

Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education | 33(1), 2024, 75-94

Sérrit um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara

INGI JÓHANN FRÍÐJÓNSSON | LUNDARSEL/PÁLMOHOLT

GUÐMUNDUR HEIÐAR FRÍMANNSSON | HÁSKÓLINN Á AKUREYRI

<https://doi.org/10.24270/tuom.2024.33.5>

AÐ UNDRAST HEIMINN: HEIMSPEKI OG BÖRN

Í greininni er fjallað um hugmyndir barnaheimspekinnar, hugtökin *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki með börnum* eru afmörkuð í samræmi við helstu kennismiði. Í framhaldi er fjallað um það hvort barnaheimspeki geti yfir höfuð talist heimspeki. Farið er yfir helstu mótbáur og svör og komist að þeirri niðurstöðu að barnaheimspeki sé heimspeki. Færð eru rök fyrir því af hverju skynsamlegt getur talist að stunda barnaheimspeki í íslenskum leikskólum og fjallað um þann ávinning sem iðjan getur haft í för með sér og rannsóknir hafðar til hliðsjónar. Iðkun barnaheimspeki í íslenskum leikskólum samræmist vel aðalnámskrá leikskóla. Áhersla er lögð á eflingu gagnrýnnar og skapandi hugsunar í menntun ungra barna þar sem virðing er borin fyrir þroska þeirra, reynslu og upplifun.

Efnisorð: heimspeki, barnaheimspeki, skapandi hugsun, gagnrýnin hugsun, aðalnámskrá leikskóla

INNGANGUR

Í þessari grein er rýnt í það hvort og hvernig iðkun barnaheimspeki stuðlar að þroska ungra barna og hvort hún samræmist markmiðum stjórnvalda sem sett eru fram í aðalnámskrá leikskóla. Fyrst þarf að greina hvað er átt við með hugtakinu barnaheimspeki sem nær yfir fjölbreyttar leiðir í heimspekiástundun með börnum, farið verður yfir hugmyndir Matthew Lipmans og Garreth B. Matthews og kjarni kennsluáðferða þeirra greindur og settur í samhengi við hugtök barnaheimspekinnar. Spurt er hvort barnaheimspeki geti talist heimspeki, þar sem ástundunina skorti suma eiginleika viðtekinnar iðkunar heimspeki í hópi fullorðinna. Höfundar leitast við að rökstyðja að barnaheimspeki sé réttnefnd heimspeki. Höfundar barnaheimspekinnar voru þeirrar skoðunar að hefja þyrfti þjálfun í heimspeki og gagnrýnni hugsun snemma á skólaferlinum, það væri of seint að byrja í háskóla. Hér verður rýnt í rannsóknir á hugsun ungra barna og höfundar leitast við að átta sig á hvort iðkun barnaheimspeki þroskar og þjálfar hugsun barna og viðhorf og tilfinningar þeirra fyrir öðrum. Niðurstöður þessarar rýni verða síðan ræddar í tengslum við markmið sem sett eru í lögum um leikskóla nr. 90/2008 og *Aðalnámskrá leikskóla* með breytingum 2023.

GRUNNHUGMYNDIR BARNHEIMSPEKINNAR OG ÁSTUNDUN

Barnaheimspekina má rekja til Bandaríkjanna á sjöunda áratug síðustu aldar og er Matthew Lipman iðulega nefndur upphafsmaður hennar. Lipman starfaði sem heimspikiprófessor og í kennslu sinni tók hann eftir að háskólanema skorti leikni í gagnrýninni hugsun og dró þá ályktun að huga þyrfti að þeim þáttum fyrir í skólakerfinu. Lipman hóf að semja námsefni fyrir grunnskóla með heimspekilegum sögum sem áttu að vekja með nemendum spurningar sem leiddu til heimspekilegra samræðna (Hreinn Pálsson, 1986; Lipman, 1973, 2017). Rannsóknir hans bentu til þess að heimspekiiðkun í grunnskólum stuðlaði að aukinni rökleikni og bættum námsárangri í öðrum greinum, t.d. læsi (Lipman, 1973). Hann þróaði kennslufnið og aðferðirnar áfram og stofnaði, ásamt Ann Margret Sharp, Institute for the Advancement of Philosophy for Children sem sérdeild innan menntavísindasviðs Montclair-háskólans í Bandaríkjunum. Aðalmarkmið deildarinnar var (og er) að gefa út námsefni, kennsluleiðbeiningar og námskrár, stunda vettvangsrannsóknir og mennta kennara í heimspeki fyrir börn, en Lipman taldi að það vantaði meiri heimspekikennslu í grunnmenntun kennara (Elsa Haraldsdóttir, 2011; Lipman, 2011).

Lipman (1991) lagði mikla áherslu á að nám og skólakerfið ættu fyrst og fremst að stuðla að hugsun og hugsunarleikni. Hann leit á menntun sem félagslegan og lýðræðislegan feril þar sem nemendur og kennarar ynnu í sameiningu að því að móta það sem hann kallaði samræðufélag (e. community of inquiry). Samræðufélag er viss menning þar sem umræða fær að blómstra og þróast með rökrænum hætti. Nemendur rannsaka viðfangsefni og deila skoðunum sínum, hlusta á aðra og koma með gagndæmi. Lögð er áhersla á rökstuðning, að nemendur nýti sér skoðanir hver annars og dragi í sameiningu ályktanir varðandi umræðufnið. Lipman taldi slíkt nám og námsumhverfi efla æðri hugsunarferla sem byggðust á gagnrýninni og skapandi hugsun.

Gareth B. Matthews, annar frumkvöðull á sviði barnaheimspekinnar, var prófessor í heimspeki og tók eftir því – líkt og Lipman – að nemendur hans á háskólastigi skorti leikni í heimspekilegri og gagnrýninni hugsun. Matthews (2000) taldi þó að nemendur sínir hefðu mögulega hugsað heimspekilega fyrir á lífsleiðinni, það er í barnæsku. Hann hélt því fram að heimspekileg hugsun væri börnum eðlislæg, ein ástæðan sem hann nefnir er að ung börn búi yfir sakleysi, sem sé uppistaða margra heimspekilegra spurninga um lífið og tilveruna. Sakleysið birtist í því að börn spyrja oft óvæntra og undarlegra spurninga, þau gera sér ekki grein fyrir því að spurningarnar geta virst fullorðnum skrýtnar eða vafasamar. Þau „lenda“ eiginlega í því að spyrja heimspekilegra spurninga af meðfæddu sakleysi og forvitni. Sakleysið virðist þó dvína með aldrinum og fullorðnir einstaklingar sem ætla að fást við heimspeki þurfa því að temja sér visst barnlegt sakleysi og forvitni svo að hversdagsleikinn vekji upp með þeim undrun og heimspekilegar spurningar. Matthews studdist ekki við fyrir fram samið námsefni, heldur taldi hann að nýta mætti aðrar kveikjur til samræðna.

Í þessari örstuttu yfirferð um hugmyndir Lipmans og Matthews kristallast tvö hugtök sem gjarnan er beitt til að lýsa heimspekiiðkun með börnum. Annars vegar „Philosophy for Children“ eða „P4C“, sem lýsir heimspeki fyrir börn í anda Lipmans og hins vegar „Philosophy with Children“ eða „PwC“ (Sutcliffe, 2017), sem lýsir hugmyndum sem Matthews setti fram. Þessi hugtök mætti yfirfæra á íslensku sem *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki*

með börnum en það hefur tíðkast að nota hugtakið heimspeki með börnum jöfnum höndum yfir ástundun P4C og PwC í íslenskum skrifum.

