

Aldona Pobjewska
Katedra Epistemologii i Filozofii Nauki
Uniwersytet Łódzki
aldonap@uni.lodz.pl

WAGA PYTAŃ w procesie edukacji¹ (Tekst zainspirowany ćwiczeniem Berri Hessena oraz Roberta Piłata)

W niniejszym tekście nie prezentuję jakiegokolwiek nowej metody nauczania. Zwracam natomiast uwagę na proste, acz zapoznane narzędzie edukacji, jakim jest *pytanie*. W pierwszej części zajmuję się szczególnymi pytaniami zadawanymi przez uczniów/studentów, a w drugiej – pewnym rodzajem pytań stawianych uczniom/studentom przez nauczyciela.

W procesie edukacyjnym pytania zadawane są w wielu sytuacjach i pełnią różne funkcje, stawiane są zarówno przez nauczycieli, jak też uczniów. Wszyscy pytamy, aby uzyskać krótką informację: *Która godzina? Ile jeszcze jest do przerwy? Na czym skończyliśmy?* Są to pytania informacyjne, pytania o fakty, których akurat nie znamy, a często wiedzy o nich potrzebujemy do realizacji jakiegoś działania.

Ponadto pytamy również nie dlatego, żeby się czegoś dowiedzieć, ale z innych powodów, na przykład: aby sprawić komuś przyjemność czy okazać zainteresowanie (*Skąd masz tę ciekawą książkę?*), żeby skonfrontować kogoś z rzeczywistością (*Czy pomyślałeś, jak to się skończy?*) itd. W tych pytaniach tak naprawdę nie chodzi o odpowiedź, lecz pełnią one określoną funkcję społeczną.

Wreszcie my, nauczyciele, zadajemy wiele pytań **sprawdzając wiedzę studentów** (odpytujemy ich) i na tej podstawie wystawiamy im stopnie. Oceniamy podopiecznych na podstawie ich odpowiedzi, natomiast nie doceniamy wagi pytań stawianych przez nich². Nie jesteśmy tu wyjątkami, gdyż w naszej kulturze za rozsądnego człowieka uważa się raczej kogoś, kto zna odpowiedzi, niż tego, kto zadaje pytania³. Powszechne jest przekonanie, że **pyta głupi, a mądry wie**. Sprawdźmy zasadności tego przeświadczenia.

1. O pewnych pytaniach stawianych przez studentów

Przyjrzyjmy się następującej sytuacji: jest piękna pogoda, po niebie płyną chmury o różnych kształtach. Wiele osób uznaje to za oczywiste i ani się nad tym nie zastanawia ani o nic nie pyta.

¹ Niniejszy tekst z małymi zmianami ukaże się w tomie pod redakcją W. Kamińskiej *Modele nauczania filozofii i etyki w polskim systemie edukacyjnym*, Wydawnictwo UKSW.

² Por. Piłat R. 1999, *Mały Sokrates pyta*: 21. „Magazyn Gazety Wyborczej” 15-16 stycznia.

³ Por. Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., 1997. *Filozofia w szkole*, (tłum. B. Elwich, A. Łagodźka): 76-77. Warszawa Wydawnictwa CODN.

Jednak komuś wydaje się to dziwne i po namyśle pyta: *A dlaczego te chmury mają różne kształty?* Inny przykład. Wszyscy widzimy cyklistów pędzących na swoich jedno śladach. Wiemy, że w czasie jazdy utrzymują one równowagę, a tracą ją, kiedy znajdują się w bezruchu. Najczęściej nie budzi to naszych wątpliwości, a tu ktoś pyta: *Dlaczego jadący rower utrzymuje równowagę?* Czy pytający są głębsi od traktujących te okoliczności jako bezproblemowe? Osoby „wiedzące” przeszły do porządku dziennego nad obserwowanym stanem rzeczy, nie zatrzymały się nad nim. Zastanówmy się, co działo się w umyśle osoby, która postawiła pytanie o wyjaśnienie. Nazwijmy je **pytaniem autentycznym**. Cechuje je bowiem to, że pytający naprawdę czegoś nie wie i chce się tego dowiedzieć, czyli pytanie to pełni funkcję poznawczą a nie pozapoznawczą. Nie chodzi w nim również o fakty (pytanie informacyjne), lecz o wyjaśnienie jakiegoś stanu rzeczy. Ponadto dotyczy świata przyrody i świata ludzkiego (jednak nie sfery osobistej innych osób).

