stał się ogólnościowym podejściem edukacyjnym, a jego elementy zostały przyjęte przez szkoły w ponad 60 krajach świata (MERCER i in. 1999). Lipman opracował i udostępnił scenariusze prowadzenia zajęć dla nauczycieli, zawierające gotowe opowiadania i instrukcje dotyczące przebiegu spotkania i prowadzenia dyskusji z uczniami. Współcześnie praktycy P4C stosują mniej lub bardziej wierne wersje metody Lipmana. Niektórzy edukatorzy sięgają po oryginalne powieści filozoficzne Lipmana, takie jak *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974), *Lisa* (1976), *Suki* (1978), *Mark* (1980), *Pixie* (1981) czy *Kio i Gus* (1982), *Elfie* (1987), *Nous* (1996); inni wykorzystują dowolne opowiadania, które uznają za intrygujące; jeszcze inni przygotowują bezpośrednie pytania filozoficzne. Dialog z dziećmi również bywa prowadzony na różne sposoby: choć większość praktyków preferuje spontaniczny dialog rówieśniczy, to niektórzy stosują bardziej ustrukturyzowaną praktykę, np. zlecając uczniom wykonywanie różnych zadań czy odgrywanie ról (GOUCHA 2007).

Organizacja promująca program P4C w Wielkiej Brytanii — Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) — opracowała szablon, wzorowany na metodzie Lipmana, który pozwala zorganizować poprawnie sesję poświęconą dociekaniom filozoficznym. Zgodnie z zaleceniami tej instytucji harmonogram sesji poświęconych dociekaniom filozoficznym powinien składać się z 10 etapów i opierać się na kilku zasadach. Uczniowie i nauczyciel przygotowują salę i siadają w kręgu tak, aby wszyscy mogli się widzieć i słyszeć. Nauczyciel uzgadnia z uczniami wytyczne dotyczące przebiegu sesji, a celem jest ustalenie podstawowych zasad komunikacji uzgodnionych przez wszystkich uczniów. Spotkanie rozpoczyna się od (1) *rozgrzewki*, która ma na celu zbudowanie wspólnoty poprzez integrację grupy w zabawie oraz rozluźnienie atmosfery. Następnie nauczyciel przechodzi do (2) *prezentacji materiału*, który ma wywołać zainteresowanie uczniów, zaciekawić ich i sprowokować do zastanowienia się nad tym, co jest dla nich ważne.

Po minucie ciszy następuje (3) *refleksja nad materiałem*, w tym czasie uczniowie w parach dzielą się interesującymi kwestiami i tematami lub notują kluczowe słowa. Nauczyciel często zapisuje niektóre z pojawiających się kluczowych słów i pomysłów. Następnie dzieci mają czas na (4) *sformułowanie pytań*, które je nurtują. Dzieci (5) *prezentują pytanie* swojej grupy tak, by wszyscy mogli je zobaczyć i usłyszeć. Kiedy wszystkie pytania

zostaną zebrane i zapisane, dzieci są proszone o wyjaśnienie, powiązanie, docenienie lub ocenę pytań przed wybraniem jednego z nich do dyskusji. Gdy lista pytań jest już gotowa, kolejnym etapem jest (6) *wybranie najważniejszego pytania jako punktu wyjścia do dialogu*. Wyboru dokonują uczniowie, stosując jedną z metod głosowania.

W dalszej kolejności ma miejsce etap (7) *dzielenia się swoimi myślami* — wszyscy uczniowie mają możliwość podzielenia się swoimi poglądami. Następnie przechodzą do (8) *dociekania* — uczniowie uczestniczą w dyskusji, opierając się na wypowiedziach innych uczniów, wyjaśniając je, kwestionując i wyrażając własne opinie. Niezależnie od tego, czy się zgadzają, czy nie, zasadą jest uzasadnianie swoich opinii. Nauczyciele często zachęcają uczniów do wyobrażania sobie alternatyw i konsekwencji, poszukiwania dowodów, podawania przykładów i kontrprzykładów oraz kwestionowania założeń.

W metodzie P4C zaleca się stosowanie krótkich przerw na ciszę lub rozmowy z partnerami, by uczniowie mogli uporządkować swoje myśli i przećwiczyć argumentację z rówieśnikami, zanim podzielią się nią z całą grupą. Nauczyciel może też rysować diagramy lub robić notatki, by zanotować istotne argumenty. Pod koniec spotkania jest czas na (9) *podsumowanie* — wszyscy uczniowie wypowiadają ostatnie słowa. Uczniowie mogą mieć takie samo zdanie jak na początku lub może ono ulec zmianie w wyniku dialogu. Uczniowie są proszeni o podsumowanie swoich poglądów w sposób zwięzły i bez zaprzeczeń ze strony innych. Mogą podsumować swoje poglądy w kilku słowach. To zadanie może mieć różną formę wypowiedzi, np. ustną, lub szczegółowej refleksji, w ramach której nauczyciel może poprosić uczniów o napisanie podsumowania swoich poglądów.

Na samym końcu sesji zachodzi (10) *ewaluacja procesu* — nauczyciel zachęca uczniów do refleksji i oceny pracy w odniesieniu do ogólnych kryteriów, takich jak wytyczne przyjęte przez grupę w etapie pierwszym. Nauczyciel zadaje pytania takie jak: „Co poszło dobrze?”, „Co moglibyśmy poprawić?”, „Co musimy zrobić następnym razem?”. Nauczyciel może zwrócić uwagę na kwestie związane z zachowaniem uczniów i wykonywaniem przez nich procedur w trakcie zajęć i poprosić ich o zastanowienie się nad swoim procesem myślowym. Ocena może zawierać sugestie, na czym jeszcze należy się skupić w kolejnych sesjach P4C.

Istnieją jeszcze inne, krótsze metody prowadzenia P4C wykorzystywane przez fundacje takie jak The Philosophy Foundation lub Philosophy Man w Londynie, a także metody wymyślone przez niezależnych edukatorów filozofii. Należy przy tym podkreślić, że podstawową ideą, którą zapropo-

nowa! Lipman i która została zachowana w różnych wersjach programu P4C, jest oparcie się na materiale (którym może być opowiadanie, powieść, wiersz, piosenka, pytanie, film lub eksperyment myślowy), mającym na celu zainicjowanie wspólnej rozmowy.

Warto też zaznaczyć, że dociekania prowadzone wspólne z dziećmi mogą, choć nie muszą, dotyczyć ważnych filozoficznie tematów, takich jak prawda (BYNUM 1976; EVANS 1976), sprawiedliwość (BYNUM 1976; GORARD i in. 2017), piękno (GORARD i in. 2017) czy tolerancja (ibid.). Co ważne, P4C nie opiera się na nauczaniu dzieci historii filozofii ani technicznego języka filozoficznego. Nie stanowi ona uproszczonej wersji kursu akademickiego z filozofii czy logiki, który polegałby na zapamiętywaniu nazwisk ważnych filozofów, poznawaniu systemów filozoficznych czy tworzeniu sylogizmów lub definicji. Zdaniem Lipmana (1976) dzieci uczą się, co oznaczają dane pojęcia nie poprzez zapoznawanie się z ich definicjami, lecz poprzez doświadczenie użycia tych pojęć w interakcji międzyludzkiej. Jak pisze:

Wystarczy, że poczują się niesprawiedliwie potraktowane, a od razu poczują zażartą urazę. Nie będą potrafiły wyjaśnić tego w terminach „niesprawiedliwości”, będzie im trudno podać powody, dlaczego czują się tak, jak się czują. Ale nie ulega wątpliwości, że coś, w co głęboko wierzą, zostało naruszone. I wydaje mi się, że gdyby je zachęcić, dzieci zaczęłyby dyskutować między sobą o tym, czym jest to „coś”, starałyby się je to wyodrębnić, zdefiniować i uzasadnić. To, czego na ten moment brakuje, to naszej [nauczycieli] gotowości do stworzenia atmosfery i środowiska, które zapewniłyby taką zachętę. (Ibid., 26, tłum. własne)

Trzeba też podkreślić, że P4C nie stanowi próby indoktrynacji dzieci w zakresie określonego światopoglądu. Filozofowie często zajmują się kwestiami wartości dotyczących moralności, wspomnianych już problemów sprawiedliwości czy prawdy, ale w tym przypadku P4C ma na celu pomaganie dzieciom w samodzielnym myśleniu, w poszukiwaniu alternatyw, w logicznym i obiektywnym rozważaniu dowodów, co jest przeciwieństwem indoktrynacji (BYNUM 1976).

Podsumowując, P4C w swojej pierwotnej wersji miała rozwijać i wzmacniać podstawowe umiejętności rozumowania i jasnego myślenia oraz ćwiczenie ich w odniesieniu do różnych tematów i problemów (ibid.). Lipmanowi zależało przy tym na zweryfikowaniu tego, czy zakładane przez niego cele rzeczywiście są osiąmane dzięki uczestnictwu uczniów w sesjach filozoficznych. W swojej książce *Philosophy in the Classroom* (LIPMAN i in. 1980) przedstawia badanie, które miało na celu ocenienie czy P4C ma wpływ na edukację. Okazuje się, że zaszła poprawa w trzech obszarach: (1) *Czytanie i matematyka*: stwierdzono znaczący ogólny wpływ filozofii

dla dzieci na wyniki w czytaniu i matematyce; (2) *Rozumowanie*: podobnie znacząca była poprawa w zakresie rozumowania twórczego (zdolności do generowania nowych pomysłów, odkrywania możliwych alternatyw i uzasadniania) oraz rozumowania formalnego; (3) *Gotowość akademicka*: nauczyciele przekazywali bardzo pozytywne informacje zwrotne; uczniowie byli oceniani jako wykazujący większą ciekawość, większą orientację na zadania, bardziej wyrozumieli wobec siebie nawzajem i posiadający lepsze umiejętności rozumowania (LIPMAN i in. 1980).

