



**Háskólinn  
á Akureyri**

## **Af hverju barnaheimspeki í leikskólum?**

Er skynsamlegt að stunda heimspeki með  
börnum í íslenskum leikskólum?

Ingi Jóhann Friðjónsson

**Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
2020**



# **Af hverju barnaheimspeki í leikskólum?**

Er skynsamlegt að stunda heimspeki með  
börnum í íslenskum leikskólum?

Ingi Jóhann Friðjónsson

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af  
*Magister Educationis-prófi í menntunarfræði*

Leiðsögukennari  
Guðmundur Heiðar Frímannsson

Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
Akureyri, júní 2020

Titill: Af hverju barnaheimspeki í leikskólum? Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum?

Stuttur titill: Af hverju barnaheimspeki í leikskólum?

30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2020 Ingi Jóhann Friðjónsson

Öll réttindi áskilin

Kennaradeild

Hug- og félagsvísindasvið

Háskólinn á Akureyri

Sólborg, Norðurslóð 2

600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:

Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 86 bls.

# Ágrip

Hvað er barnaheimspeki og telst slík ástundun heimspeki? Geta börn lært heimspeki og ef svo er, hvað merkir það? Þessar spurningar varpa ljósi á titil þessarar ritgerðar: Af hverju barnaheimspeki í leikskólum? Eða: Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum eða er hugmyndafræði barnaheimspekinnar barn síns tíma? Þetta eru þær spurningar sem liggja að baki þessarar rannsóknar. Hugtökin *heimspeki fyrir börn* (e. philosophy for Children/P4C) og *heimspeki með börnum* (e. philosophy with children/PwC) verða greind og notast verður við hugtakagreiningu.

Til að fá raunsæja mynd af hugtökum og ástundun barnaheimspekinnar verður farið yfir hugmyndafræðilegan bakgrunn, þar sem kenningar Matthew Lipmans og Gareth B. Matthews verða ráðandi. Settar verða fram þrjár mótbáur til að skoða málin á gagnrýninn hátt. Mótbára I snertir eðli skólustarfs sem miðlun menningar til yngri kynslóða, mótbára II hvort heimspekileg ástundum með börnum leggi of mikla áherslu á gagnrýna hugsun á kostnað skapandi hugsunar. Mótbára III snertir efasemdir um heimspekilega hugsun barna en þar verður uppeldisfræðileg nálgun Platons og kenningar Jean Piaget um stigbundinn vitsmunafroska í brennidepli. Mótbáur og rök verða greind og ályktanir dregnar út frá þeim gögnum. Til að dýpka hugtakið *heimspeki með börnum*, sem iðulega er notað í íslensku samhengi, verða námskrár íslenskra leikskóla skoðaðar svo og tvö þróunarverkefni sem unnin hafa verið hér á landi. Til að greina gildi barnaheimspekinnar, verða rannsóknir skoðaðar og ályktanir dregnar af helstu niðurstöðum.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að munurinn á hugtökunum byggir á ólíkum forsendum og fræðilegum grunni. Færð eru rök fyrir því að barnaheimspeki getur talist heimspeki, en það ræðst af því hvernig hugtakið *heimspeki* er skilgreint. Börn virðast geta stundað heimspeki í formi samræðna og ástundunin virðist eiga góða samleið með öðrum áherslum í íslensku leikskólustarfi.

*Lykilorð:* Heimspeki fyrir börn, heimspeki með börnum, heimspekileg hugsun, gagnrýnin hugsun, hugtakagreining



## Abstract

What is *philosophy for children (P4C)* and what is *philosophy with children (PwC)*, and can it be considered philosophy? Can children learn philosophy and what does that mean? These questions arise from the title of this essay: ‘Why P4C/PwC in Icelandic kindergartens?’ Or: ‘Is it reasonable to do philosophy in Icelandic kindergartens?’ These are the fundamental questions of this study. The concepts P4C and PwC will be analyzed using a conceptual analysis attempting to find necessary and sufficient conditions for the concepts. I will examine the theoretical background, where the writings of Matthew Lipman and Gareth B. Matthews are prevalent. I will put forward three arguments against the practice of P4C/PwC. The first argument is that the main goal of schooling is socialization and passing culture on to younger generations. The second argument is: practicing P4C/PwC emphasizes critical thinking at the cost of creative thinking. The third argument explores doubts about the philosophical thinking of children, with a focus on Plato’s pedagogy and Jean Piaget’s theory on stages of cognitive development. Counterarguments and arguments will be examined, and inferences drawn.

To gain a better understanding of the concept *philosophy with children*, which is frequently used in Iceland, I will examine curriculums of Icelandic kindergartens, as well as two development projects that were carried out in Iceland. I will look at research to identify the validity of P4C/PwC and draw conclusions. The results of this study indicate that the difference between P4C/PwC is based on theoretical assumptions made about the practice. The practice can be considered philosophy, depending on the definition of the concept of *philosophy* and children appear to be able to do philosophy in form of a dialogue. Based on these results I can conclude that doing philosophy harmonizes well with the teaching strategies and the national kindergarten curriculum.

*Keywords:* P4C (philosophy for children), PwC (philosophy with children), thinking philosophically, critical thinking, conceptual analysis





# Formáli

Rannsókn þessi er 30 eininga meistaraþrófsverkefni til Magister Educationis-prófs í menntunarfræði með áherslu á leikskólakjörsvið við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Leiðsögukennari var Guðmundur Heiðar Frímannsson prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Guðmundi kann ég bestu þakkir fyrir góða leiðsögn, fyrir að benda á viðeigandi lesefni og hvetja mig til gagnrýnnar hugsunar um efni ritgerðarinnar. Einnig vil ég þakka Björgu Sigurvinsdóttur skólastjóra og Helgu Maríu Þórarinsdóttur aðstoðarleikskólastjóra leikskólans Lundarsels fyrir að veita mér tækifæri og traust á sínum tíma til að stunda heimspeki með börnum. Án þess tækifæris hefði ég líklega ekki fetað þessa braut og aflað mér kennsluréttinda í leikskóla.



# Efnisyfirlit

<b>1. Inngangur</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Aðferðafræði</b> .....	<b>6</b>
2.1 Rök.....	6
2.2 Hugtök.....	8
2.3 Hugtakagreining.....	9
2.4 Lokuð, opin og hálfopin hugtök.....	10
2.5 Hugtök og þýðingar .....	11
<b>3. Hugmyndafræðilegur bakgrunnur Lipmans</b> .....	<b>12</b>
3.1 Hugsun sem markmið alls skólastarfs .....	13
Að laga brotið skólakerfi .....	14
3.2 Skólastofan sem samræðusamfélag.....	15
3.3 Æðri hugsunarferlar .....	16
Hugsun sem heild.....	18
<b>4. Heimspeki fyrir börn og mótbáru I og II</b> .....	<b>19</b>
4.1 Forsendur heimspeki fyrir börn .....	20
4.2 Mótbára I.....	22
4.3 Er áhersla menntunar og skólagöngu á Íslandi lögð á hugsun eða félagsmótun? .....	24
<b>5. Gareth B. Matthews</b> .....	<b>29</b>
5.1 Undrun, gátur og rök.....	29
Smá útdúrdúr um forvitni .....	31
5.2 Heimspekileg hugsun birtist í leik .....	32
5.3 Barnabókmenntir og sögur .....	34
5.4 Hverjir geta stundað heimspeki með börnum? .....	34
<b>6. Kenningar um vitsmunapróska og mótbára III</b> .....	<b>36</b>
6.1 Kenning Piagets um stígbundinn vitsmunapróska .....	38
6.2 Gagnrýni á stígbundinn þroska .....	39

Gagnrýni McCall á stigbundinn þroska.....	41
6.3 Er gagnrýni Matthews rétmæt?.....	43
Gagnrýni Kitcheners á heimspekilega hugsun barna .....	44
6.4 Gagnsvar Karin Murriss.....	45
<b>7. Barnaheimspeki - tvö hugtök.....</b>	<b>49</b>
7.1 CoPi.....	52
7.2 SAPERE.....	53
7.3 Sókratísk samræða .....	54
7.4 Philosophy Foundation.....	55
<b>8. Heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum.....</b>	<b>57</b>
8.1 Leikskólinn Foldaborgum .....	57
8.2 Leikskólinn Lundarsel - námskrá.....	59
Leikskólinn Lundarsel - þróunarverkefni .....	59
8.3 Heimspeki í námskrám leikskóla .....	61
<b>9. Rannsóknir.....</b>	<b>65</b>
9.1 Rannsóknir á heimspeki með börnum í leikskóla .....	66
9.2 Hvað ályktanir er hægt að draga af rannsóknum?.....	69
<b>10.Niðurstöður .....</b>	<b>70</b>
10.1 Umræður.....	76
<b>11.Lokaorð .....</b>	<b>77</b>
<b>Heimildir .....</b>	<b>79</b>

# 1. Inngangur

Í þessari rannsókn verður sjónum beint að rótum barnaheimspekinnar eða *heimspeki fyrir börn* (e. philosophy for children/P4C) og *heimspeki með börnum* (e. philosophy with children/PwC). Höfundur þessarar rannsóknar lauk grunnnámi í heimspeki frá Háskóla Íslands árið 2017 og hefur á árunum 2017-2019 unnið með barnaheimspeki í leikskólanum Lundarseli á Akureyri. Á þessum árum hefur höfundur unnið með fjölbreyttar kennsluleiðbeiningar sem koma úr mörgum áttum og hugmyndabönkum. Í slíkum heimspeki-stundum er áherslan lögð á samræðuna, rök barnanna og reynt að vekja áhuga á rannsóknarefninu sem liggur fyrir í hverri samverustund.

Á þessum tíma hefur höfundur upplifað meðbyr og mótvinda, bæði frá nærumhverfi og umræðunni. Spurningar hafa komið upp, s.s.: „Geta börn stundað heimspeki?“, „Heimspeki í leikskóla ... hvað er það?“, „Hvað er eiginlega heimspeki með börnum?“, „Hafa ung börn burði til að velta fyrir sér flóknum spurningum og hafa á þeim skoðanir?“ Höfundur hefur ekki langa reynslu af barnaheimspeki og viðurkennir að þó stundirnar hafi verið mjög ánægjulegar og gefandi, hefur efi skotið upp kollinum við og við, er varðar heimspekilega hugsun og hver sé ávinningur ástundunarinnar - ef einhver. Í þessari rannsókn verður gerð tilraun til að slá á efann (ef slíkt er mögulegt) og sjónum beint að slíkum spurningum og leitast við að byggja traustan grunn á hugtökum sem tengjast barnaheimspekinni og hverjar afmarkanir og einkenni hennar eru.

Til að rannsaka þetta til hlítar þarf að huga að þeim hugtökum sem notuð eru þegar kemur að þessari ástundun. Notast verður við *hugtakagreiningu* (e. concept[ual] analysis) en greiningin felur í sér að finna *nauðsynlegar* og *nægjanlegar* forsendur fyrir því hvað gerir x að x, eða með öðrum orðum; að skilgreina hvað er að vera x og hvaða nauðsynlegu og nægjanlegu skilyrði liggja að baki hugtakinu, hvað merkir það og til hvers það vísar (Kristján Kristjánsson, 2013, bls. 251-253). Hugtakagreining getur verið nytsamleg til að koma auga á hvaða skilyrði stak þarf að uppfylla til að falla undir ákveðið hugtak en hugtök eru ólík í gerð og samsetningu; sum eru opin en önnur lokað. Hægt er að gera skil á nauðsynlegum og nægjanlegum forsendum lokaðra

hugtaka en ekki opinna hugtaka, en forsendurnar geta gefið vísabendingu um nauðsynleg skilyrði eða líkindi sem stak þarf að bera til að falla undir ákveðið opið hugtak.

Ein niðurstaða þessarar rannsóknar er að börn virðast geta stundað heimspeki í formi samræðna, þar sem þau leika sér með hugtök og vensl þeirra, þar sem virkni þeirra og áhugi spila veigamikinn þátt í að ástundun geti talist heimspekileg. Taka má fram að þrátt fyrir að börn leiki sér með hugtök og merkingu þeirra þýðir það ekki að þau reyni að finna nauðsynlegar og nægjanlegar forsendur fyrir þeim hugtökum sem þau leika sér með og hugsa um, heldur leika þau sér með hugtökin, prufa þau og reyna út frá eigin reynslu og á eigin forsendum.

Til að auðvelda úrvinnslu og gæta faglegra vinnubragða verður gagnrýnin hugsun höfð til hliðsjónar til að gæta hlutleysis. Slík krafa er nauðsynleg þar sem rannsóknarefnið stendur höfundum nærri og tengist beint hans eigin ástundun og kennsluháttum. Því verður settur rammi í aðferðafræðikaflanum sem höfundur mun fara eftir. Uppbygging þessarar rannsóknar er með öðru sniði en þær rannsóknir sem hafa tíðkast innan menntavísinda, því verður uppbygging ritgerðarinnar frábrugðin hefðbundnum M.Ed. verkefnum. Uppbyggingin mun frekar líkjast því er þekkt í heimspekiritgerðum, þar sem hún byggir á að skilgreina, setja fram rök, koma með mótrök, gagnrýna og ígrunda. Röksemdafærslur verða því rannsakaðar og texti og rit fræðimanna sett upp í röskskipurit þar sem það á við. Höfundur telur farsælast að byrja á að útlista aðferðafræðina áður en meginmálið hefst. Ástæðan er sú að þau verkfæri sem verða notuð, koma fyrir á öllum stigum rannsóknarinnar. Því verður gerð grein fyrir aðferðafræðinni í öðrum kafla þar sem farið er yfir gagnrýna hugsun, hugtakagreiningu, rök, hugtök, opin, lokuð og hálfopin hugtök, einnig er gerð grein fyrir helstu hugtökum og þýðingum.

Næsta skref er að beina sjónum að grunnhugmyndum barnaheimspekinnar, megineinkennum og mótbárum. Í þriðja kafla verður farið yfir hugmyndafræði heimspekingsins og frumkvöðulsins Matthews Lipmans (1923-2010), þar sem hugmyndafræði hans og innblástur verður settur í samhengi við eldri kenningar og kenningasmiði. Lipman aðhylltist stefnu sem nefnd hefur verið *gagnhyggja* eða *pragmatismi*, því verður byrjað á að gera grein fyrir áhrifum hennar á skrif Lipmans. Einnig verður gerð grein fyrir öðrum hugmyndafræðilegum rótum.

Í fjórða kafla verður farið yfir hugmyndafræði Lipmans sem kennd hefur verið við heimspeki fyrir börn eða P4C. Ein af þeim forsendum sem Lipman gengur út frá í kenningum sínum er að meginmarkmið menntunar sé að kenna börnum að hugsa og að heimspeki sem námsgrein gæti verið viss byrjunarreitir þess að innleiða hugsun í námskrána. Farið verður yfir helstu kenningar er snerta hugsun og kennslu hennar og gerð grein fyrir nauðsynlegum og nægjanlegum forsendum ástundunarinnar. Einnig verður sett fram fyrsta mótbáran af þrem; Áhersla í menntun ætti að vera lögð á félagsmótun en ekki hugsun. Mótbára I verður sett í samhengi við *Aðalnámskrá leikskóla* og lýðræðis- og mannréttindagrunnþátt menntunar, en við nánari skoðun kemur mótbára II í ljós - það er; hvort barnaheimspeki leggi of mikla áherslu á gagnrýna hugsun á kostnað skapandi hugsunar?

Í fimmta kafla verður sjónum beint að kenningum bandaríska heimspekingsins Gareth B. Matthews (1929-2011). Matthews hélt því fram að börn væru náttúrulegir heimspekingar og rannsóknir þeirra á hversdagsleik- anum væru æði oft heimspekilega miðaðar. Í sjötta kafla verður gerð grein fyrir mótbáru III; að börn hafi ekki tök á að „hugsa heimspekilega.“ Þar verður kenning Jean Piaget (1896-1980) um stígbundinn vitsmunaproska og uppeldisfræðileg nálgun Platons (um 427– um 347 f.Kr) í brennidepli. Í framhaldi verður farið yfir gagnrýni Matthews á kenningu Piaget um stígbundinn vitsmunaproska, sem Matthews hafnaði alfarið. Einnig verður drepið á gagnrýni heimspekingsins Catherine C. McCall á kenningar Piaget. Í kjölfarið verður því velt upp hvort gagnrýni Matthews sé réttlætunleg? Rakið verður mótsvar heimspekingsins Richard F. Kitchener, en hann kom kenningum Piaget til varnar og gagnrýnir kenningar, aðferðir og hugmyndafræði barnaheimspekinnar. Rök Kitchener verða síðan skoðuð með hliðsjón af gagnsvari heimspekingsins Karin Murriss.

Í sjöunda kafla ætti að vera nokkuð ljóst hvað barnaheimspeki er og gerð verður grein fyrir tveimur hugtökum: *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki með börnum*. Til að grennslast frekar fyrir um fræðilegan grunn hugtakanna verður notast við bókina *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* sem Saeed Naji og Rosanani Hashim (2017) ritstýrðu. Bókin byggir á viðtölum við forsprakka P4C stefnunnar, þar á meðal heimspekinganna og frumkvöðlanna Lipman og Ann Margret Sharp (1942-2010) en markmið bókarinnar er m.a. að varpa ljósi á fræðilegan grunn og gildi P4C stefnunnar. Bókin verður einnig notuð í öðrum köflum til að dýpka

umfjöllunarefnið. Eftir skilgreininguna verða raktar nokkrar útfærslur á heimspekiiðkun með börnum.

Í áttunda kafla verður farið yfir iðkun barnaheimspeki í íslenskum leikskólum. Þar verða rakin tvö stór þróunarverkefni. Annars vegar þróunarverkefni sem framkvæmt var í leikskólanum Foldaborg í Reykjavík á árunum 1994-1996 og hins vegar þróunarverkefni sem unnið var í leikskólanum Lundarseli á Akureyri á árunum 1999-2001. Markmiðið er að skoða fræðilegar rætur og notkun hugtaka í verkefnunum. Einnig verður skoðað hvernig ástundun heimspeki með börnum kemur fram í skólanámskrám nokkurra íslenskra leikskóla og *Aðalnámskrá leikskóla*. Slík yfirferð mun varpa frekara ljósi á mögulegt svari við mótbáru II.

Í níunda kafla verður farið yfir rannsóknir á heimspeki með - og fyrir börn. Markmið rannsóknarhlutans er að sjá vankanta og kosti rannsókna á barnaheimspeki, hverjar helstu niðurstöður séu og hvað þær merkja. Loks verður greint frá helstu niðurstöðum er varða hugtökin *barnaheimspeki*, *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki með börnum*. Eftir að hafa skoðað málin frá ólíkum sjónarhornum verður leitast við að svara eftirfarandi spurningum: Hvað er heimspeki með börnum og er slík ástundun heimspeki? Getu börn lært heimspeki og ef svo er - hvað merkir það? Þessar spurningar varpa vissu ljósi á titil þessarar ritgerðar: Af hverju barnaheimspeki í leikskólum? Eða með öðrum orðum: Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum eða er hugmyndafræðin barns síns tíma?

Helstu niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að munurinn á hugtökunum *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki með börnum* byggji á fræðilegum grunni og þeim forsendum sem settar hafa verið fram fyrir ástunduninni. Ástundunin getur talist heimspeki, en skilgreiningin ræðst af því hvernig hugtakið *heimspeki* er skilgreint. Ef skilgreiningin er víð þá telst barnaheimspeki heimspeki, ef hugtakið er skilgreint þröngt þá er hægt að efast um hvað getur talist heimspeki. Börn virðast geta stundað heimspeki í formi samræðna og færa má rök fyrir því að barnaheimspeki eigi góða samleið með öðrum áherslum í íslensku leikskólastarfi.

Rannsókn þessi er nauðsynleg til að svara krefjandi spurningum er varða réttlætingu á ástundun barnaheimspekinnar og hvort hún eigi erindi í íslenskt skólastarf. Þessi rannsókn getur gagnast áhugafólki um ástundun heimspeki með börnum sem og þeim sem vilja kynna sér ástundunina, útfærslur, kosti og galla. Þessi rannsókn ætti einnig að varpa vissu ljósi á þau hugtök sem



nauðsynlegt er að kunna skil á þegar kemur að heimspekilegri ástundun með börnum.

## 2. Aðferðafræði

Rannsóknarefni þessarar ritgerðar er þríþætt en á sama tíma samofið. Í fyrsta lagi felst rannsóknin í að skilgreina hugtök og gera grein fyrir nauðsynlegum og nægjanlegum skilyrðum hugtaksins. Í öðru lagi að gera grein fyrir helstu kenningum og hugmyndafræði barnaheimspekinnar, í þriðja lagi að greina rök og röksemdafærslur með og á móti hugmyndafræði barnaheimspekinnar. Til að ganga úr skugga um að rannsóknin einkennist af óhlutdrægni verður gagnrýnin hugsun höfð að leiðarljósi. *Gagnrýnin hugsun* er sú hugsun sem leitast við að skoða allar forsendur og hliðar mála áður en ályktun er dregin. Hún felst samkvæmt Henry Alexander Henryssyni og Páli Skúlasyni (2014, bls. 17); „að fallast ekki á neina skoðun eða fullyrðingu án þess að rannsaka fyrst hvað í henni felst og leita fullnægjandi raka fyrir henni.“ Gagnrýnin hugsun byggir því á að taka skoðanir og ályktanir í sundur og rannsaka forsendurnar, tengsl þeirra við veruleikann og skoða hvort þær byggja á rökum.

Að vera gagnrýninn í verki krefst aga og faglegra vinnubragða og þar sem rannsóknarefnið stendur höfundur nærri þarf að gæta þess að gagnrýnin hugsun sé í hávegum höfð. Stuðst verður við skilgreiningu heimspekinganna Henrys Alexanders Henryssonar og Páls Skúlasonar (2014, bls. 20-27) á sjö spurningum sem vert er að spyrja sig þegar ályktanir eru dregnar með gagnrýnum hætti: (1) *Hvað er verið að ræða* og í hvaða samhengi? (2) *Hvers vegna* er mikilvægt að draga ályktanir varðandi efnið? (3) *Gæta þarf samhengis*: Skoða þarf hvort nýjar hugmyndir eða ályktanir stangist á við fyrri skoðanir. (4) *Hvað merkja hugtökin* sem rætt er um? (5) *Hvað merkja gögnin*, skil ég gögnin? Og: Eru þau *trúverðug*? (6) Gagnrýnin hugsun krefst *rökgleikni*. Það þýðir að meta þarf hvort niðurstöður leiði af forsendum og hvort þær séu sannar og rökin gild. (7) Loks þarf að huga að því hvernig breytni okkar samsvarar skoðunum okkar; erum við að breyta eftir bestu vitund og hvaða áhrif hafa skoðanir á breytni og trú?

### 2.1 Rök

Gagnrýnin hugsun krefst samkvæmt spurningu (6) *rökgleikni* — en hvað eru rök? Rök eru notuð til að undirbyggja skoðanir, athafnir og fullyrðingar og fá niðurstöðu. Rök eru iðulega notuð til að réttlæta hvað skal gera eða hverju skal trúa en slíkt er gert með rökfærslum. Rökfærslum er ætlað að undirbyggja

ályktanir og eiga að færa sönnur á að niðurstaða eða ályktun sé rétt, slíkt er gert með forsendum (fullyrðingum) sem notaðar eru til að draga ályktanir (Erlendur Jónsson, 2013, bls. 13-14).

Samkvæmt Ólafi Páli Jónssyni (2016, 15-23) eru góð rök ályktanir sem byggja á forsendum sem eru sannar og leiða að niðurstöðunni, ef forsendurnar leiða að niðurstöðunni þá er röksemdafærslan *gild* (rökfræðilega rétt) og ef forsendurnar eru sannar og röksemdafærslan gild þá telst hún *traust* (forsendur eru sannar og röksemdafærsla gild). Það er ef röksemdafærslan er gild, er ómögulegt að forsendurnar séu sannar og niðurstaðan ósönn. Einstaklingar tjá sig yfirleitt ekki í daglegu tali eða jafnvel þegar þeir rökstyðja skoðanir sínar í rökfærslum, með forsendum og niðurstöðum. Heldur á máli sem lýtur reglum mannglegra samskipta og talaðs/skrifaðs máls. Því er ekki alltaf ljóst hvaða forsendur eru settar fram til rökstuðnings niðurstöðunni, eða jafnvel hver niðurstaðan er. Ein leið til að koma auga á forsendur og niðurstöður ritaðs máls er með því að brjóta texta upp í *rökskipurit*. Aðferðin felst í því að brjóta upp eða klippa textann í forsendur og niðurstöður og leiða þannig í ljós röklega uppbyggingu hans.

Eftirfarandi dæmi er tekið úr kafla 9.1, „Heilbrigði og vellíðan“ í *Aðalnámskrá leikskóla*:

Líðan barns hefur áhrif á sjálfsmynd þess, t.a.m. hvort það hefur trú á eigin hæfni, er áhugasamt og sýnir vilja og getu til að takast á við mismunandi viðfangsefni. Daglegar athafnir í leikskóla eiga að stuðla að líkamlegri og andlegri vellíðan barna og góðri heilsu. Umhyggja á að skipa stóran sess í starfi leikskóla og mikilvægt er að starfsfólk leikskóla myndi góð og nán tengsl við börnin. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 43)

Þessi málsgrein byggir á nokkrum forsendum og niðurstaðan leidd út frá þeim eða:

- (1) Sjálfsmynd barns felst m.a. í trú á eigin hæfni og áhuga, vilja og getu til að takast á við mismunandi verkefni.
- (2) Líðan barns hefur áhrif á sjálfsmynd þess.
- (3) Daglegar athafnir í leikskóla eiga að stuðla að líkamlegri og andlegri vellíðan barna og góðri heilsu.
- (4) Umhyggja felst í nánnum og góðum tengslum við börnin.
- (5) Umhyggja getur haft mikil áhrif á líðan barna í leikskólum.
- (N) Umhyggja á að skipa stóran sess í starfi leikskóla.

Þessi rökstuðningur byggir á þremur forsendum sem notaðar eru til að leiða út niðurstöðuna, þar eru (2), (3) og (5) forsendur niðurstöðunnar en (1) og (4) eru skýringar á lykilhugtökum, *sjálfsmynd* og *umhyggju*. Textinn er laus við allt skraut og útúrdúra, því eru setningarnar næstum þær sömu og eru í skrifaða textanum en það er ekki alltaf raunin. Það er misaugljóst í rituðu máli hvað eru forsendur og hvað niðurstöður. Í þessari rannsókn verða rökskipurit notuð aðallega til að skýra þau rök og forsendur sem talað er um og formið er að merkja forsendur (1), (2), (3) o.s.frv. og (N) fyrir niðurstöðu.

## 2.2 Hugtök

Hugtök eru notuð í daglegu tali til að vísa til ákveðinna fyrirbæra eða hluta sem hafa sameiginlega eiginleika og tilheyrja sama mengi. Þau orð sem notuð eru og vísa til hugtaka kallast *hugtakaorð*, tilvísun í slík orð felur í sér að stakið sem talað er um hefur hlutdeild í mengi svipaðra hluta, hefur til að bera ákveðna eiginleika eða vensl sem hugtakið lýsir. Sem dæmi með tilvísun hugtaksins *fallegt* er verið að vísa til mengis staka sem eiga það sameiginlegt að vera falleg. Þegar talað er um tilvísun eða umtak hugtaksins *hestur* er verið að vísa til mengis allra hesta. Þegar talað er um *stök* er átt við einstakan hlut eða veru, eins og „þetta borð“ eða „þessi steinn,“ og einnefni líkt og Ingi Jóhann Friðjónsson eru oft notuð til að vísa til stakra hluta. En til að hluturinn sem talað er um falli undir ákveðið hugtak þarf hann að bera eiginleika sem eru bæði nauðsynlegir og nægjanlegir. Til dæmis er nauðsynlegt til að stak falli undir hugtakið *þríhyrningur* að stakið hafi þrjú horn og sé 180 gráður, bæði eru þetta nauðsynleg og nægjanleg skilyrði fyrir því að stak teljist þríhyrningur (Kristján Kristjánsson, 2013, bls. 253-254, 262).

