



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kształcenie do zadawania pytań

Author: Beata Oelszlaeger

Citation style: Oelszlaeger Beata. (2008). Kształcenie do zadawania pytań. W: H. Rusek, A. Górniok-Naglik, J. Oleksy (red.), "Oświata w otoczeniu burzliwym : migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji" (S. 207-217). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Beata Oelszlaeger
Uniwersytet Śląski — Katowice

Kształcenie do zadawania pytań

Pytania, szczególnie te, zadawane przez uczniów samorzutnie, pełnią istotną rolę w edukacji. Można o nich powiedzieć, że **kreują** burzliwe środowisko klasowe. Jednak ich występowanie wydaje się niezbędne z punktu widzenia **aktywnego uczenia się**. Traktuję zatem pytania jako wskaźnik działań samokontrolnych i samooceniających uczniów (ich krytycznego myślenia) (por. przypis 17), a jednocześnie jako niezastąpione źródło informacji o uczniu.

Niniejsze opracowanie stanowi swego rodzaju tło moich poszukiwań badawczych w zakresie problematyki podmiotowej edukacji uczniów: **ich możliwościach wpływu na działania nauczyciela** (a za ich pośrednictwem — zmiany jej oblicza), **sposobach gromadzenia wiedzy o sobie samych** (jako tej, która umożliwia im podjęcie dalszych sensownych i wartościowych decyzji i działań), **sposobach gromadzenia wiedzy o uczeniu się** (poprzez zadawanie pytań o elementy działania edukacyjnego, takie jak środki, metody, warunki).

W jednej z najnowszej publikacji K. Denka spotykamy się z pojęciem „szkoły o przyjaznym obliczu”. Autor pisze:

Szkoła o przyjaznym obliczu wobec uczniów, rodziców, nauczycieli, środowiska lokalnego to taka, która opiera swoją działalność na podmiotowym, demokratycznym i partnerskim traktowaniu uczestników procesu kształcenia i współdziałania. Panuje w niej klimat bezpieczeństwa, życzliwości, współpracy i współdziałania. Nie jest to łatwe do osiągnięcia, gdy narasta poza szkołą i w niej fala przemocy, kiedy agresja uczniów, niekiedy także ich rodziców, zakłóca system jej pracy¹.

¹ K. Denek: *Ku dobrej edukacji*. Toruń—Leszno 2005, s. 71.

Najczęstszym źródłem takich niepożądanych społecznie zachowań dzieci i młodzieży są zakłócenia w porozumiewaniu się z rodzicami, wychowawcami i nauczycielami — osobami odpowiedzialnymi za ich wychowanie. Niemożność zwykłego porozmawiania o codziennych kłopotach, urastających szybko do poważnych problemów, prowadzi nierzadko do szukania autorytetów w innym, często amoralnym środowisku rówieśniczym.

Coraz częściej zastanawiamy się zatem nad tym, jak przeciwdziałać takim zachowaniom młodych ludzi, jak do nich nie dopuścić...

Sądzę, że z punktu widzenia edukacji szkolnej warto jeszcze raz zastanowić się nad ważną rolą uczniowskich pytań, wypowiedzianych w różnych momentach zajęć edukacyjnych, tym bardziej że, jak twierdzi K.J. Szmidt, współczesna szkoła „nie rozwija myślenia pytajnego uczniów. Nie wymaga się od ucznia, by formułował dobre, dociekliwe, a może nawet odkrywczcze pytania, a jedynie, by formułował wyczerpujące, dobrze skonstruowane odpowiedzi”².

O pytaniach powiedziano i napisano już wiele. Wspomnijmy choćby dzieła S. Szumana, traktującego pytania jako wyznacznik myślenia dziecka ciekawego świata, przeżywającego go i okazującego za ich pomocą myślenie³. Przywołać możemy także między innymi osobę J. Korczaka, przewidującego, jak ważne jest dla dziecka uzyskanie odpowiedzi na każde pytanie. Swoje dzieło *Jak kochać dziecko?* ten pedagog zaczyna od słów: „Jak, kiedy, ile — dlaczego? Przechwytuję wiele pytań oczekujących odpowiedzi, wątpliwości poszukujących wyjaśnienia”⁴. Przekazując zaś czytelnikowi wiedzę o pytaniach dzieci jako swoistej cesze ich rozwoju, wiele ze swoich opowiadań i felietonów konstruuje właśnie w tej formie. Przykładem jest niezwykle fragment *Króla Maciusia na wyspie bezludnej*:

Siedzi Maciuś nad morzem, rzuca kamyki, niby nic nie robi, ale głowa jego pracuje. „Co się robi w głowie, kiedy człowiek myśli? Dlaczego człowiek śpi? Jak to się zasypia, że nie można wiedzieć, kiedy się zasypia? I co to jest, jak człowiekowi się śni? Dlaczego człowiek rośnie i robi się stary?

