

MARIA SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA

„Lipman na Kaszubach”, czyli po co filozofować z dziećmi w języku kaszubskim

Abstrakt: W tekście niniejszym wykorzystano ideę implementacji do edukacji kaszubskiej jednej z alternatywnych metod nauczania, jaką stanowi opracowana przez Matthew Lipmana *Philosophy for Children*. Idąc za myślą Kazimierza Kosak-Główczewskiego, który edukację regionalną definiuje jako swoisty powrót do źródeł (kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej, do języka), autorka zastanawia się nad korzyściami, jakie mogą wynikać z połączenia/współpracy edukacji filozoficznej (pod postacią dociekań filozoficznych z dziećmi) i edukacji kaszubskiej. Współpraca ta może sprawić, że edukacja kaszubska zyska nowe sensory autoidentyfikacyjne, jak choćby to, by myśleć w tym języku siebie, innych, świat, siebie i innych w świecie, jak również być w nim „myślanym przez innych”. Dzięki temu język kaszubski przestanie odgrywać rolę jedynie ozdoby, stając się żywym ogniwem komunikacji wspierającym konstruowanie tożsamościowego horyzontu uczniów i ich świata.

Słowa kluczowe: edukacja filozoficzna, Filozofia dla Dzieci, edukacja kaszubska

W maju 1993 roku w Wieżycy odbyło się seminarium naukowe pt. *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Jego celem było przybliżenie filozofii i praktyki szkoły freinetowskiej i edukacji regionalnej (na Kaszubach) oraz wskazanie możliwości ich teoretycznego i praktycznego współistnienia i współpracy. Badaczy, nauczycieli animatorów (ruchu freinetowskiego i edukacji regionalnej) oraz regionalistów nauczania z Kaszub (po)łączyły całościowe kategorie „świat najbliższy człowieka”, „świat życia” oraz „region-regionałość”. Ważny wątek wspomnianego seminarium stanowiło przeplatanie się i mieszanie ról wykładowców i uczestników pozwalające na dialog i wspólne edukacyjne myślenie w praktyce. Jego organizatorzy tak wspominają to wydarzenie: „(...) działanie (myślenie) doświadczanie, jakie zaistniało w Wieżycy, było (...) zarazem próbą innej edukacji oraz innych pedagogii; cechował je jednocześnie krytyczny dystans do obowiązującej teorii i zasta-

nej po poprzedniej formacji ustrojowej edukacyjnej praktyki” (Frankiewicz i Kossak-Główniczewski, 1997, s. 6).

W tekście niniejszym pragnę wykorzystać ideę implementacji do edukacji kaszubskiej innej alternatywnej metody nauczania, jaką stanowi Lipmanowska Filozofia dla Dzieci (*Philosophy for Children*), i zastanowić się nad korzyściami, jakie mogą wynikać z takiego połączenia.

***Philosophy for Children* Lipmana – rodowód i krótka charakterystyka**

Początków programu edukacyjnego *Philosophy for Children* (P4C) należy upatrywać w krytyce systemu edukacyjnego USA lat 60. XX stulecia. W przekonaniu jego twórcy i propagatora Matthew Lipmana ówczesna amerykańska szkoła – z racji licznych dysfunkcji – prowadziła do upośledzenia dzieci pod względem wykształcenia, dotykając najboleśniej te, które pochodziły ze środowisk ubogich kulturowo (Lipman i inni, 1997, s. 21).

Lipmanowska krytyka szkoły nie była oczywiście pierwsza i nie jest ostatnia. Szkoła od początków swego istnienia budziła i budzi wiele kontrowersji. Jej krytycy związani z różnymi tradycjami myślenia zarzucali jej liczne „grzechy główne” – zaczynając od niewłaściwych i nieefektywnych sposobów nauczania, przez stawianie ideologii przed nauką, po konstatację, że oferowany przez nią poziom edukacji jest coraz niższy. Jest ona postrzegana jako instytucja totalna, której celem jest przymusowe przekształcanie osobowości ucznia tak, by z własnej woli chciał postępować zgodnie z wymogami systemu. W myśl radykalnej idei deskolaryzacji społeczeństwa szkoła oferuje uczniowi jedynie fałszywe obietnice, które prowadzą do tego, iż myli on nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, zaś łatwość wypowiedzania się ze zdolnością do powiedzenia czegoś nowego (Illich, 1976).

Słuszne wydaje się spostrzeżenie, że w szkole nie chodzi już o dziecko – by uczeń myślał, rozumiał i wiedział, lecz raczej o to, by spełniał oczekiwania. Słowo „oczekiwania” stało się kluczem do współczesnego dzieciństwa. Cokolwiek dziś ma związek z dzieciństwem, podlega rosnącym oczekiwaniom. Od dzieci oczekuje się, że będą osiągać sukcesy i że będą najlepsze we wszystkim: że ich priorytetem będzie dążenie za wszelką cenę do szczęścia, postrzeganego dziś nieomal jako imperatyw. Rodzice i nauczyciele traktują dzieciństwo jak swoistą „próbę generalną” przed pełną sukcesów dorosłością, choć pozostaje to w sprzeczności z kreowaną przez nich równocześnie wizją dzieciństwa jako raj.

W świetle krytyki szkoła jawi się jako przestarzała i „ciężko chora”. Kanadyjski dziennikarz i publicysta Carl Honoré pisze, że w szkole „coś najwyraźniej szwankuje. Nawet przy szalonym wzroście nakładów na kształcenie, szkoły na całym świecie nie są w stanie wykształcić (...) dzieci, które miałyby wiedzę ogólną, kierowały się zasadami etycznymi, odznaczały się głodem wiedzy, były elokwentne, kreatywne, zdyscyplinowane” (Honoré, 2011, s. 124).

