

FILOSOFI I FRAMTIDENS SKOLA¹

INLEDNING

Under de senaste årtiondena har filosoferande tillsammans med barn och unga blivit en betydande pedagogisk inriktning som uppnått popularitet i så gott som hela världen. En av inriktningens viktigaste målsättningar är att utveckla barns färdigheter att tänka och diskutera. För detta ändamål finns sokratiska, dialogiska eller undersökande verksamhetsformer, arbetsmetoder samt läromedel i de mest olika former på ett tiotal olika språk. De mest kända pedagogerna och filosoferna som specialiserat sig på området är också framträdande i utvecklingen av skolundervisningen. Det bästa exemplet är den nyligen avlidne amerikanen Matthew Lipman (1923–2010) och hans kollegor.²

Vad grundar sig då filosofins pedagogiska värde på? Hur kan filosofin bidra till ett barns uppväxt och utveckling i 2000-talets värld?

I historien om västerländsk filosofi och pedagogik förekommer frågan om filosofins pedagogiska betydelse fragmentariskt sedan antiken. Ämnet har alltid kopplats till antaganden om vad filosofi handlar om, på vilket sätt relationen mellan barn och vuxna definierats och vad som i detta fall avses med fostran och bildning. Innebörden hos dessa begrepp och deras inbördes relationer är uttryck för var tids samhällshistoria och kultur. Det är alltså inte möjligt att tala om vilken pedagogisk betydelse filosofin har i sig, *an sich*. Denna visar sig alltid genom de sociala, kulturella och filosofiska glasögon som bestäms av de olika relationerna mellan barn och vuxna.

I artikelns första del granskar vi den begreppsliga referensram som under vår tid har gjort filosofiundervisningen också i skolans inledande klasser till en relevant form av pedagogisk verksamhet. Samtidigt reflekterar vi över den pedagogiska verksamhetens principiella karaktär och uppbyggnad, eftersom just det pedagogiskt filosoferande verkar öppna klassiska kärnfrågor inom det kontinentala pedagogiska tänkandet. Från dessa utgångspunkter argumenterar vi i artikelns andra del för de utvecklingsmöjligheter av skolan som filosofiundervisningen öppnar.

1. Översättning från finska till svenska: Matias Österberg. Ursprungligen publicerad i *Filosofins didaktik. Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka*. Red. Birgit Schaffar. Thales, Stockholm 2012, 245–265.

2. Se t.ex. Lipman 2003.

1. BARNDOM, FILOSOFI OCH FOSTRAN

Det moderna barndomsbegreppet grundar sig till stora delar på den franske historikern Philippe Ariès (1914–1984) kulturhistoriska analys³. En central iakttagelse i analysen är att barndomen tolkas som ett fenomen som bestäms och utvecklas i takt med samhället. Fenomenets i sin nutida betydelse började ta form under 1500- och 1600-talet inom den europeiska medelklassen. Det medeltida kollektiva samhället hade ingen uppfattning om idén om något sådant som en modern fostran. Eftersom det inte gjordes en skillnad mellan barnens och de vuxnas värld, fanns det inte heller en idé om en nödvändig förmedling mellan dessa världar.

Det var först genom medvetenheten om att barndomen har en specifik karaktär som avviker från den vuxna världen, som grunden lades till en institutionell uppfostran enligt den moderna uppfattningen om skolan. Barn ansågs inte längre vara mogna för livet utan i behov av undervisning för att förberedas för övergången till vuxenvärlden. Fostran sågs som ett nödvändigt villkor för bildningsprocessen. Familjen som institution upphörde efter hand att endast tjäna som en förmedlare av namn och egendom. Den ikädde sig en moralisk och andlig uppgift, där det centrala till en början ansågs bestå i föräldrarnas religiöst bestämda plikt att skydda barnens oskyldiga och späda själar och kroppar genom en disciplin som ansågs moraliskt värdefull. Omsorgen om barnen skapade en ny emotionell attityd som samtidigt gav upphov till det moderna familjebegreppet. Den disciplinära familjen och skolan samverkade sålunda till att skilja barnen från de fria vuxna. Detta stadium i den historiska processen då fenomenet och begreppet barndom åtskiljdes från vuxenvärld är en förutsättning för att förstå grunddraget i modern fostran, dvs. den pedagogiska relationen mellan barn och föräldrar.

När det gäller filosofi är det som känt ett hopplöst företag att försöka finna en slutgiltig definition. Bara under de senaste drygt hundra åren har den klassiska västerländska tanketraditionen konfronterats med den lingvistiska vändningen och subjektets död, Wittgensteins språkspel och Nietzsches hammare. Man får en uppfattning om fostringspraxis samt de komplexa och förvirrade förståelsehorisonter som förknippas med filosofi, om man undersöker de olika uttryckssätt som förekommit under olika tider. I dessa uttryckssätt inbegrips också en principiell förståelse av vad fostran eller bildning och vad filosofi innebär. På detta ger redan antikens greker ett gott exempel.

3. Se Ariès 1986.

För den Sokrates (c. 470–399 f.Kr.) som förekommer i Platons (427–347 f.Kr.) tidiga dialoger verkar filosofi betyda ett självständigt sökande efter principerna för ett gott liv. Den centrala uppgiften för filosofilärarens – den filosofiska frågeställaren – är att få eleven att filosofera, att hjälpa eleven till visdom genom dennes eget intellektuella arbete. Sokrates' *maieutik*, eller barnmorskekonst, fick den mest skickliga debattören att erkänna sin egen ovetenskap och att börja om från början.⁴

Platons idealstat styrs för sin del av en filosofi. Bland personer som fått gedigen utbildning i dialektik (dvs. i konsten att diskutera och argumentera, grek. *dialektike tekhnē*) har den utvalts till kung som med filosofins hjälp lyckats höja sig till ett allmänt betraktelsesätt där den nu ser hur den tidlösa och oföränderliga verkligheten i grunden är konstruerad. Sålunda utgör filosofin för Platon en slags politisk-teoretisk supervetenskap, där resultatet av en filosofisk fostran är att den som befriats från grottans skuggvärld är förpliktad att åter stiga ner i det dunkla och bryta även de andras kedjor.⁵

