

**Błażej Sajduk**

Uniwersytet Jagielloński

## Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej

*Jedyne głupie pytania to te, których nie zadajesz*  
Paul MacCready, wynalazca

*Stawianie pytań to największe odnawialne źródło  
intelektualnej energii, jaką posiada człowiek*  
Dan Rothstein<sup>1</sup>

Rację należy przyznać Manfredowi Spitzerowi, gdy stwierdza, że „osoba nauczyciela jest najważniejszym środkiem przekazu! Nie rzutnik folii, tablica, kserokopie czy nawet prezentacja w PowerPoincie”<sup>2</sup>. Warto natomiast uzupełnić to stwierdzenie jeszcze jedną uwagą, iż jednym z najistotniejszych narzędzi dydaktycznych (jeśli nie najistotniejszym), które nauczyciel wykorzystuje w swojej pracy, jest po prostu zadawanie pytań<sup>3</sup>. Choć zastrzec należy, iż proces ten powinien mieć charakter dwukierunkowy, tzn. powinien przebiegać tak, by to nie tylko prowadzący zajęcia stawiał pytania, ale by także stworzył sytuację, w której to słuchacze są prowokowani do samodzielnego ich zadawania. W języku młodzieżowym uczniowie/studenci zwykle nazywają sytuację, w której prowadząca/prowadzący przystępują do egzaminowania, że „Pani/Pan będzie pytać”. Zadawanie pytań w procesie dydaktycznym zwykło się traktować jako prośbę o uzyskanie informacji. W obecnym modelu edukacyjnym dominuje struktura, w której nauczyciele pytają, a uczniowie/studenci na podstawie udzielonych odpowiedzi uzyskują stopnie. To zasadnicza logika procesu edukacyjnego.

---

1 TEDxSomerville – Dan Rothstein: *Did Socrates Get it Wrong?*, [https://www.youtube.com/watch?v=\\_JdczdsYBNA](https://www.youtube.com/watch?v=_JdczdsYBNA) (19.05.2012).

2 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. Małgorzata Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2012, s. 145.

3 Zob. inspirujące wystąpienie Michaela Stevensa (twórcy niezwykle popularnego kanału YouTube popularyzującego naukę *Vsauce*), na temat roli jaką pełni w ludzkim życiu stawianie pytania – *Why do we ask questions? Michael “Vsauce” Stevens at TEDxVienna*, <http://tedxtalks.ted.com/video/Why-Do-We-Ask-Questions-Michael> (12.12.2013).

Trudno przecenić rolę pytań w procesie dydaktycznym, pytania są „wehikułem”, za pomocą którego studenci w trakcie zajęć i wspólnie z prowadzącym podróżują w określonym kierunku. Z punktu widzenia studenta postawienie właściwego pytania wydaje się być niejednokrotnie czynnością poznawczą bardziej wartościową od udzielania odpowiedzi na postawione już pytania. Wyniki badań nad ludzką pamięcią przeprowadzonych w 1972 roku przez Fergususa Craika oraz Roberta S. Lockharta sugerują, że „prawdopodobieństwo zapamiętania określonej informacji rośnie, gdy ta została wcześniej przetworzona na głębszym, semantycznym poziomie”<sup>4</sup>. Stawianie pytań może być narzędziem dydaktycznym ułatwiającym osiągnięcie głębszego stopnia przetwarzania. Niestety w praktyce akademickiej treści nowe i nieznanne zazwyczaj prezentuje się za pomocą metod podawczych (np. wykładu), przez co najczęściej ogranicza się słuchaczom możliwości samodzielnego dojścia do prawidłowej/prawidłowych odpowiedzi. Innymi słowy, zamiast skłaniać studentów do stawiania pytań wiodących ku prawidłowej odpowiedzi, udziela się jej za nich. W tym kontekście możliwość samodzielnego sformułowania pytań przez osoby nauczane oraz dialogowania z prowadzącym należy postrzegać w opozycji do pasywnego/biernego sposobu przyswajania informacji i traktować w procesie zdobywania wiedzy jako przejaw czynnej postawy poznawczej.