Í *heimspeki fyrir börn* er lögð áhersla á fyrir, þ.e. hugmyndin er að stuðst sé við námsefni sem er sérstaklega samið fyrir heimspekilegar samræður með börnum, oftast er notuð saga eða vandamál sem vekur upp undrun og kyndir undir forvitni og rannsóknarvinnu. Markmiðið er ekki að kenna fræðilega heimspeki heldur kveikja áhuga og dýpka samræður svo þær verði heimspekilegar og þannig læri börn að beita heimspekilegri hugsun. Áherslan er lögð á að *stunda* heimspekilegar samræður og með æfingu læra nemendur á eigin hugsunarferla og dýpka þekkingu sína með eigin reynslu og skarpskyggni. Heimspeki fyrir börn byggist á eftirfarandi forsendum:

- (1) Notaðar eru kennsluleiðbeiningar og námsefni sem endurspeglar sögu, vandamál og hugsunarhátt heimspekinnar (Sharp, 2017).
- (2) Kennarinn þarf að hafa grunn í heimspeki, og mikla þekkingu á inntaki námsefnisins og heimspekiiðkun með börnum (Lipman, 2011).
- (3) Samræðufélag þarf að vera til staðar.
- (4) Ástundunin verður að stuðla að gagnrýnni og skapandi hugsun (Lipman, 1991).

Auk þessara forsendna þarf þrennt til viðbótar að vera fyrir hendi:

- (1) Umræðuefnið og hugmyndirnar sem ræddar eru þurfa að vera heimspekilegar.
- (2) Beita þarf röklegum aðferðum við rannsóknina.
- (3) Umræðan verður að einkennast af heimspekilegum vinnubrögðum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001; Hreinn Pálsson, 1996; Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020; Lipman, 1998).

Séu þessar forsendur fyrir hendi er ástundunin P4C. Hugtakið er því skýrt og vel afmarkað (Sutcliffe, 2017).

Heimspeki með börnum eða *PwC* er öllu opnari (Sharp, 2017; Sutcliffe, 2017) en eins og orðalagið gefur til kynna er áherslan ekki á námsefnið, heldur á ástundun með börnum. Ekki er gerð krafa um fyrir fram samið námsefni og ekki er lögð jafn rík áhersla á heimspekilegt inntak, heldur að nota það sem vekur undrun með börnum og áhuga. Kveikjurnar geta verið hversdagslegar og framvindan er háð því að fullorðnir séu næmir fyrir því þegar börn spyrja óvenjulegra spurninga. Matthews (2000) taldi til dæmis að bestu kveikjurnar til heimspekiiðkunar með börnum væru vandaðar barnabókmenntir og að höfundar þeirra væru hvað næmastir fyrir heimspekilegri hugsun barna. Hann hélt því einnig fram að þeir sem stunduðu heimspeki með börnum þyrftu ekki að hafa mikla þekkingu á heimspeki, heldur einungis hafa áhuga á að stunda samræður við börn á jafningja-grundvelli.

Forsendurnar fyrir ástundun PwC eru ekki jafn afmarkaðar og fyrir P4C, en staðhæfingin um að börn séu náttúrulegir heimspekningar – það er að þeim sé náttúrulegt að undrast, spyrja spurninga og rannsaka – skiptir sköpum. Sé það rétt þarf í það minnsta að koma til móts við hugmyndir barna af virðingu, áhuga og forvitni. Börn spyrja spurninga sem geta talist heimspekilegar og því þarf að huga að umhverfi þeirra, það er á ábyrgð kennara eða fullorðinna að koma með viðbrögð við heimspekilegum spurningum og vangaveltum.

Eftirfarandi forsendur þurfa að vera fyrir hendi að álitu Matthews (2000). Kennarinn þarf að:

1. Bera virðingu fyrir hugsun barna, einlægni og sakleysi.
2. Hafa áhuga á að stunda heimspekilegar samræður með börnum sem jafningi.
3. Tileinka sér visst sakleysi og undrun.
4. Hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning (Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020).

Þessar forsendur virðast nægja til að heimspekiiðkun geti talist PwC. Markmiðið er heimspekileg spurn eða undrun sem vakin er út frá alls konar viðfangsefnum og ekki bundin við tiltekna kennslufræði.

Lipman (2017) taldi sjálfur að PwC væri lítið afsprengi eða útfærsla á P4C en ekki jafn vel skilgreind og ekki væri lögð megináhersla á eflingu hugsunar í PwC heldur væri frekar lítið á börn sem náttúrulega heimspekinga með heimspekilegt eðli sem þyrfti að þroska. Sutcliffe (2017) taldi muninn á hugtökunum einmitt liggja í afmörkuninni, P4C er vel afmörkuð en ýmiss konar iðja getur talist heimspekileg í ástundun PwC. Sharp (2017) setti fram þá skoðun að stefnurnar ættu margt sameiginlegt, markmiðið væri að stunda heimspekilegar samræður með börnum þar sem samvinna væri í fyrirrúmi í eftirgrennsluninni og kennari leiddi samræðuna áfram án þess að gefa börnunum fyrir fram ákveðin svör. Sutcliffe (2017) taldi þó varasamt að kalla PwC „lítið“ afsprengi P4C og forðast ætti að gera of sterkan greinarmun á ástunduninni þar sem raunin væri að þau sem kenndu sig við PwC notuðu oft fyrir fram samið námsefni í bland við t.d. barnabókmenntir og þau sem kenndu sig við P4C notuðu einnig aðrar kveikjur. Því væri mögulega verið að sníða þessum aðferðum barnaheimspekinnar of þröngan stakk.

Af þessum ástæðum verður hugtakið *barnaheimspeki* notað þegar vísað er til heimspekiiðkunar með börnum í víðum skilningi en P4C og PwC þegar vísað er til afmarkaðrar ástundunar svo ekki fari á milli mála til hvers er vísað. Reyndin sýnir að þessi sterki greinarmunur á ástunduninni er að mást út og margir sem leggja stund á barnaheimspeki, heimspeki með börnum og heimspeki fyrir börn styðjast við kenningar frá Lipman, Matthews og fleirum, t.a.m. Leikskólinn Lundarsel (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001), Foldaborg (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997) og Hugleikur – samræður til náms (Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019).

ER BARNAHEIMSPEKI HEIMSPEKI?

Nú ætti að vera nokkuð ljóst hvað er átt við með þessum tveimur aðferðum barnaheimspekinnar sem hafa verið afmarkaðar, en þá vaknar spurningin: Er barnaheimspeki heimspeki? Ástæðan til að skoða þessa spurningu er að ekki er óumdeilt hvort ung börn geta hugsað heimspekilega. Guðmundur Heiðar Frímansson (2018) bendir á að þegar barnaheimspekin var að ryðja sér til rúms ríktu miklar efasemdir um að börn gætu rökrætt eða skilið heimspekilegar spurningar. Einnig er oft lítið á heimspeki sem flókna og myrka háskólagrein sem leitar að svörum um veruleikann í flóknum hugtakakerfum, en sem betur fer var markmið Lipmans ekki að kenna sögu heimspekinnar eða boða tiltekna heimspekistefnu heldur nota eftirgrennslun og rannsóknarhvata til náms.

Vandinn felst í því að ómögulegt er að gera tæmandi útlistun á því hvað heimspeki er. Auðvitað er hægt að efast um að börn – sér í lagi ung börn – hafi tök á heimspekilegri hugsun sem felur í sér kerfisbundna rannsókn á tilverunni. Ein efasemd er sú skoðun að börn séu ekki fær um heimspekilega hugsun og því sé ekki hægt að tala um heimspekilega ástundun. Þar má nefna langlífa kenningu Jean Piaget (Piaget, 1964; Piaget og Inhelder, 1969) um stigbundinn vitsmunafroska barna. Þá er gengið að því vísu að öll börn þroskist á svipuðum hraða og öll fari í gegnum eftirfarandi stig:

- Skynhreyfistig (0–2 ára)
- Foraðgerðarstig (2–6 ára)
- Stig hlutbundinna aðgerða (7–11 ára)
- Stig formlegra aðgerða (11/12+).

Það er ekki fyrr en að börn hafa náð fjórða stigi samkvæmt Piaget að þau byrja að geta sett fram tilgátur og rökstutt þær, ekki bara með rökstuðningi sem er hlutbundinn heldur geta þau jafnframt komið með óhlutbundnar tilgátur (Piaget, 1964; Piaget og Inhelder, 1969). Óhlutbundin hugsun er sá hæfileiki að geta hugsað um hugtök, röklega möguleika og hluti á sértækan hátt, að gera sér grein fyrir venslum hugmynda og hugtaka og alhæfa um líkindi. Slík hugsun er forsenda þess að geta „hugsað um hugsun“ og búið til nýjar hugmyndir sem eiga sér upptök í huganum, en ekki í efnislegum þáttum sem eru skynjaðir (Dumontheil, 2014; Smith o.fl., 2008). Piaget taldi hlutbundna hugsun vera nauðsynlega forsendu óhlutbundinnar hugsunar sem leiðir af þeirri stigskiptingu sem að framan var lýst.

