

# PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-002

Data wpłynięcia: 3.08.2022

Data akceptacji: 20.11.2023

## FILOZOFOWANIE JAKO CZYNNIK STYMULUJĄCY ROZWÓJ MYŚLENIA DYWERCYJNEGO U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

**Ewelina Szlachta**

dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0002-9697-8358>

### Streszczenie

Myślenie dywergencyjne stanowi jeden z komponentów postawy twórczej, charakterystycznej dla osób uzdolnionych. Stymulowanie rozwoju tego typu myślenia jest jednym z zadań stojących przed współczesną szkołą, gdyż jest ono niezbędne dla właściwego funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie oraz realizowania przez nią swojej podmiotowości. Szybkie zmiany w otaczającej rzeczywistości wymagają równie szybkiej reakcji oraz umiejętności wytwarzania nowych, różnorodnych rozwiązań dla pojawiających się problemów. Podejmowanym w artykule zagadnieniem jest stymulowanie rozwoju myślenia dywergencyjnego dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem filozofowania. Na wstępie omówiony został związek zdolności i myślenia twórczego, którego jednym z elementów konstytucyjnych jest myślenie dywergencyjne. Następnie przedstawiono ujęcie definicyjne powyższego zagadnienia, będące podstawą dla podjęcia rozważań dotyczących charakterystyki filozofowania z dziećmi, mającego na celu rozwój myślenia dywergencyjnego, a w szerszej perspektywie integralny rozwój osoby wychowanka.

**Słowa kluczowe:** filozofia, filozofowanie z dziećmi, myślenie dywergencyjne, kreatywne myślenie, myślenie pytajne

## Philosophizing with children as a way of stimulating their divergent thinking ability

### Abstract

Divergent thinking is one of creative attitude components that characterizes talented people. Stimulating the development of this type of thinking is one of the tasks facing modern schools, because it is necessary for the proper functioning of an individual in modern society and the realization of his or her subjectivity. Rapid changes in the surrounding reality require an equally quick response and the ability to create new, diverse solutions to emerging problems. The aim of this article is to present philosophizing with children as method that helps stimulate development of divergent thinking. At the beginning, the relationship between creative abilities and creative thinking was discussed, one of the constitutional elements of which is divergent thinking. Then, a definitional approach to the above issue is presented, which is the basis for considering the characteristics of philosophizing with children, aimed at the development of divergent thinking, and in a broader perspective, the integral development of the student as a person.

**Key words:** philosophy, philosophizing with children, divergent thinking, creative thinking, problem finding

### Wprowadzenie

Podejmowanym w artykule zagadnieniem jest filozofowanie będące jednym z czynników stymulujących rozwój myślenia dywergencyjnego u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zostanie zatem zarysowana rola filozofowania, wykorzystywania elementów edukacji filozoficznej w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, mającej na celu stymulowanie rozwoju myślenia dywergencyjnego jako jednego z komponentów postawy twórczej, charakterystycznej dla osób uzdolnionych. Należy na wstępie podkreślić, że filozofować może każde dziecko, każdy uczeń niezależnie od jego zdolności i uzdolnień. Zajęcia wykorzystujące obok różnych metod pracy także dociekania filozoficzne są skierowane do wszystkich uczniów – możemy filozofować z dziećmi w wieku przedszkolnym, w młodszym wieku szkolnym oraz z uczniami na kolejnych etapach edukacyjnych. Natomiast zaangażowanie najmłodszych wychowanków w zajęcia wykorzystujące dociekania filozoficzne przynosi wiele pozytywnych efektów w osiąganiu wyznaczonych celów kształcenia, wspomagając integralny rozwój osoby wychowanka.

Możliwość filozofowania z dziećmi będącymi jeszcze w szkole podstawowej szczególnie podkreślali m.in. Gareth B. Matthews oraz Catherine McCall, którzy obok Matthew Lipmana oraz Ann Margaret Sharpe stali się pionierami wykorzystywania filozofowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Pozytywne rezultaty filozofowania z dziećmi zostały zaraportowane przez zespół psychologów edukacji prowadzony przez Stevena Trickeya. Grupa badaczy prowadziła ewaluację czteroletniego programu Philosophy for Children (P4C) na terenie Wielkiej Brytanii. Wśród pozytywnych rezultatów znalazły się m.in.:

rozwój niezależnego myślenia, pobudzenie, motywacja i angażowanie się w proces uczenia się, wzrost umiejętności czytania ze zrozumieniem, lepsze osiągnięcia w matematyce i naukach przyrodniczych, większa umiejętność współpracy, wzrost poczucia własnej wartości, przenoszenie umiejętności wykształconych podczas dociekań filozoficznych na inne obszary nauki szkolnej, lepsze relacje z rówieśnikami i rodzicami<sup>1</sup>. Jak wykazują raporty, jest wiele korzyści z wykorzystania filozofowania w praktyce szkolnej, które dają możliwość kształtowania kompetencji pozwalających w przyszłości, w dorosłym życiu, na aktywny udział w życiu społecznym, kulturalnym czy naukowym. W tej perspektywie przygotowanie nauczycieli do wykorzystywania filozofowania w pracy z dziećmi staje się jednym z elementów, który powinien znaleźć swoje miejsce wśród zadań stawianych w procesie kształcenia nauczycieli.