Hugtök geta einnig verið umsögn um ákveðið stak (Kristján Kristjánsson, 2013, bls. 254), sem dæmi er setningin „Ingi Jóhann er nemi“ setning sem er sönn ef vísað er til Inga sem á einnig heima í Stórholti fimm og að umsögnin að Ingi sé nemi sé sönn. Þegar notuð er umsögnin um Inga að hann sé *nemi*, þá er verið að vísa til eiginleikans að vera nemi og mengis allra nema. Áherslan er því lögð á umsagnirnar, það sem sagt er um hugtök og mengi hugtaka, hvernig á að skilja þau og hver sé nauðsynleg og nægjanleg skilyrði hugtaksins. Hægt væri að segja að nauðsynlegt skilyrði fyrir því að falla undir hugtakið *nemi* séu ef stakið ber sameiginlega eiginleika hugtaksins en erfitt getur verið að koma með fasta skilgreiningu á hugtakinu. Hægt væri að setja

fram fullyrðinguna: „Nemar eru þeir sem leggja stund á nám í skóla.“ Líklega er fullyrðingin: „Ingi sækir kennslustundir í Háskólanum á Akureyri“ nægjanleg til að Ingi teljist nemi en fullyrðingin er ekki nauðsynleg þar sem hægt er að færa rök fyrir því að til séu nemar sem ekki mæta í kennslustundir.

## 2.3 Hugtakagreining

Í þessari rannsókn verður notuð *hugtakagreining* (e. concept[ual] analysis), það er að finna *nauðsynleg* og *nægjanleg* skilyrði fyrir hvað gerir  $x$  að  $x$  eða með öðrum orðum: „*Hugtakagreining kallast sérhver greining á merkingu hugtaks, það er röklegum skilyrðum þess að stak falli undir hugtakið, eða þá á hlutverkum og röklegum tengslum hugtaka*“ (Kristján Kristjánsson, 2013, bls. 252). *Nauðsynleg skilyrði* eru skilyrði sem teljast nauðsynleg fyrir hugtak eða stak til að vera það sem það er. Nauðsynleg skilyrði þurfa þó ekki að vera nægjanleg til að gera stak að  $x$ , í þeim skilningi að önnur skilyrði geta þurft að vera til staðar. En ef hægt er að gera skil á *nauðsynlegum* og *nægjanlegum* skilyrðum telst hugtakið vera lokað.

Hugtakagreining byggir því á tveimur þáttum, það er að finna annars vegar nauðsynleg og hins vegar nægjanleg skilyrði fyrir því að  $x$  sé  $x$ . Nauðsynleg skilyrði eru þau skilyrði sem eru nauðsynleg fyrir hugtak eða stak til að vera það sem það er. Ef hugtak eða athöfn hefur ekki nauðsynleg skilyrði til að teljast  $x$  þá er það eflaust ekki  $x$ , heldur eitthvað annað. Rökfræðilega er hægt að setja upp staðhæfingar þar sem greinarmunur er gerður á nauðsynlegum og nægjanlegum skilyrðum, þar sem greinarmunurinn skiptir sköpum í greiningunni og oft á tíðum er þessum tveim skilyrðum ruglað saman (Kristján Kristjánsson, 2013, bls. 251-252).

Staðhæfing I: „Ef öll börn mæta í leikskólann þá verður farið í vettvangsferð.“ Í þessu dæmi er nægjanlegt skilyrði að öll börn séu mætt til að farið verði í vettvangsferð, setningin er því sönn ef öll börn eru mætt og farið er í vettvangsferð. Ekki er þó ómögulegt að farið sé í vettvangsferð af öðrum ástæðum, því skilyrðið er ekki nauðsynlegt. Til dæmis getur deildarstjóri ákveðið að fara í vettvangsferð þrátt fyrir að börnin séu ekki öll mætt því það er gott veður.

Ef staðhæfingin er á hinn bóginn nauðsynlegt skilyrði þá væri hægt að setja hana svona upp, staðhæfing II: „Aðeins ef öll börn eru mætt í leikskólann verður farið í vettvangsferð.“ Í þessari staðhæfingu er nauðsynlegt skilyrði „að

öll börn séu mætt í leikskólann“ og telst því nauðsynleg forsenda þess að farið sé í vettvangsferð. Ef setningin er sönn þá er útilokað að fara í vettvangsferð ef öll börnin eru ekki mætt. En ekki er útilokað að ekki sé farið í vettvangsferð þrátt fyrir að öll börn séu mætt, þar sem setningin er ekki bindandi. En ef svo væri, væri hægt að setja upp staðhæfinguna á þennan hátt: „Farið verður í vettvangsferð *þá og því aðeins* að öll börn séu mætt í leikskólann.“

## 2.4 Lokuð, opin og hálfopin hugtök

Hugtök eru ólík í gerð og samsetningu. Stuðst verður við hugtakagreiningu sem byggir á *gagnrýninni veraldarhyggju* (e. naturalistic critical revision) sem samkvæmt Kristjáni Kristjánssyni (2013, bls. 261-262) felst í að hugtök séu í eðli sínu margvísleg að gerð og í notkun. Þau geta verið opin, hálfopin og nánast galopin. *Lokuð hugtök* eru hugtök þar sem hægt er að gera tæmandi grein fyrir nauðsynlegum og nægjanlegum skilyrðum, geta verið sem dæmi stærðfræði- eða rökfræðihugtök líkt og var gert hér að framan með skilgreiningu á þríhyrningum. *Opin hugtök*, geta verið misopin, þau hafa sum aðeins vissan „ættarsvip“ til að bera sem ljær staki hlutdeild að ákveðnu hugtaki. Þetta getur verið hugtak eins og *leikur*; skák er leikur, fótbolti er leikur og badminton er leikur. Leikirnir eru eðlisólíkir, hafa mismunandi reglur og leikmuni, en falla þó undir sama hugtakið vegna ákveðinna „líkinda“ eða „fjölskyldusvips.“ *Hálfopin hugtök* eru þarna á milli, þar sem skilgreiningar og réttlætningar hugtakanna þurfa að byggja á góðum rökum og réttlætningu. Þar er leitast við að finna nauðsynleg og nægjanleg skilyrði fyrir að stak falli innan hugtaksins. Til að rannsaka slík hugtök þarf að rannsaka daglega notkun og bakgrunn og leiða röklega að afmarkaðri skilgreiningu.

Markmið þessarar rannsóknar er að reyna að móta slíka skilgreiningu á barnaheimspekinni eða allavega gera heiðarlega tilraun til að afmarka sviðið. Í þessu meistaraverkefni ætlar höfundur sér engin þrekvirki, líkt og að koma með lokaða skilgreiningu á heimspeki eða barnaheimspeki, heldur greina þau rök sem liggja á bak við ástundunina og leiða af þeim afmarkaða skilgreiningu sem hægt er að notast nokkuð hnökralaust við. Slíkt verður gert með því að fara yfir sögu barnaheimspekinnar, hugmyndafræðilegar rætur, mótbárur og ástundun sem annað hvort undirbyggir ástundunina eða grefur undan henni.

## 2.5 Hugtök og þýðingar

Eitt lykilhugtak í skrifum Lipmans er hugtakið *community of inquiry*. Þetta hugtak hefur verið þýtt af Hreini Pálssyni (1992, bls. 47) sem *samræðufélag*, þó hann teldi sjálfur liggja beinast við að þýða það sem *rannsóknarfélag*. Ástæða þess að hann aðhyllist fyrri þýðinguna var sú að honum fannst hugtakið *rannsóknarfélag* vera útjaskað. Róbert Jack (2006, bls. 50) notar hugtakið samræðusamfélag í riti sínu *Hversdagsheimspeki*. Hér verður notast við hugtakið líkt og það birtist hjá Róbert Jack, það er *samræðusamfélag*.

Annað lykilhugtak þessarar rannsóknar er hugtakið *inquiry* eða *enquiry* eins og það útleggst á breskri ensku. Hér verður notast við þýðinguna *rannsókn* líkt og birtist í þýðingu Gunnars Ragnarssonar (2000a, bls. 32-33) á *Hugsun og menntun* eftir John Dewey. Önnur lykilhugtök sem vert er að nefna sérstaklega eru: *Gagnrýnin hugsun* (e. critical thinking), *skapandi hugsun* (e. creative thinking), *hugarleikni* (e. cognitive skills), *viðmið* (e. criteria), *rökleikni* (e. reasoning skills) og *dómgreind* (e. judgement).

### 3. Hugmyndafræðilegur bakgrunnur Lipmans

Barnaheimspekin á sér ekki langa sögu en uppruna hennar má rekja til Bandaríkjanna á seinni hluta sjöunda áratugar síðustu aldar. Heimspekingurinn Matthew Lipman er iðulega nefndur upphafsmaður stefnunnar, hann starfaði sem prófessor í heimspeki við Columbíuháskóla í New York ríki á árunum 1954-1972. Í starfi sínu tók hann eftir að nemendur hans skorti dómgreind og hæfni til gagnrýninnar hugsunar. Hann taldi of seint í rassinn gripið að kenna nemendum á háskólastigi gagnrýna og rökrétta hugsun þar sem slíka hugsunarferla þyrfti að efla fyrir á lífsleiðinni (Hreinn Pálsson, 1986, bls. 5; Lipman, 1973, bls. 1; Naji og Hashim, 2017, bls. 3).

Lipman (1973, bls. 2-7, 1991a, bls. 9-11) taldi að bandarískt skólakerfi væri í molum þar sem það væri ekki í stakk búið að kenna börnum að hugsa. Þvert á móti væru grunnskólar stofnanir þar sem börnum væri haldið frá því að hugsa, þar sem kennsluáferðir einkenndust af efnisítroðslu staðreynda sem kæmi hugsun lítið við og í besta falli væri lítið á hugsun sem einhverskonar fylgífisk menntunar. Lipman hélt því fram að skólakerfið sem stofnun og umhverfi þess stuðlaði að því að gera börn óvirk í hugsun og í rannsóknum sínum. Ástæðan væri af umhverfislegum toga þar sem formfesta grunnskólans ýtti ekki undir forvitni og ímyndunarafl, heldur væru börn þvinguð inn í flatt umhverfi skólans þar sem stundataflan réði ríkjum. Þessu vildi Lipman breyta og koma á laggimar námskrá og skólakerfi þar sem hugsun væri í hávegum höfð, en ein leið til að efla skólakerfið væri að innleiða heimspeki og samræður í ríkari mæli.

Hugmyndafræði Lipmans, heimspeki fyrir börn, varð ekki til í tómarúmi. Nokkrar kenningar og hugsuðir höfðu mikil áhrif á kennismíðar hans og nauðsynlegt er að gera grein fyrir helstu áhrifum. Heimspeki Lipmans sver sig í ætt *gagnhyggju* eða *pragmatisma*, hann sækir mikið til helstu hugsuða stefnunnar. Í bókinni *Heimspekisaga* eftir Gunnar Skirbekk og Nils Gilje (2008, bls. 562) kemur fram að eitt helsta einkenni stefnunnar sé að sannleikshugtakið byggji á „gagnsemi“ eða „nytsemi“ hugmynda en ekki altækum gildum. Því væru hugmyndir sannar sem koma að gagni í reynd og eru leiddar út með reynslu eða rannsóknum, vísindalegum eða óvísindalegum. Helstu talsmenn stefnunnar voru John Dewey (1859-1952), Charles Sander



Pierce (1839-1914), William James (1842-1910) og George Herbert Mead (1863–1931).

Auk gagnhyggjunnar sótti Lipman hugmyndir sínar úr mörgum áttum, til að mynda til rússneska sálfræðingsins Lev Vygotsky, kenninga Justus Buchler um mannlega dómgreind og hlutverk hennar í námi barna. Einnig til kenninga Piaget, um tengsl hugsunar og hegðunar barna, kenninga Gilberts Ryle um tengsl tungumáls við menntun og sjálfkennslu (e. self-teaching) og rannsókna Ludwigs Wittgenstein á flóknum tengslum tungumáls og hugsunar (Naji og Hashim, 2017, bls. 6-7). Hér á eftir verður gerð grein fyrir nokkrum þessara róta.

### 3.1 Hugsun sem markmið alls skólstarfs

Dewey gagnrýndi bandarískt skólakerfi á svipaðan hátt og Lipman gerði, þar sem Dewey taldi að þáverandi kennsluhættir stuðluðu ekki að hugsun eða virkni nemenda heldur virtust markmiðin oft vera að gera nemendur að „alfræðibók af gagnslausum fróðleik“ (Dewey, 1933/2000, bls. 104). Þessu vildi Dewey (1933/2000, bls. 57, 76-78 123-124, 235-241) breyta þar sem raunin væri að börn hefðu eðlislæga hneigð til að rannsaka og draga ályktanir, út frá reynslu sinni og tilraunum. Börn væru náttúrulega forvitin en það væri í verkahring kennarans að fanga þessa forvitni og leiðbeina nemendum að vissu rannsóknarviðhorfi þar sem þeir gætu notað forvitni sína og áhuga til að koma upp góðum hugsunarvenjum, sem einkenndust af reynslubundinni vísindalegri hugsun.

Dewey (1933/2000, bls. 43-54) hélt því fram að markmið alls skólstarfs ætti að vera að stuðla að ígrundaðri hugsun nemenda. Það er sú hugsun sem er „*virk, stöðug og vendileg athugun á hvaða skoðun eða tilgátu sem vera skal í ljósi þeirra raka sem styðja hana og frekari niðurstaðna sem hún bendir til*“ (Dewey, 1933/2000, bls. 47). Hugtak Deweys *ígrunduð hugsun* eða *reflective thinking* er nátengt hugtakinu *inquiry*, sem er veigamikill hluti hugmyndafræði bæði Deweys og Lipmans. Líkt og kemur fram í neðanmálgrein Gunnars Ragnarssonar í þýðingu hans á *Hugsun og menntun*, kom einnig til greina að þýða hugtakið sem „rannsakandi hugsun“ (Dewey, 2000, bls. 41). Einnig nefnir Gunnar Ragnarsson (2000, bls. 32) í inngangi bókarinnar „Um John Dewey“ að Dewey noti hugtökin *rannsókn* og *ígrunduð hugsun* til að lýsa sömu hugsunarferlunum í öðru riti sínu *Logic - The Theory of Inquiry*.

Slík hugsun, samkvæmt Dewey (1933/2000, bls. 43-54) ætti að vera markmið alls skólastarfs, þar sem nemendur læri af því að velta námsefninu og viðfangsefnunum ígrundað fyrir sér. Til þess þurfa nemendur að fá tækifæri til að reyna sjálfir og fást við viðfangsefni sín út frá eigin reynslu og draga ályktanir með rökleiðslum. Ígrunduð hugsun ætti sér stað þegar nemendur stæðu frammi fyrir vissum vandamálum sem vektu upp forvitni til að rannsaka vandamál frekar. Næsta skref væri gagnrýnin rannsókn, leitarstarf eða eftirgrennslan á hugmyndum sem gætu leyst úr vandamálinu.

### **Að laga brotið skólakerfi**

Í bókinni *Thinking in Education* setti Lipman (1991a, bls. 13-15) fram að hægt væri að nálgast kennslu með tvennu móti: Annars vegar með *hefðbundinni hugmyndafræði um kennslu* (e. the standard paradigm of education practice) og hins vegar með *ígrundaðri hugmyndafræði um kennslu* (e. the reflective paradigm of critical practice). Samkvæmt hefðbundnu hugmyndafræðinni fælist menntun í því að kennari væri visst yfirvald sem miðlar þekkingu sinni til nemenda. Kennsla fælist í að kenna staðreyndir og það sem er vitað, kennarinn sé virki einstaklingurinn í ferlinu en nemandinn tæki við upplýsingunum. Litið sé á námsgreinar sem aðskildar og að þær æfi hæfni eftir aðskildum efnispáttum. Samkvæmt ígrundaðri hugmyndafræði um kennslu sé menntun afrakstur þess að nemendur hafi verið þátttakendur í samræðusamfélagi sem stjórnað sé af kennara, þar sem markmiðin séu skilningur og dómgreind. Nemendur séu hvattir til sjálfstæðrar hugsunar og rannsóknar og kennarinn sé ekki í hlutverki yfirvalds, heldur þátttakanda. Markmiðið er því ekki að nemendur öðlist vitneskju um staðreyndir heldur er áherslan lögð á ferlið sem fetað er í rannsókn á viðfangsefnum.

Lipman leit á menntun sem félagslega og lýðræðislega athöfn og horfði til gagnhyggju Deweys og Meads. Grunnhugmyndin er sú að ekki sé hægt að aðskilja einstaklinginn frá því umhverfi sem hann tilheyrir. Samfélagið og umhverfið er hluti af sjálfri einstaklingsins og nám hluti af félagslegu ferli. Þar sem skólarnir eru hluti samfélagsins ættu kennsluhættir að rækta félagslega vídd með lýðræðislegri umgjörð (Ólafur Páll Jónsson, 2010 bls. 32-34). Tilgangur menntakerfisins ætti því að vera samfélagsmiðaður, en ekki einstaklingsmiðaður. Lipman rakti þessar hugmyndir til Mead sem sneri almennum hugmyndum um menntun og félagsþroska á hvolf; litið var á að

börn þyrftu nám til að verða félagsverur, en raunin væri öfug — að börn þurfa að vera félagsverur til að stunda nám. Þessi lýðræðishugsjón um félagslega vídd náms birtist í Lykilhugtaki Lipmans um samræðusamfélag (Lipman, 1991a, bls. 230; Ólafur Páll Jónsson, 2010 bls. 32-34).

## 3.2 Skólastofan sem samræðusamfélag

Lykilhugtakið *samræðusamfélag* sótti Lipman (1991a, bls. 15-16) til kenninga Peirce sem notaði hugtakið, *vísindalegt rannsóknarsamfélag* (e. scientific inquiry), yfir samfélag vísindamanna sem vinna saman og leitast við að ná sameiginlegum markmiðum. Hugtakið um rannsóknarsamfélag eða samræðusamfélag hefur þróast frá tímum Peirce og hugtakið nær yfir samfélög sem séu vísindaleg og óvísindaleg. Hugtakið mætti yfirfæra á kennslustofu og menningu innan hennar þar sem markmiðið er að skapa samfélag þar sem umræðan fær að blómstra og hún þróast með rökrænum hætti fram á við. Þar sem nemendur rannsaka, deila skoðunum sínum, hlusta á aðra, koma með gagndæmi, rök og dæmi fyrir máli sínu, byggja á skoðunum hvers annars og hjálpa hver öðrum að draga ályktanir varðandi umræðuefni.

Lipman taldi að nám ætti fyrst og fremst að fara fram í gegnum rannsókn þar sem nemendur og kennarar rannsaka námsefnið í sameiningu. Rannsóknin sem ætti sér stað í samræðusamfélögum þyrfti að einkennast af sjálfsleiðréttingu, það sé að leiðrétta mistök um leið og þau uppgötvast (Hreinn Pálsson, 1992 bls. 48; Lipman, 1991a, bls. 40). Þetta er aðferð sem beinist að eigin huga á gagnrýninn og ígrundaðan hátt. Í samræðusamfélögum samkvæmt Lipman (1991a, bls. 121) geta því samnemendur unnið saman í því að leiðrétta og bæta aðferðir hvers annars. Með því læra þeir að leiðrétta sig sjálfa og aðra á uppbyggilegan hátt.

Samræðusamfélag í anda Lipmans svipar til kenninga Vygotsky (1978, bls. 84-91) um *svæði mögulegs þroska* (e. zone of proximal development). Það þýðir að börn læri fyrst og fremst í gegnum félagsleg samskipti og með hjálp fullorðinna eða annarra þroskaðra jafningja. Það sem barnið gæti gert með hjálp í dag gæti það gert sjálft á morgun. Þau læra í gegnum samskipti, með því að hugsa og með aðstoð fullorðinna geta þau dýpkað skilning sinn á heiminum, lært tungumálið og atferli. Samkvæmt heimspekingnum Stephan Millett byggir samræðusamfélag í anda Lipmans á svipaðri hugmyndafræði. Með félagslegu samspili, samræðu og í krefjandi umhverfi hjálpast kennarar

og nemendur að við að stuðla að hæsta stigi mögulegs þroska hjá öllum (Naji og Hashim, 2017, bls. 72-73).

Ígrunduð kennsla í gegnum samræðusamfélag leggur því áherslu á að nám sé rannsókn, meðan hefðbundin kennsla er kennsla á staðreyndum. Augljóslega aðhylltist Lipman (1991a, bls. 14-15) skilgreininguna um ígrundaða kennslu þar sem hann taldi að nám ætti að vera rannsókn og vitnar þar til Deweys; um að grundvallarmistök hafi verið gerð í kennslu, þar sem áhersla væri lögð á að kenna nemendum afraksturinn (niðurstöður rannsókna og staðreyndir) en ekki rannsóknaraðferðirnar og ferlið. Markmiðið ætti að vera að nemendur lærðu að temja sér; að hugsa vísindalega, sögulega, stærðfræðilega og svo í framvegis. Afraksturinn væri visst sjálfstæði í hugsun. Slíkt nám stuðlar að því að nemendur temji sér æðri hugsunarferla en að þeim er vikið í kaflanum hér á eftir.

### 3.3 Æðri hugsunarferlar

Lipman notast við hugtak um *æðri hugsunarferla* (e. higher order thinking) til að lýsa góðum hugsunarvenjum en það eru ferlar sem manneskjur tileinka sér með góðri hugsun. Æðri hugsunarferlar hafa þrjú meginéinkenni: „Hugtakaauðgi, samkvæmni og forvitni“ (Hreinn Pálsson, 1992, bls. 45). Eins og hugtakið *æðri hugsunarferlar* gefur til kynna er þetta ekki eitt ferli heldur flókið samspil tengdra hugsunarferla. Í *Thinking in Education* gerði Lipman (1991a, bls. 19-25) tilraun til að skýra eðli og frumhluta mannlegrar hugsunar í ákveðnum ferlum sem hafa mismunandi einkenni og virkni. Þar má nefna: Gagnrýna hugsun, dómgreind (skapandi og gagnrýna), hugsunarleikni og skapandi hugsun sem spila saman varðandi ytri og innri skilyrði. Meginhugmyndin er sú að æðri hugsunarferlar spretti úr samspili skapandi og gagnrýnnar hugsunar, sem byggir á skapandi- og gagnrýnni dómgreind og aðrir þættir vefjist inn í þetta ferli sem stuðlar að *flókinni hugsun* (e. complex thinking).

Í *Thinking in Education* setti Lipman fram skilgreiningu á *gagnrýnni hugsun*, en það er sú hugsun sem auðveldar dóma (e. facilitates judgement). Hægt væri að setja þetta svona fram:

- (1) Gagnrýnin hugsun er sú hugsun sem auðveldar dóma því:
- (2) Hún byggir á skýrum viðmiðum.

- (3) Hún leiðréttir sjálfa sig og
- (4) stjórnast af samhengi. (Hreinn Pálsson, 1992, bls. 49; Lipman, 1991a, bls. 116)

Samkvæmt Lipman (1987, bls. 5-7; 1991a, bls. 116-123, 131-136) er meginviðmið og markmið gagnrýnnar hugsunar að fella dóma en hún stefnir að því sanna. Gagnrýnin hugsun er sú hugsun sem (1) byggir á gagnrýni og viðmiðum. Það þýðir að hún skoðar allar hliðar máls, er meðvituð um mælikvarða, samanburð og viðmið, en með því að skoða ólíkar hliðar er hægt að koma auga á mismun. (2) Gagnrýnin hugsun er sú hugsun sem hugsar gagnrýnið um eigin hugsun og leiðréttir sjálfa sig um leið og vandamál og mótsagnir koma upp, hún rýnir í eigin ferla og aðferðir og er stýrt af gagnrýni. (3) Gagnrýnin hugsun er sú hugsun sem stjórnast og er næm fyrir samhengi og aðstæðum. Það þýðir að gagnrýnin hugsun er sú hugsun sem gengur að engu sem vísu. Hún stjórnast af aðstæðum, tekur tillit til óvenjulegra aðstæðna og gagna. Hvert álitamál eða viðfangsefni er skoðað í samhengi og fyrri dómur eða rök um lík mál yfirferast ekki sjálfkrafa á ferlið, heldur er það skoðað út frá einstökum forsendum og samhengi. (N) Gagnrýnin hugsun er sú hugsun sem auðveldar dóma.

Lipman (1991a, bls. 193; Hreinn Pálsson 1992, bls. 49) taldi meginmarkmið skapandi hugsunar vera *merkingu*, og einkennast af:

- (1) Hún byggir á *dómgreind* og *fellir dóma*.
- (2) Er næm fyrir *mótsagnakenndum viðmiðunum*.
- (3) Er hugsun sem leitast við að *bæta sjálfa sig* og
- (4) stýrist af *viðfangsefninu* og *aðstæðum* í víðum skilningi sem *heild*.

Samkvæmt Lipman (1991a, 202-203, 206) leitast skapandi hugsun við að finna nýjar skapandi leiðir til að leysa úr vandamálum. Þegar talað er um hugsun í víðum skilningi mætti segja að hugsun felst í að gera tengingar og skapandi hugsun felst í því að finna nýjar tengingar. Skapandi hugsun stýrist fyrst og fremst af merkingu og gildum og tekur viðfangsefni sitt og litar það nýjum litum og felst í því að hugsa sjálfstætt. Lipman hélt því fram að skapandi hugsun væri í raun samræðudrifin og sjálfstæð hugsun væri eiginleg birtingarmynd og hugmyndafræði skapandi hugsunar. Því liggi beinast við að skapandi hugsun sé lærð með því að setja sig í spor annarra, læra hvernig aðrir hugsa og hafa hugsað. Það þýðir ekki að tileinka eigi sér hugsunarhátt annarra, heldur læra að móta sinn eigin sjálfstæða hug.

## Hugsun sem heild

Lipman aðhylltist heildarhyggju hugsunar. Þó hægt væri að telja upp mismunandi hugsunarferla og einkenni þeirra, dugi lítið að þroska þá hvern fyrir sig, heldur þyrfti að leggja rækt við hugsun sem heild (Hreinn Pálsson, 1992, bls. 45-46; Lipman 1991a, bls. 19-25, bls. 154). Því taldi Lipman (1991a, bls. 154) að ekki væri til hrein gagnrýnin eða skapandi hugsun eða hver önnur hæfni. Hugsun væri alltaf samtengd og með því að þjálfra einn efnisþátt væri verið að þjálfra aðra efnisþætti, þar sem öll æðri hugsun reiðir sig í einhverjum mæli á gagnrýna og skapandi dómgreind, hvort sem sú hugsun kallist gagnrýnin eða skapandi.

Hér eiga orð Guðmundar Finnbogasonar ágætlega við þegar hann lýsir líkams- og sálargáfum mannsins í riti sínu *Lýðmenntun*. Í því riti lagði hann sig m.a. fram um að skýra gildi menntunar út frá íslenskum raunveruleika. Í ritinu gerði hann grein fyrir líkams- og sálargáfum mannsins sem eru: Skynfæri, minni, skarpskyggni, skynsemi, ímyndunarafl og tilfinningar. Þó hægt sé að tala um þessa eiginleika sitt í hvoru lagi merkir það ekki að mannsálin sé einhver kommóða líkt og Guðmundur Finnbogason kemst að orði:

En vér megum ekki gleyma því að mannsálin er engin kommóða með mörgum skúffum og sitt í hverri, skynjanir í einni, ímyndanir í annarri, tilfinningar í þriðju o.s.frv., heldur er hún lifandi heild, þar sem einum þættinum er brugðið og slungið um annan, viðkvæmur vefur, þar sem allir þræðir titra, sé einn þeirra snortinn. (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 37)

Skilgreining Lipmans á æðri hugsunarferlum er ofin slíkum þráðum, það er að mannshugurinn er engin kommóða, þó hugsa megi eiginleika hans aðskilið. Hugsun ætti að vera skilin og styrkt sem heild, „þar sem allir þræðir titra, sé einn þeirra snortinn“ (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 37). Lipman talaði ekki sérstaklega um eflingu gagnrýninnar hugsunar (Lipman, 1991a, bls. 20), líkt og oft tíðkast, heldur lagði hann áherslu á að þroska hugsun sem heild og heimspeki væri ástundun sem þroskar að jöfnu gagnrýna og skapandi hugsun.