Lipman (1973), Matthews (2000), McCall (2009) o.fl. hafa gagnrýnt þessa nálgun og í stuttu máli telja þau að Piaget hafi vanmetið hugsunarauðgi og námsumhverfi barna. McCall (2009) benti einfaldlega á að niðurstaða Piaget væri ekki óvenjuleg, þar sem ekki væri lögð áhersla á óhlutbundna hugsun ungra barna í námi þeirra. Hún taldi að niðurstöðurnar væru í raun vítahringur, rannsóknir sýna að ung börn geta ekki hugsað óhlutbundið, því er ekki lögð áhersla á að kenna þá tegund hugsunar – þar af leiðandi læra börn ekki að nota hana. Til að börn læri og tileinki sér slíka hugsun þurfi þau að komast í tæri við hana, vandamálið sé því ekki vitsmunalegt heldur menningarlegt. Rannsókn McCall (2009) á samræðum fimm ára barna bendir til þess að ef börn fá tækifæri til að stunda samræður og nálgast óhlutbundna hugsun geti þau tamið sér hana og sett fram óhlutbundin heimspekihugtök.

Kitchener (1990) gagnrýndi aðferðafræði og ástundun barnaheimspekinnar. Gagnrýni hans felst í grófum dráttum í skilgreiningu á hugtökunum heimspeki, hugsun og börn. Kitchener neitar því ekki að heimspeki með börnum geti borið ávöxt þar sem rannsóknir bendi til að hún ýti undir til dæmis gagnrýna hugsun, en hann taldi slíkt ekki nægjanlegt skilyrði til að ástundun kallaðist heimspeki, þar sem hægt er að hugsa gagnrýnið án þess að það teljist vera heimspeki. Murris (2000) benti á að rök hans byggðust á misskilningi á því hvað heimspeki er, þar sem ruglað væri saman heimspeki sem náms- og kennslugrein og því að hugsa heimspekilega um vandamál. Þá væri ekki réttlætanlegt að bera saman heimspeki barna og atvinnuheimspekings – slíkt væri eins og að bera saman epli og appelsínur. Eini réttlætanlegi samanburðurinn væri að bera saman börn og fullorðna sem væru nýbyrjaðir að stunda heimspeki.

Við segjum stundum að börn séu náttúrulegir heimspekingar og þá virðist undrunin vera drifkraftur heimspekilegrar hugsunar. Í *Heimspeki og börnum* vitnar Matthews í Aristóteles þegar hann segir að „heimspekin spretti af undrun okkar“ (Matthews, 2000, bls. 10). Einnig vitnar hann í Bertrand Russell um að heimspeki hafi þann eiginleika að vekja upp spurningar sem geri umheiminn forvitnilegri, þar sem hið undraverða og furðulega fær að koma í ljós. Gátur eða heimspekileg undrun yfir veruleikanum er því rannsókn á því sem er forvitnilegt í okkar umheimi. Ef skoðun Matthews (2000) er sundurliðuð er hægt að setja rökin upp á eftirfarandi hátt:

Ef heimspekileg hugsun byggist á því að spyrja spurninga, undrast um tilveruna og færa rök fyrir skoðunum sínum geta börn hugsað heimspekilega þar sem:

- (1) Börn eru forvitin og undrast um lífið og tilveruna af barnslegu sakleysi.
- (2) Þau spyrja spurninga.
- (3) Þau rökstyðja skoðanir sínar (Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020).

Ef fallist er á þessa röksemdafærslu er hægt að halda því fram að börn geti hugsað heimspekilega. Raunin er sú að hvort sem talað er um PwC eða P4C er markmiðið að ýta undir heimspekilega hugsun og vangaveltur, þar sem börn eru virk og þroska eigin hugmyndir út frá eigin reynslu (Lipman, 2011; Matthews, 2000). Það er vissulega hægt að gera greinarmun á hugsun barna og fullorðinna, börn gefa sér oft forsendur sem fullorðnum finnst fráleitar eða ósennilegar. Börn njóta ævintýra og sagna um ímyndaðan veruleika eins og sagan Lísu í Undralandi eftir Lewis Carroll (Carroll, 1865/2017) er skýrt dæmi um og sögurnar um Harry Potter í nútímanum. Matthews (2000) segir frá sjö ára dreng sem var mjög hugsu yfir óendanleikanum og eilífðinni af því að væri alheimurinn óendanlegur værum við týnd, vissum ekki hvar við værum stödd. Af þessu dró hann þá ályktun að betra væri að heimurinn væri endanlegur. Það ber vott um þroskaða hugsun að geta notið ævintýra og hugsað um eilífðina og óendanleikann þótt það sé ekki gert með sama hætti og fullorðnir gera. Hugsun barna gerir þá kröfu til fullorðinna að þeir taki hana alvarlega, bregðist við henni eins og hún er sett fram, henni sé sýnd virðing. Þannig þroskast hugsun barna. Breski heimspekingurinn John Locke (1693/1989) taldi til dæmis að þótt hugsun barna væri langt frá því að vera fullmótuð ætti að koma fram við börn sem skynsemisverur og nauðsynlegt væri að rökræða við þau, gefa þeim ástæður og rök fyrir hlutunum. Þannig fá börn viðurkenningu, hvatningu og tækifæri til að þroska rök-hugsun sína og hugmyndir um heiminn. Guðmundur Heiðar Frímansson (2018) telur að sjónarmið, líkt og Locke setti fram, geti verið leiðarljós í heimspeki með börnum, að líta eigi á börn sem vitsmunaverur og rökræða við þau með hugtökum og á tungumáli sem þau skilja og tengja við.

Locke (1693/1989) taldi að koma ætti fram við börn sem vitsmunaverur frá því að þau byrjuðu að tala. Það er nútímaleg skoðun. Á síðustu áratugum hefur komið í ljós að börn skilja mun fleira og kunna að beita hugtökum mun fyrr en talið var. Þriggja ára börn skilja muninn á því að fara eftir reglum og að verða fyrir skaða eða tjóni, þau skilja að það er rangt að brjóta reglur og það er líka rangt að valda öðrum skaða en þetta eru ekki sams konar rangindi. Þau skilja líka að ef maður gerir eitthvað óvart getur það verið slæmt en það er ekki eins slæmt og að gera það viljandi. Skilningur á muninum á að gera eitthvað viljandi og óviljandi virðist kominn á fyrsta árinu (Gopnik, 2009). Fjórtán mánaða gömul

börn virðast ganga að því vísu að allir vilji það sama og þau sjálf en við átján mánaða aldurinn gera þau sér grein fyrir að aðrir geti viljað eitthvað annað en þau sjálf. Þau eru þá reiðubúin að gera eitthvað fyrir aðra til að vekja með þeim gleði. Fjórtán mánaða gömul börn reyna að hjálpa öðrum og þau finna til með öðrum sem gráta (Gopnik, 2009). Efi um að börn geti hugsað um sjálf sig og umheiminn styðst ekki við rök. Þau geta það og við sem eldri erum þurfum bara að skilja hvernig þau fara að því og hvernig þau horfa á veröldina. Barnaheimspeki er góð leið að hugsun þeirra.

Hvað gerist ef börn fá ekki tækifæri til að þroska eigin hugmyndir? Matthews (2000) taldi að áhrif frá fullorðnum, sem eru þáttur félagsmótunar, drægju úr heimspekilegri hugsun barna og þau væru einfaldlega lött til að fá svör við spurningum sínum. Hann kemst svo að orði: „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 þau nái ekki að þroska vitsmuni sína. Forvitnin er drifkraftur þekkingar-leitar og eins og hefur komið fram er undrunin uppspretta heimspekilegra rannsókna. Bandaríski heimspekingurinn og menntafrömuðurinn John Dewey (1933/2000) nefnir sams konar vandamál í Hugsun og menntun, það er hvernig félagsmótun dregur úr forvitni og áhuga barna á að tengja saman hugmyndir, sem annars gætu auðgað hugsun þeirra og þekkingu.

