

Ewa Lemańska-Lewandowska
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki
Zakład Dydaktyki
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Strategia stawiania pytań w procesie kształcenia – orientacja na odbiór czy rozwijanie atmosfery dociekliwości

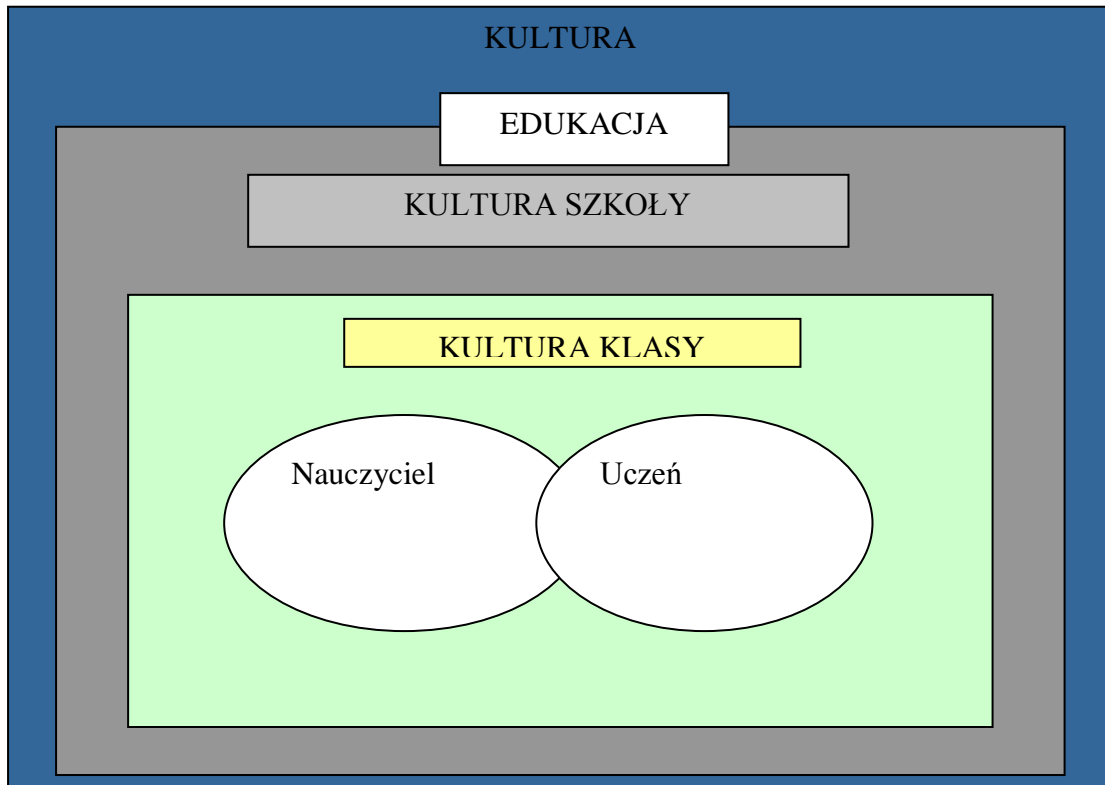
Słowa-klucze: modele umysłu, orientacja na odbiór, atmosfera dociekliwości, stawianie pytań

Uczenie się jest aktywnym przetwarzaniem informacji. W procesie tym punktem wyjścia jest aktywny uczeń, który opierając się na swojej wiedzy, przetwarza nowe informacje na swój własny sposób. Uczeń, który wybiera spośród wielu - informacje sobie już znane i następnie interpretuje je, a więc również porządkuje, dodając coś od siebie. W ten sposób zmienia materiał nauczania przedstawiony mu przez nauczyciela poprzez stosowanie różnych, znanych mu, strategii uczenia się. Jedną z nich jest strategia opracowywania informacji związana ze stawianiem pytań. Chodzi o to, aby podmiot uczący się potrafił w aktywny i samodzielny sposób wybierać to, co jest dla niego poznawczo i emocjonalnie lepsze i przetwarzać to w swoim umyśle. Stawianie pytań to również okazja do uczenia się, do poszukiwania tropu, szukania tego, co nie jest oczywiste, dociekania.