Aristoteles (384–322 f.Kr.) ser människans högsta mål i dygden och lyckan. Förverkligandet av det goda livet förutsätter stödande samhällsstrukturer, eftersom också statens ändamål är det högsta och fullständigaste goda. Statens bästa förverkligas då barn fostras till vuxna människor som förmår leva ett gott och dygdigt liv. Filosofi är här en nyttig andlig träning, även om barn enligt Aristoteles inte lyckas uppnå visdomens dygd och lycka.⁶ Epikuros anser däremot att barn bör bekanta sig med filosofi redan i en tidig ålder, eftersom också de har rätt att uppnå lycka och filosofin här spelar en viktig roll: ”En ung människa bör ej tveka att filosofera ej heller en gammal tröttna därav. Ty ingen är för ung eller för gammal att göra det som förbättrar själen.”⁷

Den franska renässansfilosofen Michel de Montaigne (1533–1592) betonade filosofins praktiska karaktär. För denne beundrare av Epikuros och Sokrates är filosofin som ”förbättrar förnuftet och karaktären” barnets första och viktigaste lärare. Enligt Montaigne hade skolastikerna av filosofin ”skapat denna enfaldiga, trista, gnatiga, griniga, hotande och sura bild och placerat den på en avsides klippa bland törnen: ett spöke att skrämja folk med!”⁸ I motsats till detta ansåg Montaigne att hans egen filosofi var så lätt, nyttig och rolig, att barn förmår ta del

4. Se t.ex. Theait. 148e–151d; Prot. 313c–314b; Men. 84c; Rep. VII 518d.

5. Se Rep. VII 518d–520e.

6. Se t.ex. Pol. I.1252a 1–7; Pol. VIII 1337a 12–33; EN 1103a 14–18.

7. Laertius 1979, 642.

8. Montaigne 1986, 205; 1990, 69.

av den så snart de lämnat amman, och detta mycket lättare än att lära sig läsa och skriva. Eftersom filosofin lär oss hur vi ska leva bör både barn och äldre människor få delta i filosoferandet.

På samma grunder föreslår den tyska bildningsfilosofen Herman Nohl (1879–1960) senare att filosofi införs i skolan. Nohl kräver att barn ges en möjlighet att filosofera om de problem som de upplever i sina verkliga liv. Filosofi är inte enbart en ensidig och akademisk undersökning av tänkandets historia eller kunskapsteori (*Wissenschaftslehre*), utan väsentligen en reflektion över de frågor som berör våra liv.⁹

Redan dessa exempel avslöjar den komplexa historiska karaktären hos såväl filosofin som hos relationen mellan barn och vuxna. Dess grundläggande frågor lever fortfarande kvar inom pedagogiken. Filosofins pedagogiska värde baserar sig på hur man uppfattar den filosofiska kunskapens grunduppgift i relation till det som är kännetecknande för *barnets uppväxt*. Var vi placerar oss själva i förhållande till dessa frågor, vare sig medvetet eller ej, avgör också vilken ståndpunkt vi intar då det gäller filosoferande med barn.

I allmänhet har filosofin ansetts vara pedagogiskt värdefull då den getts en sokratiske och praktisk prägel: ett sökande och uppbyggande av barnets ”röst”, som är personligen utmanande för det och betydelsefullt med avseende på barnets livsvärld. Att reflektera över vad ett gott liv kan betyda för ”jaget” har ofta utgjort ett slags existentiell och fenomenologisk grund för ett filosoferande som stöder uppväxten.

Om filosofin däremot mer eller mindre förknippats med krav på allmängiltighet och axiomatisk motsägelsefrihet, eller ett operativt teoretiserande, har dess ställning inom pedagogiken ifrågasatts. Att direkt introducera filosofi som ett teoretiskt och spekulativt ämne beredde också stora problem för Hegel (1779–1831) då han undervisade i filosofi för gymnasieelever i Nürnberg¹⁰. På så viss mister filosofin sin angelägenhet, den förblir ytlig och främmande för ett subjekt som strävar efter att skapa ordning i sin egen livsvärld och sitt eget tänkande. Den förblir dold – med Montaignes ord – ”bakom abstrakta masker som ett spöke dolt bland törnen”. Det är begripligt att en sådan filosofi som *utgår från det abstrakta*, i den direkta undervisningen kommer att framstå som en ren och skär glädjedödare för barnen.

Filosofins pedagogiska värde återförs i allmänhet på dess praktiska nytta och självreflektiva karaktär. Även här kan man ändå urskilja motstridiga drag hos de olika pedagogiska grunduppfattningarna. I Montaignes tänkande kulminerar kravet på barnets rättighet att i dialog med den andre reflektera över frågor om livet som just för tillfället är aktuella för

9. Nohl 1949.

10. Hegel 1984; Hegel 1986; se även Juuso 2002.

det. Filosoferandet är ett sökande efter en symmetrisk relation mellan barnet och den vuxna. En sådan existentiell betoning återfinns ännu tydligare hos t.ex. Søren Kierkegaard (1813–1855), Bernard Groethuyzen (1889–1946) och Karl Jaspers (1883–1969)¹¹. För dem visar filosoferandet med barn att dessa besitter en känslighet inför metafysiska spörsmål, som inte hänför sig till någon form av metodiska och aktiva ingrepp från fostrarens sida. Barndomen ses då som ett värdefullt skede i livet *sui generis*, och följaktligen förhåller man sig med stor respekt till barnets autentiska erfarenhet. Jämfört med den vuxna är barnets olikhet inte längre en skillnad i grad utan i kvalitet. Genom att förkasta uppfattningen att barndomen är ”bristfällig” ifrågasätts samtidigt den västerländska idén om den vuxna som ett upplyst och rationellt subjekt¹². På så vis försvinner också uppfattningen att det råder en pedagogisk asymmetri och ett maktförhållande mellan vuxna och barn, fostrare och uppfostrad, lärare och eleven. Istället uppstår ett krav på en symmetrisk pedagogisk växelverkan. Man kan dock fråga sig om det i så fall överhuvudtaget handlar om fostran.