Zatem jeszcze raz: co się dzieje w umyśle pytającego zanim wypowie pytanie autentyczne? Otóż dana osoba **skupia uwagę**⁴ na jakimś fragmencie świata (obok którego ktoś inny przechodzi nie zatrzymując się). Nie podziwia jednak jego obrazu, lecz **zastanawia się nad nim** i w efekcie uświadamia sobie, że **obraz ten nie jest oczywisty**, lecz problematyczny (coś w nim nie gra, odczuwa jakiś dysonans)⁵.

Co sprawia, że u jednego dana sytuacja nie budzi refleksji, a dla drugiego jest zagadkowa? Otóż niezbędny wymóg dla powstania wątpliwości stanowi przekonanie o **niepewności własnej wiedzy**. Stanowi ono katalizator zachwiania się „dogmatycznej pewnością siebie”⁶, która charakteryzuje zdroworozsądkowe podejście do rzeczywistości. Ktoś przeświadczony o swojej omnipotencji poznawczej nie będzie miał zastrzeżeń lub je zignoruje. Natomiast przekonanie o własnej niewiedzy wyzwala „**czujność**” intelektualną, pozwalającą stawiać znaki zapytania przy różnych tzw. normalnych czy oczywistych „prawdach” na temat świata.

Od poczucia dyskomfortu poznawczego do wyartykułowania pytania wiedzie jednak jeszcze długa droga i dana osoba musi spełnić wiele wymogów. Przede wszystkim owo pojawiające się zawirowanie rozumienia można zlekceważyć. Jeżeli nie zatrzymamy się nad nim lub zadowolimy tylko pobieżnym jego wytłumaczeniem, to nie wkroczymy na drogę namysłu i nie przejdziemy do dalszych jego etapów. Świadomość owej luki w rozumieniu musi więc zostać zatrzymana,

⁴ Analiza zawarta na str. 2-4 stanowi modyfikację i uzupełnienie fragmentu ze stron 12-14 mojego tekstu Pobojevska A. 2012. *Początek filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, w: Pobojevska A. red. *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Warszawa: STENTOR.

⁵ Por.: Cackowski Z. 1964. *Problemy i pseudoproblemy*: 75. Warszawa: Książka i Wiedza.; Dewey J., 1988. *Jak myślimy?* tłum. Bestgen. Z. Warszawa: PWN.

⁶ Por.: Russell B., 2003. *Problemy filozofii*, tłum. Sady W.: 175. Warszawa: PWN.

utrwalona, a dzieje się to dzięki **zdziwieniu**. (*Jak to się dzieje? Jak to jest możliwe? Dlaczego tak jest?*) Trwając w nim, zdajemy sobie sprawę z istnienia niejasności, której nie pojmujemy, gdyż wymyka się ona możliwości wytłumaczenia na bazie aktualnie posiadanej przez nas wiedzy; „wsluchujemy się w to, co nas dziwi” – pisze Heidegger.

Nawet i w tym momencie można odstąpić od dalszego namysłu nad powstałym dysonansem poznawczym (można „dać sobie spokój”). Aby pójść dalej w procesie dochodzenia do pytania konieczne są następane kompetencje: **ciekawość, wola i dociekliwość poznawcza**⁷. Mówiąc inaczej – potrzeba rozumienia oraz wola działania w kierunku jej zaspokajania decydują o podjęciu wysiłku związanego z wyklarowaniem powstałego dylematu. Towarzyszy im **odwaga intelektualna**, dzięki której wkracza się na pole nieznanego i godzi na ewentualne tego konsekwencje. Takie motywacje jak: ciekawość poznawcza i wola rozumienia świata odróżniają proces dochodzenia do pytań autentycznych od stawiania innego rodzaju pytań, czy to w sytuacjach edukacyjnych czy społecznych, kiedy wchodzi w grę odmienne intencje⁸.