Szkoła jest miejscem jakby stworzonym do poszukiwań, a więc również do częstego zadawania pytań, ponieważ tam znajdują się dwa zasadnicze elementy mające wpływ na rozwój człowieka – ludzie i książki. Kiedy obcujemy z lekturą, sytuacja dotycząca pytania jest klarowna i bezpieczna, ponieważ pytania rodzące się pod jej wpływem w naszym umyśle, pojawiają się spontanicznie i w liczbie niczym nieograniczonej i albo znajdujemy na nie odpowiedź, albo poszukujemy dalej, albo snujemy własne dociekania. W kontaktach słownych z członkami rodziny czujemy się swobodnie, często kierujemy konwersacją lub ją inicjujemy, chętnie pytamy. W szkole mamy do czynienia z sytuacją bezpośrednich interakcji językowych ucznia pomiędzy nauczycielem i rówieśnikami. Badania, na które powołuje się R. Fischer (1999, s. 29) wskazują, że dzieci w szkole mówią mniej, rzadziej kierują rozmową, mniej pytają, rzadziej domagają się informacji, posługują się prostszymi zdaniami, korzystają z uboższej gamy znaczeń, rzadko korzystają z języka, by planować, rozważać, omawiać lub wspominać przeszłe zdarzenia. Można przypuszczać, że są bardziej nastawione na odbiór informacji czy działań ze strony osób organizujących proces kształcenia niż na własne poszukiwanie, przetwarzanie informacji czy doświadczanie. Tylko odbierając bodźce nie mają wpływu na ich wybór czy modyfikację, nie mogą nadawać im własnych znaczeń, często ich nie rozumiejąc stają się dla nich nieistotne, nie mające odpowiedniej wagi, mało interesujące.

Jerome Bruner (2006, s. 68) podkreśla w swojej koncepcji kulturowe podejście do edukacji mówiąc: „System edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń.” Mowa jest doskonałym narzędziem tworzenia tych znaczeń, kontekstów, rozumienia, wyrażania siebie. Przy pomocy języka następuje wymiana znaczeń w kulturze.

Kultura szkoły będąc osadzona w szeroko pojętej kulturze, tworzy poprzez rozmaite interakcje słowne nauczyciel-uczeń kulturę klasy szkolnej. W tym świetle interesujące wydaje się znaczenie wykorzystania strategii stawiania pytań w dążeniu do efektywnego procesu kształcenia w szkole.



Ryc. 1 Kulturowe podejście do edukacji (opracowanie własne)

Spostrzeżenia te nasuwają następujące pytania:

- *Dlaczego ludzie zadają pytania?*
- *Dlaczego nauczyciele zadają pytania?*
- *Dlaczego uczniowie zadają pytania?*
- *W jaki sposób pytania mogą stymulować uczenie się dzieci?*
- *Które z modeli umysłu zaproponowane przez J. Brunera sprzyjają kształtowaniu atmosfery dociekliwości w klasie, a które budują w dziecku orientację na odbiór?*

Dlaczego ludzie zadają pytania? Przede wszystkim stawiają je wtedy, kiedy chcą się czegoś dowiedzieć. Przecież, jeżeli znasz odpowiedź, nie potrzebujesz pytać. Dlatego często mówi się, że nauczyciele należą do wąskiej grupy ludzi, którzy zadając uczniom pytania, znają już na nie odpowiedź. Jak głosi anegdota, pewien sześciolatek nie odpowiedział nauczycielce na pytanie, ile jest $8+4$, bo, jak wyjaśnił, „nauczycielka to wiedziała i ja to wiedziałem, więc nie wiem, po co pytała”. Z tej dykteryjki wypływa wniosek, że nauczyciele

nie tylko powinni mieć pewność co do celów pytania, ale także powinni zadbać, by cele te znali uczniowie.