Od czasu tego pionierskiego badania, wraz z rozpowszechnieniem się P4C na całym świecie, zostało przeprowadzonych wiele prób systematycznej ewaluacji umiejętności, które może rozwijać korzystanie z metody P4C, m.in. w szkołach w Austrii, Wielkiej Brytanii i Hiszpanii (omówienie zob. WALCZAK 2017b). Program P4C zaczął być wykorzystywany jako narzędzie do badań psychologicznych, których celem stała się poprawa całego szeregu kompetencji poznawczych (EDUCATION TESTING SERVICE 1980; WILLIAMS, 1993; SASSEVILLE, 1994; TOPPING I TRICKEY 2007a; FAIR i in., 2015; GORARD, i in. 2017), ale także pozapoznawczych, jak kompetencji społecznych (WILLIAM 1993; CAMPBELL, 2002; GORARD i in. 2017) i afektywnych (DOHERR 2000; ABBASI I AJAM, 2016; GANJVAR 2022). Ogromna ilość umiejętności, których mają się uczyć dzieci dzięki uczestnictwu w programie P4C została przedstawiona w poniższej tabeli. Pokazuje ona wyraźnie, że w ramach P4C trzeba mówić o wspieraniu pewnej rodziny celów rozwojowych, a nie o wzmacnianiu pojedynczych kompetencji.

Tabela nr 1. Zestawienie umiejętności dziecka rozwijanych w wyniku interwencji opartych na P4C (opracowanie własne).

Umiejętności metapoznawcze	<i>Umiejętność krytycznego myślenia</i> (LIPMAN i in. 1980; CWI 1976; BYNUM 1976; HAAS 1980; ALLEN 1988; COUNCIL 1994; HAYNES 2008; TRICKEY i TOPPING 2004; OTHMAN i HASHIM 2006; LAM 2012; GASPARATOU i KAMPEZA 2012; FISHER 2013; GORARD i in. 2017; RAHDAR i in. 2018; SIDDIQUI i in. 2019; ZULKIFLI i in. 2020)	Umiejętność krytyki faktów
		Zadawanie właściwych pytań
		Rozróżniania dobrych i złych źródeł faktów
		Szukanie uzasadnień własnych przekonań
		Poszukiwanie alternatyw
		Samodzielne myślenie
		Ocena wartości zdobytej wiedzy

	<i>Autorefleksja</i> (LIPMAN i in. 1980; GARCIA-MORIYÓN i in. 2005; RAHDAR i in. 2018; SIDDIQUI i in. 2019)	
Umiejętności poznawcze	<i>Umiejętności szkolne</i> (LIPMAN i in. 1980; ALLEN 1988; WILLIAMS 1993; COUNCIL, 1994; FIELDS 1995; TRICKEY i TOPPING 2004; OTHMAN i in. 2006; TOPPING i TRICKEY 2007B; COLOM i in. 2014)	Czytanie ze zrozumieniem
		Matematyka
		Zasób słownictwa
		Nabywanie umiejętności wypowiedzenia się
	<i>Logiczne myślenie</i> (EVANS 1976; LIPMAN i in. 1980; WILLIAMS 1993; SASSEVILLE 1994; FIELDS 1995; MERCER i in. 1999; TOPPING i TRICKEY 2007B; JONES 2008; MARASHI 2008; GASPARATOU i KAMPEZA 2012; COLOM i in. 2014; FAIR i in. 2015; GORARD i in. 2017; SIDDIQUI i in. 2019)	Analiza
		Umiejętność syntezy faktów
	<i>Kreatywne myślenie</i> (HAAS 1980; FISHER 2013; ERFANI i in. 2014; RAHDAR i in. 2018; SIDDIQUI i in. 2019)	Myślenie nieszablonowe
Umiejętności społeczne	<i>Rozumienie siebie</i> (LIPMAN i in. 1980; WILLIAMS 1993; COUNCIL 1994; SASSEVILLE 1994; FIELDS 1995; CAMPBELL 2002; TRICKEY i TOPPING 2004; GASPARATOU i KAMPEZA 2012; GORARD i in. 2017; RAHDAR i in. 2018; LENG 2020)	Budowa pewności siebie
		Większe poczucie zaufanie do siebie
		Bronienie swoich poglądów
		Motywacja, ciekawość, zaangażowanie w naukę
	<i>Rozumienie innych</i> (CWI 1976; LIPMAN i in. 1980; COUNCIL 1994; FIELDS 1995; CAMPBELL 2002; TRICKEY i TOPPING 2004; GARCIA-MORIYÓN i in. 2005; DANIEL i DELSOL 2006; TOPPING	Współpraca
		Większe poczucie zaufania do członków grupy
		Umiejętności słuchania
		Krytyczna otwartość

	I TRICKEY 2007; HEDAYATI i GHA-EDI 2009; GASPARATOU i KAMPEZA 2012; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2013; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2017; GORARD i in. 2017; RAHDAR i in. 2018; SIDDIQUI i in. 2019; LENG 2020)	Tolerancji wobec nowych idei
		Spadek konfliktów w kontaktach z innymi
		Wyrażanie myśli w jasny i spójny sposób
		Bezstronność i obiektywizm
		Rozwiązywanie konfliktów
		Nauka konwencji społecznych
Emocjonalność	<i>Rozumienie emocji</i> (PONS i in. 2002; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2013; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2017; PONS i in. 2019)	Wiedza o emocjach
	<i>Rozpoznawanie emocji</i> (PONS i in. 2002; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2013; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2017; PONS i in. 2019)	Zdolność do rozpoznawania emocji u innych ludzi przy użyciu kontekstu
	<i>Regulacja emocji</i> (LIPMAN i in. 1980; GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2017; CASSIDY i in. 2018; MALBOEUF-HURTUBISE 2021)	Rozwaga
		Zdrowie psychiczne
		Zmniejszenie lęku

W niniejszym artykule omówimy znaczenie zaangażowania dzieci w dociekania filozoficzne dla rozwoju ich zdolności do rozumienia emocji. Warto przy tym zauważyć, że sfera umiejętności afektywnych nie znajdowała się początkowo w centrum zainteresowania praktyków P4C. Zainteresowanie tą sferą rozwoju pojawiło się wraz z rozszerzaniem programu P4C i zaadaptowaniem go do grup przedszkolnych. Pierwotnie bowiem P4C była skierowana do dzieci w szkołach podstawowych, w wieku od 12 lat. Podejmując taką decyzję, Lipman sugerował się badaniami rozwojowymi Jeana Piageta, z których wynikało, że dzieci są zdolne do abstrakcyjnego myślenia w wieku około 11-12 lat (LIPMAN 1976; PIAGET 1966). Biorąc pod uwagę, że pierwotnym celem metody Lipmana była nauka logicznego i krytycznego myślenia, nie powinna ona przynosić oczekiwanych efektów w młodszym wieku. Mimo to, w następstwie podważenia piagetowskich tez na temat rozwoju intelektualnego dziecka przez m.in. Garetha B. Mathesona (1994) i Cathe-

rine McCall (2009), zaczęto filozofować również z młodszymi dziećmi, nawet z tymi w wieku przedszkolnym. Na zasadność oraz skuteczność pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym wskazuje m.in. raport UNESCO z 2007 r. oraz liczne badania, które przeprowadzili m.in. Renia Gasparatou i Maria Kampeza (2012), Marta Giménez-Dasí, Lura Quintanilla i Marie-France Daniel (2013), Yahya Ghaedi (2015), Egle Säre (2016), Francisco Pons, Marta Giménez-Dasí, Marie-France Daniel, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Nicoletta Businaro i Karine Viana (2019), Renia Gasparatou (2020) oraz Catherine Malboeuf-Hurtubise (2020). Badania te wykazały znaczący postęp w rozwoju krytycznego myślenia i umiejętności dialogu u dzieci uczestniczących w programie P4C, nawet w wieku czterech czy pięciu lat. Dodatkowo, jak zasygnalizowaliśmy, u młodszych dzieci zaczęto także zwracać uwagę na inne aspekty rozwoju, przez co projekt P4C zaczął ewoluować w kierunku wspierania rozwoju emocji (DOHERR, 2000; GIMÉNEZ-DASÍ i in., 2013; PONS i in., 2019), kompetencji społecznych (DANIEL i DELSOL 2006; GASPARATOU i KAMPEZA 2012), umiejętności radzenia sobie z problemami i wzmacniania dobrego samopoczucia dzieci (DANIEL i DELSOL 2006).

1.2. CZY DZIECI SĄ ZDOLNE DO FILOZOFOWANIA?

Zanim przejdziemy do szczegółowej analizy badań dotyczących wpływu P4C na rozumienie emocji u dzieci w wieku przedszkolnym, zatrzymamy się przez chwilę na okolicznościach, w jakich P4C została wprowadzona do przedszkoli, ponieważ są one związane z ważnymi zmianami w sposobie rozumienia zdolności poznawczych dziecka oraz dziecięcego umysłu w ogóle. Pionierem włączenia młodszych dzieci do projektu P4C był Gareth Matthews (1994). Według Matthews (ibid.) dociekania filozoficzne należy rozpoczynać z dziećmi jak najwcześniej, ponieważ dzieci posiadają naturalne predyspozycje do filozofowania. Poprzez filozofowanie rozumie on wyrażanie nieustannej ciekawości, ciągle stawianie pytań, kierowanie się impulsem do poszukiwania przyczyn zjawisk, co jest charakterystyczne dla małych dzieci. Zwraca uwagę na słowa Arystotelesa (2009), według którego „filozofia zaczyna się od zdziwienia”. Rzeczywiście, jak pokazuje Jacek Wojtysiak (2005, 9):

Zdziwienie towarzyszyło człowiekowi od zarania dziejów. Ze zdumienia i zaniepokojenia zjawiskami przyrody wzięły początek mitologie; to w nich pojawiały się pierwsze, nieśmiałe jeszcze, próby filozofowania. Wraz z narodzinami filozofii w antycznej Grecji mitologiczne

wyjaśnienia porządku świata zaczęły powoli ustępować spekulacjom rozumowym. Ale zarówno korzenie filozofii, jak i mitologii tkwią w zdumieniu światem.

