

TWÓRCZOŚĆ  EDUKACJA

Jolanta Bonar
Anna Buła

Edukacyjna wartość dziecięcych pytań

TWÓRCZOŚĆ *i* EDUKACJA

Edukacyjna wartość dziecięcych pytań



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

TWÓRCZOŚĆ *i* EDUKACJA

Jolanta Bonar

Anna Buła

Edukacyjna wartość dziecięcych pytań

Jolanta Bonar, Anna Buła – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Renata Michalak

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Izabela Baran

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/PixelsAway

© Copyright by Jolanta Bonar & Anna Buła, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08986.18.0.K

Ark. wyd. 6,8; ark. druk. 7,25

<https://doi.org/10.18778/8142-568-1>

ISBN 978-83-8142-568-1

e-ISBN 978-83-8142-569-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Zosi

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział 1. Pytania jako wyraz ciekawości poznawczej dziecka (Jolanta Bonar) ...	13
Rozdział 2. Myślenie pytajne jako kategoria twórczości (Jolanta Bonar)	29
Rozdział 3. Rozwijanie postawy twórczej i myślenia pytajnego dzieci (Jolanta Bonar)	39
Rozdział 4. Pytania w praktyce edukacyjnej – egzemplifikacja wybranych wyników badań własnych (Jolanta Bonar)	59
Rozdział 5. Pytania w dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej (Jolanta Bonar)....	69
Rozdział 6. Filozofowanie z dziećmi, czyli udana próba wspierania myślenia pytajnego uczniów (Anna Buła)	83
Bibliografia	109
Nota wydawnicza	115

Wprowadzenie

Najciekawsze pytania wciąż pozostają pytaniami.
Kryją w sobie tajemnicę. Do każdej odpowiedzi
trzeba dodać „być może”. Tylko na nieciekawe
pytania można udzielić ostatecznych odpowiedzi.

Éric-Emmanuel Schmitt¹

Bezpośrednią inspiracją do powstania tej książki był dla mnie zachwyt nad ciekawością dzieci. Co dzieje się z klockiem zrzuconym ze schodów; co znajduje się w torebce mamy, piekarniku czy pralce; jak zakłada się buty; co znajduje się po drugiej stronie lustra? Początkowo dzieci poszukują samodzielnie, oglądając, zrzucając, dotykając... Później odkrywają, że mogą też skorzystać z pomocy innych – zadając pytania. Dzięki rozwojowi mowy poznawanie zachodzi już nie tylko poprzez eksplorację, ale też dzięki komunikacji. Stawianie pytań jest zatem naturalną potrzebą dziecka, nieodłącznym elementem poznawania świata. Czy postawę tę warto wspierać i rozwijać skoro:

Im krócej, tym lepiej. Takie czasy. Kropka jako cel ostateczny pod ukrytym wykrzyknikiem. Upadek myślników i znaków zapytania – to też znak naszej cywilizacji².

Czy to prawda i czy rzeczywiście możemy pozwolić sobie na rezygnację z pytań, zwłaszcza jeśli amerykański filozof profesor Neil Postman ma rację, twierdząc, że cała wiedza, którą posiadamy, powstała w wyniku zadawania pytań, że ta umiejętność jest najważniejszym narzędziem intelektualnym człowieka³? Pytania są też wartością i mocą sztuki. Międzynarodowa siła *Dekalogu* Krzysztofa Kieślowskiego to siła pytań stawianych przez reżysera. Również

¹ E. E. Schmitt, *Oskar i pani Róża*, tłum. B. Grzegorzewska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.

² T. Jastrun, *Znaki czasu*, „Wprost” 28.10.2012, s. 114.

³ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 173.

David Liddle – współzałożyciel Interval Research, interdyscyplinarnej grupy naukowców i artystów badającej rozwój technologii komputerowej – charakteryzując współczesną firmę, podkreśla, że jest ona miejscem dającym swobodę podejmowania ryzyka, pozwalającym odkrywać i rozwijać naturalną inteligencję, miejscem, gdzie nie ma „głupich” pytań i „właściwych odpowiedzi” i gdzie ceni się pełnych życia, dynamicznych, zaskakujących i wesołych⁴.

Pytania są istotą relacji międzyludzkich⁵. Zdaniem filozofa, ks. profesora Józefa Tischnera, człowiek jest istotą dramatyczną, to znaczy przeżywa dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Czasem dramatu jest czas, który dzieje się między uczestnikami, a uczestnikami są inni ludzie, którzy poprzez jakieś roszczenia budzą w nas poczucie zobowiązania. Świadomość tego, że drugi jest obecny, dopełnia się jako świadomość roszczenia – roszczenia, które zobowiązuje. Oto do naszych uszu dochodzi pytanie. Jest chwila ciszy, wspólnej terażniejszości. Oczekiwanie na odpowiedź⁶.

Wątek pytań stawianych przez dzieci pojawiał się w wielu moich wcześniejszych tekstach. Uznałam, że jest na tyle istotny, iż zasługuje na odrębne opracowanie. Pytania są tu pokazane z różnych (choć mam świadomość, że nie wszystkich możliwych) perspektyw. Do udziału w tym przedsięwzięciu zaprosiłam Annę Bułę, która wykorzystując swoje wieloletnie doświadczenia badawcze, napisała rozdział o miejscu pytań w koncepcji filozofowania z dziećmi.

We współczesnym podejściu do umiejętności stawiania pytań, podobnie jak do nabywania języka w ogóle, dominuje perspektywa kognitywistyczna, koncentrująca się na sferze poznawczej i zakładająca związek języka z procesami dotyczącymi postrzegania świata, oraz perspektywa interakcjonistyczna, analizująca sferę społeczną. Teorie kognitywistyczne uznają język za integralną część ludzkiego funkcjonowania poznawczego, odbicie stojących za nimi procesów poznawczych, a rozwój języka interpretują jako konsekwencję bardziej ogólnych mechanizmów poznawczych, natomiast teorie interakcjonistyczne za podstawowy stymulator rozwoju mowy uznają czynniki społeczno-kulturowe. Wymienione obszary wzajemnie na siebie wpływają i modyfikują się⁷.

⁴ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2010, s. 244.

⁵ Martin Buber – austriacki filozof dialogu (1878–1965) – mówił o dwóch typach relacji międzyludzkich. Pierwszy dotyczy prawdziwego spotkania z drugim człowiekiem – dialogu, drugi to spotkanie tylko na tyle, na ile coś nam daje. Pierwszą postawę nazywa relacją „ja – ty”, drugą „ja – ono”. Pierwsza to relacja wzajemności, w której drugi człowiek jest w pełni obecny, druga ma formę stosunku podmiot – przedmiot. Potrzeba relacji wzajemności jest pierwotna i naturalna, poszukują jej już małe dzieci. W obu typach relacji pojawiają się pytania, mają jednak inne znaczenie.

⁶ J. Tischner, *Alfabet Tischnera*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 55.

⁷ Por. M. Żyto, *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 321–322.

Umiejętność stawiania pytań jest szczególnie istotna w okresie dzieciństwa, okresie rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych. Jest to czas nieustannego badania i odkrywania świata, a także czas wielu wątpliwości i w konsekwencji również formułowania pytań biorących z nich swój początek. Czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze i wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich, wynikiem czego staje się świadomość siebie i świadomość rzeczywistości⁸.

Relację człowiek–świat od samego początku cechuje aktywność z naszej strony. Nie siedzimy po prostu i nie czekamy, aż świat się z nami zderzy. Próbuje aktywnie go interpretować, nadawać mu sens. Zmagamy się z otaczającą nas rzeczywistością, dokonujemy jej intelektualnego rozbioru, kształtujemy w sobie jej obraz. Innymi słowy, możemy powiedzieć, że zadawanie pytań jest naszą naturą⁹.

To dlatego stawianie pytań jest też nader ważnym, wzbudzającym dyskusje i spory, tematem w obszarze edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczanie rozumiane jako zachodzące w kulturze przekazywanie wiedzy wymaga, by nauczyciele organizowali interakcje z dziećmi i nimi kierowali, aby się upewnić, że pomagają im zrozumieć stawiane przed nimi zadania oraz dojść do „prawidłowych odpowiedzi”. Z drugiej jednak strony uczenie się i nauczanie nie powinny zajmować się wyłącznie odtwarzaniem treści kultury. Równie ważne jest, by uczniowie nabywali zaufania do własnych zdolności rozwiązywania problemów¹⁰, by doskonalili umiejętność krytycznego myślenia, rozwijali umiejętność stawiania pytań, dialogu, dążyli do (z)rozumienia. Uczniowie zdobywają taką wiedzę, jakiej aktywnie poszukują. Wiedzę taką charakteryzuje stały ruch myśli oraz permanentny proces stawiania się, powstaje ona bowiem w dialogu, który swój początek bierze z różnicy i różnorodności opinii, w wyniku specyficznego napięcia między zadawaniem pytań przez ucznia a uzyskiwaniem przezeń odpowiedzi¹¹. Dlatego stwarzanie okazji do własnych pytań, na które uczniowie sami muszą znajdować odpowiedzi, jest równie istotne co wkład nauczyciela¹².

⁸ M. Szczepka-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy – problemy – rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 555–556.

⁹ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E. M. Hunca, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 36.

¹⁰ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 162.

¹¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Dociekania...*, s. 563.

¹² D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, s. 162.

Szkoła, w której nie ma miejsca na pytania stawiane przez dzieci, jest obciążona ryzykiem egzekwowania wiedzy nieprzydatnej, co skutkuje – moim zdaniem – dokładnie tym samym co egzekwowanie wiedzy nienadążającej za zmianami niesionymi przez płynną nowoczesność, i staje się tworem obcym, zapóźnionym rozwojowo¹³.

Możliwe jednak, iż nauczyciele i zarządzający szkołami intuicyjnie wiedzą, że poważne zajmowanie się sztuką zadawania pytań jest politycznie niebezpieczne, i dlatego za wszelką cenę ich unikają. Chcą, by uczniowie znali odpowiedzi, a nie zadawali pytania. Chcą, by byli przekonani, nie sceptyczni. Chcą mierzyć liczbę odpowiedzi, nie jakość pytań¹⁴.

Tych, którzy jeszcze zastanawiają się, czy aktywne, odważne i umiejętne zadawanie pytań jest „właściwym kształceniem”, zachęcam do refleksji nad kuszącą propozycją Ryszarda Łukaszewicza:

A gdyby tak,
zamienić ścieżki wydeptane odpowiedziami, opisane, wymalowane, poukładane,
na pytania,
które kłębią się w chmurach i kuszą błękitem nieba, które sieje wiatr goniąc dmu-
chawce, latawce i babie lato,
które w garnkach, ceglach, papierze, kapeluszach, skrywają Opowieści o rzeczach
powszednich Kopalińskiego, czy o Kocie w worku!
A gdyby tak zamienić/zmienić filozofię edukacji, by stawianie pytań było ważniejsze
od dawania odpowiedzi?¹⁵

Wtedy jednak musielibyśmy zerwać z tradycyjnym rozumieniem programu, który niczym nić Ariadny prowadzi poprzez określone treści i sposoby realizacji i podobnie jak owa nitka daje przekonanie, że odpowiedzi już istnieją. Musielibyśmy zawierzyć, że wiedza jest odmienianiem pytań w podróży, a edukacja zyskuje nowe sensy dzięki temu, że nie jest jedynie przyswajaniem gotowych skryptów wiedzy, lecz zależy także od tego, co dzieci same wnoszą do jej obrazu. Musielibyśmy dokonać wyboru: oznakowana wędrówka przez labirynt czy podróż z otwartym biletem?

Jolanta Bonar

¹³ Por. L. Witkowski, *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3, s. 133–143.

¹⁴ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąć, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 173.

¹⁵ R. Łukaszewicz, *Edukacja: prowokować, oferować, wybierać*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 1, s. 68–70.

Rozdział 1

Pytania jako wyraz ciekawości poznawczej dziecka

Ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość
nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli
spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy
każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości.
Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć.

Albert Einstein¹

Ciekawość poznawcza

Ciekawość poznawcza, w mniejszym lub większym stopniu, charakteryzuje każdą jednostkę, również dzieci. Robert McCrae i Paul Costa piszą o niej jako składniku wielkiej piątki, jednej z pięciu podstawowych cech osobowości człowieka². John Medina uznaje ciekawość poznawczą za jeden z najważniejszych elementów inteligencji³. Ciekawość poznawcza to skupienie uwagi na jakichś przedmiotach i zjawiskach połączona z aktywnym, nieobojętnym uczuciowo ich poznaniem⁴. To reakcja emocjonalna na bodźce nowe, zmienne i konfliktogenne, wywołujące konflikty poznawcze, czyli problemy. „Najżywotniejszym i najważniejszym czynnikiem przyczyniającym się do powstania

¹ J. Fedirko, *Einsteiniana*, „Alma Mater” 2009, nr 114, s. 80.

² M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 157.

³ J. Medina, *Jak wychować szczęśliwe dziecko*, tłum. A. Sak, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 132.

⁴ A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977, s. 38.

pierwotnego materiału, na podstawie którego mogą nasuwać się pomysły, jest bez wątpienia ciekawość”⁵.

W swych pierwszych przejawach ciekawość jest wyładowaniem żywotności, wyrazem obfitości energii organicznej. Małe dziecko bezustannie bada i próbuje wszystkiego. Chwyta różne przedmioty, ogląda je, uderza. Eksperymentuje na nich, dopóki nie przestaną wykazywać nowych dla niego właściwości. Ciekawość rozwija się; jej wyższy stopień jest efektem kontaktów społecznych, świadomości, że źródłem nowych doświadczeń może być nie tylko badanie przedmiotów, ale także pośrednictwo osób trzecich. Dostrzeżenie możliwości korzystania z kontaktów z innymi rozpoczyna nową epokę – epokę zadawania pytań. Pierwsze pytania są wyrazem ciekawości, której nie zaspokajają już działania na przedmiotach. Są przejawem potrzeby wyjaśnienia, pragnieniem bliższego poznania świata. Liczba pytań stopniowo wzrasta, pytania stają się też coraz trudniejsze. Do pierwszych pytań o fakty dołączają następne – pytania o konsekwencje, pytania o przyczyny. W ostatniej fazie ciekawość wznosi się ponad sferę organiczną oraz społeczną i przemieniając się w zainteresowanie problemami, które wyłoniły się z obserwacji rzeczy i zgromadzonego materiału, staje się intelektualna⁶.

Jeżeli dziecko nie szuka odpowiedzi na pytanie u innych osób, lecz w dalszym ciągu zatrudnia nim własny umysł i żywo poszukuje wszystkiego, co mogłoby mu na nie odpowiedzieć, to znaczy, że ciekawość stała się u niego pozytywną siłą umysłową⁷.

Stymulatorami ciekawości są czynniki zawierające takie wartości, jak: nowość (niepewność, niezwykłość), zmiana (niespodzianka, zaskoczenie) oraz konflikt (brak związku, nieodpowiedniość, rozbieżność)⁸. „Ciekawość wywoływana jest najczęściej przez element zaskoczenia, poprzez nowość zawartą w sytuacji, którą chcemy poznać i bliżej zbadać”⁹.

Zdaniem Edwarda Nęcki zaciekawienie powstaje w odpowiedzi na działanie bodźców charakteryzujących się określonymi właściwościami, np. nowością, niespójnością, złożonością lub nieregularnością oraz określonym poziomem¹⁰.

⁵ J. Dewey, *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 57.

⁶ *Ibidem*, s. 57–59.

⁷ *Ibidem*, s. 59.

⁸ A. Tokarz, *O wzbudzaniu ciekawości*, cz. 1 i 2, „Przegląd Psychologiczny” 1989, nr 3 i 4.

⁹ K. J. Szmidt, *Nuda jako problem pedagogiczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3 (63), s. 63.

¹⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 93.

Ciekawość zostanie jednak pobudzona tylko wtedy, gdy informacje będą wykazywały średni poziom nowości. Ludzie mają bowiem skłonności do ignorowania wszystkiego, co jest im od dawna znane. Jeżeli natomiast napotkają coś, co jest im zupełnie nieznanne, prawdopodobnie szybko się od tego odwrócą, ponieważ istnieje mała szansa na zrozumienie nowego zjawiska, w dodatku może ono kryć w sobie niebezpieczeństwo¹¹.

John Adair wyróżnia dwa rodzaje ciekawości. Pierwszy to ciekawość dobra, prawdziwa, pozytywna – to po prostu żywe pragnienie zrozumienia, dowiedzenia się czegoś więcej, to ciekawość bezinteresowna, intelektualna; drugi to ciekawość zła – polega na niestosownym i dokuczliwym wkraczaniu w sprawy i umysły innych ludzi, czy też na wtrącaniu się w ich życie osobiste¹². Daniel Berlyn wskazuje na ciekawość spostrzegawczą, wywoływaną przez nowe, zaskakujące bodźce zmysłowe, np. nagły dźwięk, nieznaną obraz, oraz na ciekawość epistemologiczną, pobudzaną przez informacje, które są źródłem konfliktu poznawczego – nie zgadzają się z naszą wiedzą, przekonaniami lub nastawieniami¹³. Podstawę ciekawości dziecka stanowią dwa odruchy. Pierwszy to odruch orientacyjny, polegający na tym, że dziecko próbuje poznać nowe zjawisko, które je zaciekawiło. Wpatruje się w nie, próbuje zbliżyć, wsłuchuje w głos dochodzący z nieznanego źródła. W momencie dokonania identyfikacji przestaje się nim interesować (ciekawość prosta). Jeśli jednak dany bodziec wzbudzi duże zainteresowanie, doprowadzi do odruchu badawczego, wnikliwej wielozmysłowej obserwacji badawczej i najczęściej do postawienia pytania (ciekawość badawcza)¹⁴.

Wyrazem ciekawości są, zdaniem J. Mediny, zachowania eksploracyjne, czyli gotowość do eksperymentowania oraz zadawanie pytań – składniki intelektualnego sukcesu dzieci¹⁵.

Osoby o nasilonej ciekawości poznawczej częściej podejmują problemy, dłużej i intensywniej nad nimi pracują i nie zadowolają się odpowiedzią powierzchowną lub pozorną. W rezultacie częściej wpadają na dobre pomysły. Przede wszystkim jednak częściej dostrzegają problemy do rozwiązania lub możliwe do osiągnięcia cele twórczego działania¹⁶.

Zaciekawienie motywuje nas do stawiania pytań i uporczywego poszukiwania odpowiedzi. Pierwotną potrzebą osoby zaciekawionej jest znalezienie odpowiedzi na pytanie¹⁷.

¹¹ G. Mietzel, za: K. J. Szmidt, *Nuda...*, s. 63.

¹² Za: K. J. Szmidt, *Nuda...*, s. 63.

¹³ *Ibidem*, s. 63.

¹⁴ A. Gurycka, *Przeciw nudzie...*, s. 38.

¹⁵ J. Medina, *Jak wychować...*, s. 132–134.

¹⁶ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 92.

¹⁷ *Ibidem*, s. 93.

Pytanie to uświadomienie sobie zagadnienia albo trudności do rozwiązania, to jest kierunku, w jakim należy podjąć poszukiwania. Ażeby poszukiwać czegoś w sposób skuteczny, trzeba wiedzieć, czego się poszukuje, trzeba sobie najpierw postawić pytanie. Sama natura tego pytania wyznacza kierunek procesu poszukiwania. Funkcja pytania jest zatem jasna: jest to pobudzenie czynności umysłowej w pewnym kierunku w celu dążenia do nowego przystosowania...¹⁸

Pytania dzieci

Pierwsze pytania pojawiają się bardzo wcześnie¹⁹. Charakteryzuje je emocjonalność świadcząca o rozczarowaniu wywołanym brakiem pożądanego przedmiotu lub niezastąpieniem oczekiwanego zdarzenia. „Wiele wypowiedzi dziecięcych ma formę pytającą, choć nie są bynajmniej pytaniami stawianymi jakiemuś rozmówcy”²⁰. Następnie pojawiają się pytania intelektualne związane z ciekawością otaczającego świata. Wynikają ze zdziwienia i wątpliwości. „Przedmiotem dziecięcego zdziwienia i zainteresowania może być niemal każdy przedmiot, celem zaś dziecięcych pytań jest odsłanianie sensów i znaczeń rzeczywistości”²¹.

Małe dzieci gna naturalna ciekawość świata – chmury na niebie (jak tam się trzymają? Skąd przyszły, dokąd zacierają?), ptaki wśród drzew (jak budują gniazda? Czy człowiek potrafiłby zrobić ptasie gniazdo?), kamyczki na plaży (jakie rodzaje?, Jakie kształty?), dźwięk bębna (jak go wywołać?), dotyk futra (prawdziwe?, Jak można to stwierdzić?)²².

Pytania wynikające z ciekawości poznawczej pojawiają się około trzeciego roku życia i osiągają swój szczyt mniej więcej trzy lata później. Okres ten

¹⁸ É. Claparède, *La psychologie de l'intelligence*, „Scientia” 1917, nr 11 (22), s. 361.

¹⁹ W okresie średniego dzieciństwa, czyli między czwartym a szóstym rokiem życia, dzieci doskonałą umiejętność prowadzenia konwersacji. Egocentryczne wypowiedzi, czyli m.in. monologowanie, są coraz bardziej zastępowane przez społeczne formy wypowiedzi, a więc pytania, zaprzeczenia oraz prośby. W tym okresie dzieci uczą się uwzględniania punktu widzenia odbiorcy, słuchania i analizowania jego wypowiedzi. Uczą się również tak modyfikować swoje komunikaty, by były one dostosowane do potrzeb odbiorcy. Dzieci młodsze rozmawiają o aktualnym działaniu własnym i zdarzeniach sytuacyjnych, starsze zaś podejmują rozmowy na temat wspólnego działania oraz tematy pozasytuacyjne.

²⁰ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 52.

²¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy – problemy – rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 550–551.

²² R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 219.

nazywany jest „wiekiem pytań”²³. Zresztą dzieci przez całe życie korzystają z tej metody zdobywania informacji. Jej użyteczność zależy od satysfakcji, jaką dzieciom sprawia w pierwszych latach życia²⁴. Już Stefan Szuman, który pisał o instynkcie ciekawości, dostrzegął, że pytania często wykraczają poza sferę bezpośredniego działania dziecka, a przedmiot rozmowy zmienia się z sytuacyjnego w eksploracyjny. W jego granicach odnajdujemy to wszystko, co zaciekawia dziecko, co je absorbuje, dziwi, zastanawia, a na co nie potrafi jeszcze samo znaleźć odpowiedzi. Pytania są jedną z najważniejszych strategii konstruowania osobistej wiedzy dziecka²⁵.

Dzieciństwo to czas rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych; czas dziwienia się światu, który nie jest przecież ani prosty, ani oczywisty, ani jednoznaczny; czas nieustannego badania i odkrywania świata i wielu wątpliwości, a w konsekwencji także formułowania pytań biorących z nich swój początek...²⁶

Stawiane pytania są wyrazem intelektualnego wysiłku, a zakres i sposób ich formułowania wskazuje na poziom rozwoju dziecka, jego dociekliwość i zainteresowania. Zadawanie pytań jest dla dzieci czymś naturalnym: muszą je zadawać, jeśli mają się nauczyć, jak się dostosować do złożonego i zmiennego otoczenia. Pojawienie się pierwszych pytań „jest wyrazem umysłowego przebudzenia się dziecka, objawem zasadniczej nowej postawy jego psychiki wobec rzeczywistości”²⁷.

Pytanie zawsze szuka odpowiedzi; pytanie zwraca się do kogoś o odpowiedź; pytanie stwierdza nie tylko, że coś jest niewiadome i niejasne oraz co jest niewiadome i niejasne, lecz chce się dowiedzieć, jakie jest to, co jest niewiadome, i jak należy tłumaczyć to, co niezrozumiałe²⁸.

Psychologiczny opis pytania jest ważną częścią psychologicznego opisu myślenia. Tym samym pytanie wpływa na budowę i przebieg aktu myślenia i rozumowania²⁹. Według Margaret Donaldson zadawanie pytań przez dzieci

²³ J. Piaget pisał o dwóch okresach zadawania pytań. Pierwszy dotyczy pytań o nazwę i miejsce, drugi zaś o przyczynę i czas.

²⁴ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

²⁵ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1939.

²⁶ M. Szczepska-Pustkowska, *Dociekania...*, s. 555.

²⁷ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka...*, s. 17.

²⁸ S. Szuman, *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 279.

²⁹ J. Pieter, *Psychologia filozofowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 60.

„zawiera w sobie pewne prymitywne poczucie istnienia możliwości, która wykracza poza proste uświadamianie sobie, jaka dana rzecz jest, a jaka może być”³⁰.

Pytania wynikające z ciekawości poznawczej formułowane przez osobę, która naprawdę czegoś nie wie i chce się dowiedzieć, Aldona Pobojevska nazywa „pytaniami autentycznymi”. Stawianie takich pytań wynika, zdaniem tej autorki, z dostrzeżenia zjawiska, nad którym inni przeszli do porządku dziennego lub nie postrzegają go jako problemu. Proces zazwyczaj rozpoczyna się od skupienia uwagi na jakimś fragmencie świata, zastanowienia się nad nim i uświadomienia sobie, że postrzegany obraz nie jest oczywisty. Warunkiem koniecznym do postawienia pytania jest „przekonanie o niepewności posiadanej wiedzy”, a dzięki zdziwieniu (dlaczego tak jest?) utrwalone zostaje poczucie dyskomfortu/konfliktu poznawczego przybliżającego do momentu zadania pytania dzięki kompetencjom poznawczym osoby pytającej, tzn. „ciekawości, woli i dociekliwości poznawczej”. By do niego doszło, niezbędna jest jeszcze „odwaga intelektualna” konieczna do wkroczenia w nieznanne oraz ustalenie granicy pomiędzy tym, co znane, a tym, co nieznanne osobie pytającej. „Trzeba dane zjawisko na ileś rozumieć, aby zdać sobie sprawę z niedostatku własnej wiedzy w tym względzie. Nawet najprostsze pytanie nie wyrasta z «pustki» poznawczej, lecz z wiedzy!”³¹ Sprecyzowanie, dzięki koncentracji, analizie i syntezie, tego, co zrozumiałe, umożliwia wyjście poza własny horyzont wiedzy i wskazanie oraz nazwanie tego, co niewiadome. Cały ten proces ma charakter „aktu twórczego”, w efekcie którego dzięki sprawności językowej możliwe staje się sformułowanie pytania³².

Mówiąc inaczej – potrzeba rozumienia oraz chęć działania w kierunku jej zaspokajania decydują o podjęciu wysiłku związanego z wyklarowaniem powstałego dylematu. Towarzyszy im odwaga intelektualna, dzięki której wkracza się na pole nieznanego i godzi na ewentualne tego konsekwencje. Takie motywy, jak: ciekawość poznawcza i wola rozumienia świata odróżniają pytania autentyczne od innego rodzaju pytań, którymi kierują inne intencje³³.

Autorka podkreśla, że każdy twórca pytania musi dysponować zarówno wiedzą, jak i wieloma kompetencjami: świadomością własnej niewiedzy, spostrzegawczością, ciekawością świata, dociekliwością i wolą poznania, umiejętnością

³⁰ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E. M. Hunca, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 47.

³¹ A. Pobojevska, *Waga pytań w procesie edukacji, [w:] Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i dydaktyków*, red. P. Mroczkiewicz, W. Kamińska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014, s. 2.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, s. 3.

koncentracji oraz syntezy i analizy posiadanej wiedzy, kreatywnością, kompetencjami językowymi oraz odwagą. Za Kantem dodaje, że „wielki to już i potrzebny dowód roztropności lub zrozumienia, gdy się wie, o co mamy rozumnie pytać”³⁴.

Podobnie proces stawiania pytania opisywał S. Szuman, wyróżniając trzy etapy. Pierwszy to mimowolne zatrzymanie myśli na czymś nowym, nieznanym i niezrozumiałym, efektem czego jest niepokój, zdziwienie mające emocjonalny charakter. Drugi etap to skierowanie uwagi w stronę wywołującego zdziwienie obiektu oraz określenie poprzez obserwację i refleksję tego, co dokładnie jest nieznanie lub niejasne. Trzeci etap to postawienie pytania, które ma na celu nie tylko stwierdzenie pewnej niejasności, ale też uzupełnienie wiedzy czy wyjaśnienie³⁵.

Sformułowanie pytania autentycznego nie tylko kończy proces myślenia pytającego, ale równocześnie daje impuls do rozpoczęcia poszukiwania odpowiedzi.

Rola pytania nie kończy się na wywołaniu tego, co niewiadome, i zainicjowaniu procesu poszukiwania odpowiedzi. Ponadto wyznacza ono drogę, którą kroczy się w tym procesie. Wskazuje ono bowiem to, czego szukamy i ustala przesłanki, stawiające ramy dla rozważań danego problemu. Pytanie wpływa więc na postać odpowiedzi na nie. Przeto jest ona w pełni zrozumiała tylko w kontekście pytania, na które była udzielana, ono dopełnia jej sens³⁶.

Spirala pytań i odpowiedzi stanowi, zdaniem A. Pobojewskiej (za H. G. Gadamerem), strukturę wszelkiego rozumienia, a poznanie świata w dużym stopniu zależy od zadawania sensownych pytań³⁷. O spirali pytań i odpowiedzi pisał też S. Szuman, podkreślając, że jeśli po zadaniu pytania dziecko nie otrzymuje satysfakcjonującej odpowiedzi, to stawia kolejne pytania mające służyć doprecyzowaniu i uszczegółowieniu pierwszego pytania. Dopiero dalsze pytania wywołane niezadowolającą odpowiedzią dorosłych uzupełniają i precyzują, co dziecko nieświadomie globalnie myślało, zadając pytanie pierwsze³⁸. Zazwyczaj jest to cała sekwencja pytań będąca efektem trudności zawarcia w jednym pytaniu wszystkiego, czego dziecko chciałoby się dowiedzieć na dany temat. Czasami też coraz bardziej wnikliwa eksploracja danego zagadnienia stymulowana jest zdawkowymi czy ogólnikowymi odpowiedziami dorosłego

³⁴ A. Pobojewska, *Pytania autentyczne w nauczaniu (Tekst zainspirowany ćwiczeniem Berri Hessena oraz Roberta Pilata)*, „Edukacja Wczesnoszkolna” 2018/2019, nr 3: *Filozofowanie z dziećmi*, red. A. Buła, s. 18.

³⁵ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka...*, s. 35.

³⁶ A. Pobojewska, *Edukacyjna rola zapytywania...*, s. 12.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka...*, s. 64.

lub odpowiedziami, które naprowadzają dziecko na kolejne tropy i pobudzają jego ciekawość³⁹.

Być może dlatego dla Roberta Sternberga zdolność zadawania pytań i udzielania na nie odpowiedzi stanowi „podstawowy składnik inteligencji, a prawdopodobnie jej składnik najważniejszy”⁴⁰. Podobnie Garnet Millar⁴¹ docenia znaczenie pytań w rozwoju dzieci, wymieniając wśród pożądanych zachowań dorosłych sprzyjających ciekawości i dociekliwości poznawczej zadawanie prowokacyjnych pytań i udzielanie mniejszej liczby odpowiedzi⁴².

Skoro ciekawość poznawcza jest tak niezwykle ważna dla wzbudzania zachowań pytajnych, pojawia się pytanie o możliwości jej wspierania/stymulowania. Pomocne mogą okazać się zasady sformułowane przez E. Nęcę⁴³.

1. Nie bój się pytań – twórczość kwitnie tylko w atmosferze, w której o wszystko można zapytać, wszystko można zakwestionować, o wszystkim można podyskutować. Dlatego zadawanie pytań jest rodzajem zachowania, które zasługuje na wzmocnienie, ilekroć się pojawi. Powinniśmy nagradzać, doceniać sam fakt pojawienia się pytań, a nie ich formę czy treść. Jeśli naszym celem jest stymulowanie ciekawości, a przez to twórczości, nie jest ważne, jak i o co dziecko pyta, ale że w ogóle pyta.
2. Stawiaj pytania otwarte – pytania takie zwiększają produktywność myślenia, pozwalają dostrzec bogactwo wiedzy możliwej do wykorzystania w trakcie szukania odpowiedzi. Nadużywanie pytań zamkniętych już na wstępie ogranicza liczbę potencjalnych odpowiedzi.
3. Nie odpowiadaj na niektóre ważne pytania – brak odpowiedzi prowokuje do myślenia. Sytuacje niedopowiedziane, niedokończone, niedomknięte pobudzają dzieci emocjonalnie i prowokują spontaniczną aktywność edukacyjną. Przerwy w myśleniu mogą przeradzać się w okresy inkubacji, czyli spontanicznego produkowania nowych pomysłów. Zdaniem Roberta Fishera⁴⁴ dobre pytania jak dobre wino muszą trochę poleżeć.
4. Ukazuj niekompletność wiedzy – wiedza przekazywana w szkole sprawia wrażenie niewzruszonego gmachu, w którym już nic lub bardzo niewiele może ulec zmianie. Oczywiście, prawdziwa wiedza naukowa taka nie jest

³⁹ *Ibidem*, s. 295–297.

⁴⁰ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubińscy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 38.

⁴¹ Garnet Millar – amerykański badacz zachowań kreatywnych. Psycholog szkolny w Sherwood Park, w prowincji Alberta. Przez 25 lat współpracował z dr. E. Paulem Torrance'em na University of Georgia. Autor książki *The Power of Creativity: Results of the 50-Year Follow-Up to the Torrance Longitudinal Study of Creative Behavior*.

⁴² G. Millar, *Questioning Creativity*, „The Alberta Teachers' Magazine” 2011, nr 3.

⁴³ E. Nęcka, *Stymulowanie ciekawości*, „Carpe Diem. Pismo ludzi twórczych” 1998, nr 1, s. 8–9.

⁴⁴ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

– przeciwnie, pełno w niej luk, niejasności, sprzecznych danych i niedokładnych interpretacji. Jeśli jednak uczniowie poznają świat poprzez pryzmat skończonych teorii lub dobrze utrwalonych poglądów, mogą odnieść mylne wrażenie, że w nauce nie ma już nic do zrobienia.

5. Ukazuj trendy w rozwoju wiedzy – wiedza ludzka znajduje się w procesie nieustannego rozwoju. Nasza współczesna wiedza jest ogniwem długiego łańcucha. Jest konsekwencją procesu historycznego, pełnego niespodzianek, zwrotów i kryzysów oraz punktem wyjścia do przyszłej, jeszcze nieznannej wiedzy. Ukazywanie trendów w rozwoju nauki zachęca uczniów do stawiania pytań o kierunek zmian zastanej rzeczywistości, tempo ewolucji oraz punkt, do którego te zmiany prowadzą.

Zdaniem Krzysztofa Szmidta ciekawości poznawczej uczniów sprzyjają określone warunki. Są wśród nich: klimat zaskoczenia (uczeń dowiadyuje się czegoś, czego nie oczekiwał i co go zaskakuje), chęć zdobycia większej wiedzy (wyzwalana i wspierana poprzez pytania uczniów, które powinny się pojawiać już od początku zajęć) oraz łączenie treści nauczania z doświadczeniami dziecka i sytuacjami, które będą się wydawały uczniom autentyczne.

Ważne jest jednak także to, by uczniowie interesowali się też sytuacjami, w których mogliby się znaleźć (np. treściami geograficznymi). Istotne jest wtedy takie przedstawianie ważnych faktów, by pozostawały one w jakimś związku z ludźmi, którzy je przeżywają i których dany fakt dotyczy. Wtedy uczeń łatwiej się utożsamia z przedstawionymi osobami i... zaciekawi ich życiem, środowiskiem, problemami...

Pożądanym stanem jest, gdy nauczycielowi udaje się pobudzić ciekawość ucznia tak dalece, iż decyduje się on na kontynuowanie pracy nad tematem (problemem) również w czasie wolnym od nauki⁴⁵.

Wszyscy jesteśmy z natury dociekliwi, ale dociekliwość danej osoby może być pobudzona lub zaprzepaszczone. Rodzice, opiekunowie i nauczyciele muszą zachęcać, wspierać i doceniać rozbieżne myślenie dzieci oraz stwarzać im możliwość jego praktykowania. „Mam sześciu przyjaciół, którzy nauczyli mnie wszystkiego, co wiem”, powiedział Rudyard Kipling: „Kto, co, gdzie, kiedy, dlaczego i w jaki sposób”. Pytania te mogą otworzyć drzwi do skutecznego i sensownego uczenia się. Oprócz pytań Kiplinga, Garnet Millar i Christine Dahl proponują jeszcze kilka innych, ważnych pytań: Co nie pasuje lub czego brakuje? Co powinno się zmienić? Czego nie wiem? Jak to się może potoczyć? Co może mieć wpływ na wynik? Gdzie jeszcze by to działało? Kiedy? Czy to jedyna odpowiedź? Jakie są alternatywy? Dokąd prowadzą mnie moje odpowiedzi? Jakie nasuwają się nowe pytania?⁴⁶

⁴⁵ K. J. Szmidt, *Nuda...*, s. 65.