Celem poniższego wywodu jest wsparcie czytelnika w lepszym wykorzystywaniu pytań w procesie dydaktycznym. Refleksja koncentruje się na kilku wybranych wątkach: procesie formułowania pytań, wybranych rodzajach pytań, ich efektywnym wykorzystaniu w procesie dydaktycznym oraz na podnoszeniu jakości stawianych pytań.

### Proces formułowania pytań

Dobrze przeprowadzony proces formułowania i zadawania pytań jest czynnością intelektualną wymagającą zaangażowania znaczących zasobów mentalnych i licznych umiejętności. W celu podkreślenia wagi stawiania pytań Aldona Pobjewska proponuje wyróżnienie w tym procesie kilku składników<sup>5</sup>. Dla przywołanej autorki „pytanie autentyczne” to pytanie pełniące funkcję poznawczą, czyli takie, które zadaje osoba, która naprawdę czegoś nie wie i chce się czegoś dowiedzieć. Postawienie pytania może wynikać z dostrzeżenia zjawiska, nad którym inni przeszli już do porządku dziennego lub nie postrzegają go jako problemu. Proces zazwyczaj rozpoczyna „skupienie uwagi” i uświadomienie sobie, iż postrzegana rzecz nie jest oczywista, często pojawia się również dysonans poznawczy. Warunkiem koniecznym do postawienia pytania jest „przekonanie o niepełności i nie-

4 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Nauk. Uniw. Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 41.

5 A. Pobjewska, *Waga pytań w procesie edukacji*, <http://kronika.uni.lodz.pl/pliki/waga-pyta-w-procesie-edukacji-tekst-zainspirowany-cwiczeniem-berri-hessena-oraz-roberta-pilata.pdf>.

pewności posiadanej wiedzy”. Natomiast dzięki „zdziwieniu” utrwalone zostaje poczucie dyskomfortu poznawczego, które następnie przybliża do momentu zadania pytania dzięki cechom charakteru osoby pytającej, tzn. „ciekawości, woli i dociekliwości poznawczej”. By jednak do tego doszło, niezbędne są jeszcze „odwaga intelektualna”, konieczna do wkroczenia w nieznanne, oraz „ustalenie granicy pomiędzy tym co znane i czego nie wie” osoba pytająca. Ponadto uchwycenie rzeczy lub procesu, którego się nie rozumie, wymaga: „koncentracji, analizy” i „syntezy tego, co już się wie”, dzięki czemu można „nazwać to, co niewiadome”. Cały ten proces ma charakter „aktu twórczego”, w efekcie którego dzięki „sprawności językowej” możliwe staje się sformułowanie jednoznacznego pytania. Finałnym elementem jest „odwaga” niezbędna do zadania pytania. Tym samym widać, jak wymagającą intelektualnie i angażującą czynnością jest zadawanie pytań. Wydaje się, że można zaryzykować nawet stwierdzenie, że z punktu widzenia procesu dydaktycznego udzielanie odpowiedzi może być traktowane jako mniej istotny element zdobywania wiedzy niż umiejętność stawiania pytań.

Nie można zakładać, że pytania uda się „wydobyć” ze studentów w sposób spontaniczny podczas zajęć. Metoda Sokratesa to klasyczny, pozytywny przykład wykorzystania pytań i metody dialogicznej w procesie dydaktycznym. Wydaje się, że wciąż na aktualności nie straciła znaczna część z zasad, które towarzyszyły greckiemu filozofowi w trakcie dochodzenia ze swoim rozmówcą do wiedzy prawdziwej<sup>6</sup>. Dialogi, które prowadził filozof, cechowała wirtuozeria myśli, jednak nie był to proces w pełni spontaniczny. Swój kunszt zawdzięczał, oprócz ogromnej wiedzy, również najwyższej klasy warsztatowi, którego sednem było założenie, że:

[...] aby zadać serię pytań prowadzących do jakiegoś wniosku, trzeba było mieć ogólny zarys wnioskowania i zdawać sobie sprawę ze struktury analizowanego problemu. Inaczej trafnego pytania nie dało się postawić. [...] Filozof doskonale kontrolował tok wyводу, a uporządkowanie zadawanych przez niego pytań i udzielanych odpowiedzi wykluczało tezę o przypadkowości i spontaniczności<sup>7</sup>.