### Zdolności i myślenie twórcze

Problematyka zdolności stanowi przedmiot wielu badań, co ma swój wyraz w wielu różnych koncepcjach zdolności, w których twórczość umieszczana jest wśród elementów budujących strukturę wybitnych zdolności osób (np. w koncepcjach Josepha Renzulliego czy Franza Mönksa)<sup>2</sup>. Myślenie dywergencyjne stanowi element pojawiający się w charakterystyce twórczości czy charakterystycznych dla twórczości procesów myślowych.

Model zdolności przedstawiony przez Renzulliego, który jest modelem strukturalno-interakcyjnym, opisuje istotę zdolności jako współistnienie kilku składających się na nią komponentów. Są nimi: ponadprzeciętna inteligencja, uzdolnienia specjalne, wysoki poziom twórczości oraz zaangażowanie w zadanie, a więc czynniki odnoszące się do motywacji. W tym modelu twórczość jest rozumiana jako zdolność do myślenia dywergencyjnego. W myśl autora jest to zdolność związana z oryginalnością, giętkością i płynnością myślenia. Ponadto odnosi się do umiejętności podejmowania nowych problemów o charakterze niekonwencjonalnym, co związane jest z otwartością na wieloznaczność, chęcią podejmowania ryzyka, a także wrażliwością i bogatą emocjonalnością<sup>3</sup>.

Witold Dobrołowicz, badając problematykę związaną ze zdolnościami, wyróżnił uczniów zdolnych oraz kreatywnych. Punktem różnicującym jest charakter zdolności ucznia – zdaniem autora należy sobie zadać pytanie, czy są to zdolności o naturze odtwórczej czy twórczej.

---

<sup>1</sup> Ł. Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2019, s. 21–24.

<sup>2</sup> Zob. W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994; A.E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

<sup>3</sup> A.E. Sękowski, *op. cit.*

Zdolności o charakterze odtwórczym odnoszą się do sprawności umysłowych związanych z umiejętnością szybkiego uczenia się, która przejawia się przede wszystkim w bardzo dobrej pamięci, co pozwala uczniowi szybko zrozumieć i przyswoić więcej informacji. Natomiast u uczniów obdarzonych zdolnościami kreatywnymi można zauważyć większą wyobraźnię, która przekłada się na umiejętność formułowania ciekawych pomysłów w kontekście myślenia dywergencyjnego<sup>4</sup>.

Zarówno Joy P. Guilford, jak i Calvin W. Taylor wiążą twórczość z myśleniem dywergencyjnym. Guilford opisuje myślenie twórcze jako umiejętność poszukiwania różnych rozwiązań dla stawianego problemu, w tym rozwiązań o charakterze niekonwencjonalnym i oryginalnym. Taylor, opisując cechy twórczej osobowości, wskazuje na giętkość myślenia, jego oryginalność oraz płynność, które są kategoriami opisującymi myślenie dywergencyjne<sup>5</sup>. Podobnie o myśleniu twórczym pisze Edward de Bono, który określa je jako myślenie „w bok”, pozwalające na szukanie wielu pomysłów, które mogłyby rozwiązać napotkany problem<sup>6</sup>.

Michael A. West podkreśla, że myślenie twórcze wiąże się z procesem tworzenia nowych koncepcji, u którego podstaw znajduje się elastyczność intelektualna i nieszablonowe postrzeganie elementów rzeczywistości, opisujące umiejętność spojrzenia na określone zagadnienia w inny niż dotychczasowy sposób<sup>7</sup>. Istotną cechą myślenia twórczego jest tzw. aktywne podejście do stawianego problemu, co oznacza, że zanim dojdzie do efektu końcowego procesu – rozwiązania, problem zostaje poddany uproszczeniu i zredefiniowaniu. Zostaje zmodyfikowany<sup>8</sup>.

Myślenie dywergencyjne stanowi jeden z charakterystycznych dla twórczości procesów myślowych. Zaliczamy do nich także myślenia: konwergencyjne, asocjacyjne, praktyczne, kombinatoryczne, metaforyczne, refleksyjne, krytyczne, pytajne<sup>9</sup>. Stymulowanie intelektualnego rozwoju dzieci, prowadzące do twórczego rozwiązywania problemów, wymaga m.in. wspomagania rozwoju myślenia

---

<sup>4</sup> Zob. W. Dobrołowicz, *O niektórych cechach psychicznych uczniów kreatywnych*, [w:] *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Materiały z sesji naukowej*, red. S. Poppek, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Instytut Psychologii, Lublin 1982, s. 34.

<sup>5</sup> B. Dyrda, *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży: poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red. B. Dyrda, Impuls, Kraków 2004, s. 11–23.