Lipmanowska krytyka szkoły licząca ponad pół wieku zdaje się potwierdzać tę opinię, akcentując przy tym nieskuteczność podejmowanych działań, które miałyby ją uzdrowić. M. Lipman pisze: „Gdyby ktoś zastosował wobec naszego systemu edukacyjnego kryteria czysto racjonalne, niewątpliwie byłby zaskoczony. Uświadamiamy sobie nieskuteczność istniejącego systemu kształcenia, a jednocześnie sposób, w jaki usiłujemy się uporać z ową nieskutecznością, może budzić zdumienie. Poszukujemy ciągle nowych środków zaradczych w ramach istniejącego modelu, nie próbując go zaprojektować na nowo. Kiedy środki zaradcze okazują się nieskuteczne, pomnażamy wysiłki zaradzenia tej sytuacji za pomocą następnych środków zaradczych. To co faktycznie ma decydujący wpływ na nieskuteczność systemu – fundamentalne źródło jego niepowodzeń, błąd tkwiący u podstaw jego struktury – pozostaje wówczas poza zasięgiem naszych prób” (Lipman i inni, 1997, s. 21). Celem jego przebudowy powinno być zatem „(...) stworzenie systemu edukacyjnego o jak największych wartościach wewnętrznych (jako przeciwieństw systemu, którego wartości są czysto instrumentalne i zewnętrzne), w największym stopniu sensownego i racjonalnego, o maksymalnej zawartości metodologicznej i wewnętrznej spójności” (Lipman i inni, 1997, s. 21).

Wymaganiom tym miał sprostać program *Philosophy for Children*, który został skonstruowany wokół dwóch zasadniczych wartości, tj. filozofii (jako utraconego wymiaru edukacji będącego przyczyną najpoważniejszych dysfunkcji szkoły) oraz idei wspólnoty dociekającej. Filozofia rozumiana tu była jako szkoła stawiania pytań i myślenia oraz przestrzeń, w której można umiejętnie rozwijać i wykorzystywać naturalne dziecięce skłonności do nadawania sensu światu i własnemu w nim miejscu. Główny cel programu zwrócony był ku aspektom umiejętnościowo-podmiotowym uczniów i koncentrował się na pomocy dzieciom w zdobywaniu umiejętności samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia, które odgrywa kluczową rolę nie tylko w dociekaniach filozoficznych, lecz szerzej – w procesie uczenia się (Lipman i inni, 1997, s. 70).

Metodyka programu P4C wykorzystywała tzw. nauczanie organiczne, które M. Lipman traktował jako stopniowe wprowadzanie uczniów w dociekania filozoficzne (Lipman i inni, 1997, s. 98). Realizacji programu miały służyć

podstawowe metody znane od wieków z edukacji filozoficznej – tzw. *metoda sokratyczna i dyskusja*.

Dbając o wewnętrzną spójność i efektywność swojego programu, M. Lipman określił precyzyjnie najbardziej optymalne warunki sprzyjające pracy z dziećmi, do których zaliczył: zaangażowanie w filozoficzne dociekanie, unikanie indoktrynacji, szacunek dla dziecięcych opinii i poglądów, zaufanie (ucznia do nauczyciela), określone zachowania nauczyciela sprzyjające angażowaniu się dzieci w myślenie filozoficzne (Lipman i inni, 1997, ss. 100–118).

(Współ)filozofowanie z dziećmi nie jest zadaniem łatwym i z tego względu szczególne znaczenie w tym procesie Lipman przypisał roli nauczyciela, który jest dociekliwy, nie toleruje umyślowego niedbalstwa i potrafi pobudzić uczniów do refleksji. Nauczyciel czuwający nad filozoficznymi dociekaniami dzieci powinien stanowić dla nich wzór do naśladowania, który charakteryzuje szacunek dla dziecięcych opinii i poglądów, umiejętność ich wyzwania, ośmielenia dzieci do wnioskowania, zdolność badania znaczenia dziecięcych wypowiedzi przez nakłanianie uczniów do samodzielnego ich rozwijania i interpretacji, umiejętność precyzowania i ponownego formułowania zagadnień dyskusji z jednoczesnym unikaniem nadinterpretacji, zniekształcania sensu dziecięcych wypowiedzi i dopasowywania ich do własnych poglądów, umiejętność tworzenia atmosfery sprzyjającej filozoficznym dyskusjom oraz umiejętne kierowanie ich przebiegiem (bez poddawania uczniów indoktrynacji), potrzeba definiowania pojęć i umiejętność porządkowania dialogu oraz tendencja do poszukiwania. Innymi słowy – powinien prezentować postawę badacza i angażować się w dociekanie filozoficzne, słuchanie i zapytywanie. Powinien być troskliwym opiekunem pielęgnującym dziecięcy dialog i dociekania (Lipman i inni, 1997, ss. 106–118).

Istotną rolę odgrywa też gruntowna znajomość przez nauczyciela literatury filozoficznej i metodycznej oraz specjalnie opracowanych tekstów, świadomość trudności, które towarzyszą realizacji programu, oraz intuicja, wycucie i doświadczenie, które stanowią bezcenne atuty nauczyciela podejmującego trud (współ)filozofowania z uczniami (Lipman i inni, 1997, s. 69). Równocześnie jednak, by jego wysiłki w tym względzie były owocne, nie wystarczy jedynie znajomość filozofii – nauczyciel musi znać również sposoby wprowadzania dzieci w dociekania filozoficzne.

Jako istotny warunek powodzenia programu P4C wskazywał M. Lipman zaangażowanie uczniów chętnych do dialogowania będącego myślowym wyzwaniem. Wyjaśniał jednak, że pełne i aktywne zaangażowanie uczniów w dyskusję filozoficzną możliwe jest jedynie wtedy, gdy czują się oni swobod-

nie; kiedy dystans (osobowy) między nimi i nauczycielem nie jest zbyt duży. „To są najbardziej podstawowe składniki otoczenia sprzyjającego filozoficznemu myśleniu dzieci – nastawiony badawczo, zapytujący nauczyciel, oraz grupa uczniów przygotowanych do dyskusji nad sprawami, które rzeczywiście ich interesują” – pisał (Lipman i inni, 1997, s. 119).

Ważne ogniwo programu P4C powinni także stanowić rodzice, od których M. Lipman oczekiwał pełnego zrozumienia i aprobaty dla dziecięcych filozoficznych zmagania ze światem. Zadaniem nauczyciela było rozpoznanie systemu ich wartości i oczekiwań, uświadomienie im podstawowych założeń, celów i metod programu oraz korzyści, jakie dzieci osiągną dzięki edukacji filozoficznej (Lipman i inni, 1997, s. 119).