Ur den moderna pedagogikens synvinkel leder ett sådant radikalt barncentrerat, organiskt tankesätt till en ytterst problematisk situation. Det ser nämligen ut som om en viktig objektiv aspekt går förlorad då man endast koncentrerar sig på den subjektiva och personliga aspekten av filosoferandet. Samtidigt försvinner både tanken på ett ansvarsfullt pedagogiskt inflytande och den för modern pedagogik utmärkande idén om ett autonomt, självständigt tänkande som kan överskrida traditionen.

Om däremot den objektiva aspekten och traditionen är förhärskande, så att fostran baseras på direkt undervisning och inpräntande av information, hamnar man i ett lika problematiskt kausalt paradigm som förenklar den pedagogiska verksamheten. Fostraren kontrollerar barnets inläring utan någon strävan att få barnet att tänka självständigt. Det är lika motiverat att fråga sig om det här verkligen är fostran.

Många av de grundproblem som förknippas med västerländsk fostran och bildning har sitt ursprung i att man hakat upp sig på den pedagogiska verksamhetens dualistiska antingen-eller -konstellation. Det förefaller vara svårt att gestalta fostrans- och bildningsprocessen utan att subjektiviteten antingen fastslås *innan* själva den pedagogiska verksamheten inleds eller att den lämnas radikalt öppen¹³. Denna fostringens Scylla och Kharybdis hotar också filosofiundervisningen. I själva verket visar sig spänningen mellan det ”subjektiva” och det ”objektiva” särskilt tydligt just i filosofiundervisningen.

11. Se Juuso 2007, 42–46.

12. Se Kennedy 2006.

13. Se t.ex. Oelkers 1994; Biesta 2006.

Inläring i skolan har länge inneburit att barnet skall tillägna sig det material de vuxna tillhandhåller, liksom att bara de frågor behandlas som läraren anser viktiga. Här stannar barnets – och varför inte också lärarens – verkliga liv med dess gåtor och mysterier utanför skolans dörrar – eller så slinker det bara sporadiskt in i olika inofficiella sammanhang. Den vuxna beaktar inte hur barnet tänker och därför lägger inte märke till dess filosofiska egenheter, så som en äkta nyfikenhet och förundran eller dess sätt att reflektera över verkligheten och andra angelägenheter. En lärare som vinnlägger sig om sin egen planering och effektivitet förstår inte alltid betydelsen av det unika i den pedagogiska situationen eller de möjligheter som här finns gömda. Istället kan läraren uppleva det som sin plikt att snabbt hjälpa eleverna in på rätt spår genom att tänka i deras ställe.

Det är en pedagogisk utmaning för läraren att leda barn till ett filosoferande som utvecklar dem. Ett villkor för att skapa någonting verkligt nytt i filosoferandet med barn är att det objektiva inte överges. Det nya kan bara födas i förhållande till en tradition, som dess kreativa tolkningar och subjektiva meningshorisonter. Denna dialektiska förmedlingsprocess, mellan det objektiva och det subjektiva, utgör kärnan i en bildande uppfostran. Vill man genuint filosofera tillsammans med barn, bör man göra det genom att öva och leda dem i det filosofiska tänkandet inom ramen för deras egna livsvärldar.

Det är viktigt att förstå att filosoferandet inte bara består i att undra eller att presentera mer eller mindre osammanhängande tankar och åsikter. Men filosoferande består inte heller i ett kliniskt samlande av fakta, utan i ett sökande och uppbyggande av egna personliga uppfattningar. Att filosofera är ett intellektuellt utmanande arbete, där man (1) identifierar såväl sina egna som andra människors tankar, liksom deras motiveringar och konsekvenser, (2) problematiserar de iakttagelser som tas upp genom att argumentera, presentera motargument och frågor eller genom att söka efter motsägelser, och (3) slutligen producerar begreppsligt nytänkande lösningar på problem på ett sätt som möjliggör fortsatta diskussioner.¹⁴

Ofta påstås det att barnet är en född filosof. Om man tolkar detta som att barnet inte behöver vägledas på den ofta rätt törnbedrödda stig som det filosofiska tänkandet är, stannar barnet kvar i undran. Det filosofiska fröet i barnet förblir utan grogrund, möjligheterna att filosofera förblir utforskade och outvecklade.

14. Se Brenifier 2008; 2010.

2. PEDAGOGISK FILOSOFI OCH UTVECKLINGEN AV SKOLAN

Den för alla gemensamma grundskolan har varit en hörnsten i det nordiska välfärdssamhället. Med tanke på det samhällets och kulturens framtid är det motiverat att se utvecklingen av skolan som ett av de viktigaste projekten – om inte det viktigaste. I den offentliga debatten inser man inte alltid att socialisationen har en avgörande inverkan på samhällets utvecklingslinjer. I vårt samhälle finns blinda punkter där man fortfarande inte till fullo förstår vilken betydelse och potential skolan har i att ge individer möjligheter till ett gott liv och medborgerlig verksamhet, eller i att uppmuntra till kritiskt tänkande, diskussion och aktivitet.

Ett evigt problem vid skolreformer är att de mest aktiva och högljudda rösterna rörsvarar intressen som redan uppnåtts. Olika intresseorganisationer som gagnas av existerande läroämnen, men också ämneslärarföreningar och universitetspersonal, försvarar intensivt egna revir i skolan. En följd har varit en stel ämnesuppdelning. För gestaltandet av skolverksamheten som en helhet och för en helhetsbetonad förnyelse finns därför ofta inte tillräckligt utrymme.

Utmaningarna i vårt samhälle och vår kultur växer ständigt. Våra möjligheter att bemöta dem beror i främsta rummet på vilken beredskap grundskolan erbjuder följande generationer. Samtidigt växer skillnaderna mellan barn och ungdomar på ett beklagligt sätt, både i fråga om deras socialisationsprocess och i de förutsättningar som deras olika familjebakgrunder erbjuder¹⁵. I den samhällsliga rättvisans intresse borde skolan försöka utjämna sådana skillnader i utgångspunkter.