<sup>6</sup> Zob. E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1994; *idem, Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1995; *idem, Myślenie równoległe*, tłum. K. Dmoch, Prima, Warszawa 1998.

<sup>7</sup> M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, tłum. M. Woźniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 34–42.

<sup>8</sup> Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

<sup>9</sup> K.J. Szmidt, E. Płociennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 18–32.

dywergencyjnego. Opisywane w literaturze modele twórczego rozwiązywania problemów zawierają określone fazy: odkrywanie problemu, redefiniowanie problemu, generowanie rozwiązań i ich weryfikacja<sup>10</sup>. Umiejscowienie myślenia dywergencyjnego w procesie twórczego rozwiązywania problemów przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Myślenie dywergencyjne w procesie twórczego rozwiązywania problemów



Źródło: K.J. Szmidt, E. Płóciennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 22.

Odkrywanie problemu polega na stawianiu sobie pytań dotyczących wybranego fragmentu rzeczywistości, które przejawiają się np. w kwestionowaniu istniejących założeń. Redefiniowanie problemu jest związane z przeformułowaniem sytuacji problemowej. Kolejnym krokiem jest generowanie rozwiązań danego problemu, gdzie ważne jest wymyślanie różnorodnych odpowiedzi, wtedy właśnie mamy do czynienia z myśleniem dywergencyjnym. Ostatnim etapem jest ocena rozwiązań. Na schemacie 1 odkrywanie, definiowanie i redefiniowanie problemów odnosi się do myślenia pytajnego.

Myślenie pytajne to wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzeżenia, 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 praktycznym<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Zob. G. Wallas, *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and Company, New York 1926; T.I. Lubart, *Creativity*, [w:] *Thinking and Problem Solving*, vol. 2, ed. R.J. Sternberg, Academic Press, San Diego 1994, s. 289–332; E. Nęcka, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Impuls, Kraków 1994; *idem*, *Psychologia...*, *op. cit.*; *idem*, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. 2 popr., Impuls, Kraków 1999.

<sup>11</sup> K.J. Szmidt, *Szkola przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2(22), s. 23.

Od myślenia pytajnego zostały wyprowadzone strzałki wskazujące przejście obustronne do rozwiązywania problemów związanego z generowaniem pomysłów rozwiązania odwołującego się do myślenia dywergencyjnego. Następnie zestaw wytworzonych rozwiązań dla zauważonego problemu zostaje poddany ewaluacji i waluacji<sup>12</sup>.

W kontekście wykorzystania filozofowania z dziećmi istotne są wskazówki i procedury pedagogicznego działania, nazywane nagradzaniem twórczych rozwiązań, ponieważ możemy je odnieść także do charakteru specyfiki filozoficznych dociekań z wychowankami. Są nimi: poszanowanie dla niezwykłych pytań stawianych przez dzieci, szacunek dla ciekawych i oryginalnych pomysłów zgłaszanych przez dzieci, powstrzymanie się od oceny w fazie wymyślenia pomysłów na rozwiązanie problemów i podczas form ekspresji twórczej dzieci oraz konstruktywna ocena<sup>13</sup>.

### Myślenie dywergencyjne

Podstawą dla rozwoju myślenia dywergencyjnego jest sformułowanie problemu o charakterze otwartym, który nie ma jednego poprawnego rozwiązania. W konsekwencji nauczyciel w rozmowie z dziećmi nie prowadzi dyskusji ku wypracowaniu jednej odpowiedzi – istotą staje się zgromadzenie wielu propozycji rozwiązań<sup>14</sup>. Ważne staje się zachęcanie wychowanków do formułowania pytań związanych z omawianym zagadnieniem, na które następnie nauczyciel wspólnie z dziećmi poszukuje odpowiedzi. Arie Kizel podkreśla konieczność zmiany myślenia o przestrzeni edukacyjnej – proponuje odejście od tradycyjnego modelu nauczania zorientowanego na przyswajaniu wiedzy i podawaniu jedynie poprawnych odpowiedzi i zastąpienie go zajęciami opartymi na dociekanii i stymulowaniu ucznia do kształcenia umiejętności zadawania pytań<sup>15</sup>.

Zdolności do myślenia dywergencyjnego ujawniają się najczęściej wtedy, gdy mamy do czynienia z problemem otwartym – taki problem w sposób naturalny będzie wymuszał poszukiwanie wielu różnorodnych rozwiązań.

Guilford podaje następującą definicję myślenia dywergencyjnego: „wytwarzanie dywergencyjne to generowanie informacji na podstawie informacji danej, przy czym nacisk położony jest na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych

---

<sup>12</sup> K.J. Szmidt, E. Płóciennik, *op. cit.*, s. 22–23.

<sup>13</sup> B. Dyrda, *op. cit.*, s. 11–23.

<sup>14</sup> Zob. M.H. Chruszczewski, *Zdolności w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 13.