Dla potrzeb swojego programu M. Lipman opracował schemat lekcji, który stosunkowo precyzyjnie określał poszczególne jej etapy, koncentrując się na zasadniczej ich części, czyli na dyskusji. Lekcję, która ma sprzyjać przekształcaniu się klasy we wspólnotę dociekającą, tworzą: a) siedzenie w kręgu tak, by każdy uczeń widział wszystkich pozostałych rozmówców, nie tylko nauczyciela; b) wspólne głośne czytanie fragmentu tekstu (powieści, opowiadania, powiastki filozoficznej stanowiącej podstawę narracyjną dialogu), c) zgłaszanie przez uczniów problemów i wspólna praca nad sformułowaniem ich w formie pytań; zapisanie ich na tablicy; wspólny wybór tego pytania, które najbardziej interesuje uczniów; d) dyskusja, która powstaje i toczy się poprzez nawiązywanie do wypowiedzi innych, argumentowanie oraz dbałość o lepsze, bardziej precyzyjne formułowanie własnych i cudzych myśli; e) uświadomienie sobie, że celem dyskusji nie jest uzyskanie ostatecznych rozwiązań i znalezienie jedynej/właściwej odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania, a doskonalenie umiejętności ich krytycznego podejścia do proponowanych rozwiązań, próba uświadomienia sobie związku między wglądem we własny umysł a prawdą o świecie, dbałość o staranne myślenie i mówienie o tym „co pomyślane”, głębsze rozumienie świata, a w rezultacie – gotowość do podjęcia wysiłku samodoskonalenia (Elwich, Łagodzka i Piłat, 1996, s. 8).

Warto też zauważyć, że M. Lipman osobiście przygotował bogate materiały służące realizacji programu. Nie licząc propozycji nowych, tworzonych w różnych krajach, składają się one z siedmiu części obejmujących wszystkie grupy wiekowe – zaczynając od czterolatków, na szesnastolatkach kończąc. Na każdą z nich składała się powieść dla uczniów oraz podręcznik metodyczny dla nauczycieli. O ile powieści dla dzieci młodszych mają zwykle na celu ogólne kształcenie krytycznego myślenia, rozumienia pojęć abstrakcyjnych i relacji, umiejętności stawiania i przekształcania pytań itp., o tyle teksty prze-

znaczone dla uczniów starszych są zorientowane na różne dziedziny (jak np. myślenie logiczne, etyka, wiedza o społeczeństwie czy estetyka). Poza problemami do rozważań teksty M. Lipmana dostarczają uczniom i nauczycielom również wzorów dyskusji.

Tradycyjnie pojmowana szkoła uczy przede wszystkim referować poglądy innych, odpowiadać na pytania zgodnie z oczekiwaniami (dorosłych), rozwiązywać testy według określonego schematu/klucza. Dzieci są w niej przeważnie kształcone w sposób autorytarny; wpaja się im, że nauczyciel jest tym, kto ma zawsze rację i należy przyjąć jego punkt widzenia.

Podstawowym przekonaniem leżącym u podstaw programu *Filozofia dla Dzieci* jest natomiast to, że uczniowie są z natury usposobieni do (filozoficznych) dociekań – nie w sensie rozumienia abstrakcyjnych wytworów filozoficznej spekulacji, ale w sensie uzdolnienia do tych samych operacji myślowych, które tworzą filozoficzną refleksję. Tak jak filozofowie, uczniowie przeżywają swoje zdziwienia światem, w czym Arystoteles upatrywał źródła filozofii. Podobnie, jak czynią to filozofowie, przekształcają swoje zdziwienia w zapytania, kierując swoją ciekawość na otaczający ich świat i relacje łączące ich ze światem, na własny umysł, na język i jego logiczne możliwości, na rozumienie i przeżywanie czasu, własnej tożsamości oraz wiele innych kwestii mających korzenie w filozoficznej tradycji.

Domykając tę część tekstu, należy jeszcze wspomnieć, że opisany tu w dużym uproszczeniu program *Philosophy for Children* doczekał się w swoim ponadpięćdziesięcioletnim istnieniu zarówno gorących entuzjastów, propagatorów i kontynuatorów, jak i krytyków¹.

¹ A. Pobjewska proponuje, by oryginalną nazwę – *Philosophy for Children* – zastąpić mianem *warsztaty dociekań filozoficznych*, co nie ogranicza tej wartościowej metody jedynie do pracy z określoną grupą wiekową (dziećmi) i nie infantylizuje jej (przez co bywa ona błędnie postrzegana jako uproszczona wersja propedeutyki filozofii dla najmłodszych). Nowa nazwa podkreśla charakter prowadzonych zajęć: termin *dociekania* „informuje o procesualnym ich przebiegu”, termin *warsztaty* – „sygnalizuje interaktywny wymiar dociekań”, zaś określenie ich jako *dociekania filozoficzne* „mówi o rodzaju refleksji, która ma być podjęta” nawiązując równocześnie do „pewnej tradycji rozumienia i uprawiania filozofii” (Pobjewska, 2002, s. 316). Tak rozumiane warsztaty dociekań filozoficznych postrzega autorka jako jedno z możliwych lekarstw na braki współczesnej szkoły.

Filozofia dla Dzieci w szkole: korzyści

Przedstawione dotąd rozważania prowadzą do pytania o szkołę, jako miejsce, które unicestwia lub podtrzymuje i rozwija „naturalne bogactwo” dziecięcych prób filozoficznego zapytywania o świat oraz o rolę, jaką filozofowanie może odegrać w życiu dzieci.

Dziecięce dociekania filozoficzne mogą pełnić funkcję naturalnej metody rozwijania młodych umysłów. By jednak tak się stało, filozofię trzeba postrzegać nie jako wiedzę, lecz przede wszystkim jako pewną aktywność, co stanowi istotę programu P4C. Program ten, co zastrzegają jego twórcy, nie jest bowiem propedeutyką filozofii, lecz kształtowaniem pewnego typu postaw poznawczych i zachowań społecznych, których często brakuje w innych przedmiotach szkolnych. Nie chodzi w nim o studiowanie „przez” dzieci czy „z” dziećmi życiorysów i poglądów filozofów czy też historii i ewolucji poszczególnych doktryn i nurtów filozoficznych, lecz o kształtowanie ich umiejętności krytycznego i twórczego myślenia (ważnego w procesie uczenia się w ogóle) oraz wspieranie dziecięcej autorefleksyjności i samorozwoju.