Dlaczego nauczyciele zadają pytania? Rozmowy w klasie mają inny kontekst, niż rozmowy prowadzone gdzie indziej. Nauczyciele pytają nie po to, by się czegoś dowiedzieć, ale po to, by np. sprawdzić wiedzę uczniów, usłyszeć jakieś fakty, zachęcić ich do myślenia, pojmowania idei, sprawdzić rozumienie i wiedzę lub umiejętności, po to, żeby skłonić ich do rozwiązywania problemów. Pytania mogą pomóc uczniom uczyć się, pomóc im formułować własne/samodzielne pytania, mają wspomóc uczniowskie mówienie i myślenie. Pomagają także zdiagnozować jakiś problem/trudność, która może wpływać na naukę hamująco. Pytania nauczyciela są pomocne w sprawach organizacyjnych, służą do uspokajania, kierowania uwagi dzieci na tekst lub nauczyciela.

Dlaczego uczniowie zadają pytania? Większość pytań w klasach młodszych to pytania proceduralne typu: „O której godzinie pójdziemy do domu? Czy powinnam napisać tu datę? Możemy to zrobić kredkami?”

Mniej jest pytań poznawczych: „Dlaczego niebo jest niebieskie? Co się stanie, gdy...?” Badania Torrance (1970) pokazują, że dzieci pracujące w małych grupach zadają więcej pytań niż te, które pracują indywidualnie. Pytania zadawane w grupie są bardziej penetrujące/dogłębne. Dzieci chętniej stawiają hipotezy, gdy mogą manipulować na jakimś materiale, gdy mogą wykonywać doświadczenia, eksperymenty, niż gdy tylko oglądają obiekty demonstrowane przez nauczyciela (Piaget, 1969).

Pytania, sprzyjające uczeniu się to te, które pomagają dziecku koncentrować uwagę i podejmować rozumowanie, dzięki którym może ono dojść do myśli i spostrzeżeń niedostępnych w innych warunkach.



Ryc. 2 Niektóre funkcje pytań wg Fischera (1999, s.29)

Dokonując analizy funkcji pytań, które proponuje Fischer, można dostrzec wśród nich tę grupę, która rozwija u ucznia myślenie wyżej zorganizowane oraz tę, która pozwala na rozwijanie myślenia niżej zorganizowanego. Pytania pozwalające sprawdzić wiedzę ucznia są tak samo ważne dla procesu kształcenia, jak pytania, które mają wspomóc jego myślenie. Wykorzystanie przez nauczyciela obydwu grup pytań, używanie ich naprzemiennie, w zależności od potrzeb dydaktyczno-wychowawczych, refleksyjna równowaga pomiędzy zadaniami z różnych kategorii celów kształcenia, pozwala na optymalizację procesu kształcenia. Dostarczyć można wielu przykładów takich pytań.

W jaki sposób pytania mogą stymulować uczenie się dzieci?:

- a) Kiedy pobudzają ciekawość i zainteresowanie:
Skąd wzięła się na naszych stołach czekolada, którą tak wszyscy lubimy?
Pod jakim względem koń przypomina kota?
- b) Kiedy pozwalają kształtować poglądy, emocje, przeżycia:
Co mógł odczuwać Koszmarny Karolek, kiedy rodzice nie pozwolili mu pójść na Halloween (wcześniej samodzielnie obciął nożyczkami swojemu młodszemu bratu włosy)?
Czy chciałbyś urodzić się ptakiem?
- c) Kiedy ukierunkowują uwagę:
Co zdarzy się potem?
Co może zagrażać naszej planecie?
- d) Kiedy pobudzić do dyskusji:
Jak pomóc ludziom, którzy są bezdomni?
Kiedy można usprawiedliwić kradzież?
- e) Kiedy sprawdzają rozumienie:
Czy wszyscy zrozumieli?
Skąd to wiesz?
- f) Kiedy pomagają korygować wiedzę:
Jaką regułę ortograficzną powinieneś zastosować w pisowni wyrazu „trzeba”?
Czy nie powinieneś sprawdzić jeszcze raz tego zadania?
- g) Kiedy pozwalają rozpoznać trudności:
Dlaczego po raz kolejny nie masz odrobionego zadania domowego?
Czy możesz nie wstawiać z ławki przez 5 minut?
- h) Kiedy ukierunkowują na nowe treści:
Co wiesz o ptakach?
Jakie rośliny można spotkać spacerując po łące?