## 4. Heimspeki fyrir börn og mótbárur I og II

Lipman (1984, bls. 51-53) taldi að einn af meginþáttum menntunar væri að kenna nemendum að hugsa og heimspeki fyrir börn væri ein leið til að efla æðri hugsunarferla. Leggja ætti áherslu á heimspeki þar sem kennsla í slíkri grein stuðlaði að ígrundun, samræðum nemenda og þjálfaði upp hæfni til að hugsa hlutlægt um eigin hugsanir. Slíka kennslu taldi Lipman geta hafist strax í leikskóla, þar sem áhersla væri lögð á heimspekilegar sögur sem nemendur gætu tengt við.

Heimspekin eða rökfræðin sem Lipman vildi kenna börnum svipaði ekki til þeirrar akademísku heimspeki eða rökfræði sem tíðkaðist í háskólum og framhaldsskólum. Lipman vildi virkja áhuga nemenda á inntaki heimspekinnar og tungumáli rökfræðinnar með því að nálgast börnin á þeirra grundvelli. Áherslan var ekki lögð á kenningar, hugtök eða kenningasmíði heldur setti hann námsefnið fram í formi barnabókmennta, þar sem hann notaði sögur sem samræðukveikjur (Hreinn Pálsson 1986, bls. 5; Lipman 1973, bls. 1).

Árið 1969 sótti Lipman (1973, bls. 1-3, 16-18) um styrk til að semja barnabók og framkvæma vettvangsrannsókn á kennslu hennar. Umsóknin var samþykkt og í kjölfarið samdi Lipman bókina *Harry Stottlemeier's Discovery* eða *Uppgötvun Ara* en sú bók og kennsluleiðbeiningar komu út á íslensku í þýðingu Hreins Pálssonar (Lipman, 1991b; Lipman, Sharp og Oscanyan, 1991). Kennslan fór fram í Rand School, Montclair, New Jersey í Bandaríkjunum frá árunum 1970-1971. Aldurshópurinn var 10-11 ára börn, úrtakið var 40 börn og var hópnum skipt í tvo 20 manna hópa. Lipman kenndi tilraunahópnum með aðstoð Jerry Jaffe og Jim Harte. Kennslan var aldrei kölluð heimspeki eða rökfræði og engar einkunnir voru gefnar. Fordást var að nota fræðileg hugtök þar sem slík hugtök gætu ýtt undir valdaójafnvægi kennara og nemenda.

Nemendur tóku próf fyrir og eftir tilraunarkennsluna og notast var við fjögur próf frá California Test of Mental Maturity, lengri útgáfuna í forprófinu og styttri í lokaprófinu. Í upphafi sást enginn mælanlegur munur á hópunum en í lok kennslunnar mældist mikill munur. Nemendurnir í tilraunahópnum skoruðu mun hærra í rökleikni en samanburðarhópurinn, tilraunahópurinn mældist með rökleikni á við 13 ára og 11 mánaða á meðan samanburðarhópurinn mældist með rökleikni á við 11 ára og átta mánaða. Munurinn var marktækur og höfðu nemendur tilraunarhópsins náð að þroska rökleikni sína

um 27 mánuði á aðeins níu vikum (Lipman, 1973, bls. 19-20; Naji og Hashim, 2017, bls. 3).

Því miður glötuðust gögnin sem hafði verið aflað og undirbyggðu þessa niðurstöður. Það kom í hlut Milton L. Bierman að skrifa lokaskýrslu rannsóknarinnar. Þar sem gögnin höfðu glatast stóð hann frammi fyrir tveimur afarkostum: Að leggja sama próf fyrir nemendur þremur árum eftir rannsóknina eða nota önnur próf til að mæla muninn. Bierman valdi seinni kostinn og notaðist við lestrarpróf, sem lagt var fyrir nemendur í sjöunda bekk. Niðurstöðurnar voru á þá leið að nemendurnir í tilraunarhópnum skorðu mun hærra á lestrarprófinu en samnemendur þeirra. Þessar niðurstöður notaði Bierman til að byggja undir niðurstöður Jaffe úr fyrri athugun þ.e. er að kennsla í rökfræði hefði jákvæð áhrif á hugsun nemenda og snerti önnur námssvið en rökfræði sjálfa, til dæmis lestur (Lipman, 1973, bls. 22-26).

Lipman taldi að með þessari rannsókn væri hann kominn með eitthvað í hendurnar. Erfiðlega gekk að finna útgefanda fyrir kennsluefnið og það var ekki fyrr en Lipman fékk tilboð frá Montclair háskólanum að koma á laggirnar námsbraut, með heimspeki með börnum að námsefnið fór í útgáfu. Lipman ásamt Ann Margret Sharp, stofnuðu deild innan menntavísindasviðs háskólans 1974 sem kallaðist IAPC eða Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Saman sömdu þau handbækur, kennsluleiðbeiningar og heimspekilegar sögur. Aðalmarkmið deildarinnar var (og er) að gefa út námsefni, kennsluleiðbeiningar og námskrár, stunda vettvangsrannsóknir og mennta kennara í heimspeki fyrir börn. Markmiðið var að mennta kennarana nægjanlega til að þeir að gætu lagt stund á þessa iðju. Langtímamarkmiðið var að koma meiri heimspekikennslu inn í grunnmenntun kennara, en nú er hægt að stunda nám hjá stofnuninni allt upp í doktorsnám (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 26, 53; Lipman, 2011, bls. 4-5).

## 4.1 Forsendur heimspeki fyrir börn

Ástundun Lipmans hefur verið kennd við hugtakið *heimspeki fyrir börn* og iðulega er notað hugtakið *P4C* þegar talað er um barnaheimspeki Lipmans í erlendum skrifum. Heimspekiiðkunin byggir á mjög þröngum skilyrðum þar sem nauðsynlegt er að notast við kennsluefni sem hefur heimspekilegar rætur og er samið sérstaklega til að efla heimspekilega hugsun (Naji og Hashim, 2017, bls. 3). Lipman (2011, bls. 4-5, 7-8) taldi einnig að menntun kennara



væri mikilvæg, þar sem kennarar þyrftu að hafa fræðilegan grunn í heimspeki og undirbúning í að stunda heimspeki fyrir börn. Því ætti að innleiða kennslu í grunnhugmyndum heimspekinnar í kennaramenntun. Kennarar sem ætluðu að stunda heimspeki fyrir börn þyrftu allavega að sækja námskeið til að tileinka sér listina. Einnig þyrftu þeir að aðhyllast vissa uppeldisfræðilega stefnu sem legði áherslu á að efla hugsun og æðri hugsunarferla barnanna. En til þess þyrfti umhverfið í kennslustofunni að einkennast af samræðusamfélagi sem er nauðsynleg forsenda þess að heimspekiiðkun geti átt sér stað.

Af þessum skilgreiningum má draga þá ályktun að til að kennsla eða ástundun teljist vera heimspeki fyrir börn eru nauðsynlegar forsendur að:

- (1) Notaðar eru kennsluleiðbeiningar og námsefni sem endurspeгла sögu heimspekinnar, vandamál og hugsunarhátt.
- (2) Kennarar þurfa að hafa mikla þekkingu á inntaki námsefnisins og hafa grunn í heimspeki og heimspekiiðkun með börnum.
- (3) Samræðusamfélag þarf að vera til staðar og
- (4) ástundunin verður að stuðla að gagnrýnni og skapandi hugsun.

Þó þessar forsendur séu nauðsynlegar snúa þær einungis að kennaranum, en einnig eru settar kröfur á nemendurna og raunin er að samræður geta verið heimspekilegar og óheimspekilegar. Til að stunda heimspeki með börnum þarf samræðan einnig að uppfylla viss skilyrði:

- (1) Umræðuefnið, hugmyndirnar sem rætt er um þurfa að vera heimspekilegar - að þær snerti þekkingarfræðilegar og/eða siðferðislegar rætur þar sem nemendur geta tengt eigin reynslu við umræðuefnið.
- (2) Það verður að vera hægt að beita röklegum aðferðum við rannsóknina, hvort sem það tengist staðhæfingum, hugtökum eða hugmyndum.
- (3) Umræðan verður að einkennast af heimspekilegum vinnubrögðum, sem kemur fram í röklegum samræðum, þar sem rök og forsendur eru skoðaðar með það að leiðarljósi að þátttakendur séu tilbúnir að skoða aðra vinkla, sjónarmið og draga nýjar ályktanir (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl. 2001, bls. 10; Hreinn Pálsson, 1986 bls. 12; Lipman, 1998, bls. 4).

Ef samræða uppfyllir þessi skilyrði getur hún kallast *heimspekileg*, ef samræðan hefur aðeins að bera einn eða tvo þessara þátta getur hún talist *hálfheimspekileg*, og ef engin, *óheimspekileg*. En hvernig fara þessir tímar fram? Hreinn Pálsson (1992, bls. 46-47) lýsir hefðbundinni kennslustund í barnaheimspeki þar sem börn lesa, leita og rökræða, en oftast sé verið að stunda einhvern af þessum þáttum. Hefðbundinn tími fer þannig fram að fyrst er lesinn

upphátt sögubútur eða kafli, þar sem börnin skiptast yfirleitt á að lesa efnisgreinar og hlusta hvert á annað en með slíku venjast þau verkaskiptingu og jafnræði, en þó er leyfilegt að sleppa því að tjá sig. Nemendur leita síðan að hugmyndum er tengjast textanum og kennari reynir að fá fram álit þeirra og hvað þeim fannst áhugavert í textanum. Hugmyndir þeirra og uppástungur eru síðan teknar til rökræðu, þar sem kennari leiðir samræðu og hvetur nemendur til að færa fram rök, dæmi og ástæður.

## 4.2 Mótbára I

Hægt er að setja þau rök Lipmans sem hafa verið rakin í eftirfarandi röksemdafærslu:

- (1) Skólakerfið er ekki í stakk búið til að kenna börnum að hugsa.
- (2) Kennsla sem einkennist af hefðbundinni hugmyndafræði um kennslu gerir nemendur óvirka.
- (3) Nám á að einkennast af virkni og rannsókn.
- (4) Til efla virkni nemenda þarf ígrunduð kennsla að eiga sér stað.
- (5) Ígrunduð kennsla byggir á að nemendur og kennarar rannsaki inntak námsgreinanna í sameiningu.
- (6) Ígrunduð kennsla stuðlar að virkni nemenda með þátttöku í samræðusamfélagi.
- (7) Samræðusamfélag er vettvangur til að koma félagslegri vídd í nám einstaklinga, þar sem þeir læra og rannsaka í sameiningu.
- (8) Rannsóknin er samvinnuverkefni, þar sem nemendur og kennarar taka þátt í samræðum, greina rök, röksemdafærslur og skoðanir.
- (9) Með samræðu eða rökræðu læra einstaklingar að setja sig í spor annarra og þroska eigin hugsun út frá gagnrýnni nálgun á eigin skoðanir.
- (10) Heimspeki sem námsgrein stuðlar að slíkri rökræðu, þar sem notaðir eru æðri hugsunarferlar.
- (11) Æðri hugsunarferlar byggja á gagnrýnni- og skapandi hugsun.
- (12) Heimspeki stuðlar að aukinni rökleikni.
- (13) Ekki er hægt að aðgreina algjörlega gagnrýna- og skapandi hugsun.
- (14) Heimspeki stuðlar því að þroskun hugsunar sem heild.
- (N) Kenna ætti heimspeki í skólum til að þroska hugsun nemenda.

Lipman vildi innleiða heimspeki í skólasterfið, líkt og sést á forsendum (1), (2) og (3), hann taldi að meginmarkmið skólasterfsins væri að stuðla að hugsun nemenda en til þess þyrfti að umbylta skólakerfinu, þar sem það væri í molum. Gagnrýni Lipmans á skólakerfið virðist þó ekki byggja á neinum

haldbærum rannsóknnum, heldur á þeirri sannfæringu um að hlúa verði að hugsun og reynslu í skólakerfinu. Sú nálgun að meginmarkmið menntunar sé að kenna börnum hugsun er ekki sjálfgefin, þar sem hægt er að efast um skynsemi barna til að hugsa gagnrýnið um eigið nám og námsefni, sérstaklega snemma á lífsleiðinni.

Heimspekingurinn Richard Rorty (1931-2007) aðhylltist slíka nálgun; að nám ungra barna og fram að framhaldskóla, ætti að einkennast af félagsmótun. Hann aðhylltist gagnhyggju líkt og Lipman og sótti innblástur úr skrifum Deweys en túlkaði þau þveröfugt við Lipman. Samkvæmt Rorty (1999, bls. 118, 123-126) snýst menntun fyrst og fremst um félagsmótun og að innræta hugmyndir eldri kynslóða hvort sem slíkar hugmyndir eru réttar eða rangar. Það væri ekki fyrir en nemendur hefðu náð nítján ára aldri, eða þegar formlegri félagsmótun sem felst m.a. í sér að innræta lýðræðislega sið- og gildisdóma, væri lokið, að nemendur hefðu vitsmuni og getu til að koma auga á misræmi í því sem þau hafa lært. Þá gætu þeir hafnað ákveðnum hugmyndum og þróað nýjar. Þannig yrði félagsmótun næstu kynslóðar mögulega öðruvísi en hinnar fyrri. Það er samkvæmt Rorty sú *framfarahyggja* sem Dewey hafði raunverulega í huga. Að gildisdómar ríkjandi kynslóðar breyttust með breyttum áherslum þeirrar næstu.

Ef rýnt er frekar í þessa skoðun virðist vera að í henni sé að finna mótbárur sem hafna forsendum (1), (2) og (3) í röksemdafærslu Lipmans. Einnig virðist vera að kjarninn byggji á félagsmótun en ekki kennslu hugsunar. Því væri hægt að efast um gildi heimspekikennslu í námi ungra barna, þar sem skynsemin og að hugsa gagnrýnið um hugmyndir kemur ekki fyrir en eftir formlega félagsmótun. Hægt væri að setja þetta upp á eftirfarandi hátt:

- (1) Markmið skólasterfs er félagsmótun.
- (2) Einstaklingar eru mótaðir með því að kenna þeim viðtekna siði.
- (3) Menntun barna til nítján ára aldurs á ekki að stuðla að gagnrýnni nálgun á viðteknar hugmyndir
- (4) Nám barna á að einkennast af kennslu á viðtekinni þekkingu og því sem fullorðnir og samfélagið telja vera satt og rétt.
- (5) Þegar nemendur eru orðnir nítján ára geta þeir síað út þá þekkingu sem samræmist ekki skynsemi þeirra.
- (N) Félagsmótun þessarar kynslóðar hefur áhrif á þá næstu og stuðlar að samfélagsbreytingum.

Líkt og Gunnar E. Finnbogason (2010, bls. 51) bendir á áleit Dewey að „hlutverk menntunar væri að flytja menninguna á milli kynslóða en að á sama

tíma gæti hún verið tæki til samfélagsbreytinga.“ Ef horft er á afstöðu Lipmans og Rorty þá virðast þeir túlka þessa framsetningu á mismunandi vegu. Rorty telur að félagsmótunin og menningin sé frumskilyrði í menntun einstaklinga, samfélagsbreytingin komi síðar. Lipman virðist aðhyllast að samfélagsbreytingin sé hluti rannsóknarinnar og félagsmótunarinnar og því órjúfanleg.

Varðandi framsetningu Rortys kemur upp sú spurning hvort skólastarf sem stuðla á að félagsmótun og innrætingu síða geti einnig stefnt að ígrundaðri hugsun? Svo virðist vera að sú kennslufræði sem Rorty setti fram samrýmist ekki hugmyndum um ígrundaða hugsun, allavega ekki framan af. Staðhæfingin fer þó ekki algjörlega gegn hugmyndum um ígrundaða hugsun, það er til dæmis ekki ómögulegt að nemendur tileinki sér námsefnið af eigin reynslu, á virkan hátt og í samneyti. Staðhæfingin dregur þó úr gagnrýninni nálgun á skoðanir sem dregnar eru af fyrri reynslu, þar sem ekki er hugað nægilega að rökum og ólíkum hliðum ályktunar en slíkt taldi Dewey (1933/2000, bls. 54-55) nauðsynlegt skilyrði ígrundaðrar hugsunar.

### **4.3 Er áhersla menntunar og skólagöngu á Íslandi lögð á hugsun eða félagsmótun?**

Ef horft er til *Aðalnámskrár leikskóla* sem á að vera leiðarvísir að góðu leikskólastarfi og allt leikskólastarf á að taka mið af, er ýmislegt sem undirbyggir að horfa eigi á skólastofuna sem samfélag þar sem markmiðið sé að innræta lýðræðislega samfélagshætti, sem og þjálfu hugsun. Líkt og kemur fram í formála *Aðalnámskrár leikskóla*: „Skólar eru í raun einu stofnanir samfélagsins sem geta tryggt öllum uppvaxandi kynslóðum tækifæri til að búa sig undir þátttöku í virku lýðræði, þjálfu gagnrýna og skapandi hugsun og mæta ólíkum félagslegum og menningarlegum aðstæðum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 5).

Að alast upp við lýðræðislega samfélagshætti og stuðla að hugsun virðist því vera eitt af aðalmarkmiðum skólastarfs og menntunar. Kennarar gegna veigamiklum hlutverkum í þessu umhverfi þar sem þeim ber ekki aðeins skylda til „að miðla þekkingu til nemenda heldur einnig að veita þeim tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni, örva starfsgleði þeirra og efla frjóa hugsun“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 11). Því má segja að markmið skólastarfsins sé í senn bæði að miðla menningu og stuðla að frjórri hugsun. Börn þurfa að fá tækifæri til að vera virkir þátttakendur og takast á við

vandamál á eigin forsendum og frá mörgum hliðum, líkt og kemur fram í fimmta kafla *Aðalnámskrár leikskóla* um leiðarljós í leikskólastarfi:

- Í leikskóla á að byggja á reynsluheimi barna og skapa þeim merkingarbæra reynslu.
- Í leikskóla á að leggja áherslu á sjálfstæði og frumkvæði og hvetja á hvert barn til að taka ábyrgð á sjálfu sér. [...]
- Í leikskóla eiga börn að fá tækifæri til að fást við fjölbreytt verkefni sem bjóða upp á margar lausnir og hvetja til rannsókna og ígrundunar.
- Starfshættir leikskóla eiga að hvetja til gagnrýnnar hugsunar og gefa börnum færi á að virkja sköpunarkraft sinn. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 33-34)

Af þessum punktum er hægt að draga þá ályktun að áhersla sé lögð á sjálfstæði, gagnrýna og skapandi hugsun. Það er í raun margt sem samsvarar kenningum Lipmans um skólastarf í námskrá leikskóla og áhersla er lögð í ríkum mæli á hugsun og eflingu hennar, bæði skapandi- og gagnrýna hugsun sem og skólastofu sem samfélag þar sem fullorðnir og börn vinna að sameiginlegum markmiðum með áherslu á lýðræði og þátttöku. Því er mótbára I hrakin á þeim forsendum að markmið skólastarfs hér á landi, virðist byggja á að stuðla eigi að sjálfstæði og að börn fái tækifæri til að draga eigin ályktanir út frá fjölbreyttum sjónarhornum, á sama tíma og innrættir eru góðir siðir en ekki líkt og Rorty (1999, bls. 118) hélt fram: Að innræta hugmyndir eldri kynslóða hvort sem þær teldust réttar eða rangar.

Á Íslandi eru sex grunnþættir sem eiga að einkenna íslenskt skólastarf á öllum stigum. Þeir eru: Læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð og sköpun. Þrátt fyrir einhvern samhjóm er einnig hægt að koma auga á allavega eina mótbáru sem getur grafið undan heimspekiiðkun með börnum en hana er að finna í grunnþættinum *Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum* í níunda kafla, „Unnið með ungum börnum.“ Þar er rætt um uppeldi til lýðræðis, en höfundar grunnþáttarins Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir (2012, bls. 31-32) telja að allt starf með ungum börnum þurfi að byggja á þrennskonar gildum. Það er leit að: *Hinu fagra, hinu góða og hinu sanna*. Þau tengja hið góða við *umhyggju*, hið fagra við *skapandi hugsun* og hið sanna sem byggir á fyrri tveimur, tengist *gagnrýnni hugsun*.

Áhersla í starfi með ungum börnum samkvæmt Ólafi Páli Jónssyni og Þóru Björgu Sigurðardóttur (2012, bls. 31-33) ætti að vera lögð á hið góða og

fagra eða skapandi hugsun og umhyggju — leikskólaumhverfið ætti styrkja börnin í að geta tekist á við fjölbreytt viðfangsefni á eigin forsendum. Sérstaklega þyrfti að huga að frjálsum leik þar sem umhverfið væri styðjandi og efniviður aðgengilegur. Kennarar ættu ekki að vera í hlutverki kennivaldsins, heldur að vera styðjandi í kennsluháttum, bera virðingu fyrir börnunum, hlusta á skoðanir þeirra og aðstoða við að leysa úr ágreiningi og grípa tækifæri sem gefast til að ýta undir frumkvæði og skapandi hugsun. Markmiðið sé að ýta undir sjálfstæða dómgreind með því að veita börnum tækifæri og ráðrúm til að draga eigin ályktanir og gera tilraunir í leik og starfi.

Leyfa þyrfti ímyndunaraflinu og skapandi hugsun að vera ráðandi í daglegum athöfnum. Ímyndunarafl ungra barna er mjög auðugt og stuðlar að fjölbreyttum athugunum og tilraunum, t.d. í gegnum leik (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012 bls. 33-34). Því telja höfundar að varast skuli það að leggja áherslu á gagnrýna hugsun snemma í bernsku þar sem:

*Gagnrýnin hugsun* leitar hins sanna. Ung börn gera oft ekki skýr skil á milli veruleika og ímyndunar. Þau skynja heiminn í gegnum ímyndun og tilfinningar og það er þeirra veruleiki og ævintýri bernskunnar. Að krefja barn um að velja *hið sanna* í formi fullorðinsstaðreynda má bíða betri tíma. Börn þurfa að njóta sín á eigin forsendum og við sem erum fullorðin getum leyft þeim að dvelja örugg í þeim veruleika. Á þessu æviskeiði hafa þau mikla hæfileika til þess að lifa sig inn í heim annarra. Þau geta auðveldlega sett sig í spor ólíkra ævintýrapersóna, hvort sem það er fátækur bóndasonur, prinsessa, talandi brauð eða tré. Þessi hæfileiki er grundvöllur þess að geta lifað í tengslum við aðrar manneskjur og hann er hægt að þroska í átt til siðferðilegrar samkenndar með öðrum og virðingar fyrir ólíkum sjónarmiðum. Þetta má gera með því að hvetja þau, t.d. með klípusögum og dæmum úr eigin reynslu, til að setja fram og skoða mismunandi hliðar mála og færa rök fyrir máli sínu og jafnvel komast að samkomulagi ef tilefni samræðunnar hefur verið einhvers konar ágreiningur. (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 33)

Þar telja höfundar að þjóðsögur og ævintýri henti vel til að stuðla að hugsun um siðferðislega breytni:

Dæmisögur, þjóðsögur eða ævintýri eru vel til þess fallin að vekja börn til umhugsunar um siðferðilega breytni. Þegar barni er sögð saga er nauðsynlegt að virða skilning þess á sögunni, gefa því tíma og leyfa því að hugsa í friði. Ef börnin vilja ræða söguna þá hefur kennarinn tækifæri til að hlusta á þau og getur svarað með opnum spurningum sem geta

jafnvel leitt til þess að önnur börn taki þátt og segi hvað þeim finnst. (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, 34)

Í slíkum tilvikum ættu börn að fá tækifæri til að kryfja málin og fella dóma á eigin forsendum, en varast skuli að þrýsta á innrætingu, þar sem slíkt tæki frelsið frá börnum og þröngvaði þeim til að taka upp sjónarmið fullorðinna sem samsvöruðu ekki þeirra reynsluheimi eða þroska. Því þyrftu börn að fá tækifæri til að leita sjálf lausna og takast á við vandamál með skapandi hugsun. „Að velja hið sanna fram yfir hið fagra í nafni gagnrýnnar hugsunar má bíða þar til barnið er tilbúið til þess“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, 34).

Spurning er hvort mótsögn sé á milli *Aðalnámskrár leikskóla* og lýðræðis sem grunnþáttar menntunar, þar sem lögð er rík áhersla á gagnrýna hugsun (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 5, 16, 19, 20, 22) í skólustarfi og þá mögulega á kostnað sköpunar? Það er þó ósennilegt þar sem talað er um að: „Sköpun byggist á gagnrýnni hugsun og aðferðum sem opna sífellt nýja möguleika“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 22). Ef fallist er á að allir grunnþættir menntunar eigi sér rót í gagnrýnni hugsun þá á sköpun sér einnig upptök í gagnrýnni hugsun (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 16). Vandamálið virðist vera að finna jafnvægi milli þessara þátta, þar sem hið sanna og gagnrýna má ekki draga úr forvitni og virkni barnanna í að prófa nýja hluti og finna nýjar tengingar og merkingar.

Eftir stendur þá spurningin um hvort heimspeki henti ungum börnum þar sem ein megináherslan er lögð á gagnrýna hugsun? Rökin fyrir mótbáru I sem lýst var hér að framan vekja efasemdir um að heimspeki henti ungum börnum. Þau skrif sem hafa verið rakin hjá Lipman hafa verið fremur grunnskólamiðuð svo erfitt er að draga ályktanir um hvort hann hafi lagt of mikla áherslu á gagnrýna hugsun á kostnað skapandi hugsunar hjá börnum á leikskóla. En líkt og hefur verið dregið á aðhylltist Lipman vissa heildarhyggju um hugsun og taldi að öll æðri hugsun ætti rætur sínar í skapandi- og gagnrýnni hugsun.

Í viðtali sem birtist í bók Naji og Hashim (2017, bls. 12-15) *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* taldi Lipman að skapandi hugsun og notkun ímyndunarafslins væri í eðli sínu rannsókn og mikilvægur hluti hugsunar. Með heimspekilegum sögum vildi Lipman ýta undir náttúrulega forvitni og áhuga barna. Sögurnar voru settar fram á tungumáli sem hentaði aldursbili barnanna, einnig voru

sögupersónurnar á sama aldri og nemendurnir sem höfðu átti til og áhersla var lögð á samræðuna og sköpun nýrra hugmynda.

Lipman, Sharp og IAPC hafa gefið út fjölbreyttar kennsluleiðbeiningar og sögur allt niður í leikskóla þar má nefna söguna *Elfie* sem ætluð var börnum á aldrinum 6-8 ára (Montclair State University, e.d.). Sharp hefur einnig skrifað sögur og kennsluleiðbeiningar sem henta börnum á aldrinum 4-5 ára, þar sem lögð er áhersla á að vekja upp forvitni barna og stuðla að samræðum í gegnum samræðusamfélag (Naji og Hashim, 2017, bls. 18, 22-23). Slíkar heimspekisögur og kennsluleiðbeiningar eru ekki óumdeildar innan barnaheimspekinnar. Karrin Murriss (2016, bls. 5) hefur t.d. gagnrýnt P4C skáldsögu Lipmans út frá þeim forsendum að þær geti sett börn í stellingar hins „fullorðna hugsandi barns“ og náí ekki að taka almennilegt tillit til þroska þeirra og áhuga. Hún telur aftur á móti að með því að nota myndabækur og barnasögur sé börnum mætt á þeirra vettvangi þar sem ímyndunarafl og skapandi hugsun fær að blómstra.

Leikskólinn á að vera vettvangur möguleika og forvitni. Í næstu köflum verður sjónum beint í ríkari mæli að heimspekiiðkun með ungum börnum. Mótbáru II verður svarað í niðurstöðum og tengist spurningunni sem sett var í upphafi; Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í leikskólum eða er hugmyndafræðin barns síns tíma?



## 5. Gareth B. Matthews

Gareth B. Matthews var frumkvöðull þess sem hér verður kallað *heimspeki með börnum* (e. philosophy with children/PwC). Fjallað verður um helstu kenningar hans líkt og þær birtast í bókinni *Philosophy and the Young Child* sem kom út 1980 en stuðst verður við íslenska þýðingu Skúla Pálssonar *Heimspeki og börn* (2000). Heimspekilegur hugsunarháttur barna vakti áhuga hjá Matthews líkt og hjá Lipman. Forvitnin vaknaði þegar hann leiddi hugann að hugsun eigin nemenda sem þá voru komnir á háskólastig. Nemendur hans áttu „erfitt með að hugsa sér að heimspekileg íhugun gæti verið eðlilegur hluti af lífinu“ (Matthews, 2000, bls. 5). Matthews taldi þó að þau hefðu mögulega sjálf hugsað heimspekilega fyrr á lífsleiðinni, eða í barnæsku.