Ekkehard Martens stawia tak rozumianą filozofię w jednym szeregu z czytaniem, pisanem i liczeniem, jako jedną z elementarnych technik kultury, i proponuje wprowadzenie jej już na wczesnych etapach edukacji szkolnej, jako metody znaczącej dla kształtowania się samodzielnego namysłu dziecka. Dzieci nie mają się uczyć filozofii, lecz filozofowania, dlatego lekcje powinny przybierać formę dialogu, co zakłada fundamentalną równość jego uczestników (za: Kałuski, 2018, ss. 14–15). Dlatego na tym etapie edukacji filozofia, jako metoda, nie powinna mieć formy wykładu (tak jak wyklada się np. historię).

Dziecięce „zajmowanie” się filozofią można rozumieć dwojako: jako naturalną skłonność dzieci do zadawania pytań (filozoficznych) wynikającą ze zdziwienia światem oraz jako (współ)filozofowanie w obrębie wspólnoty dociekającej (np. klasy szkolnej). (Współ)dociekanie z dziećmi (jako alternatywna metoda pracy dydaktycznej) wykorzystuje tę ich naturalną skłonność do zapytywania o świat. Zakładając, że czyni to każdy, komu nie jest obcy namysł nad światem i relacją, w jakiej z nim pozostaje, należy zauważyć, że nie każdy filozofuje w jednakowy sposób. Różnice w tym zakresie wyrażają kategorie filozofowania profesjonalnego (wpisanego zawsze w swoją dziejowość i zakorzenionego w myśleniu innych filozofów) i filozofowania nieprofesjonalnego (pozostającego myśleniem nieświadomym tej filozoficznej tradycji).

Dziecko ze swoim sposobem pytania i sądenia o świecie, nieświadome bagażu owej tradycji, wpisuje się w przestrzeń filozofowania nieprofesjonalnego.

Twórcy polskiej wersji programu *Filozofia dla Dzieci* zauważają, że dziecięce myślenie przypomina filozofowanie tym, że jest „nieustanną twórczością, eksperymentowaniem i przekraczaniem dotychczasowego języka” (Piłat, 1996, s. 5), a zatem w istocie swojej jest ono łamaniem ram obowiązującego dyskursu. Program ten, podobnie jak jego amerykański pierwowzór, jako podstawowy cel stawia sobie kształtowanie dziecięcych umiejętności krytycznego i twórczego myślenia. Akcentuje znaczenie wrażliwości na problemy (filozoficzne i światopoglądowe), umiejętność stawiania pytań, wspólnego podejmowania problemów filozoficznych, zdolność wydawania samodzielnych sądów, posługiwania się narzędziami logicznymi oraz umiejętność prowadzenia uporządkowanej dyskusji i wspólnego podejmowania decyzji. Systematyczne ćwiczenia myślowe w tych zakresach (również te podejmowane w szkole) zwiększają szansę na uwolnienie się dziecka od kulturowo obowiązujących konwencji (Elwich, Łagodzka i Piłat, 1996, ss. 4–7), co dla wszelkiej edukacji regionalnej (w tym edukacji kaszubskiej) ma wielkie znaczenie. Również M. Lipman był przekonany, że doskonalenie tych umiejętności ma silny wpływ na ogólną jakość kształcenia i lepiej przygotowuje uczniów do rozumnego uczestniczenia w życiu (wielokulturowego, demokratycznego) społeczeństwa.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania, można postawić kolejne ważne pytanie: czy filozofowanie z dziećmi jest metodą na tyle uniwersalną, że można je stosować na różnych lekcjach, na przykład na historii, matematyce, czy wreszcie – ucząc dzieci języka (kaszubskiego)?

Twórcy prezentowanego programu przekonują, że filozofować można na wszystkich przedmiotach, czego dowodziło choćby znakomite czasopismo *Thinking. Journal of Philosophy for Children*².

Również Aldona Pobjewska – teoretyk i praktyk edukacji filozoficznej w Polsce – przekonuje, że dociekania filozoficzne z dziećmi sprawdzają się rów-

² Czasopismo wydawane w latach 1979–2014 przez Institute for the Advancement of Philosophy for Children Stanowego Uniwersytetu Montclair (USA) – forum pracy teoretyków i praktyków uprawiających filozofowanie z dziećmi, na którym publikowano teksty filozoficzne, refleksje, transkrypcje lekcji, programy nauczania, wyniki badań empirycznych, artykuły z hermeneutyki dzieciństwa, kulturoznawstwa, historii społecznej, filozofii itp. Każdy numer czasopisma otwierała kolejna powiastka filozoficzna autorstwa Garretha B. Matthews, wprowadzająca czytelnika w namysł nad jakimś problemem dyscypliny wiodącej w danym numerze.

nie dobrze na historii, matematyce, fizyce czy innych przedmiotach, co na etyce. Istnieje również wiele tematów zaczerpniętych z codzienności, które można poddawać namysłowi na lekcjach wychowawczych (za: Jurek, 2015, s. 3).

Hanna Diduszko natomiast omawia walory tej metody na lekcjach języka polskiego, zaznaczając, że amerykański program nie może być mechanicznie przenoszony do szkół europejskich, w tym również – do szkół polskich (Diduszko, 1996, ss. 37–48). Wyraża też wątpliwość, czy piśmiennictwo opracowane przez jego twórców może stanowić dla uczniów polskich wartościowy materiał dociekań. Z jednej strony, jak zauważa autorka, lektury te zostały podporządkowane z góry określonym celom, z drugiej zaś jej wątpliwości wynikają z przeświadczenia, że powieści (filozoficzne) M. Lipmana – zwłaszcza te przeznaczone dla młodzieży – posługują się często zbyt dużymi uproszczeniami. Dlatego też zachęca ona, by metodę P4C implementować do lekcji języka polskiego, sięgając jednak po (polskie) teksty wartościowe zarówno z literackiego punktu widzenia, jak i ze względu na prezentowane w nich problemy.