I drzewo żyje. Drzewo też rośnie, starzeje się, choruje. Biedne drzewo nie może powiedzieć, że je boli.

A czy morze żyje? Chyba nie. Ale w morzu są ryby. I znów dziwne: człowiek nie może oddychać i umiera w wodzie, a ryba dusi się i umiera w powietrzu. [...]

Czy kanarek śpiewa słowami, czy nie? Czy inne kanarki wiedzą, co on śpiewa?”

² K.J. Szmidt: *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego”*. „Życie Szkoły” 2004, nr 7.

³ S. Szuman: *Rozwój pytań dziecka*. Warszawa 1939.

⁴ J. Korczak: *Jak kochać dziecko*. W: Idem: *Dzieła*. T. 7. Warszawa 1993, s. 8.

Tyle różnych pytań budzi się w głowie Maciusia, ale stara się sam na te pytania odpowiedzieć. I wygląda to tak, że Maciuś jest uczniem i nauczycielem zarazem⁵.

Uczniowie mają potrzebę zadawania pytań. Jak sprawić, by zadawali takie pytania, jak Maciuś? Odpowiedź jest stosunkowo prosta. Aby uczniowie nie wahali się zadać pytania, muszą się czuć bezpiecznie. Ich bezpieczeństwo wzrasta, gdy są akceptowani przez nauczyciela i gdy są przez niego zapraszani do projektowania zadań edukacyjnych. Wspólne projektowanie, a także organizowanie zajęć może się odbyć i ma sens przecież tylko wtedy, gdy uczniowie są zaciekawieni tematyką, gdy chcą gromadzić wiedzę, gdy chcą i mogą pytać o to, czego jeszcze nie wiedzą. Jednak, jak wskazują doświadczenia wynikające z praktyki szkolnej, nie zawsze jest to możliwe w ciągu zajęć edukacyjnych. Przeładowane treściami programy w stosunku do ilości czasu przeznaczonego na ich realizację, słaby nacisk na przygotowanie nauczycieli do kształcenia u uczniów umiejętności zadawania pytań, a także ich obawa przed obnażeniem niewiedzy przed uczniami znajdują swój wyraz w ograniczaniu uczniom wolności myślenia.

Samorzutne pytanie jest cechą każdego myślenia. Tą drogą człowiek zdobywa informacje o świecie i o sobie samym.

Odpowiednio prowadzeni w procesie edukacji uczniowie, wiedzący, że ich pytania są ważne, doceniane przez nauczycieli, będą przygotowani do właściwego podejmowania decyzji wobec wszystkich elementów otaczającej rzeczywistości i samych siebie⁶.

Pytania uczniów (formułowane w tradycyjnej edukacji w niewielkiej liczbie), zgłaszane przez nich często w nieoczekiwanym momencie zajęć, nauczyciele zwykli traktować jako elementy dezorganizujące, burzące ich tok, często zatem odsuwane na margines, jako swoiste „odpady”. Czy jednak wartość tych „odpadów” nie powinna ich szczególnie zainteresować? Przecież, jak twierdzi D. Barnes, uzyskiwane tą drogą informacje od uczniów świadczą o tym, że „każdy z nich interpretuje jego słowa w kategoriach już posiadanej przez siebie wiedzy”⁷. Nauczyciele, stosownie do uzyskanych informacji, mają zatem szansę odkryć ewentualne luki w wiedzy uczniów, podjąć w związku z tym odpowiednie działania korektywne lub kompensacyjne — pomóc uczniom. Poprzez stworzenie przychylniej dla komunikacji atmosfery mogą uzyskać o każdym

⁵ J. K o r c z a k: *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. W: I d e m: *Dziela*. T. 8. Warszawa 1992, s. 320.