Ponadto dla Sokratesa:

[...] to pojedynczy człowiek był dysponentem rozumu, jedyne arbitra prawdy i fałszu. Stąd główny wysiłek Sokratesa skierowany był na komunikatywność, czyli na to, by sens zdań docierał do interlokutora. Zdania były zwykle proste, zawierały przykłady i uściślenia tak, aby rozmówca przy każdym kroku, odpowiadając na pytanie, przyjmował jego treść i nie miał wątpliwości co do odpowiedzi. Niejednokrotnie zdarzało się, że rozmówca nie rozumiał pytania, i wówczas Sokrates je przeformułowywał lub wprowadzał szerszy kontekst, tak aby wszystko stało się jasne. Nie posuwał wyводу do przodu bez uzyskania zgody co do kroków wcześniejszych<sup>8</sup>.

6 Zob. S. Taboń, *Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa*, „Kultura i Wychowanie” nr 4 (2), 2012, s. 49–62, [http://www.pedagogika.eu/kiw\\_04/artykuly/KiW\\_4\\_49-62.pdf](http://www.pedagogika.eu/kiw_04/artykuly/KiW_4_49-62.pdf).

7 R. Legutko, *Sokrates*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2013, s. 54, 55.

8 *Ibidem*, s. 54.

Warto w tym miejscu zauważyć, iż pytania mogą być adresowane „w grupę”, gdy prowadzący czeka na zgłoszenia i odpowiedzi, lub mogą być adresowane do konkretnych osób. Ważne jest, by stosując którąkolwiek z taktyk, nie pozwolić na zdominowanie rozmowy przez jedną osobą (studenta lub prowadzącego).

Wskazówek łatwych do zaadaptowania, po drobnych modyfikacjach, w tytułowej dziedzinie dostarcza Przemysław Gałka, pisząc o precyzyjnym podawaniu instrukcji uczestnikom szkoleń<sup>9</sup>. Autor ten radzi, by instrukcje były podawane w małych porcjach informacji (podobnie pytania zadawane studentom powinny być możliwie precyzyjne – lepiej rozbić problem na serię kilku pytań niż próbować uzyskać odpowiedzi na kilka wątków z jednego pytania). Należy podjąć próbę przewidzenia problemów z udzieleniem odpowiedzi, jakie będą mieli uczestnicy zajęć (warto poświęcić chwilę na namysł nad możliwymi odpowiedziami studentów, oczywiście jest to prostsze, jeśli dany kurs prowadzi się już po raz któryś). Powinno się dbać o strukturę – od ogółu do szczegółu (układając sekwencję pytań, prowadzący może skorzystać np. z taksonomii Benjamina Blooma), nie pozwolić się wybić z rytmu (mając ustalony nadrzędny cel stawianych pytań, wykładowca musi zastanowić się, czy powinien odpowiadać natychmiast na pojawiające się pytania). Warto też wykorzystywać przykłady (jeśli na pytanie nie udaje się uzyskać satysfakcjonującej odpowiedzi, warto spróbować je doprecyzować np. podając inny przykład). Na koniec rozmowy konieczne jest jej podsumowanie przez prowadzącego (np. pytając, czego nauczyli się studenci w trakcie dyskusji, powtarzając najważniejsze elementy wywodu i wskazując popełnione błędy).