Matthews (2000, bls. 10-11, 90-91, 113-115) taldi að heimspekileg hugsun væri börnum eðlislæg. Ein ástæðan sem hann nefnir er að ung börn búi yfir vissu sakleysi eða einfeldni, sem er uppistaða margra heimspekilegra spurninga um lífið og tilveruna. Einfeldnin birtist í því að börn spyrja spurninga sem oft þykja afgangilegar, þau gera sér ekki grein fyrir að spurningarnar geta virst fullorðnum skrítnar eða vafasamar. Þau „lentu“ eiginlega í því að spyrja heimspekilegra spurninga af meðfæddri einfeldni og forvitni. Þessi meðfædda einfeldni virðist þó dvína með aldrinum og fullorðnir einstaklingar sem ætla að fást við heimspeki, þyrftu því að temja sér einfeldni og vissu sakleysi til að láta hversdagsleikann vekja upp undrun og heimspekilegar spurningar.

### 5.1 Undrun, gátur og rök

Undrun spilar veigamikinn þátt í kenningum Matthews (2000, bls. 10) en þar er undrunin forsenda frekari rannsókna á því hvernig hlutirnir eru eða geta verið. Slíkar vangaveltur tengjast *gátum* sem aftur eru nátengdar undrun. Þar vitnar Matthews til Aristótelesar: „[A]ð heimspekin spretti af undrun okkar“ (Matthews, 2000, bls. 10). Einnig vitnar hann til Bertrands Russell um að heimspeki sé sú iðja sem hafi þann eiginleika að vekja upp spurningar sem geri umheim okkar forvitnilegri, þar sem hið undraverða og furðulega fær að koma í ljós. Gátur eða heimspekileg undrun á veruleikanum er því rannsókn á því sem er forvitnilegt í okkar umheimi.

Í *Heimspeki og börn* nefnir Matthews dæmi um slíkar gátur og hvernig heimspekileg íhugun barna birtist. Flóran er fjölbreytileg og dæmin eru mörg,

en þau eiga það sameiginlegt að orð og hugmyndir barnanna hafa oftast djúpstæðar og heimspekilegar rætur. Það verður að láta nægja eitt dæmi, sem Matthews notar til að sýna fram á heimspekilega djúpstæða spurningu barns, sem og röksemdir fyrir svarinu. Dæmið er af hinum sex ára Tim sem er að sleikja sultukrukku og spyr pabba sinn: „Pabbi, hvernig getum við vitað að allt er ekki draumur?“ (Matthews, 2000, bls. 9). Gátan sem Tim stendur frammi fyrir, ristir djúpt og hún samsvarar því vandamáli sem René Descartes (1641/2001, bls. 135) stóð frammi fyrir í *Hugleiðingum um frumspeki* þar spurði hann sig hvernig hann gæti vitað að allt væri ekki draumur og síðar hvernig hann gæti vitað að allt væri ekki blekking. Í dæmi Matthews verður pabbi Tims vandræðalegur við þessa spurningu því hann getur ekki svarað henni og spyr því Tim á móti hvernig hægt væri að vita það? Tim svarar: „Ja, ég held ekki að allt sé draumur, því í draumi væri enginn að spyrja hvort hann væri draumur“ (Matthews, 2000, bls. 35).

Þetta svar sem Tim gefur við gátunni er umdeilanlegt á marga vegu en hann setur fram rök fyrir máli sínu sem Matthews útfærir á eftirfarandi hátt:

- (1) Ef allt væri draumur þá væri enginn að spyrja hvort það væri draumur.
- (2) Sumir spyrja hvort allt sé draumur.  
Þar af leiðir:
- (3) Ekki allt er draumur. (Matthews, 2000, bls. 37-38)

Þessi röksemdarfærsla er gild, þar sem við vitum að seinni hluti (1) er ósannur þar sem (2) sumir spyrja hvort allt sé draumur, þá er ef-liðurinn: Ef allt væri draumur, líka ósannur. Slíkt samsvarar reglum um skilyrðissetningar og rökfræðireglan kallast *neikvæð höfnunarregla* (I. modus tollendo tollens) sem má útfæra á eftirfarandi hátt:

Ef A þá B  
ekki B  
þess vegna ekki A

Því er röksemdafærslan gild þar sem forsendur leiða að niðurstöðunni (Erlendur Jónsson, 2009, bls. 59-60,149).

Aftur á móti er hægt að efast um hvort röksemdafærslan sé traust, það er hvort forsendurnar séu raunverulega sannar. Til dæmis er ekki útilokað ef allt væri draumur þá væri möguleiki að einhver spyrji hvort það væri draumur. En Matthews (2000, bls. 39) telur að með smá hjálp og leiðsögn væri hægt að gera

röksemdir Tim að fagaðri röksemdarfærslu. En það sem skiptir máli er að barnið setur fram gilda röksemdarfærslu sem ekki má gera lítið úr. Matthews (2000, bls. 51) taldi jafnvel að röksemdarfærslur svo og djúphugsaðar röksemdarfærslur og notkun þeirra væri sumum manneskjum jafn eðlilegar og að spila tónlist eða leika.

Heimspekingurinn John Locke (1693/1989, bls. 103-107, 142-143, 183-185) taldi að koma ætti fram við börn sem skynsemisverur og nauðsynlegt væri að rökræða við þau, gefa þeim ástæður og rök fyrir hlutunum. Þannig fengju þau tækifæri til að þroska rök hugsun sína og stolt. Rökræða ætti þó við börn sem börn en ekki sem fullorðna einstaklinga, því börnin hafa snemma í æsku tök á að skilja ástæður, en þær þurfa að vera settar fram á tungumáli og á þann hátt sem hentar aldri hvers og eins. Virðing ætti að vera borin fyrir spurningum og rannsóknum barna þar sem forvitni þeirra væri lítið annað en fróðleiksþorsti og ætti að vera hampað. Matthews virðist taka í sama streng þar sem virðing fyrir röksemdarfærslum barna er nauðsynleg forsenda fyrir ástundun heimspeki með börnum. Bera eigi virðingu fyrir hugmyndum barna og einfaldni. Guðmundur Heiðar Frímansson taldi að slík sjónarmið líkt og Locke hélt fram gætu verið vissst leiðarljós í heimspeki með börnum, það er að líta eigi á börn sem vitsmunaverur og rökræða eigi við þau með hugtökum og á tungumáli sem þau skilja og geta tengt við (Guðmundur Heiðar Frímansson 2018, bls. 212) slíkt er meginstef kenninga Matthews og heimspekilegra skáldsagna Lipmans.

## Smá útúrdúr um forvitni

Í bók sinni *Hugsun og menntun* fjallar Dewey (1933/2000, bls. 75-80) um mikilvægi forvitninnar í þroskun ígrundaðrar hugsunar. Hann hélt því fram að hæfileikinn til að hugsa væri meðfæddur og náttúrulegur og því ekki hægt að kenna hann. Þrátt fyrir það þarf að læra *hvernig* eigi að hugsa og hvernig hægt sé að venja sig á rétta hugsun. Dewey taldi forvitnina einn af þeim drifkröftum sem leiddi okkur til að prófa nýja hluti og öðlast nýja reynslu: „Hún er grundvallarþáttur í vikkun reynslunnar og þess vegna frumpartur þeirra frjókorna sem eiga eftir að verða ígrunduð hugsun“ (Dewey, 1933/2000, bls. 77). Forvitnin samkvæmt Dewey þróast í gegnum þrjú stig:

- (1) Fyrsta stigið er þó ekki talið hafa samleið með hugsun, það er tilraunastarfsemi ungabarna, náttúrulegar hneigðir til að prófa líkt og að

handleika og naga. Þetta eru náttúrulegar hneigðir sem börn læra af og þau verða að fá tækifæri til að prófa sig áfram til að þroska hugsun sína, þó á þessu stigi sé það ekki vitsmunalegt.

(2) Næsta stig forvitni þróast vegna félagslegra áhrifa, þegar barn getur farið að leita til annarra til að auka við þekkingu sína og getur farið að spyrja: „Hvað er þetta?“, „Af hverju er þetta svona?“ o.s.frv. Slíkar spurningar eru þó engin merki um rökleg tengsl heldur hneigð til að fá meiri upplýsingar.

(3) Þriðja stiginu sem kenna má við líkamlegt og félagslegt stig er náð þegar forvitninni fylgir ásetningur í að leysa með eigin drifkrafti vandamál sem forvitnin dregur upp. Því þarf að hlúa að henni og gæta þess að hún glattist ekki (Dewey, 1933/2000, bls. 77-80).

Forvitnin er því eiginlegur frumkraftur ígrundaðrar hugsunar, og hlúa verður að henni svo hún glattist ekki, en hún glatast ef hún kemst ekki upp á vitsmunalegt stig.

## 5.2 Heimspekileg hugsun birtist í leik

Líkt og kom fram í kafla 5.1 getur heimspeki sprottið af gátum, en heimspeki þarf ekki að vera alvarleg viðfangsefni. Sem dæmi nefnir Matthews að heimspeki sé lítið annað en leikur með orð, hugtök, möguleika og nauðsyn. Þar er tekið dæmi um Denna sem er þriggja ára og tíu mánaða:

Núna er smjör á brauðinu, er það ekki? Svo ef við viljum brauð með engu smjöri þá er það ekki hægt, er það? Ekki nema við sköfum það af með hnífi ... og ef við viljum brauð með engu smjöri, en við viljum ekki taka það af með hnífi, þá verðum við að fá brauð með smjöri, er það ekki? (Matthews, 2000, bls. 23-24)

Með þessum spurningum og vangaveltum er Denni að nota hugtök um nauðsyn og möguleika. Matthews (2000, bls. 24-25) vildi ekki meina að þessi saga væri heimspekileg, heldur mætti kalla hana „forheimspekilega.“ Ekki sé leitast við að svara spurningum, heldur sé barnið að leika sér með hugtök, en hugtök væru oftast en ekki uppspretta heimspekilegra rannsókna. Slíkar hugleiðingar og leikir að hugtökum gæfu visst tilefni eða tækifæri til heimspekilegra hugleiðinga með börnum ef áhugi væri fyrir slíkum leikjum og tækifærin væru gripin. Matthews taldi þessa eftirgrennslun mikilvæga, bæði fyrir börnin og fullorðna þar sem: „Foreldrar og kennarar, sem alltaf neita að leika þennan leik

með börnum, gera sitt eigið vitsmunalíf fátæklegra, rýra samband sitt við börnin og draga úr sjálfstæðum rannsóknaranda þeirra“ (Matthews, 2000, bls. 33).

Dewey fjallar um svipað efni í *Hugsun og menntun* þegar hann talar um leik að hugmyndum þar sem kemur fram:

Óhætt er að fullyrða að enginn hefur nokkurn tíma orðið framúrskarandi sem hugsuður á neinu sviði vísinda eða heimspeki sem hafði ekki ódrepanði áhuga á venslum hugmynda vegna þeirra sjálfra. Mörg börn eru miklu færari um að leika sér með hugmyndir [...] en venjulega er talið. Hömlur sem stafa af ytri þvingun sljóvga þennan hæfileika og breyta oft í leynda dagdrauma og skýjaborgir því sem mundi, við heppilegri kringumstæður, vera áhugi á að tengja saman hugmyndir og ánægja af að finna óvænt sambönd. (Dewey, 1933/2000, bls. 226-227)

Dewey og Matthews virðast því telja að börn leiki sér með hugtök á eigin forsendum en það er fyrir tilstilli menningarinnar og umhverfisins sem hugsunin er vanrækt og nær ekki flugi. Það er þetta vanmat sem Matthews telur eina af ástæðum þess að börn séu lött til að spyrja heimspekilegra spurninga. Það sé nefnilega „hvernig samfélagið breytir börnum í fullorðna. Fullorðið fólk letur börn að spyrja heimspekilegra spurninga; fyrst með því að gera lítið úr þeim og síðar með því að beina forvitni barna að „nytsamlegri“ viðfangsefnum“ (Matthews, 2000, bls. 91). Með slíkri vanrækslu er hætt við að forvitni þeirra glatist og nái ekki vitsmunalegu stigi.

Ef horft er til *Aðalnámskrár leikskóla*, í kafla 9.3, um sjálfbærni og vísindi, er þar klausa sem samsvarar þeirri ábyrgð sem leikskólakennarar og annað starfsfólk ber til að ýta undir vísindalega hugsun og forvitni barna:

Börn kanna og ræða samhengi fyrirbæra í umhverfi sínu. Ýta þarf undir forvitni, ígrundun og vangaveltur barna og hvetja þau til að spyrja spurninga og leita mismunandi lausna. Jafnframt ber að ýta undir vísindalega hugsun og aðstoða börn við að sjá tengsl, orsök og afleiðingu og styrkja skilning þeirra á hugmyndum og hugtökum. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 44)

## 5.3 Barnabókmenntir og sögur

Barnabókmenntir spila stóran þátt í kenningum Matthews (2000, bls. 72-76) en hann taldi að höfundar barnabóka, væru líklegastir til að bera skynbragð á heimspekilega hugsun barna. Matthews vildi ekki notast við þar til gerðar heimspekisögur sem skrifaðar voru í þeim tilgangi að kenna börnum inntak heimspekinnar líkt og Lipman gerði. Matthews notaði vandaðar barnabókmenntir sem kveikjur, þar sem slíkar sögur vektu frekar upp forvitni, undrun og höfðu til frjós ímyndunarafis barna.

Matthews (2000, bls. 75-80) taldi þó ekki alla barnabókahöfunda vera næma fyrir heimspekilegri hugsun barna, heldur væri hópur höfunda sem hefði áttað sig á að heimspekileg viðfangsefni heilluðu börn. Slíkar sögur eru þó ekki heimspekiritgerðir, heldur kallaði hann þær *heimspekilegt glens*, það er að þær veki lesandann eða hlustandann til umhugsunar um lífið, tilveruna og hugtök með skopi og glensi. Þessar spurningar og vangaveltur ættu sér þó hliðstæður sem heimspekilegar spurningar í mörgum undirgreinum heimspekinnar. Matthews nefndi nokkra höfunda sem skrifuðu í þessum stíl, t.d. L. Frank sem skrifaði *Galdrakarlinn í OZ*, James Thurber sem skrifaði *Mörg tungl* og A.A. Milne höfund bókana um Bangsímon.

## 5.4 Hverjir geta stundað heimspeki með börnum?

Matthews (2000, bls. 102-104) hélt því fram að einstaklingar þyrftu ekki að vera menntaðir í heimspeki til að stunda heimspekilegar samræður með börnum. Þeir þyrftu hins vegar að hafa áhuga á að stunda samræður með börnum, hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning, mikla þolinmæði og vilja til að fást við einfaldar en krefjandi spurningar. Sá sem legði stund á iðjuna þyrfti ekki að hafa á reiðum höndum skilgreiningar eða svör við öllum spurningum, heldur þyrfti einstaklingurinn að vera samvinnufús og leita svara í samvinnu við barnið eða börnin. Því „ætti áhugamaður um heimspeki ekki að hika við að stunda heimspeki frekar en íþróttaáhugamaður að spila tennis“ (Matthews, 2000, bls. 103).

Eitt af því sem einkennir skrif Matthews, er sú virðing sem hann ber fyrir börnum og hugsun þeirra. Virðing virðist vera forsenda þess að taka þátt í heimspekilegum samræðum við börn, þar sem báðir aðilar sitja við sama borð

og hin fullorðni setur sig ekki á háan hest. Hafa ber í huga að Matthews taldi heimspekilega hugsun barna væri þeim eðlislæg og því ætti ástundunin að vera svo gott sem sjálfgefin. Hægt væri að halda því fram að nægjanleg og nauðsynleg skilyrði þess að börn hugsi heimspekilega séu eftirfarandi:

- (1) Heimspekileg hugsun byggir á að spyrja spurninga og undrast um tilveruna og færa rök fyrir skoðunum sínum.
- (2) Börn eru forvitin.
- (3) Börn undrast um lífið og tilveruna af barnslegri einfeldni.
- (4) Þau spyrja spurninga.
- (5) Þau rökstyðja skoðanir sínar.
- (N) Börn geta hugsað heimspekilega.

Vandamálið er hins vegar umhverfið og hvernig fullorðnir taka í heimspekilegar spurningar barna. Ef forsendur fyrir heimspekiiðkun með börnum er skoðuð varðandi það sem áður hefur komið fram, eru forsendurnar langt frá því að vera þröngar en setja má þær upp á eftirfarandi hátt:

Einstaklingurinn sem stundar heimspeki með börnum þarf að:

- (1) Bera virðingu fyrir hugsun barna, einlægni og einfeldni.
- (2) Hafa áhuga á að stunda heimspekilegar samræður með börnum sem jafningi.
- (3) Tileinka sér vissa einfeldni og undrun.
- (4) Hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning.

## 6. Kenningar um vitsmunaprofka og mótbára III

Ein helsta mótbára sem hefur staðið í vegi fyrir því að talið sé að börn geti stundað heimspeki, er sú að þau séu ekki fær um heimspekilega hugsun eða samræður. Þetta er sú afstaða sem oft er tengd þrepaskiptum eða stigbundnum vitsmunaprofka líkt og Piaget setti fram en mótbáran er í raun aldagömul og má rekja allt aftur til Platons (Murriss, 2000, bls. 261). Hér verður fyrst gerð grein fyrir hvaða fyrirstöðu er að finna í skrifum Platons og síðan verður hugað að kenningum Piagets.

*Ríkið* eftir Platon er án efa einn af hornsteinum vestrænnar heimspeki en í því riti setur Platon til að mynda fram vissa hugmyndafræði er snertir uppeldi barna og hverjir hafi möguleika á að temja sér heimspekilega hugsun. Hugmyndafræðin er sett upp í samræðuformi þar sem Sókrates, málþípa Platons, ræðir við samborgara sína í Aþenu um réttlætið. Í framvindu rökræðunnar hefst hugsunartilraun, sem Sókrates byggir upp með rökfærslum hvernig réttlátt ríki myndi líta út í sinni hreinustu mynd. Ríkið sem hann byggði upp hefur verið kölluð Fagraborg, í einfaldri útsetningu mætti segja að þar búi þrjár stéttir, stjórnendur, varðmenn og almenningur.

Platon (2009b, bls. 95-106 [484A-489C]) hélt því fram að aðeins heimspekingar gætu verið stjórnendur í ríkinu, þar sem þeir væru þeir einu sem hefðu ást á sannleikanum en ekki veraldlegum gæðum. Þeir væru valdir úr stétt varðmanna en til þess að þeir gætu kallast heimspekingar þurftu þeir að fá afbragðsmentun og hafa óspillta sál. Til þess þurfti gott uppeldi sem innrætti góða siði, til að varðveita gott sálarástand. Í grófum dráttum átti menntunin, samkvæmt Platon (2009a, 304 [424A], 330-350 [435B-443E]; 2009b, 165-166 [518D-519]) að koma á samhljómi í sálum einstaklinga, þar sem að með ástundun námsgreinanna kæmist réttlátt ástand á sálarlífið. Þessi samhljómur einkenndist af því að sálin stjórnast af skynseminni, og næði taki á skapinu og með því næðist taumhald á hvötunum. En aðeins einstaklingar sem höfðu réttlátt ástand sálarinnar, gátu fetað menntabrautina, gátu á fimmtugsaldri kallast sannir heimspekingar.

Forsendur þess að einstaklingar geti stundað heimspeki og kallast heimspekingar er aðeins ef þeir hafi til að bera heimspekilegt eðli sem felst í því að einstaklingur:



- (1) Sýnir hófstillingu og þokka frá fæðingu og tekur öðrum fram.
- (2) Er námsfús.
- (3) Er minnugur.
- (4) Er stórhuga.
- (5) Elskar sannleikann og ekkert annað (ekki veraldleg gæði og nautnir).
- (6) Og er ástvinur dygðanna, hófseminnar, réttlætisins og hugrekkisins (Platon, 2009b, bls. 99-101 [486b-487A]).

Til að einstaklingar geti náð að þroska sitt meðfædda eðli þurfa þeir s.s. að vera mótaðir frá blautu barnsbeini, þar sem þeir eru menntaðir og haldið frá skaðlegum áhrifum sem geta komið ójafnvægi á sálarástand þeirra. Því mætti segja að menntun fram til fimmtugsaldurs í hugsunartilraun Platons einkennist fyrst og fremst af félagsmótun áður en einstaklingar hafa tök á því að hugsa heimspekilega.

Samkvæmt Platoni (2009b, bls. 165-214 [518D-539D]) fengu þeir sem sýndu gott eðli og samstillingu sálarinnar menntun í vísindum. Með því að teygja sig lengra heldur en hagnýtt gildi greinanna og koma auga á altæk sannindi, sýndu nemendurnir getu til að leita að því sanna og hinu rétta. Með leit að sönnu eðli námsgreinanna færu nemendur að rannsaka raunverulegt eðli greinanna, það sem er samt við sig og eilíft. Þetta voru til dæmis tölur stærðfræðinnar, eilíf form rúmfræðinnar, ósýnilegir kraftar stjarnanna og reglur hljómfæðinnar. Sá hópur sýndi að eðli þeirra væri heimspekilegt og þeir hefðu getu og ástæðu til að læra röklistina. Röklistin átti að vera höfuð menntunarinnar og aðeins þeir sem höfðu heimspekilegt eðli, náð þrítugsaldri og höfðu óspillta sál gátu numið þessa list. Platon taldi að þeir sem lærðu röklistina ungir nýttu sér hana sem leikfang til að leiða aðra í mótsagnir, en með þeirri ástundun brenglast sannleiksást þeirra. Verndari sem hefði hins vegar gengið í gegnum prófraunir ríkisins myndi nota röklistina til að rannsaka hið sanna.

Af þessu má draga þá ályktun að Platon taldi heimspekilega ástundun aðeins á fárra færi en til þess þyrftu einstaklingarnir að hafa heimspekilegt eðli sem skyldi varðveita með góðu uppeldi. Heimspeki virðist því í þessum skilningi aðeins vera sú hugsun sem fæst við hið altæka, sanna og óhlutbundna, þar sem leitin að sannleikanum er í fyrirrúmi. Þessi túlkun, bæði á heimspekingum og heimspeki, útilokar að börn geti stundað heimspekilega hugsun. Þessi ályktun þarf þó ekki að grafa undan gildi samræðunnar í menntun barna, heldur er aðeins grafið undan því að rökraða eigi við börn og samræður við þau teljist heimspekilegar. Þar sem samræður sem kennsluaðferð líkt og

hún birtist í *Menóni* (Platón, 2009c) er í raun ferli þar sem einstaklingar komast að göllum eigin skoðana í gegnum samræðu, en geta með skarpskyggni, afleiðslu og réttu spurningunum náð að rétta úr hugsunarvillum og endurmóta hugmyndir sínar og vitneskju.

## 6.1 Kenning Piagets um stigbundinn vitsmunapróska

Kenning Piagets um þrepaskiptan eða stigbundinn vitsmunapróska hafði mikil áhrif á hugmyndastrauma varðandi hugsun og menntun barna á 20. öldinni. Í grófum dráttum felst kenningin í að börn fari í gegnum viss þroskastig, sem samsvara hugsunarleikni og flokka megi getu eftir aldri. Í þeim stigum sem Piaget setur fram er óhlutbundin hugsun og að hugsa í formlegum aðgerðum, ekki á færi barna fyrr en um tólf ára aldur.

Óhlutbundin hugsun er sá eiginleiki að geta hugsað um hugtök og hluti á óhlutbundinn hátt, það er að gera sér grein fyrir venslum hugmynda og hugtaka og alhæfa um líkindi sem ekki endilega eru skynjuð. Slík hugsun er forsenda þess að geta „hugsað um hugsun“ og búa til nýjar hugmyndir sem eiga sér upptök í hugarum, en ekki vegna efnislegra þátta sem þá og nú eru skynjaðir (Dumontheil, 2014, bls. 58; Smith, Wigboldus og Dijksterhuis, 2008, bls. 278-279).

Piaget hélt því fram að þroski barna væri stigbundinn, en slíka ályktun dró hann af rannsóknum sínum og viðtölum við börn; að börn fari í gegnum viss þroskaskleið er samsvara aðgerðum þeirra og vitsmunapróska en hægt er að skipta þeim í eftirfarandi stig:

- (1) *Skyn- og hreyfistig* (0-2 ára): Á þessu stigi hefur barnið ekki kerfisbundna leið til að tjá sig, en öðlast reynslu og færni með því að skynja og hreyfa sig á kerfisbundinn hátt.
- (2) *Foraðgerðarstig* (2-6 ára): Þar byrjar barnið að nota tungumálið og koma aðgerðum sínum í orð en hefur lítinn skilning á hugsunum sínum og gerir sér litla grein fyrir breytingum.
- (3) *Stig hlutbundinna aðgerða* (7-11 ára): Á þessu stigi byrjar barnið að nota formlegri aðgerðir til að skilgreina hluti eftir flokkum en getur ekki komið kenningum sínum í form tilgátna. Aðgerðirnar eru bundnar hlutunum sjálfum og börn geta sett fram rök í skrefum, en eru bundin einstökum dæmum.

(4) *Stig formlegra aðgerða* (11/12+): Þar byrjar barnið að geta sett fram tilgátur og rökstutt þær, ekki bara með rökstuðningi sem byggist á hlutunum sjálfum heldur getur það jafnframt komið með óhlutbundnar tilgátur (Piaget, 1964, bls. 177-178; Piaget og Inhelder, 1969, bls. 3, 14-15, 53-54, 91, 95, 100, 130-132).

Samkvæmt kenningu Piagets um stigbundinn vitsmunapróska geta börn ekki hugsað óhlutbundið fyrr en þau hafa náð stigi formlegra aðgerða. Fyrir þann tíma hugsa börn hlutbundið og eru ekki fær um að koma auga á óhlutbundin vensl hugmynda eða hugsa heimspekilega.

## 6.2 Gagnrýni á stigbundinn þroska

Lipman (1973, bls. 6-7) taldi kenningu Piagets ósennilega þar sem óhlutbundin hugsun kæmi einfaldlega ekki fram um 12 ára aldur heldur þyrfti hún að vera þjálfuð. Matthews gekk mun lengra og enn á eftir að draga fram eitt meginmarkmið bókarinnar *Heimspeki og börn* þar sem rauði þráðurinn í verkinu er að afbyggja þær hugmyndir sem voru viðteknar um hugsun barna. Þar gagnrýnir hann harkalega kenningar Piagets um stigbundinn vitsmunapróska.

Matthews (2000, bls. 53-54) afneitaði í fyrsta lagi að hægt væri að greina þroska barna í mismunandi skeið, þar sem ekki sé skýrt hvað það merkir að taka „framförum“ í heimspekilegri hugsun og ef hægt væri að mæla heimspekilega hugsun, myndi hún ekki fylgja stöðluðu ferli eftir aldri. Í öðru lagi gagnrýndi hann aðferðafræði Piagets og þær niðurstöður sem dregnar voru af svörum barnanna. Piaget taldi að með því að finna samsvarandi svör við spurningum barnanna, mætti draga þá ályktun að öll börn á sama þroskaskeiði dragi svipaðar eða sömu ályktanir við spurningum. Matthews féllst ekki á þessi rök þar sem:

- (1) Piaget tók ekki með í rannsóknir sínar óvenjuleg svör eða heilaspuna barna.
- (2) Óvenjuleg svör voru ekki túlkuð í rannsókninni ef þau samsvöruðu ekki tilgangi hennar.
- (3) Að stöðluð svör líkt og þau dæmi sem Piaget studdist við í ályktunum sínum, séu hugsunarsnauð og mótuð af félagslegu umhverfi.
- (4) Piaget skildi á milli svara og þess sem hann nefnir „einberan heilaspuna,“ það eru þau svör sem börn komu með, en trúðu ekki svarinu sjálf.

Matthews (2000, bls. 53-54) hélt því aftur á móti fram að slíkur heilaspuni, sem Piaget útilokar, væri helsta vísbendingin um heimspekilega hugsun barna, þar sem sjaldgæft væri að heimspekilegar fullyrðingar, spurningar eða vangaveltur barna væru settar fram til að tjá endanlega skoðun, heldur væru þau að leika sér með hugtök og gera sér mat úr venslum þeirra.