⁶ Takie kryterium, ze względu na aspekt poznawczy, odnajdujemy w jednej z wielu klasyfikacji pytań, dostępnych w literaturze przedmiotu. Por. klasyfikacja, którą przytacza A. Górniok za S. Racinowskim, W. Kojsem i R. Radwiłowiczem. A. G ó r n i o k: *O pytaniach i ich stosowaniu w praktyce*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. D y m a r a. Cieszyn 1993, s. 109—110.

⁷ D. B a r n e s: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988, s. 21.

z uczniów także inne informacje, tak ważne z punktu widzenia organizowania przyszłych zajęć edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych).

Najczęściej uczniowie pytają:

- gdy czegoś nie wiedzą i chcieliby w tym zakresie uzyskać pomoc („gotową” informację lub informację o jej źródle),
- aby poinformować o stanie wiedzy lub o sposobie organizowania informacji⁸ (rozmyślnie, świadomie zadając pytanie, chcą, aby nauczyciel wiedział, że „są w temacie”, mając satysfakcję ze swego „duchowego porozumienia”),
- aby poinformować o swoim samopoczuciu (i uzyskać od nauczyciela albo współczucie, albo pomoc w tym zakresie),
- aby osiągnąć interesujący ich cel,
- aby uniknąć kolejnych pytań kierowanych do nich przez nauczyciela, czyli aby ten się „nie przyczepiał”⁹ (w funkcji mechanizmu obronnego),
- gdy chcą uzyskać pochwałę (a więc także, aby dowartościować się na forum klasy).

(Na marginesie warto dodać, że zdarzają się oczywiście i takie sytuacje, w których uczniowie poprzez skierowanie pytania do nauczyciela chcą sprawdzić jego stan wiedzy albo sprowokować do niewłaściwych, „niepedagogicznych” zachowań. Jednak tego typu pytania są zadawane tylko wtedy, gdy nauczyciel nie jest przez uczniów akceptowany, nie jest dla nich autorytetem).

Stosownie do celowości zadawania pytań nauczyciele uzyskują zatem o swoich uczniach wiedzę o tym, co oni wiedzą, czego nie wiedzą (w zakresie wiadomości programowych), jaka jest wiedza uczniów o uczeniu się oraz o nich samych, jako osobach przeżywających, czujących i myślących.

Możemy więc, za D. Barnesem, zapytać: Jaki udział w formułowaniu wiedzy mają uczniowie?¹⁰ Ale możemy sformułować także szereg innych pytań, a wśród nich pytania o cel, formę, przedmiot, uwarunkowania, konsekwencje formułowanych przez uczniów pytań. Odpowiedzi na nie możemy uzyskać w interesująco zakrojonych badaniach. Warto jednak najpierw zastanowić się nad tym, kiedy i jak najlepiej jest kształcić u uczniów zadawanie pytań.

Interesującą propozycją w tym zakresie może być dziesięć zasad psychodydaktycznych, przedstawionych przez K.J. Szmidta:

1. Nie bój się pytań uczniów. 2. Stawiaj tylko pytania otwarte. 3. Nie odpowiadaj na niektóre ważne pytania. 4. Pytaj mniej, ale lepiej. 5. Stosuj pauzę po

⁸ W. Kojs, A. Frączek-Różak: *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. Kojs. Katowice 1988, s. 12.

⁹ W. Kojs: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura — język — edukacja*. T. 1. Red. R. Mrózek. Katowice 1995, s. 30.

¹⁰ D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 17.

zadaniu pytania. 6. Odpowiadaj na pytania uczniów z szacunkiem. 7. Załóż w klasie tablicę pytań. 8. Modeluj zachowania pytajne. 9. Poświęć lekcje na pytania, które ktoś sformułował na temat jakiegoś eksperymentu, historii, idei lub wynalazku. 10. Zachęcaj uczniów do zadawania różnorodnych rodzajów pytań, w tym pytań hipotetycznych¹¹.

Szczególnie ważna wydaje się zasada ósma, w której chodzi o to, aby sam nauczyciel dzielił się „z uczniami swoimi pytaniami i zakłopotaniem poznawczym”¹². Istotnego znaczenia nabiera także zasada dziewiąta, według której warto poświęcać czas na dyskusję z dziećmi o pytaniach i na samo pytanie.