⁴⁶ G. Millar, C. Dahl, *The Power of Creativity*, „The Alberta Teachers' Magazine” 2011, nr 3.

Rodzaje pytań

W dyskursie mającym miejsce w życiu codziennym zadawanie pytań pełni kilka odmiennych funkcji. Najbardziej oczywistą z nich jest chęć uzyskania informacji. Ludzie zwykle zadają pytania, aby dowiedzieć się tego, czego nie wiedzą, a co chcą zrozumieć. Podobne pytania są „właściwe”, jeżeli pytana osoba potrafi zrozumieć, dlaczego pytający chce znać odpowiedź, a także jeżeli udzielenie informacji nie pociągnie za sobą negatywnych konsekwencji dla odpowiadającego. Formy pytającej używa się też do wyrażenia prośb, zwrócenia się o pomoc lub pozwolenie. Również w tym wypadku uzyskanie odpowiedzi jest nie tylko kwestią natury językowej, ale i moralnej. Pytania stosuje się także, by okazać uprzejmość i zainteresowanie oraz by wzmocnić poczucie więzi. Zadawanie pytań stanowi ponadto sposób okazywania dobrych manier. „Wykazywanie zainteresowania drugą osobą przez zadawanie jej pytań stanowi powszechną praktykę, ale często wymaga pewnej subtelności”⁴⁷. Choć funkcja poznawcza jest również najbardziej oczywistą w kontekście pytań stawianych przez dzieci, to prawie 25% dziecięcych pytań stanowią pytania służące porozumieniu i aktualnej orientacji. Są to pytania typu: Czemu nie ma pani od angielskiego? Na której stronie mamy otworzyć? Kiedy będzie przerwa? Wszystkie pełnią jednak funkcję interpersonalną rozumianą jako ustalenie wzajemnych relacji między uczestnikami aktu komunikacji⁴⁸.

Charakterystyka pytań stawianych przez dzieci przedstawiona przez Jeana Piageta jest efektem jego kilkudziesięcioletnich badań nad myśleniem dzieci⁴⁹. Badania te były inspirowane pytaniami: Jak narasta wiedza dziecka o świecie? Jak dziecko przechodzi w rozwoju od wiedzy niepełnej, nieuporządkowanej i nielogicznej do wiedzy pełnej, uporządkowanej i logicznej? Jak człowiek staje się logikiem? Zebrany materiał uzyskano, wykorzystując metodę obserwacji, rejestrowania przejawów dziecięcego myślenia w wypowiedziach oraz metodę kierowanej rozmowy z dzieckiem, która pozwalała poznać drogi dziecięcej myśli⁵⁰.

Logika dziecięca najlepiej, zdaniem szwajcarskiego psychologa, uwidacznia się w pytaniach. Pytania dzieci są najwyraźniejszym odbiciem ich logiki. Piaget, podobnie jak Claparède, uważał, że sformułowanie pytania to uświadomienie sobie zagadnienia do rozwiązania, uświadomienie sobie kierunku

⁴⁷ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 155.

⁴⁸ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 251.

⁴⁹ Studia Piageta nad dziecięcą logiką rozpoczęła praca *Le langage et pensée chez l'enfant* wydana w 1923 roku. Zawiera ona liczne obserwacje, które Piaget zgromadził podczas badań w Maison des Petits (Domu Dziecka zorganizowanym przy Instytucie Jana Jakuba Rousseau w Genewie).

⁵⁰ J. Piaget, *Mowa i myślenie...*, s. 7.

poszukiwań. Stąd przekonanie, że zadaniem badacza dziecięcej logiki jest opisanie kategorii dziecięcych pytań⁵¹. Piaget przyjął, że w rozwoju dziecka można mówić o pierwszym i drugim wieku pytań. Pierwszy dotyczy pytań o nazwę i miejsce, drugi o przyczynę i czas. Pojawienie się pytań o przyczynę jest ważnym momentem w myśleniu dziecka. Występują one w postaci pytań odnoszących się do wyjaśnienia przyczynowego – dotyczących rzeczy materialnych, odnoszących się do motywacji – dotyczących czynności psychicznych i odnoszących się do uzasadnienia – dotyczących reguł i zasad⁵². Pojawienie się pytań „dlaczego?” współwystępuje, zdaniem Piageta, z istotnymi zmianami w procesie poznania: z rozróżnianiem tego, co wyobrażone, i tego, co się urzeczywistnia, z budowaniem rzeczywistości domniemanej i z występowaniem kłamstwa. Wszystkie te zmiany rozpoczynają się około trzeciego roku życia i wskazują na uświadomienie sobie przez dziecko różnicy pomiędzy rzeczywistością daną bezpośrednio a tym, co rzeczywistość poprzedza, czyli intencją⁵³.

Obok pytań mających formę „dlaczego” Piaget scharakteryzował również pytania o innej formie (nieposiadające formy „dlaczego”). Dla ich opisu wprowadził klasyfikację mieszaną, pokrywającą się częściowo z klasyfikacją, którą przyjął dla pytań „dlaczego”, a częściowo wychodzącą poza jej ramy. Wyróżnił wśród nich trzy wielkie grupy pytań, z których pierwsza składa się z pytań odnoszących się do wyjaśnienia przyczynowego i do realności, druga – z pytań odnoszących się do czynności ludzkich i reguł, trzecia zaś – z pytań dotyczących klasyfikacji i liczenia⁵⁴.

Uzyskany przez Piageta materiał badawczy dowodzi, że wiele różnorodnych przyczyn prowokujących dziecko do stawiania pytań można sprowadzić przede wszystkim do potrzeby odkrywania świata i zaspokajania ciekawości poznania tego, co je otacza. Badania przeprowadzone przez psychologa i wykorzystane przez niego metody stały się inspiracją dla wielu badaczy, m.in. dla S. Szumana i jego książki *Rozwój pytań dziecka* wydanej w 1939 roku. Wśród pytań stawianych przez dzieci badacz wyróżnił pytania określone i pytania nieokreślone. Pytania określone, czyli jednoznaczne, to pytania konkretne, np. „Kto to zrobił?” lub „Gdzie to się znajduje?”. Na te pytania jest jedna konkretna odpowiedź. Natomiast na pytania nieokreślone, niejednoznaczne, czyli pytania ogólnikowe, trudno udzielić konkretnej odpowiedzi, co wynika z ich

⁵¹ *Ibidem*, s. 10.

⁵² *Ibidem*, s. 153.

⁵³ Znaczenie i użyteczność pytań zaczynających się od „dlaczego” docenia też Bernadette Tynan. Badaczka podkreśla, że „wkręcają one dzieci we wznoszącą się spiralę myślenia, która wprzęga ich naturalną ciekawość w poznawanie nowych zagadnień; rozwija naturalne zdolności w zakresie metakognicji; rozwija i doskonali zdolność logicznego rozumowania; pozwala im się lepiej uczyć, a także formułować własne poglądy i pomysły” (B. Tynan, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Stopa, Bauer-Weltbild Media, Warszawa 2004, s. 80).

⁵⁴ J. Piaget, *Mowa i myślenie...*, s. 191–192.

wieloznaczności. Przykładem mogą być takie pytania, jak: „Czemu to takie jest?” – w tym pytaniu nie wiemy, o co dokładnie dziecko pyta. Czy chce się dowiedzieć, dlaczego coś jest w tym kolorze, czy dlaczego coś ma taki kształt, czyli nie wiemy, czy pyta o przyczynę czy o cel, czy też o strukturę przedmiotu⁵⁵.

Najbardziej klasyczny podział pytań zaproponowany przez S. Szumana to podział na pytania rozstrzygnięcia i pytania dopełnienia (uzupełniające). Pierwsze rozpoczynają się partykułą „czy” i posiadają dwie prawdziwe, alternatywne odpowiedzi: „tak” i „nie”. Zadający pytanie ma już pewne hipotezy dotyczące treści, o którą pyta, a celem takiego pytanie jest sprawdzenie, czy są one prawdziwe czy też nie. Dziecko używa tych pytań, by upewnić się w swoich przekonaniach, a nie by zdobyć nowe informacje. Na ogół liczba tych pytań wzrasta wraz z wiekiem. Pytania dopełnienia, inaczej uzupełnienia, to wszystkie te, które posiadają zaimki pytajne: „co?”, „kto?”, „jaki?” oraz przysłówki pytajne: „jak?”, „skąd?”, „czemu?”, „po co?”, „ile?” itp. Używając tych pytań, dzieci pragną uzyskać informacje i wyjaśnienia, nie snują własnych przypuszczeń. Zaimek lub przysówek pytajny wskazuje na to, czego mniej więcej oczekuje zadający pytanie, czego pragnie się dowiedzieć. Odpowiedzi na te pytania służą rozszerzaniu i wzbogacaniu wiedzy pytającego, ponieważ dostaje on informacje o rzeczach sobie nieznanych lub znanych w tak małym stopniu, że nie jest w stanie sam sformułować odpowiedzi na postawione pytanie i przyjąć jej za prawdopodobną. Pytania rozstrzygnięcia precyzują i umacniają wiedzę pytającego, natomiast pytania dopełnienia wzbogacają i rozszerzają jego wiedzę o nowe wiadomości.

Kolejna zaproponowana przez badacza typologia pytań powstała na podstawie kryterium, którym były przyczyny zdziwienia i zastanowienia dziecka. Autor wyróżnił w niej pytania typu: „Co to jest?” – czyli pytania o nieznaną przedmiot; pytania: „Gdzie jest?” – gdy dziecko dostrzega tylko fragment lub jeden z elementów całości i szuka pozostałych; pytania: „Kto to zrobił?”, „Skąd się to wzięło?”, „Jaka jest rzecz, która ma taką nazwę?” – np. gdy dziecko nawykowo spostrzega dany przedmiot jako oddzielny objaw czy znak innego, nieznanego przedmiotu; pytania: „Jaki jest przedmiot x?” – gdy dziecko zna dany przedmiot, ale nie jest świadome różnych jego właściwości; pytania: „Dlaczego?” – gdy przedmiot jest inny niż zwykle, nieoczekiwany; pytania: „Czy on jest podobny do niego?” – gdy dany przedmiot jest podobny do innego; pytania: „Czy naprawdę jest tak a tak?” – gdy dziecko na podstawie wniosków własnych i własnego krytycyzmu dochodzi do przekonania, że jego sąd o danych faktach jest nieprawdziwy⁵⁶.

Najczęściej przywoływaną w literaturze klasyfikacją pytań zaproponowaną przez S. Szumana jest trójpodział pytań inspirowany rodzajem intencji

⁵⁵ S. Szuman, *Dzieła wybrane...*, s. 276.

⁵⁶ Por. E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

poznawczej dziecka towarzyszącej zadawaniu pytania⁵⁷. Typologia ta pozwala na określenie przedmiotu poznania leżącego u podstaw zaciekawienia, zainteresowania, chęci zbadania zmuszających dziecko do konstruowania pytania. Pytania formułowane przez dzieci wynikają z ich niedostatecznej wiedzy oraz chęci uzupełnienia luk. Mogą być efektem tego, że dziecko, np.: ma pierwszy kontakt z danym przedmiotem i chce go poznać; dostrzega tylko fragment przedmiotu i pragnie odnaleźć brakujące elementy; doświadcza nieznanymi wrażań, nazw, faktów i chce poznać odpowiadające im przedmioty; nie posiada wiedzy o atrybutach przedmiotu, choć go zna i potrafi nazwać; dany przedmiot jest niezgodny z dotychczasowym wyobrażeniem i wiedzą dziecka na jego temat; dany obiekt przypomina inny, co powoduje, że dziecko przypuszcza, iż posiada on podobne cechy; dochodzi do wniosku, że jego dotychczasowe opinie i wyobrażenia dotyczące rzeczywistości są błędne⁵⁸.

Na pierwszą kategorię pytań, w typologii zaproponowanej przez S. Szumana, składają się pytania dążące do wiedzy o rzeczach i ich właściwościach. Tworzą ją pytania dążące do rozpoznania oraz pytania dążące do określenia i do poznania cech przedmiotów niedostatecznie znanych. Pytania dążące do rozpoznania („Co to jest?”) wynikają z potrzeby przyporządkowania znanego przedmiotu do nieznanego obrazu, odgłosu, fragmentu lub nieznanego nazwy (rozpoznanie po wyglądzie, po odgłosie, po fragmencie, po nazwie) lub z potrzeby przyporządkowania danego nieznanego lub mało znanego przedmiotu do grupy podobnych znanych przedmiotów bądź do znanej klasy przedmiotów. Pytania dążące do określenia i do poznania cech przedmiotów niedostatecznie znanych to pytania o to, jaki jest nieznanymi przedmiot i jakie są cechy czy właściwości nieznanego przedmiotu.

Drugą kategorię wypełniają pytania dążące do wiedzy o odmianach i zmianach, zmierzające do poznania faz, przemian i gatunków przedmiotów oraz ich właściwości przestrzennych i czasowych. Są to:

- pytania dążące do poznania członków grupy i odmian („Jakie są jeszcze inne przedmioty danego rodzaju?”),
- pytania dążące do poznania umiejscowienia i do ustalenia stosunków przestrzennych różnych przedmiotów, pytania dążące do poznania kolejności członków szeregu (statystyczne wyznaczanie miejsca w szeregu czasowym), pytania dotyczące zmiany miejsca, pytania dotyczące zmiany przedmiotu w czasie, czyli faz i przemian.

Trzecią kategorię tworzą pytania dążące do poznania zależności przedmiotów od siebie, służące ustaleniu przyczyn i okoliczności, skutku, warunków, tworzywa, sposobu, funkcji oraz celu i efektu czynności. Są to: pytania o przyczynę i warunki (czyli pytania o sprawcę albo przedmiot sprawczy

⁵⁷ S. Szuman, *Dzieła wybrane...*, s. 304.

⁵⁸ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka...*, s. 65–68.

– „Co lub kto jest przyczyną lub warunkiem danego efektu?”, pytania o tworzywo – „Z czego zrobiono ten przedmiot?” i pytania o warunki), pytania o skutek („Do jakiego celu zmierza dana czynność, jaki będzie jej efekt?”, „Jaka jest funkcja danego przedmiotu, do czego służy i jaki jest jego użytek?”, „Gdy zaistnieją takie a takie warunki, to co nastąpi?”) i pytania o sposób⁵⁹.

Zdaniem S. Szumana funkcja poznawcza pytań będących przejawem aktywności umysłowej jednostki polega zarówno na tym, że dziecko prowokuje dorosłego rozmówcę do zaspokojenia jego ciekawości, jak i na tym, że forma językowa pytań sprzyja kategoryzacji wiedzy o świecie, uzupełniając i wzbogacając doświadczenie dziecka w pewien uporządkowany sposób⁶⁰.

W rezultacie pytania te dotyczą niemal wszystkich podstawowych aspektów rzeczywistości: substancji, czynności, miejsca i czasu, jakości i sposobu, celu i przyczyny. Kategorie te tkwią w znaczeniu takich zaimków i partykuł pytajnych, jak: co? czemu? po co? dlaczego? gdzie? kiedy? skąd? itp.⁶¹

Pytania dzieci wyrażające dążenie do poznania określonego wycinka rzeczywistości wplatają się w rozmaite czynności dziecka podejmowane zarówno na płaszczyźnie konkretnej, związanej z działaniami na przedmiotach, jak i percepcyjnej, wyobraźniowej czy pojęciowej. Wyodrębnienie tych płaszczyzn stało się dla Marii Ligęzy podstawą do wyłonienia autorskiej klasyfikacji pytań, uwzględniającej funkcję poznawczą⁶².

Pytania, podobnie jak inne formy wypowiedzi, początkowo nie wykraczają poza granice działania dziecka bądź spostrzeganej przez nie sytuacji. Dopiero stopniowa interioryzacja czynności umożliwia dziecku dostrzeganie problemu poza aktualną sytuacją i szukanie jego rozwiązania, czy to za pomocą otwartych pytań o potrzebne informacje, czy też w formie pytań rozstrzygnięcia, w których dziecko proponuje własne hipotezy⁶³.

Badaczka wyróżniła trzy kategorie pytań. Pierwszą tworzą pytania synpraktyczne towarzyszące działaniu na przedmiotach. Dotyczą one różnych faz czynności i rozmaitych składników jej struktury („Na której stronie otwieramy?”). Odpowiedzi uzyskane na takie pytania ułatwiają dzieciom ujęcie związków między elementami struktury działania, planowanie racjonalnych sposobów czynności dostosowanych do warunków, w jakich one przebiegają.

Na drugą kategorię składają się pytania związane z czynnościami percepcyjnymi. Źródłem tych pytań jest obserwacja przez dziecko różnych

⁵⁹ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka...*, s. 78–81; *idem*, *Dziela wybrane...*, s. 304–306.

⁶⁰ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza...*, s. 247.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ibidem*.

przedmiotów, zjawisk, zdarzeń oraz czynności. Pytania tej grupy odnoszą się też do obrazów oraz do znaczenia usłyszanych terminów czy zwrotów („Co to jest krzepa?”, „Skąd się biorą ciepłe wody?”). Informacje dorosłych porządkują spostrzeganie przez dziecko, ułatwiają zrozumienie przyczyn i przebiegu obserwowanych procesów oraz wykrycie różnych zależności.

Pytania trzeciej grupy to pytania innowacyjne, będące efektem refleksji poznawczej, skutkiem poszukiwania ogólniejszych prawidłowości. Pytania te nie są związane bezpośrednio z aktualną sytuacją, a ich źródłem są wyobrażenia i myśli prowadzące do postawienia nurtującego dziecko problemu, którego samo nie potrafi rozstrzygnąć. Pytania te mogą odnosić się zarówno do struktury działania („Jak się robi bąbelki w basenach termalnych?”), jak i ustalenia określonych praw oraz zasad („A dlaczego Eskimosi nie chorują, chociaż nie jedzą warzyw i owoców?”). Pytania innowacyjne dotyczą interioryzacji czynności i generalizacji konkretnych doświadczeń, które dziecko pragnie zintegrować w bardziej uogólniony i spójny obraz świata⁶⁴.

Wszystkie pytania dzieci, mimo że są formą spontanicznej aktywności poznawczej, warto analizować również w aspekcie funkcji interpersonalnej wyrażającej intencję, jaką dziecko chce przekazać odbiorcy, tj. osobie, do której zwraca się z pytaniem.

Funkcja interpersonalna dotyczy wzajemnych stosunków między pytającym a odpowiadającym. Treść i forma pytania dziecka informuje odbiorcę o intencji wypowiedzi, o tym, jakiej reakcji – werbalnej i pozawerbalnej – oczekuje dziecko od swego słuchacza⁶⁵.

Maria Ligęza, badając tę funkcję, opisała wiele jej wariantów zależących od tego, czy dziecko, zadając pytanie, dąży głównie do wymiany informacji czy także do wymiany uczuć lub interakcji społecznej z rozmówcą.

W grupie pytań związanych z wymianą informacji lokuje (1) pytania, w których dziecko oczekuje konkretnej wskazówki bądź instrukcji działania („Czy mamy to pomalować?”) – funkcja instrukcyjna; (2) pytania pozwalające zorientować się w aktualnej sytuacji („A kiedy pani wróci?”), w tym, co zaobserwowało („Co on rysuje?”), w znaczeniu słów i pojęć („A ten egzamin na koniec nazywa się matura?”) – funkcja orientacyjna; (3) pytania służące kategoryzacji rzeczywistości, ustaleniu praw i zasad („Czy drewno zawsze będzie pływać?”) – funkcja heurystyczna.

W grupie pytań związanych z wymianą uczuć i postaw znajdują się pytania, w których dziecko oczekuje akceptacji lub odrzucenia jego zachowań, postaw, ucząc się w ten sposób społecznych kategorii oceny własnego i cudzego postępowania („Czy zamiast do biblioteki mogę iść na orlik?”) – funkcja

⁶⁴ *Ibidem*, s. 249–250.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 251.

oceniająca, oraz pytania, w których dziecko wyraża własne emocje lub oczekuje reakcji emocjonalnej odbiorcy („Musimy to pisać? Nie chce mi się”, „A lubi pani dzieci?”) – funkcja ekspresyjna.

Grupę pytań służących nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu społecznego tworzą pytania dążące do włączenia partnera w sferę własnego działania lub zainteresowania go tym, co jest przedmiotem obserwacji dziecka bądź obiektem jego myśli („Czy pani też jedzie na wakacje?”) – funkcja interakcyjna, oraz pytania o pozwolenie, będące wyrazem zależności od dorosłego bądź nawyku podporządkowania się jego poleceniom („Proszę pani, proszę pani, ładnie?”) – funkcja permisyjna.

Najwięcej pytań stawianych przez dzieci to pytania służące wymianie informacji, najpóźniej zaś, około czwartego roku życia, pojawiają się pytania heurystyczne⁶⁶.

Ciekawą typologię pytań rozumianych jako wskaźnik zdolności trafnego definiowania problemu zaproponował Garnet Millar. Zdolność ta przejawia się w łatwości formułowania wielu pytań o zróżnicowanym charakterze.

Należą do nich i stanowią pierwszą kategorię pytania zbierające informacje. Są wśród nich pytania faktograficzne, które odnoszą się do podstawowych właściwości sytuacji problemowej: „kto?”, „co?”, „gdzie?” itd., oraz pytania proceduralne, które odnoszą się do tego, w jaki sposób rzeczy się dzieją: „jak?”, „w jaki sposób?”.

Drugą kategorię, wskazującą na wyższy poziom „zdolności pytajnych”, stanowią pytania służące organizacji informacji, pytania klasyfikujące, czyli pytania o cel. Należą do nich pytania obiektywne, dzięki którym chcemy zrozumieć określony przypadek lub przyczynę wydarzenia, czyli pytania o to, dlaczego coś dzieje się tak, jak się dzieje, np. „jak doszło do...?”, oraz pytania przypuszczające, które są wyrazem dociekań i przypuszczeń, np. „dlaczego nie...?”.

Do kategorii trzeciej świadczącej o najwyższym poziomie myślenia twórczego zaliczono pytania rozwijające i tworzące informacje. Są wśród nich: pytania hipotetyczne, czyli pytania o to, co zdarzy się później, co będzie następne, a więc wykraczające poza sytuację problemową i dany zbiór informacji, oraz pytania spekulatywne, które biorą pod uwagę coś więcej niż informacje dane, rozwijają znane informacje, zawierają ryzyko intelektualne, próbują stworzyć nową wiedzę, np. „co się zdarzy, jeśli...?”, „co by było, gdyby...?”⁶⁷.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 251–253.

⁶⁷ G. Millar, *The Power of Questioning: An Enabling Strategy to Enhance Learning*, [w:] *On the Edge and Keeping on the Edge*, ed. E. P. Torrance, The University of Georgia Annual Lectures on Creativity, Ablex Publishing, Westport 2000. Por. K. J. Szmidi, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, t. 2, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, s. 21–49; K. J. Szmidi, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.

Rozdział 2

Myślenie pytajne jako kategoria twórczości

Formułowanie problemu jest częściej ważniejsze od jego rozwiązania, które może być wynikiem matematycznych lub doświadczalnych technik. Uświadomienie sobie nowych pytań i nowych możliwości, postrzeganie starych problemów z nowego punktu widzenia wymaga twórczej wyobraźni.

Albert Einstein¹

Twórczość

Pojęcie twórczości, mimo powszechnego używania, pozostaje pojęciem trudnym do zdefiniowania i wieloznacznym. Niezaprzeczalnie natomiast stanowi „ważny i ciekawy przedmiot badań naukowych”². Prawdziwy rozwój badań nad twórczością zapoczątkowało wystąpienie Joya Paula Guilforda podczas Kongresu Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego w 1950 r. Od tego czasu pojawiło się wiele definicji tego pojęcia. W *Słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia możemy przeczytać, że

twórczość to proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Twórczość może przejawiać się

¹ A. Calaprice, *Einstein w cytatach*, Wydawnictwo Poltext, tłum. M. Krośniak, Warszawa 2014, s. 16.

² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 11.

w każdej dziedzinie działalności ludzkiej, zarówno artystycznej i naukowej, jak organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej³.

Twórczością jest każda aktywność człowieka, jeśli nie ogranicza się ona do powtarzania, naśladowania, gdy osoba działająca coś z siebie daje⁴.

Zanim jednak pojawiły się takie definicje, pojęcie twórczości przeszło długą ewolucję. Starożytni Grecy nie używali tego pojęcia. Zdaniem Platona artyści wykonywali dobre dzieła tylko wówczas, gdy wzorowali się na rzeczach naturalnych, a powstałe dzieła były zgodne z rzeczywistością. Jedyny wyjątek stanowiła poezja i tylko poeci uznawani byli za tych, którzy nie odtwarzają, ale powołują do życia nowy świat. Rzymianie znali termin *creator*, lecz pochodził on z języka potocznego i oznaczał ojca. Utworzenie się odrębnego słowa *creatio*, oznaczającego czynność tworzenia, ukształtowało się dość późno, bo dopiero w okresie średniowiecza. Pojęcie to ograniczało się jednak do tworzenia czegoś z niczego (*creatio ex nihilo*) i odnosiło wyłącznie do działalności boskiej, oznaczając akt dania istnienia przez Boga. Człowiek w dalszym ciągu mógł jedynie odtwarzać naturę. Takie rozumienie twórcy i twórczości przetrwało do XVII stulecia, kiedy to polski krytyk i poeta Kazimierz Maciej Sarbiewski odważył się powiedzieć, że poeta „na nowo tworzy, na podobieństwo Boga”⁵. Wiek XIX to wejście terminów „twórczość” i „twórca” do języka sztuki. Twórca stał się synonimem artysty, a twórczość stała się robieniem rzeczy nowych, fikcyjnych, nie zaś robieniem rzeczy z niczego. Wiązała się ze sztuką, tj. z poezją, ale i muzyką, malarstwem. Dopiero XX stulecie radykalnie zmieniło rozumienie twórczości. Współczesność wiąże tworzenie nie tylko z działalnością artystyczną, ale także z innymi dziedzinami ludzkiej aktywności: nauką, techniką, działalnością społeczną – ze wszystkimi obszarami, w których możliwe jest wytwarzanie czegoś nowego.

Abraham Maslow wyróżnia dwa rodzaje twórczości:

- twórczość pierwotną, związaną z samorealizacją, która przejawia się w codziennej działalności jednostki i dotyczy wszystkich dziedzin życia. Ma cechy aktywności spontanicznej, wynikającej z zaciekawienia, inspiracji. Tego rodzaju twórczość dotyczy wielu osób i nie prowadzi do wybitnych osiągnięć. Dotyczy również działalności plastycznej, muzycznej czy werbalnej dziecka. W przypadku takiej twórczości bardziej liczy się postawa, cechy charakteru niż dokonania jednostki;

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 325.

⁴ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

⁵ A. Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971, s. 11.

- twórczość wtórną, opartą na talencie, wymagającą wyężonej pracy i długiego przygotowania, ukierunkowaną na cel, prowadzącą do powstania wytworów posiadających mniejszą bądź większą wartość społeczną⁶.

Edward Nęcka wskazuje na istnienie kilku poziomów twórczości. Wynikają one z uwzględnienia dwóch kryteriów: złożoności zjawisk psychicznych występujących na danym poziomie oraz ważności społecznej oceny wytworu. Biorąc pod uwagę wskazane kryteria, można mówić, że jakiś proces, czynnik, struktura lub inny składnik twórczości występuje na niższym poziomie analizy, jeśli jest mniej złożony i w niewielkim stopniu wiąże się ze społeczną oceną wytworu. Przeciwnie, jeśli jakiś składnik twórczości jest stosunkowo złożony i związany z oceną społeczną, mamy do czynienia z wyższym poziomem analizy. Zdaniem tego autora można wyróżnić cztery poziomy, tj. poziom twórczości płynnej, skryalizowanej, dojrzałej i wybitnej.

Twórczość płynna to zadatek, możliwość, pewnego rodzaju potencjał. Jest niezbędnym elementem koniecznym do zaistnienia pozostałych poziomów, nie jest jednak ich gwarantem. Poznawczymi składnikami tej twórczości są procesy odpowiedzialne za generowanie nowych pomysłów, przede wszystkim proces myślenia dywergencyjnego wraz ze wspomagającymi go kreatywnymi sposobami funkcjonowania uwagi, percepcji, wyobraźni i wiedzy pojęciowej, składnikami emocjonalnymi natomiast – ciekawość poznawcza, emocje „filokreatywne”. Wśród motywacyjnych składników występują tu potrzeba nowości i niektóre przejawy motywacji samoistnej, np. zabawa. Natomiast do osobowościowych aspektów twórczości płynnej należą cechy związane z otwartością pozwalającą na płynne i giętkie wytwarzanie pomysłów. Istotą tej twórczości jest ideacja, czyli zdolność do wytwarzania nowych pomysłów. W przypadku tego poziomu ocena społeczna nie ma znaczenia. Istotne jest samo generowanie pomysłów. Twórczość płynna pojawia się najwcześniej, o czym świadczy pomysłowość i wyobraźnia małego dziecka. Jest zdolnością wrodzoną, każdy zatem posiada zdolność do tworzenia pomysłów lub zachowań.

Twórczość skryalizowana to wykorzystywanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do wybranego celu twórczego lub podczas rozwiązywania problemu. Nie wystarczy już samo tworzenie pomysłów, trzeba jeszcze wykorzystać je w rozwiązywaniu problemu, w aktywności celowej. Wymaga wiedzy, doświadczenia i umiejętności w danej dziedzinie, stąd w toku indywidualnego rozwoju pojawia się nieco później niż twórczość płynna. Może to być dziedzina stosunkowo prosta, np. rysowanie czy malowanie farbami, czyli coś, co jest możliwe do opanowania już przez dziecko w wieku przedszkolnym. Twórczość skryalizowana pojawia się więc właśnie w tym okresie, a później

⁶ A. H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.

utrzymuje się przez kolejne okresy rozwojowe. Niestety, w miarę upływu czasu krystalizowanie się twórczości płynnej w kolejno opanowywanych dziedzinach może zostać zablokowane. Dlatego twórczość skryształizowana występuje rzadziej niż twórczość płynna. Poznawcze składniki twórczości skryształizowanej to: budowa i zmiana poznawczej reprezentacji problemu, dostrzeganie problemów i myślenie krytyczne. By rozwiązać problem, należy go najpierw zrozumieć, odpowiednio go sobie przedstawić w umyśle, a często również zmienić swoją reprezentację poznawczą. Rozpatrując emocje ważne dla tego poziomu twórczości, wskazuje się na rolę emocji sterujących, czyli takich, które prowadzą nas do celu. Natomiast jeśli chodzi o motywację, to pojawia się na tym poziomie jej nowy rodzaj, tzn. motywacja zadaniowa, dążenie do spełnienia postawionych wymagań, chęć osiągnięcia celu. Cechy osobowe istotne na tym poziomie to przede wszystkim niezależność, odporność na naciski oraz odporność na utarte sposoby widzenia problemu. Bardziej istotna staje się na tym poziomie ocena społeczna.

Twórczość dojrzała polega na podejmowaniu istotnych celów i problemów oraz prowadzi do wypracowywania rozwiązań twórczych ze społecznego punktu widzenia. Na tym poziomie ważny jest wybór wartościowych celów aktywności twórczej. Istotne są zatem wiedza i doświadczenie, bo choć wiedza nie gwarantuje dostrzeżenia ważnych problemów, to jednak bez jej udziału jest to niemożliwe. Od strony emocji cechą charakterystyczną tego poziomu jest zmienność nastrojów. Osoby, które zajmują się twórczością dojrzałą, często doznają huśtawki emocjonalnej, od euforii do depresji. W twórczości dojrzałej pojawia się motywacja osiągnięć i motywacja samoistna. Choć często twierdzi się, że motywacja osiągnięć jest szkodliwa dla twórczości, to wydaje się, że twórczość dojrzała nie jest bez niej możliwa, ponieważ w swej istocie ma dążenie do osiągania ważnych celów. Osoba twórcza na tym poziomie powinna charakteryzować się wytrzymałością, a także niezależnością, wytrwałością i odpornością na naciski społeczne. Ze względu na konieczność posiadania dobrej znajomości wybranej dziedziny twórczości, rozwiniętych zdolności społecznych i mądrości twórczość dojrzała pojawia się w życiu człowieka znacznie później niż wcześniejsze jej poziomy.

Twórczość wybitna jest szczególnym rodzajem twórczości dojrzałej. Prowadzi do wytworów, które w sposób znaczący zmieniają daną dziedzinę życia i twórczości. Jediną różnicą między nimi jest zatem odbiór społeczny wytworu. Twórczość wybitna wymaga skłonności do ryzyka intelektualnego i społecznego, wytrwałości oraz dogłębnego zrozumienia problemu i dziedziny twórczości. Nie każda twórczość dojrzała prowadzi do twórczości wybitnej. O tym, czy tak się stanie, decyduje przypadek i zapotrzebowanie społeczne⁷.

⁷ E. Nęcka, *Psychologia...*

Wymiary twórczości

Zjawisko twórczości jest na tyle złożone, że wymaga opisu w kilku paradygmatach. Żadna dyscyplina naukowa nie jest w stanie opisać twórczości sama. Zależnie od orientacji teoretycznej i metodologicznej autorzy akcentują cztery aspekty (wymiary) twórczości. Możemy więc mówić o twórczości jako (1) wytworze (twórca może być materialny lub niematerialny wytwór aktywności ludzkiej) – aspekt atrybutywny, (2) osobie twórcy lub grupie osób – aspekt podmiotowy, (3) procesie psychicznym prowadzącym do powstania wytworu – aspekt procesualny, oraz (4) czynnikach zewnętrznych warunkujących proces tworzenia (klimat, środowisko) – aspekt stymulatorów-inhibitorów⁸.

Jakość wytworu jest najpowszechniej akceptowanym kryterium twórczości. Produktem twórczym może być: rzecz, sposób działania, sposób postrzegania świata, czynne kształtowanie samego siebie⁹. Najczęściej twierdzi się, że twórca może być tylko to, co nowe (nienaśladowcze, rzadkie), wartościowe (cenne, trafne, użyteczne) oraz posiada walory estetyczne. Twórcze jest zatem to, co „nowe i cenne”¹⁰, „twórca produkt to taki, który cechuje się koniunkcją dwóch cech: nowości i wartości”¹¹. Nowość jest cechą konstytutywną produktu twórczości, wartość jest natomiast cechą różnicującą, dzielącą je na dobre i złe. Wartość produktu może tkwić w szerokim spektrum: od zaspokajania różnorodnych potrzeb życia zbiorowego oraz kształtowania zupełnie nowych potrzeb do zaspokajania potrzeb życia jednostkowego¹². Zgodnie z obiektywnym rozumieniem pojęcie twórczości definiowane jest jako tworzenie czegoś nowego, oryginalnego, użytecznego i społecznie wartościowego. Wytwory twórcze służą więc zaspokojeniu wielorakich i złożonych potrzeb życia zbiorowego – mówimy wtedy o twórczości wybitnej, poważnej, historycznej. W sensie subiektywnym zaś tworzenie to wytwarzanie czegoś nowego i wartościowego dla samego twórcy. Służy zatem zaspokajaniu różnorodnych potrzeb życia jednostkowego, to twórczość drugorzędna, twórczość codzienna, twórczość psychologiczna.

Procesualny aspekt rozumienia twórczości koncentruje się na specyficznych właściwościach procesów psychicznych prowadzących do powstania twórczej

⁸ Por. M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999; K. J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

⁹ *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K. J. Szmida, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

¹⁰ A. Góralski, *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 29–37.

¹¹ E. Nęcka, *Psychologia...*, s. 13.

¹² *Dydaktyka twórczości...*

idei lub twórczych zachowań. Podstawowe pytania dotyczące tego wymiaru to pytania o to, jak powstaje twórczy pomysł, jakie procesy powodują narodzenie się nowego i wartościowego produktu. Jego znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej wynika z uznania, że sam udział w procesie tworzenia jest już czynnością rozwijającą istotne składniki osobowości wychowanków. Autoteliczna wartość procesu tworzenia wynika z faktu, iż najważniejsze jest nie to, co tworzymy, lecz to, że tworzymy, urzeczywistniając wizję określonego ideału¹³.

Najbardziej charakterystyczne dla pedagogiki jest podejście do twórczości w aspekcie środowiskowym, tzn. dotyczącym czynników zewnętrznych warunkujących proces tworzenia. Odnoszą się one do kontekstu społecznego, w jakim twórczość przebiega – „działalność twórcza, podobnie jak inne formy ludzkiej aktywności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku”¹⁴. Czynniki społeczne mogą twórczości sprzyjać lub ją blokować. Można zatem wskazać wśród nich zarówno takie, które stymulują, wspierają, a więc wywierają pozytywny wpływ na aktywność twórczą jednostki (stymulatory), jak i takie, które oddziałują negatywnie, czyli hamują, utrudniają wykorzystanie obiektywnych możliwości (inhibitory). Oddziaływanie warunków środowiskowych na twórcę może zaznaczać się z różną siłą. Wpływ może być przejściowy lub trwały, wąski lub szeroki, płytki lub głęboki, pozytywny lub negatywny, spójny lub rozbieżny¹⁵. Wśród warunków twórczości najczęściej wymienia się dwie grupy uwarunkowań: właściwości środowiska wychowawczego (rodziny, przedszkola, szkoły, instytucji kulturalno-oświatowych...) oraz cechy zadań (problemy), jakie stawia się przed jednostką w toku edukacji i wychowania.