Matthews (2000, bls. 55-58, 68-70) taldi einnig spurnaraðferð og túlkun Piaget á svörum barnanna vera hlutdrægar, þar sem meginmarkmið spurninganna væri að flokka svör barnanna í ákveðin skeið, eftir eigin sannfæringu og hentisemi. Matthews tók nokkur dæmi í *Heimspeki og börn*, eitt þeirra er að finna í bók Piagets (1929/1973, bls. 49-61) *The Child's Conception of the World*. Þar tók Piaget dæmi um hvernig börn á mismunandi þroskastigum skildu hugtakið *hugsun* en hann hélt því fram að öll börn á svipuðum aldri svöruðu spurningunum eins. Á foraðgerðarstigi, eða 2-6 ára, héldu börn að hugsun ætti sér stað með munninum og tengdist röddinni, en ætti sér engar uppsprettur í líkamanum eða huganum. Þarna töldu börnin að hugsun væri athöfn með munninum en ekki huglæg. Börn á aldrinum 7-10 ára og á stigi hlutbundinna aðgerða hefðu lært af félagslegum samskipum við fullorðna, að við hugsun með höfðinu og mögulega með heilanum. Á þessu stigi töldu börnin hugsun vera hlutlæga og ætti sér stað með rödd í höfðinu eða einhverstaðar í líkamanum. Á stigi formlegra aðgerða um 10-12 ára gerðu börn sér grein fyrir að hugsun væri ekki hlutur heldur huglæg aðgerð.

Slík skilgreining á þroskastigi hugsunar fannst Matthews (2000, bls. 57-59) fráleit og í raun mætti tengja þessi hugsunarstig við ýmsar kenningar um hugsun í heimspekisögunni. Til að mynda tók Matthews dæmi sem samsvara hverju stigi fyrir sig, frátöldu skyn- og hreyfistigi. Á foraðgerðastigi, þ.e. sá dómur að hugsun sé rödd, samsvarar þeirri hugmynd sem Platon setti fram í *Peætetosi*, þar sem Sókrates hélt því fram að hugsun væri samtal í huganum, þar sem hugurinn talar við sjálfan sig. Einnig nefndi Matthews atferliskenningar Watsons í sambandi við annað stig Piagets. Stig hlutbundinna aðgerða samsvarar kenningum sem byggðu á einhverskonar efnishyggju. Þar nefndi Matthews samsemdarkenningar, þar sem litið væri á að hugsun samsvari efnislegum eiginleikum heilans og hún yrði til við heilaboð og stjórnist í einhverjum skilningi af efni. Loks tengdi hann stig formlegra aðgerða við tvíhyggju líkt og hún birtist í raunhyggjunni, þar sem gerður er skýr greinarmunur á hinu efnislega og hinu huglæga.

Slík flokkun myndi setja hugsun Sókratesar á foraðgerðarstig, efnis-  
hyggjuhugmyndir á stig hlutbundinna aðgerða og tvíhyggjuhugmyndir á stig  
formlegra aðgerða. Fæstir heimspekingar myndu fallast á að tvíhyggja í anda  
raunhyggjunnar sé æðsta þroskastig heimspekilegrar hugsunar. Matthews hélt  
áfram að úthúða kenningum Piaget og tekur efnið engum vettlingatökum:  
„Piaget gefur okkur ekkert færi á að bjarga sér frá þeirri vandræðalegu  
niðurstöðu, að þeir sem halda fram atferlisstefnu og samsemdarkenningu séu  
sem þroskaheft börn“ (Matthews, 2000, bls. 63-64).

### **Gagnrýni McCall á stigbundinn þroska**

Heimspekingurinn Cathrine McCall (2009, bls. 1, 19-21) hefur hafnað  
kenningu Piagets um stigbundinn þroska. Hún þróaði samræðuáðferð með  
ungum börnum (niður í fimm ára) snemma á níunda áratug 20. aldar sem  
nefnist CoPi (nánar verður farið í hugmyndafræðina í kafla 8.1). Eitt af því sem  
stóð í vegi McCall þegar hún byrjaði að stunda heimspeki með ungum börnum,  
voru þær viðteknu þroskakenningar um vitsmunafroska barna í anda Piagets  
og Lawrence Kohlberg sem höfðu haft mótandi áhrif á skólanámskrár. Ekki  
var gert ráð fyrir hugsun ungra barna í námi þeirra, þar sem rannsóknir sýndu  
fram á að ung börn hefðu ekki hæfni til að hugsa óhlutbundið. McCall taldi þó  
ekki skrytið að ung börn, í tilraunum fræðimanna, gætu ekki sýnt leikni í  
óhlutbundinni hugsun, því hún væri ekki kennd í skólum, því hefðu börn ekki  
komist í tæri við slíkar hugmyndir. Að geta ekki gert eitthvað samsvarar því  
ekki að hafa ekki getu til að tileinka sér það. McCall afneitaði þó ekki þeim  
niðurstöðum og gögnum sem lágu fyrir og undirbyggðu kenningar Piagets. En  
vandinn væri sá að geta barna réðist af því hvað þau hefðu lært.

Rannsókn McCall, (2009, bls. 23-24) frá árinu 1984 sýndi fram á að  
fimm ára börn gátu með hugmyndafræði CoPi og handleiðslu kennara sett fram  
röksemdafærslur um óhlutbundin heimspekilegum hugtök: Notað formlegar  
aðgerðir. Þau gátu sett sig í spor annarra og tekið siðferðilega afstöðu. Gátu  
endurmótað eigin hugmyndir og komið auga á ósamræmi í skoðunum sínum  
og annarra og sett fram flóknar rökfærslur sem byggðu á því sem áður hefur  
verið sagt. Þetta rökstuddi McCall með CoPI samræðu fimm ára barna, þar sem  
þau tókust á við heimspekileg vandamál. Eitt af umræðuefnunum var: Hvernig  
væri hægt að skera úr um hvort vera væri mennsk eða vélmenni? Róbert sem  
tók þátt í samræðunni kom með eftirfarandi úrlausn: „Þú getur hent nál í

vélmenni.“ Kennari spyr: „Og?“ Róbert svarar: „Og ef hún fer ekki í gegn, þá er þetta vélmenni!“ (McCall, 2009, bls. 24).

Ef uppbygging röksemdafærslu Róberts er skoðuð þá er setningin skilyrðissetning líkt og í dæmi Matthews um Tim, en í stað þess að nota neikvæða höfnunarreglu tekur röksemdafærslan á sig form sem í rökfræði er kölluð jákvæð játunarregla (l. Modus ponendo ponens) (Erlendur Jónsson, 2013, bls. 58-59; McCall, 2009, bls. 24-25). Hún hljóðar svo:

Ef A þá B  
A  
Þar af leiðandi B

Það er:

(A) Ef nálinni er kastað og hún fer ekki í gegn þá (B) er þetta vélmenni  
(A) nálinni er kastað og hún fer ekki í gegn  
Þar af leiðandi (B) Þetta er vélmenni!

Þetta er gild röksemdarfærsla þar sem setningin getur ekki verið ósönn ef ef-liðurinn er sannur. Ef ef-liðurinn væri sannur og þá-liðurinn ósannur þá væri röksemdarfærsla ógild. Það er:

(A) Ef nálinni er kastað og hún fer ekki í gegn þá (B) er þetta vélmenni  
~ (ekki) (A) nálinni er kastað og hún fer í gegn  
þar af leiðandi (B) þetta er vélmenni!

Í seinna dæminu er niðurstaðan ekki dregin af forsendunum heldur er í mótsögn við forsendurnar.

Mark, annað barn í samræðu McCall (2009, bls. 24-31), taldi þessa tilraun Róberts vera siðferðislega óréttlæt看lega, þar sem ekki væri siðferðislega rétt að stinga fólk og þar sem vélmennið liti út eins og maður gengi prófið ekki upp. McCall greindi fleiri svör barnanna rökfræðilega en þau eru mun flóknari en svör Róberts og snertu flókin óhlutbundin heimspekileg hugtök líkt og eðli drauma. Ekki er ástæða til að gera grein fyrir þeim rökfærslum sem eftir voru, en þetta eina dæmi sýnir að börn geta verið fær um að setja fram rökfærslur, hafna þeim, draga ályktanir af skoðunum annarra, setja sig í spor annarra og draga siðferðilegar ályktanir.

## 6.3 Er gagnrýni Matthews rétmæt?

Ef rök McCalls eru lögð til hliðar og einblínt á gagnrýni Matthews er margt í rökum hans sem þarfnast nánari skoðunar. Matthews gagnrýnir aðferðafræði Piagets mjög harkalega á þeim forsendum að tilraunir hans séu hlutdrægar, þar sem viðtöl hans við börn eru notuð til að undirbyggja tilgátur um eigin kenningar. Vandamálið er að Matthews virðist nota sömu aðferðafræði í rökfærslum sínum en munurinn er að hann styðst ekki við rannsóknir. Í *Heimspeki og börn* eru tekin fjölmörg dæmi af heimspökilegum þankagangi barna. Matthews velur sjálfur þau dæmi sem eru tekin, kenningum sínum til rökstuðnings. Hann tekur dæmi af sínum eigin börnum og notast við aðsend gögn. Dæmin notar hann til að byggja upp afleiðslu að þeirri niðurstöðu að börn hugsi heimspökilega, handahóf gagnanna vekur þó upp spurningar um hvort ekki sé frekar um að ræða aðleiðslurök?

Heimspökungurinn Richard F. Kitchener, gagnrýndi aðferðafræði Matthews, þar sem hann taldi að ályktanir Matthews um að börn gætu hugsað heimspökilega séu byggðar á „philosophical one-liners“ (Kitchener, 1990, bls. 426). Sönnunargögnin væru einfaldlega ekki nægjanleg til að draga þá ályktun að börn gætu hugsað heimspökilega. Sama má segja um þá ályktun sem Matthews dregur af rökum barna, sem dæmi má nefna rökfærslu Tims:

- (1) Ef allt væri draumur þá væri enginn að spyrja hvort það væri draumur.
  - (2) Sumir spyrja hvort allt sé draumur.
- Þar af leiðir:
- (N) Ekki allt er draumur.

Þessi röksemdafærsla byggir líkt og kom áður fram á neikvæðri höfnunarreglu. Kitchener (1990, bls. 426) taldi að þó hægt væri að taka dæmi af barni sem setti fram skilyrðissetningu, sé fráleitt að halda því fram að barnið skilji rökfræðina sem liggja að baki fullyrðingunni. Til þess taldi Kitchener að rannsaka þyrfti sannfæringu barnsins í einkasamtali en ekki í hóp, þar sem það væri innt eftir forminu og rökunum.

## Gagnrýni Kitcheners á heimspekilega hugsun barna

Kitchener (1990, bls. 416-418) gerði ekki aðeins athugasemdir við aðferðafræði Matthews, heldur kom hann einnig kenningum Piagets til varnar í greininni „Do Children Think Philosophically?“ Þar gagnrýndi hann hugmyndafræði barnaheimspekinnar og þá aðferðafræði sem notuð var til að undirbyggja þá fullyrðingu að börn gætu hugsað heimspekilega. Piaget hélt því ekki einungis fram að börn væru ófær um óhlutbundna hugsun heldur einnig væru þau ófær um að hugsa heimspekilega, Kitchener taldi að þessi fullyrðing byggði á hugtakinu *heimspeki*. Piaget var frönskumælandi og Kitchener taldi að hugtakið *heimspeki* (f. philosophie) væri gildishlaðið hugtak þar sem inntakið byggðist á kerfisbundnum aðgerðum og stefndi að visku. Franska hugtakið bendlar Kitchener við helstu spurningar tilvistarstefnunnar, líkt og hver væri tilgangur lífsins? Hver væru gildi mannglegra gjörða? Og ástundunin snúist fyrst og fremst um lífsspeki en með því að segja að börn hefðu ekki getu til að stunda heimspeki, ætti Piaget við að börn hefðu ekki getu til að svara slíkum spurningum á kerfisbundinn hátt og hefðu ekki fastmótaða lífsspeki — þar af leiðandi gætu börn ekki hugsað heimspekilega.

Þessar forsendur og niðurstöður byggja á þeim skilyrðum sem Kitchener setur fram um að heimspeki stefni að visku, byggji á lífsspeki og einkennist af tilvistarlegum spurningum. Þetta virðast því vera nauðsynleg skilyrði þess að hugsun teljist heimspekileg. Annað hugtak sem Kitchener (1990, bls. 418) gagnrýndi var hugtakið *barn* í þeirri fullyrðingu að „börn“ gætu hugsað heimspekilega. Þar sem hann áleit hugtakið *barn* vera hugtak sem næði til breiðs aldursbils og því væri óljóst hvað átt væri við þegar haldið væri fram að „börn“ gætu hugsað heimspekilega, hvort væri átt við nýbura eða táninga. Einnig taldi hann að börn skorti æðri hugsunarferla. Þetta rökstuddi Kitchener (1990, bls. 421) með því að taka dæmi af *læggra forms rökrænni hugsunarleikni*, (e. lower-order logical thinking skills) sem fælist í því að setja fram einfaldar rökfærslur á mæltu máli sem samsvaraði rökfræðireglum og *æðra formi rökrænnar hugsunarleikni* (e. higher-order logical thinking skills) sem inniheldur skilning á forsendum rökfræðinnar og hvernig rökfræðireglur virka. Börn væru aðeins fær um hið lægra líkt og hefur verið dregið á í gagnrýni Kitchener á aðferðarfræði Matthews, það er að þó barn geti sett fram skilyrðissetningu, þýðir það ekki að það skilji uppbyggingu röksemdarfærslunnar.



Kitchener (1990, bls. 423) hélt því fram að gagnrýnin hugsun væri *nauðsynlegt* skilyrði fyrir heimspekiástundun, en hún væri þó ekki nægjanlegt skilyrði. Einstaklingar hugsa gagnrýnið um marga aðra hluti en heimspeki, líkt og þegar einstaklingar kaupa nýjan bíl. Því taldi hann að rannsóknir á heimspeki fyrir börn þar sem mæld væri gagnrýnin hugsun (sem dæmi nefnir hann *Lipman's New Jersey Test of Reasoning Skill*) sé ekki nægjanlegt skilyrði fyrir því að ástundunin sé heimspekileg og rannsóknirnar séu í besta falli vísbending um að ástundun á heimspeki með börnum stuðli að gagnrýnni hugsun nemenda, en ekki heimspekilegri hugsun. Þar af leiðandi grafi rannsóknirnar ekki undan kenningum Piagets þar sem gagnrýnin hugsun sé ekki það sama og heimspekileg hugsun.

Kitchener (1990, bls. 427-428) taldi jafnframt að sú heimspekilega hugsun sem færi fram í samræðum með börnum væri í raun hlutbundin en ekki óhlutbundin. Hann tilgreindi þær ástæður að samræðukeikjurnar voru settar fram á hlutlægan hátt, þær væru teknar með dæmum af hlutum og með sögum og svör barnanna einkenndust af hlutbundnum dæmum af eigin reynslu. Ástæðan væri sú að börn hafa ekki tök á óhlutbundinni hugsun, þar sem þau eru til dæmis ekki fær um frumspekilega hugsun líkt og *verufræði*, sem er sú undirgrein frumspekinnar um hvað er að vera sem á rætur að rekja til Aristótelesar og byggir á umsögnum, um hvaða óhlutbundnir og hlutbundnir eiginleikar gera veru að því sem hún er.

Niðurstöður Kitchener (1990, bls. 430) voru: Þó börn virðast sýna heimspekilega hugsun þegar þau fást við heimspeki, þá sé ástundunin í raun frumstæð (e. primitive). En þó ástundunin væri frumstæð græfi það ekki undan samræðunum, hún væri einfaldlega ekki heimspeki í þeim skilningi að börnin beittu óhlutbundinni heimspekilegri hugsun heldur bæri ástundunin í besta falli vissan „fjölskyldusvip“ af þeirri heimspeki sem einstaklingar gætu stundað seinna á lífsleiðinni.

## 6.4 Gagnsvar Karin Murrís

Í grein Karin Murrís (2000, bls. 261-263) „Can Children Do Philosophy?“, kom hún hugmyndafræði barnaheimspekinnar til varnar. Hún taldi að gagnrýni á heimspekiástundun með börnum líkt og birtist hjá Kitchener byggðist á misskilningi á hugtakinu, *heimspeki*, þar sem ruglað væri saman heimspeki sem kennslugrein og því að hugsa heimspekilega um spurningar. Önnur mistök

sem gerð væru þegar efast væri um heimspekilega hugsun barna sé að bera þau saman við atvinnuheimspekinga, en slíkt taldi hún vera eins og bera saman „epli og perur.“ Eini réttlætanlegi samanburðurinn væri að bera saman börn og fullorðna sem eru nýbyrjuð að stunda heimspeki. Óæskilegt sé að gera þá kröfu að einstaklingar sýni sömu leikni og fullmenntaðir heimspekingar. Einnig væri óæskilegt að halda því fram að ekki ætti að kenna börnum heimspeki þar sem þau hefðu ekki „sanna“ heimspekilega hugsun (líkt og lífspeki og tók á verufræði). Ef sama krafa væri gerð til annarra kennslugreina, til dæmis stærðfræði, þá væru fá og líklega engin börn á grunnskólaaldri sem sýndu „sanna“ stærðfræðilega leikni og skilning eins og menntaðir stærðfræðingar. Fæstir myndu halda því fram að þar sem nemendur sýndu ekki „sanna“ stærðfræðilega hugsun fyrr en á fullorðinsárum ætti ekki að kenna greinina í grunnskóla.

Murris (2000, bls. 262-263) taldi einnig að Kitchener útskýrði ekki nægjanlega af hverju börn hefðu ekki tók á æðri hugsunarferlum og óhlutbundinni hugsun. Óhlutbundin hugsun um hugtök, sprytti ekki bara upp sem gorkúlur á þroskabraut einstaklinga, heldur þyrfti að þjálfra slíka hugsun. Murris hélt því fram að ekki einungis börn (sem ekki hafa fengið heimspekilega kennslu) ættu erfitt með óhlutbundna hugsun um hugtök, heldur einnig fullorðnir einstaklingar sem ekki hefðu hlotið æðri menntun, þar sem þeir hefðu ekki náð þroskastigi formlegra aðgerða né náð tókum á flóknum hugsunarferlum, þ.e. að hugsa um siðfræði, að hugsa um rökfræði eða hugsa um samræður (e. meta-ethics; meta-logic; meta-dialogues). Því skiptir ástundunin meira máli heldur en aldurinn.

Murris (2000, bls. 264) tók þó undir gagnrýni Kitchener á að varasamt væri að draga þá ályktun að börn hugsuðu heimspekilega út frá einstökum dæmum. En heimspekileg hugsun barna kæmi hins vegar fram í því hvernig þau héldu samræðunni á lofti í lengra máli. Þar var hún ósammála Kitchener um að til að fá skorið úr um hvort börn hugsuðu heimspekilega, þyrfti að taka þau á eintal, þar sem röksemdafærslurnar væru rannsakaðar. Þar taldi hún að Kitchener vanmæti það samstarf sem ætti sér stað í heimspekilegum samræðum barna. Þau vinni sem ein heild og byggji á hugmyndum hvers annars. Sem dæmi mætti nefna samræðurnar sem McCall (2009, bls. 24-31, 34-79) setti upp í bókinni *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, en í samræðunum sést að röksemdafærslur barnanna byggjast ekki á hendingu, heldur á samræðu og samspili hugmynda.

Murris (2000, bls. 264-267) taldi Gagnrýni Kitchener um að heimspekilegar samræður með börnum væru aðeins hlutbundin ástundun, þar sem; (1) kveikjurnar reiddu sig á hlutbundin dæmi og (2) börn væru ekki fær um frumspekilega hugsun líkt og verufræði, ekki rista djúpt. Það skipti kenningar Matthews í raun litlu máli hvort börn notuðu hlutbundin dæmi til að rökstyðja mál sitt í leit að skilningi á hugtökum, það væri einfaldlega þeirra leið til að svala forvitni sinni og yfirfæra vandamál yfir á eigin reynslu. Kjarninn í máli Matthews væri í raun gagnrýni Kitchener snúið á hvolf: Atvinnuheimspekingar ættu frekar að líta til náttúrulegrar forvitni barna, heldur en að bera heimspekilega hugsun barna saman við heimspekilega hugsun fullorðinna.

Murris (2000, bls. 266, 270, 273-274) taldi einnig að sú fullyrðing að börn væru ekki að stunda „alvöru“ heimspeki, vekti upp vissar spurningar um hvað alvöru heimspeki væri? Þar nefnir Murris skoðun Kitchener: að „alvöru“ heimspeki krefjist kenninga og að hún taki óhlutbundin hugtök úr samhengi við raunveruleikann og geri tilraun til að gera tæmandi skil á undirliggjandi eiginleikum. Murris gagnrýndi slíka heimspekiiðkun þar sem slík iðja væri líkt og „sjúkdómur“ sem legðist oft á heimspekinga, þegar þeir reyndu að skilgreina hugtök á óhlutbundinn hátt. Hún taldi að hugtök þyrftu að vera skilgreind og skilin í samhengi við þá hluti sem þeir lýsa, en ekki skilgreind algjörlega sem óhlutbundin vensl. Hún rakti slíka gagnrýni til austurríska heimspekingsins Ludwigs Wittgenstein (1889-1951) sem var m.a. þekktur fyrir skrif sín um tengsl tungumáls og rökfræði.

Murris taldi að heimspekingum hefði ekki tekist að gera heimspekihugtakinu tæmandi skil (Murris, 2000, bls. 273-274). Ef við teljum, líkt og Kitchener og Platon gerðu að heimspeki snúist um að finna algild óhlutbundin sannindi þá er líklegt að okkur þyki hæpið að börn geti stundað heimspeki. Spurningin er hvort sú nálgun, líkt og Kitchener og Platon settu fram og hefur verið rakin, sníði heimspekihugtakinu of þröngan stakk, þar sem heimspeki byggir ekki aðeins á óhlutbundinni hugsun heldur einnig hlutbundnum dæmum. Slík hugmyndafræði um algild sannindi virðist upphefja heimspekilega hugsun svo hátt að hún sjáist ekki fyrir skýjunum og ólíklegt þykir að nokkur maður geti risið svo hátt að geta talist stunda „alvöru“ heimspeki, hvað þá börn.

Í grein Murris (2000, bls. 276) sem hér hefur verið rakin reyndi hún að svara spurningunni: Geta börn stundað heimspeki? Svárið var að ekki séu til

nægjanleg sönnunargögn fyrir því að börn gætu hugsað heimspekilega - til að geta haldið því fram þyrfti frekari rannsóknir. Murrís taldi þó og vitnaði í Ann Sharp, að með heimspekilegri samræðu við börn, þar sem rædd væru óhlutbundin hugtök með dæmum af hlutbundinni reynslu væri sáð frjókornum sem gætu skotið rótum og orðið að óhlutbundinni hugsun. En það væri á ábyrgð fullorðinna og kennara að hlúa að þeim jarðvegi sem hugsunin yxi úr og betra væri að byrja að hlúa að jarðveginum fyrir heldur en seinna.

Svarið við gagnrýni Kitchner og kenningum Piagets um að börn geti ekki hugsað heimspekilega, er á þá leið, að til að börn geti lært óhlutbundna hugsun þurfi að kenna hana. Sálfræðingurinn Lev Vygotsky starfaði á svipuðum tíma og Piaget. Hann taldi að börn gætu að einhverju leyti notað óhlutbundna hugsun til að leysa úr verkefnum og að óhlutbundin hugsun byrjaði að þróast mun fyrir en á fullorðinsárunum (Vygotsky, 1986, bls. 135-137). Michel Sasseville taldi einnig að ein af forsendum þess hvers vegna heimspeki fyrir börn hafi náð fótfestu í skólakerfi nútímans, væri sú að rannsóknir Vygotskys og eftirmanna hans hafi hlotið sterkan hljómgrunn á sviði menntunar og grafið undan kenningum Piagets (Naji og Hashim, 2017, bls. 89).

## 7. Barnaheimspeki - tvö hugtök

Gerð hefur verið grein fyrir tveimur áhrifamestu kennismiðum barnaheimspekinnar, þeim Lipman og Matthews og þremur mótbárum gegn kenningum þeirra. Þegar litið er á sögu barnaheimspekinnar er hægt að sjá tvær algengar framsetningar á heimspekiiðkun með börnum. Þessi tvö hugtök eru annars vegar *heimspeki fyrir börn* (e. Philosophy for children/P4C) og hins vegar *heimspeki með börnum* (e. Philosophy with children/PwC). Fyrri hugtakið tengist aðferðafræði Lipmans, en hið síðara er tengt heimspekiástundun með börnum t.d. eins og hún birtist hjá Matthews. En hver er munurinn, ef einhver?

Hugtakið *heimspeki fyrir börn* eða *P4C*, er vel skilgreint og hefur verið notað til að lýsa þeirri heimspekiiðju sem Lipman stundaði og var sett fram skilgreining á því hugtaki í kafla 4.1. Til að teljast vera heimspeki fyrir börn þarf að uppfylla eftirfarandi:

- (1) Notaðar eru kennsluleiðbeiningar og námsefni sem endurspeglar sögu heimspekinnar, vandamál og hugsunarhátt.
- (2) Kennarar þurfa að hafa mikla þekkingu á inntaki námsefnisins og hafa grunn í heimspeki og heimspekiiðkun með börnum.
- (3) Samræðusamfélag þarf að vera til staðar og
- (4) ástundunin verður að stuðla að gagnrýnni og skapandi hugsun.

Roger Sutcliffe fór ofan í saumana á þessum hugtökum og taldi að meginmunurinn væri fræðilegi grunnurinn. Þegar talað væri um *heimspeki fyrir börn*, sé verið að nota hugtak sem sé vel skilgreint og mætti jafnvel kenna við hreyfingu. Þar mætti nefna ýmis konar samtök sem hafa sérhæft sig í að þjálfa kennara í heimspekiiðkun með börnum, gefið út námsefni og breitt út boðskap barnaheimspekinnar. *Heimspeki með börnum* sem hugtak sé aftur á móti ekki jafnvel skilgreint þar sem ýmis konar iðja getur verið skilgreind sem heimspeki með börnum (Naji og Hashim, 2017, bls. 56).

Ein ástæða sem Sutcliffe nefnir fyrir af hverju einstaklingar kjósi frekar að nota forsetninguna *með* heldur en *fyrir* börn, gæti verið til að aðgreina ástundunina frá aðferðum Lipmans. Því væri ákveðin virðing fólgin í að nota *með* frekar en *fyrir*, ef verið er að aðgreina aðferðafræðina og inntakið. Einnig fela hugtökin í sér mismunandi gildisdóma. Þegar hugtakið *fyrir* sé notað gæfi það í skyn að búið væri að gera heimspeki (námsefni) fyrir börn sem þau gætu tileinkað sér í gegnum rannsókn. Þegar notast væri við hugtakið *með* væri gefið í skyn að rannsóknin og eftirgrennslanin sem fram færi í samræðum sé athöfn

sem deilt væri með börnunum, en ekki efni sem kynnt væri fyrir þeim (Naji og Hashim, 2017, bls. 56-57).

Lipman taldi sjálfur að heimspeki með börnum væri lítið afsprengi eða útfærsla á heimspeki fyrir börn, munurinn væri að í heimspeki með börnum sé ekki stuðst við sérstaklega samið námsefni sem umræðukveikjur, heldur barnabókmenntir eða aðrar kveikjur. Ekki væri lögð megináhersla á að efla hugsun, heldur væri lítið á börn sem náttúrulega heimspekinga með heimspekilegt eðli sem þyrfti að þroska. Sutcliffe tók undir með Lipman að heimspeki með börnum væri afsprengi af heimspeki fyrir börn, hann var þó ósammála því að afsprengið væri „lítið“ og varasamt gæti verið að gera of sterkan greinarmun á ástunduninni. Rökin voru að einstaklingar sem kenna sig við heimspeki með börnum, geta notað og nota efni sem samið er til heimspekiiðkunar í bland við annað. Eins væru einstaklingar sem kenna sig við heimspeki fyrir börn sem nota aðrar kveikjur en heimspekilegar sögur. Því væri mögulega verið að sníða hugtakinu of þröngan stakk sem lokuðu hugtaki og ef til lengri tíma er lítið gæti verið að þeir sem telja sig stunda heimspeki fyrir börn verði í miklum minnihluta (Naji og Hashim, 2017, bls. 4, 57).