Kolejnym krokiem na drodze do wyjaśnienia powstałej niejasności jest **ustalenie granicy** między tym, co znamy, a tym, czego nasza wiedza już nie obejmuje. Zwróćmy uwagę, że tak tu, jak i w punkcie wyjścia całego procesu formułowania pytania, ma miejsce zaburzenie rozumienia, zatem podłoża tych sytuacji nie stanowi – jak można by sądzić – czysta niewiedza, lecz **wiedza**. Pozwala ona, choć w niepełny sposób, pojąć dane okoliczności⁹, a bez niej w ogóle byśmy ich nie zauważyli. (Na przykład: w którym miejscu pojawią się nasze wątpliwości w kwestii tachionów, jeżeli nie wiemy nic na ich temat, a nawet nie znamy tego terminu? Osoba pytająca o przyczynę odmiennych kształtów chmur, konstatuje tę różnicę między nimi, orientuje się też, że w świecie przyrody wszystko ma swoją przyczynę, jednak nie zna przyczyny zauważonego zjawiska itd.) Nawet najprostsze pytanie nie wyrasta z „pustki” poznawczej, lecz z wiedzy! (Małe dziecko pytając: *co to jest?* odkrywa lukę w swoim poznaniu, wie już bowiem, że rzeczy są czymś i zna jakąś ich ilość, nie wie natomiast, czym jest ta, którą wskazuje palcem.)

Sprecyzowanie, czego nie rozumiemy, wymaga **koncentracji, analizy a następnie syntezy** posiadanych zasobów intelektualnych. Na ich bazie usiłujemy wyjaśnić to, co nas niepokoi. Namysł ten przyjmuje postać metody prób i błędów, tzn. czynimy wielokrotne wysiłki wytłumaczenia

⁷ Należy odróżnić ciekawość poznawczą od wścibstwa. Ta pierwsza ma charakter intelektualny i dotyczy rozumienia świata. Przedmiotem drugiej są sprawy osobiste innych osób i wiąże się ona z brakiem dyskrecji i taktu.

⁸ W procesie edukacyjnym nauczyciele zadają pytania, aby sprawdzić wiedzę swoich uczniów, ci z kolei często formułują je na polecenie, aby odtworzyć bieg zdarzeń czy treść tekstu. W wielu sytuacjach społecznych pytamy powodowani nie ciekawością świata, lecz chęcią nawiązywania i kształtowania kontaktów osobowych (o czym była mowa na początku).

⁹ Por. Cackowski Z, 1964:75 i nn.

niewiadomego w taki czy inny sposób. Musi towarzyszyć temu **pozytywne nastawienie do błędu** popełnianego w trakcie podjętych zabiegów; pozwala ono przyjąć pomyłkę jako informację na temat pokonywanej drogi, a nie jako całkowitą porażkę i przeszkodę blokującą dalsze starania. W efekcie dokonywanych poszukiwań uświadamiamy sobie, gdzie kończy się nasze rozumienie, a zaczyna pole niewiadomego (kreślimy granicę między tym, co znamy, a czego nie znamy).

Trudno uznać, że kolejną czynnością (bo może zachodzi ona równolegle z identyfikowaniem problemu), którą należy podjąć w procesie zapytywania, jest **nazwanie tego, co niewiadome**. Zadanie to nosi znamię irracjonalności¹⁰, gdyż wymaga wyjścia poza „horyzont wiedzy” i uchwycenia oraz wyrażenia w języku z pomocą znanych terminów tego, co niewiadome¹¹. Nie istnieje metodyczna droga gwarantująca osiągnięcie powyższego efektu: jest to akt mający wiele wspólnego z **twórczością**, a na pomysł takiego pytania „się wpada”¹².

Po uchwyceniu problemu należy go **sformułować** w postaci adekwatnego, jednoznacznego pytania (pytań), co wymaga **sprawności językowych** (odpowiedniego zasobu słów, umiejętności ich doboru itd.). Kiedy już pytanie jest gotowe, to jeszcze trzeba **mieć odwagę**, aby go zadać. Ilu to pytań nie postawiliśmy, bo zabrakło nam śmiałości, aby to zrobić.