Jak jednak zauważa Matthews (1976, 25):

[...] w naszych szkołach podstawowych i średnich wzmacnia się tylko takie dziwienie się, które prowadzi do przyswojenia przez dziecko tego, co uważamy za użyteczną wiedzę – czytania, matematyki, niektórych przedmiotów ścisłych i w końcu tego, co nazywamy „naukami społecznymi”. (Tłum. własne)

Dodaje przy tym, że filozofia z jakichś względów jest traktowana jak „intelektualna aberracja” (ibid.), którą można obserwować u osób w wieku dojrzałym. Tymczasem, jak podkreśla Lipman (1976, 17), „[dzieci] ze swoją nieustanną skłonnością do pytania ‘Dlaczego?’ zachowują się o wiele bardziej filozoficznie niż większość dorosłych!” (tłum. własne).

Z powyższych opinii wyłania się kilka ważnych kwestii związanych z uprawianiem filozofii przez dzieci. Po pierwsze, filozofia jest w tym kontekście rozumiana jako pewna aktywność czy też zdolność, tj. refleksja nad różnymi problemami i stawianie ważnych filozoficznie pytań, a nie jako dziedzina wiedzy (zob. też MURRIS 2000). Po drugie, skłonność do filozofowania jest obecna u dzieci bardzo wcześnie w ich rozwoju. Po trzecie, na co zwraca uwagę Matthews (1994) i z czym zgadza się także Wojtysiak (2005), dzieci są narażone na utratę towarzyszącej im w pierwszych latach życia ciekawości i dociekliwości w wyniku braku wspierającego środowiska edukacyjnego. Skupimy się teraz na drugim z wymienionych problemów. Odkrycie, że dzieci są zdolne do filozofowania (rozumianego w sposób przedstawiony w tym tekście), jest odkryciem całkiem nowym. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat można mówić o swoistej rewolucji, jaka dokonała się w sposobie rozumienia funkcjonowania umysłu dzieci i niemowląt (zob. BLOOM 2005; GOPNIK 2010; GUT 2009 i 2016). W psychologii rozwoju dziecka do stosunkowo niedawna, bo aż do XX wieku, dominowało przekonanie, że niemowlęta to bierne istoty, które nie potrafią nadać znaczenia płynącym ze świata informacjom zmysłowym, jak i sygnałom dochodzącym z ich własnego ciała. William James jeszcze wcześniej pisał: „dziecko zaatakowane naraz przez oczy, uszy, nos, skórę i trzewia odczuwa to wszystko jako jeden wielki narastający szum i chaos” (1890, 488, tłum. własne). Podobnie sądził Jean Piaget (1966), który wywarł duży wpływ na dwudziestowieczną wizję rozwoju dziecka i według którego niemowlę dysponuje jedynie ograniczonym zestawem odruchów i jest nieświadome znaczenia bodźców, które do niego docierają.

Badania prowadzone w obszarze psychologii rozwojowej w ciągu ostatnich 50 lat pokazują jednak, że aktywność niemowląt jest dużo bardziej celowa i skoordynowana, niż wcześniej podejrzewano. Coraz częściej mówi się o „kompetentnym niemowlęciu” (SLATER 2001), które przychodzi na świat przygotowane do tego, by postrzegać go jako ustrukturyzowany i znaczący. Zauważa się m.in., że współczesne techniki badania rozwoju percepcyjnego i poznawczego niemowląt (dotyczące m.in. kształtowania się stałości i jedności przedmiotu, klasyfikowania przedmiotów, wykrywania reguł dotyczących sposobów poruszania się przedmiotów, wykrywania zasady przyczynowości łączącej dwa zdarzenia) pokazują, że bardzo wcześnie wykazują one bogatą świadomość otaczającego je świata (BREMNER 2001; QUINN 1998; SPELKE i in. 1995; OAKES i COHEN 1994).

Współczesne badania pozwalają również ukazać w nowym świetle zdolności poznawcze dzieci w okresie poniemowlęcym oraz okresie wczesnego dzieciństwa. Uwagę zwraca się na to, że już młodsze dzieci obdarzone są zdolnością do refleksji nad własnymi stanami mentalnymi i zdolnością do introspekcji, czyli tzw. umiejętnościami metapoznawczymi (które obejmują jeszcze umiejętność kontrolowania i zarządzania własnymi procesami umysłowymi) (zob. FLAVELL 1979). Wcześniej za sprawą Piageta (1966) sądzono, że młodsze dzieci wykazują brak świadomości dotyczącej ich własnej aktywności umysłowej. Piaget (ibid.) uważał, że dzieciom do lat 7 nie jest dostępne myślenie introspektywne i że umiejętność myślenia introspektywnego nabywana dopiero we wczesnym wieku szkolnym, tj. między 7 a 12 rokiem życia (zob. też VEENMAN i in. 2006). Tymczasem to właśnie posiadanie przez dziecko zdolności do refleksji nad własnymi stanami umysłowymi jest uznawane za konieczną podstawę dla myślenia filozoficznego i w konsekwencji stanowi istotny argument w dyskusji na temat zasadności idei Filozofii dla Dzieci w ogóle (MURRIS 2000).

O ile kwestia tego, kiedy po raz pierwszy w rozwoju pojawiają się u dziecka zdolności metapoznawcze, nadal pozostaje sprawą dyskusyjną (VEENMAN i SPAANS 2005), to najnowsze badania wskazują, że już w wieku przedszkolnym dzieci prezentują pewien zakres wyższych umiejętności poznawczych takich jak planowanie, monitorowanie własnej aktywności psychicznej, oraz autorefleksji. Przykładowo, już kilkuletnie dzieci rozumieją metaforę „obrazu w głowie” („wyobraź sobie, że widzisz przed sobą piłkę”), potrafią zwerbalizować swoje doświadczenie psychiczne i o nim dyskutować, a także modyfikować je odpowiednio (np. obracać w umyśle) w trakcie konwersacji z drugą osobą (ESTES i in. 1989). Oprócz tego młodsze

dzieci są w stanie odróżnić sytuację, w której usłyszały o danej rzeczy od kogoś od tej, w której sobie ową rzecz wyobrażały (FLAVELL i in. 2000). Dodatkowo podczas rozwiązywania zadań otwartych dzieci w wieku przedszkolnym spontanicznie zauważają, na czym polega problem w danym zadaniu, podejmują próby korekty własnego zachowania tak, aby zbliżyć się do rozwiązania problemu, monitorują własne działanie na bieżąco (wykorzystując np. komentowanie swojego działania) oraz są w stanie planować swoje dalsze kroki (LAMBERT 2001).

Duże znaczenie dla badań nad zdolnościami metapoznawczymi u młodszych dzieci miały badania nad rozwojem teorii umysłu prowadzone w ostatnich 50 latach. Opanowanie przez dziecko teorii umysłu — czyli świadomości tego, że stany umysłowe są reprezentacjami rzeczywistości w umyśle, którymi ludzie posługują się w swoim działaniu — wymaga bowiem zwrócenia uwagi na własne stany umysłowe i doświadczenia, poddania ich refleksji oraz przypisania odpowiednich stanów umysłowych i doświadczeń innym osobom (FLAVELL i in. 1995). W ramach badań dotyczących teorii umysłu z udziałem niemowląt i młodszych dzieci zaczęto wykorzystywać nową metodologię, opartą nie tylko na werbalnym wyrażaniu przez dziecko swoich doświadczeń, ale przede wszystkim na obserwowaniu zachowań dziecka, takich jak kierunek jego spojrzenia, wykonywane przez niego gesty, przerywanie i zmiany aktywności itd. (PINO PASTERNAK i in. 2010; WHITEBREAD i in. 2009).

Podobnie zwrócenie uwagi na to, jak dziecko się zachowuje (nie tylko w sytuacjach eksperymentalnych, ale także w jego naturalnym środowisku) pozwoliło w istotny sposób wzbogacić rozumienie wczesnych zdolności metapoznawczych oraz czynników mających wpływ na ich kształtowanie. Przede wszystkim w szerszy sposób definiuje się samo pojęcie zdolności metapoznawczych. Oprócz podkreślania zdolności do refleksji nad własnymi stanami poznawczymi zaczęto mówić o świadomości własnych stanów psychologicznych u dzieci, obejmujących także stany afektywne (LOUCA 2019) oraz akcentuje się m.in. rolę środowiska społecznego w rozwoju zdolności metapoznawczych (BOEKAERTS i CORNO, 2005; IISKALA i in. 2004; SALONEN i in., 2005). Zwraca się też uwagę na to, że okres przedszkolny stanowi kluczowy okres dla umiejętności metapoznawczych, i że na tym etapie rozwoju istotną rolę w stymulowaniu tych umiejętności odgrywają dorośli, poprzez zadawanie pytań zachęcających dzieci do wymyślania alternatywnych rozwiązań problemów pojawiających się w codziennych interakcjach (MOSS 1990).

Wszystkie te obserwacje wskazują na to, że już bardzo małe dzieci wykazują pewną gotowość (predyspozycję) do myślenia filozoficznego (GOPNIK 2010). W następnym punkcie artykułu pokażemy, jak można tę gotowość

rozwijać w ramach środowiska edukacyjnego dzięki wykorzystaniu idei P4C. Skoncentrujemy się na badaniach dotyczących emocji, ponieważ stanowią one stosunkowo nowy obszar badawczy w kontekście filozofowania z dziećmi, który zaczął się rozwijać na tle zarysowanych wyżej przemian w rozumieniu umysłowości małych dzieci i wraz z włączeniem młodszych dzieci w programy interwencyjne P4C.