Przykładem niechaj posłuży lekcja języka polskiego zrealizowana przez Aldonę Pobojewską w 6 klasie, której podstawę narracyjną dialogu z uczniami stanowił fragment książki Ryszarda Kapuścińskiego „Imperium”³. Wspomniana lekcja oparta na znakomitym tekście literackim pokazała, że udział uczniów w dociekaniach (filozoficznych) otwiera możliwości ich rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego. Skłania ich do samodzielnej refleksji, mobilizuje do zadawania ważnych pytań, daje szansę wypowiedzienia własnych opinii, formułowania własnych sądów, konfrontowania ich z sądami innych itd. W trakcie dialogu z innymi uczniowie dostrzegają, jak ważna jest umie-

³ Kapuściński opowiada o dwu różnych mapach świata. „Jedna, której używały dzieci amerykańskie, miała w swoim centrum umieszczone obie Ameryki, a po jej bokach rozcięte na pół leżało terytorium ówczesnego ZSRR. Na drugiej, z której korzystały dzieci w ZSRR, w centrum znajdował się ich kraj, a po jego bokach rozcięte wzdłuż umieszczone były obie Ameryki. Dzieci amerykańskie myślały: »Och, jaka ta Ameryka jest duża w porównaniu ze Związkiem Radzieckim«, a dzieci ze Związku mówiły: »Och, jakie to ZSRR jest wielkie w porównaniu z Amerykami«. W ten sposób kształtowała się ich świadomość. Po tej lekturze jedna z dziewczynek zawołała oburzona: »Jakie to jest świństwo, żeby nas tak oszukiwać!«. Na co jej kolega odpowiedział: »Jakie świństwo? Jakie oszustwo? Przecież ten globus trzeba było gdzieś przeciąć«. Po tym długo jeszcze rozmawiali. Uświadomili sobie, że od wyboru opcji zależy interpretacja danych. Okazuje się, że dzieci nie są za młode, żeby rozważać takie problemy. Doskonale sobie z nimi radzą. Tylko pozwólmy im samodzielnie myśleć i wyrażać własne opinie, bo jednak gros czasu w szkole powtarzają czyjeś myśli” (za: Jurek, 2015, s. 3).

jętność dostosowania (języka/formy) swoich wypowiedzi do rozmówcy, tak, by być przez niego rozumianym. A. Pobjewska zwraca też uwagę na fakt, że (filozoficzne) dociekania z dziećmi uczą „(...) logicznego rozumowania, wnioskowania i argumentowania uzasadniającego dane stanowisko; operowania całą posiadaną przez siebie wiedzą; a także tego, że wolno krytykować inne poglądy, ale nie osobę. Podczas zajęć dzieci dostrzegają, że ludzie myślą różnie, inaczej niż one i to nie oznacza, że źle. Przekonują się, że poglądy i postawy innych wiążą się z warunkami, w których ktoś wyrastał, czy z rolami społecznymi, które pełnił, a także z kulturą, w której żyje. Doświadczają różnorodności świata i tego, że jest ona uzasadniona. Sprzyja to kształtowaniu postawy szacunku i tolerancji dla odmienności. Uczy dialogu oraz moralnej i intelektualnej wrażliwości” (za: Jurek, 2015, s. 3).

H. Diduszko podkreśla, że filozofowanie na lekcjach języka polskiego różni się od tradycyjnych ciekawych lekcji prowadzonych przez polonistów. Główne różnice między nimi dostrzega przede wszystkim w istotnej zmianie postawy ich uczestników wobec przedmiotu i sposobu prowadzenia dyskusji, będącej instrumentem służącym kształtowaniu i pogłębianiu otwartości. Uważa, że dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Druga ze wskazywanych przez nią różnic dotyczy mobilizacji intelektualnej, która towarzyszy dociekaniom. Wyraża się ona zwykle pod postacią pasji i odwagi stawiania pytań i samodzielnego formułowania problemów, czemu towarzyszy gotowość do podejmowania twórczych działań. Trzecia ze znaczących różnic między „zwykłymi” lekcjami języka polskiego i lekcjami inspirowanymi (lub prowadzonymi) metodą P4C wiąże się z przełożeniem ich zasadniczych akcentów – z kwestii czysto językowych na rozwój myślenia dzieci. Nie oznacza to jednak obniżonej dbałości o język, bowiem w przypadku niektórych tematów pojawia się tendencja do zwiększania wrażliwości językowej uczniów, uwzględniania najmniejszych nawet niuansów, w których właśnie często tkwi sens tekstów poddawanych wspólnemu namysłowi (Diduszko, 1996, s. 47).

Ponieważ filozofia i filozofowanie oferują wielość perspektyw, mnogość rozwiązań, różnorodność wartości moralnych, uczniowie, którzy tego doświadczają, stają się ludźmi myślącymi krytycznie, autonomicznie i twórczo, co pozwala im posługiwać się posiadaną wiedzą, rozumieć nowe sytuacje, demaskować spotykane w życiu przejawy indoktrynacji, manipulacji, niesprawiedliwości itp. Stają się bardziej refleksyjni, tolerancyjni, skłonni do dialogu i trwania w dialogu z innymi, otwarci na dostrzeganie i rozumienie drugiego człowieka, co może stanowić cenny walor w przypadku edukacji regionalnej (kaszubskiej).

Filozofia dla Dzieci w edukacji kaszubskiej

Skoro dociekania filozoficzne z uczniami sprawdzają się jako alternatywna metoda nauczania na wielu różnych przedmiotach, w tym także w nauczaniu języka polskiego, warto zapytać o możliwość zaimplementowania jej w edukacji kaszubskiej, w przypadku której nauka języka kaszubskiego i literatura kaszubska stanowią bodaj najważniejsze elementy składowe.

K. Kossak-Główczewski, mówiąc o edukacji regionalnej (w tym także o edukacji kaszubskiej), traktuje ją jako zjawisko społeczne odradzania się tożsamości w świecie globalnym, które stanowi jedną z alternatyw rozwojowych (Frankiewicz i Kossak-Główczewski, 2005, ss. 305–314). Tak postrzegana edukacja regionalna oznacza wielowarstwowy proces dochodzenia do świadomości siebie. Rozum nie jest tu instancją ostateczną, co sprawia, że nie ma wiedzy pewnej i obiektywnej, i jednej epistemologii wiodącej ku pełnemu poznaniu (Frankiewicz i Kossak-Główczewski, 2005, ss. 305–314). A. Pobojevska pytana, co zyskują uczniowie filozofując, a co mogą stracić, wyjaśnia w podobnym duchu, że „tracą dogmatyczną pewność siebie, że jest jedno właściwe spojrzenie na świat. Jeśli zajęcia trwają dłużej, przekonują się, że nie wszystkie sprawy da się rozstrzygnąć jednoznacznie, że pojawiają się sytuacje konfliktowe, których się nie da zadowolająco rozwiązać. (...) konfrontują się z odmiennymi opiniami, stanowiskami, »prawdami« o świecie” (za: Jurek, 2015, s. 3).

Edukacja regionalna to swoisty powrót do źródeł, co K. Kossak-Główczewski komentuje następująco: „Edukacja regionalna umożliwia powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej, (...) której sens ujawnia się w tym, że jest ona »tworzona przez zainteresowanych«” (Kossak-Główczewski, 1993, ss. 67–82).