Najbardziej interesujące w kontekście tematu niniejszej książki jest podejście podmiotowe koncentrujące się na osobie twórcy i wprowadzające pojęcie kreatywności jako cechy czy zespołu cech. Podejście to koncentruje się na rozważaniach o postawie twórczej, zdolnościach twórczych oraz osobowości twórczej. Prowadzi do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o cechy i umiejętności charakteryzujące twórców. Jacy ludzie tworzą, jakie własności psychiczne są warunkiem koniecznym osiągnięć twórczych, jaki jest związek twórczości z cechami indywidualnymi, czy można mówić o specyficznych cechach składających się na osobowość twórczą?

Gary A. Davis podjął próbę uporządkowania ponad dwustu cech, za pomocą których opisuje się osobowość twórczą. Cechy te podzielił na pozytywne i negatywne. Do pozytywnych cech zaliczył: świadomość twórczości,

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 329.

¹⁵ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

oryginalność, niezależność i chęć podejmowania ryzyka, wysoką energię, dokładność, ciekawość, poczucie humoru, zamiłowanie do fantazjowania, złożoności i nowości, zainteresowania artystyczne i estetyczne, otwartość umysłu, potrzebę samotności, spostrzegawczość i wrażliwość zmysłową, emocjonalność, etyczność (empatia, idealizm, altruizm)¹⁶. Robert Fisher wskazuje, że w każdym z nas toczy się spór pomiędzy „ja – ostrożnym” („nie robiłbym tego... to zbyt ryzykowne...”) a „ja – badawczym” („a spróbujmy to tak... zaryzykujmy...”). Ja ostrożne – podejrzliwe wobec nowości, powściągliwe, przywiązane do znanych dróg, chętnie przestrzega reguł, konwencjonalne, polega na innych, karze za błędy, unika ryzyka, wietrzy niebezpieczeństwo, unika pomyłek, lęka się konsekwencji, zachowuje powagę, unika niespodzianek, chce mieć pewność, nie uzewnętrznia uczuć. Ja badawcze – otwarte na nowe doświadczenia, ciekawskie, lubi domysły, ceni intuicję, jest niekonwencjonalne, wykazuje niezależność, nie martwi się, kiedy nie ma racji, podejmuje ryzyko, poszukuje nowych dróg, czyni obiecujące skojarzenia, lubi grę, szuka zabawnej strony, lubi zaskoczenia, posługuje się wyobraźnią, dzieli się marzeniami. Najlepiej jest, gdy obie strony współwystępują, współpracują. Szczególnie łatwo jest jednak unicestwić już w dzieciństwie śmiałość, skłonne do ekspresji i eksperymentowania „ja”¹⁷.

Również Krystyna Bieluga wskazuje, odwołując się do literatury oraz wykorzystując własne obserwacje, zachowania świadczące o wysokim poziomie myślenia twórczego uczniów. Należą do nich:

- posiadanie oryginalnych pomysłów; konstruowanie własnych oryginalnych pomysłów, przetwarzanie i dostosowywanie do danej sytuacji pomysłów innych;
- formułowanie niecodziennych pytań, problemów; stawianie wielu pytań, zwłaszcza oryginalnych, rzadko spotykanych, dotyczących różnych aspektów życia, świadczących o szerokich zainteresowaniach;
- dostrzeganie w znanych sytuacjach nowych problemów wartych rozwiązania; zdolność do spojrzenia z innej perspektywy na codzienne sprawy, bycie „niespokojnym duchem”, który wszystko chce budować na nowo, zgłaszanie pomysłów doskonalących otoczenie;
- chodzenie własnymi drogami; zdolność do tworzenia własnego stylu życia; u dzieci przejawia się własnymi wyobrażeniami o tym, co chcą robić i w jaki sposób; często prowadzi do konfliktów z dorosłymi, których oczekiwania i oceny mogą być inne¹⁸.

¹⁶ Za: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K. J. Szmidt, K. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

¹⁷ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

¹⁸ K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

Do strategicznych umiejętności niezbędnych do tworzenia psychologowie zaliczają umiejętność myślenia dywergencyjnego oraz umiejętność definiowania i redefiniowania problemów.

Myślenie dywergencyjne charakteryzują cztery właściwości: płynność, giętkość, oryginalność i dopracowanie (elaboracja)¹⁹. Płynność myślenia to zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu pomysłów, łatwość w generowaniu idei słownych bądź figuralnych, a także łatwość, z jaką w razie potrzeby posługujemy się informacjami. Im większa zdolność do wytwarzania dużej liczby pomysłów, tym większa szansa na pojawienie się rzeczywiście twórczego rozwiązania. Giętkość to zdolność do pokonywania barier myślowych i kwestionowania zastosowanego sposobu rozwiązania problemu. To zdolność do wytwarzania jakościowo różnych wytworów i zmiany kierunku poszukiwań, umiejętność dostosowywania metod rozwiązywania problemów do zmieniających się okoliczności. To zdolność patrzenia na problemy z różnych perspektyw, wymyślenia sposobów na łączenie pomysłów i idei w nowe różnorodne rozwiązania. Oryginalność to zdolność wychodzenia poza stereotypowe, najbardziej oczywiste rozwiązania, umożliwiającą dostrzeganie nowych niezwykłych aspektów sytuacji problemowej. Nasze myślenie jest tym bardziej oryginalne, im sprawniej potrafimy wytwarzać niezwykle, niekonwencjonalne, nieoczekiwane i adekwatne do wymogów sytuacji rozwiązania²⁰. Dopracowanie jest zdolnością ekspresyjnego, wyczerpującego, pełnego szczegółów wypełnienia (zamknięcia) sytuacji problemowej. Wyraża się liczbą dodatków do prostego szczegółu po to, by powstał złożony efekt²¹. Tony Buzan nazywa tę zdolność ekspansywnością, rozumianą jako umiejętność rozwijania, rozszerzania, upiększania, czyli dopracowywania pierwotnej myśli²².

Redefiniowanie, czyli dostrzeganie innych niż pierwotne znaczeń czy zastosowań obiektów, przez niektórych badaczy wymieniane jest wśród właściwości myślenia dywergencyjnego, przez innych zaś traktowane jako zdolność związana z poznawaniem. Dzięki tej umiejętności człowiek potrafi zobaczyć stare problemy w nowym świetle. Redefiniowanie wymaga jednak najpierw umiejętności definiowania problemów i stawiania właściwych pytań, do czego konieczne jest spojrzenie na jakąś dziedzinę z wielu perspektyw i rozpoznanie w niej istotnych braków. Umiejętność dostrzegania problemów wartych rozwiązywania wymaga wrażliwości na luki w istniejącej wiedzy i na potencjalne, dotąd niewykorzystywane możliwości. Krzysztof Szmidt łączy tę umiejętność ze zdolnością do wykrywania wad, luk, niedostatków i trudności występujących w różnych

¹⁹ J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

²⁰ E. P. Torrance, H. T. Safter, *Making the Creative Leap Beyond*, Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York 1999.

²¹ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*.

²² T. Buzan, *Sila twórczej inteligencji*, tłum. G. Fąfara, Muza, Warszawa 2001.

sytuacjach oraz działaniach ludzi i nazywa wrażliwością na problemy. Im lepiej potrafimy przewidzieć następstwa różnych zjawisk i wykryć niekonsekwencje, tym lepiej mamy rozwiniętą tę zdolność. Wśród cech wskazujących na tę umiejętność wymienia ciekawość i zainteresowanie otaczającymi sprawami, dostrzeganie problemów, których nie widzą inni, dociekliwość, łatwość w wyszukiwaniu ukrytych zalet i wad, zadawanie pytań (często nie dotyczą one tylko danych faktów: „Kto?“, „Co?“, „Jak?“, ale wybiegają w przyszłość: „Co będzie, jeśli...?“), zainteresowanie sprawami złożonymi i stawiającymi opór, spekulowanie myślowe i antycypowanie zdarzeń, oryginalną wyobraźnię²³. Refleksja dotycząca powyższych umiejętności skłoniła K. Szmidta do wprowadzenia do polskiej literatury z zakresu pedagogiki twórczości pojęcia „myślenia pytajnego”²⁴.

Kategoria myślenia pytajnego

Terminu „myślenie pytajne” nie znajdziemy w słownikach i encyklopediach. W polskiej literaturze pedagogicznej próby przedstawienia teoretycznych i metodycznych podstaw procesu rozwijania tej zdolności dokonał przywoływany już K. Szmidt²⁵. Wykazał on, że również w języku angielskim nie ma tego pojęcia, choć występuje wiele innych, bliskoznacznych terminów (np. *problem asking*, *problem awareness*, *problem recognition*, *sensitivity to problems*, *problem finding*, *questioning asking ability*). Najczęściej stosowanym terminem wydaje się pojęcie *problem finding*, rozumiane jako proces identyfikowania problemu i koncentrowania się na nim²⁶. Badacze zawierają w nim: wyobrażanie sobie i formułowanie problemów lub formułowanie możliwych pytań adekwatnych do sytuacji problemowej, definiowanie i formułowanie rzeczywistych określeń problemu oraz okresowe diagnozowanie jakości sformułowań problemu i jego rozwiązań²⁷. Z kolei Anna Craft²⁸ używa pojęcia *asking*

²³ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 189.

²⁴ Por. prace K. J. Szmidta: *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, t. 2, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 21–50; *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.

²⁵ K. J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy...*

²⁶ A. J. Starko, *Problem Finding: A Key to Creative Productivity* [w:] *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, ed. A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius, Hampton Press, Cresskill Inc., New Jersey 1999, za: K. J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy...*, s. 22.

²⁷ E. S. Jay, D. N. Perkins, *Problem Finding the Search for Mechanism*, [w:] *The Creativity Research Handbook*, vol. 1, Hampton Press, Cresskill, NJ 1997, za: K. J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy...*, s. 22.

²⁸ A. Craft, *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*, Routledge, London 2000, s. 5–6.

questions, które łączy z pojęciem *possibility thinking*. Podkreśla, że w „myśleniu możliwościowym” chodzi o to, aby zadawać jak najwięcej pytań.

W literaturze polskiej kategoria myślenia pytajnego najczęściej omawiana jest w kontekście rozwiązywania problemów i stąd myślenie pytajne traktowane jest jako część myślenia problemowego.

Myślenie pytajne to wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym²⁹.

Wśród zdolności myślenia pytajnego K. Szmidt wyróżnia:

- zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych;
- zdolność formułowania pytań problemowych;
- zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań).

Zdolność dostrzegania problemów jest zdolnością do wykrywania luk, wad, niedostatków, trudności w różnych sytuacjach i działaniach ludzi. Wiąże się z odczuwaniem trudności w znalezieniu trafnej odpowiedzi na pytanie lub przydatnej umiejętności działania. Człowieka zdolnego do dostrzegania problemów charakteryzują takie cechy, jak: spostrzegawczość, dociekliwość, wrażliwość na problemy i trudności, czujność, zdolności obserwacyjne.

Zdolność formułowania pytań jest zdolnością trafnego definiowania problemu przez postawienie jednego lub wielu pytań określających sytuację problemową. Przejawia się w łatwości formułowania wielu pytań o zróżnicowanym charakterze. Ważne, by były to pytania produktywne, czyli podtrzymujące aktywność intelektualną i zachęcające do eksploracji³⁰.

Zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań) jest zdolnością do abstrahowania z obiektów pewnych tylko cech, innych niż te, które uwzględnia się w działaniu i myśleniu rutynowym, i powtórnego określenia problemu przez sformułowanie nowych, oryginalnych w stosunku do pierwotnych definicji, pytań czy dyrektyw postępowania.

Wymienione zdolności myślenia pytajnego są uzależnione od kontekstu sytuacyjnego i wiedzy jednostki. Mechanizm myślenia pytajnego jest zorganizowany przez strategie poznawcze i kierowany przez dyspozycje psychiczne jednostki. Wszystkie te czynniki odgrywają ważną rolę, dlatego też żadna pojedyncza cecha czy umiejętność nie może wyjaśnić, w jaki sposób realizują się zdolności myślenia pytajnego. Wydaje się jednak, że kluczową kwestią jest tutaj problem ciekawości poznawczej (oprócz autonomicznej motywacji poznawczej)³¹.

²⁹ K. J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy...*, s. 23.

³⁰ *Ibidem*, s. 30.

³¹ *Ibidem*, s. 31.

Rozdział 3

Rozwijanie postawy twórczej i myślenia pytającego dzieci

Pogoń za wiedzą i zrozumieniem nigdy nie staje się nudna. Nigdy. Jest wręcz przeciwnie. Im więcej wiesz, tym bardziej zdumiewający wydaje się świat. I to właśnie szalone teorie i pytania bez odpowiedzi pchają nas do przodu.

Więc nie traćcie ciekawości.

Chris Anderson¹

Postawa twórcza dzieci

Twórczość jest najwyższą formą działania wśród ludzi i dla ludzi. Możliwością takiego życia, w którym człowiek oddaje swe siły wartościom obiektywnym, a jednocześnie urzeczywistnia samego siebie². Michał Kleiber, prezes Polskiej Akademii Nauk, doceniając wartość twórczości, dodaje bardziej pragmatyczne uzasadnienie konieczności jej rozwijania. Podkreśla, że w dzisiejszym zglobalizowanym świecie trwa rywalizacja, która będzie miała niezwykle silne konsekwencje dla nas wszystkich, a szczególnie dla młodego pokolenia. Musimy mieć świadomość, że wschodzące giganty, takie kraje jak Chiny, Indie czy Brazylia, są w stanie produkować wszystko i na dodatek robić to bardzo tanio. Jeśli więc chcemy mieć taką przyszłość, do jakiej aspirujemy

¹ C. Anderson, *Questions No One Knows the Answers To*, TEDEd, wykład na konferencji, 2012, https://www.ted.com/talks/questions_no_one_knows_the_answers_to (dostęp: 12.12.2017).

² W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

– i do jakiej mamy prawo aspirować – to nie ma wątpliwości, że powinniśmy stawiać na twórcze zachowania ludzi, organizacji, przedsiębiorstw. To jedyna szansa dla kraju, który jest częścią starej Europy, członkiem Unii Europejskiej, zachodniej kultury³. W raporcie Rady ds. Edukacji, podpisanym w Brukseli w 2001 r., określono podstawowe kompetencje i umiejętności potrzebne społeczeństwu wiedzy. Są to: rozumienie i analizowanie pisemnych przekazów, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, kreatywność, predyspozycje wymagane w życiu społecznym, posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Stąd wynikają cele edukacji elementarnej, wśród których wymienia się:

- tworzenie warunków umożliwiających dziecku aktywny udział w poznaniu, uczeniu się i konstruowaniu wiedzy;
- organizowanie sytuacji sprzyjających rozwijaniu spontanicznej aktywności dziecka;
- organizowanie wewnętrznie motywowanej i wynikającej z jego potrzeb aktywności inspirowanej przez nauczyciela lub rówieśników oraz aktywności kierowanej przez nauczyciela i motywowanej zewnętrznie poprzez stawiane dziecku zadania;
- umożliwienie dziecku działań kreatywnych.

Narodowy Doradczy Komitet do spraw Kreatywnej i Kulturalnej Edukacji w Wielkiej Brytanii podkreśla, że jeśli chcemy się dobrze przygotować na XXI wiek, musimy zrobić coś więcej, niż tylko rozwijać umiejętności językowe i matematyczne. Potrzebujemy szerokiego, elastycznego i motywującego systemu edukacji, który będzie zwracał uwagę na różne talenty dzieci. Musimy zerwać z poglądem, że kreatywność jest tylko dodatkiem do umiejętności edukacyjnych. Powinna stać się istotną, nieodłączną umiejętnością. Edukacja kreatywna to takie formy edukacji, które rozwijają zdolność do oryginalnego myślenia i działania. Kreatywność jest możliwa we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności, włączając w to sztukę, naukę, pracę, zabawę i inne obszary codziennego życia. Wszyscy ludzie mają możliwości kreatywnego działania, choć u każdego są one inne. Potrzebują jednak dobrych warunków i wystarczającej wiedzy oraz umiejętności. Poznanie przez jednostkę swoich kreatywnych możliwości może mieć ogromny wpływ na jej samoocenę i wszystkie przyszłe osiągnięcia⁴.

Konieczność wspierania postawy twórczej jest coraz wyraźniej dostrzegana również w świadomości społecznej Polaków. Badania porównawcze służące określeniu poziomu uznania dla kreatywności pokazały, że Polska uzyskała

³ M. Kleiber, *Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość?*, „Meritum” 2008, nr 3, s. 12–15.

⁴ *Excellence in Schools*, Raport Narodowego Komitetu ds. Kreatywnej i Kulturalnej Edukacji, 1997, s. 28–31, www.dfes.gov.uk/nacce/nacce.pdf (dostęp: 15.01.2017).

wynik zbliżony do Stanów Zjednoczonych i znajduje się na siódmym miejscu wśród szesnastu badanych państw. 69% Polaków uznaje samodzielne myślenie za ważniejsze w przygotowaniu do życia, 25% wyżej ceni posłuszeństwo, a 6% nie ma zdania na ten temat⁵. Oznacza to, że siedmiu na dziesięciu Polaków chciałoby mieć dzieci kreatywne, a co czwarty – konformistyczne. Warto również dodać, że kreatywność bardziej cenią mieszkańcy dużych miast oraz ludzie młodzi. Największy szacunek dla tej cechy występuje w Norwegii i Niemczech (92% Norwegów uważa, iż samodzielność myślenia jest ważniejsza w przygotowaniu do życia, a 6% wyżej ceni posłuszeństwo), nieco mniejszy w Czechach i Austrii, najniższy zaś w Hiszpanii (41% Hiszpanów wyżej ceni samodzielne myślenie, a 49% posłuszeństwo), we Włoszech, w Holandii i na Węgrzech.

Do najbardziej znanych propagatorów twórczości dziecięcej należą Robert Gloton i Claude Clero. Twierdzą oni, że dziecko w sposób naturalny jest twórcą.

Aktywność dziecka należy do sfery rozwoju i jest całkowicie zwrócona w kierunku budowania siebie. Twórcza aktywność dziecka zyskuje sens biologiczny właśnie dzięki tej życiowej potrzebie wzrastania, całkowicie zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie, [...] stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu⁶.

Również Teresa Amabile uznaje istnienie twórczości dziecięcej. Twierdzi, że wszystko, co dziecko myśli lub robi, może być uznane za twórcze, jeśli spełnia dwa warunki. Musi być rzeczywiście odmienne od wszystkiego, co dziecko do tej pory zrobiło, widziało i słyszało, ale jednocześnie poprawne, użyteczne dla osiągnięcia celu, atrakcyjne bądź znaczące dla dziecka w pewien sposób. Twórcze zachowania dziecka muszą być zatem uznane za nowe i użyteczne, nie mogą być imitacją tego, co dziecko widziało wcześniej, ale muszą być jednocześnie dostępne repertuariowi zachowań dziecięcych. Aby móc ocenić twórczość dzieci, potrzebne są wiadomości o jego wcześniejszych doświadczeniach i wiedzy. Trudniej jest natomiast stosować kryterium użyteczności, zwłaszcza w odniesieniu do dziecięcej sztuki, gry, fantazjowania czy tworzenia opowiadań. Jeśli nowe zachowanie dziecka jest komunikatywne, ma określone znaczenie lub jest źródłem dodatnich uczuć, przynajmniej dla dziecka, można uznać, że jest stosowne i użyteczne. Podstawowa teza przywołanej

⁵ M. Karwowski, *Dzieci kreatywne, czy konformistyczne?*, [w:] *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, red. W. Dobrołowicz, J. Gralewski, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2005, s. 33–55.

⁶ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 57–58.

autorki głosi, iż każde dziecko jest zdolne do generowania twórczych wytworów w określonej dziedzinie, w pewnym określonym czasie⁷.

Jerzy Kujawiński uważa, że twórczość dziecka ma charakter subiektywny, co oznacza, iż efektem tej twórczości są przedmioty (wytwory, odkrycia, zachowania) nowe i pożyteczne dla samego twórczo działającego ucznia. Twórczość ta, podobnie jak twórczość obiektywna, nie opiera się na żadnych regułach działania. Jej celem i istotą jest wychodzenie poza posiadane informacje i tworzenie lub odkrywanie rzeczy nowych. Stworzona lub odkryta przez dziecko nowość jest rezultatem dokonanej przez nie syntezy różnych składników rzeczywistości. Istota procesu twórczego dziecka polega bowiem na reorganizowaniu jego dotychczasowego doświadczenia i tworzeniu lub odkrywaniu nowych i wartościowych dla niego przedmiotów teoretycznych (wiadomości, poglądów, ideałów itp.) oraz fizycznych (technicznych, konstrukcyjnych, plastycznych, muzycznych, ruchowych itp.)⁸.

Krzysztof Szmidt zebrał liczne argumenty psychologów przemawiające za prawdziwością tezy o tym, że dzieci są twórcze⁹:

- małe dzieci przejawiają wiele zachowań oryginalnych, dostosowanych do okoliczności, trafnie rozwiązujących problem;
- twórcza ekspresja dzieci często ma charakter oryginalny i określone znaczenie dla samego dziecka, ale jej wytwory nie powinny być porównywane z ogólnymi standardami twórczości dojrzałej;
- dzieci rysują, malują, układają wierszyki i piosenki i chociaż ich wytwory nie noszą znamion wielkości, stanowią ważną przesłankę rozwoju w ogóle, a nie tylko rozwoju zdolności twórczych;
- twórczość sprawia dzieciom ogromną osobistą przyjemność i satysfakcję, jest źródłem zadowolenia, przez co ma znaczny wpływ na rozwój ich osobowości;
- twórczość towarzyszy zabawie, a więc ważnemu rodzajowi aktywności, i wzbogaca ją. Uprzyjemnia zabawę, powoduje, że dzieci są szczęśliwe, co prowadzi do dobrego przystosowania psychicznego i społecznego;
- twórczość dzieci stanowi poważny wkład w umiejętności przewodzenia poprzez wnoszenie do działań grupy czegoś nowego i odmiennego.

Pod wpływem poglądów, że przejawy twórczości występują już we wczesnym dzieciństwie, zaczęto szerzej interesować się zagadnieniami, w jaki sposób rozwijać dyspozycje twórcze, aby ludzie w swoim życiu mogli realizować

⁷ T. M. Amabile, *Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*, C. E. F. Press, The Creative Education Foundation, Buffalo, New York 1992.

⁸ *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, red. J. Kujawiński, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

⁹ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 175.

twórczy styl życia, a przede wszystkim jak wychowywać, rozwijać i jak kształtować młodego człowieka, aby nie tylko nie zaprzepaścić jego wrodzonych zdolności i umiejętności, ale także rozwinąć nowe. Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego „doświadczenia zyskane w najwcześniejszych fazach życia mogą wywierać decydujący wpływ na życie jednostki i jej rozwój (jego jakość, kierunek i siłę) jednak nie wiadomo, czy mają charakter nieodwracalny”¹⁰.

Z badań nad twórczością dziecięcą wynika, że potencjał twórczy pojawia się we wczesnym dzieciństwie i jest wartością trwałą. Wielu badaczy wskazuje na liniowy model rozwoju twórczości. Zdaniem Joya P. Guilforda zdolności dywergencyjne jednostki narastają systematycznie do około trzydziestego roku życia¹¹. Powszechnie znany jest fakt wydatnej i nieskrępowanej aktywności intelektualnej dzieci, zanim zostaną poddane usztywniającemu oddziaływaniu społeczeństwa za pośrednictwem szkoły. George M. Prince stwierdza, że w przypadku dzieci przedszkolnych proporcja odpowiedzi twórczych i nietwórczych w testach psychologicznych jest zupełnie odwrotna niż u dorosłych¹². Podobne wyniki uzyskała Maria Kielar w toku badań nad twórczością językową. Jej zdaniem ekspresja werbalna dziecka w wieku przedszkolnym jest bogata zarówno w sensie ilości, jak i jakości wytworów. Najczęściej przybiera postać neologizmów, pytań, zagadek, kalamburów, rymowanek, śpiewanek i bajek¹³. Jeśli jednak nie nauczymy się cenić i pielęgnować kreatywności, to w miarę upływu czasu utracimy wprawę w wymyślaniu nowych rzeczy. Zdolność twórczego myślenia tkwi głęboko w każdym człowieku, ale jeśli nauka, a później praca zawodowa nie angażują i nie rozwijają naszej kreatywności, to zdolność czerpania z jej zasobów nie tyle zanika, ile skrywa się pod nawałem innych spraw i trosk¹⁴. Pierwszy kryzys twórczości pojawia się około szóstego roku życia i związany jest prawdopodobnie z rozpoczęciem nauki szkolnej. Dzieci muszą nauczyć się akceptować autorytety i dostosowywać do reguł osób dorosłych zarówno w domu, jak i w szkole. Im surowszy autorytet, tym bardziej tłumi twórczość.

Przeświadczenie o możliwości wspierania twórczości wynika z trzech przesłanek. Po pierwsze, z humanistycznej wizji człowieka jako istoty z natury twórczej, zgodnie z którą każdy człowiek, choć nie w jednakowym stopniu,

¹⁰ A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 95.

¹¹ D. Kubicka, *Twórcza działalność dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 43.

¹² Za: J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, Trans Humana, Białystok 2003.

¹³ M. Kielar, *Twórcze opanowanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 56–68.

¹⁴ B. Tynan, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Stopa, Bauer-Weltbild Media, Warszawa 2004.

jest twórczy. Po drugie, z rozróżnienia twórczości potencjalnej, doskonale poddającej się oddziaływaniom dydaktycznym, i skryzalizowanej, z trudem ulegającej sterowaniu. Po trzecie, z badań psychologicznych wykazujących „zwyczajność” operacji intelektualnych biorących udział w akcie twórczym¹⁵.

Według Carla Rogersa do pełnego rozwinięcia możliwości twórczych potrzebne są odpowiednie warunki. Autor dzieli je na wewnętrzne i zewnętrzne. Do warunków zewnętrznych zalicza:

- psychologiczne bezpieczeństwo, które zapewnia bezwarunkowa akceptacja twórcy przez osoby znaczące, klimat wolny od zewnętrznej oceny, która zawsze jest zagrożeniem, gdyż prowadzi do osłabienia samokrytycyzmu lub do obniżenia samooceny, empatyczne zrozumienie;
- psychologiczną wolność, czyli wolność wewnętrzną, nieograniczoną oczekiwaniami innych osób, dającą twórcy pełną swobodę realizowania własnych celów, pozwalającą na samodzielne myślenie, odczuwanie, działanie, wspomagającą otwartość i refleksyjność¹⁶.

Wolność w sensie psychologicznym potrzebna jest po to, żeby nie krępować ekspresji dziecka. Dzieci powinny czuć się na tyle bezpiecznie, aby próbować nowych rozwiązań, powinny też cieszyć się wolnością poszukiwań. W twórczej atmosferze dorośli i dzieci cenią oryginalność, a nie konformizm, różnorodność, nie zaś uniformizację, eksperymentowanie, a nie asekurację¹⁷.

Twórczą atmosferę podtrzymują procesy komunikowania. Wszystko, co się powie, a także sposób, w jaki się to uczyni, wpływa na sytuację – umacnia klimat swobody poszukiwań albo wpływa na niego niekorzystnie. Robert Fisher podaje przykłady komunikatów formułowanych przez najbliższe otoczenie, które niszczą pewność dziecka:

Skąd bierzesz takie niemądre pomysły? Nie zadawaj głupich pytań! Czy potrafisz cokolwiek zrobić jak należy? To nie takie łatwe, jak ci się zdaje. Dlaczego ty nigdy nie myślisz? To wszystko, co masz do powiedzenia? Ile razy mam ci powtarzać? Kto to widział, żeby tak robić? Dlaczego nie pomyślisz, zanim zaczniesz mówić?¹⁸

Wagę komunikatów wysyłanych do dziecka docenia również Bernadette Tynan. Do takich, które zniechęcają do tworzenia, zalicza: „To chyba za proste! Ktoś to już chyba zrobił! Ludzie chyba nie potraktują tego poważnie! Chyba i tak nic z tego nie wyjdzie...”¹⁹. Używanie takich zwrotów może obniżyć samoocenę i na pewno nie pomoże myśleć twórczo.

¹⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

¹⁶ C. R. Rogers, *O stawianiu się sobą. Poglądy na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Rebis, Poznań 2002.

¹⁷ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

¹⁸ *Ibidem*, s. 49.

¹⁹ B. Tynan, *Naucz swoje dziecko...*, s. 149.

Za wskazane natomiast R. Fisher uznaje następujące zachęty:

To interesujące. Opowiedz o tym więcej. Jak doszedłeś do tych wniosków? Dobrze, że sam na to wpadłeś. Czy przemyślałeś inne możliwości? Jak postanowisz, będzie dobrze. Najpierw spróbuj sam. Jak będzie potrzebna pomoc, daj mi znać. To bardzo pomysłowe. Dobre pytanie. Na pewno dasz sobie radę²⁰.

Dziecko potrzebuje zachęty, obszaru, na którym będzie odnosić sukcesy. Powodzenie rodzi powodzenie.

Na konieczność wspierania twórczości dziecięcej wskazują także psychologowie – twórcy konstruktywistycznej teorii uczenia się. Twierdzą oni (np. J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner), że poznawanie świata polega na indywidualnym nadawaniu znaczeń i jest efektem aktywności oraz samodzielności poznawczej jednostki. Uczenie się ma charakter działalności twórczej, jest wyjaśniane w kategoriach badania, rozwiązywania problemów, stawiania pytań, formułowania własnych interpretacji, wykorzystywania intuicji, współdziałania.

Szkolne inhibitory i stymulatory twórczości

Przyjęcie założenia, że proces twórczy daje się stymulować i rozwijać, nakłada również na środowiska edukacyjne obowiązek organizowania celowej działalności wspierającej postawę twórczą wychowanków. W opisie postulowanej sylwetki ucznia kończącego pierwszy etap edukacji pojawia się oczekiwanie, iż będzie on twórczy. Zadanie nie jest jednak łatwe. Przy projektowaniu wszelkich działań dydaktycznych, organizowanych zarówno w szkole, jak i w domu, warto pamiętać o myśli Heleny Radlińskiej, że za nikogo nie można się rozwijać, za nikogo – wzrastać. Można tylko pielęgnować wzrost przez usuwanie przeszkód, które go hamują, i wyrównanie skrzywień. Można uprawiać glebę wzrastania, wzbogacając ją cennymi składnikami²¹. Aby stymulować rozwój młodego pokolenia, wspierać jego postawę twórczą, potrzebne są dobre programy edukacyjne oraz profesjonalni wychowawcy. Zdaniem większości pedagogów i psychologów szkoły nie potrafią wywiązać się z tego zadania. Wprost przeciwnie, uważają oni, że niekorzystne warunki szkolne mogą w znacznym stopniu neutralizować stymulowanie twórczości przez korzystne środowisko rodzinne. Nie bez powodu mówi się o tym, iż wiek podjęcia nauki szkolnej jest „okresem krytycznym” w rozwoju twórczości²².

²⁰ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, s. 50.

²¹ H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947, s. 20.

²² E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

Spośród wielu uwarunkowań szkolnych, które nie sprzyjają twórczości, wymienia się: liczne klasy, w których niezbędna jest surowa dyscyplina, kładzenie nacisku na zapamiętywanie, zniechęcanie dzieci do wszystkiego, co nie jest zgodne z utartymi wzorcami, rygorystyczny rozkład zajęć szkolnych, przekonanie nauczycieli, że dzieci twórcze są trudne do kierowania, a ich pracę ciężiej ocenić niż pracę konformistów. Jeżeli nauczyciele uważają postępy w nauce za jedyną drogę do osiągnięcia sukcesu w życiu, wymienione przeszkody w ekspresji twórczej mogą okazać się bardzo poważne. Raporty z badań osiągnięć szkolnych donoszą, że wielu szkołom nie udaje się wzbudzić i rozwinąć myślenia twórczego dzieci. Dobre szkoły charakteryzują się wymagającym intelektualnie nauczaniem. Programy nauczania dla szkół podstawowych tworzone są głównie z uwzględnieniem potrzeb uczniów przeciętnych, natomiast dzieci uzdolnione i twórcze muszą dostosowywać się do poziomu średniego²³.

Z podobną krytyką obecnej szkoły spotykamy się również w literaturze polskiej. Naukowcy wskazują liczne przeszkody utrudniające wyzwianie i wspieranie postawy twórczej wychowanków.

Edward Nęcka uważa, że szkoła częściej wpływa negatywnie niż pozytywnie na rozwój twórczości swoich wychowanków. Dzieje się tak dlatego, iż ujednolica ona zachowanie i sposób myślenia, działając jak gdyby w zastępstwie całego społeczeństwa. Szkoła jest miejscem, w którym przekazuje się wiedzę, normy i wartości, ale też uczy konformizmu. Tutaj dziecko uczy się obowiązujących reguł zachowania, ale często także obowiązujących reguł myślenia. Dowiaduje się na przykład, że pytania zadaje nauczyciel, a od ucznia oczekuje się jedynie odpowiedzi. Ponieważ najczęściej chodzi o jedyną poprawną odpowiedź, dodatkowo dzieci uczą się zachowań „konwergencyjnych”, porzucając skłonność do dywergencyjnego wymyślenia wielu alternatywnych rozwiązań. I choć dzieci w różnym stopniu podporządkowują się wymaganiom szkoły, z badań wynika, że konformizmowi wobec reguł szkolnych towarzyszą niskie wyniki w testach twórczego myślenia. Pewien wpływ odgrywa tu również silna potrzeba wzorowania się na rówieśnikach – zazwyczaj na dzieciach o wysokiej pozycji w grupie, nie zawsze jednak o wysokim poziomie myślenia twórczego²⁴.

Szkoła nie sprzyja twórczości także ze względu na sposób przekazywania wiedzy. Próbuje przekazać jak najwięcej wiadomości, nie dbając o stymulowanie myślenia, wyobraźni, dociekliwości i samodzielności intelektualnej. Wiedza szkolna nie sprzyja twórczości, ponieważ: rzadko zawiera pytania, najczęściej ograniczając się do przekazywania twierdzeń; nie pokazuje perspektyw rozwojowych danej dyscypliny; jest mało implikatywna, tzn. wynika z niej niewiele

²³ F. J. Monks, *Zdolności a twórczość*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

²⁴ E. Nęcka, *Psychologia...*

ponad to, co już zostało w niej zawarte, oraz operuje mało kreatywnym językiem, np. unika analogii, porównań i metafor, które są potężnym narzędziem twórczego myślenia.

Również Witold Dobrołowicz uważa, że szkoła nie rozwija potencjału twórczego dzieci i młodzieży, a wręcz odwrotnie – mimo woli hamuje spontaniczną aktywność i postawy twórcze. Krytykę szkoły wyprowadza z trzech tez:

- 1) szkoła jako instytucja jest organizmem konserwatywnym i w małym stopniu poddaje się modernizacjom;
- 2) nauczyciele to na ogół osoby mało twórcze, skrzepowane wieloma barierami psychicznymi i psychospołecznymi, hamującymi ich kreatywność;
- 3) edukacja szkolna wprawdzie przyspiesza rozwój wielu funkcji psychicznych ucznia, jednocześnie jednak staje się źródłem różnorodnych barier psychicznych absolwentów²⁵.

Do istotnych wad i niedostatków szkoły można zatem zaliczyć to, że²⁶:

- celem kształcenia jest przystosowanie uczniów do aktualnych warunków i istniejących struktur społecznych, szkoła kształtuje zachowawczy system wartości i standardów, uczy konformizmu;
- celem nauczania jest przekazywanie uczniom gotowej wiedzy, dziecko rozpoczynające naukę szkolną jest pełne inwencji, ciekawe, a nawet dociekliwe, zadaje oryginalne pytania, jednak już krótki pobyt w szkole powoduje osłabienie zainteresowań i zmianę stosunku dziecka do nauki szkolnej. Szkoła niszczy twórcze usposobienie dzieci, żądając jedynie recepcji niezliczonych paradygmatów i premiując prawie wyłącznie zachowania konformistyczne;
- szkoła skupia się na przekazywaniu wiedzy jałowej, tzn. tylko oznajmującej i dotyczącej sztucznych sytuacji szkolnych. Jest to wiedza mało implikatywna, nieskładająca do formułowania nowych celów poznawczych i wymagająca wyłącznie mechanicznego zapamiętania. Odnosi się tylko do tego, co już wiadomo, pomijając zupełnie to, co dopiero warto byłoby odkryć;
- system klasowo-lekcyjny jest hamulcem w rozwoju cywilizacji współczesnej, proponowane treści są poszufladkowane w przedmioty nauczania, przez co nie prowokują do łączenia elementów należących

²⁵ *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K. J. Szmida, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 59–60.