Som en följd av den utveckling vi ser inom data- och informationsteknologi, ekonomi, kultur och den sociala praktiken, kommer i nära framtid det senmoderna samhällets brytningsskede allt mera att accentueras. Detta är jämförbart med den strukturomvandling som skedde vid industrialiseringen i modern tid. Näringslivet går allt tydligare i riktning mot ett servicesamhälle. Det mänskliga samspelet både inom arbetet och fritiden övergår mer och mer till digitala och sociala nätverk. Samtidigt undergår arbetslivet och fritiden, redskapen och metoderna ständiga förändringar.

Med tanke på utvecklandet av skolsystemet har allt detta en radikal innebörd. Istället för att koncentrera sig på enskilda och snävt instrumentella färdigheter eller ett begränsat och fragmenterat fakta-

15. Se t.ex. Autio et al. 2008; Lammi-Taskula et. al. 2009; Myllyniemi 2012; Pekkarinen et al. 2012.

innehåll bör skolan i högre grad satsa på en bred och helhetsomfattande målsättning: ett mänskligt bemötande som förstår och godkänner andra människors olikheter och en grundläggande kritisk förmåga att tänka och agera.

Utmaningarna är stora och många. På en allmän nivå kan man nämna åtminstone följande:

- Hur vänjer sig barn och unga vid att sansat diskutera också svåra ämnen och meningsskiljaktigheter genom att både lyssna på motparten och argumentera istället för att gå in på personliga angrepp?
- Hur lär sig barn och unga att tänka grundligt och skickligt samtidigt som de lär sig att kritiskt och självreflexivt överväga också det egna tänkandet, sin egen världsbild och sina egna upplevelser?
- Hur lär sig barn och unga färdigheter att försvara sig mot och bedöma den flod av budskap och intryck som omgivningen och medierna allt häftigare utsätter dem för?
- Hur lär sig barn och unga att tillsammans med andra bygga en egen världsbild och egna värderingar, att söka efter ett gott liv och att agera på ett moraliskt berättigt sätt?

3. VARFÖR IDAG ERBJUDA JUST BARN OCH UNGA FILOSOFI?

Enkel uttryckt: Den pedagogiska filosofin för barn och unga bemöter på ett utmärkt sätt de utmaningar vi räknat upp. Till dess fördelar hör årtionden av utvecklingsarbete som gör att det finns både gedigen forskning och ett flertal metoder som stöder varandra.¹⁶ Viger här en kort presentation av fem centrala motiveringar som talar för att öka den pedagogiska filosofin i undervisningen i skolan.

16. Förutom den ursprungliga Philosophy for Children-traditionen (P4C; Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp m.fl.) har man utvecklat en mängd olika sätt att närma sig ämnet. Som pionjärer kan nämnas bl.a. Hans-Ludwig Freese, Ekkehard Martens, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Gareth Matthews, Philip Cam, Robert Fisher, Catherine McCall, Roger Sutcliffe, Karin Murris, Walter Kohan, David Kennedy, Félix García Moriyón, Barbara Brüning, Karlfriedrich Herb, Bo Malmhøster, Beate Børresen m.fl. Se t.ex. Lipman et al. 1980; Lipman 1988; Lipman 2003; UNESCO 2007; Gregory et al. 2008; Brenifier 2010; Brüning 2001; Børresen & Malmhøster 2008; Fisher 2008; Freese 1989; Kennedy 2006; Matthews 1994; Malmhøster & Ohlsson 1999; Martens 1999; Tomperi & Juuso 2008.

3.1. *Filosofi förenar och fördjupar inlärnigen och överskrider läroämnesgränserna.*

Att filosofera utvecklar det kritiska och självreflekterande tänkandet samt förmågan att lyssna på andra. Denna förmåga är central vid fostran och bildning. Samtidigt utvecklas en gemenskap och de medborgerliga färdigheter som behövs i ett demokratiskt samhälle.

Att undervisa filosofi i grundskolan innebär undervisningsformer och -ämnen som uppmuntrar eleverna till kritiskt tänkande och diskussion. Det betyder inte att innehållet i filosofin rabblas upp för barnen. Syftet är att utveckla det filosofiska tänkandets klassiska grundfärdigheter och attityder. Man kan inte se barnen som akademiskt lärda, men däremot stöda dem i deras filosofiska färdigheter att förundras och ställa frågor, att ge och kräva motiveringar, att analysera och bedöma, att slutleda och gestalta konsekvenser, att tänka självständigt och så vidare. Ett dylikt filosofiskt tankearbete kännetecknas av en öppen, ärlig, nyfiken, lugn och förundrande attityd samt en känslighet för olika antaganden, insikter och problem som ingår både i ens egna och i andras tankar. Konsten att tänka filosofiskt är lämplig i all skolundervisning och har med framgång använts såväl i matematik och naturvetenskapliga ämnen som i konstämnen.¹⁷ Målsättningen är att med hjälp av en dialog som leds av läraren sporra eleverna att gemensamt undersöka, utveckla och korrigera sitt tänkande. Inlärnigen får således djup och blir en helhet.

Ofta anses filosofiskt tänkande vara teoretiskt, men ur pedagogisk synvinkel kan det vara nog så praktiskt: en träning i att tänka och diskutera. Den pedagogiska filosofin i grundskolan försöker inte belasta eleven med ytterligare faktabaserat stoff. Istället förstärker den de färdigheter som hör till fostrans och bildningens kärnområden. Genom att utveckla färdigheter i kritiskt tänkande stöder också undervisningsformen skolans allmänna pedagogiska mål och gemensamma värderingar. Filosoferandet är inte löskopplat från praktiskt handlande, tvärtom möjliggör den en personlig värdering av våra egna handlingar och samhällets praktiker.