RANNSÓKNIR, ÁVINNINGUR OG FRAMKVÆMD

Ef dregið er saman inntak þess sem hefur verið rætt ætti að vera nokkuð ljóst hvað barnaheimspeki er, hún er viss menning eða kennsluáferð sem getur ýtt undir samræður og hugmyndaauðgi barna þar sem þau fá tækifæri til að þroska eigin hugsunarferla og sýn á heiminn. Til að undirstrika hvaða ávexti barnaheimspekin getur borið er vert að skoða nokkrar rannsóknir sem sýna að heimspekiiðkun með börnum skili mælanlegum árangri. Áður en lengra er haldið er þó vert að nefna að í þessari grein er markmiðið að skoða barnaheimspeki í samhengi við leikskóla, en flestar rannsóknir á heimspekiástundun með börnum eru framkvæmdar í grunnskólum. Höfundar telja nokkrar ástæður geta legið þar að baki, t.d. að P4C-hreyfingin er að einhverjum hluta grunnskólamiðuð og auðveldara er að mæla frammistöðu eldri nemenda þar sem notuð eru rökleikniþróf, en rannsóknir á yngri nemendum byggjast frekar á huglægu mati. P4C-stefnan er einnig ráðandi í rannsóknum á barnaheimspeki en þar ræður líklega sterkur fræðilegur grunnur.

Í heimspeki fyrir börn hefur alltaf verið mikilvægt að skapa samræðufélag (Hreinn Pálsson, 1992; Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018). Samræðufélagið þjónar þeim tilgangi að bjóða nemendum sameiginlega leið til að móta nám sitt. Í tengslum við heimspeki með börnum þjónar samræðufélag nemendum þannig að þeir geta haft áhrif á hvað er skoðað og hugsað um, það setur sameiginlegar reglur sem þjóna því markmiði að nemendur séu öruggir hver með öðrum og þeir geti sagt hug sinn og þurfi ekki að óttast að gert sé lítið úr þeim eða þeir hæddir.

Gorard o.fl. (2015, 2016) gerðu stóra rannsókn á börnum í fjórða og fimmta bekk grunnskóla, sem sóttu vikulega heimspekítíma. Niðurstöður sýndu að heimspekiiðkun bætir

árangur nemenda í öðrum greinum en heimspeki, til dæmis lestri og stærðfræði. Auk þess virtist ástundunin í heild bæta sjálftraust nemenda til að tjá sig og hlusta á skoðanir annarra og heimspekin hafði sérstaklega jákvæð áhrif á nemendur með slakan námsárangur. Safngreiningar García-Moriyón o.fl. (2005) á rannsóknnum á P4C til ársins 2002 og Yan o.fl. (2018) á rannsóknnum á P4C á árunum 2002–2016 sýndu fram á að ástundun P4C hefur mælanlega jákvæð áhrif á rökleikni nemenda. Ein þeirra rannsókna sem stóðust kröfur García-Moriyón o.fl. (2005) var íslensk rannsókn Hreins Pálssonar (1996) sem sýndi fram á að nemendur í fimmta bekk sem fengu heimspekikennslu bættu sig umtalsvert meira í rökleikni en samanburðarhópur í sjötta bekk sem ekki fékk heimspekikennslu.

Jórunn Elíóttir og Sólveig Zophoníasdóttir (2019) fjalla um starfsþróunarverkefnið *Hugleik* sem unnið var með leikskólanum Lundarseli 2016–2018. Verkefnið er í grunninn samræðumiðað og byggt á hugmyndafræði barnaheimspekinnar og annarra samræðuaðferða. Lagt var upp með að styðja kennara og koma með hugmyndir að samræðukeikjum og hvernig mætti nota samræður til náms, til að efla t.d. samræðuhæfni, leikni barna í að draga ályktanir og efla rökhusun. Niðurstöður skýrslunnar leiða líkur að því að samræður við börn hafi jákvæð áhrif á málþroska og notkun tungumálsins. Þar segir m.a.: „Samræður til náms eru leið sem hægt er að nota með ungum börnum til að auka málvitund þeirra og málskilning og er talin hafa góð áhrif á mál- og hugtakaþroska barna“ (Jórunn Elíóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019, bls. 11).

Þessar niðurstöður samsvara eldri rannsóknnum. Gasparatou og Kampeza (2012) rannsökuðu innleiðingu á P4C í leikskólum, niðurstöður bentu til þess að fimm til sex ára börn gætu þjálfað gagnrýna hugsun með þátttöku í P4C. Þau eflast í að rökstyðja skoðanir sínar og nota ályktunarorð eins og „af því að“ og „af hverju“. Gögnin í rannsókninni byggðust þó á óformlegu prófi en niðurstöðurnar samsvara eldri rannsókn Soter o.fl. (2008) sem rannsökuðu áhrif nokkurra samræðuaðferða á samræður grunnskólanema – þar á meðal P4C. Niðurstöðurnar bentu til aukinnar notkunar ályktunarorða eins og „myndi“, „gæti“, „ef“, „ég tel“, „sammála“ og „ósammála“ og „af því að“. Einnig virtist ástundunin stuðla að ítarlegum útskýringum á því hvernig hlutirnir væru eða hvernig þeir gætu verið í rökfærslu og tali. Rannsókn Säre o.fl. (2016) sýndi fram á svipaðar niðurstöður. Þær voru að heimspekileg samræða við börn á aldrinum fimm til sex ára hefði jákvæð áhrif á rökleikni, börnin voru líklegri til að rökstyðja skoðanir og nota ályktunarorð, þau svöruðu sjaldnar „ég veit ekki“ eða „ég veit það bara“ og þau færðu fram rök þegar þau voru hvött til að koma skoðunum sínum í orð. Í heild voru börnin í tilraunahópnum opnari og málgláðari þegar þau tjáðu skoðanir sínar og gerðu það í fleiri og flóknari orðum.

Daniel og Delsol (2006) rannsökuðu heimspekiiðkun með fimm ára börnum. Niðurstöðurnar voru að ástundunin hefði jákvæð áhrif á nemendur varðandi tungumálakunnáttu, að koma hugsun í orð og að rökstyðja skoðanir sínar. Börnin urðu sjálfstæðari í samræðum, gátu stundað hálf gagnrýnar samræður og voru líklegri til að svara samnemendum sínum án þess að kennari leiddi samræðurnar áfram. Daniel og Delsol (2006) skipta orðaskiptum og eiginleikum þeirra í fimm flokka:

- *Samhengislaus orðaskipti* (e. anecdotal type) eru þegar einstaklingar taka þátt í samræðu en hafa ekki sameiginleg markmið, orðaskiptum er oftast beint til kennara og innihald virðist samhengislaust.

- *Einræðuorðaskipti* (e. monological type). Þar svara nemendur í fáum orðum, samhengi samræðunnar vantar, rökstuðningur er ekki gefinn nema beðið sé um hann og rannsóknin felst í að finna svarið sem kennarinn leitar eftir.
- *Ógagnrýnin samræða* (e. non-critical dialogical) er upphaf samræðufélags, þar sem jafningjar skiptast á skoðunum, bera virðingu fyrir ólíkum sjónarmiðum og fjöldi skoðana er metinn frekar en gæði þeirra.
- *Hálf-gagnrýnin samræða* (e. semi-critical dialogical) er þegar leitast er við að svara spurningum sameiginlega, nemendur koma með gagnrýnar spurningar, en þær ná ekki flugi í samræðunni og skoðanir eru hálf-réttlættar.
- *Gagnrýnin samræða* (e. critical dialogical). Þar er búið að koma upp samræðufélagi, skipst er á hugmyndum og rannsóknin er sameiginleg, nemendur nálgast spurningarnar með opnum huga, leita lausna, gagnrýni og viðmið eru tekin til umræðu.