Podsumujmy, czy osoba, która stawia pytanie autentyczne jest bezmyślna, głupia? Przypomnę, czego wymaga postawienie nowego, w skali intersubiektywnej czy indywidualnej, pytania problemowego¹³. Otóż jego autor musi dysponować zarówno wiedzą, jak również wieloma kompetencjami: mianowicie świadomością własnej niewiedzy, spostrzegawczością, ciekawością świata, dociekliwością i wolą poznania, umiejętnością koncentracji oraz syntezy i analizy

¹⁰ Na irracjonalność zadania szukania niewiadomego, a nie tylko o jego nazwaniu, które jest przecież jednym z etapów w tym poszukiwaniu zwraca uwagę Platon „W jaki jednak sposób będziesz szukał, Sokratesie, czegoś, o czym nie wiesz zupełnie, co to jest? Co z tego czego nie znasz, weźmiesz za punkt wyjścia? A jeśli przypadkiem na to natrafisz, w jaki sposób poznasz, że to właśnie to, czego nie znasz?” (Platon, 1991a. *Menon*, tłum. Siwek P.: 80 D. Warszawa PWN). Odpowiedź Sokratesa jest również irracjonalna, odsyła on bowiem do wiedzy wrodzonej, którą dysponuje dusza „...ponieważ dusza wszystko poznała, nic nie stoi na przeszkodzie, by jedno wspomnienie (co ludzie nazywają uczeniem się), pozwalało odnaleźć i wszystkie inne rzeczy, jeśli tylko ktoś szuka mężnie i wytrwale. Szukanie bowiem i uczenie się jest w ogóle przypominaniem sobie.” (Platon, 1991: 81 D).

¹¹ O trudności tej pisze Kartezjusz: „... nieznane musi być w jakiś sposób oznaczone; w przeciwnym bowiem razie nie by nas nie skłaniało do badania tego raczej niż czego innego; po trzecie, oznaczone może być ono tylko przez coś innego, co jest znane”. (Descartes, 2002. *Reguły kierowania się umysłem*, tłum. Chmaj L: 57. Kęty: Wydawnictwo ANTYK).

¹² Por.: Cackowski Z. 1994: 55–78; Gadamer H. G. 2004. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, (tłum. Baran B.): 493–515. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹³ Powstaje kwestia, w jakiej relacji pozostają do siebie pytanie i problemem. Zakresy pytań i problemów krzyżują się, istnieją tu zatem trzy kategorie i warto to zaznaczyć na poziomie języka. „Problemami” niech będą problemy, które nie są pytaniami, „pytaniami problemowymi” – pytania, na które odpowiada się na drodze rozumowania, „pytaniami informacyjnymi” – te pytania, na które odpowiedź nie wymaga rozumowania. Podział ten zaproponowałam w tekście: Pobojevska A. Co to znaczy filozofować? 2010. M. Broda i inni red., *Filozofia i wolność. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Gromczyńskiego*: 306-307 (przypis 22). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

posiadanej wiedzy, kreatywnością, kompetencjami językowymi oraz odwagą. Można więc powiedzieć za I. Kantem: *Wielki to już i potrzebny dowód roztropności lub zrozumienia, gdy się wie, o co mamy rozumnie pytać*¹⁴.

Proces intelektualny, który kończy się sformulowaniem pytania (nie obejmuje natomiast poszukiwania na nie odpowiedzi), Krzysztof J. Szmidt nazywa „**myśleniem pytajnym**” i określa go jako „procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym”¹⁵.

Zauważmy, że postawienie pytania autentycznego nie tylko kończy jeden skomplikowany proces myślowy, ale również zapoczątkowuje następny. Stanowi ono bowiem **impuls do rozpoczęcia rozumowania**, czyli intelektualnego poszukiwania odpowiedzi na nieznane sobie pytanie problemowe¹⁶. Zdolność dostrzegania problemów i umiejętność ich formułowania nie tylko warunkują zaistnienie intelektualnych poszukiwań, ale są też niezbędne na jego dalszych etapach, na których rozwiązuje się problemy cząstkowe, reformuluje problem wyjściowy¹⁷ i modyfikuje odpowiedzi. Spirala pytań i odpowiedzi (tzw. koło, krąg hermeneutyczny) stanowi **strukturę wszelkiego rozumienia**¹⁸. Można więc powiedzieć, że **poznawanie świata i sensowne w nim się znalezienie w dużej mierze polega na umiejętności formułowania i zadawania pytań**.