Tak rozumianą edukację regionalną K. Kossak-Główczewski osadza na pięciu filarach, tj. jej *aspekcie teoretyczno-metodologicznym* (stanowiącym istotę edukacji regionalnej, rozumianej jako „powrót do źródeł”), *aspekcie etycznym* (związany z odpowiedzialnością za dobór treści oferowanych w toku tejże), *aspekcie antropologiczno-społecznym* (gdzie edukacja regionalna nawiązuje do odradzania się ruchów etnicznych, czyli uświadomionego powrotu do źródeł własnej kultury), *aspekcie tożsamościowym* (ukierunkowanym na powrót do „zapomnianych przestrzeni”), i wreszcie – *aspekcie językowym*, w którym język pełni aktywną rolę w procesie poznawczym – jest bowiem środkiem poznawania i rozumienia świata (Kossak-Główczewski, 1993, ss. 67–82).

Uwzględniając powyższe stanowisko, Danuta Pioch (przy wsparciu merytorycznym nauczycieli języka kaszubskiego) określa cele edukacji kaszubskiej, do których zalicza: rozwój kompetencji językowych umożliwiających porozumiewanie się w sytuacji dwujęzyczności, jak również w przypadku, gdy język kaszubski jest pierwszym bądź drugim językiem dziecka; rozwój zainteresowania uczniów językiem, jako składnikiem dziedzictwa kulturowego; kształtowanie poczucia przynależności do różnych kręgów środowiskowo-kulturowych i pogłębianie więzi uczuciowych z nimi; poszerzenie wiedzy ucznia o własnym regionie; rozwój osobowości i tożsamości oraz zachowań prospołecznych; kształcenie sprawności rozumienia, mówienia, czytania i pisanie w różnych sytuacjach komunikacyjnych; dobre osadzenie ucznia w rodzimej kulturze i tradycji; zrozumienie i szacunek dla innych kultur (Pioch, 2017).

Wskazane cele pod wieloma względami wpisują się w podstawowe cele filozofowania z dziećmi. Biorąc pod uwagę zalety tej metody akcentującej wartość swobodnej ekspresji, mówienia-rozmawiania ze sobą – trwania w dyskusji, dialogu (Łagodźka, 2014, ss. 99–123), budowania/tworzenia wspólnotowości, autonomii myślenia i krytyczności itd., dostrzegam możliwość wykorzystania jej z korzyścią w edukacji kaszubskiej. Dociekania z dziećmi w naturalny sposób uruchamiają bowiem wszystkie nieomal mechanizmy służące myśleniu i mówieniu/rozmawianiu w języku kaszubskim – dochodzeniu do samodzielnej refleksji, stawianiu ważnych pytań (także tożsamościowych), formułowaniu i wypowiedaniu własnych opinii i sądów, konfrontowaniu ich z sądami innych itd. W dialogu, który toczy się na lekcji, uczniowie dostrzegają, jak ważna jest umiejętność formułowania swoich myśli i wypowiedania się w języku kaszubskim oraz dostosowania swoich wypowiedzi do innych rozmówców posługujących się tym językiem. Dzieci kształtują też sprawność posługiwania się językiem kaszubskim w celu logicznego rozumowania, wnioskowania i argumentowania uzasadniającego ich stanowiska; operowania całą posiadaną przez siebie wiedzą w języku kaszubskim. Doświadczają nie tylko różnorodności świata i tego, że jest ona uzasadniona, lecz także tego, że „chwytana”, ujmowana i wypowiedana inaczej niż w dominującym w szkole języku polskim, jest równie ważna i wartościowa. Sprzyja to kształtowaniu postawy szacunku i tolerancji dla odmienności. Uczy dialogu oraz moralnej i intelektualnej wrażliwości na innych. Zgodnie ze stanowiskiem K. Kossak-Główczewskiego, sprzyja też konstruowaniu własnej tożsamości etnicznej/kulturowej, która nie jest przeciwieństwem „darem natury”. Jak zauważa Zygmunt Bauman – „tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można

(przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby” (Bauman, 2001, s. 11). Tożsamość, zatem to „zadanie”, przed którym staje jednostka w toku życia (Starnawski, 2016, s. 50), a jednym ze sposobów jej konstruowania mogą być dociekania filozoficzne w języku kaszubskim.

Literatura kaszubska jako podstawa narracyjna filozoficznych dociekań z dziećmi

Jerzy Nikitorowicz postrzega tożsamość właśnie jako „spotkanie terażniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością” (Nikitorowicz, 1995, s. 68) i dodaje, że jest ona „całością konstrukcji podmiotu, które odnosi do siebie, do podstawowej potrzeby – potrzeby przynależenia, która wyraża się w bliskości, poczuciu więzi, zakorzenienia, stabilności, identyfikacji z dziedzictwem, dorobkiem przodków itp.” (Nikitorowicz, 1995, s. 68). Marcin Starnawski natomiast podkreśla, że „nie jest możliwa tożsamość »osobista« (»prywatna«) bez określających ją czynników społecznych, a także, że warunkiem koniecznym do tego, by można było mówić o tożsamości społecznej *jednostki*, jest »wpisanie« zewnętrznych czynników społecznych w układ indywidualnych autoidentyfikacji podmiotu” (Starnawski, 2016, s. 53). Niezwykle ważnym składnikiem tak rozumianej tożsamości jest język, dzięki któremu i w którym można ją konstruować i wyrażać.

W realizacji edukacji kaszubskiej rozumianej za K. Kossak-Główczewskim szczególną rolę może odgrywać literatura, jako sposób na powrót do źródeł, bowiem „(...) penetruje miejsca, gdzie rodzą się idee. Pochylenie się nad słowem domowym (kaszubskim czy innym) jest zaczerpnięciem u źródła, jest refleksją o początku” (Lipski, 1997, s. 84).