Flokkar 1 og 2 eru orðaskipti en geta ekki flokkast sem samræður. Orðaskipti verða að samræðum í flokki 3 og geta svo þróast í 4 og 5. Samræður geta verið mismunandi og misgagnrýnar, en það er með gagnrýnum samræðum sem hugmyndir og skoðanir myndast og breytast.

Daniel o.fl. (2011) rannsökuðu rökleikni og samræður fjögurra ára barna. Niðurstöður þeirra sýndu að börnin í tilraunahópnum tileinkuðu sér flóknari hugsun, orðaskipti þeirra þróuðust úr samhengislausum orðaskiptum í einræður og loks í samræður og það gefur vissa vísbendingu um óhlutbundna hugsun og hæfni til að setja sig í spor annarra. Með þátttöku í samræðufélagi væri ýtt undir samskipti, samræður og jafnvel hálf-gagnrýnar samræður.

Á Íslandi hafa verið í gangi nokkur þróunarverkefni með heimspekinnleiðingu í leikskólum, búið er að nefna Hugleik – Samræður til náms (Jórunn Elíðóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019). Í leikskólanum Foldaborg var unnið þróunarverkefni á árunum 1994–1996 þar sem heimspekilegar samræður voru innleiddar í leikskólastarfið. Haldið var utan um verkefnið og fylltir út matslistar við innleiðingu og lok verkefnisins, börnin voru á aldrinum þriggja til sex ára. Rannsóknin telst ekki vera vísindaleg að sögn höfunda, en hægt er að draga vissar ályktanir af niðurstöðunum. Við innleiðingu drógu um 49% nemenda ályktanir í samræðum, en við lok verkefnisins var hlutfallið orðið 97%. Í upphafi færðu 2% nemenda rök fyrir máli sínu, en við lok verkefnisins var hlutfallið komið upp í 71%. Einnig virtust börnin eflast í að taka dæmi, að setja fram tilgátur, uppgötva fleiri en einn möguleika, 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 hin börnin. Einnig bættu þau sig í að taka hugmyndir annarra alvarlega og þátttaka í samræðum varð mun meiri með tímanum; að hausti var þátttaka rétt um 38% en á vori 95% (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997).

Leikskólinn Lundarsel hefur síðustu ár og áratugi lagt stund á heimspekivinnu með börnum þar sem er sótt í hugmyndafræði, Lipmans, Matthews, Deweys o.fl. Heimspekin er partur af námskrá skólans, þar kemur m.a. fram að markmið heimspekiástundunarinnar er 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 eflid til að miðla hugsunum sínum og skoðunum. Börnin fái tækifæri til að mynda sér sjálfstæðar skoðanir og rökræða þær (Lundarsel, e.d., bls. 4).

Af þessari tilvitnun má draga þá ályktun að bæði er stuðst við kenningar Lipmans um gagnrýna og skapandi hugsun og Matthews sem telur að börn séu náttúrulegir heimspekingar. Í Lundarseli var unnið að þróunarverkefni á árunum 1999–2001 þar sem barnaheimspeki var innleidd í daglegt starf með áherslu á íslenskar barnabókmenntir. Gerður var greinarmunur á hefðbundinni og óhefðbundinni ástundun heimspeki með börnum, sú hefðbundna byggðist á P4C-kenningum Lipmans og samræðuaðferðum Matthews þar sem barnabókmenntir voru notaðar sem samræðukveikjur. Samdar voru kennsluleiðbeiningar með bókunum og því var um að ræða formlega nálgun á heimspekiástundun í anda Matthews. Íslenskar barnabókmenntir urðu fyrir valinu sem áhersluþáttur verkefnisins, með þeim væri hægt að tengja við raunheim barnanna þar sem margar barnasögur eru uppfullar af gildisdómum og viðmiðum sem ríkja í íslensku samfélagi. Í óhefðbundinni heimspekivinnu voru notaðar aðrar kveikjur, eins og tónlist, sköpun, myndlist og tjáning, með hlutverka- og þykjustuleikjum og þemaverkefnum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001).

Barnabókmenntir eru miðdepillinn í heimspekiástundun í Lundarseli (Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019), góðar barnabókmenntir gefa einmitt tækifæri til samræðna. Í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur (2017) á óformlegum kennsluháttum í leið að læsi í leikskólum kemur fram að kennarar nota samræður sem námstæki þegar þeir ræða innihald sögu eða bókmennta þar sem börn fá tækifæri til að setja fram sínar skoðanir og dýpka nálgun sína, t.d. með spurningum frá kennara. Þar er áhugi kennarans einn af drifkröftum samræðunnar og þannig fá börnin tækifæri til að auka orðaforða og málskilning. Ekki er lögð áhersla á niðurstöður heldur leitað að skoðunum og stuðlað að samræðu en þetta ferli kallar hún samræðulestur. Daniel (2021) bendir á að rannsóknir sýni fram á að gagnrýnin samræða sé ekki meðfæddur eiginleiki, heldur þurfi að hlúa að þeim frjókornum sem birtist strax í leikskóla.

Í lokaskýrslu Elsu Haraldsdóttur (2011) *Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum*, sem unnin var í kjölfar verkefnis um þessa áhersluþætti, kemur fram að heimspeki sem aðferðafræði í formi heimspekilegra samræðna sé að finna í íslenskum leikskólum. Elsa telur eina ástæðu þess vera að skólastarfið sé „fremur þroskamiðað en árangursmiðað“ (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 45). Barnaheimspekin er einmitt aðferðafræði sem setur bæði félagslegan og vitsmunalegan þroska einstaklingsins í forgrunn. Hlúð er að þeim hugsunarferlum sem gagnast einstaklingnum til framtíðar og því er eðlilegt að hugmyndafræðin henti leikskólaumhverfinu vel.

Í þeim rannsóknnum sem hafa verið greindar sýna niðurstöður fram á að heimspekikennsla með og fyrir börn skilar árangri í auknum andlegum þroska barna. Þau bæta við sig orðaforða, þau læra að draga ályktanir af orðum og skoðunum annarra, þau læra að hlusta á aðra og setja fram eigin skoðanir. Aukinn félagsþroski birtist í því að þau grípa ekki fram í þegar aðrir tala og þau taka mark á orðum annarra. Samræðufélagið er liður í að stuðla að auknum félags- og siðferðisþroska nemenda.

BARNAHEIMSPEKI OG AÐALNÁMSKRÁ LEIKSKÓLA

Hugmyndir barnaheimspekinnar henta leikskólum vel. Í þessum hluta greinarinnar verður leitast við að svara því hvers konar nálgun hentar í heimspeki með börnum í leikskólum. Hér þarf að hafa í huga að í reynd byggja leikskólar á hugmyndum Lipmans og Matthews (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001; Ingibjörg Sigurbórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997; Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019) um heimspekilegar samræður í leikskólastarfi. Hér verða leidd rök að því að hugmyndir barnaheimspekinnar samræmist heildarsýn, viðmiðum og markmiðum í gildandi *Aðalnámskrá leikskóla*.

Í *Aðalnámskrá leikskóla* er fjallað um hugsun ungra barna og ekki virðist vitsmunaleg hæfni þeirra dregin í efa. Í kafla 9, hluta um sjálfbærni og vísindi, er talað um tilgátur, tilraunir og eðlisfræði- og stærðfræðihugtök:

Börn kanna og ræða samhengi fyrirbæra í umhverfi sínu, í leik setja þau fram eigin hugmyndir og tilgátur, gera tilraunir og draga ályktanir. Til að börn fái tækifæri til að nota eðlisfræði- og stærðfræðihugtök í leik þurfa þau að hafa aðgang að fjölbreyttum opnum efnivið (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Auðveldlega er hægt að halda því fram að börn geti ekki hugsað fræðilega í þeim skilningi að þau beiti eðlisfræðilegum eða stærðfræðilegum aðferðum, ekki frekar en að þau beiti heimspekilegum aðferðum við að hugsa um heimspekilegar spurningar, en þau skilja orsök og afleiðingu og þau skilja líka muninn á því sem gerist og því sem hefði getað gerst og hefði kannski átt að gerast en gerðist ekki. Þau skilja það sem á ensku er nefnt „counterfactuals“ og gæti heitið staðleysustaðhæfingar á íslensku (Gopnik, 2009). Hlutverk skólans og kennara er að veita börnum tækifæri til að þroska þessa hæfni og það er á ábyrgð kennara og annars starfsfólks að ýta undir vísindalega hugsun og forvitni. Því er mikilvægt að gefa hugmyndum og hugsun barna gaum og leiðbeina þeim áfram, stuðla að samræðum og aðstoða þau við að sjá tengingar. Þannig öðlast þau reynslu af þeim frjókornum sem verða að vísindalegri hugsun. Barnaheimspeki hentar vel til þess.