Gdy wiemy, jak ważną rolę odgrywa stawianie pytań autentycznych zarówno w kształtowaniu intelektualnych kompetencji danej osoby, jak również w poznawaniu przez nią świata, należałoby wykorzystać to w edukacji. W tym celu powinniśmy zmodyfikować zajęcia tak, aby jak najczęściej prowokować uczniów do formułowania pytań autentycznych. Są różne tego sposoby. Przede wszystkim trzeba prezentować **pozytywny stosunek** do tego rodzaju pytań, ukazywać ich sens oraz dowartościowywać osoby, które je zadają. Następnie należałoby uczyć formułowania takich pytań. Oprócz zadań nakierowanych na sprawdzenie wiedzy – co zwykliśmy robić – powinniśmy zatem zalecać uczniom **ćwiczenia skoncentrowane na formułowaniu pytań problemowych** typu: (1) *na jakie pytania problemowe odpowiada dany tekst (teoria)?*; czy – (2) *do jakich pytań problemowych*

¹⁴ I. Kant, 1957. *Krytyka czystego rozumu*, tłum. Ingarden R. A 58. Warszawa: PWN.

¹⁵ Szmidt K. J. 2003. *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.

¹⁶ Cackowski Z. 1964: 55 i nn.

¹⁷ Szmidt K. J. 2003.

¹⁸ H.G. Gadamer, 2004: cz. II. roz. II).

zainspirował¹⁹ cię ten tekst?²⁰; czy jeszcze inne (3) na jakie pytanie odpowiedzią jest wynik danego eksperymentu biologicznego, fizycznego, chemicznego? itp.

Podsumowując tę część zauważę, że wdrażając wychowanków do myślenia pytajnego wyrabiamy u nich, obok kompetencji wymienionych powyżej, również – umiejętność wykorzystania posiadanych wiadomości do rozwiązywania nowych problemów, wzmacniamy ich poczucie własnej wartości oraz kształtujemy postawy warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie. Podkreślę, że kompetencje te stanowią cel kształcenia ogólnego w polskiej oświacie²¹, jak również pożądane efekty edukacji w szkołach wyższych²².

2. O pewnym rodzaju pytań zadawanych przez nauczyciela

Nauczyciel w procesie edukacyjnym – o czym była mowa we wstępie – zadaje dużo pytań w celu sprawdzenia wiedzy uczniów. Mają one najczęściej charakter zamknięty, tj. istnieje dla nich jedna poprawna odpowiedź (może być ich więcej, lecz zawsze jest ich skończona liczba)²³, którą uczeń winien znać. Natomiast rzadko **pyta o sprawy nowe**, na które jego wychowankowie nie mogą jeszcze znać odpowiedzi²⁴. Nieznane im treści zwykło się bowiem przekazywać w **trybie podawczym**, np. w formie wykładu, mini-wykładu czy prelekcji. Metoda taka ma niewątpliwe zalety. Przede wszystkim jest niezwykle ekonomiczna, ponieważ w stosunkowo krótkim czasie pozwala na wyłożenie obszernego materiału dużej ilości słuchaczy²⁵. Dalej, jej nastawienie na transmisję wiedzy zakłada u odbiorców trening uwagi, pamięci, umiejętność notowania oraz odtwarzania wiadomości. Jest to jednak forma mało efektywna, jeżeli chodzi o wyrabianie kompetencji związanych z intelektualną autonomią jednostki. Prezentując gotowe odpowiedzi abstrahuje się bowiem od procesu dochodzenia do nich. Zatem nie angażuje się młodzieży w szukanie i odkrywanie rozwiązań określonych problemów. Tym samym nie zmusza się jej do samodzielnego myślenia, a więc nie przygotowuje do sytuacji wymagających od niej docierania do wiedzy bez zewnętrznego wsparcia. Wyrabia się u słuchaczy również błędne przekonanie, że osoba wykształcona jest wszechwiedząca, pozbawiona wahań i wątpliwości w zakresie poznania, a sama

¹⁹ Zauważmy, że przedmioty polecenia 1 i 2 są różne. Pierwsze koncentruje się na tekście, drugie na zainspirowanych tekstem pomysłach ucznia.