<sup>15</sup> Zob. A. Kizel, *Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning*, „Cogent Education” 2016, vol. 3, article 1244026, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>, s. 4–5.

z tego samego źródła; prawdopodobnie wchodzi tu w grę transfer<sup>16</sup>. Autor, chcąc zoperacjonalizować definicję myślenia dywergencyjnego, zaproponował kryteria, które pozwoliły na ocenę tego procesu. Są nimi: płynność myślenia, giętkość myślenia, oryginalność myślenia oraz elaboracja (staranność artykulacji własnego pomysłu – rozwiązania problemu)<sup>17</sup>.

„Płynność (ideacyjna, ekspresyjna bądź skojarzeniowa) wyraża się w łatwości generowania idei, jej wskaźnikiem jest liczba pomysłów, czyli w praktyce liczba czyichś odpowiedzi czy rozwiązań problemu o charakterze otwartym. [...] Giętkość (spontaniczna bądź adaptacyjna) rozumiana jest natomiast jako gotowość do zmiany kierunku myślenia, może o niej świadczyć różnorodność rozwiązań problemu otwartego [...] [oraz wytwarzanie różnorodnych idei]”<sup>18</sup>.

Oryginalność odnosi się do zdolności do wytwarzania nietypowych, niecodziennych i nowych idei<sup>19</sup>; ostatni element stanowi „elaboracja (staranność [...]), czyli nakład pracy włożony w przedstawienie rozwiązania [...]”<sup>20</sup>.

Powyższe wskaźniki – kryteria wskazane przez Guilforda, stanowią te elementy procesu myślenia dywergencyjnego, które w trakcie zajęć wykorzystujących dociekania filozoficzne są stymulowane. Zastosowanie filozofowania jako jednej z metod pracy z dziećmi pozwoli wspomagać rozwój każdego z powyższych, charakterystycznych czynników ze względu na istotę filozofowania z dziećmi, którą stanowi Ważne Pytanie o charakterze otwartym, określające podejmowane przez grupę zagadnienie. Ponadto wytrwała i systematyczna praca z dziećmi, wykorzystująca dociekania filozoficzne, pozwoli kształtować szereg umiejętności związanych nie tylko z rozwojem poznawczym, ale także emocjonalnym i społecznym. Wyraźne jest, że filozofowanie z dziećmi, wykorzystujące określony model prowadzenia dociekań, wspomaga integralny rozwój osoby wychowanka na każdej z płaszczyzn: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej oraz światopoglądowej.

## Filozofowanie z dziećmi

Dociekania filozoficzne stanowią jedną z metod pracy z dziećmi, która wymaga od nauczyciela odpowiedniego zaangażowania oraz wiedzy. Głównym elementem tego rodzaju zajęć nie są ustalenia terminologiczne, wyjaśnianie, czym jest filozofia oraz przekazanie wiedzy dotyczącej historii filozofii i największych systemów filozoficznych. Powyższe zagadnienia powinny stanowić zasoby wiedzy

<sup>16</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978, s. 410.

<sup>17</sup> *Idem*, *Creativity*, „American Psychologist” 1950, vol. 5, issue 9, s. 444–454.

<sup>18</sup> M.H. Chruszczewski, *op. cit.*, s. 18.

<sup>19</sup> Zob. *ibidem*, s. 19–20.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 21.

nauczyciela, na podstawie których będzie planował zajęcia z dziećmi, poruszające tematykę odpowiednią dla ich etapu rozwojowego. Co ważne, nie należy unikać trudnych tematów, które w trakcie filozofowania mogą zostać przybliżone dzieciom w odpowiedni sposób.

Filozofowanie z dziećmi jest procesem dochodzenia do odpowiedzi na omawiane pytanie, wykorzystującym twórcze myślenie, które w konsekwencji pomaga zrozumieć dane zagadnienie. Dociekania filozoficzne pozwalają na wykształcenie umiejętności krytycznej refleksji, rozróżniania godnych zaufania źródeł wiedzy i informacji, a także wspomagają naukę stosowania narzędzi poprawnego rozumowania<sup>21</sup>.

W trakcie dociekań filozoficznych z dziećmi nauczyciel pełni charakterystyczną rolę, która wychodzi poza utarty schemat prowadzenia zajęć w szkole. Nie jest on typowym źródłem wiedzy, posiadającym odpowiedzi na pojawiające się pytania. Co więcej, jego sposób myślenia może zostać poddany analizie przez uczniów w klasie<sup>22</sup>. Jest on częścią wspólnoty, która prowadzi dociekania, mające na celu rozwiązanie danego problemu. Przede wszystkim pełni rolę przewodnika, który nie wychodzi na pierwszy plan. To dzieci, ich refleksje i obrady są na pierwszym planie, wobec czego uczestnicy zajęć powinni rozmawiać ze sobą, a nie jedynie odpowiadać na pytania prowadzącego. Charakterystyczne dla postawy nauczyciela wykorzystującego dociekanie filozoficzne jest to, że jest on neutralny, co oznacza, że nie wartościuje odpowiedzi proponowanych przez dzieci. Ponadto zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny stara się nie pokazywać, że nie zgadza się z konkretnymi stanowiskami, nie podaje także gotowych rozwiązań. To zadanie należy do uczestników zajęć. Istotne jest, aby nauczyciel był bardzo dobrze przygotowany, próbował wcześniej określić kierunki, w których może potoczyć się dyskusja, aby przygotować pytania pomocnicze, ale jednocześnie był na tyle elastyczny, aby w sytuacji, gdy debata odrobinę odbiegnie od głównego problemu, pozwolił dzieciom poprowadzić ją w inną stronę. Jednak należy zaznaczyć, że powinien także czuwać, by ostatecznie uczestnicy zajęć powrócili do głównego pytania<sup>23</sup>.

