

EWA NOWAK

Sztuka zadawania pytań

MYŚLĘ, WIĘC PYTAM

W poniedziałek, w chmurny dzień,
Rozmyślałem idąc lasem:
„Czemu tym jest zawsze ten,
A ów owym – tylko czasem?”

Fragment piosenki Kubusia Puchatka wyraża jego Wielką Konfuzję wywołaną zmaganiem się z względnie nieważnymi – jak mówił – sprawami¹. Puchatkowy pęd do zadawania pytań, zrodzony z instynktu ciekawości, uczucia zdumienia wywołanego otaczającą rzeczywistością, odzwierciedla ludzką aktywność poznawczą. Towarzyszy ona człowiekowi od zawsze, dotyczy jego samego, drugiego człowieka, świata w ogóle. Skut-

¹ B. Hoff, *Tao Kubusia Puchatka*, Poznań 1993, s. 32.

kuje formułowaniami pytań, będących znakiem aktu myślenia – człowiek pytający to człowiek myślący. Pyta, bo nie wie, a chce się dowiedzieć; bo nie zna, a chce poznać; bo wątpi, a chce mieć pewność. Pytania jako efekt i intelektu, i emocji mają doprowadzić do odkrycia nowych prawd (obiektywnych, subiektywnych, naukowych, literackich...), przy czym często postawienie pytania jest trudniejsze niż udzielenie na nie odpowiedzi. Pytanie bowiem świadczy o intelektualnej gotowości, stanowi sygnał uswiadomienia sobie przez człowieka niewiedzy. Jednocześnie, jak zauważa Roman Ingarden, rodzi się na podstawie pewnej wiedzy już posiadanej, inicjując tym samym myślenie refleksyjne i produktywne². Zadając pytanie, człowiek wyznacza sobie jednocześnie jakiś cel, musi więc szukać dróg do niego prowadzących i wybrać środki, dzięki którym będzie go mógł osiągnąć. A zatem, powtarzając za Gadamerem, mieć wiedzę może tylko ten, kto ma pytania³.

Szczególna sytuacja poznawcza powstaje w trakcie lekcyjnych spotkań z tekstem literackim. Nie sposób mówić o uniwersalnym modelu dydaktycznym takiego spotkania, organizującym jego reguły i wyznaczającym końcowe efekty. Jednakże można zaryzykować twierdzenie, że w wielogłosie tworzonym przez tekst literacki, wypowiedzi uczniów i wypowiedzi nauczyciela istotne miejsce zajmują pytania.

Tradycja kształcenia polonistycznego, odwołując się między innymi do szkoły Sokratesa, umiejscowiła pytania kierowane przez nauczyciela do uczniów na wysokim szczeblu w hierarchii działań dydaktycznych. Ta pozycja powinna wywołać nauczycielską refleksję o sensach zawartych w formułowanych pytaniach, ich stylistycznej jakości i porządku, w jakim po sobie następują. Z kolei pytania zadawane przez uczniów mogłyby wyznaczać myślową drogę ku sensom zawartym w tekście pod warunkiem, że uczniowie systematycznie będą kształcić swe umiejętności formułowania wypowiedzeń pytań. Powinni być również przekonani, że mają prawo, co więcej – mu-

² Por. R. Ingarden, *O pyrtaniach esencjonalnych*, w: *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa 1972.

³ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

szą – zadawać pytania, jeśli chcą współtworzyć prawdziwy lekcyjny dialog.

UCZE, WIĘC PYTAM. PYTANIA W NIEKTÓRYCH METODACH NAUCZANIA

Metoda Sokratesa, na której opiera się wciąż dominująca w szkolnej praktyce heureka (pogadanka heurystyczna) zakładała dochodzenie do wiedzy dwiema drogami. Pierwsza z nich wyznaczana była pytaniami, które miały rozmówcę naprowadzić na właściwy przedmiot rozważań i tok myślenia. Zadawane pytania ujawniały wiedzę ukrytą, intuicyjną; rozmówca pozostawał w przekonaniu, iż sam dotarł do prawdziwego twierdzenia. Z kolei druga droga polegała na formułowaniu pytań podważających fałszywe przekonania. Dzięki nim rozmówca, dostrzegając popełnione przez siebie błędy logiczne, odnajdywał właściwy kierunek rozważań i dochodził do prawdziwych tez. Obydwie strategie opierały się na przekonaniu, że każdy człowiek nosi w sobie wiedzę prawdziwą, lecz jej sobie nie uświadamia. Rolą nauczyciela jest stawianie takich pytań, które doprowadzają do poznania przez wychodzenie od tego, co oczywiste, jasne, najprostsze.