²⁰ Program M. Lipmana *Philosophy for Children* (por. Lipman M. i inni, 1997: 109 i nn.), jak również jego polskie adaptacje przywiązują dużą wagę do nauki zadawania pytań.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.

²² Porównaj Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK).

²³ Giedymin J. 1964. *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych*: 15-16. Poznań: PTE Oddz. W Poznaniu.

²⁴ Bereska M., Gawrecka I., Kuczyńska K., Mazurkiewicz M., Pobojevska A. 2011. *Raport z badań 2011*, Gniezno: Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Managerialna MILENIUM.

²⁵ Obecnie organizuje się w szkołach wyższych wykłady dla kilkuset studentów.

„wiedza to zbiór odpowiedzi – coś zewnętrznego, co powinno się zapamiętać – a nie coś, co można odkrywać i tworzyć²⁶. Ponadto metoda podawcza usypia uwagę uczniów oraz ich zainteresowanie światem i **wyrabia u nich postawę bierności**.

Odkrywcą edukacyjnego narzędzia, które skłania wychowanka do samodzielnego poszukiwania rozwiązania danej kwestii, jest Sokrates. Rezygnuje on ze stosowanej przez sofistów długiej, popisowej mowy²⁷ skierowanej do całej grupy słuchaczy, a wciąga konkretnego ucznia²⁸ do poszukiwania prawdy wspólnie z nauczycielem, stawiając mu pytania i oczekując na nie odpowiedzi (metoda maieutyczna)²⁹. Podstawowy cel tego postępowania stanowi **skłonienie jednostki do podjęcia namysłu związanego z dochodzeniem do wiedzy**, a tym samym do porzucenia bezrefleksyjnej, pasywnej postawy w poznawaniu³⁰. Poza tym taki tryb postępowania pozwala nie tylko nauczać, ale i uczyć się samemu³¹.

Pytanie problemowe nauczyciela skierowane do uczniów sprzyja intensyfikowaniu ich uwagi i inicjowaniu aktywności intelektualnej. Jaspers ujmując to następująco: „Wszelkie bezpośrednie stwierdzenia na temat prawdy, zamiast się utrzymywać w formie pytań, niszczą przekaz prawdy, ponieważ drugi (człowiek), skoro się go nie pyta, właściwie już nie słucha”³². Natomiast pytanie zaciekawia i stanowi **otwarte zadanie**, przeto zmusza pytanego do zastanowienia się nad daną kwestią, jak również uwypukla jej problematyczność.

Zapewne tradycyjny wykład może również prowokować niektórych do samodzielnego myślenia, niemniej dla większości nie stanowi do niego „nieodpartej zachęty”. Natomiast **postawienie wychowanka wobec pytania** i wymogu odpowiedzi na nie, a następnie żądanie jej uzasadnienia, zmienia zachętę – jak ujmując to Leonard Nelson – w „nieprzewyciężony przymus”³³.

²⁶ Por. Lipman M. i inni..., 1997. *Filozofia w szkole*: 112.

²⁷ Por. Reale G. 1993. *Historia filozofii starożytnej*, tłum. Zieliński E.I. t. I: 369 i nn. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

²⁸ „Ja bowiem dla tego, co mówię, potrafię przedstawić jednego świadka – mojego rozmówcę, a tłum odprawiam; i umiem skłonić do głosowania jednego, a z tłumem nie rozmawiam.” Platon, 1991b. *Gorgiasz*, 474 B, tłum. Siwek P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

²⁹ Więcej na ten temat piszę w: Pobjewska A. 2011, *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” Vol. 52: 123-136.

³⁰ „...trzeba szukać tego, czego nie wiemy, ...dzięki temu staniemy się lepsi i odważniejsi a mniej leniwi niż gdybyśmy uważali, iż nie jesteśmy w stanie znaleźć tego, czego nie wiemy, i że nie należy tego szukać...” (Platon, 1991a. *Menon*, tłum. Siwek P. 86 B-C).

³¹ „...światło prawdziwe a doskonale jest tylko w tych mowach, którymi człowiek drugich naucza, a sam się od innych uczy...” Platon, 1958. *Fajdros*, tłum. Witwicki W. :278 A. Warszawa: PWN.

