

Jolanta Bonar, Anna Buła, *Edukacyjna wartość
dziecięcych pytań*, Wydawnictwo Uniwersytetu
Łódzkiego, Łódź 2019, 114 s.

Współczesne teorie pedagogiczne podkreślają związek między rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka a jego aktywnością komunikacyjną, przejawiającą się m.in. zdolnością do formułowania pytań. W ten nurt wpisuje się książka Jolanty Bonar i Anny Buły poświęcona problematyce rozwijania postawy twórczej oraz pewnego rodzaju myślenia problemowego, nazywanego *myśleniem pytajnym*. Pojęcie to otwiera drogę do postrzegania pytań z szerszej perspektywy procesu poznawczego, w którym pytanie jest ogniwem ostatnim. Identyfikowanie i formułowanie problemów warunkowane ciekawością poznawczą dziecka prowadzi do poszukiwania przez nie hipotez rozwiązania i stawiania pytań, które pozwalają te hipotezy weryfikować. Analiza dziecięcych pytań w takim kontekście pozwala na ich opis w ujęciu psychologicznym, filozoficznym, pedagogicznym i dydaktycznym, które wiąże się z konkretnymi rozwiązaniami praktycznymi. Zamiar nakreślenia tak szerokiego obrazu Autorki deklarują już we wprowadzeniu, a ponieważ praca adresowana jest zarówno do badaczy, jak i do praktyków, zapowiadana synteza daje nadzieję na możliwość implementacji proponowanych poglądów i praktycznych rozwiązań na grunt praktyki szkolnej. We wstępie Bonar podkreśla wagę pytań stawianych przez uczniów klas 1–3 podczas zajęć edukacyjnych oraz rolę nauczycieli, którzy powinni aranżować sytuacje dydaktyczne umożliwiające uczniom samodzielne dochodzenie do odpowiedzi. Takie podejście włącza ich aktywność poznawczą oraz umożliwia im zdobywanie wiedzy przydatnej i aktualnej. Według Autorki pierwszych rozdziałów książki są to elementy charakteryzujące szkołę przyszłości, w której stymulująca niepewność i udział w tworzeniu wiedzy są ważniejsze od samych rozwiązań.

Aby uczeń mógł aktywnie poszukiwać wiedzy, konieczne jest wspieranie jego ciekawości poznawczej, która wyraża się poprzez zadawanie pytań. W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Pytania jako wyraz ciekawości poznawczej dziecka”, Bonar omawia pojęcie ciekawości poznawczej, jej rozwój w okresie dzieciństwa związany ze zdolnością formułowania pytań oraz możliwości stymulowania tej cechy przez dorosłych, charakteryzuje także rodzaje pytań. Rozdział ten składa się w dużej części z cytatów pochodzących z literatury przedmiotu oraz odwołań do innych tekstów. Jest to przegląd wybiórczy, podporządkowany tematowi rozdziału. Z pewnością korzystne dla czytelników byłoby rozwinięcie tych wątków, które zostały nakreślone nieco powierzchownie, oraz powiązanie prezentowanych koncepcji w zwartą strukturę.

Rozdział drugi „Myślenie pytajne jako kategoria twórczości” rozpoczyna rozbudowany, sięgający starożytności przegląd konceptualizacji i definicji pojęcia *twórczość* oraz opis czterech aspektów twórczości: atrybutywnego, podmiotowego, procesualnego oraz aspektu stymulatorów-inhibitorów. Bonar wskazuje podejście podmiotowe jako najbardziej interesujące w kontekście zasadniczego tematu książki i dokonuje próby scharakteryzowania osobowości, którą można określić jako twórczą. Jedną z istotnych cech takiej osobowości jest zdolność do wykrywania luk i wad w zastanej wiedzy oraz wrażliwość na problemy. Autorka za Krzysztofem Szmidem¹ nazywa tę umiejętność myśleniem pytajnym i zakłada, że jest to właściwość, którą można rozwijać.