2. ROLA P4C W ROZWOJU ROZUMIENIA EMOCJI – PRZEGLĄD BADAŃ EMPIRYCZNYCH

2.1. ZNACZENIE DIALOGU W ROZWOJU ROZUMIENIA EMOCJI

Jak zaznaczyliśmy, filozofowanie z dziećmi praktykowane w ramach P4C polega na prowadzeniu z dziećmi dialogu — zachęcaniu dzieci do wyrażania swoich poglądów oraz zadawania pytań. W kontekście omawiania zastosowania P4C jako narzędzia pedagogicznego w domenie emocji warto zauważyć, że wiele badań wskazuje na znaczenie uczestnictwa dzieci w dialogach z rówieśnikami i dorosłymi dla rozwoju rozumienia emocji (np. DENHAM i in. 2000; HARRIS 1999; ROSNAY i HUGHES 2006; AZNAR i TENENBAUM 2013; GRAZZANI i in. 2015). Na rozumienie emocji przez dzieci wpływa również otoczenie emocjonalne w rodzinie (DENHAM i in. 2007; ZAHN-WAXLER 2010) oraz intensywność ekspresji emocjonalnej rodziców, jak i ich reakcje na wyrażane emocje przez ich dzieci (DENHAM i in. 1994). W tym aspekcie najbardziej istotna wydaje się relacja matki z dzieckiem — większość badań dotyczy właśnie tej relacji i koncentruje się na częstotliwości podejmowania przez matkę tematu emocji oraz sposobie w jakim mówi ona o emocjach (DUNN i in. 1987; MARTIN i GREEN 2005). Wiele badań pokazuje, że częste rozmawianie matki z dzieckiem o emocjach wywiera korzystny wpływ na jego rozumienie emocji (DUNN i in. 1987; DENHAM i in. 1994; AZNAR i TENENBAUM 2013; HARRIS i in. 2005; LAIBLE i SONG 2006). Na przykład, gdy zlicza się słowa używane przez dziecko w określonym czasie (np. w ciągu godziny), można zauważyć duże różnice w liczbie odwołań do emocji u dzieci matek często podejmujących temat emocji w porównaniu z tymi, których matki robią to rzadko. Niektóre dzieci w ogóle nie używają słów związanych z emocjami, podczas gdy dzieci matek, które podejmują rozmowy o emocjach, są w stanie zrobić ponad 25 takich odniesień (DUNN i in. 1991). Podkreśla się, że nie tylko sama rozmowa z dzieckiem o emo-

cyjach i jej częstość występowania jest istotna dla wspierania rozwoju emocjonalnego, ważna jest też jakość tej rozmowy (FIVUSH 1998). Badania pokazują, że wyjaśnianie stanów emocjonalnych przez rodzica, w tym wskazywanie jego przyczyn, konsekwencji i sposobów jego regulacji, wpływa na lepsze rozumienie emocji przez dziecko (BROWN i DUNN 1996; DENHAM i in. 1994; CERVANTES i CALLANAN 1998; GARNER i in. 2008).

Powyższe badania sugerują, że rozumienie emocji przez dzieci jest rozwijane w środowisku rozmowy, która zachęca je do m.in. zastanowienia się, dlaczego ktoś inny może czuć się w jakiś określony sposób. Stanowi to obiecujący punkt wyjścia do zastosowania idei P4C w celu wspierania kompetencji emocjonalnych. Co ważne, omawiane tu badania wskazują również na to, że dzieci, które używają więcej terminów emocjonalnych i częściej angażują się w rozmowy o emocjach, lepiej rozumieją i regulują emocje w pomiarach dokonywanych miesiące, a nawet lata później (HARRIS 2000). Dodatkowo nauczyciele oceniają dzieci, których rodzice często mówią o emocjach, jako chętne do współpracy, empatyczne i prospołeczne (DENHAM 1997). Istnieje również szereg badań wskazujących na to, że rozumienie emocji przez dzieci jest związane z ich relacjami społecznymi z rówieśnikami i dorosłymi (zob. PONS i in. 2002; VILLANUEVA i in. 2000). Z powyższych względów można się spodziewać, że podejmowanie z dziećmi dialogu o emocjach w ramach projektu P4C będzie wywierać pozytywny wpływ na ich rozwój społeczny oraz że umiejętności zdobywane przez dzieci w procesie wspólnego filozofowania będą względnie trwałe.

2.2. ZASTOSOWANIE IDEI P4C

W BADANIACH DOTYCZĄCYCH ROZUMIENIA EMOCJI

Badania empiryczne, w których mierzono wpływ zastosowania P4C na rozwój rozumienia emocji, są prowadzone, jak wspomnieliśmy, z dziećmi młodszymi od tych, do których pierwotnie kierowany był projekt P4C, tj. z dziećmi w wieku przedszkolnym. W badaniach wprowadzających P4C do przedszkoli zaadaptowano metodę prowadzenia interwencji stosowaną wcześniej z dziećmi w klasach szkolnych i opartą na dialogu między dziećmi dotyczącym filozoficznych kwestii. Większość badań prowadzonych jest według tego samego schematu: dzieci dzieli się na dwie grupy — kontrolną i eksperymentalną. Dzieci z obu grup są na początku badania sprawdzane wybranymi testami mierzącymi ich wyjściowy poziom rozumienia emocji. Następnie tylko grupa eksperymentalna bierze udział w interwencji psycho-

logicznej w postaci zbliżonej do oryginalnej interwencji P4C, czyli serii opowiadań i dialogu prowadzonych wokół tematu emocji. Długość trwania interwencji oraz jej częstotliwość jest ustalana przez badaczy. Po zakończeniu interwencji wszystkie dzieci są ponownie mierzone tymi samymi testami. Dzięki temu można sprawdzić, czy zastosowanie P4C wpływa na poprawę wyników w zakresie rozumienia emocji.

Jak podkreślaliśmy, objęcie dzieci w wieku przedszkolnym programem P4C jest stosunkowo nową inicjatywą, przez co badań z wykorzystaniem założeń P4C w przedszkolach jest na ten moment niewiele. Jeszcze mniej przeprowadzono badań mających na celu poprawę sfery emocjonalnej poprzez interwencje oparte na dialogu. Dokonamy tutaj ich przeglądu, a następnie przedstawimy bardziej szczegółowy opis narzędzi i metod wykorzystywanych w ramach interwencji. I tak Francisco Pons, Paul L. Harris i Pierre-André Doudin (2002) sprawdzali wpływ interwencji nazwanej *School Matters In Lifeskills Education* (SMILE) na rozwój rozumienia emocji u dzieci uczęszczających do przedszkola (zob. HARRISON i PAULIN 2000 dla opisu). Interwencja była skierowana na rozumienie kilku zarówno prostych, jak i złożonych składników emocji (mierzonym testem TEC omawianym poniżej) przez 9-letnie dzieci ze szkół brytyjskich. W badaniu brało udział 36 dzieci podzielonych na dwie równoliczne grupy: eksperymentalną i kontrolną. Program ten był prowadzony przez ich prowadzącego nauczyciela codziennie przez pół godziny w ciągu trzech miesięcy (łącznie około 30 godzin). Nauczyciel uczestniczył w dwutygodniowym intensywnym kursie szkoleniowym, aby nauczyć się, jak korzystać z programu. W tym badaniu użyto Testu Rozumienia Emocji (*Test of Emotion Comprehension*, TEC) (PONS i HARRIS, 2000), który służy do pomiaru ogólnego poziomu rozumienia emocji u dzieci. Wyniki pokazały, że tylko dzieci, które brały udział w programie SMILE znacząco poprawiły swój ogólny poziom rozumienia emocji pomiędzy testem wstępnym a końcowym. Natomiast w grupie kontrolnej nie odnotowano znaczącej zmiany. Po trzech miesiącach interwencji poziom dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnął poziom 11-latków. Okazało się, że program nie wpłynął na zakres różnic indywidualnych, które pozostały duże i stabilne nawet po zakończeniu interwencji.

Marta Giménez-Dasí, Lura Quintanilla i Marie-France Daniel (2013) badały wpływ interwencji o nazwie *Thinking Emotions* (GIMÉNEZ-DASÍ i in. 2013). Interwencja była skierowana na rozumienie przez 4- i 5-letnie hiszpańskie dzieci zarówno prostych, jak i złożonych składników emocji. W badaniu brało 60 dzieci podzielonych na 4 grupy: 2 grupy eksperymentalne

4-latków i 5-latków oraz odpowiednio 2 grupy kontrolne. Program ten był realizowany przez dwóch nauczycieli, co tydzień przez jedną godzinę. Całość trwała około 30 godzin sesji w ciągu jednego roku szkolnego. Nauczyciele uczestniczyli w 35-godzinym szkoleniu, aby nauczyć się, jak korzystać z programu, oraz byli nadzorowani dwa razy w tygodniu przez cały rok. W tym samym czasie rodzice byli zaangażowani w wykonywanie zadań w domu (np. codzienne rozmowy o emocjach z dziećmi). W badaniu również używano Testu Rozumienia Emocji (TEC). Wyniki z badań wskazują, że jedynie w grupie 5-latków dla pomiarów po interwencji testem TEC uzyskano istotne różnice między grupą kontrolną, a grupą eksperymentalną.

W kolejnym badaniu Marty Giménez-Dasí, Lury Quintanilly, Vanesy Ojedy i Beatriz Lucas-Moliny (2017) badaczki ponownie sprawdziły wpływ interwencji *Thinking Emotions*. Tym razem skierowana ona była do 4- i 5-letnich hiszpańskich dzieci romskich. W badaniu wzięło udział 43 dzieci romskich (grupa eksperymentalna: N = 21; kontrolna: N = 22). Program miał na celu promowanie wiedzy o emocjach, strategii ich regulacji oraz kompetencji społecznych poprzez dialog rówieśniczy. Nauczyciele przeszli 10-godzinne szkolenie dotyczące programu oraz byli nadzorowani co dwa tygodnie, a raz w miesiącu sesje były filmowane. Sesje trwały 1 godzinę i odbywały się raz w tygodniu, odbyło się ich w sumie 22. Do sprawdzenia wiedzy o emocjach użyto testu TEC oraz Testu Wiedzy Afektywnej (*The Affect Knowledge Test*, AKT; DENHAM 1986). Autorzy stwierdzili, że program *Thinking Emotions* miał wyraźny i pozytywny wpływ na rozumienie emocji przez dzieci. Wskazali również na zakres różnic indywidualnych, który zmniejszył się w przypadku dzieci z grupy eksperymentalnej oraz wzrósł w przypadku grupy kontrolnej.