Stefnurnar eiga í raun margt sameiginlegt líkt og Sharp hefur bent á. Bæði hugtökin fela í sér ástundun á heimspeki með börnum, í kringumstæðum og umhverfi þar sem samvinna er í fyrirrúmi. Rannsóknin eða eftirgrennslanin væri höfð að leiðarljósi þar sem kennarar yrðu í hlutverki leiðbeinanda og leiddu samræðuna áfram en gæfu börnunum ekki fyrir fram ákveðin svör. Rannsóknin væri á forsendum barnanna og hugmyndir þeirra leiddu heimspekilega þanka áfram. Rannsóknin væri bæði börnunum og kennaranum mikilvæg þar sem virðing, virkni og þátttaka skipti sköpum, þar sem skipst væri á skoðunum, rökum og dregnar ályktanir. Meginmunurinn væri að heimspeki fyrir börn er skuldbundin sögu heimspekinnar með því að endurgera og endurbyggja sögu heimspekinnar í sögum og kennsluleiðbeiningum (Naji og Hashim, 2017, bls. 30).

Heimspeki með börnum er mun opnara hugtak þar sem staðlarnir eru ekki alltaf ljósir. Líkt og kom fram í kafla 5.5 þar sem því er haldið fram að börn séu náttúrulegir heimspekingar þarf fyrst og fremst að huga að umgjörðinni.

Einstaklingurinn sem stundar heimspeki með börnum þarf að:

(1) Bera virðingu fyrir hugsun barna, einlægni og einfaldni.

- (2) Hafa áhuga á að stunda heimspekilegar samræður með börnum sem jafningi.
- (3) Tileinka sér vissa einföldni og undrun.
- (4) Hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning.

Þessar einföldu forsendur virðast vera nægjanlegar til að heimspekiiðkun geti talist heimspeki með börnum. Raunin er sú að til eru margar gerðir af barnaheimspeki, sumar kenna sig við P4C hugtakið og aðrar við PwC hugtakið, en munurinn er ekki alltaf ljós og spurning er hvort P4C hugtakið sé í raun ekki alltaf notað með tilliti til þeirra forsendna sem hér hafa verið raktar.

Karin Murrin (2008, bls. 667), notaði P4C hugtakið yfir heimspeki með börnum, sem arfleidd sem hefur þróast frá Lipman og tekið á sig margar myndir. Alþjóðlega stofnunin ICPIC (e.d.) eða the International Council of Philosophical Inquiry with Children sem stofnuð var árið 1985 (Hreinn Pálsson kom meðal annars að stofnun samtakanna (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 56)), notar hugtakið P4wC sem regnhlífarhugtak yfir heimspekíástundun með börnum sem rakin er aftur til Lipmans og Sharp. Á Íslandi hefur verið talað um *heimspeki með börnum* sem samheiti yfir P4C og PwC. Nefna má ritið *Heimspeki með börnum* eftir Hrein Pálsson (1986), þar sem fjallað er um grunnhugmyndir Lipmans. Í þróunarverkefni leikskólans Foldaborgar *Heimspeki með börnum* er litið til kenninga Lipmans, um gagnrýna hugsun, skapandi hugsun og samræðusamfélag, þar var notast við námsefni sem sérstaklega var samið til heimspekiiðkunar (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, bls. 3, 7-9, 15-17, 19-20).

Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl. (2001, bls. 2) höfundar þróunarverkefnis leikskólans Lundarsels fjalla um heimspeki með börnum sem samheiti yfir P4C og PwC á þeim forsendum að hefð hefur skapast fyrir að nota hugtakið *heimspeki með börnum*. Höfundum fannst viðskeytið *með* eiga við ástundunina.

Slíkt samsvarar að viðskeytið *með* fylgi viss gildisdómur um að heimspeki sé ástundun sem er iðkuð með börnunum. Íslenska hugtakið *heimspeki með börnum* virðist því vera notað sem samheiti yfir P4C og PwC. Einnig er notað regnhlífarhugtakið *barnaheimspeki*, sem virðist ná utan um alla ástundun sem gæti kallast heimspeki með börnum og heimspeki fyrir börn.

Til eru margar stefnur og margs konar aðferðafræði innan barnaheimspekinnar. Sumar hafa mjög afmarkaða stefnu, líkt og CoPI hugmyndafræði McCall og aðrar líkt og kenningar Matthews hafa fá skilyrði. Hér í næstu undirköflum verður fjallað um nokkrar gerðir og hvaða forsendur kennarar

þurfa að uppfylla til að kenna aðferðina. Þetta er ekki tæmandi listi yfir aðferðir til heimspekilegra samræðna, en þessi dæmi eru tekin til að undirstrika þann fjölbreytileika sem tíðkast í heimspekilegri ástundun með börnum. Hugmyndafræði Lipmans hefur haft mikil áhrif á þróun þessara aðferða, en augljóst er að samræðuaðferðirnar ganga ekki út frá sömu viðmiðum og hugmyndafræði.

## 7.1 CoPi

McCall (2009, bls. 5-6, 11-13) fékk boð frá Lipman um að kenna námskeið í P4C hjá IAPC (sjá kafla 4). Þar útfærði hún aðferðafræði sem gæti hentað yngri en tíu ára og allt niður í fimm ára nemendum. Hún byggði samræðuaðferðina á hugmyndafræði sem hún hafði áður þróað í háskóla í samræðum heimspekinema. Samræðuaðferðin byggði í grófum dráttum á hegelskri díalektík. Í einfaldri mynd voru settar fram andstæðar skoðanir og svo reynt að „sætta“ skoðanirnar í gegnum samræðu. Þar sem hegelska samræðan þótti of flókin til að innleiða hjá ungum börnum, útbjó McCall einfaldari leið til að draga fram gagnstæðar eða ólíkar skoðanir barna svo þau gætu unnið út frá eigin hugmyndum.

McCall (2009, bls. 13-16, 81-83) þróaði aðferð sem hún kallar CoPI eða community of philosophical inquiry þar sem grunnhugmynd og forsenda ástundunarinnar er *raunhyggja* eða nánar tiltekið *hluthyggja* (e. external realism). Það er sú hugmyndafræði að heimurinn eða raunveruleikinn sé til fyrir utan hugsun okkar og reynslu. Þeir dómur sem falla um veruleikann eiga sér ekki uppruna í huga okkar, heldur skynjum við raunveruleikann og fellum dóma út frá reynslunni. Slíkir dómur byggja á að sannleikurinn sé fyrir utan hug okkar og við þurfum að draga ályktanir út frá reynslunni. Reynslan getur verið bríðul og allir dómur því ekki óyggjandi, heldur geta allir haft rangt fyrir sér. Þetta raunhyggjusjónarhorn er til dæmis andstætt *bjarghyggju*.

Í CoPI eru notaðar fjölbreyttar kveikjur. Uppbyggingin á tímum er svipuð og gengur og gerist í heimspeki með börnum. Fyrst er lesinn upp texti eða komið með aðra samræðukveikju. Því næst hvetur leiðbeinandi börnin til að spyrja spurninga úr textanum. Spurningarnar eru skráðar og leiðbeinandinn velur spurningu til að byrja samræðurnar. Barnið sem kom með spurninguna kemur með tillögur að svari og hin börnin eru síðan beðin um að segja hvað þeim finnst, hvort þau séu *sammála* eða *ósammála*. Grunnurinn að allri



samræðunni byggir á þessum tveimur dómum, að vera sammála og ósammála. Með þeim spurningum eru fengnar upp ólíkar andstæðar skoðanir sem geta drifið samræðuna áfram. Í slíkri samræðu er gerð krafa um virka hlustun, þar sem nemendur hlusta hver á annan og setja skoðanir sínar í samhengi við það sem hefur verið sagt. Til að inna eftir rökum eru börn einnig beðin um að segja hvers vegna þau séu sammála eða ósammála fyrri ræðumönnum. Kennarinn eða stjórnandinn hjálpar því börnunum að koma sínu fram og biðja þau um að koma með dæmi (McCall, 2009, bls. 11-15, 89-92). Því mætti setja formið upp á eftirfarandi hátt:

Ég er sammála/ósammála x (fyrri ræðumanni) af því að y (rök).

Í þessari framsetningu eru fjórir möguleikar sem börnin í samræðunni geta valið:

- (1) vera sammála hugmynd x og rökunum sem sett voru fram.
- (2) vera sammála hugmynd x en ósammála rökunum,
- (3) vera ósammála hugmynd x en sammála rökunum og
- (4) vera ósammála hugmynd x og ósammála rökunum.

Af þessu leiðir að þegar börnin fella dóma af gerð (2), (3) og (4) gefa þau upp ný rök og koma með nýjar hugmyndir inn í samræðuna, sem leiðir að því að hin börnin fá fleiri möguleika og þannig vindur samræðan upp á sig.

Til að geta kennt og stjórnað CoPI samræðum þurfa kennarar að uppfylla ákveðin skilyrði og fá kennslu í aðferðafræðinni. Kennarar þurfa að taka að lágmarki 80 tíma námskeið á meistarastigi eða ofar í heimspeki, rökfræði og aðferðafræði CoPI, sem kennt er af prófessor í heimspeki. CoPI styðst ekki við kennsluleiðbeiningar, heldur þurfa leiðbeinendurnir að hafa djúpan skilning á heimspekilegu inntaki samræðnanna og geta komið auga á rökfræðileg tengsl í svörum barnanna, til að leiða samræðuna áfram (McCall, 2009, bls. 111-117).

## 7.2 SAPERE

SAPERE eða the Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education eru samtök sem hjálfa kennara í ástundun í heimspeki fyrir börn. Samtökin voru stofnuð 1992 í Bretlandi, en áhugi á heimspekiiðkun með börnum var að vakna eftir að BBC sýndi heimildarmynd um heimspekilegar samræður barna. Í kjölfarið fóru stofnendur SAPERE til

Bandaríkjanna og fengu þjálfun í heimspeki fyrir börn hjá Lipman (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 59-60; McCall, 2009, bls. 106).

Samtökin byggja á hugmyndafræði Lipmans um eflingu gagnrýnnar, skapandi og umhyggjusamrar hugsunar, en horfa einnig til fjölbreyttari kveikja en í P4C Lipmans. Kveikjur aðferðafræðinnar eru fjölbreyttar, auk heimspekilegra sagna er notast við kveikjur eins og myndabækur, leiki, ljóð, listaverk eða hvaðeina sem skapað getur heimspekilega samræðu. Í SAPERE P4C aðferðinni leiða kennarar samræðuna en börnin hafa atkvæðisrétt til að velja hvaða spurningar teknar eru fyrir. Til að stunda þessa aðferð þurfa kennarar að sitja 12 tíma námskeið í SAPERE aðferðinni (McCall, 2009, bls. 106-109).

### 7.3 Sókratísk samræða

Sókratísk samræðuáferð hefur tekið á sig nokkrar myndir í gegnum árin. Sumar henta börnum. Þar má nefna leidda sókratíska samræðu (e. guided Socratic discussion programm/GSD). Leidd sókratísk samræða er áferð sem byggir á kennsluleiðbeiningum, þar sem leitast er við að kynna börnum heimspekilega samræðu og hugsunarleikni. Kennarinn leiðir samræðuna eftir leiðbeiningunum, en inntakið er heimspekileg vandamál, sem sett eru fram á máli sem nemendur skilja. Spurningarnar sem nemendurnir svara eru í kennslubókinni, en eiga ekki uppruna sinn hjá nemendum eins og í P4C Lipmans, eða CoPI aðferðinni (McCall, 2009, bls. 109-111).

Einnig má nefna áferð sem hefur verið kennd við þýða sókratíska samræðu (e. gently Socratic inquiry). Í henni felst samræðuáferð þar sem skoðanir eru rannsakaðar, án þess að þær séu endilega afbyggðar. Áherslan er lögð á hlustun, gagnkvæma virðingu og hugulsemi. Með því að leggja áherslu á að samræðan sé *þýð* er gerður greinarmunur á þeim sókratísku samræðum Platons þar sem Sókrates kemur viðmælanda sínum í mótsögn við sjálfan sig og arfleidd sókratískrar áferðar sem aðferðafræði til að rannsaka og afbyggja hugmyndir og hálf sannleika og leyndra forsendna. Markmiðið er að koma á samræðufélagi í anda P4C Lipmans, þar sem komið er upp öruggu umhverfi þar sem börn hafa tækifæri til að tjá sig. Einfeldni barnanna er höfð að leiðarljósi og forvitni knýr samræðuna áfram. Ekki er lögð sérstök áhersla á spurningar eða rökræður, heldur samræður þar sem hlustun og virðing er í forgrunni, en með ástundun verða viðmiðin skýrari og börn verða öruggari að

biðja um rök, ástæður, skilja samhengi, leita að sannindum, biðja um skýringar og koma með gagnðæmi (Jackson, 2017, bls. 3-7, 12-18).

## 7.4 Philosophy Foundation

Peter Worley og Emma Worley reka stofnunina Philosophy Foundation og sérhæfa þau sig í heimspekiiðkun með börnum, fullorðnum og á vinnustöðum. Einnig halda þau fyrirlestra, sinna kennslu og þjálfu kennara í samræðuaðferðum (Philosophy Foundation, e.d.). Peter hefur lagt stund á heimspeki með börnum frá 2002 og hefur því mikla þekkingu á ástunduninni (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 45). Hér verður ekki gerð tæmandi útlistun á ástunduninni, en í grófum dráttum byggir hún á fjölbreyttum kennsluleiðbeiningum, leikjum og kveikjum. Það sem veitir ástundun Philosophy Foundation sérstöðu er áhersla á lokaðar spurningar í heimspekiiðkun. Peter Worley (2015, bls. 17-21, 26-27) hélt því fram að opnar spurningar gætu oft flækt heimspekilegar samræður, þar sem markmiðin með þeim séu ekki alltaf skýr. Ef það væru notaðar lokaðar spurningar, sem síðan eru opnaðar með „af hverju?“ eða „getur þú sagt mér meira?“ spurningum þá heldur samræðan þræði og stuðli að röklegri útlistun.

Worley (bls. 18-23) gerði greinarmun á málfræðilega opnum eða lokuðum spurningum og hins vegar hugtakalega opnum eða lokuðum spurningum. Málfræðilega lokaðar spurningar, eru t.d. já-eða-nei spurningar, val á tveimur valkostum, eða spurningar sem hafa eitt rétt svar. Að spurningar séu hugtakalega opnar, merkir að hugtökin séu opin eða hálfopin, líkt og hugtökin, *réttlæti*, *hamingja* og *hugsun*. Dæmi um málfræðilega lokaða spurningu sem er einnig hugtakalega lokuð er: „Hver er höfuðborg Íslands?“ Svarið er lokað, þar sem það er eitt rétt svar; „Reykjavík.“ Spurningin: „Hvað getur þú sagt mér um Reykjavík?“ er málfræðilega opin en hugtakalega lokuð; það eru mörg svör í boði um lokað hugtak. Spurningin: „Er hamingja það sama og ánægja?“ er málfræðilega lokuð spurning en hugtakalega opin. En spurningin: „Hvað er hamingja?“ er hugtakalega opin og málfræðilega opin.

Peter Worely (2015, bls. 24-28) hélt því fram að hugtakalega opnar spurningar sem eru málfræðilega lokaðar henti betur til heimspekilegra samræðna heldur en málfræðilega- og hugtakalega opnar. En þetta stangast á við það viðhorf að heimspekiiðja notist aðallega við opnar sókratískar spurningar, líkt og: „Hvað er hamingja?“ Því myndi spurningin: „Er hamingja

það sama og ánægja?“ henta betur til samræðna, þar sem spurningin ber með sér markmið og ólíklegt að samræðan þróist í ógöngur. Fyrst er því spurt lokaðrar spurningar, sem nemendur gefa svar við, síðan er opnað á skoðanir þeirra með því að spyrja opinna spurninga, t.d. „getur þú sagt mér meira?“ eða „af hverju er hamingja það sama og ánægja?“ Með því eru notaðar lokaðar spurningar sem opna síðan á hugsunina, en þess konar spurningatækni kallar Worley „X spurningar“ (e. question X), þar sem hann táknar lokaðar spurningar sem > og opnar spurningar sem < og saman mynda þær >< eða X.

## 8. Heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum

Gerð hefur verið grein fyrir þeim hugtökum sem vert er að hafa vald á þegar barnaheimspeki er skoðuð og skilgreina þær forsendur sem þurfa að vera til staðar til að heimspeki fyrir/með börn/um standi undir nafni. Einnig er búið að gera kenningum Lipmans og Matthews skil og gera grein fyrir ólíkum nálgunum og hugmyndafræði barnaheimspekinnar. Því er fróðlegt að skoða hvernig heimspekihugtakið hefur verið útfært í íslenskum leikskólum.

Fjallað verður um tvö stór þróunarverkefni sem unnin hafa verið í íslenskum leikskólum. Annars vegar er það þróunarverkefni sem unnið var í leikskólanum Foldaborg: *Heimspeki með börnum: Þróunarverkefni unnið í leikskólanum Foldaborg 1994-1996* og þróunarverkefni sem unnið var í leikskólanum Lundarseli: *Íslenskar barnabókmenntir og þjóðsögur sem uppspretta heimspekilegrar samræðu meðal leikskólabarna: Þróunarverkefni Leikskólans Lundarsels 1999-2001*. Hér verður farið yfir framkvæmd og hugmyndafræði þessara tveggja verkefna, jafnframt því verður námskrá Lundarsels gerð skil.

### 8.1 Leikskólinn Foldaborgum

Þróunarverkefni Foldaborgar var unnið á árunum 1994-1996. Markmið innleiðingar á heimspekilegri samræðu í barnahópnum var meðal annars að stuðla að auknum jákvæðum samskiptum. Sú hugmyndafræði og ástundun sem var innleidd byggði á hugmyndafræði Lipmans um samræðufélag og að heimspekiástundun með börnum stuðlaði að skapandi og gagnrýnni hugsun. Einnig var gengið út frá kenningum Deweys um reynslu, lýðræði og menntun og litið til arfleifðar sókratískrar samræðu, þar sem litið var á kennara sem ljósmæður hugmynda og að aukin þekking barna á eigin hugmyndum og hugsun stuðlaði að sjálfstæðri gagnrýnni hugsun (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997, bls. 3-16).

Uppbygging heimspekítímanna var má segja með hefðbundnu sniði, fyrst var lesinn upp texti, svo var spurt út í hvað börnunum fyndist, hvað þeim þætti skrítíð eða um annað sem birtist í textanum. Hugmyndirnar voru skráðar niður og rökin, skoðanirnar og dómarnir rannsakaðir í samræðu sem

stjórnandinn dró svo saman í lokin. Kennarar fengu góðan undirbúning og sóttu m.a. námskeið hjá Sigurði Björnssyni heimspekingi, sem var jafnframt verkefnisstjóri þróunarverkefnisins. Sigurður samdi einnig kennsluefni fyrir ástundunina sem ber heitið *Bullukolla* (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997, bls. 17-19, 23- 25).

Haldið var utan um verkefnið og fylltir út matslista við innleiðingu og í lok verkefnisins. Rannsóknin sem átti sér stað við innleiðinguna telst ekki vísindaleg, en hægt er að draga vissar ályktanir af niðurstöðunum. Börnin eflust í að fella dóma. Við innleiðingu voru um 49% nemenda sem felldu dóma í samræðum en við lok verkefnisins var hlutfallið orðið 97%. Á haustmisseri voru 2% nemenda sem færðu rök fyrir máli sínu en við lok verkefnisins var hlutfallið komið upp í 71%. Einnig virtust börn eflast í: Að taka dæmi, að setja fram tilgátur, uppgötva fleiri en einn möguleika, að skilja samhengi og bíða þangað til röðin kæmi að þeim. Athygli þeirra virtist aukast þegar líða fór á verkefnið, þar sem þau áttu auðveldara með að sitja kyrr, einbeita sér og hlusta virkt á hina. Einnig bættu þau sig í að taka hugmyndir annarra alvarlega og þátttaka í samræðum varð mun meiri með tímanum. Á haustönn var þátttaka rétt um 38% en á vorönn 95% (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997, bls. 21-65).

Kennarar í Foldaborg tóku einnig þátt í þróunarverkefni árið 2007-2008 undir handleiðslu Margrétar Jensínu Þorvaldsdóttur (2010, bls. 183) um innleiðslu heimspekisamræðna í kennarahóp. Þar var leitast við að efla heimspekilegar samræður milli kennara að fyrirmynd barnaheimspekinnar og sókratískrar samræðuaðferðar. Með því var leitast við að gera samræður kennara um fagleg álitmál skilvirkari, þar sem leitast var við að efla kennarana faglega og í samneyti ásamt því að efla ígrundun sameiginlegrar sýnar á skólafarfið.

Foldaborg sameinaðist leikskólunum Foldakoti og Funaborg árið 2011 og er nú hluti af leikskólanum Sunnufold (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2018, bls. 83-84). Í *Skólanámskrá* leikskólans Sunnufoldar (2016, bls. 9) er ekki talað sérstaklega um heimspeki með börnum eða heimspekilegar samræður. Hins vegar kemur fram að lögð er áhersla á félagslega hugsmíðahyggju sem byggir á kenningum Deweys, Piagets, Vygotskis, Montessori og Key. Þar er leitast við að börn læri af reynslunni, með því að prófa og eiga í samræðum. Þannig byggja þau upp þekkingu og eru alltaf að læra í samneyti við aðra.

## 8.2 Leikskólinn Lundarsel - námskrá

Síðustu ár og áratugi hefur verið stunduð heimspekivinna með börnum í Leikskólanum Lundarseli á Akureyri. Einkunnarorð skólans eru „Þar sem glaðir spekingar leika og læra saman“ (Lundarsel, e.d., bls. 2). Þessi einkunnarorð lýsa vel þeirri hugmyndafræði sem leikskólinn setur fram í skólanámskrá sinni, þar er „heimspeki – samræða til náms,“ talin upp sem einn af fjórum hornsteinum leikskólastarfsins. Þar kemur fram að markmið heimspekinnar sé að:

Börnin fái tækifæri til að njóta sín sem náttúrulegir frumspekingar sem hafa hæfileika til að efast, velta fyrir sér og löngun til að læra. Efla sjálfstæða, gagnrýna og skapandi hugsun barnanna. Börnin efla til að miðla hugsunum sínum og skoðunum. Börnin fái tækifæri til að mynda sér sjálfstæðar skoðanir og rökræða þær. (Lundarsel, e.d., bls. 4)

Í þessum texta er sá gildisdómur að líta eigi á börn sem náttúrulega frumspekinga, en slíka nálgun má kenna við hugmyndafræði Matthews um að börn séu náttúrulegir heimspekingar. Leiðirnar sem farnar eru í leikskólanum til að stuðla að heimspekilegum samræðum eru margvíslegar kveikjur sem geta verið allt frá barnabókum, sköpun, listum til vettvangsferða (Lundarsel e.d., bls. 4).

Í *Námskrá Lundarsels* er heimspekiiðkunin tengd við sex grunnþætti menntunar, það er að heimspekileg samræða þjálfari: *Læsi* með því að ræða texta og efla skilning, hún stuðlar að sjálfstæðri rannsóknarvinnu sem er *sjálfbær*. Hún stuðlar að *sköpun* þar sem ímyndunaraflíð og útsjónarsemi getur skapað nýjar tengingar og nýjar hugmyndir. Hún stuðlar að *heilbrigði og velferð*, þar sem heimspekin eflir sjálfsvirðingu og virðingu fyrir öðrum. Iðkunin stuðlar að *jafnrétti* þar sem allir hafa tækifæri á að taka þátt og sameiginleg ábyrgð er borin á vinnu og árangri. *Lýðræði og mannréttindi* eru í hávegum höfð þar sem rökræður og ígrundun eru notuð til að taka ákvarðanir og virðing ríkir milli nemenda (Lundarsel e.d., bls. 5).

### Leikskólinn Lundarsel - þróunarverkefni

Heimspekin er ekki ný af nálinni í leikskólanum. Þar má nefna þróunarverkefni sem stóð yfir á árunum 1999-2001, þar sem gerð var tilraun til að innleiða barnaheimspekina í daglegt starf, með áherslu á íslenskar barnabókmenntir.

Líkt og í leikskólanum Foldaborg var áherslan lögð á samskiptin og einnig á að efla: Umburðarlyndi, virðingu, víðsýni, sjálfstæði, skapandi og gagnrýna hugsun. Íslenskar barnabókmenntir urðu fyrir valinu sem áhersluþáttur verkefnisins. Með þeim var hægt að tengjast við raunheim barnanna þar sem margar barnasögur eru uppfullar af gildisdómum og viðmiðum sem ríkja í íslensku samfélagi. Höfundar verkefnisins litu til hugmynda Matthews um barnabókmenntir sem heimspekilegt glens sem getur stuðlað að heimspekilegri samræðu (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001, bls. 1, 6-7).

Þróunarverkefnið byggði á hugmyndafræði Matthews um náttúrulega forvitni barna sem hægt væri að glæða með barnabókmenntum. Einnig var notast við kenningar Lipmans um samræðufélag og æðri hugsunarferla og útfærslu Hreins Pálssonar á kenningum Lipmans (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001, bls. 4-10). Í þróunarverkefninu var gerður greinarmunur á hefðbundinni og óhefðbundinni heimspekivinnu. Hefðbundin heimspekivinna var í svipuðum anda og Lipman og Matthews settu fram, fyrst var lesinn texti og samræður stundaðar út frá honum. Í óhefðbundinni heimspekivinnu voru notaðar aðrar kveikjur eins og tónlist, sköpun, myndlist, tjáning, með hlutverka- og þykjustuleikjum og þemaverkefnum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001, bls. 24-25).

Til að ástundunin gæti talist heimspekileg þurfi iðkunin að uppfylla ákveðin skilyrði sem þau sóttu til Lipmans. Gerð var grein fyrir þeim skilyrðum í kafla 4.6 um að ef samræða væri heimspekileg þá þyrfti: (1) Umræðuefnið og hugmyndirnar sem rætt væri um að vera heimspekilegar. (2) Röklegum aðferðum verður að vera beitt við rannsóknina og (3) umræðan verður að einkennast af heimspekilegum vinnubrögðum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl. 2001, bls. 10; Hreinn Pálsson, 1986, bls. 12; Lipman, 1998, bls. 4). Samkvæmt Aðalbjörgu Steinarsdóttir o.fl. (2001, bls. 10) fer heimspekileg samræða fram þegar börn ræða um heimspekileg málefni út frá eigin reynslu og þekkingu. Þar er viðfangsefnið nálgast frá mörgum hliðum og skoðanir studdar með rökum. Til að stuðla að slíkum samræðum kom í ljós að hefðbundnir heimspekítímar voru auðveldari í framkvæmd en þeir óhefðbundnu.

Aðalbjörg o.fl. (2001, bls. 22-24) settu fram ákveðnar forsendur um hvaða eiginleika kennari sem leiddi heimspekilega samræðu þyrfti að hafa. Hann þyrfti að sýna viðfangsefninu áhuga, hafa trú á gildi þess og vera forvitinn en gagnrýninn. Kennarinn væri fyrirmynd barnanna og þau lærðu af hans atferli og atferli kennarans hefði áhrif á það hvernig börn svöruðu og



kæmu með dæmi. Kennari þyrfti að leiðbeina börnum í því að orða hugmyndir sínar án þess að taka heiðurinn. Hann ætti ekki að miðla þekkingu eða taka sér kennivald, heldur hlusta af athygli og hjálpa börnunum að koma hugsunum sínum í orð og spyrja viðeigandi spurninga en yfirleitt voru notaðar opnar sókratískar spurningar.

Slík nálgun á ástundunina samsvarar þeim forsendum sem settar voru fram sem nægjanlegt skilyrði fyrir því að heimspekiiðkun geti talist heimspeki með börnum. En svo virðist vera að þó stuðst sé við kenningar Lipmans um samræðusamfélag og gagnrýna og skapandi hugsun geti ástundunin ekki flokkast sem P4C. Ástæðurnar eru þær að ekki er notast við heimspekilegar sögur sem skuldbundnar eru sögu heimspekinnar og ekki er ljóst hvort kennarar hafa haft nægjanlegan grunn í heimspeki og heimspekiiðkun. Kennarar uppfylla þó skilyrðin fyrir heimspeki með börnum þar sem kennarar þurfa að: (1) Bera virðingu fyrir hugsun barna, einlægni og einfaldni. (2) Hafa áhuga á að stunda heimspekilegar samræður með börnum sem jafningi. (3) Tileinka sér vissa einfaldni og undrun og (4) Hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning.