²⁶ Por.: Z. Pietrasiński, *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1980; S. Palka, *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988; W. Dobrołowicz, *Psychodidaktyka kreatywności*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1995; J. Kozielecki, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *idem, Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996; K. J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

do różnych dyscyplin, wciąż dominuje uczenie faktów, wiedza jest zatomizowana i rozproszona;

- szkoły dość łatwo akceptują nowe treści nauczania, znacznie więcej trudności mają natomiast z przyjmowaniem i tworzeniem nowych metod, form, środków dydaktycznych, wciąż dominują metody podające, transmisyjny, a także replikacyjny charakter nauczania;
- dokonująca się rewolucja naukowo-techniczna w minimalnym stopniu dotknęła instytucje oświatowe;
- uczniowie stanowią jedynie przedmiot oddziaływań, ich inicjatywy, pasje, zainteresowania są spychane na dalszy plan;
- zaniedbywane jest rozwijanie sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów, dominuje motywacja instrumentalna i zewnętrzna;
- uczniowie bardzo rzadko mają okazję do zadawania oryginalnych pytań i rozwiązywania problemów twórczych, stawiania hipotez i weryfikowania ich, do podejmowania decyzji i ryzykownych programów działania, dominują problemy zamknięte i pytania o niskim poziomie kognitywnym;
- w toku procesu dydaktycznego nie są rozwijane, a nawet są hamowane twórcze procesy psychiczne: myślenie dywergencyjne, myślenie intuicyjne, wyobrażenia oraz takie cechy osobowości, jak: otwartość, samodzielność i poczucie własnej wartości, premiowane jest myślenie konwergencyjne i odtwórcze;
- w szkołach panuje nadmierna rywalizacja, hamująca aktywność eksploracyjną i prowokująca do szukania najprostszego, szybkiego rozwiązania, oraz przewaga ocen zewnętrznych;
- wśród nauczycieli jest stosunkowo mało osób kreatywnych, nauczyciele nie tylko sami w małym stopniu tworzą, ale też niechętnie przyjmują nowości stworzone przez kogoś innego;
- nauczyciele wykazują się słabą orientacją w zdolnościach uczniów, nagradzają poprawne odtwarzanie treści, nie interesują się możliwościami tkwiącymi w dzieciach, nie starają się rozwijać ich potencjału;
- wielu nauczycieli ma osobowość autorytarną, stosuje autokratyczny styl oddziaływania na uczniów; z badań Barbary Karolczak-Biernackiej²⁷ wynika, że 60% nauczycieli szkół podstawowych postawiłoby dobrą ocenę uczniowi mniej zdolnemu, ale zdyscyplinowanemu, usłużnemu, podporządkowującemu się autorytetowi nauczyciela.

Dość powszechnie uznaje się, że nauczyciele nie lubią uczniów zbyt twórczych. Wolą tych, którzy są dobrze przygotowani do zajęć oraz zachowują się zgodnie z oczekiwaniami. Dzieci twórcze mają wśród nauczycieli opinię niegrzecznych, sprawiających kłopoty, niepodporządkowujących się dyscyplinie

²⁷ Za: *Dydaktyka twórczości...*

szkolnej. Potwierdzają to wyniki badań przytaczane przez E. Nęcę²⁸. Zdaniem tego autora może tak być rzeczywiście, ponieważ dzieci twórcze charakteryzuje podatność na rozproszenie uwagi, przez co są one mniej zdolne do uważania na lekcjach, a bardziej skłonne do podejmowania aktywności niezgodnej z oczekiwaniami nauczycieli. Istnieje potwierdzona w badaniach zależność między kreatywnością a częstością kierowania ucznia na dyscyplinujące rozmowy z dyrektorem szkoły²⁹. Nauczyciele mogą więc mieć rzeczywiste podstawy do tego, aby uważać twórczych uczniów za niezdyscyplinowanych i kłopotliwych. Taka opinia nauczycieli ma olbrzymie konsekwencje, ponieważ wpływa na sposób traktowania ucznia oraz na ocenę jego wytworów.

W celu zweryfikowania tych poglądów i poznania rzeczywistych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów przeprowadziłam badania, których celem było nakreślenie obrazu ucznia idealnego. Badania przeprowadzono wśród 145 nauczycieli wczesnej edukacji pracujących w Łodzi. W badaniach wykorzystano kwestionariusz opracowany przez Renatę Wiechnik, zawierający 61 cech: uprzejmy, spostrzegawczy, uczynny, ciekawy, pracowity, punktualny, z poczuciem humoru, posłuszny, systematyczny, pomysłowy, sumienny, dociekliwy, ambitny, aktywny, zadający nietypowe pytania, koleżeński, cierpliwy, o wszechstronnych zainteresowaniach, zdyscyplinowany, dominatywny, odważny, o dobrej pamięci, obowiązkowy, odpowiedzialny, o bogatej wyobraźni, życzliwy, prawdomówny, o dużej inteligencji, opanowany, oryginalny, o wysokiej kulturze osobistej, samodzielny w rozwiązywaniu problemów, szybki, samokrytyczny, niezależny w myśleniu, dokładny, pilny, wrażliwy, spontaniczny, pewny siebie, tolerancyjny, przejawiający upór w rozwiązywaniu interesujących go problemów, odnoszący sukcesy w nauce, uzdolniony, udzielający się społecznie, energiczny, uczciwy, elokwentny, schludny, swobodny, śmiały, przejawiający wysoką motywację do nauki szkolnej, przejawiający giętkość i plastyczność myślenia, prospołeczny, wytrwały, skromny, odczytany, stawiający wiele pytań, nonkonformistyczny, kochający przyrodę, wykazujący troskę o wspólną własność. Nauczyciele wybierali dziesięć spośród wszystkich podanych cech i przypisywali im wartość od 1 do 10. Najwyżej ocenione zostały następujące cechy:

- | | |
|--------------------|---------|
| 1) pracowity | – 4,79, |
| 2) systematyczny | – 3,15, |
| 3) ambitny | – 2,96, |
| 4) obowiązkowy | – 2,67, |
| 5) sumienny | – 2,26, |
| 6) zdyscyplinowany | – 2,33, |

²⁸ Getzels i Jakson, 1962; Torrance, 1965; Wallach i Kogan, 1965, za: E. Nęcka, *Psychologia...*, s. 165–166.

²⁹ Kaltsounis i Higdon, 1977, za: E. Nęcka, *Psychologia...*, s. 165.

- 7) przejawiający wysoką motywację do nauki szkolnej – 1,98,
- 8) aktywny – 1,87,
- 9) koleżeński – 1,84,
- 10) o wysokiej kulturze osobistej – 1,70.

Przedstawiona lista cech została również wykorzystana do poznania opinii badanych nauczycieli na temat ucznia twórczego. Nauczyciele wybierali dziesięć cech, które ich zdaniem charakteryzują ucznia twórczego. Tym razem najwyżej oszacowane zostały następujące cechy:

- 1) pomysłowy – 5,78,
- 2) o bogatej wyobraźni – 5,34,
- 3) przejawiający giętkość i plastyczność myślenia – 4,38,
- 4) oryginalny – 3,00,
- 5) niezależny w myśleniu – 2,76,
- 6) dociekliwy – 2,68,
- 7) samodzielny w rozwiązywaniu problemów – 2,51,
- 8) aktywny – 2,18,
- 9) **zadający nietypowe pytania** – **2,05**,
- 10) spostrzegawczy – 2,02.

Analiza tej listy wskazuje, że nauczyciele dość dobrze rozpoznają cechy świadczące o kreatywności jednostki. Niestety, nie doceniają ich roli. W obrazie ucznia idealnego znalazła się tylko jedna cecha spośród tych, które zdaniem badanych nauczycieli świadczą o postawie twórczej ucznia. Wydaje się, iż jest to dowód świadczący o niedoceniu postawy twórczej wychowanków. Jeśli zatem nauczyciele nie cenią takich cech, to można również przypuszczać, że nie wspierają ich w procesie dydaktycznym. Tymczasem zdaniem Carli Rinaldi kreatywność musi być aprobowana, aby mogła stać się wspólnym dziełem. Zbyt często jednak boimy się kreatywności, nawet naszej własnej, ponieważ sprawia ona, że jesteśmy „inni”. Kreatywność wymaga kontekstu, który pozwala jej istnieć i być wyrażaną, stać się widoczną. W szkole kreatywność powinna mieć możliwość bycia wyrażaną w każdym miejscu i w każdym momencie. Szkoła powinna być miejscem kreatywnego uczenia się i kreatywnych nauczycieli, a nie tylko „godziny kreatywności”. Nie ma kreatywności w dziecku, jeśli nie ma kreatywności w dorosłym. Kompetentne i kreatywne dziecko istnieje, gdy obok niego jest kompetentny i kreatywny dorosły. Proces tworzenia musi być rozpoznawany i uprawomocniany przez innych³⁰.

Tak ostra krytyka szkoły świadczy o kryzysie tradycyjnej dydaktyki szkolnej określanej jako dydaktyka odtwórczości lub dydaktyka produkująca wiedzę jałową. Przyczyn tak negatywnego stanu rzeczy jest wiele, a przecież szkoła nie musi być środowiskiem antytwórczym. Instytucje edukacyjne dysponują

³⁰ C. Rinaldi, *Creativity as a Quality of Thought*, [w:] *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006.

ogromnym potencjałem umożliwiającym wspieranie postawy twórczej. Mają do dyspozycji odpowiednie zasoby, takie jak biblioteki czy pracownie. To tutaj może dochodzić do poszukiwań, do konfrontacji różnych pomysłów, koncepcji i stylów myślenia, a atmosfera współpracy i zdrowej rywalizacji, jeśli uda się ją wywołać, stanowi ważne źródło motywacji do twórczości. To wreszcie tutaj są nauczyciele, którzy mogą spełnić społeczną rolę mentora, opiekuna i wzorca osobowego³¹. Najważniejsze zatem wydaje się wskazanie możliwości pożądaných zmian.

Zdaniem Józefa Kozielskiego nadrzędnym celem wychowania jest ukształtowanie postawy badawczej człowieka, tzn. „pewnej trwałej tendencji do poszukiwania problemów w świecie i do samodzielnego ich przezwyciężania”. Kształcenie człowieka innowacyjnego, zdolnego nie tyle do przystosowania się do przyszłego świata, ile do tworzenia w nim mądrych innowacji. Człowiek innowacyjny postrzega świat nie jako trwałą i harmonijną strukturę, do której łatwo można się przystosować, ale jako zbiór pytań, na które trzeba odpowiedzieć, „jako obszar niepewności poznawczej i praktycznej”. Człowiek innowacyjny działa powodowany pasją poznawczą, stawia sobie pytania, udoskonala układy społeczne i rzeczowe. Postawa badawcza polega na dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów we wszystkich dziedzinach życia³². Roman Schulz formułuje cztery główne cele kształcenia. Wynikają one z przyjętych w koncepcji kształcenia do innowacji czterech dziedzin twórczości, rozumianych jako zasadnicze kategorie aktywności twórczej ludzi. Są to:

1. Wychowanie do działalności kulturotwórczej. Chodzi w nim o przygotowanie młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w sferze kultury, do podejmowania działań „zmierzających do kształtowania ich umiejętności (i gotowości) twórczego, innowacyjnego uczestnictwa w kulturze”.
2. Wychowanie do twórczej pracy. Zadaniem szkoły jest takie wychowywanie młodego pokolenia, aby było ono w stanie podjąć w przyszłości pracę zawodową wykonywać w sposób profesjonalny, twórczy i nowatorski, aby było zdolne do wzbogacania jej o nowe składniki.
3. Wychowanie do zmian społecznych. Podstawowym celem edukacyjnym jest tu kształtowanie twórczych zachowań społecznych. Wychowywanie społecznych innowatorów, czyli ludzi, którzy będą rozwijali nowe wzory zachowań, którzy będą przekształcali istniejącą rzeczywistość społeczną.
4. Wychowanie do samorozwoju. Zadaniem szkoły jest tu przygotowanie młodzieży do kierowania własnym życiem, pomoc w doskonaleniu się w wybranych dziedzinach, pomoc w procesie tworzenia własnej osoby³³.

³¹ Por. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

³² J. Kozielski, *Człowiek oświecony...*

³³ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 358.

Stanisław Palka postuluje stawianie celów, których realizacja wiąże się z wysiłkiem intelektualnym ucznia, z koniecznością wykazywania pomysłowości, wyjaśniania, projektowania. Opanowywany przez ucznia materiał staje się wtedy tworzywem, które jest przez niego przekształcane i wykorzystywane do stawiania nowych pytań. Wartościowymi celami są więc i te, których realizacja dotyczy takich działań dzieci i młodzieży, jak m.in.: porównywanie przedmiotów i zjawisk, określanie funkcji przedmiotu, odkrywanie nowych zastosowań przedmiotów, odkrywanie prawidłowości, znajdowanie przyczyn i uwarunkowań zjawisk, przewidywanie skutków określonych działań i procesów, określanie powiązań między elementami całości, interpretowanie zjawisk i zachowań, rekonstruowanie przebiegu procesów, wartościowanie estetyczne, wartościowanie moralne, ocenianie prakseologiczne, przekształcanie przedmiotów i ich układów, konstruowanie złożonych całości, komponowanie plastyczne i muzyczne, znajdowanie skutecznych wariantów postępowania w sytuacji gry lub pracy zespołowej, regulowanie przebiegu procesów, określanie motywów postępowania, diagnozowanie poziomu rozwoju jakiegoś zjawiska, projektowanie doświadczeń, weryfikowanie różnorodnych hipotez i uogólnień³⁴.

Badacze zwracają też uwagę na potrzebę wprowadzenia nowych elementów do treści kształcenia ogólnego. Zdaniem Zbigniewa Pietraśińskiego jednym z nich jest wątek przenikający wszystkie przedmioty nauczania, a dotyczący filozofii życia, kierowania życiem, rozwoju na przestrzeni wszystkich epok życia. Wymaga włączenia do programów treści z historii powszechnej, historii nauki, sztuki, literatury. Drugi element to umiejętności heurystyczne ułatwiające poszukiwanie oryginalnych rozwiązań. Zachęcanie do twórczości przyniesie efekty wtedy, gdy wyposażymy uczniów w odpowiednie narzędzia. Pożądana jest zatem znajomość zasad i technik pracy w wybranej dla twórczości dziedzinie³⁵. Podobnie, zdaniem J. Kozieleckiego, należy położyć większy nacisk na przedmioty sprawnościowe, na opanowanie ogólnych heurystyk myślenia. Coraz bardziej staje się bowiem ważne to, że „wiem, jak” niż „wiem, że”³⁶. S. Palka podkreśla, że co prawda tematykę i zakres treści określa program nauczania, ale w kompetencji nauczyciela pozostaje dobór szczegółowych zagadnień realizowanych w toku działalności dydaktycznej. Treści kształcenia są tworzywem intelektualnej działalności uczniów. Umiejętności operowania treściami są wyznacznikami myślenia twórczego, a odnosi się to głównie do płynności i giętkości wytwarzania intelektualnego. Wzbudzeniu i rozwijaniu aktywności twórczej uczniów mogą służyć: dobór treści nawiązujących do zainteresowań oraz doświadczeń dzieci i młodzieży, stosowanie nie tylko zamkniętych układów treści, które uczeń ma przyswoić, ale również układów

³⁴ S. Palka, *Innowacje dydaktyczne...*

³⁵ Z. Pietraśiński, *Przygotowanie do aktywności...*

³⁶ J. Kozielecki, *Człowiek oświecony...*

otwartych, w których brakuje pewnych elementów (układy te powinny być rozwijane poprzez samodzielne poszukiwania poznawcze uczniów, dyskusję, prowadzenie doświadczeń), wykorzystywanie w procesie kształcenia w szkole informacji zdobywanych przez uczniów poza szkołą, strukturyzacja treści (stosowanie takiego układu treści, w którym głównymi elementami są podstawowe dla określonego przedmiotu nauczania prawa, zasady, reguły, wokół tych elementów gromadzone są informacje szczegółowe, z tymi elementami związane są także różnorodne zadania i ćwiczenia; aktywność twórcza uczniów może przejawiać się zarówno w budowaniu struktur treściowych, znajdowaniu najważniejszych elementów treści, jak i w toku wykorzystywania podstawowych elementów struktury treści w działalności praktycznej, w rozwiązywaniu zadań, projektowaniu nowych przedsięwzięć poznawczych)³⁷. O zmianę strukturalizacji wiedzy, której porządek nie powinien być narzucany z zewnątrz, apeluje także J. Koziński. To uczeń powinien brać aktywny udział w analizie, organizacji i rekonstrukcji wiedzy. Jest to możliwe podczas osobistego doświadczenia. Dzięki temu zdobywane wiadomości przestają być zatowarowane i rozproszone³⁸.

Osiąganiu tak sformułowanych celów edukacji służą stosowane przez nauczycieli strategie służące inspirowaniu i wspieraniu postawy twórczej uczniów.

Błędne byłoby jednak oczekiwanie, że metody nauczania twórczości zostaną wypracowane przez naukowców i zaproponowane nauczycielom praktykom w gotowej postaci albo że będzie to jedna jedyna metoda. Nie ma twórczego nauczania bez twórczości pedagogicznej samych nauczycieli, a każda metoda, nawet najbardziej twórcza, gdy jest nadużywana i stosowana w sposób mechaniczny, bardzo szybko traci swoje walory. Zasadnicza zmiana proponowana przez psychodydaktykę twórczości wynika z faktu, że w procesie wspierania twórczości nie chodzi o jak najlepsze zapamiętanie przez uczących się jak największej liczby faktów i zrozumienie reguł algorytmicznych, lecz o opanowanie zasad i metod heurystycznych pozwalających rozwiązywać problemy nowe i otwarte. Powszechny wśród dydaktyków wydaje się pogląd, że współczesna szkoła preferuje podający styl nauczania, transmisyjny system przekazywania wiedzy. Również zdaniem W. Dobrołowicza w dydaktyce klasycznej wśród metod nauczania dominują metody podające, przekazujące gotowe wiadomości, metody uczenia się utożsamiane są zaś z czynnościami przyswajania sobie tych wiadomości i umiejętności. Dominuje w nich przekaz werbalny, którego rola jest coraz mniejsza³⁹. Tymczasem według S. Palki niezbędne jest stosowanie metod poszukujących, pobudzających uczniów do współdziałania

³⁷ S. Palka, *Innowacje dydaktyczne...*

³⁸ J. Koziński, *Człowiek oświecony...*

³⁹ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka...*

w wytwarzaniu i przetwarzaniu informacji. Użyteczne mogą tu być np. metody pogadanki, dyskusji, zajęć laboratoryjnych, pracy z książką, zajęć praktycznych, a także metody gier dydaktycznych: symulacyjnych, decyzyjnych, inscenizacyjnych⁴⁰. Zalety dyskusji wskazuje też B. Tynan, podkreślając, że wciąga ona uczniów w ciekawą i owocną działalność. W trakcie dyskusji uczniom łatwiej formułować własne poglądy na temat debaty, łatwiej im ponadto kwestionować cudze stanowisko, ucząc się jednocześnie czegoś nowego. Dyskusja jest więc okazją do połączenia dwóch procesów: myślenia i gromadzenia informacji⁴¹. Ważnym instrumentem pobudzania i rozwijania aktywności uczniów są pytania nauczycieli. Powinny one nawiązywać do przetwarzania i wytwarzania informacji. Autorka postuluje również stwarzanie takich sytuacji, w których pytania będą stawiali uczniowie⁴². Za najbardziej użyteczne B. Tynan uznaje pytania zaczynające się od „dlaczego”. Ich zaletą jest bowiem to, że wciągają dzieci we wznoszącą się spiralę myślenia, która wykorzystuje ich naturalną ciekawość poznawania nowych zagadnień, rozwija i doskonali zdolność myślenia, pozwala lepiej się uczyć, a także formułować własne poglądy i pomysły⁴³. Najcenniejszym zaś sposobem rozwijania aktywności twórczej uczniów jest stosowanie w procesie dydaktycznym strategii „nauczania problemowego”. Rozwiązywanie praktycznych lub teoretycznych problemów następuje na drodze samodzielnej aktywności poznawczej i badawczej uczniów. Szczególne walory dla kształcenia myślenia twórczego mają te problemy, które mają kilka możliwych prawidłowych rozwiązań, a więc problemy, przy rozwiązywaniu których występuje u uczniów intelektualne wytwarzanie dywergencyjne. Najbardziej wartościową dla uczniów formą uczenia się problemowego jest, zdaniem tej autorki, „uczenie się przez badanie”. Stosowanie powyższej metody upodabnia proces uczenia się do procesu badania naukowego, czynności badawcze uczniów zaś – do działalności badawczej uczonych. Sprzyja efektywniejszemu opanowywaniu wiadomości, ale także służy rozwojowi umiejętności wytwarzania i przetwarzania wiadomości, znajdowania oryginalnych rozwiązań, powstawania niekonwencjonalnych pomysłów⁴⁴. Podobne stanowisko prezentuje J. Koziński, wskazując na potrzebę zmiany pozycji ucznia, na porzucenie roli odbiorcy informacji. Wychowankowie powinni stawać się sprawcami, inicjatorami działań, przejawiać przedsiębiorczość, przejmować odpowiedzialność za swoje czyny. Powinni stawać się partnerami nauczycieli. W miejsce monologu nauczyciela pojawi się wtedy jego dialog z uczniami. Ma on kluczowe znaczenie, ponieważ „kształtuje poczucie kontroli nad

⁴⁰ S. Palka, *Innowacje dydaktyczne...*

⁴¹ B. Tynan, *Naucz swoje dziecko...*

⁴² S. Palka, *Innowacje dydaktyczne...*

⁴³ B. Tynan, *Naucz swoje dziecko...*

⁴⁴ S. Palka, *Innowacje dydaktyczne...*

zdarzeniami i poczucie sprawstwa. A poczucie sprawstwa i poczucie zadowolenia z życia to jedno i to samo⁴⁵. Zdaniem Z. Pietraśińskiego pożądane są następujące metody wychowania do twórczości: rozwiązywanie problemów i analizowanie rozwiązań, lektura, uczenie innych, słuchanie oraz prowadzenie wywiadów⁴⁶. Szczególnie ważne wydaje się być rozwiązywanie problemów, zwłaszcza problemów rzeczywistych, związanych z prawdziwym życiem. Powoduje ono zaangażowanie całej osobowości i zbliża do przeżyć i działań występujących w autentycznej twórczości. Również zdaniem J. Kozielskiego najlepszym sposobem jest wykorzystywanie sytuacji naturalnych, uczenie się poprzez zdobywanie osobistego doświadczenia, poprzez bezpośredni kontakt z poznawaną rzeczywistością. Każde rozwiązywanie problemów sprzyja nabieraniu biegłości w radzeniu sobie z nowymi zadaniami oraz wykształceniu się pewnych nawyków myślowych i metod heurystycznych (odwołujących się zarówno do intuicji oraz wyobraźni, jak i myślenia analitycznego)⁴⁷. Zdaniem Andrzeja Góralskiego istnieje wiele metod, sposobów, reguł przygotowywania, realizowania i oceny dokonań twórczych. Stanowią one swoiste rzemiosło doskonale opanowane przez mistrzów danej dziedziny (poznawczej, artystycznej, praktycznej, związanej z wychowaniem). Najlepszym sposobem na jego poznanie jest bycie z mistrzem, wnikanie w jego doświadczenia, odkrywanie tajemnic, nabywanie umiejętności powtórzeń, repliki dokonań i stopniowe dochodzenie do samodzielności i własnego mistrzostwa⁴⁸.

Proces pobudzania i wspierania twórczości powinien być też oparty na nowych zasadach psychodydaktycznych. Tradycyjne zasady nie pomagają bowiem w realizacji celów kształcenia do twórczości. Podstawowymi zasadami stają się:

- zasada podmiotowego traktowania dziecka, czyli tworzenie warunków sprzyjających ujawnianiu indywidualnych potrzeb, inicjatyw i pomysłowości, a więc pełnego i bezpiecznego wyrażania siebie;
- zasada oceniania wytworów i zachowań poprzez opis i opinie, a więc rezygnację z tradycyjnej oceny cyfrowej na rzecz oceny opisowej i informacji zwrotnej, która umożliwi dziecku zrozumienie własnych błędów i niedostatków oraz pozwoli je naprawić lub zminimalizować;
- zasada ludyczności i stymulowania kształcącej zabawy, poprzez wykorzystywanie naturalnego poczucia humoru dzieci, ich potrzeby zabawy, dzięki którym realizacja nawet trudnych zadań staje się działaniem płynnym i satysfakcjonującym;

⁴⁵ J. Kozielski, *Człowiek oświecony...*, s. 41.

⁴⁶ Z. Pietraśiński, *Przygotowanie do aktywności...*

⁴⁷ J. Kozielski, *Człowiek oświecony...*

⁴⁸ A. Góralski, *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 29–37.

- zasada harmonijnego wpływu na różne sfery osobowości, poprzez pobudzanie procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych oraz działań umożliwiających dzieciom radzenie sobie w sytuacjach otwartych;
- zasada zachęcania do działań twórczych i pobudzania samodzielności dziecka, tzn. zachęcanie do podejmowania samodzielnych prób pokonywania trudności i rozwiązywania problemów, zachęcanie do wytrwałości, dawanie poczucia bezpieczeństwa oraz pomoc w pokonywaniu nieśmiałości, lęku przed nieznanym i innych barier napotykanym w działaniach twórczych;
- zasada stosowania bogatych i zróżnicowanych środków dydaktycznych, wzbudzających ciekawość, stymulujących percepcję, myślenie racjonalne, intuicję i wyobraźnię poprzez zachęcanie do manipulowania nimi oraz inspirowanie do samodzielnego tworzenia nowych środków;
- zasada nawiązywania do istniejących potrzeb i zainteresowań ucznia oraz budzenia nowych, traktowanie ich jako istotnego motywu realizacji celów psychologicznych, pozwalanie na wybór tematu i charakteru ćwiczeń twórczych;
- zasada budowania i kultywowania klimatu bezpieczeństwa i życzliwości, wychowawca podejmuje określone działania sprzyjające powstawaniu i utrwalaniu się atmosfery zaufania, życzliwości, nieskrępowanego dzielenia się pomysłami, odważnego poszukiwania niebanalnych rozwiązań i puszczania wodzy fantazji;
- zasada ciągłego podsycań i utrzymywania ciekawości poznawczej ucznia poprzez wzbudzanie stanu zaciekawienia różnymi problemami, wyrażanie aprobaty dla pytań stawianych przez dziecko, zachęcanie do odkrywania nowych problemów oraz do kwestionowania ustalonych porządków i prawd, pozostawianie niektórych pytań bez odpowiedzi, aby prowokować do myślenia, ukazywanie niekompletności istniejącej wiedzy przez ujawnianie tajemnic i nierozwiązanych problemów;
- zasada wzmacniania procesu twórczego i tolerowania błędów; główny akcent pada tu na doświadczenia i przeżycia dziecka uczącego się nowych zachowań i umiejętności, a nie na efekt, wytwór procesu twórczego⁴⁹.

W rozwijaniu twórczości potrzebne są nie tylko nowe cele i nowe sposoby ich realizacji, ale także nowa atmosfera wychowawcza. Jean Shaw i Mary Cliatt piszą o potrzebie tworzenia atmosfery ciepła i zaufania, czasem też swobody i wesołości⁵⁰. Zdaniem Jana Zborowskiego stwarzanie atmosfery sprzy-

⁴⁹ K. J. Szmidt, J. Bonar, *Program edukacyjny Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

⁵⁰ Za: I. Labuda, *Twórczy nauczyciel w oczach uczniów*, [w:] *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, red. W. Dobrołowicz, J. Gralewski, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2005, s. 158–168.

jającej twórczości polega na zachęcaniu dziecka do tworzenia, na umiejętnym kierowaniu procesem twórczym bez ograniczania inicjatywy oraz bez narzucania uniformistycznych sposobów zachowania ograniczających rozwój dziecka i prowadzących do zagubienia przez nie tożsamości⁵¹. Wśród postulatów kierowanych pod adresem wychowawców najczęściej pojawiają się następujące:

1. Pamiętaj, że dziecko będzie bardziej twórcze, jeśli będzie cieszyć się tym, co robi.
2. Dostarczaj dziecku wielu okazji do swobodnej zabawy różnymi materiałami i pozwól angażować w to fantazję.
3. Uwrażliwaj na bodźce istniejące w otoczeniu.
4. Zachęcaj dziecko, by było aktywne, niezależne, uczące się i bardziej samodzielne w podejmowaniu decyzji zamiast polegania na twoich ciągłych wskazówkach. Zachęcaj do ufnej kontroli własnego procesu uczenia się.
5. Zabijaj ćwieka dziecku. Warunkiem twórczości jest dziwienie się. Osoby, dla których wszystko jest jasne, zrozumiałe, oczywiste, raz na zawsze rozwiązane, nie myślą twórczo.
6. Dawaj dziecku możliwość wyboru rodzaju i sposobu działania tak często, jak tylko jest to możliwe.
7. Zachęcaj do testowania nowych pomysłów, podejmowania ryzyka, przemyśleń nad poleceniami.
8. Zapewnij dziecku zarówno okresy wzmożonej aktywności, jak i względnego spokoju.
9. Dyskutuj z dzieckiem na temat jego wewnętrznej motywacji poznawczej, pomóż mu uświadomić sobie jego zdolności, talenty, zainteresowania i odwróć uwagę od warunkujących je czynników zewnętrznych.
10. Zachęcaj dziecko bardziej do kontrolowania własnej pracy niż do polegania na twoich obserwacjach. Umniejszaj znaczenie oceny zewnętrznej.
11. Używaj nagród rzeczowych tak rzadko, jak to możliwe; w zamian zachęcaj do odczuwania dumy z dobrze wykonanej pracy.
12. W każdy możliwy sposób pokazuj dziecku, że cenisz jego twórczość, że jesteś elastyczny, wszechstronny i zainteresowany twórczymi dokonaniami.
13. Bądź cierpliwy – twórcze efekty pracy dziecka każą na siebie czekać, a klimat oczekiwania na natychmiastową odpowiedź blokuje myślenie twórcze⁵².

⁵¹ J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

⁵² Por. *Dydaktyka twórczości...*

Rozdział 4

Pytania w praktyce edukacyjnej – egzemplifikacja wybranych wyników badań własnych

Uczniowie wchodzą do szkoły jako znaki
zapytania, a opuszczają ją jako kropki.

Neil Postman¹

Przedszkolak w domu zadaje tyle samo pytań dorosłym, ile dorośli jemu. Kiedy idzie do szkoły, na jedno jego pytanie przypada dwadzieścia pytań nauczyciela. Jak zatem skłonić uczniów do stawiania pytań? Zdaniem Roberta Fishera, aby stworzyć w klasie atmosferę intelektualnych poszukiwań, nauczyciel ma do dyspozycji dwie strategie:

- myślenie na głos i zadawanie dobrych pytań, a przez to prezentowanie modelu poszukującego umysłu;
- dostarczanie okazji do stawiania pytań i demonstrowanie uczniom szacunku dla ich pytań².

Niezwykłym przykładem wykorzystania tych strategii była działalność pedagogiczna Marii Skłodowskiej-Curie. Wybitna uczona była autorką eksperymentu pedagogicznego, który zrodził się z niechęci do ówczesnej (rok 1904) szkoły francuskiej. Ogromnym entuzjazmem porwała grupę przyjaciół i wspólnie założyli „Spółdzielnię”, w której własnymi metodami próbowali uczyć swoje dzieci. Ich uczniowie byli bardzo młodzi, mieli po sześć, a najwyżej dziesięć lat.

¹ N. Postman, *The End of Education. Redefining the Value of School*, Vintage, New York 1995, s. 120.

² R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 38.

I oto dzieje się rzecz niezwykła: Maria Skłodowska-Curie, trzymając w ręce szklaną rurkę w kształcie litery U, zaczyna opowiadać. A przede wszystkim stawia – ale także prowokuje pytania: Co popycha rtec?... Jak?... Dlaczego?... Co się stało?... Pytania, jakie stawia sobie każdy z nas, a zwłaszcza takie, którymi na co dzień zasypują nas dzieci³.

O wartości tego eksperymentu świadczą losy niektórych jego uczestników. Irène Curie zajęła się fizyką, pracowała w laboratorium matki i w 1935 r. otrzymała Nagrodę Nobla z fizyki za odkrycie sztucznej promieniotwórczości. Francis Perrin został wybitnym fizykiem jądrowym, członkiem francuskiej Akademii Nauk. André i Jean Langevin także zostali fizykami jądrowymi. Isabelle Chavannes pracowała jako inżynier chemik, w zawodzie niezwykle rzadko wykonywanym przez kobiety w ówczesnych czasach. Jest zatem bardzo prawdopodobne, że to właśnie doświadczenia ze „Spółdzielni” odegrały decydującą rolę w wyborze drogi życiowej i przesądziły o sukcesach⁴.

O uczniowskiej umiejętności stawiania pytań można wnioskować na podstawie prostego ćwiczenia. Wystarczy wybrać jakiś znany dzieciom przedmiot i poprosić, by zadały na jego temat jak najwięcej pytań⁵. Postanowiłam sprawdzić, jak z takim ćwiczeniem poradzą sobie uczniowie kształcenia zintegrowanego łódzkich szkół. W badaniu wzięło udział ośmiuset uczniów klas drugich. Ich zadaniem było ułożenie jak największej liczby pytań skierowanych do drzewa. Uczniom podano dziewięć partykuł pytajnych, z których mogli skorzystać. Za każde poprawnie sformułowane pytanie przyznawano jeden punkt. Analiza prac pokazała, że badani uczniowie układali średnio 8,20 pytania. Nieco wyższe (o 0,90 punktu) wyniki uzyskały dziewczynki (8,65) niż chłopcy (7,75). W badanej grupie znalazły się osoby, które nie potrafiły ułożyć żadnego pytania, oraz takie, które układały po kilkanaście ciekawych pytań. Wśród wielu pytań ułożonych przez dzieci znalazły się następujące:

- *Co robi drzewo w nocy?*
- *Co robi drzewo podczas snu?*
- *Co masz w środku?*
- *Kto mieszka w waszych korzeniach?*
- *Kto stworzył drzewa?*
- *Kiedy rosną wam korzenie?*
- *Kiedy jest ci smutno?*
- *Dlaczego masz chlorofil?*
- *Dlaczego potrzebujesz słońca?*
- *Dlaczego tak ładnie pachniesz?*

³ I. Chavannes, *Lekcje Marii Skłodowskiej-Curie*, opatrzone wstępem A. K. Wróblewskiego, tłum. M. Jarosiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 10.

⁴ *Ibidem*.

⁵ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, s. 40.