Łukasz Krzywoń zaproponował autorską strukturę (model) zajęć z filozofowania z dziećmi, u podstaw której znajdują się różne modele prowadzenia zajęć, wykorzystujące dociekania filozoficzne z dziećmi prowadzone w grupie. W głównej mierze inspirację stanowiły schematy zajęć P4C zaproponowane przez Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) oraz metoda Ważnego Pytania. Charakterystyczną cechą

---

<sup>21</sup> Zob. A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006; Ł. Krzywoń, *op. cit.*, s. 45–47.

<sup>22</sup> Zob. K.J. Topping, S. Trickey, P. Cleghorn, *Philosophy for children*, IBE, Geneva 2020, s. 17, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403> [dostęp: 22.10.2023].

<sup>23</sup> Ł. Krzywoń, *op. cit.*, s. 42–44.



zaproponowanego przez Krzywonia modelu pracy z dziećmi jest jego elastyczność, dzięki czemu model ten może zostać wykorzystany nie tylko przez filozofów, ale także przez nauczycieli innych przedmiotów szkolnych. Struktura zajęć obejmuje następujące etapy:

1. Przygotowania i rozgrzewka
2. Prezentacja materiału i refleksja
3. Ważne Pytania i refleksja
4. Filozoficzne dociekania
5. Podsumowanie i ewaluacja zajęć

Pierwszy etap odnosi się do przygotowania sali, w której będą przebiegały zajęcia, tak aby wszyscy mogli siebie widzieć, słyszeć i zauważać reakcje uczestników zajęć na ich przebieg, na podejmowane w ich trakcie problemy. Wobec tego podczas zajęć dociekania filozoficznego dzieci najczęściej usytuowane są w kręgu, co także pozwala na budowanie wspólnoty. Gdy miejsce pracy zostanie odpowiednio przygotowane, niezbędne staje się ustalenie reguł pracy opartych na czterech filarach: koleżeństwie, kreatywności, kolaboracji i krytyczności. Pierwszy etap zajęć kończy rozgrzewka, która powinna mieć charakter zarówno intelektualny, jak i fizyczny<sup>24</sup>. Prowadzący zajęcia może wykorzystać różne gry i zabawy, mające na celu rozluźnienie atmosfery. Uczestnicy zajęć będą mogli poczuć się swobodniej, co w konsekwencji, obok budowania poczucia wspólnoty, pozwoli aktywniej partycypować w rozmowie, a zajęcia staną się ciekawsze. Istotna staje się postawa otwartości, którą powinien charakteryzować się nauczyciel, pozwalająca stworzyć środowisko sprzyjające komfortowej artykulacji dziecięcych refleksji oraz pomysłów rozwiązujących w różny sposób postawione pytanie, problem otwarty.

Drugi etap rozpoczyna prezentacja materiału, będąca punktem wyjściowym dla refleksji<sup>25</sup>. Sposób, w jaki prowadzący zajęcia zaprezentuje zagadnienie, które chciałby poruszyć, ma fundamentalne znaczenie dla wzbudzenia zainteresowania dzieci problematyką podejmowaną w trakcie dociekań oraz wyznacza dynamikę przebiegu lekcji. Im ciekawszy sposób prezentacji skupiający uwagę grupy, z którą pracuje nauczyciel, tym łatwiej zaangażować uczniów we współpracę, a dyskusja staje się bardziej interesująca. Zaprezentowany materiał może mieć formę krótkiej historii, filmiku, nagrania głosowego, fragmentu książki, obrazka lub może wykorzystywać różne rekwizyty. Po prezentacji następuje czas na refleksję nad zaprezentowanym materiałem. Na tym etapie istotne stają się czas oraz cisza jako te kategorie, które pozwolą rozważyć i wstępnie przeanalizować przedstawiony materiał, aby następnie uczestnicy mogli podzielić się tym, co przyszło im na myśl w trakcie prezentacji, wysunąć pierwsze skojarzenia związane z danym zagadnieniem. Poza indywidualną refleksją

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 47–71.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 85–95.

nauczyciel może także zaproponować pracę w parach – wymianę zdań z osobą siedzącą obok i np. wypisanie swoich myśli na karteczkach. Przy pierwszych próbach filozofowania ze starszymi dziećmi nauczyciel może przygotować karteczki z pytaniami, które na tym etapie uczniowie powinni przemyśleć<sup>26</sup>. Dobrym rozwiązaniem jest także wykorzystanie burzy mózgów lub wspólne przygotowanie mapy myśli. Należy zaznaczyć, że wypowiedzi uczniów nie muszą być długie, wystarczą krótkie odpowiedzi (np. dwa zdania) lub hasła, które są wynikami skojarzeń. Ten etap pracy kończy wysłuchanie refleksji uczestników zajęć, co równocześnie jest punktem wyjścia dla kolejnej części.