Metoda heurystyczna wykorzystywana w kształceniu polonistycznym polega więc na kierowaniu rozumowaniem uczniów według zasady małych kroków. Krok pierwszy to odwołanie się do pamięci i wiedzy już zdobytej, utrwalonej. Następne muszą wiązać się z procesami myślenia; jego etapy kolejno z siebie wynikają na zasadzie przyczynowo-skutkowej: jeśli *a*, to *b*; skoro *b*, więc *c*. Tak wytyczony sposób myślenia przypomina linię prostą, precyzyjnie prowadzącą od punktu wyjścia (to, co uczeń już wie) do punktu dojścia (to, czego ma się dowiedzieć).

Teoretyczny model pogadanki heurystycznej zakłada pewność osiągnięcia celów dokładnie takich, jakie zostały zaplanowane. Eliminuje meandry myślowego błędzenia, fałszywe drogi dociekań. Jednak modelowa klarowność paradoksalnie zapo- wiada istotne wady tej metody nauczania, wynikające nie z jej

założeń, lecz sposobu wykorzystywania na lekcjach. Szczegółowo wyliczył je Stanisław Bortnowski, wskazując między innymi na pozory uczniowskiej aktywności, apodyktyczność nauczyciela, powierczliwość i infantylizm formułowanych sądów⁴.

Niebezpieczeństwa pogadanki heurystycznej tkwią w porzeczności jej stosowania. Wydaje się bowiem, że nauczyciel o niewielkim nawet doświadczeniu jest w stanie bez większego przygotowania i wysiłku stworzyć ciąg pytań dotyczących tekstu literackiego: Czy w tym tekście są epitety? Na pewno tak? Czy słowo „różany” to epitet? Skąd o tym wiesz? Czy wszyscy się z tym zgadzają? Czy ktoś się nie zgadza? Ciąg pytań można rozbudować w nieskończoność, tyle że nie ma on najmniejszej wartości ani komunikacyjnej, ani dydaktycznej. W ten sposób heureka w lekcyjnym wydaniu staje się karykaturą metody nauczania powstałą wskutek błędów w formułowaniu pytań, takich jak:

- nadmierna szczegółowość,
- zamknięta forma (czy...), skutkująca odpowiedzią tak – nie,
- stylistyczna niejasność,
- brak treściowego związku z omawianym zagadnieniem,
- zawieranie odpowiedzi w samym pytaniu,
- pytanie o jedno, konkretne słowo (zgadywanika).

Właściwie sformułowane pytanie musi cechować stylizacyjną poprawność i konkretność. Rozsądna zwięzłość powinna łączyć się z precyzją; to, co mówimy, musi być zgodne z tym, co chcemy powiedzieć, by przekazywana treść była tożsama z treścią odebraną. Funkcjonalność pytań pozwoli odpowiadającemu na nie uczniowi wykraczać poza posiadane do tej pory informacje, przechodzić od odtwarzania do dialogu, opinii, oceny, wartościowania.

Przykład I

Jan Kochanowski *Pieśń świętojańska o Sobótce* (fragment – pieśń Panny XII). Problem do rozwiązania: Jakimi sposobami Kochanowski wykreował wies jako Arkadię?

⁴ S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.

- Jaka jest postawa osoby mówiącej – Panny XII? Jakimi środkami została zobrażowana? Jakie efekty zostały dzięki nim osiągnięte?
- Jak przedstawieni są „inszy” (ci, którzy nie mieszkają na wsi)? Czym się zajmują? Jakie jest ich życie?
- Nazwij rodzaje pracy na wsi. Jakimi czasownikami została ona przedstawiona? Co z tego wynika?
- Jak przedstawiona została zabawa i odpoczynek? Kto się bawi? Jak? Co z tego wynika?
- Jak zostały przedstawione relacje między członkami rodziny? Kto tworzy tę rodzinę?
- Dlaczego Kochanowski wyidealizował opisywany świat? (Znał przecież realia życia na wsi, a świadomie je upiększył, gloryfikował.)