- *Po co są dziuple?*
- *Po co zrzucasz liście na zimę?*
- *Gdzie mieszka wiatr?*
- *Jak to się zdarza, że mieszkają w tobie zwierzęta?*
- *Jak korzeń rozchodzi się pod ziemią?*
- *Czy boli cię, gdy ktoś łamie twoje gałęzie lub zrywa liście?*
- *Czy masz swoją rodzinę?*
- *Czy to prawda, że odżywasz się przez korzenie?*
- *W jaki sposób cieknie z ciebie żywica?*
- *W jaki sposób się pochylilesz?*

Po roku nauki szkolnej wśród tych samych uczniów, tym razem już w klasie trzeciej, przeprowadziłam ponowną próbę zbadania poziomu umiejętności stawiania pytań. Tym razem przedmiotem, do którego kierowano pytania, był kapelusz. Badani uczniowie klas trzecich zaprezentowali niski poziom, układając średnio 5,35 pytania. Podobnie jak w poprzednim roku, również tutaj wyższe (o 0,85 punktu) wyniki uzyskiwały dziewczynki (5,77) niż chłopcy (4,92). Wśród pytań ułożonych przez dzieci znalazły się następujące:

- *Czy jesteś robiony na rozmiar głowy?*
- *W jaką porę roku najczęściej cię zakładają?*
- *Czy lubisz, jak jesteś prany?*
- *Czy lubisz, jak twój właściciel nosi cię pod wiatr?*
- *Czy chciałbyś być czapką generała?*
- *Czy marzysz, by znaleźć się na królewskiej głowie?*
- *Czy jesteś magiczny?*
- *Czy wrzucił cię kiedyś ktoś do wody?*
- *Jak się czujesz, gdy wiesz, że ludzie chcą cię wyrzucić, bo jesteś stary?*
- *Jak się czujesz, gdy jesteś zamknięty w ciemnej szafie?*
- *Czy twoi krewni to czapki?*
- *Czy lubisz, gdy pies lub kot bawią się tobą?*
- *Czy lubisz być rzucany gdziekolwiek?*
- *Czy jest ci przykro, gdy wolą czapki?*
- *Czy lubisz, jak cię noszą i mają lupież?*
- *Czy głowa twojego właściciela jest zawsze czysta?*
- *Co robisz, gdy zabierze cię wiatr?*
- *Gdzie najczęściej jesteś odkładany?*
- *Jak się czujesz na czyjejs głowie?*
- *Jak się czuleś, gdy kapelusze były w modzie?*
- *Czy jest ci gorąco, gdy świeci słońce?*
- *Czy lubisz, gdy jest zimno?*
- *Jak się czujesz, gdy pada na ciebie deszcz?*
- *Jak wyglądasz w środku?*
- *Co robisz, gdy nikt nie chce cię nosić?*

- *Co robią z tobą ludzie, gdy jesteś mokry?*
- *Kto jest twoim właścicielem?*
- *Czy lubisz, jak cię noszą?*
- *Dlaczego zjadają cię mole?*
- *W jaki sposób magicy wkładają do ciebie królika i ptaki?*
- *W jaki sposób pakują cię do pudła?*
- *Czy jesteś starym kapeluszem?*
- *Co robisz, gdy jest zima i siedzisz w szafie?*

Uzyskane w obu pomiarach wyniki pokazują, że uczniowie klas trzecich osiągnęli wyraźnie niższe efekty niż uczniowie klas drugich. Oznacza to, że w analizowanym ćwiczeniu nie zaobserwowano wzrostu poziomu myślenia pytajnego badanych uczniów. Wprost przeciwnie, uczniowie klas trzecich uzyskali wynik niższy o 2,85 punktu i jest to różnica istotna statystycznie. W obu próbach zaobserwowano bardzo duże różnice wewnątrzgrupowe. Wśród badanych byli uczniowie, którzy układali pojedyncze pytania, oraz tacy, którzy ułożyli ich kilkanaście⁶. To bardzo niepokojący wynik, świadczący o spadku poziomu myślenia pytajnego uczniów w kolejnych latach nauki szkolnej. Uzyskane dane potwierdzają powszechny pogląd, że szkoła nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów, ale wręcz ją hamuje. Potwierdzają również potrzebę stwarzania takich warunków edukacyjnych, w których chociaż częściowo pytania stawiane przez nauczycieli zostaną zastąpione pytaniami formułowanymi przez uczniów.

Inną szansą na badanie myślenia pytajnego i pytań stawianych przez dzieci są badania diagnostyczne z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej – zgodnie z poglądem Michaela Angrosina, że właściwa ludziom umiejętność obserwacji otaczającego świata stanowi podstawę naszej zdolności wydawania zdroworozsądkowych sądów dotyczących różnych rzeczy, a znaczna część naszej wiedzy o świecie pochodzi z obserwacji⁷. Badacz pełnił w nich rolę obserwatora-jako-uczestnika pozwalającą na usytuowanie się wewnątrz obserwowanych zjawisk, w bliskich relacjach z badanymi, które się zacieśniają w miarę prowadzenia rozciągniętych w czasie działań.

Prezentowane poniżej wyniki uzyskano w toku badań prowadzonych w klasach I–III łódzkich szkół podstawowych, które pozwoliły na zarejestrowanie ok. 1700 zróżnicowanych pytań postawionych przez uczniów⁸. Dominują

⁶ Bardziej dokładne dane znajdują się w książce: J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

⁷ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 106.

⁸ Badania prowadzone w ramach seminarium magisterskiego w latach 2013 i 2014 w Katedrze Pedagogiki Wieku Dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego.

wśród nich pytania organizacyjne dotyczące szkolnych procedur. Uczniowie pytają więc:

Na której stronie trzeba otworzyć czytanekę? Czy musimy pisać w zeszytach? Czy można pisać ołówkiem? Mogę wyjść do toalety? Co trzeba przynieść na jutro? Czy będziemy malować farbami? Czy musimy kupić zeszyty w jedną linię? Ile stron muszą mieć zeszyty do polskiego i matematyki? Jaką kredką zaznaczyć? A można podpisać kredką? Czy można to już zamknąć? Mogę wytrzeć tablicę? Mogę powiedzieć? A nie możemy zostać trochę dłużej? Czy mogę podkreślać te działania? Mogę o coś zapytać?

Często pojawiają się też pytania świadczące o znużeniu dzieci:

Za ile dzwonek? O której dzisiaj kończymy? Dlaczego musimy się tego uczyć? Czy musimy to pisać? Za ile jest długa przerwa? A będziemy się dzisiaj w coś bawić? Mogę z nim iść do łazienki też? Za ile obiad? Kiedy wyjdziemy na dwór? A jak przestanie padać, to wyjdziemy?

Albo o ich zagubieniu i bezradności:

A o co w tym chodzi? Najpierw matematyka czy polski? Czy można to przeczytać jeszcze raz? Co ja mam tu wcisnąć?

Zdecydowanie rzadziej występowały pytania merytoryczne. Ich analiza wskazała na dominację pytań dotyczących podstawowych cech problemu, które Garnet Millar⁹ przypisał do pierwszego poziomu i uznał je za charakterystyczne dla niskiego poziomu myślenia twórczego. Są to pytania dążące do zebrania informacji, czyli pytania faktograficzne i pytania proceduralne, np.:

Ile pociągów jest w Polsce? Ile waży Ziemia? Czy nasz świat powstał tak, jak było w „Epoce lodowcowej”? Gdzie sikają Eskimosi, kiedy mieszkają w igloo? A to jest jakie zdanie? Jakie pokarmy jedzą Chińczycy? Gdzie rosną rodzyunki? Z czego jest szkło? Czy tylko latem jest burza? Czy wszyscy, co mają siwe włosy, to umierają? Czy bakterie mają oczy? Czy nasza rybka pójdzie do nieba? Czy może być czerwony dinozaur? Jakiego koloru jest woda? Czy na studiach trzeba się więcej uczyć? Czy to prawda, że starsi ludzie też mogą studiować? A lubi Pani dzieci? – pytania faktograficzne;

Jak rosną paznokcie? Jak piszemy regulamin? Skąd się biorą bąbelki w basenach termalnych? Jak powstał Uniejów? Skąd się biorą małe kryształki soli? Skąd się biorą ciepłe wody? W jaki sposób ryby oddychają pod wodą? – pytania proceduralne.

Badani uczniowie sformułowali znacznie mniej pytań przypisanych do drugiego poziomu, pytań organizujących informacje (klasyfikujących), zawierających pytania obiektywne i pytania przypuszczające, np.:

Po co Pan Bóg zrobił komary? Dlaczego ten pan jeździ na wózku? Dlaczego ta owieczka ma rogi, a ta nie? A czemu to tak się pisze? Dlaczego kompas pokazuje północ? Dlaczego liście z drzew spadają? Dlaczego nie możemy jeść

⁹ Typologia pytań G. Millara została przedstawiona w rozdziale pierwszym.

chipsów i zapiekanek? A dlaczego cytryna jest kwaśna? Dlaczego właśnie niebo jest niebieskie? Dlaczego wakacje są takie krótkie? – pytania obiektywne;

A dlaczego tu nie leżą śmieci? A dlaczego nie mogą mówić? A dlaczego Eskimosi nie chorują, chociaż nie jedzą warzyw i owoców? Dlaczego ludzie nie zapadają w sen zimowy? To nie jest planeta..., dlaczego? Dlaczego mieszkańcy Włoch to Włosi, a nie Włochaci? – pytania przypuszczające.

Najmniej zaś było pytań charakterystycznych dla najwyższego poziomu myślenia twórczego, czyli pytań rozwijających i tworzących informacje, pytań hipotetycznych i spekulatywnych, wykraczających poza dostarczone informacje, np.:

Jak długo byśmy stąd wychodzili bez windy? A co by się stało, gdybym pomieszał sok z cytryny z solą? A jakbym tu został i ograł Skarbnika?

W pytaniach sformułowanych przez badanych uczniów dominowały pytania odnoszące się do podstawowych cech sytuacji problemowej („Co?“, „Kto?“, „Kiedy?“, „Gdzie?“) i do tego, w jaki sposób rzeczy się dzieją („Jak?“, „W jaki sposób?“). Nieco mniej było pytań dążących do zrozumienia określonego przypadku czy przyczyny zdarzenia („Dlaczego coś dzieje się tak, jak się dzieje?“, „Jak doszło do...?“). Zdecydowanie najmniej było pytań o to, co zdarzy się później, co będzie następne, a więc pytań wykraczających poza sytuację problemową i dany zbiór informacji oraz pytań biorących pod uwagę coś więcej niż informacje zastane, rozwijających znane informacje, zawierających ryzyko intelektualne, próbujących stworzyć nową wiedzę („Co się zdarzy, jeśli...?“, „Co by było, gdyby...?“).

Mała liczba pytań merytorycznych formułowanych przez dzieci wiąże się zapewne z dominującym w polskich szkołach dyskursem behawiorystycznym, z uprzywilejowaną pozycją pytań stawianych przez nauczyciela oraz z charakterystycznym dla tego dyskursu klimatem językowym. Badania prowadzone przez Małgorzatę Żytko pokazały, że klimat ten nie umożliwia dzieciom swobodnej wymiany myśli, respektowania doświadczeń indywidualnych, poznawania opinii innych¹⁰.

Pytania dzieci pojawiają się nie tylko spontanicznie. Kolejne wyniki uzyskano w toku procesu badawczego o charakterze dydaktycznych działań interwencyjnych, które rozumiano jako „intencjonalną kreację warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by

¹⁰ M. Żytko, prezentując efekty analiz i przemyśleń związanych z wynikami ogólnopolskich badań przeprowadzonych w latach 2006 i 2008, dotyczących monitorowania umiejętności językowych i matematycznych dzieci kończących edukację wczesnoszkolną, zwraca uwagę na fakt niedoceniań umiejętności mówienia. Podkreśla, że mówienie i słuchanie jako istotne komponenty umiejętności językowych ucznia schodzą na dalszy plan, a eksponuje się opanowywanie umiejętności czytania i pisania. Por. M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.

móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidywanych i nieproponowanych”¹¹.

Przedmiotem badań było rozumienie abstrakcyjnego pojęcia *horyzont* przez dzieci 8–10-letnie, celem zaś rozpoznanie dziecięcych sposobów konstruowania znaczeń nadawanych pojęciu *horyzont* oraz zdolności poznawczych w zakresie kategoryzowania, ujawniających się w trakcie definiowania pojęcia. Wyznaczone cele stały się podstawą do postawienia ogólnego problemu badawczego: Jak dzieci rozumieją znaczenie pojęcia *horyzont*? oraz czterech problemów szczegółowych: (a) Jakie cechy przypisywane pojęciu *horyzont* uznają za istotne?; (b) W jaki sposób kategoryzują pojęcie?; (c) W jakim stopniu ujawniają stereotypowe skojarzenia?; (d) Jakie wartości nadają pojęciu *horyzont*?

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytanie towarzyszyła nam świadomość, że badanie nadawanych znaczeń jest bardzo trudne ze względu na specyfikę i unikatowość tego procesu oraz bariery komunikacyjne.

Dzieci nieprzerwanie podejmują próbę zrozumienia świata, nieustannie konstruują swoją wiedzę dotyczącą zarówno otaczającej rzeczywistości, jak i ich samych. Początkowo znaczenia są hipotetyczne, otwarte na modyfikacje i dopiero stopniowo utralają się coraz mocniej i zaczynają stanowić osobisty „teoretyczny” model świata¹². Już Jean Piaget podkreślał, że proces rozumienia to proces przechodzenia przez etapy charakteryzujące się różnorodnością pomysłów, które oceni się nieraz później jako błędne, ale które mimo to wydają się konieczne do uzyskania poprawnych rozwiązań końcowych¹³. Nadawanie znaczeń wynikających z gromadzonych doświadczeń nie jest procesem łatwym.

To raczej ryzykowny i obarczony konsekwencjami nieustanny wysiłek pogodzenia sprzeczności i napięć związanych z dekodowaniem napływających informacji, rozbieżnych deklaracji i oczekiwań, niejasnych reguł i niespójnych wartości¹⁴.

Znaczna część tej wiedzy pozostaje nieświadomiona, a jej wydobywanie pozwala na zrozumienie dziecięcych obrazów świata. To główny powód podejmowanych przez nas badań i towarzyszącej im refleksji, umożliwiających poznanie interpretacyjnego myślenia i działania dzieci, odsłaniającego ich wiedzę osobistą.

W ramach badań, odsłaniających wiedzę osobistą dzieci, umożliwiających poznanie ich interpretacyjnego myślenia i działania, zadbano o stworzenie

¹¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 132.

¹² *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 17–18.

¹³ J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 29.

¹⁴ *Światy dziecięcych...*, s. 8.

dzieciom warunków pozwalających na swobodne konstruowanie znaczeń. Zastosowano podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych: obserwację, wywiad zogniskowany i wywiad z wykorzystaniem materiałów wizualnych oraz analizę dokumentów.

Jednym z etapów postępowania badawczego było stworzenie okazji do formułowania pytań – prośba o zastanowienie się nad tym, o co dzieci chciałyby zapytać horyzont, i zapisanie pytań do horyzontu. Zaproponowana technika wynika z przeświadczenia, że pytania stawiane przez dzieci pogłębiają rozumienie osobistych sposobów myślenia i wykształcania nowych¹⁵.

Oto pytania sformułowane przez dzieci:

- *Co jest za tobą? Co prowokuje cię do ucieczki? Co robisz przez te wszystkie lata? Co robisz przez ten czas? Co lubisz robić? Co jest twoim sąsiadem? Co rośnie na tobie?*
- *Kto cię stworzył? Kto cię pierwszy odkrył? Kto cię zobaczył? Kto cię złapał? Kto u ciebie był ostatni raz? Kto jest dla ciebie ważny? Kto jest za tobą? Kto mieszka na tobie? Kto jest twoim sąsiadem? ... twoim przyjacielem? Kto cię lubi?*
- *Kiedy powstałeś? Kiedy zaczęłeś istnieć? Kiedy przestaniesz uciekać? Kiedy lubisz bawić się w berka? Kiedy znikniesz? Kiedy cię nie ma? Kiedy śpisz? Kiedy będę u ciebie?*
- *Dlaczego nie da się ciebie złapać? ... nie da się do ciebie dojść? Dlaczego uciekasz? ... nie można cię znaleźć? Dlaczego wychodzisz? ... jesteś niekończący się? Dlaczego powstałeś? ... jesteś potrzebny? Dlaczego ludzie cię zamieszkali?*
- *Po co powstałeś? Po co żyjesz, ... istniejesz? ... jesteś? Po co uciekasz? ... jesteś daleko? Po co świecisz?*
- *Gdzie jesteś? ... najbardziej lubisz być? Gdzie mieszkasz? ... śpisz? Gdzie lubisz podróżować? Gdzie uciekasz? Gdzie byłeś, zanim tu przyszedłeś? Gdzie się kończysz? Gdzie jest więcej horyzontów?*
- *Jak dużo masz lat? Jak uciekasz? Jak jesteś tak duży? ... długi? Jak daleko jesteś? Jak istniejesz? Jak gaśniesz? Jak wyglądasz? Jak oglądasz morze? Jak długo żyjesz?*
- *Czy ty istniejesz? Czy będziesz blisko? Czy możesz uciec? ... chcesz dalej uciekać? Czy lubisz bawić się w chowanego? Czy masz kolegów? Czy człowiek ma dla ciebie znaczenie? Czy ktoś był na horyzoncie? Czy można cię dotknąć?*
- *W jaki sposób nigdy się nie kończysz? W jaki sposób ty uciekasz? ... powstałeś? ... podróżujesz? ... zachodzisz? W jaki sposób cię odnaleźli? W jaki sposób da się ciebie złapać? W jaki sposób ciągle tu jesteś, a jednak gdzie indziej?*

¹⁵ *Ibidem*, s. 31–32.

Analiza pytań sformułowanych przez dzieci i zawartych w nich parafraz semantycznych opisujących znaczenie pojęcia *horyzont* wskazuje na dominację pierwszego spośród pięciu aspektów nazwy przyjętych w *Słowniku języka polskiego*¹⁶. Opisuje on horyzont jako linię, wzdłuż której niebo wydaje się stykać z powierzchnią ziemi: widnokrąg (słońce skrywało się za horyzontem, na horyzoncie pojawiło się), pozorne zbliżanie się¹⁷.

Pytania sformułowane przez dzieci pozwalają dostrzec, że pojęcie horyzontu nie jest dla dzieci jednoznaczne i zakresowo doprecyzowane. Dość wyraźnie widać jednak, iż badani uczniowie postrzegają horyzont jako obiekt odległy, duży/długi, uciekający, znikający, niekończący się. Warto dodać, że takie określenia nie pojawiały się podczas stosowania innych technik badawczych.

Sformułowane pytania pomogły w uchwyceniu procesu dziecięcego rozumienia pojęcia *horyzont* i zweryfikowania go w kontekście definicji słownikowej. Odśloniły różnice pomiędzy cechami semantycznymi istotnymi z perspektywy dzieci oraz dorosłych użytkowników języka. Definicja słownikowa nie przekazuje pełnej treści opisującej znaczenie pojęcia i obejmuje jedynie minimum cech definicyjnych. Dzieci poprzez ukazanie indywidualnych wyobrażeń związanych z obiektem ukazują jego pełniejszy obraz. Dokonują wyboru cech istotnych z własnej perspektywy, uznają pewne cechy semantyczne za relewantne, inne zaś za drugorzędne. Odkrywają też dodatkowe cechy stereotypowe i stanowiące potoczną teorię pojęcia *horyzont*.

Przeprowadzone badania na przykładzie pojęcia *horyzont* pozwoliły nam na doświadczenie dziecięcego sposobu interpretacji świata, upewniły nas w przekonaniu, że warto kwestionować poglądy sprowadzające uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Pozwoliły zobaczyć, jak dzieci wykorzystują dane im prawo do uzgadniania sensów i nadawania znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy. Unaocniły, jak ważne miejsce w tym procesie zajmują pytania stawiane przez dzieci¹⁸.

Rezultaty uzyskane w opisanych badaniach potwierdzają pogląd R. Fishera¹⁹, że praca nad przekształceniem grupy uczniów w dociekliwą klasę jest niezwykle trudna. Jest jednak niezbędna. Anna Craft²⁰ stanowczo podkreśla,

¹⁶ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/horyzont.html> (dostęp: 31.05.2019).

¹⁷ Pozostałe aspekty dotyczą: (1) środowiska, otoczenia; (2) zakresu, zasięgu, np. wiedzy, zainteresowań, idei; (3) możliwości, perspektyw, np. nowego życia; (4) zasłony, ściany tworzącej tył sceny, wywołującej złudzenie nieskończoności.

¹⁸ Pełniejsza analiza materiału badawczego zebranego przy wykorzystaniu również innych technik badawczych znajduje się w tekście: J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, *Stwarzanie środowiska edukacyjnego dla dziecięcych sposobów konceptualizowania świata*, „Forum Oświatowe” 2018, t. 30, nr 1 (59), s. 217–231.

¹⁹ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, s. 41.

²⁰ A. Craft, *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*, Routledge, London 2000, s. 6.

iż edukacja powinna zarówno stymulować, jak i wspierać zadawanie pytań przez dzieci i ich nauczycieli, oraz daje kilka praktycznych wskazówek ważnych dla praktyki edukacyjnej:

- tworzenie pytań zawiera zarówno zastanawianie się (dryfowanie) na nie do końca świadomej płaszczyźnie, jak i konkretne zadawanie pytań;
- musimy pamiętać, że dzieci zadają pytania naturalnie. Ważne, abyśmy w klasie potrafili znaleźć równowagę między odpowiadaniem na pytania tak, by nie powstrzymywać ciekawości dzieci, a równocześnie poradzić sobie z dużą liczbą uczniów i koniecznością realizowania wcześniej opracowanego programu.

Rozwijanie myślenia pytajnego pozostaje wciąż niezrealizowanym zadaniem współczesnej polskiej szkoły. Tym cenniejsze są zatem wszelkie działania zmierzające do zmiany tego stanu rzeczy. Jednym z pomysłów może być wprowadzanie takich strategii, które będą wyzwalały i wspierały myślenie pytajne uczniów.

Jednym z najlepszych sposobów rozwijania inteligencji dzieci jest poważne traktowanie ich pytań, a nauka zadawania dobrych pytań musi stanowić część ogólnego planu nauczania myślenia u dzieci²¹. Podobny pogląd prezentują również inni autorzy. Przykładem może być tu koncepcja Alane Jordan Star-ko, której praktyczną egzemplifikację możemy odnaleźć w Programie nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej *Przygoda z klasą*²² czy koncepcja filozofowania Matthew Lipmana opisana w rozdziale szóstym niniejszego tomu.

²¹ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubińscy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 55.

²² J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski i inni, *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej „Przygoda z klasą”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.

Rozdział 5

Pytania w dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej

Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć.

Albert Einstein¹

Dynamicznie zmieniająca się współczesność wymaga od szkoły wyzwania i rozwijania cech człowieka innowacyjnego². Człowieka wielowymiarowego, złożonego wewnętrznie, o orientacji twórczej, transgresyjnej, posiadającego kompetencje potrzebne do rozwiązywania nowych i trudnych problemów. Człowieka o kompetencjach heurystycznych i emancypacyjnych w twórczym poznawaniu i przekształcaniu świata. Stawiającego pytania, zdolnego do myślenia, odsłaniającego wieloznaczność, potrafiącego dokonywać wyborów. Umiejętność stawiania pytań staje się jedną z najważniejszych kompetencji współczesnego człowieka. Zdolność tę możemy wzmocnić lub stłumić. W takim kontekście pojawia się pytanie o szkołę jako przestrzeń, która uśmierca lub podtrzymuje, rozwija i wykorzystuje naturalne bogactwo dziecięcych pytań – pytanie o miejsce pytań w edukacji szkolnej.

Trudno przecenić rolę pytań w procesie dydaktycznym, pytania są „wehikułem”, za pomocą którego uczniowie w trakcie zajęć i wspólnie z prowadzącym podróżują

¹ A. Calaprice, *Einstein w cytatach*, tłum. M. Krośniak, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2014.

² J. Kozielecki, *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

w określonym kierunku. Z punktu widzenia ucznia postawienie właściwego pytania wydaje się być niejednokrotnie czynnością bardziej wartościową od udzielania odpowiedzi³.

Odpowiedź na nie zależy od przyjętego dyskursu. Uznając, że ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym pożądanym, również miejsce i rola pytań jest efektem kulturowych negocjacji społecznych. Dorota Klus-Stańska wyróżniła pięć dyskursów w pedagogice wczesnoszkolnej: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-rozwojowy i konstruktywistyczno-społeczny oraz krytyczno-emancypacyjny⁴. W niniejszym tekście dokonam analizy dwóch, najbardziej obecnych we współczesnej szkole. Będą to dyskursy: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny oraz (szeroko rozumiany) konstruktywistyczny.

Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny

U swych źródeł ma socjologiczną teorię funkcjonalizmu społecznego i behawiorystyczną teorię uczenia się. Jest dyskursem asymetrycznych uprawnień. D. Klus-Stańska nazywa go dyskursem transmisji wiedzy o dominującej roli nauczyciela. To on jest źródłem wiedzy ucznia, którą przekazuje, realizując (użyjmy tu terminologii Roberta Sternberga) strategię dydaktyczną wykładu i strategię pytań opartych na faktach⁵.

Dydaktyczna strategia nauczania przyjmuje wcześniejsze określenie wiedzy – zanim dziecko zacznie ją zdobywać – wykorzystuje metody nauczania zakładające ścisłe kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela. Zdobywaniu wiedzy nie musi towarzyszyć jej poszukiwanie ani krytyczna analiza i ocena jej wartości. Brakuje w niej przestrzeni, w której mogłyby zostać dopuszczone do głosu pytania uczniów⁶.

Stosując strategię pytań opierających się na faktach, nauczyciel zadaje uczniom wiele pytań, których głównym celem jest ustalenie faktów. Pytania te pojawiają się w końcowej fazie procesu uczenia się po to, by sprawdzić,

³ B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2, s. 116.

⁴ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 25–78.

⁵ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubińscy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 38.

⁶ Por. M. Szczepska-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna...*

czy uczniowie poprawnie zapamiętali zdobytą wiedzę. Sprzężenie zwrotne ze strony nauczyciela to zasadniczo komentarze typu „dobrze”, „tak” lub „nie”. Ta strategia zakłada duży stopień interakcji między uczniem a nauczycielem, ale jest ona krótkotrwała; nie towarzyszy jej dyskusja, która mogłaby rozwinąć się w odpowiedzi na poszczególne pytania. Szybkie, zamknięte, faktograficzne pytania bywają jednak potrzebne. Utrwalają i przypominają uczniom, co już wiedzą⁷.

W wymienionych strategiach dominują pytania nauczycieli, którzy traktują je jako swój przywilej i dlatego zadają niemal wszystkie pytania. Klasyczna interakcja między nauczycielem a uczniem przyjmuje postać schematu: pytanie – odpowiedź – pochwała/nagana. Badania prowadzone w angielskich przedszkolach wskazują, że częstotliwość zadawania pytań przez nauczyciela w stosunku do wszystkich wypowiedzi wynosi 47%, częstotliwość w przeliczeniu na ucznia – 4%. Im więcej pytań zadają nauczyciele, tym mniej do powiedzenia mają dzieci. Zachodzi także większe prawdopodobieństwo, że przy częstych pytaniach nauczyciela uczniowie nie będą dyskutować nad zadaniem, zadawać pytań czy rozmawiać ze sobą. Nadmiar pytań nauczyciela skutkuje osiągnięciem celów nakierowujących i instruktażowych, ale nie stwarza właściwych warunków dla rozwoju możliwości dzieci jako narratorów, informatorów czy autonomicznych uczniów. Co więcej, jeżeli to nauczyciel zadaje wszystkie pytania, tym samym narzuca przebieg wydarzeń – to, o czym uczniowie będą myśleć i kiedy⁸.

Pytania te przełamują wiele konwencji związanych z pytaniem. W życiu codziennym zadawanie pytań pełni kilka odmiennych funkcji: służy uzyskaniu informacji, wyrażeniu prośby, okazaniu uprzejmości, zainteresowania, wzmocnieniu poczucia więzi. Tymczasem nauczycielom przyznaje się prawo do zadawania pytań, na które znają już odpowiedź. W odróżnieniu od typowej rozmowy nauczyciele oczekują udzielenia właściwej odpowiedzi⁹.

Najczęściej należą do pytań typu zamkniętego, z odgórnie narzuconymi poprawnymi odpowiedziami. Są one skuteczne w sprawdzaniu wiedzy dziecka opartej na faktach. Jeśli jednak nauczycielowi zależy na zachęceniu dziecka do myślenia, do zadawania pytań z własnej inicjatywy, prezentowania swoich opinii czy wątpliwości oraz opowiadania, to wówczas stosowanie szczegółowych zamkniętych pytań nie doprowadzi do uzyskania pożądanego celu.

Pytania zamknięte prowokują krótkie odpowiedzi, podczas gdy pytania otwarte sprzyjają odpowiedziom bardziej rozbudowanym. Z tego powodu lepiej nie rozpoczynać zajęć

⁷ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć...*, s. 38.

⁸ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalczak-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 155–164.

⁹ *Ibidem*, s. 155.

od pytań zamkniętych, ponieważ szybka i bezrefleksyjna odpowiedź może negatywnie wpłynąć na zaangażowanie w dalszej części zajęć¹⁰.

Dominacja takich pytań prowadzi do szybkiego przyswajania przez uczniów informacji faktograficznych, pozwala na osiąganie wyższych rezultatów w testach na opanowanie informacji o dużej zawartości faktów. Promuje uczniów o krytyczno-analitycznym sposobie myślenia.

W obu przedstawionych strategiach pytania uczniów zajmują dużo mniej miejsca i mają swoją specyfikę. Uczniowie zadają je, gdy nie rozumieją tego, co przekazuje nauczyciel. Wszystkie inne pytania, nawet jeśli uczniowie próbują je zadać, są deprecjonowane, traktowane jako zakłócające zgodny z konспекtem przebieg zajęć.

Omówione strategie służą, podążając za myślą Józefa Koźmieleckiego, kształceniu człowieka oświeconego, które odegrało ważną rolę w historii, gdy środowisko było względnie trwałe i niepowtarzalne. Dziś przypomina jednak „wygasły wulkan”. Staje się nieprzydatne w środowisku zmiennym, ruchomym i dynamicznym, w którym przystosowanie i rozwój nie polega na stosowaniu gotowej wiedzy, ale na rozwiązywaniu nowych, otwartych problemów materialnych, społecznych i osobistych¹¹. Celem tego kształcenia jest wizja człowieka jednowymiarowego, człowieka odbiorcy, a nie sprawcy. Uczeń nie jest traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, ale jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Staje się przedmiotem oddziaływań, odbiorcą wiedzy naukowej i systemu społecznych wartości. Jego inicjatywa i pasja poznawcza zostają zepchnięte na dalszy plan.

Dyskurs konstruktywistyczny

Przeciwagą dla wzorca człowieka oświeconego jest model człowieka innowacyjnego, charakterystyczny dla dyskursu konstruktywistycznego. I choć J. Koźmielecki traktuje te wzorce jako opozycyjne, osobiście nie postuluję bezkrytycznego usuwania wzorca człowieka oświeconego – zwłaszcza w sytuacji gwałtownego obniżania się poziomu wykształcenia ogólnego (tym bardziej że bliskie jest mi stanowisko Bogdana Suchodolskiego, według którego podziały dychotomiczne często upraszczają złożone zjawiska. Zgadzam się też z poglądem, iż postawie twórczej sprzyja szeroka wiedza ogólna pozwalająca choćby na tworzenie bisocjacji). Za konieczne i możliwe uznaję jednak docenianie cech człowieka innowacyjnego. Człowieka wielowymiarowego, złożonego

¹⁰ B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań...*, s. 118.

¹¹ J. Koźmielecki, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *idem, Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

wewnętrznie, o orientacji twórczej, transgresyjnej – sprawcy. Człowieka o kompetencjach heurystycznych i emancypacyjnych w twórczym poznawaniu i przekształcaniu świata. Stawiającego pytania, zdolnego do myślenia krytycznego, odślanającego wieloznaczność, potrafiącego dokonywać właściwych wyborów i podejmować decyzje. Posiadającego kompetencje potrzebne do rozwiązywania nowych i trudnych problemów, poczucie autorstwa zdarzeń i kontroli otoczenia.

Kształceniu człowieka innowacyjnego sprzyja strategia dialogiczna dająca możliwość samodzielnego sformułowania pytań przez osoby nauczane, stanowiąca opozycję do pasywnego sposobu przyswajania informacji, będąca przejawem czynnej postawy badawczej¹². Strategia opierająca się na pytaniach skłaniających do myślenia, pytaniach nakierowanych na odczytywanie znaczeń, rozumienie i osvajanie świata¹³. Prowokowani poznawczo uczniowie jako pierwsi zaczynają stawiać pytania (dają impuls do zmiany rozwojowej), a nauczyciel przejmuje raczej rolę przewodnika czy pomocnika. Na ogół nie istnieje jedna poprawna odpowiedź na te pytania, uczeń nie otrzymuje więc odpowiedzi zwrotnej typu „dobrze” lub „źle”. Nauczyciel stara się raczej skomentować bądź uzupełnić wypowiedź ucznia i może nawet zmienić zdanie na dany temat. Jeśli dyskusja zbyt daleko odbiega od tematu, nauczyciel może to skomentować albo zadać pytania pozwalające skupić się nad omawianym problemem. Wybór tej strategii zaciera różnice między nauczycielem a uczniem, nauczyciel jest zaś bardziej przewodnikiem czy pomocnikiem niż nauczycielem w tradycyjnym rozumieniu tego słowa.

W takim podejściu do edukacji nauczyciele z uwagą słuchają uczniów, starają się dociec, co ci mają na myśli. To, co dziecko mówi i jak myśli, staje się dla nich punktem wyjścia do udzielenia mu odpowiedzi i organizowania nauczania. Nauczanie dialogujące sytuuje mówienie i słuchanie w centrum procesu edukacyjnego, wykorzystując siłę rozmowy i dyskusji do stymulowania oraz pogłębiania uczenia się i rozumienia¹⁴.

W odróżnieniu od strategii pytań opartych na faktach strategię dialogiczną cechuje obecność fazy ożywionych pytań dodatkowych. Dochodzi tu także

¹² B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań...*, s. 116.

¹³ Klasycznym przykładem wykorzystania pytań i metody dialogicznej jest metoda Sokratesa. Dialogi, które prowadził filozof, cechowała wirtuozeria myśli, jednak nie był to proces w pełni spontaniczny. Swoją sztukę zawdzięczał, oprócz ogromnej wiedzy, również najwyższej klasy warsztatowi, którego sednem było założenie, że aby zadać serię pytań prowadzących do jakiegoś wniosku, trzeba najpierw mieć ogólny zarys wnioskowania i zdawać sobie sprawę ze struktury analizowanego problemu. Inaczej trafne pytania nie dało się postawić. Sokrates doskonale kontrolował tok wywodu, a uporządkowanie zadawanych przez niego pytań i udzielanych odpowiedzi wykluczało tezę o przypadkowości i spontaniczności. Zob. *ibidem*, s. 115–126.

¹⁴ M. Żytko, *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 318.

do znacznie większej interakcji między uczniami niż w przypadku innych strategii nauczania. Docenia ją Jerome Bruner i nazwa „miękką technologią” dobrego nauczania, stanowiącą nieocenioną pomoc w klasie szkolnej: technologią, która przywiązuje wagę do rozwiązywania naukowych problemów, a nie do gotowej nauki i „odpowiedzi”. Lokuje w niej „sztukę stawiania odważnych pytań”, a także „sztukę pielęgnowania dobrych pytań, utrzymywania ich żywotności”. Za dobre pytania uznaje te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste lub kanoniczne prawdy, wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności¹⁵. Ta strategia sprzyja uczniom o wszystkich rodzajach inteligencji, pozwala na wykorzystanie zarówno myślenia krytyczno-analitycznego, jak i twórczo-syntetycznego czy praktycznego¹⁶.

W strategii dialogicznej pytania zadają zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

Pytania stawiane przez nauczycieli

Pytania nauczyciela stanowią pomost pomiędzy nauczaniem a uczeniem się. Jean Piaget nazywa je stymulatorem intelektu, stymulują bowiem konflikt poznawczy, dzięki któremu dziecko przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Ważne, by miały charakter rozwojowy, by stanowiły wyzwanie, były zaskakujące i wzbudzały pozytywne emocje. Takie pytania wzburzają umysł, sprawiają kłopoty. Lew Wygotski uznaje je za decydujące w osiągnięciu strefy najbliższego rozwoju. Informacje werbalne, wyrażane w postaci pytania kierowanego do dziecka (np. „A gdyby tak spojrzeć z innej strony...?”, „A gdyby tak spróbować inaczej rozwiązać ten problem?”), mają znaczenie formatywne, pobudzają aktywność dziecka, stanowią wyzwanie i dostarczają intelektualnego wsparcia, budują rusztowanie dla jego rozumowania i myślenia. Również dla J. Brunera pytania są rusztowaniem dla uczenia się dziecka. W jego świetle niby jarzącej się ciemności widać zarówno prawdę, jak i tajemnicę. Jednak nie wszystkie pytania pomagają w uczeniu się, nie wszystkie motywują do słuchania oraz myślenia¹⁷.

Pytania nauczycieli pełnią też funkcję diagnostyczną. Pozwalają diagnozować poziom wiedzy uprzedniej uczniów, a także diagnozować sposób ich myślenia, znaczenia, jakie nadają rzeczywistości, oraz mechanizmy ich powstawania. Pozwalają zrozumieć modele mentalne konstruowane przez uczniów

¹⁵ J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 176.

¹⁶ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć...*, s. 38–39.

¹⁷ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 29–30.

w procesie poznawania świata i budowania swojej wiedzy. Pozwalają uzyskać informacje zwrotne od dziecka, ocenić poziom jego kompetencji oraz dostosować się do aktualnego stanu dziecka, a w konsekwencji efektywnie organizować proces dydaktyczny.

Istnieje wiele rodzajów pytań uznawanych za skuteczne, sprzyjające procesowi uczenia się. Ważne, by pytania stawiane przez nauczycieli były związane, klarowne, bezpośrednio związane z tematem i zakotwiczone w kontekście. Pytania, które nie wymagają wprost od osoby odpowiadającej odwołania się do kontekstu, niemal na pewno spowodują dezorientację¹⁸. Joanna Lubecka i Aleksander Dańda wyróżnili sześć typów pytań pomocnych w stymulowaniu i prowadzeniu dyskusji. Są to: pytania informacyjne – „kto?”, „co?”, „gdzie?”, „kiedy?”; pytania analityczne – „jak?”, „dlaczego?”; pytania o alternatywne działania – „co i jak zrobilibyście?”; pytania hipotetyczne – „co będzie, gdy?”, „co byłoby, gdyby?”; pytania prognostyczne, symulacyjne – „co się stanie?” oraz pytania generalizujące, o wnioski natury ogólnej – „co na tej podstawie?”¹⁹.