Den diskuterande och reflekterande filosofiska traditionen erbjuder rum och tid att tillsammans med barn behandla frågor som de anser viktiga. Den gör det på ett sätt som å ena sidan undviker att åsiktsutbytet enbart grundar sig på fördomar och som inte

17. T.ex. Garza et al. 2000; Lafortune et al. 2000; Daniel et al. 2010; Carter 2007; Liptai 2012a; 2012b; se även Hannam & Echeverria 2009, 95–123; Taylor 2012, 95–112.

heller för med sig orimliga krav på grundläggande fakta. Det förra problemet uppstår med fenomenbaserad inläring, det senare då man studerar olika vetenskapsgrenars frågeställningar. Då man t.ex. med små barn behandlar psykiskt välbefinnande eller illamående är det svårt eller omöjligt att utgå från en psykologisk eller medicinsk teori. Motsvarande kan inträffa då man utgår endast från ämnet självt. Undervisningen domineras då lätt av lärarens personliga åsikter eller urartar till ett blott åsiktsutbyte som varken går framåt eller fördjupas. En filosofisk arbetsmetod som lyssnar till barnets egen röst möjliggör däremot ett förtydligande och berikande av dess tänkande och upplevelsevärld.

Unescos världsomfattande rapport från 2007 beskriver hur bruket av metoder som grundar sig på filosoferande med barn och unga används på olika stadier i skolan. Den utdelning som filosofi med barn gett sammanfattas av rapporten så här:

Filosofi

- utvecklar ett självständigt och kritiskt tänkande,
- hjälper barn och unga att växa upp och bli kritiskt tänkande och demokratiska medborgare,
- stöder utvecklingen av barnets personlighet och identitet,
- utvecklar den språkliga, diskussions- och debattförmågan.¹⁸

Redan fr.o.m. 1970-talet har man internationellt samlat in ett omfattande empiriskt forskningsmaterial som visar på filosofiundervisningens fördelar.¹⁹ I ljuset av forskningsresultaten utvecklar pedagogisk filosofi såväl kognitiva, emotionella som sociala färdigheter. Sett ur ett teoretiskt och forskningsmässigt perspektiv är det uppenbart att den pedagogiska filosofin berör själva kärnan i uppväxten och inlärnigen.

3.2. *Många av de ämnen som barn spontant och på egen hand reflekterar över är centrala allmänmännsliga filosofiska frågor.*

Det filosofiska tänkandet har på ett värdefullt och märkbart sätt påverkat utformningen av vår kultur. Skolan bör ge plats för barns förundran och barn

18. UNESCO 2007, 15.

19. Bl.a. Lipman et al. 1980; Lipman 2003; Trickey och Topping 2004; Topping och Trickey 2007a; 2007b; García Moriyón et al. 2005; Millett och Tapper 2012. Se även García Moriyón et al.: <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/research/>

bör erbjudas möjligheten att filosofera också tillsammans med andra barn och läraren.

Inom den västerländska kulturen har det filosofiska tänkandet och den filosofiska diskussionen i nästan 2500 år format våra tankar om hur kunskap förvärvas, hur verkligheten är beskaffad, och om de etiska värderingarna. Filosofin intar en central plats i den europeiska tanke- och kulturtraditionen. Den europeiska kulturens många särdrag, bl.a. demokratisk politik och individens frihet, formell logik och utvecklad vetenskap, härstammar till stor del från den filosofiska tanketraditionen.

Det är samtidigt viktigt att inse att filosofi är en bildningsprocess som varje generation själv måste tillägna sig och förnya i sin socialisation. Det kritiska tänkandet, rationaliteten och det fria och argumenterande samtalet skapas bara i den mån vi ger barnens och de ungas fostran till samhällsmedborgare vårt stöd. Filosofins värde ligger inte i redan uppnådda mål, utan uppstår bara om barn och unga får ta del i filosofiska tänkande i bildningsprocessen. Till skillnad från många vetenskaper får filosofins kritiska tänkande sin betydelse ur ett engagemang att lära nya generationer tänka, snarare än ur färdiga forskningsresultat.

Traditionen med pedagogisk filosofi för barn har visat att man kan uppmuntra redan mycket små barn till filosofiskt tänkande. Filosofi för barn får förstås inte vara svårt, akademiskt eller elitistiskt – lika litet som matematik för barn eller andra ämnen som införts i skolan på ett pedagogiskt meningsfullt sätt får vara det. Det är möjligt att erbjuda pedagogisk filosofi också för de yngsta eleverna.²⁰ Grundskolans filosofiundervisning omfattar inte en genomgång av historiska filosofiska fakta eller rådande filosofiska teorier. De filosofiska tankeövningarna och diskussionerna strävar inte heller efter intellektuell skicklighet eller tävlan. Istället söks en självvrannsak som kritiskt utvärderar det egna tänkandet ("jag vet att jag inte vet") samt till ett lyssnande som respekterar andras tänkande och försöker förstå annorlunda tänkesätt.

Många frågor som barn ställer är till sin karaktär filosofiska: Vad är rättvist? Får man ljuga? Hur löser man konflikter? Måste man respektera en överenskommen kompromiss? Varifrån kommer våra tankar? Förstår man ord på samma som eller på annat sätt än andra? Vad är skönhet och fulhet? Vad är konst? Varför tycker vi

20. Se t.ex. Oscar Brenifiers (2004 o.a.) bilderböcker för små barn, Thomas Wartenbergs (2009) bok *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature* om att undervisa filosofi med hjälp av barnböcker, eller Ann Sharps och Laurence Splitters (2000) för förskolan ämnade miniroman *Doll Hospital* och dess lärarhandledning *Making Sense of My World*.

om olika saker? Hurudan är människan? Vem är jag? Det borde vara en grundrättighet för barn att också i skolan få diskutera dessa viktiga frågor under ledning av en kunnig och ansvarsfull vuxen.

Förutom en metod som stöder hela uppväxten erbjuder den pedagogiska filosofin också sådana breda temaområden för undervisningen som har ett betydande värde för fostran. Man bör ge barn och unga möjligheter att genom filosofisk diskussion behandla grundläggande livsfrågor, frågor om jaget och utvecklingen av den egna identiteten, relationen till andra människor, omsorg och vänskap, ansvar, rätta handlingar och det goda livet, lycka och besvikelse, glädje och sorg, skönhet och ohygglighet, det förflutna och framtiden, individens förhållande till samhället, världen och naturen.