³² Jaspers K. 1991. *Rozum i egzystencja*, Jaspers K. *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, tłum. Piecuch Cz.: 260 przypis 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³³ Nelson, L., 2002. *Die sokratische Method*. w: Bimbacher, D. Krohn, D. (red.), *Das sokratische Gespraech*: 177. Stuttgart, P. Reclam jun..

Co możemy zrobić, aby współcześnie, kiedy prowadzimy zajęcia z dużymi grupami, wykorzystać w procesie zapoznawania uczniów z nowym materiałem pedagogiczny wynalazek Sokratesa, tj. zadawanie uczniom pytań, prowokujących ich do dochodzenia do wiedzy. Pamiętamy, że Sokrates zwracał się do jednej, konkretnej osoby, zatem jego metoda nie może być stosowana w postaci czystej ani w oświacie ani w nauczaniu akademickim, lecz konieczna jest jej modyfikacja. Otóż nowe treści można przedstawiać nie w postaci gotowych teorii, lecz w formie procesu poszukiwania odpowiedzi na określone, główne pytanie, prezentując przy tym **ciąg pytań** cząstkowych i rozumowań prowadzących do ich rozwiązania. Jeżeli pracujemy z mniejszymi grupami (klasą szkolną czy studencką grupą konwersatoryjną), to choćby we fragmencie całego procesu winniśmy zapraszać jej uczestników do udziału w nim. Zachęcamy ich do podejmowania rozważań a potem do prezentowania własnych odpowiedzi i odkrywania ich mocnych oraz słabych stron. Z dużymi grupami, z jakimi mamy do czynienia na wykładach akademickich, ze względów technicznych nie możemy sobie pozwolić, aby poszczególni studenci, na forum wszystkich słuchaczy, omawiali swoje propozycje rozwiązań danych problemów. W takiej sytuacji należy stawiać pytania problemowe i prosić, aby każdy indywidualnie w swoim notatniku spróbował na nie odpowiedzieć. Następnie nauczyciel winien przedstawiać prowadzący do odpowiedzi tok rozumowania z towarzyszącymi jej wątpliwościami oraz trudnościami, jak również rozwiązaniami alternatywnymi. W ten sposób angażujemy słuchaczy w tok wywodu i prowokujemy ich do samodzielnego, odkrywczego myślenia³⁴.

Opisany powyżej tryb działania nauczyciela polegający na zabiegu stawiania uczniów w sytuacji pytania ma na celu intelektualne ich uaktywnienie, tu - **wdrożenie do myślenia, jakim jest rozumowanie**. Czyniąc samodzielne wprawki w poszukiwaniu rozwiązania danej kwestii, czy też podążając tokiem myślenia nauczyciela, który odkrywa i wciąga słuchaczy (wykład z dużą grupą) do wspólnego pokonywania drogi do odpowiedzi, uczniowie doświadczają i uświadamiają sobie zarówno trudności, jak i radości związane z tym procesem. Uczą się dzięki temu postępowania w analogicznych sytuacjach, uczą się samodzielnego poznawania świata³⁵. Ponadto można się spodziewać, że wiedza przyswojona w takim trybie będzie relatywnie trwała. Sąd ten opiera się na przekonaniu, że interioryzacja prawdy o świecie rzadko zachodzi dzięki wiedzy podanej jednostce w gotowej formie z zewnątrz przez „pośrednika”, lecz najczęściej następuje ona na drodze indywidualnego wysiłku, w tym wypadku metodycznego myślenia³⁶.

³⁴ Jest to tylko jeden warunek, jakie powinien spełnić przekaz wiadomości prowokujący słuchaczy do samodzielnego myślenia. O pozostałych można przeczytać w: Commichau A., Winkler W. 2008. *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, tłum. P. Włodyga. Kraków: Wydawnictwo WAM; Walczak P. 2012. *Wykład aktywny*, Pobjewska A. red. *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Warszawa: STENTOR.

³⁵ Lipman M. i inni, 1997: 112.