Takie ujęcie edukacji znane jest w wielu koncepcjach pedagogicznych. Wspomniany wcześniej J. Korczak jest przykładem pedagoga, który nie uciekał od dziecięcych pytań, a wręcz przeciwnie — były one dla niego codziennym wyzwaniem w pracy wychowawczej.

Pytania uczniów stanowiły także inspirację dla C. Freineta, poszukującego optymalnych sposobów uczenia się dzieci od najmłodszych lat. Formułowane najczęściej w toku wspólnego planowania zajęć stanowiły oś, wokół której organizowano zbiorowe i indywidualne zadania. Wreszcie, na koniec, pytania zadawane przez uczniów samym sobie stanowiły punkt wyjścia uzupełniania karty samooceny. Pytali najczęściej: Jaki byłem w rachunkach? Jak czytałem? Jakim byłem kolegą?

Jak twierdzi B. Dymara, autorka koncepcji uczenia się — nauczania kompleksowego, umiejętność formułowania tego typu pytań „sprzyja rozwojowi procesu samokształcenia i samowychowania, daje uczniowi »nadrzędność« w stosunku do dynamiki własnej osoby”¹³. Wśród jej dwudziestu propozycji dotyczących między innymi sposobów przekształcenia dialogu szkolnego jako metody w porozumienie, a także rozwijania odwagi mówienia, językowej wyobraźni, na szczególną uwagę zasługują następujące: „Niech dzieci i młodzież mają swobodę mówienia” (1), „Niech uczestniczą w projektowaniu lekcji, ocenie i kontroli jej wyników” (4), „Niech wielka rama ludzkiego życia, a więc czas, miejsce i przestrzeń — staną się przedmiotem pytań, poszukiwań, rozmów, twórczości własnej uczniów, kontemplacji” (20)¹⁴.

W ramach koncepcji uczenia się — nauczania kompleksowego autorka przydaje istotną wagę lekcjom projektującym, w toku których uczniowie, najczęściej w mniejszych grupach, formułują pytania jako punkt wyjścia zadań poznawczych.

¹¹ K. J. S z m i d t: *Jak stymulować zdolności...*, s. 469—470.

¹² Ibidem, s. 470.

¹³ B. D y m a r a: *Przestrzenie-obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się-nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Red. B. D y m a r a. T. 2. Kraków 2001, s. 123.

¹⁴ B. D y m a r a: *Przyroda jako tło i element życia oraz przedmiot zainteresowań dziecka*. W: *Dziecko w świecie przyrody*. Red. B. D y m a r a. Kraków 1998, s. 22—23.

Tak jak we wcześniej pokrótce omówionych koncepcjach, tak i w koncepcji uczenia się przez działanie W. Kojśa¹⁵ bardzo ważne jest zachowanie swego rytmu tychże zajęć, ich rytualizacji (co wynika z kolejnych faz działania: preparacyjnej, realizacyjnej, kontrolno-oceniającej). Samo przestrzeganie pewnych reguł, a w tym przypadku — czasu, sprzyja przyswajaniu przez uczniów wiedzy o uczeniu się. Jeśli na przykład w przypadku klas szkolnych założymy, że projektowanie i organizowanie tygodniowych zajęć edukacyjnych odbywa się zawsze w poniedziałek, to po pewnym, nawet dość krótkim czasie, uczniowie będą czekać z radością na to działanie, a co ważniejsze, będą umieli zaplanować i zorganizować zajęcia bez zbytej pomocy ze strony nauczyciela. Niejako automatycznie włączają także do swojego słownika takie pojęcia, jak: „zaplanować”, „karty planu”, „sformułować pytania w grupie” itp. Co ważniejsze, w fazie preparacyjno-projektującej w sposób naturalny ma szansę zaistnieć „situacja pytajna”. Tak więc zadaniem nauczyciela jest najczęściej skierowanie do uczniów „pytania kontaktowego” typu: Nad czym chcielibyście dzisiaj pracować?, lub: Jak chcielibyście opracować tę tematykę? Uczniowie zaproszeni w ten sposób do współdecydowania o własnej edukacji chętnie podejmują taką aktywność.