Många av dessa frågeställningar har traditionellt behandlats t.ex. i religionsundervisningen, men det är uppenbart att en skola som verkar i en mångkulturell kontext inte kan rätta undervisningen utgående från någon specifik religion. Samtidens enda hållbara och motiverade lösning är att ta den pedagogiska filosofin som grund för skolans etikundervisning. Historiskt sett har det filosofiska tänkandet i västerländsk kultur varit den viktigaste fria och reflekterande tankeformen. Grundskolan i ett demokratiskt samhälle borde systematiskt värna om detta i mycket högre grad än vad dagens skola gör.

3.3. De grundläggande frågorna om fostran och bildning leder alltid till filosofiska reflektioner.

Som framkommit i artikelns första del har teorin om uppfostran ett direkt och grundläggande samband med filosofi. Uppfattningarna bland filosofer och filosofiska traditioner om huruvida filosofiundervisningen är nödvändig i fostran och i skolan har varierat. Likväl är det klart att då man går på djupet med frågorna om fostran och bildning kommer de alltid att leda till filosofiska frågor.

Exempel på grundläggande frågor inom pedagogik är:

- Varför fostra och bilda? Betydelsen och motiveringen av uppfostran ur ett moral- och samhällsfilosofiskt perspektiv, fostrans samband med ideal som förknippas med bildning och mänsklighet.
- Fostra och bilda till vad? Syftet med fostran och dess etiska legitimering.
- Hur fostra och bilda? Etiskt accepterade metoder för uppfostran och undervisning samt kritik av negativa metoder (t.ex. indoktrinering).

- Vem fostras och bildas? Människosyn eller filosofisk antropologi.
- Vem fostrar och utbildar? Formen för och godkännandet av en fostrings- och läroauktoritet.

Vid analysen av de grundläggande frågorna i pedagogik närmar man sig oundvikligen filosofiska grundproblem. I den meningen ingår filosofiska teman som en nödvändig beståndsdel i den fostrande undervisningen. Enbart denna koppling gör det redan nödvändigt att ge utrymme för filosofiska teman i undervisningen. Det är viktigt att föra in dessa pedagogisk-filosofiska grundfrågor och diskussioner i själva fostringsprocessen. Genom att göra detta kan man erbjuda barn och unga möjligheter att självkritiskt gestalta sin egen situation och sin relation till skolundervisning och fostran. Det här är också det bästa sättet att motverka riskerna för indoktrinering.

3.4. Filosofin stöder aktiv medverkan och en flexibel läroplan.

Risken med dagens skolundervisning är att den allt mer fjärrar sig från elevernas livsvärld. I en tid som karakteriseras av snabba förändringar kan skolans läroplan och praktik fjärra sig från barnens och de ungas verklighet. Många skolungdomar upplever att undervisningen saknar mening och att innehållet inte motsvarar deras personliga behov. Barn och unga lider av allt allvarligare psykiska problem, och en del av dem marginaliseras. En alarmerande stor del av eleverna upplever skolan som en främmande omgivning som man är tvungen att gå till.²¹

Känslan av främlingskap bland eleverna kan förstärkas av att skolan fokuserar på faktakunskaper samtidigt som många ämnen (främmande språk, matematik) jämför elevernas kunskaper på ett sätt som ibland skapar en negativ tävlingsmentalitet. En ökning av konstämnen medför inte i sig en automatisk lösning om man inte samtidigt grundligt tar i beaktande *hur* undervisningen i dessa olika läroämnen sker. Olika tekniska färdigheter är genast uppenbara för eleverna, vilket kan leda till negativa jämförelse- och tävlingssituationer som försvagar deras självkänsla.

Problemen uppstår ur skolans ointresse för eleverna själva, deras tänkande och de frågor som är viktiga i deras värld. Eleverna är i skolan som hela människor. Först då skolan tar elevernas tänkande, målsättningar och värderingar på allvar kan de motiveras och utmanas att förkovra sig. Detta förutsätter ett tillvägagångssätt som utgår från och lyssnar till barnet, samt att det i skolan finns tid och utrymme att behandla viktiga

21. Se t.ex. Harinen och Halme 2012; Kiilakoski 2012.

frågor för det värdefulla innehållets skull och inte bara vid sidan av den övriga inläringen.

Vi människor är inte av födseln bra på att ställa frågor eller goda lyssnare utan växer upp in i det i en sådan gemenskap som värdesätter tänkandet. Då man deltar i genuina samtal internaliserar denna praktiker och berikar tankeförmågan. Gemenskapen förstärks då man lär sig att bygga sina uppfattningar om världen och sig själv tillsammans med andra. Man tar del av uppfattningar som skiljer sig från sina egna och lär sig behandla meningsskiljaktigheter utan att komma i konflikt. Samtidigt förstärks känslan av att skolundervisningen är personligt meningsfull för eleven. Eleverna bör få känna att de kan delta i och påverka de frågor som diskuteras i skolan.²²

Detta kräver att man bör omvärdera det traditionella läroplanstänkandet. Det går knappast alltid att bestämma innehåll och metod i undervisningen före själva undervisningstillfället. Att låta elevernas röst bli hörd förutsätter att läroplanen är flexibel och att läroplanstänkandet är anpassad för unika pedagogiska situationer. En pedagogiskt hållbar läroplan tar form först i klassrummet med eleverna som aktörer. Den pedagogiska filosofins sokratiska tradition av frågor och diskussion är en utmärkt utgångspunkt för att genomföra en läroplan som siktar mot aktivt deltagande, flexibilitet och gedigen uppväxt.²³

Filosofin öppnar möjligheter att bearbeta många av de svåra frågor som förekommer i skolan, att stöda samhörighet och nya gemenskaper som bidrar till att behandla barnens rädslor och till att lösa konflikter i skolan. På detta finns det många internationella forskningsexempel.²⁴ Bl.a. har man i Kanada använt filosofi med barn i ett omfattande projekt (Prévention de la violence et Philosophie pour enfants) och lyckats avvärja våldet i skolan och nå fredliga konfliktlösningar.²⁵

3.5. Filosofi för barn stöder behovet att utveckla lärarutbildningen och stärker en forskningsbaserad lärarutbildning.

Läraren som leder den filosofiska diskussionen bör kunna fråga, sporra, uppmuntra, sätta gränser och – framför allt – lyssna. Den filosofiska diskussionen ger läraren en unik chans att höra och se sina elever.