Hugsun þroskast ekki í tómarúmi heldur með ástundun og börn verða að fá tækifæri til að þjálf þessa hugsunarferla (Daniel, 2021; Lipman, 2011). Í *Aðalnámskrá leikskóla*, 9. kafla, kemur fram að „Börn læra lýðræði með því að iðka það í daglegu starfi, finna eigin styrkleika í að tilheyra og vera þátttakandi í hóp, sjá og skilja þætti frá sjónarmiði annarra, sem er mikilvægur þáttur í lýðræði.“ Þar kemur einnig fram að grunnþættir menntunar eiga að „vekja forvitni og hvetja til rannsókna og að spyrja spurninga“ Í 6. kafla *Aðalnámskrár leikskóla*, sem ber heitið Lýðræði og jafnrétti í leikskólastarfi, segir: „Leikskóla ber að vera vettvangur þar sem allir [...] taka þátt í heimspekilegum umræðum“ (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Auk þess á leikskóli að vera vettvangur þar sem stundaðar eru samræður, hlustað er á skoðanir og skipst á þeim, einstaklingar bera ábyrgð á gjörðum sínum og hegðun, unnið er í samvinnu, raddir barna hafa vægi, þau hafa áhrif á leikskólastarfið og val er um verkefni og vinnubrögð. Öll þessi atriði eiga góða samleið með hugmyndum barnaheimspekinnar og í raun bera þau vissan samhliða með hugtakinu *samræðufélag* sem stuttlega var dregið á fyrir í þessari grein. Þetta er í eina skiptið sem *heimspekilegar umræður* eru nefndar í gildandi *Aðalnámskrá leikskóla* en ekki er skilgreint hvað átt er við. Í þessari grein hefur verið leitast við að skýra hvað átt er við með heimspekilegum samræðum.

Í *Aðalnámskrá leikskóla 1999* er að finna mun nákvæmari lýsingu:

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 heimspékilegra spurninga. Ein spurning vekur oft upp aðra. Ber að hlusta vel á svör barna og hugleiðingar. Samræðuáðferð, sem notuð er í „barnaheimspeki“, á vel við í leikskólastarfi. Nauðsynlegt er að gæta þess að sérhverju barni gefist kostur á að leggja eitthvað til málanna (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 20).

Þetta er kjarninn: heimspekilegar umræður eru þær sem eru opnar, stuðla að vísýni, byggjast á opnum spurningum þar sem allir fá tækifæri til að leggja til mála og hver spurning vekur upp nýja. Hvetja á börn til að koma með rök og ýta þar með undir gagnrýna hugsun, þar sem vandamál eru hugsuð út frá ólíkum hliðum og forsendum. Slík hugsun er talin hornsteinn lýðræðisins (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018; Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir, 2010). Í leikskóla eiga börn að fá tækifæri til að taka þátt í lýðræðislegu samfélagi þar sem hlustað er á skoðanir þeirra, þau læra lýðræðisleg gildi og þróa með sér borgaravítund og því er nauðsynlegt að börn fái að þroska með sér sjálfstæða hugsun frá unga aldri (Locke, 1693/1989; Matthews, 2000). Gagnrýnin hugsun hefur einnig verið nefnd sem ein af megináherslum í heimspekiiðkun með börnum og það á sérstaklega við um hugmyndir Lipmans (1991).

Lipman (1991) aðgreindi skapandi og gagnrýna hugsun sem vísna hugsunarferla með ákveðna eiginleika, en ávallt ætti að skilja hugsun sem eina heild, þar sem ómögulegt væri að hugsa gagnrýnið án skapandi hugsunar og öfugt. Þessa hugmynd má einnig sjá í *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) þar sem kemur fram að gagnrýnin hugsun sé nátengd skapandi hugsun og órjúfanlegur partur sköpunar sem er mikið lagt upp með í leikskólum. Átt er við sköpun í víðum skilningi sem vísna leið til að skapa eigin skoðanir, víkka út hugsunarferla og koma auga á áður óþekktu möguleika. Ferlið er það sem skiptir máli, bæði þegar kemur að sköpun, gagnrýninni hugsun og því hvaða leiðir eru farnar – en ekki einblínt á lokaútkomuna. Það er einnig markmiðið með barnaheimspeki að skapa umhverfi þar sem samræður geta átt sér stað og þróast áfram.

Nefna má vísna varnagla sem sleginn hefur verið og snertir of mikla áherslu á gagnrýna hugsun í kennslu ungra barna. Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir (2012) koma ágætlega að þessu atriði. Þau fjalla meðal annars um mikilvægi þess að kæfa ekki ímyndunarafli barna, börn búa yfir mögnuðu ímyndunarafli sem stuðlar að fjölbreyttum athugunum og tilraunum í leik þar sem skapandi hugsun er ráðandi og höfundar telja varasamt að leggja áherslu á gagnrýna hugsun of 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 (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir 2012, bls. 33).

Barnaheimspeki í leikskóla er fyrst og fremst leikur sem drifinn er áfram af undrun og því er námsefni í þeim anda betri kostur í leikskóla en fyrir fram samið námsefni Lipmans. Þó að auðvitað sé hægt að nota fyrir fram samið námsefni á undrunin að vera ráðandi.

Murris (2016) gagnrýndi t.d. P4C-skáldsögu Lipmans út frá þeim forsendum að þær gætu sett börn í stellingar hins „fullorðna hugsandi barns“ og næðu 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 ímyndunarafli og skapandi hugsun fær að blómstra. Þess verður að geta að flestar kennslubækur Lipmans eru ekki samdar fyrir börn á leikskólaaldri og þess vegna ekki eins heppilegar fyrir þann aldurshóp og margt annað efni.

Leggja þarf áherslu á ferlið, að taka þátt í samræðunum, að hlustað sé á skoðanir og reynslu og ímyndaðir möguleikar fái líka pláss og umræður. Ung börn geta verið jafn upp- tekin af ímynduðum, þykjustu vinum sínum og raunverulegum (Gopnik, 2009, bls. 47–73). Börn þurfa að fá tækifæri til að stunda samræður og dýpka reynslu sína með opnum spurningum sem virkja ímyndun þeirra og hugsun. 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 á eigin forsendum. Áhersla er lögð á ferlið að hugsa, ímynda sér og leika sér með hugsanir, að tala og að eiga í samræðum, þar sem er borin virðing fyrir öðrum og hlúð að lýðræðislegum samfélagsháttum í gegnum samræðufélag.

Spurningin er þá þessi: Ef heimspeki með börnum á ekki að stuðla að gagnrýnni nálgun á viðfangsefnið, getur ástundunin þá kallast heimspeki? Raunin er að heimspeki í þessu samhengi þarf ekki að leita sannleikans í þeirri merkingu að finna sönn svör. Heimspeki getur verið leikur að hugtökum og merkingu og þar með stuðlað að víðsýni en sú iðja er ekki ómerkilegri en leitin að hinu sanna. Barnaheimspeki þarf ekki að leita endanlegra svara og á í rauninni ekki að gera það. Hennar hlutverk er að stuðla að þroska vitsmuna, tilfinninga og samfélagsvitundar barna og unglunga og um leið að leyfa þeim að kynnast hinum ríkulega arfi hugsunar í sögu heimspekinnar.