Etap trzeci dotyczy wyboru Ważnego Pytania, które będzie poddane refleksji i dyskusji podczas dociekania filozoficznego. Wybór zagadnienia, które grupa chciałaby podjąć, może odbyć się poprzez głosowanie o charakterze jawnym lub niejawnym. Nauczyciel także może podzielić uczniów na grupy i każda z nich może wybrać jedno pytanie, które najbardziej ich nurtuje, aby następnie poddać głosowaniu każdy z pomysłów. Należy mieć na uwadze, że nie każde pytanie będzie miało charakter filozoficzny, wobec czego prowadzący zajęcia powinien w trakcie rozmowy z uczniami łagodnie ich naprowadzać wykorzystując do tego dodatkowe pytania. Nauczyciel może także wcześniej przygotować Ważne Pytanie, które może odczytać<sup>27</sup>.

Gdy zostanie wyłoniony problem zawierający się w pytaniu, które stanie się przedmiotem obrad, przechodzimy do właściwego etapu zajęć – do dociekania filozoficznego. Mając Ważne Pytanie, staramy się w trakcie zajęć odnaleźć na nie odpowiedź. W procesie dochodzenia do odpowiedzi możemy wykorzystywać różne narzędzia krytycznego myślenia, takie jak: kontrprzykłady, rozróżnianie, wnioskowanie, podawanie różnych przykładów (szczególnie tych o charakterze granicznym), eksperymenty myślowe. Jeżeli w grupie, z którą pracuje nauczyciel, podawane odpowiedzi są podobne, nie ma różnorodności stanowisk i zanika dyskusja, to jako prowadzący/moderator, nauczyciel ma za zadanie poprzez odpowiednio sformułowane pytania nadać impuls grupie do rozważenia odmiennych stanowisk. Należy także pamiętać, że w pracy z dziećmi prowadzący powinien co jakiś czas przypomnieć grupie o Ważnym Pytaniu, tak aby obrady szły w kierunku znalezienia na nie odpowiedzi<sup>28</sup>.

Podsumowanie i ewaluacja stanowią etap końcowy zajęć filozoficznego dociekania<sup>29</sup>. Prowadzący podsumowuje obrady i prezentuje wnioski z przeprowadzonej dyskusji. Ewaluacja dotyczy kilku elementów: atrakcyjności formy zajęć, efektywności prowadzonych obrad, autorefleksji uczestników dotyczącej ich zaangażowania oraz raportu przygotowanego przez prowadzącego. Krzywoń proponuje kończyć zajęcia dociekania filozoficznego dowolną zabawą, która pełni

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 97–98.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 75.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 131–143.

funkcję rozluźniającą, a także stanowi element, który dzieci będą dobrze kojarzyć z zajęciami z filozofowania.

Chcąc wdrożyć dociekania filozoficzne do pracy z dziećmi, możemy szukać inspiracji oraz wskazówek w różnych źródłach. Rozpoczynając przygodę z filozofowaniem z dziećmi, możemy sięgnąć do gotowych poradników i scenariuszy zajęć, które w znacznym stopniu pomogą zaznajomić się z tą metodą pracy z grupą w młodszym wieku szkolnym. Gotowe scenariusze zajęć znajdujemy w książce Krzywonia *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Jest to pozycja, w której autor zamieszcza szereg wskazówek dla osób chcących rozpocząć filozofowanie z dziećmi oraz szczegółowo omawia każdy z etapów tego rodzaju zajęć. Zagadnienia o charakterze teoretycznym są uzupełnione przykładami praktycznymi, które bezpośrednio można wykorzystać w praktyce edukacyjnej.

Kolejnym źródłem, z którego można skorzystać, jest magazyn „Filozofuj!”. Na stronie internetowej czasopisma w zakładce Edukacja filozoficzna<sup>30</sup> znajdujemy przykładowe propozycje konspektów zajęć skierowanych do uczniów poszczególnych etapów edukacyjnych. Na portalu publikowane są także artykuły oraz prezentowane są różne inicjatywy propagujące filozofię w przestrzeni publicznej.

Na uwagę zasługuje także działalność Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”, które prowadzi własną stronę internetową<sup>31</sup>. Portal posiada specjalną zakładkę Dydaktyka, gdzie znajdujemy przykładowe scenariusze zajęć, polecaną literaturę dla dzieci i młodzieży, przybliżającą zagadnienia filozoficzne, oraz recenzje książek. Ze Stowarzyszeniem związana jest Gazeta Filozoficzna „Filozofik”, która tworzona jest przez dzieci.