Leikskólinn Lundarsel tók þátt í þróunarverkefninu *Hugleikur – samræður til náms* undir handleiðslu Jórunnar Elíadóttur og Sólveigar Zophoníasdóttur. Verkefnið var í formi skólaþróunarverkefnis. Þar var leitast við að kenna starfsmönnum hvernig hægt væri að nota samræður til náms til að „efla með börnum hæfni til að draga ályktanir, taka afstöðu og efla rökhugsun“ (Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019, bls. 1). Hægt er að draga þá ályktun af þróunarverkefninu að samræður til náms hafi jákvæð áhrif á málþroska, tjáningu og gagnrýni. Börnin efldust við að spyrja spurninga ásamt því að starfsmenn voru meira vakandi fyrir undrun þeirra (Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019, bls. 11, 13-14).

### **8.3 Heimspeki í námskrám leikskóla**

Í lokaskýrslu til Nýsköpunarsjóðs námsmanna 2011, *Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum* eftir Elsu Haraldsdóttur (2011, bls. 26; 45), er talað um að heimspeki sé að finna í íslenskum leikskólum sem aðferðafræði í formi heimspekilegra samræðna. Elsa telur að ein ástæða þess að aðferðafræðin eða samræðan hafi fest sig í sessi í leikskólastarfi sé að

skólafarfið er „fremur þroskamiðað en árangursmiðað“ (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 45).

Heimspeki og barnaheimspeki sem aðferðafræði eða áherslu er að finna á heimasíðum og í námskrám nokkurra leikskóla hér á landi. Gerð hefur verið grein fyrir námskrá Lundarsels, en hér verða nefnd nokkur önnur dæmi. Þetta er ekki tæmandi listi og eflaust má finna heimpekilegar áherslur í anda barnaheimspekinnar í fleiri leikskólum á landinu. Leikskólinn Aðalþing (e.d.) í Kópavogi stundar heimspeki í leikskólafarfi í anda Reggio Emilia með hliðsjón af félagslegum kenningum um nám barna í anda Deweys og Vygotskys. Samkvæmt heimasíðu leikskólans Hæðarbóls (e.d.) í Garðabæ, er lögð stund á heimspeki með börnum þar sem elstu börn leikskólans fara í heimpekistundir, þar sem lögð er áhersla á samræðusamfélag þar sem einn talar og hinir hlusta, farið er í upphitunaræfingar og svo stunduð samræða, þar sem börnin velta hlutunum fyrir sér út frá sínum barnaheimi og reynslu.

Leikskólinn Vallarsel hefur verið að tengja saman heimspeki og tónlist. Á núverandi heimasíðu skólans er ekki að finna heimspekiáherslu en finna má í námskrá þeirra í líðankönnun nemenda, mat á heimspeki í leikskólanum (Leikskólinn Vallarsel, 2009, bls. 29). Í Upplýsingariti Akraneskaupstaðar (2009, bls. 5): *Leikskólarnir á Akranesi: Upplýsingarit um leikskólana á Akranesi* sem gefið er út hjá Fjölskyldustofu kom fram að Vallarsel tengi saman heimpekilega samræður og tónlist, þar sem börnin færu vikulega í heimspekitíma, nema yngsti árgangurinn. Þar væru lagatextar ræddir í þeim tilgangi að dýpka skilning barnanna á þeim og gerð krafa um rökstuðning sem stuðlar að sjálfsöryggi barnanna, sjálfstæði og að þau beri virðingu fyrir skoðunum annara.

Leikskólinn Hvammur í Hafnafirði nefnir heimpekilega hugsun í sambandi við læsi í leikskólafarfinu:

Lögð er rækt við læsi í víðum skilningi. Hvatt er til opinnar vísindalegrar hugsunar þar sem stuðst er við aðferðir sem hæfa ungum börnum á mótunarárnum í samfélagi manna. Ýtt er undir heimpekilega hugsun og aðferðir sem hvetja börn til að finna lausnir. Við viljum þroska og auka víðsýni nemenda, efla gagnrýna hugsun, jafnréttisvitund, siðvit og samfélagslega ábyrgð. Við höfum að leiðarljósi vellíðan og heilbrigði nemenda og að efla trú þeirra og læsi á líðan og tilfinningar sínar og annarra. (Leikskólinn Hvammur, 2018, bls. 11)

Einnig er að finna í skólanámskrá Hvamms (2018, bls. 14):

Lögð er áhersla á skapandi hugsun og börnunum gefið tækifæri til sköpunar í öllu skólalastarfinu. Unnið er með sköpun í gegnum leikinn, myndsköpun og sköpun í daglegum samskiptum. Við spyrjum börnin opinna spurninga og fáum þau til að leita lausna fremur en að gefa fyrirfram ákveðin svör. Við hvetjum börnin til að taka þátt í heimspekilegum samræðum og vangaveltum. Við hlustum eftir hugmyndum og hvetjum hvert barn áfram í þeim verkefnum sem það hefur áhuga á.

Leikskólinn Akrar í Garðabæ leggur áherslu á heimspeki með börnum, en eftirfarandi klausu má finna í námskrá skólans:

Börn eru yfirleitt ófeimin við að spyrja allskonar spurninga sem við erum oft fljót að gefa svör við. Í heimspeki er framkvæmdin þannig að öll börn taka virkan þátt. Þeim er kennt að alla[r] skoðanir hafa rétt á sér og einnig er þeim gefin[n] kostur á að skipta um skoðun. Í heimspeki gefst börnum kostur á að koma sínum hugmyndum og skoðunum á framfæri á eigin forsendum. Þetta gefur barninu tækifæri á að efla sjálftraust sitt og áráðni í tjáskiptum. Börn hafa þörf fyrir að nota reynslu sína sem tilgang í lífinu. Þau vilja geta fært rök fyrir því hver ástæðan er og hvað er áhugavert í þeirra lífi. Sýna fram á að hugsun þeirra hafi rétt á sér, og vera styrkt í þeirri fullvissu. Leikir eru vinsælir í heimspekikennslu og sérstaklega nýtsamlegir í fyrstu kennslustundum með nýjum hópum (Leikskólinn Akrar, 2014, bls. 8).

Þegar bornar eru saman *Aðalnámskrár leikskóla* annars vegar frá árinu 2011 og hins vegar frá árinu 1999, eru heimspekilegar umræður/samræður nefndar einu sinni í hvorri námskrá fyrir sig: „Leikskóla ber að vera vettvangur þar sem allir [...] taka þátt í heimspekilegum umræðum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 36). En *Aðalnámskrá leikskóla* frá árinu 1999 segir:

Hvetja á barnið til að segja frá atburðum og öðru sem því er hugleikið og þá skal hlustað af athygli. Samræður, sem byggjast á opnum spurningum þar sem svarið krefst íhugunar, örva gagnrýna hugsun. Hvetja þarf börn til að færa rök fyrir máli sínu. Börn spyrja oft heimspekilegra spurninga. Ein spurning vekur oft upp aðra. Ber að hlusta vel á svör barna og hugleiðingar. Samræðuaðferð, sem notuð er í „barnaheimspeki“, á vel við í leikskólalastarfi. Nauðsynlegt er að gæta þess að sérhverju barni gefist kostur á að leggja eitthvað til málanna. (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 20)

Áætla má út frá þeim dæmum sem hafa verið tekin í þessum kafla að heimspeki með börnum og heimspekilegar áherslur í leikskólastarfi lifi ágætu lífi hér á landi. Áherslan er lögð í ríkum mæli á samskiptahætti barna, rökhugsun þeirra, skapandi og gagnrýna hugsun, virðingu og víðsýni en slíkar áherslur hafa ratað bæði í ástundun og námskrár leikskóla. Nú er kominn nægjanlegur grundvöllur til að draga aftur fram mótbáru II um hvort heimspeki henti ungum börnum, þar sem ein megináherslan er lögð á gagnrýna hugsun. Svo virðist vera af þeirri yfirferð á ástundun á heimspeki með börnum bæði innanlands sem og erlendis að áherslan er lögð á sjálfstæða skapandi hugsun, gagnrýna samræðu, rökfærslur og bætta samskiptahætti. Því er ekki lögð megináhersla á gagnrýna hugsun á kostnað skapandi hugsunar, heldur er stuðlað að víðsýni og sjálfstæði, þar sem börn takast á við vandamál út frá eigin reynslu og skoða málin frá mörgum hliðum.

Innleiðing heimspekilegra samræðna og ástundun hennar í leikskólastarfi verður ekki til í tómarúmi, heldur þurfa að vera ákveðin skilyrði fyrir því að slík ástundun geti átt sér stað í skólastarfi. Elsa Haraldsdóttir (2015) rannsakaði innleiðingu heimspeki sem kennslugreinar í leik- og grunnskólum Garðabæjar á árunum 2013-2015. Niðurstöður hennar bentu til að við innleiðingu þyrfti að horfa til þriggja þátta: „[Y]tri skilyrði starfsins, þ.e. stuðningur frá skólustjórnendum og samstarfsmönnum; *stuðningur og fræðsla* reyndari kennara og sérfræðinga á sviðinu; og *viðhorf* kennaranna sjálfra“ (Elsa Haraldsdóttir, 2015, bls. 46-47). Heimspeki sem kennslugrein eða aðferðafræði, krefst reynslu, þekkingar og undirbúnings, en til þess þarf að stuðla að stuðningi við ástundunina, stuðla að aukinni fræðslu og kennarar þurfa að hafa jákvætt viðhorf til ástundunarinnar.

Líkt og niðurstöður Elsu Haraldsdóttur bentu til, þjálfast ástundun á heimspekilegum samræðum í gegnum æfingu og með aðgengi að fræðslu og stuðningi reyndari kennara og sérfræðinga. Hreinn Pálsson, frumkvöðull í barnaheimspeki á Íslandi, rekur í viðtali við Róbert Jack (2010, bls. 8-9), að þrátt fyrir að hann hefði lokið BA í heimspeki og kennsluréttindum, hefði hann þó á sínum tíma verið engu nær um hvernig ætti að stunda heimspekilegar samræður með börnum, þó hann hafi lesið sér til um ástundunina: „Ég var búinn að lesa mér til, en eitt er að lesa og annað að gera. Þú getur ímyndað þér að það séu hjól þarna úti, það er hægt að lesa um hvernig maður á að haga sér á hjóli, en það er allt annað að kunna á hjól“ (Róbert Jack, 2010, bls. 9).

## 9. Rannsóknir

Hér á undan hefur verið gerð grein fyrir tveimur hugtökum um barnaheimspekina og ástundun hennar innanlands sem og erlendis en svo virðist að ástundunin eigi ágætis samhljóm með áherslum í leikskólastarfi. Næst þarf að huga að þeim rannsóknum sem hafa verið framkvæmdar á ástundun barnaheimspekinnar og hvaða ályktanir hægt er að draga af niðurstöðunum. Til að fá sæmilega heildarmynd verða fyrst raktar tvær safngreiningar, en með slíkum rannsóknum er hægt að varpa ljósi á fræðilegan grunn rannsókna á barnaheimspeki, vankanta og áreiðanleika.

García-Moriyón, Rebollo og Colom (2005, bls. 15-20) framkvæmdu *safngreiningu* (e. meta-analysis) á megindegum rannsóknum um áhrif P4C á rökleikni. Aðeins átján rannsóknir af 116 til ársins 2002, stóðust fræðilegar kröfur. Vandamálin voru meðal annars: Ófullnægjandi aðferðafræði, óskýrar niðurstöður, óskilvirk eða engin tölfræði, óáreiðanlegar mælingar, persónulegt álit og smátt úrtak. Þessa vankanta töldu þeir geta stafað af heimspekilegum bakgrunni höfundanna, þar sem þekking á aðferðafræðilegum kröfum í rannsóknum á sviði menntunar og sálfræði var ónóg. Til að standast kröfur rannsóknarinnar þurftu rannsóknirnar að (1) að skoða áhrif P4C á rökleikni (2) hafa tölfræðilegar breytur, en ekki persónulegar og (3) nægjanlegar tölfræðilegar upplýsingar til að draga ályktanir. Þrátt fyrir vankanta stóðust átján þeirra úrtakið og niðurstöður sýndu fram á að P4C virðist hafa jákvæð áhrif á rökleikni nemenda.

Yan, Walters, Wang og Wang (2018, bls. 13, 17-25) framkvæmdu svipaða safngreiningu. Líkt og í fyrri greiningu voru aðeins fáar meginlegar rannsóknir sem stóðust fræðilegar kröfur, eða aðeins tíu af 1180. Forsendurnar voru: (1) Aldurshópurinn sem rannsakaður var þyrfti að vera kominn úr leikskóla og ekki byrjaður í háskóla. (2) Notaðar voru rannsóknir sem sneru að P4C og PwC, en forsendan var að rannsóknirnar notuðust við hugtakið samræðusamfélag. (3) Rannsóknir áttu að vera gefnar út frá árinu 2002 til ársins 2016. (4) Rannsóknirnar þurftu að vera meginlegar, byggja á nægjanlegum gögnum þar sem mæld var rökleikni eða hugsunarleikni og hafa tilraunahóp og samanburðarhóp.

Tíu rannsóknir stóðust niðurskurðinn, þar með talið tvær rannsóknir sem voru eftirfylgni fyrri rannsókna. Niðurstöður samantektarinnar voru að heimspeki fyrir börn/ P4C virðist hafa jákvæð áhrif á vitsmuni og hugarleikni

barna á aldrinum 7-16 ára. Ástundun á P4C getur stuðlað að aukinni hugargetu (e. cognitive ability), þar sem hún virðist hafa jákvæð áhrif á skapandi hugsun og námsárangur í vísindum og lestri, en hefur hvað jákvæðust áhrif á rökleikni nemenda (Yan o.fl., 2018, bls. 25).

Ein þeirra rannsókna sem stóðust kröfur García-Moriyón o.fl. (2005) var rannsókn Hreins Pálssonar (1996, bls. 24-26) á kennslu *Uppgötvunar Ara* við Síðuskóla á Akureyri árið 1992. Nemendur tóku rökleikniþróf (The New Jersey Test of Reasoning Skills) fyrir og eftir rannsóknina. Niðurstöður prófanna sýndu að nemendur í fimmta bekk sem fengu kennslu í heimspeki bættu sig umtalsvert á prófinu eða fóru úr 47% yfir í 63,8% og bættu sig því um 16,8% eða sem nemur 35,7% aukningu. Til samanburðar bættu nemendur í sjötta bekk, sem ekki fengu heimspekikennslu sig um um 5,6% og fóru úr 53,8% í 59,4% eða 10,4% aukningu. Aldur var vissulega breyta í þessum samanburði og ekki hægt að taka almennilegt tillit til aldurs og þroska. Niðurstöður sýndu þó að rökleikni nemenda í fimmta bekk jókst við heimspekikennslu.

Stór rannsókn Gorard, Siddiqui og See (2015, bls. 3, 30-32; 2016, bls. 1, 16-17) benti til að heimspekiiðkun, þar sem börn á fjórða og fimmta ári grunnskóla sem sóttu heimspekítíma einu sinni í viku í ár, bættu sig í öðrum greinum að einhverju leyti, líkt og lestri og stærðfræði. Auk þessa virtist ástundunin í heild bæta sjálfstraust nemenda, sérstaklega í að tjá sig og hlusta á aðra. Ástundunin virtist hafa jákvæðari áhrif hjá nemendum með slakan námsárangur.

## 9.1 Rannsóknir á heimspeki með börnum í leikskóla

Rannsókn sem Gasparatou og Kampeza (2012, bls. 72, 78-81) framkvæmdu á innleiðingu heimspeki með börnum í tveimur leikskólum í Patras í Grikklandi benti til að 5-6 ára börn gætu þjálfað gagnrýna hugsun með þátttöku í heimspeki fyrir börn. Þau eflast í að rökstyðja skoðanir sínar og nota ályktunarorð, líkt og: *af því að* (e. because/since) og *af hverju* (e. why). Einnig benti rannsóknin til að kennarar væru mun líklegri til að nota ályktunarorð í kennslu sinni ef þeir hefðu fengið formlega fræðslu í P4C. Rannsókn Gasparatou og Kampeza ætti þó að taka með vissum fyrirvara þar sem matið á

gögnunum var byggt á óformlegu prófi og gögnin ekki nægjanleg til tölfræðigreiningar.

Niðurstöður Gasparatou og Kampeza samsvöruðu þó niðurstöðum eldri rannsóknar Soter o.fl. (2008, bls. 384-389) sem rannsökuðu áhrif nokkra samræðuaðferða á samræður grunnskólanema, þar á meðal P4C. Niðurstöðurnar bentu til að ástundun á heimspeki fyrir börn stuðli að aukinni notkun ályktunarorða t.d. *myndi* (e. would), *gæti* (e. could), *ef* (e. if), *mér finnst* (e. I think), *sammála* og *ósammála* (e. agree/disagree) og *af því að* (e. because). Einnig virtist ástundunin stuðla að ítarlegum útskýringum (e. elaborated explanations) á því hvernig hlutirnir væru eða hvernig þeir gætu verið í rökfærslum og tali.

Rannsókn Säre, Luik og Tulviste (2016, bls. 285-291) benti til að heimspekileg samræða við börn á aldrinum 5-6 ára hefði jákvæð áhrif á rökleikni. Þau væru líklegri til að rökstyðja skoðanir og nota ályktunarorð eins og *af því að*. Þau svöruðu sjaldnar „ég veit ekki“ eða „ég veit það bara,“ heldur komu með rök þegar þau voru hvött til að koma orðum að skoðunum sínum. Í heild voru börnin í tilraunahópnum opnari og töluðu frekar þegar þau voru að tjá skoðanir sínar og gerðu það í fleiri og flóknari orðum.

Marie-France Daniel hefur rannsakað innleiðingu og áhrif P4C á leikskólabörn en hér verða raktar tvær rannsóknir. Rannsókn Daniel og Delsol (2006, bls. 30-31, 43-44) á heimspeki með börnum í leikskóla (fimm ára) leiddi í ljós að ástundunin hefði jákvæð áhrif á nemendur varðandi tungumálakunnáttu, því að koma hugsun í orð og að rökstyðja skoðanir sínar. Þau urðu sjálfstæðari í samræðum og gátu stundað hálf gagnrýnar samræður (e. semi critical) og væru líklegri til að svara samnemendum sínum án þess að kennari leiddi samræðurnar áfram.

Daniel og Delsol (2006, bls. 26-28) nálgast hugmyndafræði P4C á mun flóknari hátt en fyrri rannsækendur. Þau skipta samræðusamfélögum (eða ekki samræðusamfélögum) í fimm flokka:

- (1) Samhengislaus orðaskipti (e. anecdotal type of exchange), þar sem einstaklingar taka þátt í samræðu en hafa ekki sameiginleg markmið, þar sem orðaskiptum eru oftast beint til kennara og innihald samhengislaust.
- (2) Einræðu orðaskipti (e. monological type of exchange). Þar svara nemendur, en í fáum orðum, samhengi samræðunnar vantar, rökstuðningur er ekki gefinn nema beðið sé um hann, rannsóknin felst í að finna svárið sem kennarinn leitar eftir.

(3) Ógagnrýnin samræða (e. non-critical dialogical type of exchange) er upphaf samræðusamfélags, þar skiptast jafningjar á skoðunum og bera virðingu fyrir ólíkum skoðunum, magn skoðana er metið frekar en gæði þeirra.

(4) Hálf-gagnrýnin samræða (e. semi-critical dialogical type of exchange), þar er leitast við að svara spurningum sameiginlega, nemendur koma með gagnrýnar spurningar, en þær ná ekki flugi í samræðunni, skoðanir eru hálf réttlættar.

(5) Gagnrýnin samræða (e. critical dialogical type of exchange), Þar er búið að koma upp samræðusamfélagi, þar sem skipst er á hugmyndum og leitin er sameiginleg, nemendur nálgast spurningarnar með opnum hug og leita lausna, gagnrýni og viðmið eru tekin til umræðu.

Stig (1) og (2) eru orðaskipti en geta ekki flokkast sem samræður. Orðaskipti verða að *samræðum* (e. dialogical) á stigi (3) og geta þróast í (4) og (5). Samræður geta verið mismunandi og misgagnrýnar, en það er með gagnrýnum samræðum sem hugmyndir og skoðanir eru myndaðar og þeim breytt.

Daniel, Pettier og Auriac-Slusarczyk (2011, bls. 296-297, 303), rannsökuðu rökleikni og samræður fjögurra ára barna. Þau studdust við hugmyndafræði P4C, einnig við þroskakennningar Vygotskys, Meads, og Bruners um að máltaka og hugsun séu nátengd félagslegum samskiptum og eigi sér stað í félagslegu samhengi. Niðurstöður bentu til að börnin í tilraunahópnum tileinkuðu sér flóknari hugsun, þau settu mál sitt frekar fram í annarri og þriðju persónu en í fyrstu persónu. Samræður þeirra þróuðust úr samhengislausri samræðu, yfir í einræður og yfir í samræður. Sú síðasta gefur vissa vísbendingu um óhlutbundna hugsun og hæfni í að setja sig í spor annarra (e. decentering). Með þátttöku í samræðusamfélagi væri ýtt undir samskipti, samræður og jafnvel hálf-gagnrýnar samræður (e. semi-critical).

Rannsókn sem Ghaedi, Mahdian, og Fomani (2015, bls. 549-551) gerðu benti til að heimspeki með börnum á leikskólaaldri gæti stuðlað að aukinni sköpunargáfu (e. creativity). Börnin skapa fleiri nýjar hugmyndir, rökstyðja mál sitt og gefa lengri og frumlegri svör. Til að svo megi verða þyrftu kennarar að gefa þeim rými til að tjá sig í sveigjanlegu umhverfi, þar sem leikið sé með möguleika og óvenjulegar hugmyndir.



## 9.2 Hvað ályktanir er hægt að draga af rannsóknum?

Rannsóknirnar benda til að heimspekiiðkun með börnum geti stuðlað að:

- Aukinni rökleikni (e. reasoning skills og verbal reasoning skills) (García-Moriyón o.fl., 2005, bls. 19-20; Hreinn Pálsson, 1996, bls. 25-26; Lipman, 1973, bls. 20-21, 24. Säre o.fl., 2016, bls. 291 Yan o.fl., 2018, bls. 25).
- Eflingu málþroska (Daniel og Delsol, 2006, bls. 30-31, 43; Daniel o.fl., 2011, bls. 302; Säre o.fl., 2016, bls. 291-292).
- Aukinni notkun ályktunarorða (Gasparatou og Kampeza, 2012, bls. 78-79; Säre o.fl., 2016, bls. 285-287, 291-292; Soter o.fl., 2008, bls. 388-389).
- Eflingu gagnrýnnar hugsunar (gagnrýnna samræðna) (Daniel o.fl., 2011, bls. 298-299; Gasparatou og Kampeza, 2012, bls. 77, 80).
- Jákvæðum áhrifum á aðrar námsgreinar (Lipman, 1973, bls. 24; Gorard o.fl., 2015, bls. 3, 31, 2016 bls. 1, 16-17).
- Eflingu á skapandi hugsun (Ghaedi o.fl., 2015, bls. 549-550; Yan o.fl., 2018, bls. 25).

Ef gagnrýni Kitchener (1990, bls. 423) er höfð til hliðsjónar, sýna þessar rannsóknir ekki fram á að ástundun heimspeki stuðli að aukinni leikni í heimspekilegri hugsun. Það sem rannsóknirnar sýna hins vegar fram á er að heimspekiiðkun með börnum getur stuðlað að aukinni hugsunarleikni. Lipman hélt því fram að hugsun ætti að vera skilin sem heild en ekki aðskilin viðfangsefni (Lipman, 1991a, bls. 20-25). Þau próf sem sett voru fyrir mæla ekki hugsun sem heild heldur einstaka efnisþætti. Það sést að iðkunin stuðlar að fleiri en einum efnisþætti, líkt og gagnrýnni hugsun, og iðkunin hefur einnig áhrif á tungumálakunnáttu og sérstaklega notkun ályktunarorða. Hún virðist einnig hafa áhrif á aðrar námsgreinar og stuðlar að skapandi hugsun og rökleikni.

## 10. Niðurstöður

Hugtakið *barnaheimspeki* er regnhlífarhugtak yfir þá ástundun sem felst í að stunda heimspekilegar samræður við börn. Til eru tvö hugtök sem eru notuð sem lýsa ástunduninni og þau eru *heimspeki með börnum* eða *PwC* og *heimspeki fyrir börn* eða *P4C*. Hugtökin aðgreinast af fræðilegum grunni sem gerð var grein fyrir í sjöunda kafla. Yfirleitt er talað um heimspeki fyrir börn þegar notað er þar til gert kennsluefni sem helgað er sögu heimspekinnar. Greint var frá þeim nauðsynlegu skilyrðum sem þarf að uppfylla til að heimspekileg ástundun kallist heimspeki fyrir börn:

- (1) Notaðar eru kennsluleiðbeiningar og námsefni sem endurspegla sögu heimspekinnar, vandamál og hugsunarhátt.
- (2) Kennarar þurfa að hafa mikla þekkingu á inntaki námsefnisins og hafa grunn í heimspeki og heimspekiiðkun með börnum.
- (3) Samræðusamfélag þarf að vera til staðar og
- (4) ástundunin verður að stuðla að gagnrýnni og skapandi hugsun.

Gerð var grein fyrir þeim skilyrðum í kafla 4.1 og aftur í kafla 8.2.1 um að ef samræða væri heimspekileg þá þyrfti:

- (1) Umræðuefnið og hugmyndirnar sem rætt væri um að vera heimspekilegar.
- (2) Röklegum aðferðum verður að vera beitt við rannsóknina og
- (3) umræðan verður að einkennast af heimspekilegum vinnubrögðum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl. 2001, bls. 10; Lipman; Hreinn Pálsson, 1996. bls. 12; Lipman, 1998, bls. 4).

Kennarar sem og nemendur þurfa að uppfylla viss skilyrði svo að ástundunin kallist heimspeki. Hugtakið heimspeki fyrir börn er vel skilgreint hugtak og ofantalin skilyrði teljast *nauðsynleg* og *nægjanleg* fyrir að ástundunin kallist heimspeki fyrir börn eða P4C. Notast er við hugtakið *heimspeki með börnum* þegar lýst er fjölbreyttari ástundun þar sem kveikjurnar geta verið mjög fjölbreyttar - allt frá hefðbundinni nálgun á heimspekiástundun þar sem notaðar eru barnabókmenntir og til óhefðbundinnar heimspekiástundunar þar sem samræðukveikjur eru gripnar í leik, í sköpun eða í gegnum tjáningu.

Með því að stunda heimspeki með börnum virðist nauðsynlegt að aðhyllast vissan gildisdóm um að börn séu vitsmunaverur, hafi tök á að ræða heimspekileg vandamál og hafi tök á heimspekilegri hugsun, allavega í

einhverjum mæli. Kennarinn spilar það hlutverk að aðstoða nemendur við að koma hugsunum sínum í orð, sem einskonar ljósmóðir hugmynda líkt og Sókrates. En til að geta stundað slíka ástundun þarf eftirfarandi skilyrði:

Einstaklingurinn sem stundar heimspeki með börnum þarf að:

- (1) Bera virðingu fyrir hugsun barna og einfeldni.
- (2) Hafa áhuga á að stunda heimspekilegar samræður með börnum sem jafningi.
- (3) Tileinka sér vissa einfeldni og undrun.
- (4) Hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning.

Þessar fjórar forsendur teljast nægjanlegar til að heimspekiiðkun með börnum falli undir hugtakið *heimspeki með börnum*, þar sem kennari ýtir undir heimspekilegan þankagang, en börnin þurfa að vera virk og taka þátt í samræðunni af áhuga og takast á við dæmin af eigin reynslu. Sum börn virðast hafa tök á að beita óhlutbundinni hugsun og rökræða snemma á lífsleiðinni (McCall, 2009, bls. 11, 21, 23, 28) en slíkt er aðeins þroskað með ástundun og með því að takast á við hugsun með óhlutbundnum dæmum.