Przykładem tego typu podmiotowej aktywności uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej może być projektowanie zajęć edukacyjnych, które realizowałam wraz z uczniami klasy III w toku eksperymentu pedagogicznego¹⁶. W ciągu kilku kolejnych tygodni proponowałam uczniom tematykę zajęć, wdrażając ich do rytmicznego planowania i oceniania zadań edukacyjnych. Co tydzień, w poniedziałek, przed przystąpieniem do uzupełniania indywidualnych kart planu, dzieci w grupach pisały pytania, na które chciałyby uzyskać odpowiedzi. Duża liczba pytań nie pozwalała na zapisanie wszystkich na klasowej planszy, gdzie miały wskazywać kierunek tygodniowej pracy. Uczniowie musieli zatem dokonać ich selekcji, wybrać tylko kilka najważniejszych. Czasami odbywało się to zbiorowo — poprzez głosowanie, czasem na forum grupy. Oto pytania sformułowane przez grupy oraz przyjęte do realizacji przez całą klasę:

¹⁵ Por. W. Kojś, np.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994; *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej całości, czyli o prakseologicznym modelu procesu kształcenia*. W: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin 2005.

¹⁶ Eksperyment przeprowadziłam techniką grup równoległych w 1999 r. (od 13 września do 22 października) w dwóch klasach III SP-15 w Żorach. W klasie eksperymentalnej wprowadziłam kolejno dwa czynniki eksperymentalne (w II i III fazie). Jednym z nich był „trójfazowy” przebieg działań edukacyjnych, podczas którego uczniowie nabywali wiedzę proceduralną o uczeniu się jako działaniu podmiotowym, a w tym o samokontroli i samoocenie. Drugim — nabywanie przez uczniów wiedzy deklaratywnej o uczeniu się (w tym o działaniach samokontrolnych i samooceniających), czemu poświęciłam odrębny cykl zajęć edukacyjnych w piątym tygodniu eksperymentu. W klasie porównawczej praca była prowadzona w dotychczasowym, tradycyjnym stylu — oparta była na uczeniu się reaktywnym (przedmiotowym).

DRUGI TYDZIEŃ**TEMATYKA:** Piękna jest polska jesień

Grupa I: Dlaczego zlatują liście? Czemu jest jesienią wiatr? Po co są liście? Dlaczego spadają kasztany? Czemu rośnie trawa? Dlaczego są dziuple? Dlaczego jest jesień? Dlaczego są liście? Czemu jest ciepło?

Grupa II: Dlaczego spadają kasztany z drzewa? Dlaczego liście spadają z drzew? Dlaczego są huby na drzewach? Dlaczego w drzewach są dziuple? Dlaczego ludzie zaśmiecają przyrodę? Dlaczego drzewa są brązowe? Dlaczego liście są żółte? Dlaczego w lesie są żaby?

Grupa III: Kiedy zrobimy hipki z kasztanów? Dlaczego jesień jest kolorowa? Dlaczego jesienią spadają liście? Dlaczego jesienią odlatują ptaki?

Grupa IV: Dlaczego na drzewach są liście? Dlaczego z drzew spadają liście? Dlaczego liście żółkną? Dlaczego jesień jest kolorowa? Dlaczego niedźwiedź zasypia jesienią? Kiedy będzie kalendarzowa jesień? Dlaczego na jesień odlatują ptaki? Dlaczego jesienią liście są kolorowe?

Grupa V: Dlaczego jesień jest jesienią? Dlaczego jesień jest porą roku? Po co liście spadają jesienią? Po co jesienią pada deszcz? Dlaczego jesienią odlatują ptaki? Czemu jesień nie ma imienia? Czemu jesienią spadają kasztany? Dlaczego jesienią nie ma kwiatów?

Pytania (zadania) wybrane do opracowania przez całą klasę: Dlaczego huby są na drzewach? Dlaczego ludzie zaśmiecają przyrodę? Dlaczego jesień jest jesienią? Namalujemy jesień. Dlaczego jesień jest kolorowa? Dlaczego jesienią odlatują ptaki? Po co są liście? Kiedy będzie kalendarzowa jesień? Co robią jesienią zwierzęta?

TRZECI TYDZIEŃ**TEMATYKA:** Poznajemy las i jego mieszkańców

Grupa I: Czemu zwierzęta się płoszą? Kto płoszy zwierzęta? Po co jest las? Dlaczego w lesie są grzyby trujące? Dlaczego są zwierzęta? Dlaczego trzeba chronić przyrodę? Dlaczego trzeba chronić zwierzęta? Dlaczego ludzie zaśmiecają środowisko?