### Wybrane rodzaje pytań

Najczęściej wskazuje się na podział obejmujący pytania zamknięte (charakteryzujące się ograniczoną liczbą odpowiedzi, np. kto jest autorem *Pana Tadeusza*?) oraz pytania otwarte (odpowiedzi nie ograniczają się do zamkniętego zbioru właściwych rozwiązań, np. czym zajmuje się filozofia polityczna?). Zazwyczaj pytania zamknięte prowokują krótkie odpowiedzi, podczas gdy pytania otwarte sprzyjają odpowiedziom bardziej rozbudowanym. Z tego powodu lepiej nie rozpoczynać zajęć od pytań zamkniętych, ponieważ szybka i bezrefleksyjna odpowiedź może negatywnie wpłynąć na zaangażowanie studentów w dalszej części zajęć<sup>10</sup>.

Interesującą taksonomię proponują Tom Pohlmann i Neethi Mary Thomas, którzy słusznie zauważyli, że współczesna szybkość życia i konieczność szybkiego podejmo-

9 P. Gałek, *Jak nie utrudniać sobie pracy. O precyzyjnym podawaniu instrukcji w grach szkoleniowych*, w: *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 117–124.

10 Na marginesie warto odnotować interesującą formę wykorzystania pytań zamkniętych w procesie dydaktycznym. Ćwiczenie polega na zobowiązaniu studentów do formułowania pytań w taki sposób, by wykładowca mógł udzielać na nie wyłącznie odpowiedzi tak lub nie.

wania decyzji nie sprzyjają powstawaniu okazji do stawiania pytań, co niejednokrotnie skutkuje podjęciem błędnych decyzji<sup>11</sup>. Autorzy ci ponadto zauważają, iż w rzeczywistości biznesowej szczególnie cenna jest nie tyle umiejętność udzielania odpowiedzi (przez przełożonego), co efektywnego stawiania pytań przez pracowników. Poprawie tego stanu rzeczy może służyć zwiększenie świadomości rodzajów pytań, które są zadawane, oraz rezultatów, które może przynieść ich postawienie. W oparciu o cztery kategorie (rozszerzanie i zawężanie kontekstu pytania oraz potwierdzanie dotychczasowej wiedzy i poszukiwanie nowych informacji) autorzy ci wyróżnili cztery typy pytań, z których każdy służy innemu celowi (tabela 1).

**Tabela 1.** Rodzaje pytań

|              | Potwierdzenie dotychczasowej wiedzy | Odkrycie czegoś nowego |
|--------------|-------------------------------------|------------------------|
| Rozszerzenie | pytanie o kwestie pokrewne          | pytanie otwierające    |
| Zawężenie    | pytanie wyjaśniające                | pytanie skupiające     |

Źródło: T. Pohlmann, N.M. Thomas, *Relearning the Art of Asking Questions*, <https://hbr.org/2015/03/relearning-the-art-of-asking-questions>.

Pytania wyjaśniające (ang. *clarifying questions*) służą upewnieniu się, czy dobrze rozumiemy to, co zostało powiedziane (np. proszę o więcej szczegółów, dlaczego tak Pani/Pan uważa?). Pytania te są ważne, ponieważ pomagają uniknąć nieporozumień wynikających z faktu, że pewnych rzeczy rozmówcy mogli się domyślić i przyjąć je za pewnik.

**Pytania o kwestie pokrewne** (ang. *adjoining questions*) służą uchwyceniu kwestii, które mogą być powiązane z omawianym zagadnieniem, ale nie zostały wprost wyartykułowane w rozmowie (np. jak ta koncepcja sprawdziłaby się w warunkach prawnych sąsiadującej z nami Ukrainy?). Pytania tego typu pozwalają lepiej uchwycić kontekst i kontury omawianego problemu.

Celem **pytań skupiających** (ang. *funneling questions*) jest pogłębienie naszego rozumienia omawianej sprawy. Pytania skupiające służą przeanalizowaniu rozumowania stojącego za daną odpowiedzią, podważeniu założeń i odkryciu powodów danego problemu (np. skąd mamy pewność, że przyjęte wskaźniki są właściwe, czy ta metoda badawcza ma zastosowanie w analizie omawianego zagadnienia?).