Kolejne pytania pogadanki heurystycznej tworzą ciąg zbudowany z elementów: pytanie–odpowiedź. Logika ich następowania po sobie jest warunkiem spójności lekcji. By lekcja nie sprwadzała się do chaotycznego powielania wiadomości dawno utrwalonych, konieczne jest świadome różnicowanie owego ciągu. Heureka to nie tylko pytania informacyjne (Kto? Co? Gdzie? Kiedy?). Powinny być one wprowadzeniem do pytań inicjujących dyskusję (Dlaczego? Jaki? Czym spowodowany? Co z tego wynika?), potem ocenę i wartościowanie (Jak oceniasz? Kogo, co wybrałbyś? Czym się kierujesz?). Tym samym heureka w naturalny sposób przeradza się w metodę problemową.

Zasadnicza rola pytań w metodzie problemowej polega na pobudzaniu do autentycznego myślenia, odkrywania nowych szczegółów, związków między nimi i wydobycia dzięki temu znaczeń tekstu. Prawdziwe pytania rodzą się w sytuacjach ciekawych, zaskakujących, niejednoznacznych. Dlatego pytania problemowe, ukierunkowane na określony cel, muszą jednocześnie mieć charakter personalistyczny w tym znaczeniu, że winny zawierać sensy uznane przez odbiorcę–ucznia za ważne dla niego samego. Problem zawarty w pytaniu musi być problemem ucznia, wartym wysiłku rozstrzygnięcia, mobilizującym do podjęcia rozważań, które przyniosą efekty nie tylko doraznie na lekcji, lecz w ogóle w życiu. Pytanie problemowe inicjuje myślenie, nie przesadza z góry odpowiedzi, otwiera horyzont poszuki-

wań. Ich kierunek wyznaczany będzie racjonalnym kontekstem pytania – czyli jakością tekstu literackiego, wiedzą ucznia, i kontekstem subiektywnym – motywacją ucznia, jego sposobem myślenia. Rodzaje pytań zależą od ich funkcji i miejsca w toku myślenia. Stworzenie sytuacji problemowej zamyka się sformułowaniem pytania werbalizującego uświadomione zagadnienie do rozstrzygnięcia. Pytania kolejne wyodrębniają poszczególne części zagadnienia. A zatem pytania metody problemowej mają charakter wyodrębniający lub segmentujący.

Przykład II

Biblia – Arka Noego.

Stworzenie sytuacji problemowej: Wynotuj z tekstu informacje, które sygnalizują, że nie można go traktować w sposób dosłowny. Pytanie wyodrębniające: Jakie znaczenia wynikają z wydarzeń przedstawionych w tym fragmencie *Biblii*?

Pytania segmentujące:

- Dlaczego Bóg chciał ukarać ludzkość a ocalić Noego? Poszukaj odpowiedzi w tekście.
- Dlaczego karą dla ludzi miał być potop a nie inny żywioł? Sprawdź w tekście, jakie rzeczowniki poza słowem potop zostały użyte. Z czym kojarzą się one w potocznym doświadczeniu?
- Dlaczego Bóg polecił zabrać na arkę zwierzęta? Czemu nie ocalił tylko Noego i jego rodziny? Przeanalizuj słowa skierowane przez Boga do Noego.
- Dlaczego Bóg chce zaludnić ziemię od nowa? Dlaczego zagłada nie jest ostateczna? Odwołaj się do fragmentu *Stworzenie świata*.
- Skoro Bóg stworzył świat i człowieka, dlaczego pozwolił, by człowiek dopuszczał się niegodziwości? Dlaczego pozwolił na zły świat, by później karać go potopem? Wykorzystaj wiedzę o historii Adama i Ewy⁵.

⁵ Prezentacja koncepcji całej lekcji w poradniku metodycznym do podręcznika dla II kl. gimnazjum *Skarb w słowa zaklęty*. Warszawa 2005 (część: kształcenie literackie i kulturowe, s. 49-51).