### Filozofowanie z dziećmi w klasie - przykłady dobrych praktyk

Wybór tematu do filozofowania może zostać zainspirowany wieloma czynnikami – zauważonymi sytuacjami w klasie, rozmowami uczniów podczas zabaw/przerw, zainteresowaniami uczniów, ciekawymi informacjami usłyszonymi w telewizji / przeczytanymi w Internecie, zapisami podstawy programowej itp. Nauczyciel może samodzielnie wybrać temat lub pozwolić wybrać – z określonej puli – temat uczniom w klasie. Chcąc uatrakcyjnić wybory uczniów, można posłużyć się projektem zawierającym podwieszane pod sufitem na sznurkach kolorowe ptaki, wykonane sztuką origami. Każdy z nich zawierałby

---

<sup>30</sup> Zob. Filozofuj!, *Edukacja filozoficzna*, <https://filozofuj.eu/edukacja-filozoficzna> [dostęp: 23.11.2023].

<sup>31</sup> Zob. Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”, <https://phronesis.org.pl> [dostęp: 23.11.2023].

hasło związane z określonym tematem zajęć. Liczba tematów odpowiada liczbie osób w klasie plus jeden – tak, aby każdy miał możliwość wskazania tematu. Inną formą umożliwiającą uczniowi wybór jest skonstruowanie niewielkiej groty z papieru pakowego opartego na szkielecie pochodzącym z namiotu (czterooosobowego) – groty, do której będzie mógł wejść uczeń. W środku na ścianach przyklejamy obrazki, które byłyby symboliczną reprezentacją tematu omawianego podczas filozofowania. Uczeń, który danego dnia wybiera temat, wchodzi do groty i odczepia jeden rysunek ze ścianki, który posłuży do rozpoczęcia rozmowy.

Poniżej znajdują się propozycje tematów i pytań, które można wykorzystać w pracy z dziećmi.

#### Propozycja 1

<b>PIES – DLACZEGO PIES SZCZEKA?</b> – nagranie głosowe, na którym słychać szczekanie psa
<b>Pytania na rozgrzewkę:</b> Czy słyszeliście kiedyś odgłos z nagrania? Co to za odgłos? Czy ktoś w klasie ma psa w domu?
<b>Pytania wstępne do dyskusji:</b> Dlaczego pies szczeka? Czy pieski szczekają w różny sposób? Jakie dźwięki mogą wydawać psy? Kiedy pies wydaje różne dźwięki? Jak zachowują się pieski w różnych sytuacjach? (obrazki sytuacji, na których widać różne zachowania psa)
<b>Ważne Pytanie:</b> Czy zwierzęta mówią? W jaki sposób zwierzęta porozumiewają się z nami?
<b>Pytania dodatkowe:</b> Co sprawia, że piesek jest pieskiem? Jakie cechy wyglądu i zachowania sprawiają, że zwierzątko jest pieskiem? Jak sprawić, żeby piesek machał ogonkiem?
Szukając odpowiedzi na pytania dodatkowe, można posłużyć się technikami plastycznymi, które ułatwią zaprezentowanie cech charakterystycznych psa. Dodatkowe pytania mogą się pojawiać w trakcie rozmowy.

#### Propozycja 2

<b>KONICZYŃKA – O TYM, CZYM JEST SZCZĘŚCIE</b> – nauczyciel przynosi do klasy balonik w kształcie koniczynki wypełniony helem
<b>Pytanie na rozgrzewkę:</b> Czy czterolistna koniczynka przynosi szczęście?
<b>Pytania wstępne do dyskusji:</b> Jakie są oznaki szczęścia? Skąd wiesz, że jesteś szczęśliwy? Czy łatwo jest być szczęśliwym? Czy potrzebujemy kogoś/czegoś do tego, by być szczęśliwym? Dlaczego zdarza się, że jesteśmy nieszczęśliwi?
<b>Ważne Pytanie:</b> Czym jest szczęście?
<b>Pytania dodatkowe:</b> Jakie uczucia towarzyszą nam, gdy jesteśmy szczęśliwi? W jakich sytuacjach czujemy się szczęśliwi? Co może uszczęśliwić innych ludzi? Jak wygląda człowiek szczęśliwy?
Dodatkowe pytania, nad którymi grupa będzie rozmyślać, mogą się pojawiać w trakcie rozmowy. Wykorzystujemy techniki plastyczne.

## Propozycja 3

**LUSTRO – KTO ZNAJDUJE SIĘ PO DRUGIEJ STRONIE LUSTRA?** – zajęcia wymagają dostępu do różnych rodzajów lusterek/lusterek, które będą w różny sposób zmieniały kształt osoby wpatrującej się w nie

**Pytanie na rozgrzewkę:** Do czego służy nam lustro?

**Pytania wstępne do dyskusji:** Czy po drugiej stronie lustra jest drugi ja? Gdzie może zniknąć ten drugi ja, gdy nie przeglądam się w lustrze? Co stanie się z tym drugim, jak lustro się zbije?