Hanna Diduszko, która podważa wartość (literacką i merytoryczną) Lipmanowskich tekstów używanych jako podstawy narracyjnej filozoficznych dociekań z uczniami, proponuje, by zastąpić je wartościowymi pod tym względem utworami polskimi, które równocześnie sięgają po ważne problemy natury etycznej czy egzystencjalnej, dając uczniom do myślenia. Taki sam zabieg możliwy jest w przypadku edukacji kaszubskiej. Niezwykle bogata i różnorodna literatura kaszubska „(...) obok historii – jest ważnym obszarem wiedzy wspólnotowej, która w dużej mierze wysyca wartościami symboliczną sferę kultury. Wspólnota, która nie docenia, nie bada, nie doświadcza, nie przeżywa swej literatury, uderza w samo jądro swej kulturowości. (...) Doceńnię literatury w edukacji, to jednocześnie dowartościowanie tożsamości kaszubskiej” (Lipski, 1997, s. 97). Literatura ta ze względu na swoje wielorakie

uwikłania kulturowe, społeczne, polityczne, ideologiczne itp. jest bogatym rezerwuarem różnorodnych problemów i dylematów (także tożsamościowych), które nadal domagają się namysłu.

„Edukacja kaszubska, podobnie jak każda inna edukacja kulturowa, ma szczególnie stosunek do literatury. Pedagogicznie ujmując, literatura potrzebna jest do realizacji dwóch celów: 1) Kształtowania prestiżu własnej kultury, w tym prestiżu języka. 2) Kształtowania tożsamości etnicznej albo, ujmując inaczej, tożsamości kulturowej. Jest to proces rozwijania i zmiany świadomości kulturowej, w którym nauczanie literatury odgrywa rolę tak samo ważną jak nauczanie języka. Tak założone cele kształcenia językowego są typowe dla każdej edukacji językowej, która aspiruje do edukacji kulturowej. Jeśli cel kształcenia koncentruje się na kształtowaniu świadomości własnej etniczności, to nauczania języka nie można sprowadzać do kształcenia sprawności językowej, ale z konieczności musi być ono poszerzone o perspektywę kształcenia literackiego i historycznego, jako przestrzeni kultury, do których zaliczyć trzeba obok literatury także obrazy wizualne (malarstwo, fotografię, film), muzykę jak również wszelkiego rodzaju teksty kultury popularnej czy masowej” (Koźyczkowska, 2018, s. 33).

Tadeusz Linkner odnosi się do dyskusji nad tzw. obowiązkowymi lekturami szkolnymi do nauczania języka kaszubskiego na różnych etapach edukacji. Na liście książek zaliczanych do kaszubskiej klasyki prozy i poezji umieszcza takich autorów, jak H. Derdowski, A. Majkowski, L. Hejke, A. Budzisz, A. Łajming, J. Drzeżdżon, J. Karnowski, F. Sędzicki, A. Labuda, A. Nagel, A. Necel, F. Fenikowski, S. Janke i inni (Linkner, 2018, s. 31). Jako literaturoznawca wskazuje głównie wartości teoretycznoliterackie zawarte w ich utworach, choć charakteryzując powieść H. Derdowskiego *O panu Czôrlinścim co do Pucka po secë jechôł* akcentuje również inne znaczące kwestie, jak choćby motyw wędrówki bohatera, kaszubską topografię jego peregrynacji, sprawę niemiecką i żydowską, kaszubskie zwyczaje, obrzędy i dawne wierzenia, mityczną przestrzeń nocy i dnia, kulinaria, kolory czy humor kaszubskiego łgarza (Linkner, 2018, s. 31). Już tylko ta jedna lektura omówiona szczegółowo przez T. Linknera sygnalizuje, że poezję i prozę kaszubską wypełniają poważne problemy i dylematy egzystencjalne, tożsamościowe, etyczne, które tworzą przestrzeń do namysłu i dyskusji, i które można wykorzystać, jako podstawę narracyjną dociekań (filozoficznych) z uczniami w różnym wieku. Analizując z nimi teksty napisane w języku kaszubskim, można zachęcać ich do myślenia tych problemów „po kaszubsku”, dyskusowania ich i mówienia o nich w języku kaszubskim.

Jako przykładem posłużę się powieścią Stanisława Jankego *Łiskawica*, która może służyć jako podstawa narracyjna filozofowania z uczniami. Ta niewielka opowieść mówi o dzieciństwie kaszubskiego osieroconego chłopca, wychowywanego najpierw przez babcię, później zaś przez wujostwo. Odślania problem dziecięcej samotności, dorastania, zawiedzionych przyjaźni, pierwszych fascynacji płcią przeciwną, trudnej egzystencji na kaszubskiej wsi w latach sześćdziesiątych XX stulecia. Bohater książki – Mòrcën (Marcin) – często oddaje się rozmyślaniom; stawia wiele trudnych pytań o siebie, innych i swoje relacje z nimi, i niestrudzenie poszukuje odpowiedzi. Rozmyśla dużo o swoim losie, o dzieciństwie pozbawionym miłości bliskich, analizuje swoje doświadczenia życiowe i trudy codzienności. Poddaje je namysłowi także w kontekście doznawanych uczuć religijnych, które potęgują przeżywane przezeń poczucie zagubienia i beznadziei (Janke, 2015). Autor w swojej powieści osadza również ważne wątki psychologiczne, obyczajowe, światopoglądowe, czy wreszcie tożsamościowe. W ten sposób kreśli obraz świata dziecka zmagającego się w samotności z jego złożonością, z tradycją i związanymi z nią postfiguratywnymi wzorcami zachowań i postaw otaczających je ludzi, które w konfrontacji z codziennością tracą bądź radykalnie zmieniają swoje sensy i znaczenia (Kalinowski, 2015, ss. 5–9). Pytania formułowane przez Mòrcëna o to, czy Bóg rozumie język kaszubski w modlitwie, o opiekę Anioła Stróża, a nawet zwątpienie w obecność Boga zajmują w *Łiskawicy* niezwykle ważne miejsce. Powieść S. Jankego jest więc tekstem, który stawia pytania, prowokuje i zaprasza do wspólnego poszukiwania odpowiedzi, w których przeszłość, terażniejszość i przyszłość tworzą tożsamościowy horyzont głównego bohatera i jego świata.

Po co więc filozofować z dziećmi po kaszubsku?

Filozoficzne dociekania z dziećmi sprawiają, że uczniowie przestają myśleć o języku (kaszubskim) jako o przedmiocie swojej nauki i zaczynają w nim mówić. Znika wówczas bariera sztuczności, pytania o sens wysiłku podejmowanego w celu jego opanowania. Język kaszubski przestaje tu odgrywać rolę jedynie „ozdoby” stając się żywym ogniwem komunikacji wspierającym konstruowanie tożsamościowego horyzontu uczniów i ich świata.