W ostatnim badaniu, autorstwa Francisco Ponsa, Marty Giménez-Dasí, Marie-France Daniel, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Nicoletta Businaro i Karine Viany (2019), zastosowano interwencję o nazwie *The Tales of Audrey-Anne* (DANIEL 2002). Przebadano 112 typowo rozwijających się 5-letnich dzieci (55 w grupie eksperymentalnej i 57 w grupie kontrolnej). Celem interwencji był trening rozumienia przez dzieci zarówno prostych, jak i złożonych składników emocji oraz sprawdzenie wpływu interwencji na zakres indywidualnych różnic w rozumieniu emocji. Sesje interwencji były prowadzone w zwykłej sali lekcyjnej przez 30-45 minut tygodniowo. Interwencja trwała przez 8-9 miesięcy, łącznie 15 godzin. Sesje prowadzili stali nauczyciele dzieci bez wcześniejszego przeszkolenia w zakresie korzystania z interwencji. Również w tym badaniu wykorzystano test TEC do spraw-

dzenia rozumienia emocji u dzieci. Interwencja miała pozytywny wpływ na ogólny poziom rozumienia emocji przez dzieci oraz wpłynęła pozytywnie na stabilność różnic indywidualnych w czasie (różnice te zmniejszyły się u dzieci z grupy eksperymentalnej po interwencji).

2.3. METODY I NARZĘDZIA WSPIERAJĄCE ROZWÓJ ROZUMIENIA EMOCJI

Program School Matters In Lifeskills Education (SMILE)

Jednym z celów programu SMILE jest pomoc dzieciom w rozwijaniu rozumienia natury i przyczyn emocji, a także możliwości ich kontrolowania i regulowania. Nauczanie koncentruje się na emocjach dziecka i innych osób. Program skupia się na takich tematach, jak: przywoływanie przeszłych i obecnych emocji wraz z omówieniem ich pochodzenia, natury i konsekwencji; rozróżnianie między emocjami rzeczywistymi a wyobrażonymi; pochodzenie smutku, złości i strachu oraz strategie radzenia sobie z tymi uczuciami. Zajęcia polegają na czytaniu wspólnie opowiadania, a później dyskusowaniu na jego temat z innymi uczestnikami. Zajęcia zachęcają dzieci do myślenia i mówienia zarówno o własnych emocjach, jak i o emocjach innych osób (rodziny, przyjaciół, kolegów ze szkoły, itp.). SMILE może być używany z dziećmi w wieku od 4 do 12 lat i może być dostosowany do grupy wiekowej dziecka (por. HARRISON i PAULIN 2000).

Program Thinking Emotion

Program Thinking Emotion został zaprojektowany, podobnie jak program SMILE, aby pomóc dzieciom w rozwijaniu ich rozumienia emocji i jest oparty na Filozofii dla Dzieci Lipmana. Program ma na celu poprawę rozumienia podstawowych emocji (szczęścia, smutku, strachu i złości), kładzie nacisk na identyfikację własnych emocji i rozpoznawanie emocji poprzez mimikę twarzy, refleksję nad przyczynami i konsekwencjami emocji oraz nad regulacją emocji. Promuje również refleksję i dialog na temat bardziej złożonych emocji, takich jak duma, czy zazdrość. Podstawy tych umiejętności są wprowadzane poprzez dialog i interakcje między rówieśnikami wśród dzieci 4- i 5-letnich. Do wprowadzenia dzieci w dialog wykorzystuje się historyjki lub opowiadania przedstawiające problemy emocjonalne w sposób zrozumiały dla dzieci (GIMENEZ-DASÍ i in. 2013).

The Tales of Audrey-Anne

Program *The Tales of Audrey-Anne* (Opowieści Audrey-Anne, DANIEL

2002) jest łatwą w użyciu i niezasochłonną interwencją opartą na dialogu w klasie, która jest inspirowana Filozofią dla Dzieci Lipmana. Program jest przeznaczony dla dzieci w wieku 4–7 lat, a jego głównym celem jest refleksja nad przemocą, nietykalnością cielesną i prawami dziecka. Emocje i rozumienie emocji są traktowane jako konsekwencje, przyczyny lub współistniejące z przemocą, integralnością ciała i prawami dziecka. Program składa się z zestawu 16 opowiadań i przewodnika dla nauczyciela, zawierającego około 300 ćwiczeń, w których proponuje się wiele działań stymulujących debatę filozoficzną. Opowieści przedstawiają sceny związane z codziennymi doświadczeniami dzieci i są filozoficzne, ponieważ zachęcają je do kwestionowania otwartych koncepcji, na które nie ma jednej odpowiedzi. Zgodnie ze strukturą P4C metoda została dopasowana do przedszkolaków. Aby pomóc dzieciom „filozofować”, zaproponowano trzystopniową metodę edukacyjną: (1) dorosły czyta dzieciom opowiadanie; (2) następnie zachęca się dzieci do zadawania pytań „filozoficznych” (dlaczego?); (3) na koniec dzieci razem próbują odpowiedzieć na wybrane przez siebie pytanie, a robiąc to, są zachęcane do dialogu. Celem dialogu jest skłonienie dzieci do wymiany poglądów w kontekście współpracy, przy czym każda interwencja ma na celu wzbogacenie punktu widzenia grupy.

Test of Emotion Comprehension (TEC)

Test of Emotion Comprehension (TEC), czyli Test Rozumienia Emocji (PONS i HARRIS 2000), składa się z książki z obrazkami, w której na górze każdej strony znajduje się prosty scenariusz z kreskówki (wymiary książki: 21 cm na 29,7 cm). Pod każdym scenariuszem, w dolnej części strony, znajdują się cztery przykłady emocjonalne, zazwyczaj przedstawione w postaci wyrazu twarzy.

Test jest przeprowadzany indywidualnie. Procedura badania podzielona jest na dwa etapy: (1) Podczas pokazywania danego scenariusza eksperymentator czyta towarzyszącą mu historyjkę o przedstawionej postaci (twarze postaci w kreskówce pozostają puste). (2) Po wysłuchaniu opowiadania dziecko jest prośzone o przypisanie emocji głównemu bohaterowi poprzez wskazanie najbardziej adekwatnej odpowiedzi z czterech możliwych. Odpowiedzi są niewerbalne i zamknięte. Ogólny poziom zrozumienia emocji oblicza się poprzez zsumowanie poprawnych odpowiedzi składowych z maksymalnym możliwym wynikiem 9 punktów (minimum 0).

Test ocenia dziewięć podstawowych elementów rozumienia emocji o różnym stopniu złożoności. Te elementy można podzielić na trzy określone

poziomy rozumienia emocji, w zależności od ich rosnącej trudności:

- ♦ Poziom zewnętrzny (2–3 do 4–5 lat): (i) rozpoznawanie i nazywanie mimiki podstawowych emocji (radosnych, smutnych, złych, przestraszonych), (ii) rozumienie wpływu przyczyn zewnętrznych na emocje oraz (iii) rozumienie wpływu pragnień na emocje.
- ♦ Poziom mentalny (5–8 lat): (iv) rozumienie wpływu wspomnień na emocje, (v) rozumienie wpływu przekonań na emocje oraz (vi) rozumienie kontroli ekspresji emocji (ukrywanie).
- ♦ Poziom refleksyjny (8–11 lat): (vii) rozumienie regulacji przeżywania emocji za pomocą refleksyjnych strategii psychologicznych, (viii) rozumienie mieszanej natury emocji (ambiwalencja) oraz (ix) rozumienie emocji moralnych i refleksyjnych (duma, wstyd, poczucie winy).

2.4. WNIOSKI Z BADAŃ EMPIRYCZNYCH WYKORZYSTUJĄCYCH FILOZOFIĘ DLA DZIECI

We wszystkich opisanych badaniach poziom rozumienia emocji w grupie eksperymentalnej znacząco się zwiększył. Istnieją jednakże drobne różnice w wynikach, w poszczególnych badaniach. W badaniu Ponsa, Harrisa i Dou-dina (2002) większość dzieci 9-letnich w grupie eksperymentalnej (83%) poprawiła swoje rozumienie emocji zbliżając się do poziomu 10-11-latków. Podobne wyniki można zaobserwować w badaniu Ponsa, Giménez-Dasí, Daniel, Auriac-Slusarczyk, Businaro i Viany (2019), gdzie 5-letnie dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły poziom porównywalny z 7-latkami. W badaniu Giménez-Dasí, Quintanilli i Daniel (2013) 5-letnie dzieci z grupy eksperymentalnej poprawiły swój wynik po interwencji w 8 z 9 komponentów TEC. Największą poprawę widać w rozumieniu udawanych emocji, ambiwalencji emocjonalnej i rozumieniu wpływu przekonań na emocje. Warto podkreślić, że są to komponenty rozumienia emocji, które dzieci zazwyczaj są w stanie zrozumieć dopiero w wieku 7, 9, a nawet 11 lat. Natomiast w badaniu Giménez-Dasí, Quintanilli, Ojedy i Lucas-Moliny (2017) udało się polepszyć wynik we wszystkich komponentach TEC (największą poprawę zaobserwowano w rozumieniu przyczynowości i regulacji emocji). Badanie Ponsa, Giménez-Dasí, Daniel, Auriac-Slusarczyk, Businaro i Viany (2019) wskazało, że interwencja miała znaczący wpływ na rozumienie emocji przez dzieci bez względu na płeć i kraj pochodzenia (Francja i Kanada).

Dodatkowo wyniki badań, które przeprowadzili Pons, Harris i Doudin (2002), Giménez-Dasí, Quintanilla i Daniel (2013) oraz Pons, Giménez-Dasí, Daniel, Auriac-Slusarczyk, Businaro i Viana (2019) wskazują, że programy interwencyjne nie miały wpływu na zakres różnic indywidualnych u dzieci. Jedynie w badaniu Ponsa, Harrisa i Doudina (2002) różnice indywidualne wykazały tendencję do zmniejszania się, ale spadek ten nie był istotny statystycznie. Należy przy tym zaznaczyć, że w badanych grupach 4-latków nie zaobserwowano poprawy w rozumieniu emocji po interwencji. Na podstawie powyższych wyników można stwierdzić, że interwencje oparte na P4C okazały się skuteczne w rozwijaniu rozumienia emocji u dzieci począwszy od 5 roku życia. Pozytywne wyniki odnotowano we wszystkich komponentach TEC w zależności od programu interwencji, co oznacza, że interwencje wpłynęły na poprawę rozumienia emocji w całej ich złożoności.