Osadzając swoje rozważania w kontekście koncepcji J. Brunera należy wspomnieć o zaproponowanych przez niego czterech modelach umysłu dziecka i pedagogii. W modelach tych dostrzec można, na co zwraca uwagę J. Bruner (2006, s. 82), nie tylko koncepcje umysłu, które określają sposób nauczania i „edukacji”, ale również relacje między umysłem dziecka a kulturą, w której uczeń jest osadzony. Świadomość dziecka jego własnych procesów myślowych, jako jedna ze zdolności metapoznawczych, niezbędna jest do rozwijania zdolności uczenia się i myślenia o własnym procesie uczenia i jest tak samo ważna jak przyswajanie danego przedmiotu. Dlatego w dalszej części rozważań dokonam analizy

poszczególnych modeli pod kątem rozwijania umiejętności pytania i kształtowania atmosfery dociekliwości w klasie szkolnej.

POSTRZEGANIE DZIECI JAKO UCZĄCYCH SIĘ PRZEZ NAŚLADOWANIE	POSTRZEGANIE DZIECI JAKO UCZĄCYCH SIĘ WSKUTEK EKSPOZYCJI NA DZIAŁANIA DYDAKTYCZNE	POSTRZEGANIE DZIECI JAKO MYŚLĄCYCH	DZIECI JAKO WIEDZĄCY
Nabywanie umiejętności praktycznych	Nabywanie wiedzy deklaratywnej	Rozwój wymiany intersubiektywnej	Zarządzanie wiedzą „obiektywną”

Ryc.3 Modele umysłu ucznia i pedagogii wg J. Brunera (opracowanie własne)

Model 1., który ujmuje postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie

Jest to model, który zakłada, że dziecko nie wie, jak wykonać zadanie lub czynność, ale może się tego nauczyć, gdy zostanie mu to pokazane. Dorośli dostarczają dziecku nadnaturalnie wyraźnych przykładów żądanej czynności poprzez dostarczanie mu bezgłośnych wzorców. Ogromną rolę odgrywa tu naśladowanie, nie połączone z zadawaniem zbyt wielu pytań, a więc przyjmowaniem/odbieraniem gotowej informacji, a nie jej rozumieniem. Nie ma tu miejsca na namysł w postaci stawiania hipotez czy wysuwania argumentów w dyskusji. Uczenie się poprzez zdobywanie kolejnych nawyków oderwane od namysłu w postaci pytania nie zapewnia osiągnięcia tego samego poziomu elastycznych umiejętności, co uczenie się łączące praktykę i wyjaśnianie pojęciowe.

Model 2., który ujmuje postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne

Świat jest pełen faktów, o których uczeń, według tego modelu umysłu J. Brunera, jest powiadamiany. Fakty te podane jakoby na tacy, bez żadnej obróbki w postaci dialogowania, stawiania w wątpliwość, czy zastanawiania się dlaczego jest tak, a nie inaczej, fakty te nie są zbyt użyteczne. Łatwo sprawdzalne w testach. Natomiast umysł dziecka jest pasywny i nastawiony na ich odbiór jak naczynie czekające na wypełnienie płynem.