³⁶ Odkrycie sposobu wprowadzenia uczniów na tę drogę, owo „przymuszenie” do refleksji za pomocą pytań, Leonard Nelson uznaje za podstawę pedagogicznej wielkości Sokratesa (Nelson L. 2002: 179).

Powszechne zastosowanie w edukacji obu zaprezentowanych prostych zabiegów, tj. zachęcania uczniów do zadawania pytań autentycznych oraz zapytywania ich przez nauczyciela, czy inaczej stawiania ich w sytuacji pytania, w znaczący sposób wpłynęłoby na praktyczną zmianę modelu nauczania. Byłoby **krokiem pośrednim** (a może trzecią drogą) między paradygmatem didasklocentrycznym w pedagogice, zorientowanym na przekaz gotowej wiedzy i „...urabianiem dzieci/młodzieży według stałych wzorów moralnych, pracowniczych i obywatelskich z nauczycielem i programem w centrum uwagi”, a paradygmatem pajdocentrycznym preferującym swobodny wzrost „...dzieci według ich indywidualnych predyspozycji, zainteresowań i potrzeb, pod dyskretną opieką i troską dorosłego opiekuna i w zróżnicowanych formach organizacyjnych, z dzieckiem w centrum uwagi”³⁷.

Bibliografia

1. Bereska M., Gawrecka I., Kuczyńska K., Mazurkiewicz M., Pobjewska A. 2011. *Raport z badań 2011, Gniezno: Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska MILENIUM.*
2. Cackowski Z. 1964. *Problemy i pseudoproblemy: 75.* Warszawa: Książka i Wiedza.; Dewey J., 1988. *Jak myślimy?* (tłum. Bestgen. Z.) Warszawa: PWN.
3. Commichau A., Winkler W. 2008. *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, tłum. P. Włodyga. Kraków: Wydawnictwo WAM.
4. Descartes, 2002. *Reguły kierowania się umysłem*, tłum. Chmaj L. Kęty: Wydawnictwo ANTYK.
5. Dewey J., 1988. *Jak myślimy?* tłum. Bestgen. Z. Warszawa: PWN.
6. Gadamer H. G., 2004. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. Baran B. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Giedymin J. 1964. *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych.* Poznań: PTE Oddz. W Poznaniu.
8. Jaspers K. 1991. **Rozum i egzystencja**, Jaspers K. *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, tłum. Piecuch Cz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Kant I. 1957. *Krytyka czystego rozumu*, tłum. Ingarden R. Warszawa: PWN.
10. Kwieciński Z. 2006. *Przedmowa*, Kwieciński Z. Śliwerski B. (red.) *Pedagogika - podręcznik akademicki*, t. 1.: 13. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Lipman M., Sharp A.M, Oscanyan F.S., 1997. *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
12. Nelson, L. 2002. *Die sokratische Method.* Birnbacher, D. Krohn, D. red., *Das sokratische Gesprach.* Stuttgart, P. Reclam jun.
13. Piłat R. 1999, Mały Sokrates pyta: 21. „Magazyn Gazety Wyborczej” 15-16 stycznia.
14. Platon, 1958. *Fajdros*, tłum. Witwicki W. Warszawa: PWN.
15. Platon, 1991a. *Menon*, tłum. Siwek P. Warszawa PWN
16. Platon, 1991b. *Gorgiasz*, tłum. Siwek P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁷ Kwieciński Z. 2006. *Przedmowa*, Kwieciński Z. Śliwerski B. (red.) *Pedagogika - podręcznik akademicki*, t. 1.: 13. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

17. Pobjewska A. 2010. *Co to znaczy filozofować?* Broda M., Kleszcz R., Matuszewski K. Pieniążek P. red., *Filozofia i wolność. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Gromczyńskiego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
18. Pobjewska A. 2011, *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” Vol. 52.
19. Pobjewska A. 2012. *Początek filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, w: Pobjewska A. red. *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Warszawa: STENTOR.
20. Reale G. 1993. *Historia filozofii starożytnej*, tłum. Zieliński E.I. t. I. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.
22. Russell B., 2003. *Problemy filozofii*, (tłum. Sady W.). Warszawa: PWN.
23. Szmidt K. J. 2003. *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
24. Walczak P. 2012. *Wykład aktywny*, Pobjewska A. red. *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Warszawa: STENTOR.