Pytania wykorzystywane przez nauczycieli muszą być nie tylko określonego rodzaju, ale także mieć dostosowany do możliwości uczniów „poziom wyzwania”. Niektóre pytania, np. „Jak to nazywamy?”, zadawane w odniesieniu do powszechnie spotykanych przedmiotów, stanowią zadania na stosunkowo „niskim poziomie wyzwania” i pozwalają na ograniczoną liczbę odpowiedzi – czasem nawet w postaci jednego słowa. Inne, np. „Dlaczego tak się stało?”, mogą wymagać dłuższego czasu na zastanowienie się oraz wyjaśnienie. Jeszcze inne, np. „Co myślisz o...?”, nie będą prowadziły do jednej poprawnej odpowiedzi, a w zamian zmuszają do posługiwania się umiejętnością analitycznego myślenia i wymagają zdolności do wydawania krytycznych sądów. Pytania tego typu to pytania otwarte. Ich znaczenie dla procesu uczenia się docenia wielu badaczy²⁰.

Graham Nuthall i John Church uważają, że uczniowie, którym zadaje się pytania otwarte, potrafią spekulować, stawiać hipotezy i dyskutować²¹. Podobnie Benjamin Bloom uznaje, że pytania otwarte pozwalają otworzyć twórczą dyskusję, w czasie której dochodzi do formułowania samodzielnych sądów, przekonań i hipotez, rozwijana jest postawa refleksyjna i krytyczna w stosunku do utartych schematów. Prowokowane są wyższe procesy poznawcze typu analitycznego, syntetycznego i ewaluatywnego²². Irving E. Sigel uważa, że tego typu pytania ułatwiają rozwój wyuczalności dziecka, ponieważ zachęcają

¹⁸ B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań...*, s. 120.

¹⁹ J. Lubecka, A. Dańda, *Casebook. Metodologia tworzenia case study*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera, Kraków 2010.

²⁰ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, s. 159.

²¹ Za: *ibidem*.

²² K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 209.

do nabierania dystansu wobec bezpośrednich, krótkotrwałych konsekwencji przeżywanych przez nie doświadczeń. Dzięki temu dziecko nabywa zdolności do decentracji, myślenia i refleksji nad własnymi działaniami, a w rezultacie staje się bardziej analitycznie nastawione i mniej impulsywne, osiągając skuteczną kontrolę nad własnym procesem uczenia się²³. Pytania tego typu pozwalają na przerwanie dyktatu, czy nawet, jak pisze Krzysztof Szmidt, terroru jednej odpowiedzi, na obalenie nierealistycznej wizji, że na każde pytanie można znaleźć jedną poprawną odpowiedź²⁴.

Robert Fisher apeluje, by nauczyciele, stawiając pytania, pamiętali o kilku prostych, ale ważnych technikach.

Po pierwsze, proponuje stawianie pytań zgodnie z porządkiem wynikającym z narastającej złożoności myślenia koniecznego, by na nie odpowiedzieć, czyli: od prostych pytań pamięciowych, przez pytania wymagające rozumienia i wyjaśniania, potem posłużenia się wiedzą, po analizę, syntezę i ocenianie²⁵.

Jedną z najbardziej typowych technik stosowanych przez nauczycieli jest około sekundowe oczekiwanie na odpowiedź ucznia. Konieczność udzielenia szybkiej odpowiedzi powoduje, że dzieci mają niewiele czasu na zredagowanie, wypracowanie szczegółowej wypowiedzi czy myślenie na głos. Być może dlatego przynajmniej niektóre z nich nie uczą się sposobów efektywnego formułowania i wyrażania swoich myśli oraz prezentowania posiadanej wiedzy. Wydłużenie tego czasu oczekiwania do trzech sekund prowadzi do udzielania odpowiedzi na wyższym poziomie, częstszych, istotniejszych i bardziej przemyślanych. Na dobrą odpowiedź warto poczekać, uważa R. Fisher²⁶.

Warto pamiętać również o stosowaniu zachęt i naprowadzeń, o mobilizowaniu uczniów do głębszego wchodzenia w omawiane zagadnienie. Służą temu pytania typu: „Dlaczego tak myślisz?”, „Co przez to rozumiesz?”. Podobną rolę odgrywają wzmocnienia niewerbalne: kontakt wzrokowy, sygnały mimiczne, np. uśmiech, gesty itp. Warto też pozytywnie wykorzystywać nawet mylne odpowiedzi uczniów.

Dobrze sformułowane pytania nauczycieli mogą stać się jednym z najistotniejszych narzędzi dydaktycznych (jeśli nie najistotniejszym) stosowanych w edukacji. Należy jednak zastrzec, że proces ten powinien mieć charakter dwukierunkowy, tzn. powinien przebiegać tak, by to nie tylko prowadzący zajęcia stawiał pytania, ale także by tworzył warunki prowokujące uczniów do samodzielnego zadawania pytań²⁷.

²³ Za: D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, s. 160.

²⁴ K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, s. 208.

²⁵ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć...*, s. 31–32.

²⁶ *Ibidem*, s. 34. Podobnie Swift i Gooding, 1983, za: D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, s. 161.

²⁷ B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań...*, s. 115.

Pytania stawiane przez uczniów i odpowiedzi nauczycieli

Są jedną z najważniejszych strategii konstruowania osobistej wiedzy uczniów.

Dzięki słuchaniu, dociekaniu, zadawaniu pytań i interpretowaniu odpowiedzi dziecko uczy się i poznaje świat. Język wspomaga rozwój myślenia poprzez stwarzanie okazji do odkrywania, nadawania sensu nowym doświadczeniom, łączeniu tego, co nowe, z tym, co już poznane. Efektywny proces uczenia się zależy od zdolności do zadawania pytań, rozumowania, formułowania twórczych pomysłów, stawiania hipotez i wymiany myśli z innymi²⁸.

Pytania są wyrazem dziecięcej ciekawości, wskazują na trudności w zrozumieniu otoczenia, a ich celem jest odsłanianie sensów i znaczeń rzeczywistości. Są werbalizowaniem tego, co uczeń wie na dany temat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć. Uczeń pyta, bo podejmowane przez niego zadania uznaje za ważne, osobiście znaczące²⁹. J. Piaget za szczególnie ważne uznał pytania typu „dlaczego?” (pytania odnoszące się do wyjaśnienia przyczynowego, pytania odnoszące się do motywacji oraz pytania odnoszące się do uzasadniania). Zdaniem badacza pojawienie się tego typu pytań współwystępuje z istotnymi zmianami w procesie poznania: z rozróżnianiem między tym, co wyobrażone, a tym, co rzeczywiste; z budowaniem rzeczywistości domniemanej oraz z występowaniem kłamstwa³⁰.

Niezwykle ważne we wspieraniu umiejętności pytajnych dzieci są reakcje, zachowania dorosłych będące odpowiedzią na pytania postawione przez dzieci³¹. „Dziecko (uczeń) tylko wtedy pozna przyjemność zadawania pytań, jeśli zasmakuje w odpowiedziach”³². To „odpowiedź ma utrzymać płomień ciekawości umysłowej, a nie gasić go. Dobra odpowiedź jest jak polano drzewa dołożone do ogniska: dodając mu pokarm, syci je i równocześnie podnieca”³³.

²⁸ M. Żytko, *Edukacja językowa w szkole...*, s. 316.

²⁹ B. D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 158–203.

³⁰ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 153.

³¹ Choć najważniejsza jest treść komunikatu, istotny jest też ton głosu i nastawienie emocjonalne odpowiadającego. Dzieci nie lubią też długich wykładów i pouczeń. Zbyt obszerne i trudne wyjaśnienia są dla nich nużące i powodują, że przestają słuchać i zadawać kolejne pytania. Inną pożądaną, a nawet niezbędną cechą jest też interesująca forma i język dostosowany do poziomu rozwoju umysłowego dziecka (M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 253–254).

³² *Ibidem*, s. 253.

³³ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1939, s. 367.

Dorośli, rodzice i nauczyciele, pomagają dziecku zrozumieć otoczenie, podpowiadając, w jaki sposób można je zinterpretować. Takie pośrednictwo pomaga dzieciom (w terminologii Piageta) dostosować nowe doświadczenia do istniejących już schematów i dopasować nowsze doświadczenia przez tworzenie nowych schematów. Kiedy dzieci, zadając pytania, szukają takiego pośrednictwa, dorośli odpowiadają w charakterystyczny sposób. Zdaniem R. Sternberga ich reakcje można przypisać do siedmiu poziomów, przy czym wyższe poziomy reprezentują najwyższy poziom pośredniczenia, a tym samym stwarzają dziecku najlepszą okazję do rozwoju umiejętności myślenia wyższego rzędu. Innymi słowy, pośrednicy (rodzice i nauczyciele), którzy na wyższym poziomie odpowiadają na pytania, wywierają lepszy wpływ na intelektualny rozwój dzieci³⁴. Przykładowo, zastanówmy się nad klasycznym pytaniem dzieci: „Dlaczego drzewa gubią liście jesienią?”.

Poziom 1. Odrzucenie pytań. Kiedy pośrednicy reagują na tym poziomie, podstawowy komunikat przesyłany pod adresem dzieci brzmi, że mają one milczeć. Pytania traktuje się jako coś niewłaściwego czy irytującego. Jeśli dzieci są konsekwentnie karane za zadawanie pytań, uczą się, że nie należy tego robić. To znaczy uczą się nie uczyć.

Poziom 2. Przeformułowanie pytań w odpowiedzi. Na tym poziomie pośrednik odpowiada na pytania dzieci, ale w całkowicie pustym sposób. Odpowiedzi są niczym innym jak tylko odwróceniem pytań. Mówi się wtedy, że drzewa tracą liście, ponieważ są drzewami, ponieważ jest jesień. Często pośrednicy nie są w ogóle świadomi, że odwracają pytanie, gdyż potrafią się posłużyć pseudonaukowym, lecz zupełnie nic nieznaczącym słowem, które ukrywa ich niewiedzę.

Poziom 3. Przyznanie się do niewiedzy lub podanie informacji. Odpowiedzi na tym poziomie może towarzyszyć (lub nie) wzmocnienie, czyli pochwała samego pytania. Odpowiedź bez wzmocnienia polega na stwierdzeniu, że nie zna się odpowiedzi lub na udzieleniu bezpośredniej odpowiedzi na podstawie posiadanej wiedzy. W ten sposób dzieci mają okazję zrozumieć, że ich dorośli pośrednicy nie wszystko wiedzą albo dowiadują się czegoś nowego. Takie odpowiedzi są bardzo sensowne w niektórych okolicznościach, ale nie stanowią najlepszej pomocy, na którą dzieci mogłyby liczyć. Jest tylko jedna różnica między niewzmocnioną a wzmocnioną odpowiedzią: w przypadku tej drugiej pośrednik poprzedza odpowiedź stwierdzeniem: „To dobre pytanie” czy „Cieszę się, że o to pytasz”. Taka odpowiedź nagradza zadawanie pytań i wpływa na ich częstotliwość, a przez to zwiększa szanse dziecka na powodzenie w nauce.

Poziom 4. Zachęcanie do szukania odpowiedzi u autorytetów. Odpowiedzi na poziomie czwartym można podzielić na dwie kategorie w zależności

³⁴ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć...*, s. 51–55.

od tego, czy pośrednik bierze na siebie odpowiedzialność za poszukanie odpowiedzi w odpowiednich źródłach, czy zachęca dziecko, aby zrobiło to samodzielnie. Dzieci uczą się, że wiadomości można szukać. Jeśli pośrednik bierze na siebie odpowiedzialność za znalezienie odpowiedzi, dzieci uczą się, że wiadomości można poszukiwać, ale powinien to uczynić ktoś inny. W efekcie uczą się zdobywać wiedzę w sposób pasywny. Jeśli zaś dzieciom proponuje się, aby same znalazły potrzebne informacje – w encyklopedii, podręczniku, słowniku, Internecie – wtedy one przejmują odpowiedzialność za własną naukę. W efekcie będą umiały aktywnie się uczyć. Rozwijają umiejętność samokształcenia, zamiast po prostu czekać, aż ktoś przekaże im pożądaną wiedzę.

Poziom 5. Rozważanie różnych wyjaśnień. Pośrednik ujawnia własną niepewność, ale jednocześnie podpowiada możliwe rozwiązania i zachęca dziecko, aby samo zdecydowało, które jest poprawne. Na przykład dorosły może zasugerować, że drzewa tracą liście, ponieważ chcą zatrzymać wodę, której nie będzie zimą; że zatrzymują soki w korzeniach, bo gdyby były wyżej, to drzewo zimą by zamarzło; że liście starzeją się i odpadają; że spadają, żeby osłonić ziemię przed śniegiem; że są słabe, delikatne i jesienny wiatr je urywa; żeby na wiosnę mieć nowe, ładniejsze listki; żeby robić z nich bukiety. Dzięki temu dziecko uświadamia sobie, iż nawet pozornie proste pytania mogą prowadzić do formułowania różnorodnych hipotez. Dorosły pośrednik może także zachęcić dziecko, by samo zaproponowało alternatywne odpowiedzi, choćby przy pomocy osoby dorosłej. Ponownie mamy tu do czynienia z bardziej aktywnym sposobem nauki niż w przypadku rozważania odpowiedzi zaproponowanych przez dorosłego.

Poziom 6. Rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami ich oceny. Na tym poziomie uczniów zachęca się nie tylko do proponowania alternatywnych rozwiązań, ale również do ich porównania. Na przykład, jeśli to brak wody odpowiada za spadanie liści, w jaki sposób to sprawdzić? Dzięki odpowiedziom pośredników dzieci mają szansę zobaczyć nie tylko, w jaki sposób można tworzyć, lecz także weryfikować alternatywne hipotezy.

Poziom 7. Rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami oceny i sprawdzaniem tych ocen. Pośrednik zachęca dziecko, aby przeprowadziło eksperymenty, które pozwolą mu na rozróżnienia między alternatywnymi wyjaśnieniami. Dziecko uczy się nie tylko myśleć, lecz i działać zgodnie z własnymi przemyśleniami. Chociaż sprawdzenie każdego wyjaśnienia danego zjawiska może okazać się niewykonalne, często możliwe jest zweryfikowanie przynajmniej niektórych z nich. Na przykład dziecko może sprawdzić, czy wiosną rusza transport wody do gałęzi i liści, czy w wiosennych liściach jest więcej wody niż w jesiennych³⁵.

³⁵ Na doniosłą rolę odpowiedzi wyjaśniających wskazują też badacze Uniwersytetu Michigan, prowadzący badania dotyczące treści dziecięcych pytań. Twierdzą oni, że ciekawość dzieci

Sprawdzeniu, które sposoby odpowiadania na pytania stawiane przez uczniów są najczęściej wykorzystywane w praktyce edukacyjnej, służyły badania diagnostyczne przeprowadzone z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej³⁶. Obserwowano ośmioro nauczycieli i zapisano około dziewięciuset odpowiedzi na pytania postawione przez uczniów klas I–III.

Zdecydowanie najczęściej (72%) pojawiały się odpowiedzi charakterystyczne dla poziomu trzeciego. Nauczyciele przyznawali się do swojej niewiedzy lub podawali określone informacje.

Przykładowo: – *Co to jest kolor?* – *Kolor to jest odbite światło*; – *Dlaczego Anglia nam nie pomogła?* – *Nie widzieli w tym korzyści dla swojego państwa*; – *Kto wymyślił znaki drogowe?* – *Niestety, nie wiem*; – *A nasz świat powstał tak, jak było w „Epoce lodowcowej”?* – *Zupełnie inaczej. Zaraz wam to wszystko opowiem.*

Żadnej z odpowiedzi nie towarzyszyła pochwała za postawione pytanie.

Prawie 20% odpowiedzi przypisano do niższych poziomów pośredniczenia. Do poziomu pierwszego przypisano 11% odpowiedzi. Nauczyciele odrzucali pytania uczniów poprzez ich ignorowanie bądź formułowanie deprecjonującej je odpowiedzi, np.:

Nie teraz; To nie czas na zadawanie pytań; Nie odpowiadam na głupie pytania; ... przestań zadawać takie pytania; A czy to ważne?; Macie pracę – róbcie ją (zamiast zadawać pytania); Skąd taki pomysł... a poza tym nie podniosłeś ręki do góry.

Do poziomu drugiego zaliczono 8% odpowiedzi nauczycieli. Polegały one na przeformułowaniu pytań w odpowiedzi, np.

– *Dlaczego pachną kwiaty?* – *Kwiaty pachną, ponieważ są kwiatami, ponieważ jest wiosna.*

Jedynie 10% spośród wszystkich zanotowanych odpowiedzi stanowią te, które możemy uznać za charakterystyczne dla wyższych poziomów pośredniczenia. Były wśród nich takie, które zachęcały do szukania odpowiedzi u autoritetów (ok. 4%), np.

– *Jaki zasięg ma bomba atomowa?* – *Nie jestem w stanie wam teraz odpowiedzieć, ale poszukam takiej informacji*; – *Skąd się biorą muszki?* – *Czy*

ma swoje granice, które każdy kilkulatek reguluje samodzielnie. To od niego zależy, o jakie zagadnienie będzie dopytywać, a co nie wzbudzi jego ciekawości. Bardzo często jednak dzieci mają skłonność do zadawania tego samego pytania wiele razy, jeśli odpowiedź na nie nie jest dostatecznym wyjaśnieniem. Dlatego odpowiedź dorosłych nie powinna być tylko odpowiedzią, ale przede wszystkim wyjaśnieniem, które zachęci dziecko do zagłębienia się w dany temat, sprowokuje do postawienia kolejnych, bardziej szczegółowych pytań (B. N. Frazier, S. A. Gelman, H. M. Wellman, *Preschoolers' Search for Explanatory Information Within Adult-Child Conversation*, „Child Development” 2009, vol. 80 (6), s. 1592–1611).

³⁶ Badania przeprowadzono w ramach seminarium magisterskiego w latach 2013–2014 w Katedrze Pedagogiki Wieków Dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego.

ktos wie, może pójdziemy do biblioteki i poszukamy odpowiedzi na to pytanie; – Dlaczego wybuchła II wojna światowa? – Przyczyn było bardzo wiele. Jedną z nich była chęć podporządkowania sobie innych krajów przez Niemcy. Proponuje jednak, aby każdy z was postarał się wyszukać choć jedną przyczynę wybuchu II wojny światowej; – Dlaczego możemy jechać na zielonym, a nie na czerwonym świetle? – Według mnie, ktoś to ustalił i tak już zostało przyjęte w zasadach ruchu drogowego, ale może wam uda się odszukać odpowiedź na to pytanie, np. w książkach lub Internecie, i podzielicie się z nami taką informacją.

W części przypadków nauczyciel wziął na siebie odpowiedzialność za poszukiwanie odpowiedzi (już taka postawa uczy, że wiadomości można poszukać), a w części zachęcał uczniów, by zrobili to samodzielnie, oddając dzieciom odpowiedzialność za uczenie się.

Wśród odpowiedzi nauczycieli były też takie, które ujawniały niepewność nauczyciela, ale jednocześnie skłaniały do rozważania rozmaitych wyjaśnień (niespełna 6%), przyjmowania różnych hipotez. Czasem zachęcały do oceny i sprawdzania proponowanych rozwiązań, np.

– Dlaczego kwiaty pachną? – Może dlatego, że zawierają olejki zapachowe, a może chcą zwabić owady albo pomóc pszczołom...; – Dlaczego wskazówki zegara przesuwają się w prawo, a nie w lewo? – Z tego, co mi wiadomo, jest to związane z zachodem i wschodem słońca. Jak myślicie, jak możemy to sprawdzić?

Uzyskane wyniki wskazują na wykorzystywanie przez nauczycieli zróżnicowanych sposobów odpowiadania na pytania uczniów i poprzez to stymulowanie bądź hamowanie rozwoju ich myślenia. Reakcje nauczycieli przechodzą od odrzucenia pytań, na jednym biegunie, do zachęcania dzieci do samodzielnego formułowania i sprawdzania hipotez, na biegunie drugim. Od nieuczenia się, przez bierną naukę pamięciową, aż do nauki myślenia analitycznego, twórczego i praktycznego. Niestety, nazbyt często nauczyciele korzystają z niskich poziomów pośredniczenia, choć – jak sugeruje R. Sternberg – przedstawione strategie wyższego poziomu mogą być wykorzystywane w każdej klasie³⁷.

Uzyskane wyniki potwierdzają zasadność formułowanych przez pedagogów i psychologów zarzutów dotyczących edukacji, której celem jest jedynie przekazywanie uczniom gotowej wiedzy. Edukacji skupiającej się na tym, co wiadome, a pomijającej to, co dopiero warto odkryć. Zarówno autorzy programów i podręczników szkolnych, jak i nauczyciele zbyt rzadko stwarzają uczniom okazję do zadawania oryginalnych pytań, samodzielnego formułowania problemów, szukania ciekawych, niepowtarzalnych rozwiązań.

³⁷ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć...*, s. 52–55.

Rozdział 6

Filozofowanie z dziećmi, czyli udana próba wspierania myślenia pytajnego uczniów

Prawdziwym cudem jest to, że współczesne metody nauczania nie stłumiły całkowicie świętej ciekawości uczniów i ich ochoty do zadawania pytań.

Albert Einstein¹

Koncepcja filozofowania z dziećmi – *Philosophy for Children* (P4C)² – wdarła się w przestrzeń edukacyjną Europy i Polski prawie cztery dekady po tym, jak powstała w Stanach Zjednoczonych za sprawą Matthew Lipmana³ i jego zagorzałej walki o włączenie jej do systemu szkolnego, najpierw w postaci eksperymentu, a potem już oficjalnego programu obowiązkowego amerykańskiej edukacji. Zyski płynące z tego programu były i są nie do przecenienia, zmieniła się jakość życia całych pokoleń młodych ludzi. Od tego czasu powstały liczne instytucje w wielu krajach świata propagujące program M. Lipmana. Są one stowarzyszone w International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)⁴. W Europie działa Europejska Fundacja

¹ R. B. Dilts, *Strategie geniuszy. Myśl jak Albert Einstein*, tłum. C. Matkowski, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2012, s. 170.

² Oryginalny program *Philosophy for Children* opracowano w 1974 r.

³ Nieżyjącego już, niestety, profesora filozofii, w latach 1972–2001 założyciela i dyrektora Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) przy Montclair State College/University (New Jersey).

⁴ Celem ICPIC jest umożliwienie komunikacji między osobami w różnych częściach świata, które są zaangażowane w filozoficzne dociekania z dziećmi, w edukację nauczycieli w tym

na rzecz Rozwoju Dociekań Filozoficznych z Dziećmi „Sophia”⁵, a w Polsce Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”⁶ i całe mnóstwo innych przedsięwzięć łączących filozofię i dzieci.

Założenia teoretyczne programu

Program „Filozofia dla Dzieci” opiera się na obszernej myśli naukowej wyznaczającej jego założenia teoretyczne: filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne. Podstawą jest przekonanie, że filozofia zaczyna się od zdziwienia, a dziecięce zdziwienie światem jest oczywiste i naturalne dla każdego dziecka, bez względu na pochodzenie społeczne, historyczne czy geograficzne.

Filozofię pojmować należy jako naturalną ludzką potrzebę i bezpośrednią mądrość, do której dzieci, jako istoty nie w pełni ukształtowane, miałyby łatwiejszy dostęp. Aby ten dostęp był realny, należy im stworzyć odpowiednie warunki w toku procesu wychowawczego⁷.

Zajmowanie się filozofią przez dzieci, w rozumieniu M. Lipmana, jest raczej czymś, co się robi, niż czymś, co się wie. Jego koncepcja filozofowania z dziećmi nawiązywała do amerykańskiego progresywizmu i wynikała głównie z obserwacji akademickich prowadzonych wśród studentów, u których dostrzegał słabo rozwinięte umiejętności rozumowania, a także z obserwacji własnych synów w wieku szkolnym i ich szczególnie niedomagającego, nieodpowiadającego na potrzeby rozwojowe dzieci środowiska szkoły. Pomysł angażowania dzieci w namysł i dialog filozoficzny wymagał odważnego odrzucenia zakorzenionych w teorii i obecnych w praktyce psychologicznej oraz pedagogicznej przekonań o niezdolności dziecka do tego rodzaju wysiłku. Współczesny rozwój nauk humanistycznych, psychologii i pedagogiki tworzy bardziej przyjazne warunki dla powszechnej akceptacji dziecięcej filozofii. Szczególną zasługę na tym polu mają badacze umysłu i niezwykłości dziecięcego myślenia, dziecięcych teorii umysłu i w ogóle fenomenu dzieciństwa. Wybitnie przysłużyła się temu, aby poważnie

zakresie, w badania oraz opracowanie programów, które rozwijałyby filozoficzne myślenie dzieci. Członkostwo w Radzie jest otwarte dla wszystkich, którzy popierają ten cel.

⁵ European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children „Sophia” od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku organizuje międzynarodowe konferencje poświęcone filozofii dla dzieci w różnych krajach Europy.

⁶ Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” powstało w 2002 r. z inicjatywy m.in. absolwentów Podyplomowego Studium dla Nauczycieli „Nowoczesna Dydaktyka w Szkole. Dociekania Filozoficzne z Dziećmi i Młodzieżą”, których zafascynowała ta idea.

⁷ E. Martens, *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi*, [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, CODN, Warszawa 1996.

traktować myślące i uczące się dziecko, psycholog zajmująca się badaniem umysłów małych dzieci, Alison Gopnik, profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley, która pisze:

W ciągu ostatnich trzydziestu lat naukowe rozumienie dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym przeszło prawdziwą rewolucję. Zwykliśmy sądzić, że dzieci takie postępują irracjonalnie, są egocentryczne i amoralne. Ich myślenie oraz doświadczenie postrzegaliśmy jako konkretne, natychmiastowe i ograniczone. [...] w rzeczywistości małe dzieci nie tylko przyswajają więcej wiedzy, niż sądziliśmy, ale również wykazują znacznie więcej wyobraźni i troski, i są też bardziej wrażliwe niż dorośli. [...] są bystrzejsze i bardziej pomysłowe, a nawet bardziej świadome od nas – osób dorosłych⁸.

Jak zaznacza Robert Piłat⁹, u podstaw programu leży przekonanie, że

dzieci są z natury usposobione do filozoficznych dociekań – nie w sensie rozumienia abstrakcyjnych wytworów filozoficznej spekulacji, ale w sensie uzdolnienia do tych samych operacji myślowych, które tworzą filozoficzną refleksję. Tak samo jak filozofowie, dzieci przeżywają zadziwienie światem, w którym Arystoteles upatrywał źródeł filozofii; tak samo przetwarzają to zadziwienie w nieustające pytania dotyczące kwestii z pozoru oczywistych; tak samo kierują swoją ciekawość nie tylko na świat, ale na własny umysł, język, jego logiczne możliwości, przeżywanie czasu, własnej tożsamości i wiele kwestii głęboko tkwiących w filozoficznej tradycji¹⁰.

Zdaniem M. Lipmana dzieci są złąknione rozumienia, złąknione sensów, lecz nie można ich nimi obdzielić. Dzieci muszą odszukać, odkryć dla siebie znaczenia, osobiście włączając się w dialog i dociekanie¹¹. Poszukują sensu, który nie jest ani dosłowny (jak wyjaśnienia naukowe), ani symboliczny (jak baśnie i bajki). Poszukują sensu, który można nazwać rozumieniem filozoficznym¹². Dlatego tak często zadają pytania, na które tak trudno odpowiadać. Dotyczą one najczęściej trzech dziedzin filozofii: metafizyki, logiki i etyki. Te powody pozwalają traktować filozofowanie jako naturalną metodę rozwijania dziecięcych umiejętności myślowych.

⁸ A. Gopnik, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzczińska, Prószyński Media, Warszawa, 2010, s. 9.

⁹ Robert Piłat, obecnie profesor filozofii, który w latach dziewięćdziesiątych XX wieku jako uczestnik seminarium prowadzonego przez M. Lipmana w Stanach Zjednoczonych poznał koncepcję P4C i jest w zasadzie sprawcą zaistnienia tego programu w Polsce, inicjatorem działań na rzecz zaznajomienia polskich nauczycieli z „Filozofią dla Dzieci”.

¹⁰ R. Piłat, „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych, „*Etyka*” 1993, nr 26, s. 135.

¹¹ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodźka, CODN, Warszawa 1996, s. 19.

¹² *Ibidem*, s. 47.

Myślenie według M. Lipmana

jest procesem tak naturalnym jak oddychanie i trawienie, czymś, co wszyscy robimy. [...] Nawet w najprostszej wymianie pytań i odpowiedzi mamy do czynienia z ogromną kondensacją aktywności umysłu, spowodowaną wielką ilością myśli i szybkością pojedynczych procesów myślowych. Tak bardzo skupiamy uwagę na wypowiedziach rozmówców i własnych, że nie jesteśmy świadomi myślenia. [...] Dlatego skłonni jesteśmy sądzić, że nie sposób je usprawnić¹³, tak samo jak nie sądzimy, by można było doskonalić oddychanie czy trawienie. Zakładamy niejako, że na ogół myślimy tak, jak można to robić najlepiej. [...] Niestety tak nie jest. Istnieją mniej i bardziej efektywne sposoby myślenia. [...] Nieprawidłowe wnioskowanie nie jest może myśleniem umiejętnym, tym niemniej jest to myślenie. Wyciągnięcie niewłaściwego wniosku, błędne definiowanie i klasyfikowanie, bezkrytyczne przyjmowanie faktów, wszystko to są przypadki myślenia, jakkolwiek mamy tu do czynienia z myśleniem nieumiejętnym, niepoprawnym. Celem działań pedagogicznych – przynajmniej na początkowym etapie procesu kształcenia – jest przemiana dziecka, które rozpoczynając naukę szkolną, jest już istotą myślącą, w dziecko myślące poprawnie¹⁴.

Twórcy programu „Filozofia dla Dzieci” twierdzą, że myślenie jest tym rodzajem aktywności, które może być podejmowane wyłącznie swobodnie i najsprawniej przebiega w interesującym dla dziecka przedmiocie wiedzy. Ich zdaniem „tylko filozofia może przyczynić się do autonomicznego myślenia, ponieważ dla filozofii świat jest nowy cały czas”¹⁵. M. Lipman odróżnia myślenie krytyczne od zwykłego. To drugie jest proste i brakuje mu kryteriów. Myślenie krytyczne jest bardziej złożone i opiera się na kryteriach obiektywności, użyteczności i logiki. „Prowadzenie zajęć z filozoficznych dociekań jest szkołą samodzielnego, twórczego i krytycznego, odpowiedzialnego myślenia, które, niezależnie od dalszego profilu kształcenia ucznia, owocuje w jego życiu indywidualnym i społecznym”¹⁶.

Ogólne cele programu można ująć w trzy zasadnicze kategorie:

1. **Doskonalenie umiejętności samodzielnego myślenia za pomocą filozoficznego dialogu.** Jego uczestnicy rozwijają określone umiejętności i uczą się werbalizować problemy oraz nadawać im formę pytań, zauważać sprzeczności i wieloznaczności, argumentować, wyciągać wnioski, uzasadniać swe przekonania i domagać się uzasadnień od innych,

¹³ Edward de Bono, światowy autorytet w dziedzinie nauczania myślenia, twierdził, że w szkołach w ogóle nie uczy się myślenia. Wynika to m.in. z powszechnego przekonania, że myślenia nie można się po prostu nauczyć, jak również z faktu, że w szkołach przygotowujących pedagogów nie uczy się kierowania takim procesem kształcenia.

¹⁴ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia...*, s. 26.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, s. 4.

konfrontować różne style myślenia¹⁷. Dzieci rozwijają się i ćwiczą zdolność rozumowania (wyciągają wnioski różnych typów, klasyfikują i kategoryzują, pracują ze spójnością i sprzecznością, formułują pytania, identyfikują założenia, formułują związki przyczynowo-skutkowe, identyfikują i stosują kryteria, egzemplifikują, konstruują hipotezy, przewidują, uwzględniają konteksty i konsekwencje, generalizują itp. Zakłada się, że dialog generuje refleksję; osoby biorące udział w dialogu są zobowiązane do refleksji, do skoncentrowania się na tym, co zostało powiedziane, do oceny alternatywnych rozwiązań, do zwrócenia szczególnej uwagi na definicje i znaczenia, do rozpoznania opcji, o których wcześniej nie myślały. Czym zatem objawia się poprawne i samodzielne myślenie dzieci w klasach początkowych? Jak je rozpoznawać, w jakich sytuacjach je obserwować, jak je stymulować, co uznać za osiągnięcie w dziedzinie samodzielności myślenia dziecka, a co nim jeszcze nie jest? To są pytania, na które powinien poszukiwać odpowiedzi każdy nauczyciel małego dziecka. Zgodnie z tym, co twierdzi M. Lipman, stan myślenia dzieci manifestuje się w mowie, ujawnia się w szczerych, spontanicznych wypowiedziach uczniów uczestniczących w dyskusji, która jest podstawową metodą prowadzenia zajęć. Dlatego pierwsze, o co trzeba zadbać, to tworzyć w szkole takie sytuacje, w które dzieci chciałyby się zaangażować intelektualnie, żeby jak najczęściej używały języka, szczególnie żeby dyskutowały, rozmawiały ze sobą przynajmniej dwójkami, trójkami albo w większych grupach, i traktować te rozmowy poważnie, to znaczy uważnie się im przysłuchiwać. „Dzieci, które tylko czytają powieści filozoficzne i są pozbawione możliwości porównywania swojej interpretacji z interpretacją rówieśników, nie będą miały możliwości obcowania z bogactwem sensów, które kryją się w książce, a które można odkryć tylko dzięki dyskusji”¹⁸.

2. **Podtrzymywanie naturalnej ciekawości poznawczej dziecka ujawniającej się w fenomenie dziecięcych pytań i wyrażającej dążenie do rozumienia świata** oraz rozwijanie zdolności do odnajdywania sensu w doświadczeniu. Wśród szczególnie pożądanых zachowań werbalnych, będących probierzem tego, w jaki sposób dziecko uczestniczy w procesie kształcenia, są pytania. Szczególnie dobitnie w tym kontekście brzmi konkluzja Neila Postmana: „[...] cała wiedza, którą mamy, powstała w wyniku zadawania pytań, ta umiejętność jest najwyższym narzędziem intelektualnym człowieka. Czy to nie ciekawe zatem, że nie uczy się tego

¹⁷ Por. B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat, *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, CODN, Warszawa 1996, s. 4.

¹⁸ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia...*, s. 76.

w szkołach”¹⁹. M. Lipman twierdził, że dzieci nie tylko zadają dociekliwe pytania, ale także poszukują na nie odpowiedzi. Należy więc stwarzać im możliwość owych poszukiwań, aby na własną miarę odkrywały świat. Charakterystyczna dla dzieci ciekawość poznawcza, przejawiająca się w dociekliwych pytaniach parolatków, często niestety zanika z wiekiem. Dlatego praktyka filozoficznego dialogu służyć ma właśnie zachęcaniu dzieci do stawiania odważnych pytań odzwierciedlających stan ich zaciekawienia i do samodzielnej refleksji mającej wpływ na ich codzienne życie i sens własnych doświadczeń.

3. **Rozwój osobowy i społeczny poprawiający m.in. zdolność porozumiewania się z innymi ludźmi.** Dzieci nie tylko uczą się mówić, ale i słuchać tego, co mają do powiedzenia inne osoby, oraz rozumieć ich myśli²⁰. Grupa, klasa, przekształca się we wspólnotę dociekającą, zaangażowaną w badanie. Dzieci zaznajamiają się z praktyką uważnego myślenia o drugim (troskliwe myślenie), ponieważ stale są w dialogu, który bez udziału drugiego człowieka nie zaistnieje. Dialog staje się dyskusją, kiedy służy wypracowaniu własnej myśli z wkładu innych. Wspólnota dociekająca tworzy więc warunki dla pojawienia się umiejętności oceny i krytyki własnego rozumowania, a także rozumowania kolegów z klasy. Osiągnięcie rozwoju i koordynacji tych umiejętności myślowych wymaga korzystania z umiejętności poznawczych, ale przede wszystkim zaistnienia stopniowego i systematycznego procesu, którego podstawą jest współpraca, zaufanie, samoocena, uwaga, szacunek dla ludzi itd. Jak podkreśla R. Piłat, urzeczywistnienie tego programu prowadzi do kształtowania:
- umiejętności przechodzenia od zdziwienia i niejasno, intuicyjnie odczuwanych problemów do jasno sformułowanych pytań;
 - nawyku i umiejętności uzasadniania i argumentowania swych przekonań;
 - umiejętności przedstawiania swoich myśli tak, by mogły się stać przedmiotem rozważań innych ludzi;
 - gotowości do modyfikowania i zmiany swych poglądów pod wpływem pojawiających się w dyskusji argumentów;
 - nastawienia na samokrytykę i kontrolowanie tego, jak przebiega własne myślenie;
 - śmiałości i radości wymyślania nowych, czasem z pozoru nawet absurdalnych możliwości, umiejętności przeprowadzania eksperymentów myślowych²¹.