Grupa II: Dlaczego ludzie zaśmiecają przyrodę? Po co trzeba być cicho w lesie? Gdzie można palić ognisko? Jak trzeba zachowywać się w lesie? W jaki sposób zanieczyszczamy powietrze?

Grupa III: Dlaczego ludzie zaśmiecają przyrodę? W jaki sposób możemy posprzątać las? Czemu ludzie podpalają lasy?

Grupa IV: Dlaczego ludzie zaśmiecają środowisko? W jaki sposób chronimy zwierzęta? Kiedy ludzie zaśmiecają przyrodę? Jak ludzie mogą pomóc lasom?

Grupa V: Dlaczego ludzie zaśmiecają przyrodę? Kiedy będzie padał deszcz? W jaki sposób zwierzęta pomagają ludziom?

Pytania (zadania) wybrane do opracowania przez całą klasę: Czemu ludzie podpalają lasy? Jak trzeba zachowywać się w lesie? W jaki sposób zanieczyszczamy powietrze? Kto płoszy zwierzęta? Jak ludzie mogą pomóc przyrodzie w lesie? W jaki sposób

zwierzęta pomagają ludziom? Po co chronić przyrodę? Gdzie oprócz zoo i lasu można spotkać zwierzęta?

CZWARTY TYDZIEŃ

TEMATYKA: Moje miejsce w rodzinie

Grupa I: Kiedy pójdziemy na rodzinną wycieczkę? Po co mamy rodzinę? Gdzie pójdziemy z całą rodziną? Jak spędzamy czas z rodziną? W jaki sposób bawimy się z rodziną? Dlaczego kocham swoją rodzinę?

Grupa II: Jaki jest skład rodziny? Po co jest rodzina? Jak wygląda wolny czas, który spędzamy z rodziną? Kiedy urodził się mój brat? Po co jest mój brat w rodzinie? Po co się urodziłem? Dlaczego nie mam siostry, tylko braci? Dlaczego mam brata? Dlaczego nie mam siostry? Po co urodził się mój tata? Dlaczego urodziła się moja babcia?

Grupa III: Kiedy będziemy się bawić z rodziną? Kiedy pójdziemy na wycieczkę do lasu z rodzicami? Kiedy pójdziemy z rodzicami do McDonald? Kiedy pójdziemy z całą rodziną do cyrku? Jak będziemy spędzać najbliższy czas z rodziną?

Grupa IV: Ile zdjęć jest w moim albumie rodzinnym? Czemu nie mam rodzeństwa? Po co w mojej rodzinie jest brat? Kiedy byłem z chomikiem na dworze? Jak kocham swoją rodzinę? Dlaczego spędzam wakacje daleko od rodziny? Jak często idę na spacer z mamą? Gdzie jest moja rodzina?

Grupa V: Dlaczego moja rodzina jest rodziną? Dlaczego w mojej rodzinie są mama i tata? Dlaczego w rodzinie są dzieci? Dlaczego tata opuszcza nas z samego rana? Dlaczego mama jest mamą? Dlaczego mama i tata są rodzicami? Dlaczego jestem sobą? Dlaczego tata jest tatą?

Grupa VI: Czemu mama robi wszystko? Czemu mama na nas krzyczy? Ile moja babcia ma lat? Dlaczego moja mama jest starsza od jej brata? Po co moja mama sprząta?

Pytania (zadania) wybrane do opracowania przez całą klasę: Kiedy pojedziemy na rodzinną wycieczkę? Gdzie pójdziemy z całą rodziną? Dlaczego kocham swoją rodzinę? Jaki jest skład rodziny? Po co jest rodzina? Jak wygląda wolny czas spędzany z rodziną? Kiedy urodził się mój brat? Po co jest mój tata w rodzinie? Po co się urodziłem? Dlaczego mam brata? Dlaczego nie mam siostry? Po co urodził się mój tata? Ile zdjęć jest w moim albumie rodzinnym? Kiedy byłem z chomikiem na dworze? Jak kocham swoją rodzinę? Dlaczego spędzam wakacje daleko od rodziny? Jak często idę na spacer z mamą? Gdzie jest moja rodzina? Kiedy pójdziemy na wycieczkę do lasu z rodzicami? Kiedy pójdziemy z rodzicami do McDonalda? Kiedy pójdziemy z całą rodziną do cyrku? Czemu mama na nas krzyczy? Po co moja mama sprząta? Ile moja babcia ma lat? Dlaczego moja rodzina jest rodziną? Dlaczego w mojej rodzinie są mama i tata? Dlaczego tata opuszcza nas z samego rana? Dlaczego jestem sobą?