Tytuł rozdziału trzeciego: „Rozwijanie postawy twórczej i myślenia pytajnego dzieci” sugeruje, że będzie on stanowić kontynuację wcześniejszych rozważań, dostarczając wskazówek dotyczących tego, jak rozwijać nie tyle ogólnie rozumianą postawę twórczą, ale przede wszystkim zdefiniowane wcześniej myślenie pytajne. Takie propozycje byłyby szczególnie istotne dla praktyków: nauczycieli, pedagogów i rodziców, którzy zdają sobie sprawę, że zdolność do poszukiwania i krytycznego przetwarzania informacji to jedna z kluczowych kompetencji niezbędnych w uczeniu się przez całe życie, wskazanych zarówno w raporcie europejskiej Rady ds. Edukacji z 2001 r., na który powołuje się Autorka, jak i w aktualnym zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych z 2018 r.² Wiedza o tym, za pomocą jakich metod i narzędzi doskonalić złożony mechanizm wewnętrzny odpowiedzialny za myślenie pytajne, zorganizowany przez strategie poznawcze i kierowany przez dyspozycje psychiczne jednostki³, byłaby nieoceniona. Niestety w tekście nie znajdziemy takich informacji – rozdział ogranicza się do zdefiniowania pojęcia twórczości dziecięcej oraz wskazania jej znaczenia (poprzez odwołanie do

¹ Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

² *Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (dostęp 10.11.2020).

³ Szmidt, K. J. (2007) za: Bonar, J., Buła, A. (2019). *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, s. 38.

wybranych publikacji), a następnie krytyki współczesnej szkoły i pochodzących z literatury przedmiotu ogólnych wskazań dotyczących rozwijania aktywności twórczej uczniów. Dokonanie pewnej syntezy prezentowanych postulatów programowych i wskazówek dydaktycznych, zróżnicowanych pod względem celów, poziomu ogólności i języka opisu z pewnością wzbogaciłoby recenzowaną pracę. Korzystne dla publikacji byłoby również pogłębienie kwestii rozwijania myślenia pytajnego dzieci, które wymaga nie tylko sugerowanej przez Autorkę odpowiedniej atmosfery, stosowania metod problemowych i wspierania inicjatywy twórczej dziecka, ale podejmowania konkretnych działań dydaktycznych i przede wszystkim podejmowania konkretnych działań dydaktycznych i wychowawczych. Rozpoznanie konkretnych aktywności i zadań wspierających rozwój myślenia jest bowiem najtrudniejsze dla nauczycieli, którzy w pracy z uczniami kierują się przede wszystkim schematami wyniesionymi z własnej edukacji w tradycyjnej szkole.

Niezwykle ważne dla propagowanych w książce koncepcji są kolejne dwa rozdziały. W rozdziale czwartym Bonar przedstawia wybrane wyniki badań własnych. Informacje zebrane w trakcie badań dotyczących konstruowania pytań przez dzieci z drugich i trzecich klas szkół podstawowych wskazują na obniżanie się poziomu umiejętności zadawania pytań w kolejnych latach nauki szkolnej. Utożsamianie wyniku dotyczącego liczby pytań skierowanych do drzewa (drugoklasiści) lub do kapelusza (trzecioklasiści) ze spadkiem poziomu myślenia pytajnego badanych oraz zahamowaniem ich ciekawości poznawczej można wprawdzie uznać za pewne nadużycie: sytuacja została wykreowana przez badaczy, którzy narzucili zarówno adresata pytań, jak i określoną liczbę oraz rodzaj partykuł pytajnych, ale wyniki dotyczące narastających wraz z postępem zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej trudności w formułowaniu pytań, można uznać za wystarczająco alarmujące. Obserwacje lekcji w klasach 1–3 łódzkich szkół podstawowych pozwoliły Autorce zebrać ponadto 1700 pytań postawionych przez uczniów. Analiza tego materiału wskazuje na dominację organizacyjnych pytań dotyczących szkolnych procedur oraz małą liczbę pytań merytorycznych i problemowych, co potwierdza obserwacje dokonane przez zespół badaczy prowadzących w latach 2006 i 2008 w projekcie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej badania umiejętności dzieci kończących klasę trzecią⁴. Taka sytuacja wymaga podjęcia zdecydowanych i konkretnych działań – zarówno w bieżącej pracy dydaktycznej, jak i w zakresie kształcenia nauczycieli.