Model 3., który ujmuje postrzeganie dzieci jako myślących

Przedmiotem zainteresowania nauczyciela w tym modelu jest rozumienie co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań. Dobre pytania, które pojawiać się mogą podczas interpretacji własnych doświadczeń stanowią rusztowanie dla uczenia się. Do rozumienia

dochodzi się poprzez dyskusję i podejmowanie intelektualnego ryzyka tak przez dziecko jak i przez nauczyciela. Ścieranie się różnych punktów widzenia zmusza do wysiłku i niepokoju umysłu. Dziecko poprzez stawianie pytań staje się zdolne do refleksji nad własnym myśleniem i do korygowania własnych pomysłów na drodze dyskusji i negocjacji, a więc przechodzi na poziom metapoznania. Ma możliwość przekształcania pytań w pojęcia. Model ten usiłuje zbudować wymianę rozumienia między nauczycielem a dzieckiem.

Model 3., który ujmuje postrzeganie dzieci jako wiedzących

Dyskurs z innymi aktywnymi umysłami prowadzić może od nauczania do uczenia się, ale wszelka wiedza ma swoją historię, swoje korzenie. Model, który pozwala na stawianie hipotez/pytań w odniesieniu do przeszłości (tej obiektywnej w postaci faktów historycznych i tej subiektywnej w postaci odbioru/rozumienia np. dzieła literackiego) sprzyja intelektualnym poszukiwaniom dziecka. Dobre pytania stymulują intelekt ucznia pozwalając na „rozmowę” z przeszłością. Świadomość symboliki staje się pomostem z przeszłością i pomostem między nauczaniem a uczeniem się. Przekształcenie grupy uczniów w dociekliwą klasę poprzez konfrontowanie różnych poglądów, poprzez stawianie pytań o problemy ówczesne i współczesne jest w tym modelu możliwe.

Sokrates – ojciec pytań wskazywał swoim postępowaniem na ważkość rozwijania umiejętności stawiania pytań. Nie nauczał swoich uczniów przekazując im gotową wiedzę i tym samym nie ukierunkowywał ich na jej odbiór. Wręcz przeciwnie zmuszał do ciągłego zadawania pytań, dyskusowania. Metoda sokratejska służyć może również dziś do intelektualnej wymiany poglądów w klasie. Oznacza to ciągłe stawianie pytań bez dawania za wszelką cenę „właściwych” odpowiedzi. To pozwala uczniom na zmierzanie się z ich poglądami na wiedzę, które zakorzenione są w kulturowych standardach intelektualnych. Pytania te można kierować do innych uczniów lub stawiać pytania jako problemy, na które nauczyciel może nie znać odpowiedzi. Celem takich działań powinno stać się kształtowanie w klasie atmosfery dociekliwości, rozwijanie u uczniów umiejętności wyciągania wniosków, dostrzegania możliwych implikacji i wyciągania konkluzji poprzez własne zmaganie się z pomysłami (na podstawie niepublikowanego tekstu prof. Yehudi Webstera na temat sposobów rozwijania myślenia krytycznego). Przedstawione cztery perspektywy-modele wskazują na ich fragmentaryczność na drodze poszukiwania zintegrowanej teorii uczenia się i nauczania. Współczesna wiedza na temat rozwoju człowieka, stwierdza Bruner (2006, s.98), pozwala nam spojrzeć na dziecko jako aktywną, intencjonalną istotę, na wiedzę jako „stworzoną przez człowieka”, a nie fakt naturalny oraz na wiedzę o świecie i sobie nawzajem, jako konstrukt ustalany z innymi, zarówno współczesnymi i tymi, którzy odeszli, powstający również na drodze stawiania pytań.

Bibliografia

- Arends, R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Dryden, G., Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wyd. Moderski i S-ka.
- Fischer, R. (1999). *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: WSiP.
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka..* Warszawa: PWN.
- Torrance, E. P. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Webster, Y. (materiały niepublikowane). *Sposoby rozwijania myślenia krytycznego*.