Gagnrýnin hugsun felst í að spyrja sig um hvað sem er. Það gera börn þrotlaust, sérstaklega börn á leikskólaaldri. Barnaheimspekin vinnur vissulega með hugsun – skapandi og gagnrýna – en innihaldið fer eftir aldri og þroska þátttakenda. Þegar talað er um heimspeki með börnum er einnig átt við heimspekilegar spurnaraðferðir eða kveikjur sem stuðla að ferli þar sem samræður eru dýpkaðar markvisst til að vekja upp nýjar hugleiðingar eða hugmyndir og stuðla að víðsýni. Ferlið, aðferðin og undrunin eru aðalatriði.

ÁLYKTANIR OG LOKAORÐ

Til að draga saman það sem hefur komið fram í þessari rannsókn mætti segja að markmið greinarinnar sé þríþætt, í fyrsta lagi var leitast við að útskýra grunnhugmyndir og hugtök barnaheimspekinnar. Hugtakið barnaheimspeki, P4C og PwC, var skoðað. Segja má að hér séu á ferðinni tvær aðferðir sem byggjast á nokkuð ólíkri nálgun en með tíð og tíma hefur greinarmunurinn á P4C og PwC afmáðst að hluta og raunin er að margir sem leggja stund á barnaheimspeki nota báðar aðferðirnar.

Í öðru lagi var skoðað hvort barnaheimspeki geti yfir höfuð talist heimspeki. Í stuttu máli geta börn stundað heimspeki en það fer vissulega eftir því hvernig hugtakið *heimspeki* er skilgreint. Börn geta til dæmis lært að taka þátt í samræðum, hlusta á aðra, koma skoðunum sínum í orð, ígrunda og draga ályktanir. Þessi æfing – þar sem hugsun

einstaklingsins er sett í samhengi samræðna – er kjarni barnaheimspekinnar: að fá tækifæri til að koma skoðunum á framfæri og að hlustað sé á þær. Hugsun hvers og eins fær að þróast út frá eigin reynslu í takt við þroska og getu í samskiptum við aðra. Aðferðin sem er notuð hjá kennurum er heimspekileg og spurnaraðferðin ein af rótunum, að vekja áhuga, undrun og bera virðingu fyrir skoðunum barna og hugmyndum.

Heimspeki er það að undrast um hið hversdagslega. Því er mikilvægt fyrir hinn full-orðna að undrast og deila undruninni með börnunum og stýra samræðum þar sem undrunin og spurnin fá að njóta sín (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001). Fjallað var um rannsóknir á börnum frá fjögurra ára aldri sem bentu til þess að heimspekiástundun stuðli að rökleikni og hæfni til að taka þátt í samræðum og efli málþroska og tjáningu.

Ekki var fjallað um yngri börn en fjögurra ára þar sem rannsóknir eru af skornum skammti, en eins og Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir (2019) benda á njóta yngri nemendur einnig góðs af samræðum til náms og eflast í samræðuhæfni. Fram kom að í nýlegum rannsóknum á ungum börnum hefur komið í ljós að þau eru fær um flókið hugastarf (Gopnik, 2009). Samræður í leikskóla eða annars staðar í skólakerfinu bera ávöxt en vissulega er hægt að efast um að mjög ung börn, t.d. á aldrinum tveggja til þriggja ára, stundi heimspekilegar samræður. Samræður geta verið heimspekilegar og óheimspekilegar (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001; Hreinn Pálsson, 1986) en samræður eru grundvöllur lærdóms og hluti af félagslegri vídd í námi. Kennarinn þarf að vera meðvitaður um ferlið, með tíð og tíma þjálfast samræðuhæfnin og getur í góðum kringumstæðum orðið heimspekileg og gagnrýnin (Daniel og Delsol, 2006; Daniel o.fl., 2011), þegar börn hafa þroska til (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Aðalatriðið er hvað þurfa kennarar að vita og kunna til að stuðla að námsumhverfi þar sem börn fá tækifæri til að spyrja spurninga og þróa áfram í sameiningu hugmyndir og heimspekilegan þanka-gang? Hér verður ekki leitað svara við þessari spurningu en ekki er hægt að efast um að börn séu í eðli sínu forvitin og spyrji spurninga, en efast má um að hinir fullorðnu grípi alltaf tækifærin og dýpki samræðuna þegar færi gefst.

Í þriðja lagi var skoðað hvort hugmyndir barnaheimspekinnar eru nytsamlegar til að stuðla að ákveðnum markmiðum sem sett eru fram í gildandi Aðalnámskrá leikskóla og einnig má nefna 2. gr. laga um leikskóla nr. 90/2008. Í lögnum eru þessi tvö markmið:

„d. að stuðla að víðsýni barna og efla siðferðisvitund þeirra,

e. að leggja grundvöll að því að börn verði sjálfstæðir, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi sem er í örri og sífellndri þróun.“

Í *Aðalnámskrá leikskóla* eru sett fram 22 leiðarljós. Hér verða einungis nefnd tvö:

„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“ (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Í þessari grein hefur því verið lýst hvernig barnaheimspeki eflir þætti á borð við sjálfstæði, lýðræði, fræðilega hugsun og samstarf, styður rödd barna, undirbýr þau fyrir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi og stuðlar að æðri hugsun. Þessir þættir eru mikilvægir til að ná þeim markmiðum sem aðalnámskráin setur.

Barnaheimspeki og þær hugmyndir sem hún er byggð á eiga erindi í íslenska leikskóla. Barnaheimspeki er ekki „aðeins“ gælverkefni heimspekinga, hún skilar árangri og getur ýtt undir margvíslegan þroska í leik og námi. Heimspekivinna með börnum er skemmtileg og gefandi, þar fá þau tækifæri til að undrast, sjá möguleika og læra saman.

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*. Leikskólinn Lundarsel.
- Carroll, L. (2017). *Lisa í Undralandi* (Þórarinn Eldjárn þýddi). Angústúra (frumútgáfa 1865).
- Daniel, M.-F. (2021). In the footsteps of Matthew Lipman: Dialogue among peers and dialogical thinking. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1), 62–79. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1196>
- Daniel, M.-F. og Delsol, A. (2006). Learning to dialogue in kindergarten: A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23–52. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/826>
- 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. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23041>
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). 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. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.009>
- Elsa Haraldsdóttir. (2011). *Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum*. https://web.archive.org/web/20220130104919/https://gagnrýnihugsun.hi.is/wp-content/uploads/Gagnrýnin-hugsun-og-sidfraedi_Lokaskyrsla.pdf
- 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. <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>
- Gasparatou, R. og Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72–82. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076>
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby*. The Bodley Head.
- Gorard, S., Siddiqui, N. og See, B. H. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Durham-háskóli. 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>

- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2018). *Skólar og lýðræði: Um borgaramenntun*. Háskólaútgáfan.
- Hreinn Pálsson. (1986). *Heimspeki með börnum*. Rannsóknarstofnun uppeldismála.
- Hreinn Pálsson. (1992). Heimspeki með börnum og unglingum. *Hugur*, 5, 44–55. <https://timarit.is/page/4964959#page/n46/mode/2up>
- 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. <https://doi.org/10.5840/thinking19961245>
- Ingí Jóhann Friðjónsson. (2020). *Af hverju barnaheimspeki í leikskólum? Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum?* [meistararitgerð, Háskólinn á Akureyri]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/36177>
- Ingibjörg Sigurbórsdóttir og Sigurður Björnsson. (1997). *Heimspeki með börnum: Þróun-arverkefni unnið í leikskólanum Foldaborg 1994–1996*.
- Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir. (2010). *Samræðusiðfræði í skólastofunni: Tímaeyðsla eða mikilvægur undirbúningur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi?* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/5674>
- Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir. (2019). „mér má finnast öðruvísi“: Hugleikur – samræður til náms í leikskóla. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.37>
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416–431. www.jstor.org/stable/24436883
- Lipman, M. (1973). *Philosophy for children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1998). On children's philosophical style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(2), 2–7. <https://doi.org/10.5840/thinking19981422>
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3–16. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.2>
- Lipman, M. (2017). The institute for the advancement of philosophy for children (IAPC) program. Í S. Naji og R. Hashim (ritstjórar), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (bls. 3–9). Routledge.
- Locke, J. (1989). *Some thoughts concerning education*. J. W. Yolton og J. S. Yolton (ritstjórar). Clarendon Press (frumútgáfa 1693).
- Lundarsel. (e.d.). *Námskrá Lundarsels*. <https://lundarsel.karellen.is/166-lundarsel.karellen.is/n%C3%A1mskr%C3%A1%20lundarsels.pdf>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Matthews, G. B. (2000). *Heimspeki og börn* (Skúli Pálsson þýddi). Sóley.
- McCall, C. C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. Routledge.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla 1999*. <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/1999/05/01/Adalnamskra-leikskola-1999/>
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>

- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261–279. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. Í M. Peters (ritstjóri), *Encyclopedia of educational philosophy* (bls. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Menntamálaráðuneytið. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/grunthaettir_lydr_mannrett.pdf
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. og Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Säre, E., Luik, P. og Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273–295. <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>
- Sharp, A. M. (2017). Philosophy in the school curriculum. Í S. Naji og R. Hashim (ritstjórar), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (bls. 30–41). Routledge.
- Smith, P. K., Wigboldus, D. H. J. og Dijksterhuis, A. (2008). Abstract thinking increases one's sense of power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 378–385. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
- Sutcliffe, R. (2017). The difference between P4C and PwC. Í S. Naji og R. Hashim (ritstjórar), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (bls. 56–62). Routledge.
- 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. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1160>
- Þórdís Þórðardóttir. (2017). Samræðulestur: Óformleg leið að læsi í leikskólum. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/001.pdf

Greinin barst tímaritinu 4. maí 2024 og var samþykkt til birtingar 8. september 2024.

UM HÖFUNDANA

Ingi Jóhann Friðjónsson (ingij@akmennt.is) er aðstoðarleikskólastjóri í leikskólanum Lundarseli-Pálmholti á Akureyri. Hann hefur lagt stund á heimspeki með börnum frá árinu 2017. Ingi útskrifaðist með BA-próf í heimspeki frá Háskóla Íslands 2017 og með M.Ed.-gráðu í menntunarfræðum 2020 frá Háskólanum á Akureyri. Meistararitgerð Inga fjallar um hvort skynsamlegt er að leggja stund á barnaheimspeki í íslenskum leikskólum og er þessi grein byggð á þeirri rannsókn.

Guðmundur Heiðar Frímansson (ghf@unak.is) lauk doktorsprófi í heimspeki frá Háskólanum í St. Andrews í Skotlandi árið 1991. Hann starfaði við Háskólann á Akureyri frá 1992 og lauk störfum 2022. Hann stýrði kennaradeild skólans frá 1993 til 2006 og kenndi siðfræði og menntaheimspeki. Guðmundur hefur skrifað mest um menntaheimspeki og siðfræði og gefið út bókina Skólar og lýðræði: Um borgaramenntun.

CURIOUS MINDS: PHILOSOPHY AND CHILDREN'S EXPLORATION OF THE WORLD

ABSTRACT

This article provides an overview of the fundamental aspects of philosophy for children, examining its core principles, terminology, counterarguments, and empirical research. Specifically, it investigates how this pedagogical ideology aligns with The Icelandic National Curriculum Guide for Pre-schools. Moreover, the terms Philosophy for Children (P4C) and Philosophy with Children (PwC) will be defined, based on their historical origins and key theorists.

P4C is characterized as a well-defined and clearly demarcated concept and draws heavily on Lipman's theory and practical framework for engaging children in philosophical inquiry. Notably, Lipman emphasizes the creation of study materials and teaching guides specifically tailored for young learners. The following conditions serve as both necessary and sufficient criteria for a practice to be classified as P4C:

- (1) Utilization of Teaching Guides and Study Materials: These resources should reflect the historical context, philosophical problems, and modes of thought (Sharp, 2017).
- (2) Teacher Qualifications: Educators engaging in P4C must possess a background in philosophy, coupled with extensive knowledge of curriculum content and philosophical interactions with children (Lipman, 2011).
- (3) Establishment of a Community of Inquiry.
- (4) Promotion of Critical and Creative Thinking (Lipman, 1991).

Additionally, dialogue plays a crucial role in philosophical engagement. To be considered philosophical, discussions must meet the following conditions:

- (1) Philosophical topics and ideas must be the focus of the discussion.

- (2) Logical/reasonable investigative methods must be applied.
- (3) The discussion must be characterized by philosophical approaches. (Aðalbjörg Steinarsdóttir et al. 2001; Hreinn Pálsson, 1996; Lipman, 1998).

PwC is a more diverse concept, as there is stronger focus on the practice and attitude of teachers and adults, rather than mere framework. Its foundation is rooted in Gareth B. Matthews' approach to engage children in philosophical discussions. According to Matthews (2000), a teacher must:

- (1) Respect children's thinking, sincerity, and innocence.
- (2) Engage in philosophical dialogue as a peer.
- (3) Embrace his own wonder.
- (4) Possess understanding of language and concepts.

Matthews (2000) contends that children are exceptionally receptive to philosophical thinking due to their innate curiosity and wonder. His argument that children can think philosophically can be summarized as follows: If philosophical thinking is founded on asking questions/inquiring, contemplating existence, and giving reasons for one's beliefs then children have the capacity for philosophical thinking because:

- (1) Children are naturally curious; they contemplate existence with childlike innocence and are eager to explore/inquire.
- (2) Children ask questions.
- (3) Children provide reasons for their beliefs.

This argument is situated within the context of the counterargument that children lack the capacity for philosophical thinking. By examining the perspectives of Richard F. Kitchener (1990) and Jean Piaget, we explore this contention. However, the crux lies in how we define "philosophy". Children can indeed engage with philosophy, contingent upon our broader understanding of the term. For instance, children can learn to actively participate in conversations, attentively listen to others, express their viewpoints, engage in reflection, and come to their own conclusions based on evidence. This process, where individual thought intertwines with dialogue, is at the heart of children's philosophy. Philosophy, when taught with sensitivity to individual experiences, becomes a powerful tool for meaning-making and self-discovery.

Philosophy plays a crucial role in nurturing young minds by fostering both creative and critical thinking. Within the context of the P4C/PwC ideology, these concepts are closely aligned with The Icelandic National Curriculum Guide for Pre-Schools (*Miðstöð menntunar og skólaljónustu*, n.d.). We explore the distinction between critical and creative approaches to philosophy, emphasizing a discussion-as-game approach that is rooted in wonder. We argue that introducing philosophy to children in Icelandic pre-schools is not only sensible but also yields significant benefits. Research supports several positive outcomes associated with P4C/PwC, including enhanced language development, critical thinking, creative thinking, open-mindedness, democratic work practices, and mature thinking. These emphases align seamlessly with the preschool context.

Philosophy provides a unique platform for children to engage in thoughtful inquiry, explore diverse perspectives, and develop essential cognitive skills. We examine the

importance of children’s philosophy, drawing insights from research studies that demonstrate its measurable impact. We find that children’s philosophy yields measurable results and is not merely a niche interest for philosophers. Rather, it has quite practical implications. Importantly, philosophical work with children is both enjoyable and rewarding. In this space, they can wonder, envision possibilities, and learn collaboratively—free from adult-imposed constraints.

Keywords: philosophy, critical thinking, creative thinking, pre-school education, P4C, PwC

ABOUT AUTHORS

Ingi Jóhann Friðjónsson (ingij@akmennt.is) is an assistant principal at Lundarsel-Pálmholt kindergarten in Akureyri. Ingi graduated with a BA degree in philosophy from the University of Iceland in 2017 and with an M.Ed. in education studies 2020 from the University of Akureyri. This article draws directly from his master’s thesis, which delved into the question of whether it is meaningful to introduce children’s philosophy into Icelandic preschools.

Guðmundur Heiðar Frímansson (ghf@unak.is) earned his doctorate in philosophy from the University of St. Andrews, Scotland, in 1991. Subsequently, he joined the University of Akureyri in 1992, where he remained until 2022. During his tenure, Guðmundur served as the head of the Faculty of Education from 1993 to 2006. His teaching portfolio included courses on ethics and philosophy of education. Guðmundur’s scholarly focus primarily revolves around educational philosophy and ethics. Notably, he authored the book titled *Schools and Democracy. On Civic Education*.