Eins og áður hefur komið fram hefur hugtakið *heimspeki með börnum* skotið rótum hér á Íslandi sem það hugtak sem notað er yfir P4C og PwC og því eiginlegt regnhlífarhugtak eins og hugtakið barnaheimspeki. Því mætti segja að heimspeki fyrir börn sem ástundun á heimspeki falli undir íslenska hugtakið *heimspeki með börnum*, sem undirgrein, en ekki líkt og Lipman vildi halda fram: Að PwC væri lítið afsprengi P4C (Naji og Hashim, 2017, bls. 4). Heldur virðist vera að á íslenskri tungu falli hugtakið *heimspeki fyrir börn* undir hugtakið *heimspeki með börnum* og því ekki alltaf augljóst til hvaða ástundunar er vísað.

Til eru margar útfærslur á spurnaraðferðum. Sumir notast við opnar sókratískar spurningar (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001, bls. 23). Aðrir við hugtakalega opnar en málfræðilega lokaðar spurningar (Worley, 2015, bls. 17-21) og sumar spurnaraðferðir líkt og CoPI krefjast agaðra vinnubragða þar sem kennari leiðir samræðuna áfram með því að koma auga á rökleg tengsl, þar sem börnin draga ályktanir og fella dóma með því að vera sammála eða ósammála. Þessar spurnaraðferðir krefjast mismikils undirbúnings og þekkingar á heimspeki, rökræði og heimspekiiðkun með börnum. Líkt og ástundunin birtist hjá Matthews er aðeins nauðsynlegt að hafa áhuga á að stunda heimspeki með börnum. En nálgun SAPERE, CoPI, P4C Lipmans og ástundun

Philosophy Foundation, krefjast námskeiða og jafnvel náms á meistara- eða doktorsstigi.

Líkt og kom fram hjá Elsu Haraldsdóttur (2015, bls. 46-47) skipta ytri og innri skilyrði sköpum við innleiðingu á heimspeki sem kennslugreinar í skólum, þar sem fræðsla og stuðningur við kennara er mjög mikilvæg. Þetta samsvarar því sem kom fram í viðtali við Hrein Pálsson, að ekki sé nægjanlegt skilyrði þegar kemur að ástundun barnaheimspeki að lesa einungis um hjólið, heldur þurfi að læra hvernig eigi að hjóla (Róbert Jack, 2010, bls. 9), til þess eru margar leiðir; t.d. að sækja námskeið hjá stofnunum sem sérhæfa sig í heimspekíástundun með börnum, leita til reyndari kennara eða láta vaða líkt og Matthews mælir með og læra af eigin athöfnum.

Hugtakið *heimspeki með börnum* og *heimspeki fyrir börn* byggja á að kennarinn sem hefur yfirumsjón með tímanum þurfi að trúá því að hann sé að stunda heimspeki með börnunum. Líkt og hefur komið fram eru mótbárur gegn heimspekilegri hugsun barna og efasemdir um að börn geti hugsað óhlutbundið. Erfitt er að hrekja þau rök og niðurstaðan virðist byggja á gildisdómi. Það er: Að heimspeki með börnum stuðlar að málþroska, rökgleikni, gagnrýnni og skapandi hugsun, sem virðast vera nauðsynleg skilyrði fyrir heimspekilegri hugsun. En líkt og Kitchener (1990, bls. 416-418, 423, 430) hélt fram eru slík skilyrði ekki nægjanleg til að hugsun kallist heimspekileg, heldur þarf lífsspeki að vera til staðar sem og óhlutbundin hugsun sem leitar sannleikans.

Slík skilgreining er gagnlaus ungum börnum og færa má rök fyrir því að ef markmið barnaheimspekinnar væri sett algjörlega á gagnrýna hugsun sem leitar að sannleikanum, væri slíkt að grafa undan náttúrulegri forvitni og eðli barnæskunnar, líkt og Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttur héldu (2012, bls. 34) fram: „Að velja hið sanna fram yfir hið fagra í nafni gagnrýnninnar hugsunar má bíða þar til barnið er tilbúið til þess.“

Börn eiga að fá tækifæri á að stunda samræður og dýpka reynslu sína með opnum spurningum, sem virkjar vissa hugsunarferla. Barnaheimspekin virðist uppfylla þessi skilyrði þar sem lögð er áhersla á reynslu barnanna og að þau takist á við eigin hugmyndir og annarra út frá mörgum hliðum og af eigin forsendum. Ekki er verið að reyna að innræta gildisdóma eða koma börnum í mótsögn um eigin skoðanir, heldur er áherslan lögð á ferlið að hugsa, að tala og að eiga í samræðum, þar sem er borin virðing fyrir öðrum og hlúð að lýðræðislegum samfélagsháttum í gegnum samræðusamfélag.

Mótbára I var hrakin með þeim rökum að skólastarf á Íslandi gerir kröfur um að börn eigi að fá tækifæri til að vera virkir þátttakendur í sinni þekkingarleit, og því er litið á félagsmótun sem virkt lýðræðislegt ferli en ekki beint miðlun siða til yngri kynslóða. Mótbára II var hrakin með þeim rökum að barnaheimspekin leggi ekki ofuráherslu á gagnrýna hugsun á kostnað skapandi hugsunar, heldur þroski þá hluta hugsunar sem eru opnir og henta aldri og þroska.

En þá er spurning... ef heimspeki með börnum á ekki að stuðla að gagnrýnni nálgun á viðfangsefnið, getur ástundunin þá kallast heimspeki? Svarið við þessu kann að virðast einfeldningslegt. Heimspeki þarf ekki að leita að sannleikanum í þeirri merkingu að finna algild sannindi, heimspeki getur verið leikur að hugtökum og merkingu, en sú iðja er ekki ómerkilegri en leitin að hinu sanna og eilífa. Þó heimspeki fjalli að stórum hluta um hið algilda, byggir hún einnig á hinu einstaka, en með því að rannsaka fyrst hið einstaka er hægt að finna tengingar og vensl hugmynda sem leiða að hinu altæka. Slíkt er þó aðeins þjálfað og krefst tíma og leikni. Heimspeki í þeim skilningi sem fullkomin lokaútkoma hins rétta er ekki markmið barnaheimspekinnar, heldur er það ferlið, eftirgrennslan og rannsóknin á eigin reynslu og skoðunum út frá heimspekilegum kveikjum sem skipta öllu máli. Heimspeki þarf ekki að hafa eina óyggjandi sanna lokaútkomu, því ef sú væri raunin, hefði heimspekin, líkt og hún hefur birst seinustu árpúsundin, litla merkingu, þar sem arfleifðin byggir á að sanna og afsanna heimspekilegar kenningar.

Ef litið er til mótbáru III um að börn geti ekki hugsað heimspekilega og heimspeki sé aðeins ástunduð sem fullkomið form formlegra aðgerða og með óhlutbundnum ályktunum er hæpið að halda því fram að börn sem stunda heimspeki beiti heimspekilegri hugsun. Líkt og kom fram í sjötta kafla taldi Platon að aðeins verndarar á fimmtugsaldri með óspillta sál og heimspekilegt eðli geti hugsað heimspekilega. Þessa fullyrðingu tel ég full fjarstæðukennda til að eiga samleið með raunveruleikanum. Mótbára III ristir þó mun dýpra. Ekki er hægt að halda því óyggjandi fram að börn hugsu heimspekilega en í réttu umhverfi virðist hægt að ýta undir náttúrulega forvitni og næra hana svo hún sái þeim frjókornum sem verða að heimspekilegri hugsun.

Í rauninni er slíkt hægt hvort sem einstaklingur trúir að ástundunin sé heimspeki eður ei. Einstaklingur sem ekki trúir að barnaheimspeki sé heimspeki en styðst við kennsluleiðbeiningar sem byggja á barnaheimspeki, getur því - án þess að fara í mótsögn við eigin sannfæringu - stundað samræður

með börnum, hún telst einfaldlega ekki heimspekileg. Þetta er því spurning um hversu þröngt við skilgreinum heimspekihugtakið.

Einstaklingur sem hefur dregið þá ályktun að börn geti hugsað heimspekilega líkt og þær forsendur sem Matthews virðist teljast nægjanlegar til að hugsun barna geti kallast heimspekileg.

- (1) Heimspekileg hugsun byggir á að spyrja spurninga og undrast um tilveruna og færa rök fyrir skoðunum sínum.
- (2) Börn eru forvitin.
- (3) Börn undrast um lífið og tilveruna af barnslegri einfaldni.
- (4) Þau spyrja spurninga.
- (5) Þau rökstyðja skoðanir sínar.
- (N) Börn geta hugsað heimspekilega

Hægt er að efast um að þessi ályktun sé rétt, en þetta eru rök engu að síður og byggja á víðri skilgreiningu á heimspeki. Kennari sem hefur felld svipaðan gildisdóm um að börn geti stundað heimspekilegar samræður; getur stundað samræður og kallað þær heimspeki með börnum eða heimspeki fyrir börn eða hvað annað sem hefur heimspekilega tengingu.

Því er ekki nauðsynlegt að telja að börn hafi tök á heimspekilegri hugsun til að stunda samræður og nota kennsluefni sem ætlað er til heimspekiiðkunar með börnum. En af þeim dæmum sem hafa verið tekin geta einstaklingar sem hafa góð tök á heimspeki, bæði sem ástundun og fræðilegri þekkingu kafað dýpra og innt eftir fágæðri rökum. En þá er það spurningin: Er barnaheimspeki heimspeki? Svar þessarar spurningar ræðst af því hvað telst vera heimspeki. Vandamálið er að ekki eru allir sammála um nauðsynleg og nægjanleg skilyrði hugtaksins. Ef því er hafnað að barnaheimspeki sé heimspeki þá er gefið í skyn að hægt sé að gera tæmandi útlistun á nauðsynlegum og nægjanlegum skilyrðum fyrir því sem kallast heimspeki. Ef fallist er á að heimspeki sé ekki aðeins eitthvað fullkomið form hreinnar hugsunar, heldur rannsókn á venslum hugtaka við raunveruleikann. Þá er ekki skilyrði að heimspekiiðkun stuðli að aukinni leikni í heimspekilegri hugsun og markmiðið er ekki að búa til litla heimspekinga, heldur að gefa börnum tækifæri á því að þroska hugsun sína í samneyti við aðra með samræðu.

Rannsóknir varpar ljósi á nokkrar nauðsynlegar forsendur fyrir því að heimspekileg hugsun kallist heimspeki. Það er að ástundunin virðist hafa áhrif á þá efnispætti sem teljast nauðsynleg skilyrði fyrir að hugsun geti kallast heimspekileg og ef litið er á heimspeki sem ferli, þá er þessi ástundun

nauðsynleg sem langtímamarkmið. Því er óhætt að álykta að barnaheimspeki sé heimspeki. Af þessum ályktunum má einnig draga þá ályktun að börn geti lært heimspeki og því svar við spurningunni: Geta börn lært heimspeki og hvað merkir það? Þetta er í raun spurning um hvað er að *læra* og hvað *heimspeki* merkir. Börn geta lært að taka þátt í samræðum, hlusta á aðra, koma skoðunum sínum í orð, ígrunda og draga ályktanir svo eitthvað sé nefnt. Og í því er „heimspekinámið“ fólgið - aðferðafræði þar sem heimspeki er *stunduð* en ekki *kennd*. Það er allavega ekki hægt að halda því fram að börnin séu að læra heimspeki líkt og hún er kennd í akademísku námi þar sem áhersla er lögð á kenningar og kenningasmiði..

En í þessari upptalningu tel ég svarið við síðustu spurningunni vera komið, það er: Af hverju barnaheimspeki? Eða með öðrum orðum: Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í leikskólum eða er hugmyndafræðin barn síns tíma? Svo virðist vera að ástundun á barnaheimspeki hafi óneitanlega áhrif á þroska barna hvernig þau hugsa og tjá sig. Ef leikskólastarf á að felast í að stuðla að málþroska, víðsýni, lýðræðislegum vinnubrögðum og þroskun hugsunar, virðist ástundun á barnaheimspeki vera ákjósanleg ástundun.

Hugmyndafræðin er enn ung og hefur þróast allt frá því að Lipman kom með þá framúrstefnulegu hugmynd að kenna börnum heimspeki. Hægt er að sjá á yfirferðinni að ástundunin hefur skotið rótum og þróast allt frá þeirri hugmynd að búa til heimspeki fyrir börn. Hún er ástunduð með margvíslegum kveikjum og sumar henta leikskólum betur en aðrar. Hægt er að nota barnabókmenntir til að stuðla að samræðu og læsi, hægt er að nota sköpun til að draga fram hugsun nemenda og dýpka hana. Hægt er að nota tjáningu eða grípa samræðukveikjur í leik. Allt þetta er eitthvað sem samsvarar góðu leikskólastarfi, þar sem nemendur geta endurspeglað sína eigin reynslu og í samneyti við kennara og samnemendur þroskað hugsun sína, á hæsta svæði mögulegs þroska í samneyti við aðra.

## 10.1 Umræður

Í þessari rannsókn var gerð tilraun til að útlista megininntak barnaheimspekinnar og þeirra hugtaka sem nauðsynlegt er að hafa tök á ef ástundunin á að standa undir nafni. Raktar voru þrjár mótbárur sem voru hraktar með þeim gögnum sem lágu fyrir. Efast má um að rökstuðningurinn sem fram var settur sé nægjanlegur til að eyða efasemdum um að ung börn hafi tök á að hugsa heimspekilega. Þetta eru þær ályktanir sem dregnar voru með gagnrýnum hætti, en líkt og tekið var fram í inngangi er höfundur þessarar ritgerðar ekki hlutlaus. Reynt var þó að leggja gildisdóma rannsakandans til hliðar og skoða viðfangsefnið út frá gögnunum.

Vankantar þessarar rannsóknar eru þau gögn sem notuð voru. Höfundur ákvað að notast við skrif fræðimanna, áherslur í námskrám og rannsóknir til að dýpka hugtökin sem voru til umræðu og því eru niðurstöðurnar bundnar þeim gögnum sem urðu fyrir valinu, en eflaust mætti finna fleiri hliðar og túlkanir á hugtökunum. Ályktanir voru dregnar í samræmi við gögnin og reynt var að gæta hlutleysis. Ekki er ómögulegt að margir séu ósammála því að hugtökin *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki með börnum* falli undir hugtakið *heimspeki*, þar sem fjallað var um heimspeki út frá víðri skilgreiningu á þeim forsendum að þrengri skilgreiningar hefðu jafn lítinn árangur borið og þær víðari, varðandi nauðsynleg og nægjanleg skilyrði.

Þó því sé haldið fram að skólastarf á Íslandi feli í sér þann gildisdóm að stuðla ætti að þroska hugsunar barna og gera þau virk í þekkingarleit sinni er það óneitanlega markmið skólakerfisins að innræta góða siði og miðla menningu. En niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að miðlunin eigi að vera virk athöfn þar sem börn fá tækifæri til að skoða menninguna út frá eigin sjónarhól.



## 11. Lokaorð

Af öllu því sem fjallað hefur verið um er ljóst að ástundun barnaheimspeki er ekki gildissnauð iðja; hún virðist hlúa að skapandi og gagnrýnni hugsun, lýðræðislegum samfélagsháttum, víðsýni, rökleikni og sjálfstæði. Dregin var sú ályktun að ef stuðst er við víða skilgreiningu á hugtakinu *heimspeki* er *barnaheimspeki* heimspeki. Börn geta lært heimspekilega aðferð með þátttöku í samræðum við jafningja undir handleiðslu kennara. Gildi barnaheimspekinnar í íslensku skólastarfi og hvort skynsamlegt sé að leggja stund á iðjuna, ræðst af því hvort leggja eigi áherslu á raddir barnanna, sjálfstæði þeirra, rökleikni, málþroska, víðsýni og þroskun hugsunar. Höfundur þessarar rannsóknar telur slíkt eiga við í íslensku leikskólakerfi.

Hugtakið *barnaheimspeki* var skilgreint sem regnhlífarhugtak yfir þá ástundun sem hefur verið nefnd heimspeki með börnum eða PwC og heimspeki fyrir börn eða P4C. Munurinn liggur í fræðilega grunninum, þar sem *heimspeki fyrir börn* er skuldbundin sögu heimspekinnar, meðan *heimspeki með börnum* er hugtak sem nær yfir hefðbundna og óhefðbundna heimspekilega ástundun. Einnig kom fram að ekki er gerður skýr greinarmunur á ástunduninni á Íslandi þar sem hugtakið *heimspeki með börnum* nær bæði yfir ástundun P4C og PwC og því ekki alltaf ljóst til hvers er vísað. Þessi rannsókn gefur vissa yfirsýn yfir þau vandamál sem felast í að ástunda heimspeki með börnum og mótbáru sem geta staðið í vegi fyrir ástunduninni. Til að undirbyggja gildi barnaheimspekinnar þarf frekari rannsóknir á ástundun og áhrifum hennar hér á landi, einnig þarf að rannsaka áhrif á ástundun heimspeki í æsku á hugsun seinna á lífsleiðinni.



# Heimildir

Aðalbjörg Steinarsdóttir, Anna Þórunn Hjálmarsdóttir, Helga María Þórarinsdóttir, Kristín Sigurðardóttir, Sigurbjörg Friðný Héðinsdóttir, Unnur Kristjánsdóttir, Þórdís Halldórsdóttir og Örn Arnarson. (2001). *Íslenskar barnabókmenntir og þjóðsögur sem uppspretta heimspekilegrar samræðu meðal leikskólabarna: Þróunarverkefni leikskólans Lundarsels 1999-2001*. Akureyri: Leikskólinn Lundarsel.

Akraneskaupstaður. (2009). *Leikskólarnir á Akranesi: Upplýsingarit um leikskólana á Akranesi*. Sótt af [https://www.akranes.is/static/files/pdf/Skra\\_0033262.pdf](https://www.akranes.is/static/files/pdf/Skra_0033262.pdf)

Anna Magnea Hreinsdóttir. (2018). *Úttekt á sameiningum leikskóla Reykjavíkurborgar 2009-2018*. Sótt af [https://fundur.reykjavik.is/sites/default/files/agenda-items/149\\_1.1\\_skyrsla\\_lokaeintak.pdf](https://fundur.reykjavik.is/sites/default/files/agenda-items/149_1.1_skyrsla_lokaeintak.pdf)

Daniel, M.-F. og Delsol, A. (2006). Learning to dialogue in kindergarten: A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23-52. Sótt af <http://libservices.viterbo.edu/journal/ojs/index.php/at/article/view/826/590>

Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. og Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education*, 2(3), 296-304. doi:10.4236/ce.2011.23041

Descartes, R. (2001). *Hugleiðingar um frumspeki* (Þorsteinn Gylfason þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag (frumútgáfa 1641).

Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1933).

Dumontheil, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostralateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 57-76. doi:10.1016/j.dcn.2014.07.009

Elsa Haraldsdóttir. (2011). *Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum*. Sótt af [https://gagnrýnin.hugsun.hi.is/wp-content/uploads/Gagnrýnin-hugsun-og-sidfraedi\\_Lokaskyrsla.pdf](https://gagnrýnin.hugsun.hi.is/wp-content/uploads/Gagnrýnin-hugsun-og-sidfraedi_Lokaskyrsla.pdf)

Elsa Haraldsdóttir. (2015). *Heimspæileg samræða í menntun: Rannsókn á tengslum heimspæki og menntunar í leik- og grunnskólum Garðabæjar 2013-2015*. Sótt af [http://gardaskoli.is/library/Files/Innra\\_mat/Ranns%C3%B3knarverkefni%20um%20tengsl%20heimspæki%20og%20kennslu\\_lokask%C3%BDrsla%20des%202016.pdf](http://gardaskoli.is/library/Files/Innra_mat/Ranns%C3%B3knarverkefni%20um%20tengsl%20heimspæki%20og%20kennslu_lokask%C3%BDrsla%20des%202016.pdf)

Erlendur Jónsson. (2013). *Inngangur að rökfræði I*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

García-Moriyón, F., Rebollo, I. og Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14-22. doi:10.5840/thinking20051743

Gasparatou, R. og Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82. Sótt af <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076>

Ghaedi, Y., Mahdian, M. og Fomani, F. K. (2015). 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(5), 547-551. doi:10.12691/education-3-5-2

Gorard, S., Siddiqui, N. og See, B. H. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Sótt af [https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF\\_Project\\_Report\\_PhilosophyForChildren.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf)

Gorard, S., Siddiqui, N. og See, B. H. (2016). Can 'philosophy for children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22. doi:10.1111/1467-9752.12227

Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun: Hugleiðingar og tillögur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1903).

- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2018). *Skólar og lýðræði: Um borgaramenntun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gunnar E. Finnbogason. (2010). Samfélag - skóli - einstaklingur: Helstu uppeldis- og menntahugmyndir Johns Dewey. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 43-55). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gunnar Ragnarsson. (2000). Um John Dewey. Í J. Dewey, *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi) (bls. 13-37). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason. (2014). *Hugleiðingar um gagnrýna hugsun: Gildi hennar og gagnsemi*. Reykjavík: Heimspekistofnun - Háskólaútgáfan.
- Hreinn Pálsson. (1986). *Heimspeki með börnum*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun uppeldismála.
- Hreinn Pálsson. (1992). Heimspeki með börnum og unglíngum. *Hugur: Tímarit um heimspeki*, 5(1), 44-55. Sótt af [http://timarit.is/view\\_page\\_init.jsp?gegnirId=000538042](http://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=000538042)
- Hreinn Pálsson. (1996). We think more than before about others and their opinions: (An evaluation report from Iceland). *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 24-29. doi:10.5840/thinking19961245
- Hæðarból. (e.d.). Heimspeki. Sótt af <http://www.haedarbol.is/Skolastarfid/Heimspeki>
- ICPIC. (e.d.). About us. Sótt af <https://my.icpic.org/about.html>
- Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson. (1997). *Heimspeki með börnum: Þróunarverkefni unnið í leikskólanum Foldaborg 1994-1996*. Reykjavík: Höfundur.
- Jackson, T. E. (2017). *Gently Socratic inquiry\**. Sótt af <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-NEW.pdf>

- Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir. (2019). „...mér má finnast öðruvísi...“ Hugleikur – samræður til náms í leikskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2019/menntun\\_barna\\_leik\\_grunn/05.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2019/menntun_barna_leik_grunn/05.pdf)
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431. Sótt af <http://www.jstor.org/stable/24436883>
- Kristján Kristjánsson. (2013). Hugtakagreining. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 251-267). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Leikskólinn Aðalþing. (e.d.). Námskrá Aðalþings. Sótt af <http://www.adalthing.is/is/namskra>
- Leikskólinn Akrar. (2014). *Námskrá leikskólans Akra*. Sótt af <http://www.akrar.is/akrar/g%C3%B6gn%20fyrir%20heimas%C3%AD%C3%B0u/n%C3%A1mskr%C3%A1%20leiksk%C3%B3lans%20akra.pdf>
- Leikskólinn Hvammur. (2018). *Skólanámskrá leikskólans Hvamms 2018: Vinátta, jákvæð samskipti, jafnrétti*. Sótt af <http://hvammur.leikskolinn.is/hvammur/sk%C3%B3lan%C3%A1mskr%C3%A1%20hvamms%202018.pdf>
- Leikskólinn Sunnufold. (2016). *Skólanámskrá: Leikskólinn Sunnufold*. Sótt af <http://www.sunnufold.is/sunnufold/sk%C3%B3lan%C3%A1mskr%C3%A1%20sf%202017.pdf>
- Leikskólinn Vallarsel. (2019). *Skólanámskrá: Leikskólinn Vallarsel*. Sótt af <http://www.vallarsel.is/156-vallarsel.leikskolinn.is/myndr%C3%A6n%20sk%C3%B3lan%C3%A1mskr%C3%A1%20vallarsels%20yfirfarin%20n%C3%B3v%202019.pdf>
- Lipman, M. (1973). *Philosophy for children*. Sótt af <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf>

- Lipman, M. (1984). The cultivation of reasoning through philosophy. *Educational Leadership*, 42(1), 51-56. Sótt af [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198409\\_lipman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_lipman.pdf)
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12. Sótt af <http://libservices.viterbo.edu/journal/ojs/index.php/at/article/view/403/197>
- Lipman, M. (1991a). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1991b). *Uppgötvun Ara* (Hreinn Pálsson þýddi). Reykjavík: Heimspekiskólinn.
- Lipman, M. (1998). On children's philosophical style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(2), 2-7. doi:10.5840/thinking19981422
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3-16. doi:10.14746/eip.2011.1.2
- Lipman, M. Sharp, A. M. og Oscanyan, F. S. (1991). *Heimspekiaefingar: Kennsluleiðbeiningar með Uppgötvun Ara* (Hreinn Pálsson þýddi). Reykjavík: Heimspekiskólinn.
- Locke, J. (1989). Some thoughts concerning education. Í J. W. Yolton og J. S. Yolton (ritstjórar), *Some thoughts concerning education* (bls. 83-265). Oxford: Clarendon Press (frumútgáfa 1693).
- Lundarsel. (e.d.). *Námskrá Lundarsels*. Sótt af <http://lundarsel.karellen.is/166-lundarsel.karellen.is/namskra%20lundarsels%2017.pdf>
- Margrét Jensína Þorvaldsdóttir. (2010). Heimspekisamræða í kennarahópi. Í Helga Ólafs og Hulda Proppé (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum XI* (bls. 183-190). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/6844>
- Matthews, G. B. (2000). *Heimspeki og börn* (Skúli Pálsson þýddi). Kópavogur: Sóley.

- McCall, C. C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. New York: Routledge.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla 1999*. Sótt af <https://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/SearchResult.xsp?documentId=D26D13FDEBE9810C002576F00058D4C0&action=openDocument>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/namskrar/>
- Montclair State University. (e.d.). IAPC timeline. Sótt af <https://www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/>
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279. doi:10.1111/1467-9752.00172
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. doi:10.1007/978-981-287-532-7\_164-1
- Naji, S. og Hashim, R. (ritstjórar). (2017). *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives*. doi:10.4324/9781315208732
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–41). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2016). *Sannfæring og rök: Gagnrýnin hugsun, hversdagslegar skoðanir og rakalaust bull*. Reykjavík: Heimspekistofnun - Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Sótt af [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/grunnthaettir\\_lydr\\_mannrett.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/grunnthaettir_lydr_mannrett.pdf)



- The Philosophy Foundation. (2020). Our Mission. Sótt af <https://www.philosophy-foundation.org/our-mission>
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.  
doi:10.1002/tea.3660020306
- Piaget, J. og Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Book.
- Piaget, J. (1973). *The child's conception of the world*. London: Paladin (frumútgáfa 1929).
- Platon. (2009a). *Ríkið: Fyrri bindi* (Eyjólfur Kjalar Emilsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Platon. (2009b). *Ríkið: Síðara bindi* (Eyjólfur Kjalar Emilsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Platón. (2009c). *Menón* (Sveinbörn Egilsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin.
- Róbert Jack. (2006). *Hversdagsheimspeki: Upphaf og endurvakning*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Róbert Jack. (2010). Barnaheimspeki er rannsókn á möguleikum: Róbert Jack ræðir við Hrein Pálsson og Brynhildi Sigurðardóttur. *Hugur: Tímarit um heimspeki*, 22(1), 8-28. Sótt af <https://timarit.is/page/5696308#page/n9/mode/2up>
- Säre, E., Luik, P. og Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Frames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273-295. doi:10.3176/tr.2016.3.03
- Skirbekk G. og Gilje N. (2008). *Heimspækisaga* (Stefán Hjörleifsson þýddi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Smith, P. K., Wigboldus, D. H. J. og Dijksterhuis, Ap. (2008). Abstract thinking increases one's sense of power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 378-385. doi:10.1016/j.jesp.2006.12.005
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K. og Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391. doi:10.1016/j.ijer.2009.01.001
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. Í C. Michael, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Souberman (ritstjórar), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (bls. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). An experimental study of the development of concepts. Í A. Kozulin (ritstjóri), *Thought and language* (bls. 96-145). Cambridge: The MIT Press.
- Worley, P. (2015). Open thinking, closed questioning: Two kinds of open and closed question. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 17-29. doi:10.21913/jps.v2i2.1269
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z. og Wang, C.-C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33. Sótt af <http://libservices.viterbo.edu/journal/ojs/index.php/atpp/article/view/1160/967>