W edukacji kaszubskiej nie chodzi bowiem jedynie o literacki kontakt uczniów z utworami kaszubskimi, zdobycie wiedzy na temat literatury kaszubskiej i okoliczności historycznych, w których ona powstawała, czy wreszcie – o nauczenie się języka kaszubskiego w znaczeniu opanowania jego re-

guł gramatycznych i całego „instrumentarium” językowego (Kozyczkowska, 2018, s. 34).

W edukacji kaszubskiej wzbogaconej o metodę dociekań filozoficznych z dziećmi pojawiają się nowe sensory autoidentyfikacyjne, jak choćby to, by myśleć w tym języku siebie, innych, świat, siebie i innych w świecie, jak również być w nim „myślanym przez innych”. Idzie więc nie tylko o to, by mówić po kaszubsku, lecz by wyrażać w nim siebie i swoje myśli i uczucia, by budować w nim swoje myślenie o świecie i swój obraz świata; wykorzystywać go w codziennej żywej komunikacji do budowania wspólnoty, a filozofowanie z dziećmi dostarcza pod tym względem doskonałych okazji edukacyjnych.

Bibliografia

- Bauman, Z. 2001. Tożsamość jaka była, jest i po co? W: Jawłowska, A. red. *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW, ss. 8–25.
- Diduszko, H. 1996. Filozofowanie na lekcjach języka polskiego. W: Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R. i Tworkiewicz-Bieniaś, G. *Filozofia dla Dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 37–48.
- Elwich, B. i Łagodzka, A., 1996. Obrazy i słowa. Ćwiczenie umiejętności myślenia. W: Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R. i Tworkiewicz-Bieniaś, G. *Filozofia dla Dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 25–36.
- Elwich, B., Łagodzka, A. i Piłat, R. 1996. *Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Frankiewicz, W. i Kossak-Główczewski, K. red. 1997. *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk: UG.
- Frankiewicz W. i Kossak-Główczewski, K. 2005. Teacher Training as Acquiring Regional Education Competences – from Kashubian Educational Experience. W: Maliszewski, T., Wojtowicz, W. J. i Żerko, J. red. *Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years Co-operation between Universities in Linköping and Gdańsk*. Linköping: Linköping University, ss. 298–306.
- Honoré, C. 2011. *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* Warszawa: Drzewo Babel.
- Illich, I. 1976. *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Janke, S. 2015. *Łiskawica*. Gdynia: Wydawnictwo Region.

- Kalinowski, D. 2015. Błysk w ciemności. O kaszubskojęzycznej prozie Stanisława Jankego. W: Janke, S. *Łiskawica*. Gdynia: Wydawnictwo Region, ss. 5–9.
- Kałużski, B. 2018. *Filozofowanie z dziećmi. Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej*. Poznań: Wydawnictwo Światopogląd.
- Kossak-Głowczewski, K. 1993. Niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej. W: Rodziewicz, E. i Szczepka-Pustkowska, M. red. *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, ss. 66–84.
- Kożyczkowska, A. 2018. Literatura kaszubska i wiedza o literaturze w edukacji kaszubskiej. W: Kożyczkowska, A. i Rembalski, T. *Literatura kaszubska. Kaszubi w dziejach Pomorza. Konteksty edukacyjne*. Gdynia: Wydawnictwo Region, ss. 33–97.
- Linkner, T. 2018. Kaszubskie „lektury obowiązkowe” w szkołach (postulaty). W: Mistarż R. red. *Edukacja kaszubska*, T. VIII. Gdańsk: CEN, ss. 33–38.
- Lipman, M., Sharp, A. i Oscanyan, F. 1997. *Filozofia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Lipski, T. 1997. Czytanie w szkole. O literaturze kaszubskiej w szkole publicznej. W: Frankiewicz, W. i Kossak-Głowczewski, K. red. *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk: UG, ss. 82–88.
- Łagodzka, A. 2014. Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych. *Analiza i Egzystencja*. 25, ss. 99–123.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Piłat, R. 1996. Filozofowanie z dziećmi. Wątpliwości. W: Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R. i Tworkiewicz-Bieniaś, G. red. *Filozofia dla Dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 5–12.
- Pobojewska, A. 2002. Dzieci mają głos. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą. W: Piekarski, J., Cyrańska, E. i Urbaniak-Zajęc, D. (red.). *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*. Tom 1. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, ss. 315–323.
- Starnawski, M. 2016. *Socjalizacja i tożsamość żydowska w Polsce powojennej. Narracje emigrantów z pokolenia Marca '68*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Źródła internetowe

- Jurek, A. 2015. Po co uczyć dzieci myśleć? *Miasto Ł. Łódzka Gazeta Społeczna*. 4 (16), ss. 1–3. Internet: <http://miastol.pl/po-co-uczyc-dzieci-myslec/> (data dostępu: 6.02.2020).
- Pioch, D. 2017. *Gòdóm i pizã pò kaszëbskù. Program nauczania języka kaszubskiego w szkole podstawowej dla klas I-VIII (zgodny z założeniami Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego – Rozporządzenie MEN z dnia 14 II 2017)*, (przy wsparciu merytorycznym nauczycieli języka kaszubskiego; w szczególności: D. Milewczyk, T. Skrzypkowskiej, J. Noga-jewskiej, B. Czaja, G. Jank, G. Reclaw, J. Belgrau, B. Gołąbek, M. Koden), Internet: Skarbnica Kaszubska, <http://skarbnicakaszubska.pl/programy-nauczania/> (data dostępu: 11.02.2020).

”Lipman in Kashubia” or why it is worth philosophizing with children in the Kashubian language

Abstract: This text uses the idea of implementing one of alternative teaching methods into Kashubian education, which is the Philosophy for Children developed by Matthew Lipman. Following the thought of Kazimierz Kossak-Głowczewski, who defines regional education as a kind of return to sources (home, local, regional, national and human culture, language), the author wonders reflects on the benefits that may result from the combination/cooperation of philosophical education (under in the form of philosophical inquiries with children) and Kashubian education. This cooperation can make Kashubian education gain new self-identification meanings, such as thinking in this language of oneself, others, the world, oneself and others in the world, as well as being “thought by others” in it. Thanks to this, the Kashubian language will cease to play only a decorative role, becoming a living link of communication supporting the construction of the identity horizon of students and their world.

Keywords: philosophical education, Philosophy for Children, Kashubian education

Translated by Maria Szczepka-Pustkowska