¹⁹ Cyt. za I. Czaja-Chudyba, *Rozwijanie myślenia krytycznego u dzieci powinnością współczesnej edukacji*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 296.

²⁰ Por. B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat, *Filozofia dla dzieci. Informacja...*

²¹ R. Piłat, „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana..., s. 135–136.

Zdaniem Aldony Pobojewskiej

filozofowanie wspomaga realizację zadań uznanych za nadrzędne w kształceniu, np. takich jak rozwijanie umiejętności samodzielnego, rzetelnego, krytycznego myślenia czy kształcenie zdolności uczestnictwa w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, sztuki precyzyjnego formułowania sądów. [...] Mówiąc ogólnie, odpowiednio prowadzona edukacja filozoficzna sprzyja rozwojowi samodzielności intelektualnej²².

Metodyka programu

Kluczowym elementem Lipmanowskiej metody jest dialog, dyskusja dialogiczna czy dociekanie, które bardzo zwięźle ujmuje Anna Łagodźka, wskazując trzy cechy:

- a) Jego zakres przedmiotowy ustanawiają pytania stawiane przez uczestników tego dociekania, tożsame lub nietożsame z pytaniami obecnymi w filozoficznej tradycji.
- b) Jego podmiotem staje się wspólnota dociekająca złożona z uczniów lub studentów i nauczyciela, która drogą filozoficznej rozmowy poszukuje odpowiedzi na wybrane pytanie.
- c) Kiedy nauczyciel zabiera głos, nie przedstawia stanowisk zajmowanych przez poszczególnych filozofów lub preferowanego przez siebie stanowiska, które mogłyby być odpowiedziami na diskutowane pytanie. Nie próbuje też naprowadzić pozostałych uczestników dociekania na znane mu odpowiedzi filozofów, jedną lub więcej, bądź na własne filozoficzne przekonania. Co zatem czyni? Najkrócej rzecz ujmując, za pośrednictwem swoich pytań pomaga innym tworzyć i wyrażać filozoficzne myśli oraz je badać²³.

Metodyczne wymagania dotyczące realizacji programu są bardzo proste:

1. Uczniowie siedzą w kręgu tak, by wszyscy się widzieli, co ułatwia powstanie nowego rodzaju komunikacji w grupie, której członkowie kierują komunikaty do siebie nawzajem, a nie, jak to zazwyczaj w klasie szkolnej bywa, do nauczyciela. Słuchają, czytają, rysują, odgrywają scenki, co służy zainspirowaniu dyskusji.
2. Zapoznają się z tekstem albo innym źródłem informacji, przeżycia emocjonalnego, stanowiącym swoisty wyzwalacz zaciekawienia. Wykorzystane teksty mogą pochodzić z materiałów przygotowanych z myślą

²² A. Pobojewska, *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2007, nr 3, s. 14.

²³ A. Łagodźka, *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 100–101.

- o programie, ale też mogą to być fragmenty literatury pięknej, teksty publicystyczne, filmy, obrazy itp.
3. Uczniowie zgłaszają problemy ujęte w formie pytań, które są efektem pracy indywidualnej lub grupowej. Powinny być zapisane i widoczne dla wszystkich uczestników. Pytania dziecięce są tak ważne w procesie dociekania i w ogóle w procesie uczenia się, że część zajęć przeznaczają się w całości na kształtowanie umiejętności formułowania pytań.
 4. Wybierają pytania do dyskusji, często wybór dokonywany jest przez głosowanie, bywa spontaniczny lub poprzedzony analizą pytań, próbą klasyfikowania czy grupowania wszystkich propozycji.
 5. Dyskutują, debatuje nad wybranym problemem, wyrażają własne sądy i argumentują. Nawiązują do wypowiedzi innych i troszczą się o coraz lepsze formułowanie swoich i rozumienie cudzych myśli. Rozwój dialogu jest ściśle związany z doskonaleniem umiejętności uważnego słuchania, dzięki któremu możliwe jest ustosunkowanie się do czyjejś wypowiedzi.
 6. Podsumowują, co nie jest tożsame z ostatecznym rozstrzygnięciem problemu²⁴.

A. Łagodzka twierdzi, że dzieci w młodszych klasach świetnie czują się na zajęciach z filozofowania, chętnie angażują się w filozoficzne myślenie, a dzięki niemu intensywnie się rozwijają i czerpią satysfakcję, zaznacza jednak, że gwarantem tego musi być właściwe narzędzie w rękach nauczyciela.

Podstawową kategorią, za pomocą której można opisać i zrozumieć, co dzieje się na lekcji prowadzonej według tego programu, jest określenie „wspólnota dociekająca”. Oznacza ona grupę składającą się z uczniów i nauczyciela, która w rozmowie wspólnie poszukuje odpowiedzi na filozoficzne pytania. Wspólnota dociekająca nie jest jednak czymś, co nauczyciel może w klasie zadekretować, ale czymś, co podczas tych poszukiwań stopniowo się wytwarza. Nauczyciel jest tutaj organizatorem i współtwórcą sytuacji dydaktycznej, która ten proces umożliwia²⁵.

Na takich zajęciach wytwarza się szczególna relacja wzajemnego zaufania między nauczycielem i uczniami, która wymaga bezwzględного szacunku dla dziecięcych opinii i poglądów. Wartością lekcji filozofowania nie jest rozwiązanie jakiegoś ważnego dla dzieci problemu, ale sam fakt uczestniczenia w rozmowie, rozbudzenie własnego zaciekawienia nim i uświadomienie sobie, że towarzyszą temu inne dzieci.

²⁴ Por. B. Elwich, A. Łagodzka, R. Piłat, *Filozofia dla dzieci. Informacja...*, s. 7–12.

²⁵ A. Łagodzka, *Filozoficzne dociekania w klasach I–III*, „Trendy” 2014, nr 1, s. 29.

Materiały dydaktyczne

Cykl powieści autorstwa M. Lipmana napisanych dość potocznym językiem stanowi podstawowy materiał dydaktyczny. Powieści przeznaczone dla młodszych dzieci mają na celu kształcenie krytycznego myślenia, rozumienia pojęć abstrakcyjnych, umiejętności stawiania pytań itp. Natomiast przewidziane dla młodzieży traktują o wybranych zagadnieniach logiki, estetyki, etyki i wiedzy o społeczeństwie. Towarzyszą im podręczniki dla nauczyciela zawierające plany lekcji, plany dyskusji, komentarze filozoficzne i wskazówki metodyczne.

Obecnie program istnieje:

- w pierwotnej wersji amerykańskiej autorstwa M. Lipmana składającej się z siedmiu części (powieści dydaktyczne dla ucznia i podręczniki dla nauczyciela);
- w tłumaczeniach i adaptacjach (m.in. hiszpańskiej, holenderskiej, niemieckiej, chińskiej, bułgarskiej, polskiej, portugalskiej i włoskiej);
- w całkowicie oryginalnych wersjach tworzonych dla poszczególnych przedziałów wiekowych (np. w Anglii, Szkocji, Polsce, Holandii, Australii);
- w postaci licznych luźnych materiałów publikowanych w pismach: „Thinking”, „Analytic Teaching” (USA), „Aprender a Pensar” (Hiszpania), „Critical and Creative Thinking” (Australia) i innych²⁶.

Oryginalna wersja programu składa się z siedmiu części²⁷.

1. Pierwsza to powieść dla najmłodszych *Elfie* i podręcznik *Getting Our Thoughts Together (Porządkowanie myśli)*. Sprzyja rozważaniom na temat natury zdań, ułatwia formułowanie rozróżnień niezbędnych przy poznawaniu i dociekaniu: to, co się wydaje, i to, co jest, jedność i wielość, podobieństwo i różnica.
2. Przeznaczona dla dzieci w wieku 7–8 lat powieść *Kio and Gus* oraz podręcznik *Wondering at the World (Zdziwienie światem)*. Dotyczy prawdopodobieństwa i rzeczywistości, strachu i odwagi, mówienia i działania, prawdy i piękna, różnych aspektów odczuwania świata i przyrody – czasu i przestrzeni.
3. Pixi to ośmioletnia bohaterka powieści o takim samym tytule przeznaczonej dla dzieci zarówno młodszych, jak i starszych. Towarzyszący jej podręcznik *Looking for Meaning (W poszukiwaniu znaczeń)* ułatwia pracę nad zagadnieniami: znaczenie pojęć, definiowanie, szukanie relacji między przedmiotami, formowanie i rozumienie analogii, metafor, poznawania tego, jak myślimy.

²⁶ Por. B. Elwich, A. Łagodzka, R. Piłat, *Filozofia w szkole. Informacja...*, s. 2.

²⁷ *Ibidem*, s. 2–3.

4. Powieść *Harry Stotelmeier's Discovery* i podręcznik *Philosophical Inquiry (Dociekanie filozoficzne)* kontynuują wprowadzanie dzieci w tajniki logiki i reguł myślenia, nie tylko uczą tolerancji jako wartości, lecz także dostarczają środków do jej praktykowania.
5. Teksty *Lisa* i *Ethical Inquiry (Dociekanie etyczne)* umożliwiają dyskusje o tym, na czym polega stawianie się w sytuacji kogoś innego, empatia, co to znaczy posiadać prawa i o prawach dzieci, o związkach między prawami, przywilejami i obowiązkami, o motywach, powodach, racjach przekonań i ocen, o różnych znaczeniach słowa „dobro”. Celem nie jest zaszczerpienie dzieciom określonego systemu wartości, lecz dostarczenie im narzędzi myślowych umożliwiających formułowanie własnych sądów moralnych.
6. Książki *Suki* i *Writing How and Why (Pisać, jak i dlaczego)* zawierają problemy, z jakimi spotyka się młodzież, próbując zrozumieć i samodzielnie tworzyć teksty literackie.
7. Pytania dotyczące społeczeństwa i uczestniczenia w życiu społecznym zawiera powieść *Marek* i podręcznik *Social Inquiry (Rozważanie o społeczeństwie)*.

Zaprezentowane materiały mają jednak swoje wady, choćby tę, że oryginalny program amerykański jest wyraźnie nacechowany kulturowo, a wartość literacka proponowanych lektur nie jest wielka, i chociaż w oryginale zachowują wiele uroku, po polsku nie brzmią dostatecznie dobrze. Wszystko to oznacza, że pożądane jest tworzenie materiałów rodzimych²⁸. Nie wszystkie dostępne są w języku polskim, bowiem przetłumaczono zaledwie trzy części programu oryginalnego²⁹ oraz zbiór opowiadań Berriego Heesena³⁰, a także inne materiały dotychczas niewydane. Wysiłkiem praktyków zaangażowanych w upowszechnianie tej koncepcji powstał też zbiór polskich materiałów inspirowany nauczycieli do tworzenia własnej koncepcji zajęć³¹.

²⁸ R. Piłat, „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana..., s. 143.

²⁹ Przetłumaczono i wydano, jako materiały dydaktyczne na użytek wspomnianych studiów podyplomowych dla nauczycieli: powieść M. Lipmana *Iza*, tłum. D. Szmajda, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1994, i towarzyszący jej podręcznik dla nauczycieli: M. Lipman, A. M. Sharp, *Dociekania etyczne*, tłum. J. Hartman, J. Kucharczyk, J. Pniowski, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1994; powieść M. Lipmana *Marek*, tłum. R. Piłat, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1994, i towarzyszący jej podręcznik dla nauczycieli: M. Lipman, A. M. Sharp, *Rozważania o społeczeństwie*, tłum. J. Kucharczyk, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1994.

³⁰ B. Heesen, *Mali, lecz dzielni. Materiały pomocnicze do programu Filozofia w Szkole*, tłum. B. Elwich, J. Kucharczyk, A. Łagodźka, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1994, wyd. 2: Warszawa 2001; B. Heesen, *Najdziwniejsze krzesło świata. Materiały pomocnicze do programu Filozofia dla Dzieci*, tłum. K. Bobiński, B. Elwich, R. Klynstra, A. Łagodźka, R. Piłat, Ł. Żebrowski, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1997.

³¹ *Dzieci i świat. Materiały pomocnicze do pracy z programem Filozofia dla Dzieci*, Fundacja *Edukacja dla Demokracji*, Warszawa 1997; H. Diduszko, R. Piłat, *Myśli na podium*.

Rola nauczyciela w filozofowaniu z dziećmi

Sam M. Lipman zwraca uwagę na potrzebę kształcenia nauczycieli do prowadzenia zajęć z filozofowania³², a autorzy polskiej wersji programu wyraźnie charakteryzują funkcje i powinności nauczyciela w takiej edukacji.

Zadaniem nauczyciela nie jest przekazywanie wiedzy, lecz zachęcanie do myślenia, śledzenie procedur myślowych, pomoc w ich stosowaniu oraz ułatwianie procesów komunikacji w grupie. Nauczyciel nie modeluje treści filozoficznych poglądów uczniów i nie sprawdza ich zgodności z własnymi przekonaniem. Jego zadaniem jest doprowadzić do tego, by idee stworzone i wypowiedane przez uczniów były coraz staranniejsze i coraz bardziej wszechstronnie badane podczas dialogu. Nauczyciel obserwuje rozwój umiejętności poznawczych uczniów i komunikacji w grupie. Zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju tych umiejętności, uważne obserwowanie tworzenia się wspólnoty dociekającej oraz śledzenie indywidualnych postępów uczniów³³.

Na zajęciach filozofii nauczyciel jest uważnym słuchaczem. Panuje tu reguła powstrzymywania się przez niego od podawania, wskazywania jedynej słusznej prawdy, opinii, oceny lub stanowiska własnego czy innego autorytetu. Notabene stanowi to przedmiot dyskusji zwolenników i przeciwników Lipmanowskiej koncepcji. Doskonale nakreśla i wyjaśnia tę regułę A. Pobojevska, która uważa, że wyrwanie jej z kontekstu przyczynia się do wielu nieporozumień³⁴.

Na takich zajęciach rola nauczyciela jest więc odmienna od tradycyjnej. Nie jest on arbitrem w dziedzinie, którą zgłębiają dzieci, powstrzymuje się od ocen, szanuje i akceptuje dziecięce opinie i poglądy. Okazując autentyczną chęć dociekania, inspiruje i zachęca uczniów do ujawniania swych myśli i poddawania ich badaniu oraz konfrontowaniu z poglądami innych osób. Nauczyciel powinien:

- odwoływać się do ich zainteresowań – służą temu pomocnicze pytania, np.: „Dlaczego cię to zainteresowało?”, „Czy zgadzasz się z tym poglądem?” itp.;

Materiały pomocnicze do programu „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” (temat: sport), Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” i Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, Warszawa 2004.

³² M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia...*, s. 56–58.

³³ B. Elwich, A. Łagodźka, B. Pytkowska-Kapulkin, *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*. Opis programu edukacyjnego, Agencja Wydawniczo-Reklamowa Halina Wodniak, Warszawa 1996.

³⁴ A. Pobojevska, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2012, nr 3, s. 352–363.

- pomagać precyzować formułowane zagadnienia, gdyż dzieci często mają trudności w uściśleniu swoich myśli: „Czy chodzi Ci o to, że...?”, „Czy to, co powiedziałaś, można ująć...?”. Jednak to precyzowanie nie może zniekształcać sensu wypowiedzi dziecka;
- nakłaniać i zachęcać dzieci do rozwijania swoich wypowiedzi, co wpływa na rozwój dyskusji nad danym zagadnieniem;
- ośmielać uczniów do tworzenia wnioskowań, które są jednym z ważnych elementów budowania dialogu. Należą do nich: wynikanie logiczne, a także wydobywanie wniosku z tego, co zostało powiedziane nie wprost: „Czy sugerujesz, że...?”, „Jeśli jest tak, jak mówisz, czy z tego wynika, że...?”;
- skłaniać do prób definiowania używanych pojęć, co niekiedy sprzyja rozwojowi dyskusji;
- swoim zachowaniem, chęcią nadmiernego porządkowania, kontrolowania nie hamować podjętej dyskusji.

Wartością lekcji filozofowania nie jest rozwiązanie jakiegoś ważnego dla dzieci problemu, ale sam fakt uczestniczenia w rozmowie, rozbudzenie własnego zaciekawienia nim i uświadomienie sobie, że w tym zaciekawieniu uczeń nie jest osamotniony.

Rozwijanie pytalności dzieci – doświadczenia z praktyki

Jednym z najistotniejszych atutów omawianej koncepcji jest umożliwienie dzieciom wyrażania swojej ciekawości i wątpliwości w postaci pytań bez narażania ich na pobłażliwość, pogardę, negatywną ocenę lub w najlepszym razie na niezauważanie tego przejawu ich życia mentalnego. W filozofii dla dzieci znajdziemy przynajmniej kilka momentów, w których jest miejsce na pytania uczniów. Pierwszy moment występuje wtedy, gdy inicjowane jest zajęcie, prezentowany czynnik wywołujący dziecięce zainteresowanie, np. ćwiczenie albo czytany tekst. Na tych zajęciach zajmowanie się jakimś tekstem wcale nie służy poznaniu tego, co w nim napisano, o czym on jest – jak powszechnie w praktyce szkolnej, ale na poznaniu tego, czego tam nie napisano wprost. Często na zajęciach czytam dzieciom opowieść o Księżu Indyku³⁵, który tak naprawdę był synem królewskim, tylko popadł w obłęd i wyobrażał sobie, że jest indykiem i zachowywał się tak, że wszystkich to martwiło, więc poszukiwano kogoś, kto

³⁵ *Książę Indyk*, [w:] *Dzieci w świecie myśli. Materiały szkoleniowe Studium Podyplomowego Nowoczesna dydaktyka w szkole. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą*, red. zespołowa, Kolegium Nauk Społecznych i Administracji Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001, s. 87 (*Die Erzählungen des Rabbi Nachman von Bracław*, red. M. Brocke, Hamburg 1998, s. 237, tłum. z j. niem. M. Maciejczak).

go (księcia) uleczy. Po lekturze tekstu, który dzieciom się podoba, powstają m.in. takie pytania³⁶:

- *Skąd wiadomo, że to jest choroba?*
- *Jak się o tym dowiedział mędrzec?*
- *Skąd mędrzec wiedział, jak się leczy indykiem?*
- *Dlaczego właśnie chciał być indykiem?*
- *A może on nie chciał być królem?*
- *A może on się tylko tak bawił, skoro był dzieckiem przecież?*
- *Gdzie się mędrzec tego wszystkiego nauczył?*
- *Czy można kogoś wyleczyć na niby?*
- *A może on był dzieckiem?*
- *Jak on się czuł, jak nie był sobą, tylko jakimś indykiem, a nie człowiekiem?*

Innym razem trzecioklasiści inspirowani piękną ilustrowaną opowieścią *Kruszek i Jagusia*³⁷, będącą opowieścią o okrucieństwie i zawłościach wojny, doskonale wyczuli sens tego tekstu i postawili następujące pytania:

- *Czy warto mieć przyjaciół?*
- *Czy przyjaźń jest ważna?*
- *Po czym można poznać, że ktoś jest naszym przyjacielem?*
- *Czy łatwo być przyjacielem?*
- *Czy warto być dobrym?*
- *Dlaczego niektórzy ludzie są źli?*
- *Dlaczego dobrzy i źli ludzie się przyjaźnią?*
- *Dlaczego ludzie się kłócą?*
- *Czy kłótnia pomaga w życiu?*
- *Dlaczego są wojny?*
- *Czy warto tworzyć wojnę?*
- *Czy warto iść na wojnę?*
- *Dlaczego wojny są okrutne?*
- *Czy muszą być wojny?*
- *Czy nastąpi koniec świata?*
- *Jak można przeżyć wojnę?*
- *Dlaczego ludzie się zabijają?*
- *Co to znaczy, że wojna nigdy nie umiera, tylko od czasu do czasu zasypia?*
- *Czy można zbudzić wojnę?*
- *Dlaczego przyjaciele są po różnych stronach konfliktu?*
- *Czy wojna może zniszczyć przyjaźń?*³⁸

³⁶ Przykłady pytań zaczerpnęłam z arkuszy stenogramów, które tworzyłam podczas własnej praktyki w zakresie filozofowania z uczniami klas drugich i trzecich.

³⁷ Elżbieta, *Kruszek i Jagusia*, tłum. D. Doboszowa, Wydawnictwo Endo, Warszawa 1999.

³⁸ Przykłady pytań zebranych podczas zajęć z trzecioklasistami odbytych w toku badań w działaniu.

W podanych przykładach zauważamy różnorodność pytań filozoficznych, a wśród nich metafizyczne, logiczne i etyczne³⁹, prowokujące do dociekań, których celem nie jest sama wiedza, ale zrozumienie.

W filozofowaniu z dziećmi chodzi zatem o to, by zachęcać je do zadawania pytań, na które nie można w sposób pewny odpowiedzieć, ale jedynie przypuszczać i doskonalić odpowiedzi. Wszystkie bowiem stanowią wartość dla procesu dociekania i uczenia się. W konsekwencji uczniowie stają się bardziej zaciekawieni, zainteresowani, zaangażowani i dochodzą do wprawy w formułowaniu najlepszych pytań.

Drugi moment, w którym metoda ta jest otwarta na dziecięce pytania, to czas dyskusji. Tutaj toczą się spory o ważne dla dzieci sprawy i każde dziecko może zawsze pytać, jeśli nie rozumie czyjejś wypowiedzi, czyjegoś argumentu. W trakcie dziecięcych dyskusji niejednokrotnie miałam okazję zaobserwować następujące pytania świadczące o dociekliwości i samodzielności myślowej: „Skąd wiesz, że tak...”, „A skąd możemy być pewni, że...”, „Kto się ze mną zgadza?”. Drugoklasiści, przeglądając się w dużym lustrze, rozpoczęli spór o to, czy odbicie w lustrze jest żywe czy nie. W spontanicznej dyskusji pojawiły się jakże niezwykle pytania:

- *Co to znaczy życie?*
- *Czy odbicie coś wie?*
- *Czy odbicie też ma w środku wszystko to, co ma to dziecko?*
- *Czy w lustrze (tam w środku, gdzie jest to odbicie), słychać to, co u nas (w klasie)?*
- *Czy jeśli ja mam brata, to moje odbicie też ma w swoim świecie brata?*⁴⁰

Zasadnicza ważność pytania w myśleniu filozoficznym polega na tym, że odpowiedzi nie są nigdy traktowane jako ostateczne. Są jedynie przejściowym etapem w niekończącej się wędrówce ku kolejnym zdumieniom i wynikającym z nich pytaniom⁴¹.

Twórcy filozofii dla dzieci i praktykujący w tym zakresie wychowawcy zauważają, że dzieci, gdy tylko mogą to robić, zadają wiele pytań i są w tym bardzo spontaniczne. Uczniowie klas początkowych potrafią roztrząsać przedziwne sprawy – „proszę pani, jeśli nic to jest takie kompletne nic i tego nie ma, to jak to może wypełnić nicość. Bo nicość jest, prawda?”. Dostrzegają dookoła siebie rzeczy, których my, dorośli, tylko się domyślamy – „Niektórzy robią koleżeńskie rzeczy na pokaz, bo chcą dostać dobrą ocenę”, mają

³⁹ Zgodnie z typologią M. Lipmana, zob. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia...*, s. 47–50.

⁴⁰ Przykłady pytań zaczerpnęłam z arkuszy stenogramów, które tworzyłam podczas własnej praktyki w zakresie filozofowania z uczniami klas drugich i trzecich.

⁴¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 207.

niezawodną intuicję i niezwykłą zdolność przewidywania, są fantastycznymi obserwatorami – „Ludzie starzy są samotni, bo nie mają kolegów, bo niektórzy już umarli. Albo sami nie mogą do nich chodzić. I tamci ich nie pamiętają”⁴².

Dlaczego w filozofii dla dzieci tak ważne są pytania dziecięce, a nie nauczycielskie? No cóż, wydaje się, że to, co cechuje dzieci, to otwartość i odwaga, myślenie nieskrępowane schematami, w efekcie czego powstają pytania bardzo oryginalne, ciekawsze niż te, które zadaliby dorośli, bo przede wszystkim są one autentyczne i naprawdę interesujące dla dzieci. Ilustruje to zestawienie w tabeli 1.

Tabela 1

Pytania uczniów i nauczycieli dotyczące tematu *Czas*

Pytania nauczycieli	Pytania uczniów klasy II
1. Dlaczego mamy ciągle mało czasu?	1. Kto wymyślił czas?
2. Dlaczego to my musimy się podporządkować czasowi, a nie czas nam?	2. Czy czas jest, czy jest wymyślony?
3. Dlaczego zakochani nie liczą czasu?	3. Czy czas się skończy?
4. Dlaczego wszystko, co się zaczyna, musi się kończyć?	4. Czy w kosmosie wszędzie jest czas?
5. Dlaczego czasu nie można zatrzymać?	5. Dlaczego zegary idą w jedną stronę?
6. Co by było, gdyby czas można było zatrzymać?	6. Co by było, gdyby nie było czasu?
	7. Skąd wiadomo, że czas jest?
	8. Jak naprawdę wygląda czasoprzestrzeń?
	9. Czy istnieją wehikuły czasu?
	10. Dlaczego czasu nie można dotknąć?
	11. Czy można przenieść się w czasie?
	12. Dlaczego istnieją strefy czasowe?
	13. Po co istnieje czas?
	14. Dlaczego już nie używamy zegarów słonecznych?
	15. Dlaczego w każdym telewizorze o tej samej porze jest to samo?
	16. Dlaczego są 24 godziny?
	17. Skąd możemy być pewni, że jest piąta, jak na innym zegarku jest pięć po piętej?

Źródło: Materiał zgromadzony w czasie zajęć dydaktycznych prowadzonych metodą P4C z uczniami klasy II szkoły podstawowej i nauczycielami wychowania przedszkolnego na Uniwersytecie Łódzkim.

Czas to wprawdzie obiekt zainteresowań fizyków, jest też przedmiotem rozważań filozofów, ale także dotyka zwykłego Kowalskiego każdego dnia. Zaciekawienie czasem u dorosłych uczestników zajęć wydaje się ograniczone wiedzą i osobistym doświadczeniem upływającego czasu. Dzieci natomiast

⁴² Przykłady wypowiedzi uczniów zaczerpnęłam z arkuszy stenogramów, które tworzyłam podczas własnej praktyki w zakresie filozofowania z uczniami klas drugich i trzecich.

takich doświadczeń jeszcze nie mają, ich czas tak szybko nie ucieka. Uświadamiają sobie zakres swojej niewiedzy, dlatego w ogóle wątpią w istnienie czasu, próbują badać jego cechy, strukturę, pochodzenie, źródło i sens. Mali filozofowie wpisują się w prawdziwie filozoficzny spór o względny bądź absolutny charakter czasu.

Nie wszystkie pytania, jakie generują mali uczniowie na zajęciach w szkole, są dobrymi – problemowymi, filozoficznymi pytaniami, wywołującymi chęć namysłu i dyskusji. Już sama obecność pytań filozoficznych w szkole jest nieoczywista, bo z jednej strony w tradycyjnej edukacji dzieci są rzadko stawiane wobec możliwości zapytywania, a poza tym zazwyczaj mają do czynienia z przykładami pytań, jakie stawia nauczyciel w konkretnych sytuacjach dydaktycznych, np. podczas analizy lektur szkolnych, dlatego droga do nabycia umiejętności wydobywania z siebie prawdziwie filozoficznych, problemowych pytań jest żmudna i wcale nie łatwa. Aby dowiedzieć się, czy i jakie pytania filozoficzne zadają uczniowie w młodszym wieku szkolnym, w jednym semestrze wprowadzono do praktyki szkolnej zajęcia z wykorzystaniem metodyki dociekań filozoficznych⁴³. W pierwszej fazie badań należało zaobserwować, jaki jest w tej dziedzinie potencjał badanych uczniów klas początkowych. Na użytek wstępnej analizy wyodrębniono trzy kategorie pytań, tworząc autorską klasyfikację: pytania filozoficzne⁴⁴, czyli opierające się na zdziwieniu, niewymagające konkretnej odpowiedzi, poszukujące sensu, dalej pytania posiadające potencjał filozoficzny, czyli takie, które są otwarte, zachęcają do dyskusji, o charakterze ogólniejszym niż sprawy zawarte w tekście, i wreszcie pytania nieposiadające potencjału filozoficznego, czyli wszelkie pozostałe, najczęściej zamknięte, wymagające jednej konkretnej odpowiedzi możliwej do udzielenia po lekturze tekstu.

Jak się okazało, uczniowie klas początkowych uczestniczący w zajęciach z wykorzystaniem dociekań filozoficznych wykazali się zauważalną umiejętnością stawiania pytań filozoficznych i tych z potencjałem filozoficznym. Spośród wszystkich było ich odpowiednio 6% i 16%, czyli razem 22%. Oto przykłady pytań filozoficznych dzieci.

– *Skąd wiemy, czy ktoś nam mówi prawdę, czy nas kłamie?*

– *Po co jest prawda?*

⁴³ Zajęcia te zrealizowano w jednej z łódzkich szkół podstawowych w czasie badań w działaniu przeprowadzonych na użytek pracy magisterskiej przygotowanej pod moim kierunkiem. Zob. A. Szaszkiwicz, *Stymulowanie pytalności uczniów w procesie filozofowania w edukacji wczesnoszkolnej*, niepublikowana praca magisterska, Łódź 2018.

⁴⁴ Maria Szczepska-Pustkowska zauważa, że nie każde pytanie można nazwać pytaniem filozoficznym. Decydują o tym następujące aspekty: odpowiedź na postawione pytanie filozoficzne nie jest łatwa do uzyskania, to pytanie, na które inni także nie znają jednej prawidłowej odpowiedzi, brak ogólnikowości i jednostkowości odpowiedzi na tak postawione pytania. Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *Tropami...*, s. 203–208.

- *No, bo kim ja bym była, jak mogłabym być kimś innym?*
- *Czemu prawda nazywa się akurat prawda, a nie na przykład jakoś inaczej?*
- *Czym jest zło?*
- *Czy naprawdę żyjemy?*
- *Czy naprawdę Ziemia jest okrągła, skoro my tego w ogóle nie czujemy?*

Nie u wszystkich uczniów i nie wszystkie pytania są od razu dobre, wymaga wysiłku, zanim takie się staną. Właśnie wtedy pomocny jest nauczyciel, uważnie śledzący dialog uczniowski. Poniżej pokazuję przykład wzajemnej współpracy uczniów i nauczyciela na lekcji filozofowania w warszawskiej szkole podstawowej. Zazwyczaj zalecane jest organizowanie zajęć, w których uwaga uczniów i nauczyciela skupia się właśnie na zapytywaniu, układaniu, doprecyzowaniu pytań i formułowaniu ich w postaci zadowalającej, szczególnie autora, choć samo pytanie czasem powstaje przy niemalym wsparciu innych.

Tabela 2

Fragment rozmowy uczniów prowadzącej do sformułowania pytania

Treść dialogu	Komentarz pedagogiczny
Ignaś: <i>Czy wszystkie zmysły są tak samo, jakby na takim samym poziomie?</i> Nauczycielka: <i>A można bardziej konkretnie? Co to znaczy: na takim samym poziomie?</i> Ignaś: <i>Czy mogą nas...</i> Oskar: <i>Czy wszystko odczuwamy tak samo, na przykład</i>	Pojawia się pierwsza wspólnota myślenia, gdzie Oskar przejmuje myśl Ignacego.
Nauczycielka: <i>Oskar, poczekaj, chyba Ignacy chciał coś innego. Ignaś...</i> Ignaś: <i>Czy jakby wzrok, czy gdybyśmy coś wzrokiem zobaczyli, to czy odebralibyśmy to tak samo, jak na przykład palcami?</i> Nauczycielka: <i>Dobra, to krótkie pytanie.</i> Ignaś: <i>Czy części ciała, to znaczy, czy nasze zmysły są tak samo wyczulone?</i> Oskar: <i>Ja wiem! Ja wiem!</i> Ignaś: <i>Nie umiem tego...</i>	Widać wyraźnie, jak Ignaś, próbując doprecyzować pytanie, zmaga się ze słowami, czuje niedosyt tego, co chce powiedzieć, jak słowa nie odpowiadają temu, co chce wyrazić.
Oskar: <i>Interpretują przestrzeń tak samo!</i>	Oskar <i>przejmuje</i> i kończy myśl kolegi. Pomaga, a nie rywalizuje, co powoduje, że Ignacy nadal kontynuuje swój tok myślenia, wzbogacony refleksją kolegi.
Ignaś: <i>Czy nasze zmysły są... Tak samo wyczulone.</i> Kajtek: <i>Albo czy nasze zmysły są na tym samym poziomie.</i> [...]: <i>Proszę pani, jaki temat lekcji?</i>	Oto przykład <i>powrotu</i> do rzeczywistości szkolnej związany z notowaniem tematów lekcji w zeszycie. Dzieci potrafią gładko <i>przechodzić</i> z jednej rzeczywistości do drugiej.

Tabela 2 (cd.)

Treść dialogu	Komentarz pedagogiczny
<p>Nauczycielka: <i>Pytajmy dalej.</i> Oskar: <i>Jaki jest nasz świat właściwie?</i> Nauczycielka: <i>Super. Jaki jest nasz świat?</i></p>	<p>Oskar wprowadza nowy <i>kierunek myślenia</i>, ontologiczny, ale nie zostaje on podjęty przez resztę grupy. Temat zostaje <i>zawieszony</i>.</p>
<p>Nauczycielka: <i>Kajtek, miałeś jakieś pytanie.</i> Kajtek: <i>Czy nasze wszystkie zmysły są tak samo... Są na tym samym poziomie? Czy jedne jakby czują coś bardziej, a drugie słabiej?</i> Oskar: <i>To to samo, co pierwsze pytanie!</i> Nauczycielka: <i>No, trochę podobne do pierwszego.</i> Ewa: <i>Czy jeśli... Bo jakby to jest tak, że jak nie znamy czegoś od początku... Bo my się uczymy, że słoń wygląda tak i to jest słoń. A jakbyśmy właśnie... Jak nie znamy tej rzeczy, to sobie możemy zupeł- nie inaczej wyobrazić?</i></p>	<p>Ewa <i>przejmuje</i> myśl kolegi i pogłębia ją w innym kierunku. <i>Przekierowuje</i> myślenie w nową stronę. Pojawia się nowa problematyka epistemologiczna.</p>
<p>Nauczycielka: <i>Ale znowu to jest twoja interpretacja. Zrób z tego pytanie.</i> Ewa: <i>Czy... Hm...</i> Oskar: <i>Ja wiem, ja mogę pomóc.</i> Nauczycielka: <i>Dobrze, ale męczą się Ewa. Jak się pod- da, to Oskar pomoże.</i> Ewa: <i>Czy jeśli... Czy jeśli...</i> Nauczycielka: <i>Czy Oskar ma ci rzucić koło ratunkowe?</i> Ewa: <i>Tak.</i></p>	<p>Ewa świadoma swej <i>bezradności</i> sama zgadza się na pomoc Oskara. Przekazanie swojej myśli nie jest porażką, ale <i>współmyśleniem</i>, <i>wspólnym szukaniem sensu</i>.</p>
<p>Oskar: <i>Czy widzimy i czujemy naprawdę? Naprawdę, czyli prawdziwe coś.</i> Ewa: <i>To jest trochę inne, bo jest: „czy widzimy”...</i></p>	<p>Ewa umie się jednak nie zgodzić, jeśli pomoc Oskara jej nie satysfakcjonuje, a jej myśl nie została odpowiednio wyrażona. Ciągłe balansowanie od <i>nieadekwatności i nieoczywistości</i> ku <i>adekwatności i oczywistości</i>.</p>
<p>Ignas: <i>A może takie: czy gdybyśmy nie widzieli tego, co wiemy, czym to jest? Na przykład, gdybym zobaczył jakieś coś, czego nie widziałem?</i> Marysia: <i>Czy nasze wyobrażenie wtedy by się zmieniło?</i> Ignas: <i>Tak! Czy byśmy tak samo...</i> Nauczycielka: <i>Kiedy co?</i> Marysia: <i>No, kiedy byśmy nie widzieli tego przedmiotu, tylko gdyby nam go ktoś opisał.</i> Ignas: <i>No właśnie.</i></p>	<p>Uczniowie znowu razem <i>współmyślą</i>, kluczają, wracają, zmagają się z sensem. <i>Zmiana</i> kierunku myślenia ku redukcji ejdetycznej.</p>

Źródło: D. Depta-Marel, *Pytanie jako przemiana – analiza dziecięcych pytań*, „Edukacja Wczesnoszkolna. Filozofia dla dzieci” 2018/2019, nr 3, s. 25–27.