Praca metodą pogadanki heurystycznej opiera się na stawianiu pytań wyłącznie przez nauczyciela; w metodzie problemowej mogą (i powinni) formułować je także uczniowie. Żeby mogli sprostać temu zadaniu, muszą najpierw tak pracować z utworem literackim, by dostrzegać pytania przez tekst sygnalizowane, potem – traktując je jako punkt wyjścia – rozwijać je i dookreślać. Rozbudowanie pytań tekstu ujawni indywidualny odbiór, może być wstępnym sygnałem jego rozumienia lub choćby emocjonalnego odbioru. Działania dydaktyczne tego rodzaju wymagają przygotowania. Nietatwo patrzeć na tekst jako na źródło pytań, gdyż właśnie one zawierają wstępne hipotezy rozumienia sensów naddanych. W związku z tym należałoby najpierw sięgać po utwory, w których sam autor nawiązuje z czytelnikiem dialog przez pytania.

Przykład III

Wiersz J. Twardowskiego *Pytania*⁶.

Polecenie: Wypisz pytania, które zadaje osoba mówiąca w wierszu. Rozwiń, rozbuduj je o treści, które stały się dla ciebie ważne w trakcie lektury.

Pytania w wierszu	Przykłady pytań uczniowskich
Gdzie się prawda zaczyna? Gdzie się kończy rozum? Gdzie jest miłość między nami?	Dokąd razem idziemy? Czy to jest łza? Czy to ciepło zimnej wody? Czy słowo jest jeszcze słowem? Czy słowo jest milczeniem? Czy ciało oddala? Czy ciało tylko zastania?

Refleksja nad pytaniami sformułowanymi w tekście wprost, wyrażająca się własnymi pytaniami czytelnika, to początek drogi od pytania do rozumienia, bo „rozumieć tekst to rozumieć pytania, które stawia on czytelnikowi”⁷.

⁶ Koncepcja całości lekcji w poradniku metodycznym do podręcznika dla I kl. gimnazjum *Skarb w słowa zaklęty*, Warszawa 2004.

⁷ R.E. Palmer, *Manifest hermeneutyyczny*, cyt. za: E. Bitos, *Lekcja polonistyczna oparta na formułowaniu pytań przez uczniów*, Częstochowa 1996.

Sytuacja, w której to uczeń zadaje pytania zrodzone z lektury tekstu stwarza autentyczne warunki poznawcze. Pyta rzeczywistość ten, który nie wie, nie ten, który niewiedzę pozoruje (jak to ma miejsce w pogadance heurystycznej). Dlatego można mówić o autentycznym dialogu na lekcji; skutkuje on współdziałaniem w poszukiwaniu odpowiedzi, czyli rozważaniem znaczeń tekstu. Dydaktyczny autentyzm owego dialogu wymaga od nauczyciela postawy inicjatora, słuchacza, czasem prowokatora, a nie arbitralnego sędziego. Efektem poszukiwań nie zawsze będą jednoznaczne wnioski; przecież autentyczne pytanie nie może przesądzać z góry odpowiedzi.

UCZYĆ PYTAĆ. KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI FORMUŁOWANIA PYTAŃ

Omówione wyżej metody pracy w całości oparte są na pyta- niach (formułowanych przez nauczyciela, przez uczniów, przez nauczyciela i uczniów), które stanowią oś lekcji, wyznaczają kolejne jej etapy, budują strukturę. Już w latach 20. ubiegłego wieku Zenon Klemensiewicz postulował ideał lekcji, w czasie której uczeń stawia więcej pytań niż nauczyciel, a nawet tylko uczeń zadaje pytania⁸. Wprawdzie Klemensiewicz odnosił te postulaty do nauczania problemowego w kształceniu językowym, ale dziś można je uznać za aktualne wobec kształcenia ogólnopolo- niistycznego.

Osiągnięcie tak wyznaczonego celu wymaga kształcenia ucztowskich umiejętności formułowania poprawnych pod względem zawartości myślowej, jakości logicznej i formy stylis- tycznej pytań. Jej opanowanie wymaga systematycznego inte- lektualnego treningu, prowadzonego i na lekcjach podporząd- kowanych w całości temu celowi, i we fragmentach lekcji sku- pionych na innych zadaniach.

⁸ Por. Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, Lwów-Warsza- wa 1929.