22. Se t.ex. Lipman et al. 1980, 3–30, 41–81; Lipman 1988, 87–138, 141–150; Lipman 2003, 9–27, 83–104.

23. Se t.ex. Lipman et al. 1980; Lipman 1988; Lipman 2003; Alexander 2005; Cam 2008; Costello 2010; Doll 1993; Juuso 2008; Kennedy och Kennedy 2011.

24. Se t.ex. Millett och Tapper 2012.

25. Se: <http://www.latraverse.qc.ca/index.php/pvphie>; se även Lipman 2003, 105–124.

Utan denna möjlighet är det svårt att vara en äkta fostrare. Ser man till lärarutbildningen har detta en ytterst stor betydelse. Lärarens yrkesskicklighet består sålunda inte i ett tekniskt effektivt förmedlande av ”saker som måste läras ut” till eleverna, utan i en känslighet och en beredskap att i unika situationer fungera på ett pedagogiskt förnuftigt sätt som stöder elevernas utveckling. Till de viktigaste utmaningarna i dagens lärarutbildning hör att skapa nya undervisningsformer som grundar sig på lyssnandet och dialogen utan att förlora principen om att läraren bär ansvar ur sikte.

Att filosofera med barn ger klasslärarutbildningen ett efterlängt pedagogiskt djup som bygger på pedagogisk teori, forskning och egen erfarenhet. Filosofi för barn och unga leder undervisningen in på ämnen och former som starkt utvecklar alla lärares pedagogiska tanke- och handlingsfärdigheter. På basen av de erfarenheter och resultat om lärarutbildningen som man samlat från hela världen, vet vi att filosofin befrämjar läraryrkets utveckling i sin helhet.²⁶

De ideal och den praktik som den pedagogiska filosofin ställer upp är grundläggande för fostran och bildning. Den består i att lyssna på barnen, att diskutera lugnt och argumentera, att reflektera över praktiker och begrepp och att låta tankearbetet återverka på verksamheten. Målet är framför allt att från tidig ålder stöda en personlig uppväxt och handlingskraft. Inom utbildningen och fortbildningen av lärare har man länge önskat sig möjligheter att satsa mera på detta kärnområde inom fostran och bildning. Filosofi med barn och unga är ägnat att utveckla lärarnas eget pedagogiska tänkande: så som ovan konstaterades leder de grundläggande frågorna om fostran och bildning alltid slutligen till filosofiska frågor. Det är fruktbart att i lärarutbildningen behandla dessa frågor vid utövandet av pedagogisk filosofi.

LITTERATUR

- ALEXANDER, HANAN A. (2005). Human Agency and the Curriculum. *Theory and Research in Education*. Vol. 3, No. 3, 343–369.
- ARIÈS, PHILIPPE (1986). *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin Books.
- ARISTOTELES (1989). *Nikomakhoksen Etiikka*. Öv. S. Knuutila. Helsingfors: Gaudeamus.
- ARISTOTELES (1991). *Politiikka*. Öv. A. M. Anttila. Helsingfors: Gaudeamus.
- AUTIO, MINNA, ERÄRANTA, KIRSI och MYLLYNIEMI, SAMI (red.) (2008). *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolo -vuosikirja 2008*. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes.
- BIESTA, GERT J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- BRENIÉRIER, OSCAR (2004–2010). *Bien et mal, c'est quoi? & La vie, c'est quoi? & Moi c'est quoi? & Savoir, c'est quoi?* etc. Philozenfants. Paris: Nathan.
- BRENIÉRIER, OSCAR (2008). Filosofointia koulun alaluokilla. I T. Tomperi och H. Juuso, *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tammerfors: Eurooppalaisen filosofian seura, 352–365.
- BRENIÉRIER, OSCAR (2010). *Keskusteleva opetus* (Enseigner par le débat, 2001). Öv. T. Kilpeläinen. Tammerfors: Eurooppalaisen filosofian seura.
- BRÜNING, BARBARA (2001). *Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen-Methoden-Anregungen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
- BØRRESEN, BEATE och MALMHESTER, BO (2008). *Filosofere i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- CAM, PHILIP (2008). Filosofian opetusuunnitelman lähtökohtia (Constructing a Philosophy Curriculum: Some General Considerations). Öv. J. Erho, H. Juuso och T. Tomperi. I T. Tomperi och H. Juuso (red.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tammerfors: Eurooppalaisen filosofian seura, 301–319.
- CARTER, FEM-CHANTELE (2007). Developing Communities of Inquiry in the Creative Arts Classroom. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol. 18, No. 3, 43–48.
- COSTELLO, PATRICK (2010). Developing Communities of Inquiry in the UK. Retrospect and Prospect. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. Vol. 30, No. 2, 1–20.
- DANIEL, MARIE-FRANCE (1999). P4C in Preservice Teacher Education. *Analytic Teaching*. Vol. 19, No. 1, 15–28.
- DANIEL, MARIE-FRANCE, LAFORTUNE, LOUISE, PALLASCIO, RICHARD, och SYKES, PIERRE (2010). *Filosofiaa matematiikasta ja luonnontieteistä* (Philosopher sur les mathématiques et les sciences, 2004). Öv. T. Kilpeläinen och J. S. Tuusvuori. Tammerfors: Eurooppalaisen filosofian seura.