Przytoczony tu fragment lekcji oddaje cały trud zmagania się, ale przede wszystkim dochodzenia do dobrych pytań małych filozofów. Trud ten dzieci ponoszą z zaangażowaniem, chęcią, nawet radością. Doświadczony nauczyciel filozofujący z dziećmi zauważa:

Tym, co wydaje mi się interesujące w zapytywaniu dzieci, jest nieoddzielanie aktu zapytywania od samego pytania. Ich całkowite pochłonięcie samym procesem rodzenia się pytań często wiąże się ze zmianą kierunku ich myślenia. Doświadczanie i zapytywanie tworzą jedność, która prowadzi ku pytaniu. Zapytywanie u dzieci jest bardzo spektakularne, ponieważ często wywołuje salwy śmiechu i radości albo niebotyczny smutek i łzy. Dziecko na naszych oczach, pod wpływem pytania, całkowicie się zmienia⁴⁵.

Zajęcia z dociekań filozoficznych dają też okazję do rozmawiania w szkole o tym, o czym na ogół się w niej nie mówi. Możliwość postawienia pytania przez dzieci pozwala im wkroczyć na tereny zakazane, wyparte z przestrzeni edukacyjnej przez dorosłych. Na zajęcia poświęcone takiej trudnej tematyce zdecydowałam się po obejrzeniu doskonałego duńskiego animowanego filmu *Gdy życie odchodzi*⁴⁶, który wykorzystałam na zajęciach z drugoklasistami. Poniżej pytania dziecięce.

- *Czy można zobaczyć kogoś ze zmarłych?*
- *Co się dzieje z ludźmi, którzy umarli?*
- *Czy wszyscy ludzie są w niebie szczęśliwi?*
- *Czy ludzie, którzy są w niebie, wiedzą, co się z nami dzieje?*
- *Czy zmarli chodzą po ziemi?*
- *Jak wyglądają zmarli?*
- *Dlaczego dusza człowieka się wyczerpuje?*
- *Czy ktoś czuwa nad zmarłymi?*
- *Czy niebo istnieje?*
- *Dlaczego Pan Bóg bierze dobrych i złych?*
- *Dlaczego zmarli mają dwa światy?*
- *Jak powstało niebo?*
- *Jak wygląda świat zmarłych?*
- *Czy ludzie, którzy są w niebie, wolą tam zostać, czy przyjść na ziemię?*
- *Czy zmarli pamiętają o nas?*
- *Czy w niebie można grać w piłkę?*⁴⁷

Sztuka zadawania pytań, zwłaszcza wtedy, gdy mamy do czynienia z ich eksplozją we wczesnych latach życia dziecka, wydaje się banalna i prosta. Tymczasem R. Piłat zapewnia, że nawet dzieciom niełatwo jest przechodzić

⁴⁵ D. Depta-Marel, *Pytanie jako przemiana...*, s. 25–27.

⁴⁶ Brak szczegółowych danych. Zbiory prywatne.

⁴⁷ Przykłady pytań zaczerpnęłam z arkuszy stenogramów, które tworzyłam podczas własnej praktyki w zakresie filozofowania z uczniami klas drugich i trzecich.

od zdziwień i niepokoju do jasnych pytań. Ale można i trzeba to żmudnie wykształcić.

Nawyk i umiejętność formułowania problemów i zadawania pytań są niezbędne w dorosłym życiu. Po pierwsze tylko ten, kto to potrafi, uzyska prawdziwe, zadowalające odpowiedzi. Po drugie człowiek, który sam pyta i poszukuje odpowiedzi, jest odporny na manipulacje. Nie przyjmie on bezkrytycznie ideologicznych uproszczeń i politycznej demagogii, ponieważ wie, o co pyta, i wie, kiedy otrzymuje prawdziwą odpowiedź, a kiedy są to bezwartościowe słowa⁴⁸.

Zdaniem tego autora już od wczesnych lat życia, także w szkole, podlegamy pseudowiedzy i manipulacji, nie uważa on jednak, że chodzi o szukanie jakiegoś idealnego modelu szkoły, bo to jest w zasadzie niemożliwe, ale raczej o to, „by dać naszym dzieciom środki do radzenia sobie z tymi niedoskonałościami teraz i później. Takim środkiem są na pewno umiejętność zadawania pytań i krytycyzm”⁴⁹.

Uzasadnienie dla filozofii w edukacji małego dziecka

Europa optymistycznie przyjęła tę koncepcję i z sukcesem wdraża ją do programów szkolnych. Wszędzie tam, gdzie zdecydowano się na filozofię dla dzieci, ta rozwija się, generuje nowe pomysły, powstają stowarzyszenia, fundacje, ujawniają się zwolennicy (także przeciwnicy), praktycy i badacze zjawisk edukacyjnych wywołanych przez – można zaryzykować określenie – ogólnoswiatowy ruch angażujący dzieci w dociekania filozoficzne. Ten ruch nie wiał się znikąd. Wśród współczesnych filozofów i socjologów znajdujemy takich, którzy dostrzegali dziecięce możliwości, ale jednocześnie wyrażali pesymistyczne opinie, że przestajemy być filozofami pod wpływem uprzedmiotowionej, podzielonej na poszczególne specjalności, zunifikowanej edukacji, wyposażającej nas w konwencje, maski i sądy oczywiste⁵⁰. Nie można zapomnieć o Januszu Korczaku dostrzegającym w dziecku aktywny podmiot zapytujący o otaczającą rzeczywistość. Pedagog ten wyraża pogląd, że dziecko to filozof, gdyż „bardzo się zastanawia i chce koniecznie wiedzieć, jak wszystko jest naprawdę”⁵¹.

⁴⁸ R. Piłat, *Filozofia jako sztuka pytania. Filozoficzne rozmowy z dziećmi. Komentarz filozoficzny*, [w:] *Konспекty lekcji. Materiały pomocnicze do programu Filozofia w szkole*, praca zbiorowa, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1994, s. 57.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 58.

⁵⁰ M. Szczepska-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 548–586.

⁵¹ J. Korczak, *Prawidła życia*, [w:] *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 434.

Zdaniem Aldony Pobjewskiej

efekty refleksji filozoficznej wpisują się w całościowo ujęty proces postulowanej edukacji. Dzieje się tak dzięki wspomagananiu przez nią realizacji zadań uznanych za nadrzędne w kształceniu, np. takich jak rozwijanie umiejętności samodzielnego, rzetelnego, krytycznego myślenia czy kształcenie zdolności uczestnictwa w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, sztuki precyzyjnego formułowania sądów. [...] Mówiąc ogólnie, odpowiednio prowadzona edukacja filozoficzna sprzyja rozwojowi samodzielności intelektualnej⁵².

Mimo świadomości tych i wielu innych zalet filozofii zauważa się stałą tendencję do nieuwzględniania jej na niższych etapach edukacji.

Dotychczasowa nieobecność edukacji filozoficznej w polskiej szkole powszechnej tworzy poważną lukę w wykształceniu młodych Polaków. Ich wizja świata jest bowiem wskutek tego pozbawiona swoistej [...] perspektywy. [...] Brakuje im przede wszystkim szczegółnego, wychodzącego poza powierzchowne sensy zdarzeń, namysłu nad rzeczywistością, a w związku z tym także świadomości statusu, zakresu i znaczenia informacji pozyskanych z różnych źródeł⁵³.

Kiedy mowa o edukacji filozoficznej, nie musi to oznaczać wprowadzenia odrębnych lekcji filozofii, szczególnie w przedszkolu czy w edukacji początkowej, której zintegrowany charakter stanowić może doskonałą przestrzeń do tego typu aktywności uczniów.

Obecnie zachęca się praktyków do znacznych modyfikacji w spojrzeniu na edukację i preferuje się model kształcenia najmłodszych zgodny z konstruktywistycznym podejściem do wiedzy i poznania, oparty na ciekawości poznawczej dzieci i ich naturalnej skłonności do aktywności. Preferowanie uczniowskiej aktywności wiąże się uznaniem prawa do stawiania pytań przez dzieci i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi oraz prowokuje inne reguły relacji nauczyciel–uczeń. Zadaniem nauczyciela nie jest więc przedstawienie treści do przyswojenia, tylko tworzenie warunków do badania i okazji do uczenia się. Postuluje się wobec tego kształcenie i doskonalenie zdolności i umiejętności myślowych dzieci oraz coraz skuteczniej projektuje i realizuje programy edukacyjne, takie jak „Filozofia dla Dzieci”, skoncentrowane na osiągnięciu tych celów⁵⁴. Ta aktywność zapewnia rozwój samodzielności intelektualnej, twórczości i kompetencji do życia w społeczeństwie.

⁵² *Ibidem*, s. 16.

⁵³ A. Pobjewska, *Po co, kogo i jak...*, s. 14.

⁵⁴ *Klucz do uczenia się. Program rozwoju poznawczego oparty na pedagogice Lwa Wygotskiego; Szkoła z klasą* – akcja organizowana przez „Gazetę Wyborczą” wraz z portalem gazeta.pl oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej; *Szkoła Myślenia* – akcja zachęcająca nauczycieli do stosowania metod rozwijających myślenie, w tym uczniowskich projektów edukacyjnych i inne.

Aby ośmielić nauczycieli do podjęcia działalności pedagogicznej skierowanej na rozwijanie umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia, angażującej dzieci w dociekania filozoficzne, wykorzystującej ich naturalny potencjał filozoficzny, należy przybliżyć adekwatny dla tych działań sposób rozumienia pojęcia *filozofia*. Za A. Pobjewską można przyjąć, że funkcjonują dwa historycznie usankcjonowane sposoby pojmowania jej. Jeden wywodzący się z etymologii słowa *filozofia* – *umiłowanie mądrości* i ukształtowany w antycznej tradycji hellenistycznej oraz rzymskiej definiuje filozofa, mędrca jako kogoś, kto miłuje mądrość, dąży do niej, a filozofia to określony tryb życia, działanie, proces poszukiwania mądrości, filozofowanie. „[...] ma ona za zadanie nie tyle informować jednostkę, co ją formować”⁵⁵. Drugi sposób rozumienia filozofii ukształtowany przez średniowieczne uniwersytety i trwający aż do współczesności to traktowanie jej jako teorii, zbioru koncepcji i systemów filozoficznych. Autorka nie traktuje tych rozumień jako antagonistyczne czy opozycyjne. Raczej uważa, że rozumienie ich odmienności, ale też i kompatybilności jest niezwykle ważne „przy nakreślaniu efektywnej i zrównoważonej formy nauczania tej dyscypliny”⁵⁶. Jednak w kontekście edukacji małego dziecka bardziej przydatne jest przyjęcie pierwszego sposobu rozumienia filozofii pozwalającego na potraktowanie edukacji filozoficznej w tym okresie jako edukacji nastawionej na kształtowanie odpowiednich postaw, motywacji i umiejętności – tzw. *fazy kompetencyjnej* poprzedzającej *fazę erudycyjną*⁵⁷.

Istotą tak rozumianej edukacji filozoficznej jest oddanie dzieciom pola eksploracji, głosu na lekcjach, stwarzanie sytuacji wyzwalających ciekawość poznawczą dziecka, umożliwianie dostrzegania tego zaciekawienia, stawiania nawet bardzo dziwnych pytań i „odstępowanie” dzieciom czasu na ich aktywność poznawczą, na dyskusowanie, wymianę poglądów, na spieranie się i wyjaśnianie swoich racji, na zmianę poglądów, jednym słowem – na szukanie własnych sensów, własnych znaczeń.

Wizja edukacji w nurcie konstruktywistycznym wymusza inne wyobrażenie przebiegu i efektywności samego procesu oraz relacji podmiotów edukacji, ale także tempa. Nie można oczekiwać, że te cenione własne sensory, wynegocjowane znaczenia zrodzą się w atmosferze pośpiechu, stresu i swoistego wyścigu, któremu ulegli już rodzice i nauczyciele oraz dzieci.

Warto tu przywołać pojęcie *slow education*, które w szerokim rozumieniu odnosi się do takich ważnych spraw, jak łączenie źródeł, tradycji, kultury i wartości z wiedzą i procesami jej zdobywania. Kwintesencją edukacji nie ma

⁵⁵ A. Pobjewska, *Filozofia, edukacja interaktywna. Metody, środki, scenariusze*, Stentor, Warszawa 2013, s. 7.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 5.

⁵⁷ *Ibidem*.

być dostarczenie uczniom pokawałkowanych, przez kogoś uporządkowanych dawek informacji przywoływanych na żądanie, ale włączanie uczniów do doświadczenia własnego uczenia się. Chodzi także o zapewnienie im możliwości, aby usłyszeli, co inni wiedzą, i aby mogli dyskutować, argumentować oraz mieć refleksję na temat tej wiedzy w celu uzyskania lepszego zrozumienia i orientacji w świecie. Dziś szczególnie w Europie rośnie poparcie dla ruchu *slow school*⁵⁸.

Kolejne uzasadnienie dla filozofii w szkole znajdujemy w samym dziecku i jego potencjale filozoficznym. Autorzy programu nie wątpią, że dzieci rzeczywiście potrafią filozofować. Są autentyczne i twórcze. Również prekursor filozofowania z dziećmi, współpracownik M. Lipmana, były profesor filozofii w University of Massachusetts Gareth B. Matthews zauważa, że

wprawdzie brakuje im znajomości różnych informacji albo językowej biegłości, lecz siła wyobraźni, ciekawość, wielka wrażliwość na sprzeczności, niedorzeczności oraz usilne pragnienie odkrywania sensu dają dzieciom szczególną przewagę w uprawianiu filozofii. Ten, kto nigdy nie uprawiał filozofii z dzieckiem, przeoczył jeden z najpiękniejszych darów, jakie może ofiarować życie⁵⁹.

Dziecko jest filozofem. Taką podstawę myślenia o dziecku przyjął M. Lipman, obecnie zaś wielu badaczy temu nie zaprzecza, a nawet dostarcza argumentów na jej rzecz. Być może największe zasługi na tym polu ma A. Gopnik, która w swojej książce dowodzi, że

umysłowość dziecka jest znacznie bogatsza niż umysłowość osoby dorosłej. [...] dzieci (ze swymi świeżymi, elastycznymi odkrywczymi umysłami oraz niepohamowanym dążeniem do poznawania świata) podchodzą do życia niczym podróżnicy do nieznanych krain, zadziwione każdym niuansiem ekscytującego otoczenia⁶⁰.

Współczesny rozwój nauk humanistycznych, psychologii, filozofii i pedagogiki toruje dużo łatwiejszą drogę i tworzy przyjazne warunki dla akceptacji dziecięcej filozofii. Obecnie propagatorami filozofowania z dziećmi jest kolejne już pokolenie pedagogów, które nie spiera się o to, czy jest to filozofia z dziećmi czy dla dzieci. Przekonani bowiem o skuteczności tej oferty edukacyjnej zajmują się raczej tworzeniem własnych rozwiązań i oto w praktyce P4C wykorzystuje się różne wersje metodyczne projektu. Niektórzy stosują

⁵⁸ Ruch społeczny *slow movement* powstał w 1989 r. jako „międzynarodowy ruch nonprofit i dotyczy niemalże wszystkich dziedzin życia i ma na celu poprawę jego jakości” (D. Kwiatkowska, *Ruch kulturowy slow w świetle koncepcji humanistycznej człowieka oraz psychologii pozytywnej*, <http://seminarium.21.edu.pl/ks/4/2.06.%20KWIATKOWSKA%20DOROTA.pdf> (dostęp: 12.05.2012).

⁵⁹ G. B. Matthews, *Z dziećmi zastanawiać się nad światem*, [w:] *Filozofia dla dzieci...*, s. 89–98.

⁶⁰ A. Gopnik, *Dziecko filozofem...*, nota na okładce.

oryginalne powieści M. Lipmana, inni poszukują intrygujących powiastek w literaturze dziecięcej, jeszcze inni sami tworzą teksty. Jedni zachęcają dzieci do formułowania problemów do dyskusji, a inni sami je formułują, przedkładając uczniom.

Nie da się dzisiaj nie zauważyć faktu, że dzieci na całym świecie filozofują, a ich myśli są dokumentowane, publikowane i poddawane namysłowi naukowemu wśród pedagogów, filozofów, psychologów.

Losy Lipmanowskiej filozofii dla dzieci w Polsce

Obecnie w Polsce daje się zauważyć wyraźnie ożywienie w kwestii upowszechniania i praktykowania filozofii dla dzieci. W latach dziewięćdziesiątych wykształcono nieco ponad czterdziestu nauczycieli w zakresie założeń programu i jego metodyki w toku studiów podyplomowych⁶¹, a w konsekwencji wykładowcy i absolwenci tych studiów w 2002 r. powołali do życia, wspomniane już, Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” propagujące idee tego projektu. Działalność Stowarzyszenia koncentruje się wokół kilku ważnych celów, do których należą: działanie na rzecz edukacji filozoficznej wśród swoich członków oraz innych osób zainteresowanych filozofią, dążenie do wprowadzania praktyki filozoficznej na różnych etapach kształcenia, tworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń w zakresie edukacji filozoficznej, podejmowanie działań popularyzujących ideę filozoficznych dociekań⁶². Wśród zdarzeń odnoszących się do tych celów do najważniejszych należą: stworzenie polskiego programu edukacyjnego *Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą*⁶³, realizacja projektu „Mazowiecka Gazeta Filozoficzna *FILozOFIK*”⁶⁴,

⁶¹ Fundacja *Edukacja dla Demokracji* zorganizowała pierwsze kursy i szkolenia w zakresie filozofii dla dzieci, pierwsze zaś studium dla nauczycieli, którego celem było upowszechnianie tejże idei i przygotowanie kadry mogącej samodzielnie pracować nowymi metodami, powstało pod auspicjami Instytutu Filozofii i Socjologii PAN i nosiło nazwę „Nowoczesna dydaktyka na szkole. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą”, a zorganizowane było przy Kolegium Nauk Społecznych i Administracji Politechniki Warszawskiej.

⁶² <http://republika.pl/phronesis> (dostęp: 8.02.2019).

⁶³ Program nauczania „Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą” został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie § 4 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych (Dz.U. Nr 14, poz. 130).

⁶⁴ Obecnie ukazał się już czternasty numer MGF pt. „Życie”. Gazeta ta jest kontynuatorką „Europejskiej Gazety Filozoficznej 100” powstałej z inicjatywy Berriego Heesena, która to z kolei była inspirowana głęboko rozumianą przez niego myślą pedagogiczną J. Korczaka i ideą samorządności dzieci. Gazety są w całości tworzone i redagowane przez skupione w szkolnych radach redakcyjnych dzieci z niewielką pomocą dorosłych.

objęcie patronatem kilku inicjatyw edukacyjnych, prowadzenie szkoleń, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem w czasopiśmie docierających do środowisk nauczycielskich⁶⁵.

P4C można traktować jak wszechstronną, uniwersalną i atrakcyjną ofertę edukacyjną dla wszystkich dzieci i wszystkich nauczycieli, wspierającą rozwój jednych i drugich, jeśli tylko zechcą z niej skorzystać. To koncepcja wpisująca się w nowoczesną psychologię i pedagogikę humanistyczną oraz konstruktywizm. Niestety, w Polsce trudno jej zaistnieć w wymiarze praktycznym na szerszą skalę z kilku przynajmniej przyczyn.

Pierwsza z nich, poważna, to w ogóle traktowanie filozofii jako przedmiotu niechętnie widzianego w praktyce szkolnej. Wprawdzie po latach starań o wprowadzenie filozofii do szkoły znalazła się ona wreszcie w programach jako ścieżka edukacyjna, a od roku 2009 pojawiła się jako przedmiot do wyboru w liceum. Instytucje i osoby zainteresowane jej żywą obecnością w praktyce szkolnej wchodzi w fazę opracowania lub implementowania strategii jej nauczania w naszym kraju. Jedną z tych strategii mogłaby być P4C, ale niestety jest ona jeszcze niewystarczająco upowszechniona, co wynika z braku specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli i w konsekwencji braku u nich umiejętności i gotowości do podjęcia tej specyficznej formy pracy.

Kolejną przyczyną uzasadniająca nieobecność P4C oraz nieobecność jakiegokolwiek metodycznie zorganizowanego filozofowania w przedszkolach i szkołach to niemal całkowity brak dostępnych⁶⁶ w języku polskim materiałów, z których mogliby korzystać nauczyciele praktycy. Potrzebują oni intensywnych szkoleń, wsparcia, materiałów i dobrego doświadczenia, bo jak zauważają obserwatorzy praktyki edukacyjnej, polska szkoła ma tendencję do „uśmiercania dziecięcej filozofii”⁶⁷, niedoceniając dziecięcego zdziwienia światem i dziecięcych pytań⁶⁸. Nauczyciele wpisani są bowiem w dominujący w naszych realiach edukacyjny dyskurs behawiorystyczny, wyznaczający ściśle określone i mocno ograniczone role nauczyciela i ucznia, w którym oba podmioty skoncentrowane są na przekazywaniu i przyswajaniu oraz odtwarzaniu

⁶⁵ Na przykład, „Zeszyty Szkolne”; „Edukacja Humanistyczna”; „Uwaga! Filozofia w szkole!” 2007, nr 3; „Edukacja Wczesnoszkolna. Zeszyty Kieleckie. Filozofowanie z dziećmi” 2018/2019, nr 3, w całości poświęcone dziecięcej filozofii.

⁶⁶ Prócz nielicznych i zupełnie już niedostępnych publikacji teoretycznych i metodycznych przetłumaczonych i wydanych przez Fundację *Edukacja dla Demokracji* oraz wypracowanych przez członków Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis” dostępnych na ich stronie internetowej.

⁶⁷ M. Szczepska-Pustkowska, *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem?*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 98–115.

⁶⁸ M. Szczepska-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne...*

wiedzy. Dowodów na to dostarczyli m.in. realizatorzy projektu o nazwie „Pozwolić uczniom myśleć”⁶⁹, którzy w trakcie badań polegających na obserwacji lekcji z różnych przedmiotów na wszystkich poziomach kształcenia zaobserwowali, że dominującą formą nauczania jest wykład oraz praca własna ucznia. Aktywność dzieci na lekcjach ogranicza się zazwyczaj do odpowiadania na nauczycielskie pytania o fakty i zamknięte pytania nieproblemowe. Uczniowie nie zadają pytań. Zauważono niemal zupełny brak pytań o charakterze problemowym. Uczniowie nie myślą, nie są wdrażani do samodzielnego myślenia⁷⁰. Wobec takiej niedyspozycji polskiej oświaty filozofowanie z dziećmi i młodzieżą coraz powszechniej uprawiane jest w praktyce, w postaci pozalekcyjnej czy pozaszkolnej edukacji, powstają inicjatywy zachęcające do filozofii w instytucjach pozaoświatowych, organizuje się warsztaty dla nauczycieli, upowszechnia tę praktykę przez strony internetowe, czasopisma. Jednocześnie „Filozofia dla Dzieci” zyskuje coraz liczniejsze zainteresowanie wśród uczonych, psychologów, filozofów i pedagogów, rekomenduje się ją podczas pedagogicznych i filozoficznych konferencji oraz w wielu publikacjach będących efektem naukowego zainteresowania fenomenem dziecięcego filozofowania.

Na zakończenie należałoby wspomnieć, że omawiana koncepcja, postrzegana czasem jako pądocentryczna idea filozofowania z dziećmi, budzi także różnorodne wątpliwości i wizje tkwiących w niej niebezpieczeństw, takich jak możliwość podważania wagi tradycji, autorytetu dorosłych i, dalej idąc, możliwości rozwijania postawy relatywizmu⁷¹. Podobne głosy stanowią zawsze źródło ożywczej wymiany poglądów wśród pedagogów i filozofów⁷², dostarczają argumentów, w mojej opinii, zawsze jednak na rzecz umocnienia przekonania o wyjątkowym znaczeniu tej propozycji edukacyjnej i w ogóle o doniosłym znaczeniu refleksji filozoficznej w życiu każdego człowieka.

⁶⁹ Projekt współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki zrealizowała Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium i Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” w latach 2011–2013.

⁷⁰ A. Bentyn, M. Bereska, D. Depta-Marel i inni, *Myśleć w szkole. Doświadczenia z realizacji projektu innowacyjnego*, praca zbiorowa przygotowana przez zespół SEF „Phronesis”, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Gniezno 2014.

⁷¹ J. Zubelewicz, *Lipmana Filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 2, s. 67–100; Z. Zdunowski, *Edukacja filozoficzna wobec wyzwań relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana „Filozofia w szkole”*, „Analiza i Egzystencja” 2009, nr 10, s. 173–185.

⁷² A. Pobjewska, *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*, „Analiza i Egzystencja” 2009, nr 10; *eadem*, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa...*; *eadem*, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm (Sytuacjonizm)*, cz. 2, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 125–145; *eadem*, *O istotnej kompetencji nauczyciela filozofii i etyki*, „Studia Philosophiae Christianae” 2014, nr 4, s. 99–112.

Bibliografia

- Amabile T. M., *Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*, C. E. F. Press, The Creative Education Foundation, Buffalo, New York 1992.
- Anderson C., *Questions No One Knows the Answers To*, TEDEd, wykład na konferencji, 2012, https://www.ted.com/talks/questions_no_one_knows_the_answers_to (dostęp: 12.12.2017).
- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bentyn A., Bereska M., Depta-Marek D. i inni, *Myśleć w szkole. Doświadczenia z realizacji projektu innowacyjnego*, praca zbiorowa przygotowana przez zespół SEF „Phronesis”, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Gniezno 2014.
- Bieluga K., *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Bonar J., Wiśniewska-Kin M., *Stwarzanie środowiska edukacyjnego dla dziecięcych sposobów konceptualizowania świata*, „Forum Oświatowe” 2018, t. 30, nr 1 (59).
- Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M. i inni, *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej „Przygoda z klasą”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Bruner J. S., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Buber M., *Ja – Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Buzan T., *Sila twórczej inteligencji*, tłum. G. Fąfara, Muza, Warszawa 2001.
- Calaprice A., *Einstein w cytatach*, tłum. M. Krośniak, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2014.
- Chavannes I., *Lekcje Marii Skłodowskiej-Curie*, opatrzone wstępem A. K. Wróblewskiego, tłum. M. Jarosiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Claparède É., *La psychologie de l'intelligence*, „Scientia” 1917, nr 11 (22).
- Craft A., *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*, Routledge, London 2000.
- Czaja-Chudyba I., *Rozwijanie myślenia krytycznego u dzieci powinnością współczesnej edukacji*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Depta-Marek D., *Pytanie jako przemiana – analiza dziecięcych pytań*, „Edukacja Wczesnoszkolna. Filozofia dla Dzieci” 2018/2019, nr 3.

- Dewey J., *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Diduszek H., *Filozofowanie z dziećmi*, „Scena Myśli” 2010, nr 2.
- Diduszek H., Piłat R., *Myśli na podium. Materiały pomocnicze do programu „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” (temat: sport)*, Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” i Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, Warszawa 2004.
- Dilts R. B., *Strategie geniuszy. Myśl jak Albert Einstein*, tłum. C. Matkowski, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2012.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1995.
- Donaldson M., *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Badnarska, E. Hunca, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Dydaktyka twórczości. Konceptje – problemy – rozwiązania*, red. K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Dzieci i świat. Materiały pomocnicze do pracy z programem Filozofia dla Dzieci*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1997.
- Elwich B., Łagodźka A., Piłat R., *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, CODN, Warszawa 1996.
- Elwich B., Łagodźka A., Pytkowska-Kapulkin B., „*Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*”. *Opis programu edukacyjnego*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa Halina Wodniak, Warszawa 1996.
- Elżbieta, *Kruszek i Jagusia*, tłum. D. Doboszowa, Wydawnictwo Endo, Warszawa 1999.
- Excellence in Schools*, Raport Narodowego Komitetu ds. Kreatywnej i Kulturalnej Edukacji, 1997, www.dfes.gov.uk/naccce/naccce.pdf (dostęp: 15.01.2017).
- Fedirko J., *Einsteiniana*, „Alma Mater” 2009, nr 114.
- Filiipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Frazier N., Gelman S. A., Wellman H. M., *Preschoolers' Search for Explanatory Information Within Adult-Child Conversation*, „Child Development” 2009, vol. 80 (6).
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1985.
- Gołębiak B. D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Gopnik A., *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzczińska, Prószyński Media, Warszawa 2010.
- Góralski A., *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Guiford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Gurycka A., *Przeciw nudzie. O aktywności*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.
- Heesen B., *Mali, lecz dzielni. Materiały pomocnicze do programu Filozofia w Szkole*, tłum. B. Elwich, J. Kucharczyk, A. Łagodźka, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1994, wyd. 2: Warszawa 2001.

- Heesen B., *Najdziwniejsze krzesło świata. Materiały pomocnicze do programu Filozofia dla Dzieci*, tłum. K. Bobiński, B. Elwich, R. Klynstra, A. Łagodzka, R. Piłat, Ł. Żebrowski, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1997.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Jastrun T., *Znaki czasu*, „Wprost” 28.10.2012.
- Karwowski M., *Dzieci kreatywne, czy konformistyczne?*, [w:] *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, red. W. Dobrołowicz, J. Gralewski, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2005.
- Kielar M., *Twórcze opanowanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Kleiber M., *Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość?*, „Meritum” 2008, nr 3.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Korczak J., *Prawidła życia*, [w:] *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *idem, Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Księżę Indyk*, [w:] *Dzieci w świecie myśli. Materiały szkoleniowe Studium Podyplomowego Nowoczesna dydaktyka w szkole. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą*, red. zespołowa, Kolegium Nauk Społecznych i Administracji Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001.
- Kubicka D., *Twórcza działalność dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Labuda I., *Twórczy nauczyciel w oczach uczniów*, [w:] *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, red. W. Dobrołowicz, J. Gralewski, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2005.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, CODN, Warszawa 1996.
- Lubecka J., Dańda A., *Casebook. Metodologia tworzenia case study*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera, Kraków 2010.
- Łagodzka A., *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25.
- Łagodzka A., *Filozoficzne dociekania w klasach I–III*, „Trendy” 2014, nr 1.
- Łukaszewicz R., *Edukacja: prowokować, oferować, wybierać*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 1.
- Martens E., *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi*, [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, CODN, Warszawa 1996.
- Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Matthews G. B., *Z dziećmi zastanawiać się nad światem*, [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, CODN, Warszawa 1996.

- Medina J., *Jak wychować szczęśliwe dziecko*, tłum. A. Sak, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
- Millar G., *The Power of Questioning: An Enabling Strategy to Enhance Learning* [w:] *On the Edge and Keeping on the Edge*, ed. E. P. Torrance, The University of Georgia Annual Lectures on Creativity, Ablex Publishing, Westport 2000.
- Millar G., *Questioning Creativity*, „The Alberta Teachers’ Magazine” 2011, nr 3.
- Millar G., Dahl Ch., *The Power of Creativity*, „The Alberta Teachers’ Magazine” 2011, nr 3.
- Monks F. J., *Zdolności a twórczość*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nęcka E., *Stymulowanie ciekawości*, „Carpe Diem. Pismo ludzi twórczych” 1998, nr 1.
- Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K. J. Szmidt, K. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Palka S., *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Pieter J., *Psychologia filozofowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Pietrasiniński Z., *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1980.
- Piłat R., *Filozofia jako sztuka pytania. Filozoficzne rozmowy z dziećmi. Komentarz filozoficzny*, [w:] *Konспекty lekcji. Materiały pomocnicze do programu Filozofia w szkole*, praca zbiorowa, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1994.
- Piłat R., „Filozofowanie z dziećmi” *M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych*, „Etyka” 1993, nr 26.
- Pobojewska A., *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*, „Analiza i Egzystencja” 2009, nr 10.
- Pobojewska A., *Filozofia, edukacja interaktywna. Metody, środki, scenariusze*, Stentor, Warszawa 2013.
- Pobojewska A., *O istotnej kompetencji nauczyciela filozofii i etyki*, „Studia Philosophiae Christianae” 2014, nr 4.
- Pobojewska A., *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2007, nr 3.
- Pobojewska A., *Pytania autentyczne w nauczaniu (Tekst zainspirowany ćwiczeniem Berri Hesen-sena oraz Roberta Pilata)*, „Edukacja Wczesnoszkolna. Filozofia dla Dzieci” 2018/2019, nr 3.
- Pobojewska A., *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i dydaktyków*, red. P. Mroczkiewicz, W. Kamińska, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2014.

- Pobojewska A., *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2012, nr 3.
- Postman N., *The End of Education. Redefining the Value of School*, Vintage, New York 1995.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.
- Rinaldi C., *Creativity as a Quality of Thought*, [w:] *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2010.
- Rogers C. R., *O stawianiu się sobą. Poglądy na psychoterapię*, tłum. M. Karpieński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, red. J. Kujawiński, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Sajduk B., *Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2.
- Schmitt E. E., *Oskar i pani Róża*, tłum. B. Grzegorzewska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Szaszkiewicz A., *Stymulowanie pytalności uczniów w procesie filozofowania w edukacji wczesnoszkolnej*, niepublikowana praca magisterska, Łódź 2018.
- Szczepska-Pustkowska M., *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Szczepska-Pustkowska M., *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem?*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Szczepska-Pustkowska M., *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Szmidt K. J., *Nuda jako problem pedagogiczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3 (63).
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Szmidt K. J., *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytalnego”*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, t. 2, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Szmidt K. J., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
- Szmidt K. J., Bonar J., *Program edukacyjny Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

- Szuman S., *Dziela wybrane. Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*, t. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Szuman S., *Dziela wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1939.
- Światy dziecięcych znaczeń, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Tischner J., *Alfabet Tischnera*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Tokarz A., *O wzbudzaniu ciekawości*, cz. 1 i 2, „Przegląd Psychologiczny” 1989, nr 3 i 4.
- Torrance E. P., Safter H. T., *Making The Creative Leap Beyond*, Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York 1999.
- Trojanowska-Kaczmarska A., *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971.
- Tynan B., *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Stopa, Bauer-Weltbild Media, Warszawa 2004.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Witkowski L., *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Zdunowski Z., *Edukacja filozoficzna wobec wyzwań relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana „Filozofia w szkole”*, „Analiza i Egzystencja” 2009, nr 10.
- Zubelewicz J., *Lipmana Filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 2.
- Żytko M., *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.

Nota wydawnicza

Tematyka poruszana w poszczególnych rozdziałach książki podejmowana była przez autorki w następujących wcześniejszych tekstach:

- Bonar J., *Czy szkoła jest miejscem twórczości rzeczywiście stymulowanej*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 357–367.
- Bonar J., *Questions in the Process of Constructing Pupils' Knowledge*, [w:] *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015, s. 40–47.
- Bonar J., *Rozwijanie zdolności „myślenia pytajnego” dzieci*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19, s. 257–266.
- Bonar J., *Wychowanie do twórczości w ujęciu pedagogiki ogólnej i w praktyce kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, red. M. Myszkowska-Litwa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 143–158.
- Bonar J., Buła A., *Miejsce i rola pytań uczniów i nauczycieli w wybranych dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 93–106.
- Buła A., *Filozofowanie w przedszkolu – czas zacząć*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017, s. 225–234.
- Buła A., *Filozofowanie z najmłodszymi uczniami*, „Zeszyty Szkolne” 2007, nr 3, s. 29–35.
- Buła A., Bonar J., *Dziecięce pytania w przedszkolnej i szkolnej przestrzeni edukacyjnej. Obecne i nieobecne potencjały*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 107–127.

Inicjatywa cyklicznego publikowania prac w ramach serii „Twórczość i Edukacja” wyrosła z potrzeby stworzenia miejsca spotkania badaczy i praktyków zainteresowanych rozwijaniem oraz wspieraniem zdolności twórczych dzieci, młodzieży, a także osób dorosłych. W serii ukazują się prace dotyczące problematyki edukacyjnych oraz społecznych uwarunkowań rozwoju szeroko pojętej aktywności twórczej.

Zwrócenie uwagi na rolę pytań w stymulowaniu aktywności poznawczej dzieci na etapie kształcenia elementarnego jest niezwykle potrzebne i ważne, gdyż jest to etap kluczowy i krytyczny dla rozwoju wszystkich podstawowych umiejętności poznawczych uczniów. [...] Autorki prezentują zarówno wyniki badań, jak i zagadnienia naukowe przy jednoczesnej swobodzie gatunku i użytego słownictwa. Świadczy o tym posługiwanie się językiem nacechowanym w znacznym stopniu, dobrze pojętym w tym przypadku, subiektywizmem i ekspresyjnością. Obraz zjawiska jest konkretny, poddany oglądowi w kontekście osobistych doświadczeń, przemyśleń, ale także aktualnego stanu wiedzy i kierunków rozwoju myśli naukowej z prezentowanego obszaru dociekań. Należy podkreślić, że Autorki swoje rozważania teoretyczne ilustrują wynikami badań własnych, które znacznie wzbogacają i wzmacniają sformułowane tezy. Materiał empiryczny jest bardzo ciekawy i zawiera ogromny potencjał interpretacyjny.

Z recenzji dr hab. Renaty Michalak, prof. UAM