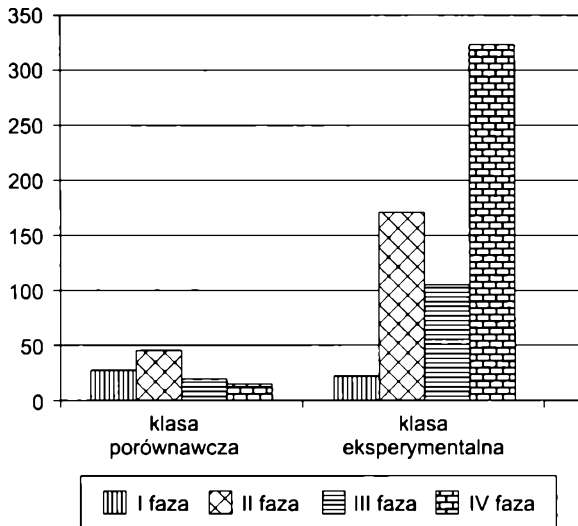
Umiejętność planowania własnych działań edukacyjnych, w tym formułowania pytań, wokół zagadnień interesujących dzieci między innymi wyraża się także w opisywanym eksperymencie, w liczbie samorzutnie formułowanych i artykułowanych pytań. Nie ulega wątpliwości, że ich zwiększająca się z tygodnia na tydzień liczba jest związana z podjęciem przez działających uczniów —

podmioty samokontroli i samooceny, działań przebiegających równoległe do działań realizacyjnych¹⁷ i innych. Skoro zatem uczniom znana jest tematyka, a także przynajmniej niektóre zadania (przy czym są ich twórcami i współtwórcami), logiczne staje się zadawanie przez nich pytań.

Krótko podsumowując, możemy na podstawie przedstawionych danych stwierdzić, że liczba samorzutnie wypowiedzianych przez uczniów pytań jest niewspółmiernie wyższa w klasie eksperymentalnej niż w klasie porównawczej. Po wprowadzeniu pierwszego czynnika eksperymentalnego (II faza) ich liczba zwiększa się w klasie eksperymentalnej (w pierwszej fazie uczniowie zadali ich 21, w drugiej — 173, w trzeciej — 106). Osiągają apogeum w ostatniej fazie (324), kiedy to uczniowie samodzielnie projektują tematykę zajęć, ustalają zadania do realizacji (między innymi poprzez grupowe i zbiorowe formułowanie

¹⁷ Samokontrola i samoocena to działania, które podmiot podejmuje w toku uczenia się o charakterze aktywnym, dokonując wartościowania podjętych zadań. Jest ono związane z kontrolą (samokontrolą) i oceną (samooceną) rezultatu w ostatniej fazie działania (kontrolno-oceniającej). Może też być dokonywane równoległe w stosunku do działań preparacyjnych, realizacyjnych i kontrolno-oceniających. W takim przypadku ich istotę rozpatruje się ze względu na sposób zarządzania informacjami. Samokontrola i samoocena to działania metainformacyjne. Uczniowie jako podmioty działań porównują stan rzeczywisty z wyznaczonym celem, dokonują wielu operacji intelektualnych, opierając się na informacjach uzyskanych drogą porównywania, analizowania, abstrahowania, uogólniania itp. Włączają pozyskiwane informacje poprzez już posiadany system pojęć do systemu wiedzy. (Por. Z.M. Ziemińska: *Psychologia procesów poznawczych w kształceniu początkowym*. Częstochowa 1989, s. 37). Tworzą nowy jej zasób. Jest to zarówno wiedza przedmiotowa, związana z realizacją celu edukacyjnego, jak i wiedza o charakterze kontrolnym — o sposobach, algorytmach wiodących podmiot do wyznaczonego celu. Samokontrola i samoocena to działania badawcze. Są ukierunkowane na „zabezpieczenie osiągnięcia celu zasadniczego. To wiąże się z kolei z diagnozowaniem zmieniających się stanów, ich ewaluacją, projektowaniem ewentualnych korekt, ewaluacją projektów zmian, co wymaga przewidywania”, a więc — wyjaśniania, opisu, stawiania hipotez, formułowania czy stosowania reguł i zasad itp. (Por. W. Kojas: *Działanie jako kategoria dydaktyczna...*, s. 142.) Badając własne działania edukacyjne, uczniowie poszukują informacji o sobie samych. Umożliwiają one im późniejsze realizowanie innych zadań edukacyjnych. Samokontrola i samoocena to działania o charakterze decyzyjnym. Dążąc do celu, działający podmiot staje wobec sytuacji trudnej związanej nie tylko z wyborem określonych form aktywności w poszczególnych fazach działania edukacyjnego — preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej. Podejmuje także decyzje o poszczególnych elementach działania edukacyjnego oraz przyjmuje następstwa ich podjęcia. Samokontrola i samoocena to działania o charakterze regulacyjnym. Regulują działanie podmiotu, opierając się na zjawisku sprzężenia zwrotnego. Chodzi tu o sterowanie własnym systemem informacyjnym, inaczej — strukturą podmiotu w najszerszym jej zakresie. W toku tego procesu podmiot samodzielnie porównuje zasób i jakość informacji we własnym systemie informacji i metainformacji z zasobem informacji uzyskanym w wyniku podjętego działania. Określa też stopień realizacji zapanowanego celu. Ocenia go. (Por. W. Kojas: *Działanie jako kategoria dydaktyczna...*, s. 56—61 i in.).