**Pytania otwierające** (ang. *elevating questions*) służą zdystansowaniu się od analizowanego problem i nabraniu odpowiedniej, szerszej perspektywy (np. czy postawione pytanie jest w ogóle właściwe? Czy dane zjawisko ma charakter lokalny, czy jest częścią szerszego trendu?). Pytania tego rodzaju mają za zadanie ułatwić powiązanie analizowanej kwestii z innymi zagadnieniami.

<sup>11</sup> T. Pohlmann, N.M. Thomas, *Relearning the Art of Asking Questions*, <https://hbr.org/2015/03/relearning-the-art-of-asking-questions>.

W procesie zadawania pytania istotne jest również, aby po jego wybrzmieniu pozostać słuchaczom czas wystarczający na namysł i udzielenie odpowiedzi. Nie można też zapominać o potencjale tkwiącym w odpowiedziach błędnych, które można wykorzystać w celach dydaktycznych, np. gdy błędna odpowiedź wynika z często popełnianego błędnego w sposobie rozumowania, można ją wykorzystać w celu lepszego wyjaśnienia omawianego zagadnienia. Każdy powinien dysponować możliwością uczenia się na błędach (swoich lub cudzych). Oczywiście w zależności od dyscypliny poszczególne pytania mogą wymykać się powyższemu podziałowi. Zdaniem George'a Browna i Madeleine Atkins jasne i klarowne pytanie charakteryzuje zwięzłość, bezpośredni związek z tematem i zakotwiczenie w kontekście (ang. *brief, direct, firmly anchored*)<sup>12</sup>. Pytania, które nie wymagają wprost od osoby odpowiadającej odwołania się do kontekstu, którego nie zna, niemal na pewno spowodują dezorientację.

Zadawanie pytań stanowi centralny element zajęć, w trakcie których wykorzystywane jest studium przypadku (ang. *case study method*)<sup>13</sup>, dlatego w refleksji na temat rodzajów pytań, które mogą zostać sformułowane przez prowadzącego w trakcie zajęć, warto odwołać się również do tej metody dydaktycznej. Joanna Lubecka i Aleksander Dańda wyróżnili sześć typów pytań pomocnych w stymulowaniu dyskusji i jej prowadzeniu<sup>14</sup>. Są to: pytania informacyjne (np., „kto, gdzie, kiedy, co robi?”), pytania analityczne („jak, dlaczego?”), pytania o alternatywne działania („co i jak zrobilibyście?”), pytania hipotetyczne („co byłoby, jeżeli, co będzie, jeżeli?”), pytania prognostyczne, symulacyjne („co się stanie?”), pytania generalizujące, o wnioski natury ogólnej („co na tej podstawie...?”).

### Formułowanie pytań jako metoda dydaktyczna

Z podobnej obserwacji daleko idące wnioski wyciągnął Dan Rothstein, współautor książki pod wymownym tytułem: *Make just one change. Teach students to ask their own questions*<sup>15</sup>. Jego zdaniem proces stawiania pytań z dydaktycznego punktu widzenia jest kluczową umiejętnością, którą powinni posiadać studenci, pozwala bowiem jednocześnie rozwijać umiejętność rozszerzania obszaru myślenia (ang. *divergent thinking*), zwięzać temat rozważań i zarazem analizować go (ang. *convergent thinking*) oraz zwiększać samoświadomość spo-

12 G. Brown, M. Atkins, *Effective teaching in higher education*, Routledge, Londyn–New York 2002, s. 71.

13 Studium przypadku to „metoda aktywnego uczenia się poprzez symulowanie rzeczywistych sytuacji i procesów, w której osoba ucząca się musi sobie poradzić, zgodnie z przekazanymi jej wytycznymi, z opisaną sytuacją problemową określonego podmiotu, przyjmując rolę osoby decyzyjnej lub oceniającej podjęte przez ten podmiot działania” (P. Fortuna, *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej*, GWP, Sopot 2009, s. 16).