Edukacja sprawnego formułowania pytań w dużej mierze zależy od stworzenia właściwych warunków na lekcji. Pytania uczniowskie muszą być traktowane poważnie, zaś nauczycielski wysiłek aktywnego słuchania powinien przekładać się na dosto- sowywanie do nich przebiegu lekcji.

Przykładowe ćwiczenia

I. Pojedyncze ćwiczenia w trakcie lekcji:

- Utwórz pytania, wykorzystując wyrazy: ja, człowiek, ży- cie, sens.
- Co
- Kim
- Jak
- Jaki
- Kiedy
- Dlaczego
- Po co

- Po obejrzeniu reprodukcji obrazu (najlepiej wybrać obraz w innej niż realistyczna konwencja) – zapisz pytania, które chciałbyś postawić autorowi dzieła. Zadaj je wybranemu koledze. Zapisz jego odpowiedzi, skomponuj z nich zwar- tą wypowiedź.
- Chcesz pomóc początkującemu autorowi opowiadań. Za- pisz pytania, które pomogą mu stworzyć ogólny zarys jego przyszłego utworu.
- Okazało się, że każdy, kto chce, może poznać przyszłość. Zapisz pytania, w których zasygnalizujesz, co interesują- cego może wynikać z takiej możliwości. Zaczynaj od: co, kto, czy, do czego, dla kogo
- Jesteś redaktorem czasopisma
- Przygotowujesz się do wywiadu z
- Zapisz pytania, które zadasz w trakcie spotkania.
- Przygotowujesz się do rozprawy sądowej w sprawie ... (problem z utworem). Przygotuj pytania, które zadasz oskarżonemu
- (bohater), świadkom
- (bo- haterowie).

II. Praca z dłuższym tekstem. Pierwsza lekcja, rozpoczynająca cykl.

- Zapisz pytania, które nurtowały cię w trakcie lektury. Czego nie rozumiałeś, co cię zdziwiło, co było dla ciebie niejasne?
- Zapisz pytania, dotyczące treści utworu, według których chciałbyś prowadzić spotkanie z powieścią
- Konkurs: Kto najlepiej zna lekturę? Praca w grupach (np. 4-osobowych). Każda grupa układa kilka, kilkanaście pytań dotyczących znajomości treści utworu. Zadaje je kolejnym członkom pozostałych grup. Zasadą jest, że odpowiada każdy należący do grupy (nie wciąż ta sama osoba). Można skonsultować odpowiedź z innymi, ale wówczas jest ona niez punktowana. W czasie pracy nie wolno korzystać z tekstu; grupa zadająca pytanie musi znać pełną na nie odpowiedź.
- Wielka gra. Kilko ochotników przygotowuje w domu zestawy pytań dotyczących treści lektury. Eliminację dla całej klasy, potem zwycięzcy eliminacji startują w drugim etapie. Mogą konsultować odpowiedź z wybieranymi przez siebie kolejno ekspertami.

Wszystkie lekcje, bez względu na temat, materiał rzeczowy, najważniejsze cele, dają okazję do podejmowania takich działań dydaktycznych, które będą inspirowały ucznia do zadawania pytań. Jeśli nauczyciel świadomie i celowo będzie organizował takie sytuacje, wówczas łatwiej będzie jego uczniom stać się ludźmi myślącymi.

BIBLIOGRAFIA

- E. Bitos, *Lekcja polonistyczna oparta na formułowaniu pytań przez uczniów*, Częstochowa 1996.
- E. Bitos, *Sens pytań dydaktycznych*, Częstochowa 1994.
- E. Bitos, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa 1992.
- S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.
- H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

A. Górniok, *O pytaniach i ich stosowaniu w praktyce*, w: *Sztuka bycia nauczycielem*, (red.) B. Dymara, Cieszyn 1993.

R. Ingarden, *O pytaniach esencjalnych*, w: *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa 1972.

Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, Lwów-Warszawa 1929.

B. Myrdzik, *O monologu i dialogu edukacyjnym*, „Polonistyka” 1995, nr 8.

B. Myrdzik, *O potrzebie rozmowy w kształceniu polonistycznym (na przykładzie lekcji poświęconych poezji)*, w: (red.) H. Wiśniewska, J. Plisiecki, *Wokół szkoły i nauczyciela*, Lublin 1997.