**Ważne Pytanie:** Kim jestem – co sprawia, że jestem sobą?

**Pytania dodatkowe:** Jakie cechy sprawiają, że jestem sobą? Czy jak zmienię imię, to nadal będę sobą? Co sprawia, że człowiek jest człowiekiem, a nie zwierzęciem?

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dodatkowe można posłużyć się technikami plastycznymi lub poprosić uczniów, żeby napisali na karteczkach cechy, które sprawiają, że są sobą oraz cechy, które sprawiają, że osoba obok jest sobą. Dodatkowe pytania mogą się pojawiać w trakcie rozmowy.

### Podsumowanie

Podsumowując filozofowanie z dziećmi, a następnie z uczniami, na każdym etapie edukacyjnym stanowi element wspomagający, stymulujący rozwój procesów myślowych charakterystycznych dla myślenia twórczego, którego jednym z elementów jest myślenie dywergencyjne. Stymulowanie intelektualnego rozwoju dzieci – wspomaganie rozwoju każdego z elementów procesu twórczego rozwiązywania problemów: myślenia pytajnego, myślenia dywergencyjnego generującego pomysły i rozwiązania problemów lub przedstawionego w pracy z wychowankami konfliktu oraz ewaluacja i waluacja rozwiązań, stanowi jedno z zadań nauczyciela. Wykorzystywanie zajęć z dociekania filozoficznego w praktyce szkolnej przełamuje tradycyjny sposób prowadzenia lekcji, stanowiąc przestrzeń, w której uczniowie mogą z dużą swobodą dzielić się swoimi przemyśleniami i pomysłami w klasie szkolnej, uczą się generować różne rozwiązania przedstawionego problemu, różne odpowiedzi na pojawiające się pytania, co więcej – kształtują umiejętność stawiania pytań, co stanowi punkt wyjścia dla procesu myślenia twórczego, wspierając rozwój w sferze poznawczej. Filozofowanie z dziećmi pozwala praktykować i utrwalac zdolność do głębszego myślenia, refleksji, co następnie może zaowocować kształtowaniem osoby niezależnej oraz krytycznie myślącej, kreatywnej, potrafiącej spojrzeć na problem z różnych stron, a w konsekwencji potrafiącej szukać wielu różnorodnych rozwiązań dla stawianego problemu. Wspieranie rozwoju myślenia dywergencyjnego za pomocą dociekań filozoficznych od najmłodszych lat nauki pozwala na rozwijanie umiejętności radzenia sobie z ciągłymi zmianami, które charakteryzują współczesne społeczeństwo, z pojawianiem się nowych wyzwań oraz formułowaniem różnorodnych dla nich rozwiązań. Natomiast w szerszej perspektywie filozofowanie,

dociekanie filozoficzne staje się jednym z czynników wspierających postulowane w wielu publikacjach wychowanie do mądrości.

Realizacja celów kształcenia z zastosowaniem filozofowania z dziećmi stanowi atrakcyjny i interesujący sposób działania, jest metodą uniwersalną, którą można wykorzystać do pracy na różnych zajęciach. Struktury zajęć proponowane przez różnych autorów także mogą zostać wykorzystane w pracy z uczniem na różnych etapach edukacyjnych.

## Bibliografia

- de Bono E., *Myślenie równoległe*, tłum. K. Dmoch, Prima, Warszawa 1998.
- de Bono E., *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1995.
- de Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1994.
- Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.
- Chruszczewski M.H., *Zdolności w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Dobrołowicz W., *O niektórych cechach psychicznych uczniów kreatywnych*, [w:] *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Materiały z sesji naukowej*, red. S. Popek, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Instytut Psychologii, Lublin 1982, s. 33–43.
- Dyrda B., *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży: poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red. B. Dyrda, Impuls, Kraków 2004, s. 11–23.
- Guilford J.P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, vol. 5, issue 9, s. 444–454.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978.
- Kizel A., *Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning*, „Cogent Education” 2016, vol. 3, article 1244026, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>.
- Krzywoń Ł., *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2019.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Lubart T.I., *Creativity*, [w:] *Thinking and Problem Solving*, vol. 2, ed. R.J. Sternberg, 2<sup>nd</sup> ed., Academic Press, San Diego 1994, s. 289–332.
- Necka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. 2 popr., Impuls, Kraków 1999.
- Necka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Necka E., *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Impuls, Kraków 1994.
- Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

- Szmidt K.J., *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2, s. 21–44.
- Szmidt K.J., Płóciennik E., *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Topping K.J., Trickey S., Cleghorn P., *Philosophy for children*, IBE, Geneva 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403> [dostęp: 22.10.2023].
- Wallas G., *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and Company, New York 1926.
- West M.A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, tłum. M. Woźniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.