W rozdziale piątym następuje zmiana perspektywy: Autorka charakteryzuje dyskurs szkolny pod kątem pytań zadawanych przez nauczycieli, które

⁴ Por. Żytko, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać. W kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna; Dąbrowski, M. (2013). *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

powinny stymulować ciekawość poznawczą, zachęcać do zdobywania wiedzy i jej krytycznej oceny. Ocena wypada pesymistycznie: analizowany dyskurs ma charakter funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, a dominujące w nim pytania są zwykle zamknięte, dotyczą przede wszystkim faktów i – w zdecydowanej większości – są przywilejem nauczycieli. Takie konstatacje znajdują potwierdzenie we wcześniejszych badaniach – zarówno w analizie wypowiedzi nauczycieli podczas lekcji, jak i w wynikach ich uczniów⁵. Przeciwwagą dla aktualnego modelu dydaktycznej komunikacji jest dyskurs konstruktywistyczny, któremu Bonar przypisuje takie cechy, jak dialogiczność, równowaga między pytaniami zadawanymi przez uczniów i pytaniami nauczyciela, rozwijanie myślenia krytyczno-analitycznego. Cenną częścią tego rozdziału są przykłady pytań charakterystycznych dla dyskursu konstruktywistycznego. W ostatniej części Autorka omawia możliwe odpowiedzi nauczycieli na pytania zadawane przez uczniów wraz z zebranymi w trakcie badań przykładami. Odwołanie do koncepcji siedmiu poziomów reakcji Roberta J. Sternberga⁶ stanowi trafną egzemplifikację prezentowanych teorii, a zarazem czytelną wskazówkę dla czytelnika, dotyczącą możliwych sposobów odpowiadania na pytania dzieci i reakcji, do których prowadzi odpowiedzi na każdym z poziomów.

Bardzo interesujący z dydaktycznego punktu widzenia jest rozdział ostatni, opracowany przez Annę Bułę, która prezentuje w nim koncepcję autorstwa Matthew Lipmana dotyczącą filozofowania z dziećmi opartego na dialogu. Mimo że propozycja ta powstała w latach 70. XX w., a w Polsce znana jest od kilkunastu lat⁷, wciąż w niewystarczającym stopniu realizowana jest w szkołach, czego możliwe przyczyny wskazuje Autorka. Przywołane w tym kontekście przykłady zajęć z dziećmi są na tyle interesujące, że bez wątplenia mogą zachęcić nauczyciela do wprowadzenia elementów opisywanej metody na zajęcia z młodszymi i starszymi uczniami.

Recenzowana książka Bonar i Buły *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań* jest ważną pozycją wśród najnowszych opracowań dotyczących rozwijania kluczowych kompetencji. Rzeczywistość otaczająca nauczyciela i uczniów zmienia się tak dynamicznie, stawiając przed nimi wciąż nowe pytania i wyzwania, że prędzej czy później wymusi to zmiany w celach i sposobach nauczania. Konstruktorzy programów dydaktycznych i nauczyciele zmuszeni będą do porzucenia

⁵ Por. Żytko, M. (2015). *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*. W: D. Klus-Stańska (red.) (*Anty*)edukacja wczesnoszkolna. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

⁶ Sternberg, R. J., Spear-Swerling, L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁷ M.in. za sprawą polskiego tłumaczenia pracy M. Lipmana, A. M. Sharp i F. S. Oscanyana (2008). *Filozofia w szkole*, wyd. 2. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

edukacyjnych skryptów – kulturowych wzorów szkoły, jaką poznali w trakcie własnej edukacji. W zamian dostaną tylko pewność niepewności – odkrycie, że zmiana jest stałą cechą pracy. W takim otoczeniu stawianie pytań staje się niezbędną umiejętnością, którą trzeba doskonalić, a gotowość do formułowania dobrych pytań – postawą, jaką należy wzmacniać od pierwszych chwil w przedszkolu i szkole. Potwierdza to stanowisko wyrażone we wspomnianym dokumencie Parlamentu Europejskiego: „Pozytywna postawa odnośnie do rozumienia i tworzenia informacji obejmuje gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi”⁸. Recenzowana publikacja może wspomagać proces tworzenia nowej kultury nauczania, nastawionej na wspólną eksplorację i wspierać nauczycieli w podążaniu ścieżką edukacji dialogizującej.

Joanna Dobkowska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny
ORCID: 0000-0001-9708-659X

⁸ Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), s. 8 (dostęp 10.11.2020).