14 J. Lubecka, A. Dańda, *Casebook. Metodologia tworzenia case study*, Kraków 2010, s. 33–34.

15 Zob. D. Rothstein, L. Santana, *Make just one change. Teach students to ask their own questions*, Harvard Education Press, Harvard 2011.

sobu, w jaki odbywa się proces myślenia (ang. *metacognitive thinking*)<sup>16</sup>. Przywołany D. Rothstein oraz Luz Santana opracowali narzędzie dydaktyczne – technikę formułowania pytań (ang. *Question Formulation Technique, QFT*)<sup>17</sup>, którego zastosowanie ma na celu ustrukturyzowanie całego procesu. Dzięki temu zabiegowi każdy dydaktyk może podjąć próbę implementacji tego rozwiązania na własnych zajęciach. Należy przy tym zaznaczyć, że opisywana technika jest propozycją, którą osoba prowadząca zajęcia może modyfikować w taki sposób, aby najlepiej zrealizować własne cele dydaktyczne. Zanim przystąpi się do budowania „kwestionariusza”, osoba prowadząca zajęcia musi sama odpowiedzieć sobie na pytanie, jaki efekt chce osiągnąć, czego chce nauczyć oraz jakim czasem dysponuje<sup>18</sup>.

Celem może być wzbudzenie zainteresowania daną tematyką (np. „rola w globalnej gospodarce państw o ludności przekraczającej 100 mln mieszkańców”), pogłębienie zrozumienia wybranego zagadnienia (np. „powody modernizacji polskich sił zbrojnych”), czy stymulowanie nowego spojrzenia na dany problem (np. „heroizm w czasach wojen robotów”). Kolejnym krokiem jest wygenerowanie przez osobę prowadzącą zajęcia pomysłów (przyjmujących formę zdań), z których jeden będzie stanowić punkt wyjścia do dalszej pracy na zajęciach. Dobry pomysł charakteryzuje się prostotą i klarownością (ogniskuje się na jasno zdefiniowanym problemie), ma przy tym szansę sprowokować do myślenia; dobrze, jeśli sam pomysł nie jest pytaniem i nie ujawnia przekonań osoby prowadzącej<sup>19</sup>.

Już w trakcie zajęć warto podzielić grupę studentów na mniejsze zespoły liczące po kilka osób. By osiągnąć optymalne rezultaty i by ułatwić zespołom sformułowanie najlepszych pytań, cały proces/zajęcia należy podzielić na pięć faz oraz trzymać się kilku zasad<sup>20</sup>. Oczywiście nie można zapomnieć o zakomunikowaniu tych reguł uczestnikom zajęć, którym należy dać kilka chwil na zaznajomienie się z nimi.

**Faza pierwsza** – jej celem jest postawienie jak największej liczby pytań przez każdą z grup. Każde pytanie powinno zostać zanotowane w formie, w jakiej zostało sformułowane, najlepiej przez jedną osobę w każdej z grup. Zazwyczaj ta część zajmuje od kilkunastu do kilkudziesięciu minut<sup>21</sup>. Rolą osoby prowadzącej w tym czasie jest zachęcanie studentów do formułowania pytań. Powinno się unikać podpowiadania grupom pytań, czyli wyręczania uczestników zajęć z ich zadania. W tej fazie należy również hamować

16 *Ibidem*, s. 16–18.

17 *Experiencing the question formulation technique*, <http://studyskillsforuniquelearners.wikispaces.com/file/view/Experiencing-the-QFT-Guide.pdf>.

18 Innymi słowy, należy jasno zdefiniować cel, dla którego studenci mają formułować pytania, środkiem realizacji tego celu może być np. napisanie eseju lub przygotowanie prezentacji multimedialnej, natomiast narzędzie ułatwiające osiągnięcie zakładanego celu może stanowić opisana poniżej technika formułowania pytań.