26. Daniel 1999; Freakley och Burgh 1999; Haynes och Murriss 2011; Mergler et al. 2009; Scholl et al. 2009.

- DEWEY, JOHN (1987). *Democracy and Education* (1916). *The Middle Works of John Dewey 1899–1924*. Volume 9. Toim. Jo Ann Boydston. Illinois: Southern Illinois University Press.
- DOLL, WILLIAM E. JR. (1993). *Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- FISHER, ROBERT (2008). *Teaching Thinking*. 3rd ed. New York: Continuum.
- FREAKLEY, MARK och BURGH, GILBERT (1999). Improving Teacher Education Student's Ethical Thinking Using the Community of Inquiry Approach. *Analytic Teaching*. Vol. 19, No. 1, 38–45.
- FRESE, HANS-LUDWIG (1989). *Kinder sind Philosophen – Darstellung der Kinderphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- GARCÍA MORIYÓN, FELIX, REBOLLO, IRENE & COLOM ROBERTO (2005). Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol. 17, No. 4, 14–22.
- DE LA GARZA, MARIA TERESA, SLADE, CHRISTINA och DANIEL, MARIE-FRANCE (2000). Philosophy of Mathematics in the Classroom. Aspects of a Tri-National Study. *Analytic Teaching*. Vol. 20, No. 2, 88–104.
- GREGORY, MAUGHN et al. (2008). *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*. Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- HANNAM, PATRICIA och ECHEVERRIA, EUGENIO (2009). *Philosophy with Teenagers. Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*. London: Continuum.
- HARINEN, PÄIVI och HALME, JUHA (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsingfors: Suomen UNICEF, Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto & Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- HAYNES, JOANNA och MURRIS, KARIN (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 45, No. 2, 285–303.
- HEGEL, G. W. F. (1984). *The Letters*. Öv. C. Butler ja C. Seilor. Bloomington: Indiana University Books.
- HEGEL, G. W. F. (1986). *The Philosophical Propaedeutic*. Öv. A.V. Miller. Norwich: Page Bros Ltd.
- JUUSO, HANNU (2002). Hegel on teaching philosophy. *Critical & Creative Thinking*. Vol. 10, No. 1, 1–20.
- JUUSO, HANNU (2007). *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 91. Uleåborg: Oulu University Press.
- JUUSO, HANNU (2008). Ajatteleva koulu – Matthew Lipman ja P4C. I T. Tomperi och H. Juuso (red.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tammerfors: Eurooppalaisen filosofian seura, 97–117.
- KENNEDY, DAVID (2006). *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of New York Press.
- KIILAKOSKI, TOMI (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Helsingfors: Opetushallitus.
- LAERTIUS, DIOGENES II. (1979). *Eminent Philosophers*. Öv. R.D. Hicks. London: Heinemann, 529–677.
- LAFORTUNE, LOUISE, DANIEL, MARIE-FRANCE, PAL-LASCIO, RICHARD och SCHLEIFER, MICHAEL (2000). Evolution of Pupil's Attitudes to Mathematics When Using a Philosophical Approach. *Analytic Teaching*. Vol. 20, No. 1, 46–63.
- LAMMI-TASKULA JOHANNA, KARVONEN, SAKARI och AHLSTRÖM, SALME (red.) (2009). *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsingfors: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- LIPMAN, MATTHEW, SHARP, ANN MARGARET och OSCANYAN, FREDRICK S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia: Temple University Press.
- LIPMAN, MATTHEW (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- LIPMAN, MATTHEW (2003). *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIPTAI, SARA (2012a). P4C in Art. I L. Lewis och N. Chandley, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. London: Continuum, 199–214.
- LIPTAI, SARA (2012b). P4C in Music. I L. Lewis och N. Chandley, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. London: Continuum, 215–234.
- MALMHESTER, BO och OHLSSON, RAGNAR (1999). *Filosofi med barn – Reflektioner över ett försök på lågstadiet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- MARTENS, EKKEHART (1999). *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- MATTHEWS, GARETH B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- MERGLER, AMANDA, CURTIS, ELIZABETH och SPOONER-LANE, REBECCA (2009). Teacher Educators Embrace Philosophy: Reflections on a New Way of Looking at Preparing Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 34, No. 5, 1–14.
- MILLETT, STEPHEN och TAPPER, ALAN (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 44, No. 5, 546–567.
- MONTAIGNE, MICHEL DE (1986). *Essayer*. Bok 1. Stockholm: Atlantis.
- MONTAIGNE, MICHEL DE (1990). *Tutkielmia*. Tavastehus: Karisto.
- MYLLYNIEMI, SAMI (red.) (2012). *Monipolvinen hyvinvointi, Nuorisobarometri 2012*. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Nuorisosiain neuvottelukunta.
- NOHL, HERMANN (1949). Die Philosophie in der Schule. Teoksessa *Schule und Alltag, Pädagogik aus dreissig Jahren*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke, 592–601.
- OELKERS, JÜRGEN (1994). Influence and Development. Two Basic Paradigms of Education. *Studies in Philo-*

- sophy and Education*. Vol. 13, No. 2, 91–109.
- PEKKARINEN ELINA, VEHKALAHTI, KAISA och MYLLY-
NIEMI, SAMI (red.) (2012). *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolut -vuosikirja 2012*. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos & Valtion nuorisosiain neuvottelukunta.
- PLATON (1999). *Teokset I-VII*. Helsinki: Otava.
- PRITCHARD, MICHAEL S. (2009). Philosophy for Children. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2009 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.). <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/children/>>
- SANTI, MARINA (2007). How Students Understand Art: A Change in Children through Philosophy. *Childhood & Philosophy*. Vol. 3, No. 5, 19–33.
- SCHOLL, ROSIE, NICHOLS, KIM och BURGH, GILBERT (2009). Philosophy for Children: Towards Pedagogical Transformation. Refereed paper presented at the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury.
- SHARP, ANN MARGARET (2000). *Doll Hospital*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- SHARP, ANN MARGARET och SPLITTER, LAURANCE (2000). *Making Sense of My World. Teacher Manual for the Doll Hospital*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- TAYLOR, JOHN L. (2012). *Think Again. A Philosophical Approach to Teaching*. London: Continuum.
- TOMPERI, TUUKKA och JUUSO, HANNU (red.) (2008). *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tammerfors: Eurooppalaisen filosofian seura.
- TOPPING, KEITH J. och TRICKEY, STEVE (2007a). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 77, No. 2, 271–288.
- TOPPING, KEITH J. och TRICKEY, STEVE (2007b). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 77, No. 4, 787–796.
- TRICKEY, STEVE och TOPPING, KEITH J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*. Vol. 19, No. 3, 363–378.
- UNESCO (2007). *Philosophy – A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. (La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l’avenir.) <<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/human-rights/philosophy/publications/>>
- WARTENBERG, THOMAS E. (2009). *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children’s Literature*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.