3. PODSUMOWANIE

W powyższym tekście przybliżyliśmy historię powstawania Filozofii dla Dzieci, jej rozwój oraz obecne aplikacje. Jak staraliśmy się pokazać, Filozofia dla Dzieci ma duży potencjał zarówno z perspektywy naukowej, jak i pedagogicznej. Szczególnie interesowała nas kwestia możliwych zastosowań metody Lipmana w badaniach nad rozwojem rozumienia życia emocjonalnego przez dzieci: badania interwencyjne, które przedyskutowaliśmy sugerują, że filozofowanie z dziećmi przy użyciu P4C wpływa pozytywnie na ich zrozumienie emocji, choć znikoma liczba badań w tym zakresie ogranicza możliwość wyciągnięcia definitywnych wniosków. Przyszłe badania powinny podjąć próbę replikacji już istniejących wyników i potencjalnie rozszerzyć je o nowe metody, które umożliwiłyby ustalenie bardziej precyzyjnie, jakie aspekty debaty filozoficznej odgrywają główną rolę w obserwowanym efekcie. Ponadto, jak zauważają sami autorzy dyskutowanych badań, przyszłe badania powinny być przeprowadzone w dłuższej perspektywie czasowej w celu ustalenia, jak trwały jest pozytywny wpływ filozofowania z dziećmi na ich zrozumienie emocji.

Pomimo że istnieje potrzeba większej liczby badań podejmujących tę tematykę, na chwilę obecną możemy powiedzieć, że pedagodzy powinni rozważyć przyjęcie metody Lipmana w celu zwiększenia kompetencji emocjonalnych swoich podopiecznych. Jest to tym bardziej wskazane, że wspieranie rozwoju emocji u dzieci za pomocą P4C wywołuje szereg pozytyw-

nych efektów w zakresie innych umiejętności dzieci, takich jak kompetencje społeczne czy logiczne myślenie (zob. Tabela 1). Biorąc pod uwagę to, że kompetencje emocjonalne i społeczne są ze sobą ściśle powiązane od wczesnych etapów życia (DENHAM, 1998; MOSTOW i in. 2002), zasadne wydaje się stosowanie P4C w celu wspomagania kompetencji emocjonalnych u dzieci już w okresie przedszkolnym. Warto także podkreślić, że w badaniach rozwojowych akcentuje się ważną rolę, jaką odgrywa rozumienie emocji w kształtowaniu pozytywnej samooceny i wysokiej satysfakcji z życia, oraz zmniejszaniu ryzyka pojawienia się problemów behawioralnych (zachowań antyspołecznych, agresywności i ograniczonej empatii) u dzieci (BENDER i in., 2015; FARINA i BELACCHI 2014; ZEIDNER i OLNICK-SHEMESH 2010) oraz że wczesna interwencja w obszarze wiedzy o emocjach i regulację emocji ma wpływ na profilaktykę zdrowia psychicznego (LEACH 2018).

REFERENCJE

- ABBASI, Zaina, i Ali Akbar AJAM. 2016. „The Effects of Philosophical Stories on Emotional Intelligence and Educational Progress of Students in Science Lessons”. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 7, no. 2: 282. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2p282>.
- ALLEN, Terry L. 1988. „Doing Philosophy With Children”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7, no. 3: 23–28. DOI: <https://doi.org/10.5840/thinking19887322>.
- ARYSTOTELES. 2009. *Metafizyka*. Tłum. Kazimierz Leśniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- AZNAR, Ana, i Harriet R. TENENBAUM. 2013. „Spanish parents’ emotion talk and their children’s understanding of emotion”. *Frontiers in Psychology* 4: 670. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>.
- BENDER, Patrick K., Francisco PONS, Paul L. HARRIS, Barbara H. ESBJØRN i Marie L. REINHOLDT-DUNNE. 2015. „Emotion Understanding in Clinically Anxious Children: A Preliminary Investigation”. *Frontiers in Psychology* 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01916>.
- BLOOM, Paul. 2005. *Descartes’ Baby: How the Science of Child Development Explains What Makes Us Human*. New York: Basic Books Ltd.
- BOEKAERTS, Monique, i Lyn CORNO. 2005. „Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention”. *Applied Psychology: An International Review* 54, no. 2: 199–231. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>.
- BREMNER, J. Gavin. 2001. „Cognitive Development: Knowledge of the Physical World”. W: *Blackwell Handbook of Infant Development*, red. J. Gavin Bremner i Alan Fogel, Chichester: Blackwell Publishers, 99–138.
- BROWN, Jane R., i Judy DUNN. 1996. „Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years”. *Child Development* 67, no. 3: 789–802. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x>.

- BYNUM, Terrel Ward. 1976. „What Is Philosophy For Children? — An Introduction”. *Meta-philosophy* 7, no 1: 1–6.
- CAMPBELL, Jean Miller. 2002. *An evaluation of a pilot intervention involving teaching philosophy to upper primary school children in two primary schools using the Philosophy for Children methodology*. Unpublished MSc Educational Psychology thesis.
- CASSIDY, Claire, Helen MARWICK, Lynn DEENEY i Gillian McLEAN. 2018. „Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs”. *Emotional and Behavioural Difficulties* 23, no. 1: 81–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1388654>.
- CERVANTES, Christi A., i Maureen A. CALLANAN. 1998. „Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation”. *Developmental Psychology* 34, no. 1: 88–98. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.88>.
- COLOM, Roberto, Félix García MORIYÓN, Carmen MAGRO, i Elen MORILLA. 2014. „The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results)”. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 35, no. 1: 50–56.
- COUNCIL, D. C. 1994. *Improving reading standards in primary schools project*. Wales.
- CWI, David. 1976. „Competency, the underprivileged, and elementary school philosophy”. *Meta-philosophy* 7, no. 1: 76–79. <http://www.jstor.org/stable/24435197>.
- DANIEL, Marie□France. 2002. *Les contes d'Audrey-Anne*. Le Loup de Gouttière/Michel Cornac.
- DANIEL, Marie□France, i Alain DELSOL. 2006. „Learning to Dialogue in Kindergarten A Case Study”. *Analytic Teaching*, 25, no. 3: 23–52.
- DENHAM, Susanne A., Elizabeth WORKMAN, Pamela M. COLE, Carol S. WEISSBROD, Kimberly KENDZIORA i Carolyn ZAHN-WAXLER. 2000. „Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression”. *Development and Psychopathology* 12, no. 1: 23–45. DOI: <https://doi.org/10.1017/s095457940001024>.
- DENHAM, Susanne A. 1986. „Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation”. *Child Development* 57, no. 1: 194. DOI: <https://doi.org/10.2307/1130651>.
- DENHAM, Susanne A. 1997. „‘When I have a Bad Dream, Mommy Holds Me’: Preschoolers’ Conceptions of Emotions, Parental Socialisation, and Emotional Competence”. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301–319. DOI: <https://doi.org/10.1080/016502597385351>.
- DENHAM, Susanne A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- DENHAM, Susanne A., Susan RENWICK-DEBARDI, i Susan HEWES. 1994. „Emotional Communication Between Mothers and Preschoolers: Relations With Emotional Competence”. *Merrill-Palmer Quarterly* 40, no. 4: 488–508.
- DENHAM, Susanne A., Daniel ZOLLER i Elizabeth A. COUCHOUD. 1994. „Socialization of preschoolers’ emotion understanding”. *Developmental Psychology* 30, no. 6: 928–936. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>.
- DENHAM, Susanne A., Hideko H. BASSETT i Todd Wyatt. 2007. „The Socialization of Emotional Competence”. W: *Handbook of Socialization: Theory and Research*, red. Joan E. Grusec i Paul David Hastings, 614–637. New York: The Guilford Press.

- DEWEY, John. 1997. *Experience and education: The 60th anniversary edition*. The Kappa Delta Pi Lectures Series. Touchstone: Kappa Delta Pi.
- DOHERR, Elizabeth. 2000. *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behavioural therapy in young people: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability*. Unpublished clinical psychology doctoral dissertation, University of East Anglia.
- DUNN, Judy, Inge BRETHERTON i Penny MUNN. 1987. „Conversations about feeling states between mothers and their young children”. *Developmental Psychology* 23, no. 1: 132–139. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>.
- DUNN, Judy, Jane BROWN i Lynn BEARDSALL. 1991. „Family talk about feeling states and children’s later understanding of others’ emotions”. *Developmental Psychology* 27, no. 3: 448–455. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>.
- EDUCATION TESTING SERVICE. 1980. „Appendix B: experimental research in philosophy for children”. W: *Philosophy in the classroom*, red. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp i Frederick S. Oscanayan, 219–224. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- ERFANI, Nasrollah, Lotfollah KARIMI, Seyed Mohammad SHOBEIRI i Shimma ATAR. 2014. „The Effect of Teaching Philosophy for the Children on Student’s Problem-Solving Skill and Creativity 1”. *International Journal of Management and Humanity Sciences* 3, no. 5: 1518–1524.
- ESTES, David, Henry WELLMAN i Jaqueline WOOLLEY. 1989. „Children’s Understanding of Mental Phenomena”. *Advances in Child Development and Behaviour* 22: 41–87.
- EVANS, Clyde. 1976. „Philosophy with children: some experiences and some reflections. *Metaphilosophy*”7, no. 1: 53–69. <http://www.jstor.org/stable/24435195>.
- FAIR, Frank, Haas, Lory E. HAAS, Carol GARDOSIK i Daphne D. JOHNSON. 2015. „Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up”. *Journal of Philosophy in Schools* no. 2(2), 5–16. DOI: <https://doi.org/10.21913/jps.v2i2.1268>.
- FARINA, Eleonora, i Carmen BELACCHI. 2014. „The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study”. *School Psychology International* 35, no. 5: 475–484. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034313511011>.
- FIELDS, Joyce I. 1995. „Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children”. *Early Child Development and Care*, 107, no. 1: 115–128. DOI: <https://doi.org/10.1080/0300443951070113>.
- FISHER, Robert. 2013. *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*, wyd. 4. London: Bloomsbury Academic.
- FIVUSH, Robyn. 1998. „Methodological Challenges in the Study of Emotional Socialization”. *Psychological Inquiry*, 9(4), 281–283. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_5.
- FLAVELL, John H. 1979. „Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry”. *American Psychologist*, 34, no. 10: 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- FLAVELL, John H., Frances L. GREEN, i Eleanor R. FLAVELL. 2000. „Development of children’s awareness of their own thoughts”. *Journal of Cognition and Development* 1, no. 1: 97–112.
- FLAVELL, John H., Frances L. GREEN, Eleanor R. FLAVELL, Paul L. HARRIS i Janet Wilde ASTINGTON 1995. „Young Children’s Knowledge about Thinking”. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 60, no. 1 (serial number 243): i+iii+v-vi+1-113. DOI: <https://doi.org/10.2307/1166124>.