Wymienione cechy samokontroli i samooceny jako działań o charakterze podmiotowym ilustrują aktywność uczniów w toku uczenia się. Aktywność ta związana jest z wartościowaniem nie tylko stanu rzeczy poza podmiotem, ale i w nim samym, i najczęściej przejawia się w samorzutnym formułowaniu i zgłaszaniu pytań.



Rys. 1. Liczba samorzutnych pytań uczniów klasy porównawczej i eksperymentalnej

pytań). W klasie porównawczej liczby samorzutnie zadanych pytań pozostawały przez cały czas na podobnym poziomie i wynosiły: w I fazie — 24, w II fazie — 45, w III fazie — 19, w IV — fazie 12). Wyniki uzyskane w ostatniej fazie są tym bardziej cenne z punktu widzenia badanej problematyki, że ilustrują tylko jeden tydzień pracy (w odróżnieniu od II fazy obejmującej trzy tygodnie), a liczba pytań uczniów jest o wiele wyższa.

Przedstawiony przykład sposobu kształcenia u uczniów od najmłodszych lat zadawania pytań czy też tylko pewnej gotowości do zadawania pytań jest tylko jedną z wielu propozycji sposobów wdrażania uczniów do edukacji wspartej na ich naturalnej ciekawości poznawczej, przejawiającej się między innymi formułowaniem i wypowiedzianiem przez nich pytań.

Umożliwiając uczniom swobodę w myśleniu, nauczyciel przekazuje im komunikat, że uważnie ich słucha, że bierze „na serio” ich zdanie. Jest to chyba jednocześnie najszybsza, najłatwiejsza i najskuteczniejsza droga do budowy własnego autorytetu w klasie. Autorytet jest zaś niezbędny nauczycielowi szczególnie w sytuacjach trudnych, wymagających od niego działań zmierzających na przykład do likwidacji zagrożeń wynikających z niewłaściwych postaw wychowanków czy innych — tkwiących w ich najbliższym środowisku.

W czasach, kiedy rodzina nie spełnia w wystarczającym zakresie funkcji wychowawczej, nauczyciel i szkoła pozostają często jedynym punktem oparcia dla młodych ludzi. „Edukacja — jak pisze W. Kojs — od tysiącleci stanowi istotny, konstytuujący element życia społecznego, ukierunkowany przez uznawane i obowiązujące w nim wartości oraz zgromadzone wokół tych wartości doświadczenia, wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy czy też — szerzej

rzecz ujmując — wiedzę, tradycję, zwyczaje”¹⁸. Stąd, upraszczając słowa autora, możemy jeszcze raz podkreślić, że to, co dla człowieka ważne, może się zdarzyć w szkole — w szkole, w której uczy się wartościowego pytania — o świat, innych i samego siebie.

¹⁸ W. K o j s: *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej całości...*, s. 26.