- FREESE, Hans-Ludwig. 2008. *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*. Tłum. Urszula Poprawska. Wydawnictwo WAM. Kraków.
- GANJVAR, Mahdi. 2022. „Philosophy for Children (PFC) as an educational practice to promote peace and non-violent coexistence”. *South African Journal of Philosophy* 41, no. 1: 49–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/02580136.2022.2037925>.
- GARCÍA-MORIYÓN, Felix, Irene REBOLLO i Roberto COLOM. (2005). „Evaluating Philosophy for Children”. *Thinking: The journal of philosophy for children* 17, no. 4: 14–22. DOI: <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>.
- GARNER, Pamela W., Julie C. DUNSMORE i Michael SOUTHAM-GERROW. 2008. „Mother–Child Conversations about Emotions: Linkages to Child Aggression and Prosocial Behavior”. *Social Development* 17, no. 2: 259–277. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x>.
- GASPARATOU, Renia, i Marta KAMPEZA. 2012. „Introducing P4C in Kindergarten in Greece”. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 33, no. 1: 72–82. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076>.
- GHAEDI, Yahya, Mona MAHDIAN i Fatemeh Khoshnavay FOMANI. „Identifying Dimensions of Creative Thinking in Preschool Children during Implementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis”. *American Journal of Educational Research* 3, no. 5: 547–551. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-3-5-2>.
- GIMÉNEZ DASÍ, Marta, Marta FERNÁNDEZ SÁNCHEZ i Marie-France DANIEL. 2013. *Programa emociones: Pensando las emociones : programa de intervención para educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- GIMÉNEZ-DASÍ, Marta, Lura QUINTANILLA i Marie-France DANIEL. 2013. „Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children”. *Childhood & Philosophy* 9, no. 17: 63–89. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20669/14996>.
- GIMÉNEZ-DASÍ, Marta, Lura QUINTANILLA, Vanesa OJEDA i Beatriz LUCAS-MOLINA. 2017. „Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers”. *Infants & Young Children*, 30(1), 3–16. DOI: <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000086>.
- GOPNIK, Alison. 2010. *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Tłum. Magdalena Trzcińska. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- GORARD, Stephen, Nadia SIDDIQUI i Beng Huat SEE. 2017. „Can ‘Philosophy for Children’ Improve Primary School Attainment?”. *Journal of Philosophy of Education* 51, no. 1: 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>.
- GOUCHA, Moufida. 2007. *Philosophy: A school of freedom : teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects*. Paris: UNESCO.
- GRAZZANI, Ilaria, Veronica ORNAGHI i Cristina Riva CRUGNOLA. 2015. „Emotion comprehension and attachment: A conversational intervention with school-aged children”. *European Review of Applied Psychology* 65, no. 6: 267–274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.004>.
- GUT, Arkadiusz. 2009. „Język a myślenie drugiego rzędu (Analiza testów fałszywego przekonania)”. *Filozofia Nauki* 17, nr 3: 99–119.
- GUT, Arkadiusz. 2016. „Badania kognitywne i rozwojowe nad czytaniem umysłu (mindreading)”. W: *Przewodnik po kognitywistyce*, red. Józef Bremer, 713–756. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- HAAS, Hope. 1980. *Appendix B: Experimental research in philosophy for children*. W: Matthew LIPMAN, Ann Margaret SHARP i Frederick S. OSCANYON. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- HARRIS, Paul L. 1999. „Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse”. *Attachment & Human Development* 1, no. 3: 307–324. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616739900134171>.
- HARRIS, Paul L. 2000. „Understanding emotion”. W: *Handbook of emotions*, red. Michael Lewis i Jeannette Haviland-Jones, 281–292. Wyd. 2. New York: Guilford Press.
- HARRIS, Paul L., Marc DE ROSNAY i Francisco PONS. 2005. „Language and Children’s Understanding of Mental States”. *Current Directions in Psychological Science* 14, no. 2: 69–73. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>.
- HARRISON, P., i G. 2000. *School matters in lifeskills education. A framework for PSHE and citizenship in primary schools*. Oxford: Oxford County Council, Education Service.
- HAYNES, Joanna. 2008. *Children as philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Wyd. 2. London, New York: Routledge.
- HEDAYATI, Mehrnoosh, i Yahya GHAEDI. 2009. „Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students”. *Childhood & Philosophy* 5, no. 9: 199–217.
- ISKALA, Tuike, Marja VAURAS i Erno LEHTINEN. 2004. „Socially shared metacognition in peer-learning?” *Hellenic Journal of Psychology*, 1, no. 2: 147–178.
- JAMES, William. 1890. *The Principles of Psychology*. Basic Books.
- JONES, Hanneke. 2008. „Thoughts on teaching thinking: perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education”. *The Curriculum Journal* 19, no. 4: 309–324. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585170802509898>.
- LAIBLE, Deborah, i Jeanie SONG. 2006. „Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother-Child Discourse”. *Merrill-Palmer Quarterly* 52, no. 1: 44–69. DOI: <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0006>.
- LAM, Chi-Ming. 2012. „Continuing Lipman’s and Sharp’s pioneering work on philosophy for children: using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students”. *Educational Research and Evaluation* 18, no. 2: 187–203. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>.
- LAMBERT, E. Beverle. 2001. „Metacognitive Problem Solving in Preschoolers”. *Australasian Journal of Early Hildo* 26, no. 3: 24–29. DOI: <https://doi.org/10.1177/183693910102600306>.
- LEACH, Penelope. 2018. *Transforming infant wellbeing: Research, policy and practice for the first 1001 critical days*. London, New York: Routledge.
- LENG, Lu. 2020. „The Role of Philosophical Inquiry in Helping Students Engage in Learning”. *Frontiers in Psychology* 11: 449. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00449>.
- LIPMAN, Matthew. 1974. *Harry Stottlemeier’s Discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.
- LIPMAN, Matthew. 1976a. *Lisa*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.
- LIPMAN, Matthew. 1976b. „Philosophy for Children”. *Metaphilosophy*, 17–33.
- LIPMAN, Matthew. 1978. *Suki*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.
- LIPMAN, Matthew. 1980. *Mark*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.
- LIPMAN, Matthew. 1981. *Pixie*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.

- LIPMAN, Matthew. 1982. „Philosophy for Children”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 3, no. 3: 35–44. DOI: <https://doi.org/10.5840/thinking1982339>.
- LIPMAN, Matthew. 1987. *Elfie. Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.
- LIPMAN, Matthew. 1996. *Nous. Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Upper Montclair, N.J.: Montclair State College.
- LIPMAN, Matthew, Ann Margaret SHARP i Frederick S. OSCANYAN (red.). 1980. *Philosophy in the classroom*. Wyd. 2. Temple University Press.
- LIPMAN, Matthew. 2017. „The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program”. W: *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives*, red. Saeed Naji i Rosnani Hashim, 3–11. Routledge research in education vol. 191. London: Routledge.
- LOUCA, Eleonora Papaleontiou 2019. „Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children”. *New Ideas in Psychology* 54, no. 3: 56–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>.
- MALBOEUF-HURTUBISE, Catherine, David LEFRANÇOIS, Geneviève A. MAGEAU, Geneviève TAYLOR, Marc-André ÉTHIER, Mathieu GAGNON i Carina DI TOMASO. 2020. „Impact of a Combined Philosophy and Mindfulness Intervention on Positive and Negative Indicators of Mental Health Among Pre-kindergarten Children: Results From a Pilot and Feasibility Study”. *Frontiers in psychiatry* 11:510320. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.510320>.
- MARASHI, S. Mansour. 2008. „Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran”. *Analytic Teaching* 27: 12–15.
- MARTIN, Rebecca M., i James A. GREEN. 2005. „The Use of Emotion Explanations by Mothers: Relation to Preschoolers’ Gender and Understanding of Emotions”. *Social Development*, 14, no. 2: 229–249. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x>.
- MATTHEWS, Gareth B. 1976. „Philosophy and children’s literature”. *Metaphilosophy* 7, no. 1: 7–16. <http://www.jstor.org/stable/24435192>.
- MATTHEWS, Gareth B. 1978. „The child as natural philosopher”. W: *Growing up with philosophy*, Matthew Lipman i Ann Margaret Sharp, 63–77. Philadelphia: Temple University Press.
- MATTHEWS, Gareth B. 1994. *The philosophy of childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MCCALL, Catherine. 2009. *Transforming Thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. London: Routledge.
- MERCER, Neil, Rupert WEGERIF i Lyn DAWES. 1999. „Children’s Talk and the Development of Reasoning in the Classroom”. *British Educational Research Journal* 25, no. 1: 95–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>.
- MINICK, Norris. (2005). „The development of Vygotskys’ Thought: an introduction to thinking and speech”. W: *An introduction to Vygotsky*, red. Harry Daniels, 33-58. New York: Routledge.
- MOSS, Ellen. 1990. „Social Interaction and Metacognitive Development in Gifted Preschoolers”. *Gifted Child Quarterly* 34, no. 1: 16–20. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629003400104>.
- MOSTOW, Allison J., Carroll E. IZARD, Sarah FINE i Christopher J. TRENTACOSTA. 2002. „Modeling emotional, cognitive and behavioral predictors of peer acceptance”. *Child Development* 73, no. 6: 1775–1787. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00505>.
- MURRIS, Karin. 2000. „Can Children Do Philosophy?” *Journal of Philosophy of Education* 34, no. 2: 261–279. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>.

- NAJI, Saeed, i Rosnani HASHIM (red.). 2017. *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives*. Routledge research in education vol. 191. London: Routledge.
- OAKES, Lisa M., i Leslie B. COHEN. 1994). „Infant causal perception”. W: *Advances in infancy research*, vol. 9, red. Carolyne Rovee-Collier i Lewis P. Lipsitt, 1–54. Norwood, N.J.: ABLEX Publishing Corporation.
- OTHMAN, Moomala, i Rosnani HASHIM. 2006. „Critical Thinking i Reading Skills: A Comparative Study of the Reader Response i the Philosophy for Children Approaches”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 18, no. 2: 26–34. DOI: <https://doi.org/10.5840/thinking200618214>
- PIAGET, Jean. 1966. *Narodziny inteligencji dziecka*. Tłum Maria Przetacznikowa. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- PINO PASTERNAK, Deborah, David WHITEBREAD i Andrew TOLMIE. 2010. „A multi-dimensional analysis of parentchild interactions during academic tasks and their impact on children’s self-regulated learning”. *Cognition and Instruction*, 28, no. 3: 1–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/07370008.2010.490494>.
- PONS, Francisco, i Paul HARRIS. 2000. *Test of Emotion Comprehension: TEC*. Oxford: University of Oxford.
- PONS, Francisco, Pierre-André DOUDIN, Paul L. HARRIS i Marc de ROSNAY. (2002). „Métaémotion et intégration scolaire”. W: *L’affectivité dans l’apprentissage*, red. Louise Lafortune i Pierre Mongeau, 7–28. Sainte-Foy: Presses de l’Université du Québec.
- PONS, Francisco, Marta GIMENEZ-DASI, Marie-France DANIEL, Emmanuèle AURIAC-SŁUSARCZYK, Nicoletta BUSINARO i Karine VIANA. 2019. „Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children’s emotion understanding”. *European Early Childhood Education Research Journal* 27, no. 5: 630–646. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651961>.
- PONS, Francisco, Paul L. HARRIS i Pierre-André DOUDIN. 2002. „Teaching emotion understanding”. *European Journal of Psychology of Education* 17(3), 293–304. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03173538>.
- RAHDAR, Aniseh, Abdulwahab POURGHAZ i Afsaneh MARZIYEH. 2018. „The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy”. *International Journal of Instruction* 11, no. 3: 539–556. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>.
- ROSNAY, Marc, i Claire HUGHES. 2006. „Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding?” *British Journal of Developmental Psychology* 24, no. 1: 7–37. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151005X82901>.
- QUINN, Paul C. 1998. „Object and spatial categorization in young infants: ‘What’ and ‘where’ in early visual perception”. W: *Perceptual development: Visual, auditory, and speech perception in infancy*, red. Alan Slater, 131–165. Hove: Psychology Press.
- SALONEN, Pekka, Marja VAURAS i Anastasia EFKLIDES. 2005. „Social Interaction--What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning?” *European Psychologist* 10, no. 3: 199–208. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.199>.
- SASSEVILLE, Michel. (1994). „Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 11, no. 2: 30–32. DOI: <https://doi.org/10.5840/thinking199411230>.

- SÄRE, Egle, Piret LUIK i Tiia TULVISTE. 2016. „Improving pre-schoolers’ reasoning skills using the philosophy for children programme”. *Trames* 20(3), 273. DOI: <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>.
- SIDDIQUI, Nadia, Stephen GORARD i Beng Huat SEE. 2019. „Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?” *Educational Review* 71, no. 2: 146–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>.
- SLATER, Alan. 2001. „Visual Perception”. W: *Blackwell Handbook of Infant Development*, red. Gavin Bremner i Alan Fogel, 5–34. Chichester: Blackwell Publishers.
- SPELKE, Elizabeth S., Grant GUTHEIL i Gretchen VAN DE WALLE. 1995. „The development of object perception”. W: *Visual cognition: An invitation to cognitive science*, red. Stephen M. Kosslyn i Daniel N. Osherson, 297–330. Cambridge, MA: The MIT Press.
- TOPPING, Keith James, i Steven TRICKEY. 2007a. „Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years”. *The British Journal of Educational Psychology* 77, no. 2: 271–288. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>.
- TOPPING, Keith James, i Steven TRICKEY. 2007b. „Impact of philosophical enquiry on school students’ interactive behaviour”. *Thinking Skills and Creativity*, 2, no. 2: 73–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.03.001>.
- TRICKEY, Steven, i Keith James TOPPING. 2004. „‘Philosophy for children’: a systematic review”. *Research Papers in Education* 19, n. 3: 365–380. DOI: <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>.
- VEENMAN, Marcel V.J., i Marleen SPAANS. 2005. „Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences”. *Learning and Individual Differences* 15, no. 2: 159–176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>.
- VEENMAN, Marcel V.J., Bernadette H.A.M. VAN HOUT-WOLTERS & Peter AFFLERBACH (2006). „Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations”. *Metacognition and Learning* 1: 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Villanueva, Badenes Lidón, Rosa Ana Clemente ESTEVAN i FRANCISCO J. García BACETE. 2000. „Theory of mind and peer rejection at school”. *Social Development* 9, no. 3: 271–283.
- WALCZAK, Paweł. 2017a. „Dziecko i filozofia. Spór o filozofowanie dla dzieci”. *Analiza i Egzystencja* 38: 5-19. DOI: <https://doi.org/10.18276/aie.2017.38-01>
- WALCZAK, Paweł. 2017b. „Wpływ dociekań filozoficznych na rozwój intelektualny dzieci. Analiza wyników badań”. *Kultura i Edukacja* nr 3 (117): 128-142. DOI: <https://doi.org/10.15804/kie.2017.03.08>.
- WHITEBREAD, David, Penny COLTMAN, Deborah PASTERNAK PINO, Claire SANGSTER, Valeska GRAU, Sue BINGHAM, Qais ALMEQDAD i Demetra DEMETRIOU. 2009. „The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children”. *Metacognition and Learning* 4, no. 1: 63–85.
- WILLIAMS, Steve. 1993. *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*. Village Community School Philosophy for Children Project.
- WOJTYSIAK, Jacek. 2005. *Filozofia. Pochwała ciekawości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- WYGOTSKI, Lew. 1989. *Myślenie i mowa*. Tłum Edda Flesznerowa i Józef Fleszne. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- ZAHN-WAXLER, Carolyn. 2010. „Socialization of emotion: Who influences whom and how?” *New Directions for Child and Adolescent Development*, nr 128, 2010: 101–109. DOI: <https://doi.org/10.1002/cd.271>.

ZEIDNER, Moshe, i Dorit OLNICK-SHEMESH. 2010. „Emotional intelligence and subjective well-being revisited”. *Personality and Individual Differences*, 48, no. 4: 431–435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.011>.

ZULKIFLI, Hafizhah, i Rosnani HASHIM. 2020. „Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class”. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19, no. 2: 29–45. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>.

W STRONĘ LEPSZEGO ROZUMIENIA EMOCJI.
WPLYW FILOZOFOWANIA Z DZIEĆMI
NA UCZENIE EMOCJI — PRZEGLĄD BADAŃ ROZWOJOWYCH

Streszczenie

Artykuł podejmuje kwestię roli Filozofii dla Dzieci (P4C) w kontekście rozumienia emocji. Najpierw przedstawiamy początek koncepcji Filozofii dla Dzieci, jako metody pedagogicznej wspierającej umiejętność krytycznego myślenia oraz proces, w jakim przekształcała się w narzędzie badawcze rozwijane w postaci interwencji psychologicznych. Następnie pokazujemy, w jaki sposób narzędzie P4C można zastosować w badaniach rozwojowych dotyczących rozumienia emocji przez dzieci. Argumentujemy, że projekt P4C służy nie tylko budowaniu wiedzy i poprawie zdolności poznawczych, ale sprzyja również kształtowaniu rozumienia sfery emocjonalnej. Pokazujemy, że korzyści z filozofowania w domenie emocji są obserwowane u coraz młodszych dzieci. Zaznaczamy przy tym, że P4C dopiero od niedawna jest wykorzystywana w kontekście wspierania rozwoju emocji, a także w ramach interwencji z udziałem dzieci poniżej wieku szkolnego. Pokazujemy, że jest wynikiem zmian w sposobie pojmowania umysłowości dziecka, które nastąpiły w psychologii rozwojowej w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat.

Słowa kluczowe: rozumienie emocji; Filozofia dla Dzieci; P4C; Lipman, dialog.

TOWARDS A BETTER UNDERSTANDING OF EMOTIONS:
THE IMPACT OF PHILOSOPHIZING WITH CHILDREN
ON THEIR EMOTION COMPREHENSION —
A REVIEW OF DEVELOPMENTAL STUDIES

Summary

The article discusses Philosophy for Children (P4C) in the context of understanding emotions. First, we present the origins of Philosophy for Children as a pedagogical method designed to support critical thinking, and its subsequent evolution into a research tool based on psychological interventions. We then show how P4C can be applied in research on children's understanding of emotions. We argue that not only does P4C serve to build knowledge and improve cognitive abilities, but also promotes understanding of affective phenomena. We show that the benefits of philosophizing about emotions are being observed in increasingly younger children. We point out that P4C has only recently been used for supporting the development of emotion comprehension, and that research using P4C interventions with preschoolers is also a recent development. We believe both of these to result from a change over the recent decades in how the child's mind is conceptualized in developmental psychology.

Keywords: emotion comprehension, emotion understanding, Philosophy for Children; P4C, Lipman, dialog.

Information about the Authors:

JAKUB JANCZURA, MA — Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU), Interdisciplinary Doctoral School of Social Sciences, Department of Cognitive Science, PhD student; correspondence address: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: Jakubjanczura0102@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5051-493X>.

ANNA KARCZMARCZYK, PhD — Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU), Faculty of Philosophy and Social Sciences, Department of Cognitive Science; correspondence address: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: a.karczmarczyk@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2781>.

Dr. habil. ARKADIUSZ GUT, Prof. at NCU — Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU), Faculty of Philosophy and Social Sciences, Department of Cognitive Science; correspondence address: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: arkadiusz.gut@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2781>.

ROBERT MIRSKI, MA — Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU), Interdisciplinary Doctoral School of Social Sciences, Department of Cognitive Science, PhD student; correspondence address: ul. Jurija Gagarina 11, 87-100 Toruń; e-mail: robmirski@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1608-4734>.