19 D. Rothstein, L. Santana, *Make Just...*, s. 40.

20 *Ibidem*, s. 45–49.

21 Warto też zauważyć, iż w celu skrócenia tej części procesu studentom można zadać na zadanie domowe przygotowanie własnej listy np. 10 pytań, z którą powinni pojawić się na zajęciach i która powinna stanowić punkt wyjścia do dalszej pracy.

naturalną u studentów chęć do udzielania odpowiedzi, osądzania czy dyskusowania już sformułowanych pytań. W tym momencie nadrzędnym celem jest generowanie pytań, a nie prowadzenie dyskusji. Ponadto, jeśli wśród zanotowanych zdań znajdują się zdania twierdzące, każde z nich powinno zostać zamienione w pytanie<sup>22</sup>.

**Faza druga** – w jej trakcie studenci mają za zadanie przyporządkować zapisane pytania do odpowiedniej kategorii pytań otwartych lub zamkniętych<sup>23</sup>. Jeśli opisywaną metodę dydaktyczną stosuje się po raz pierwszy, należy wyjaśnić studentom, czym są obie kategorie pytań<sup>24</sup>. Ta faza zajmuje od kilku do kilkunastu minut. Przy czym nie można zapomnieć, iż niektóre pytania nie dadzą się jasno zakwalifikować wyłącznie do jednej kategorii, np. pytania, na które odpowiedź jest enumeratywnym wyliczeniem (np. „z jakich części składa się komputer stacjonarny?”). Następnie każda z grup powinna na własnej liście zapisanych pytań oznaczyć literą „O” pytania otwarte oraz pytania zamknięte literą „Z”.

**Faza trzecia** obejmuje przekształcenie pytań z zamkniętych w otwarte i odwrotnie. Na tym etapie należy również przedyskutować sensowność postawienia każdego z pytań w zaproponowanej formie. Ćwiczenie to (w szczególności zmiana pytań otwartych w zamknięte), w zależności od tematyki ćwiczenia ma za zadanie pomóc ustalić m.in. mierzalne wskaźniki, za pomocą których będzie można udzielić odpowiedzi na pytania.

**Faza czwarta** to uporządkowanie pytań w hierarchiczną listę od najistotniejszych do najmniej ważnych. Przy czym reguła porządkowania pytań powinna być podporządkowana celowi, jaki chce osiągnąć osoba prowadząca zajęcia (np. jeśli tematem jest eksperyment chemiczny, który ma być przeprowadzony w laboratorium, pytania mogą być uporządkowane według kolejności, w jakiej mają być wykonywane konkretne czynności). Na tym etapie studenci powinni przedyskutować w ciągu kilkunastu minut argumenty przemawiające za i przeciw takiej, a nie innej hierarchii pytań. Oczywiście, każda z grup powinna być w stanie uzasadnić na forum całej grupy przyjętą kolejność pytań. Dydaktyk może ograniczyć wybór z puli zapisanych przez studentów pytań np. do pięciu najistotniejszych (np. wybrać te pytania, które pozwolą zaprojektować badanie naukowe lub które można przetestować za pomocą eksperymentu). Jeśli w trakcie prac nad listą dojdzie do impasu, studentom można zaproponować wybór najistotniejszych pytań przez głosowanie. Bardzo ważnym elementem tej części pracy w grupie, na który należy przeznaczyć kilka minut, jest poproszenie studentów, aby wspólnie przedyskutowali sposób, w jaki każdy z nich doszedł do sformułowania własnych pytań, co ewentualnie utrudniało ten proces, a co ułatwiło. Refleksja nad własnym sposobem myślenia i uczenia się jest istotnym elementem budowy samoświadomości u każdego studenta. Podsumowaniem

22 D. Rothstein, L. Santana, *Sharing the Power of the Question*, <http://www.ascd.org/ascd-express/vol7/713-rothstein.aspx>.

23 Czyli takie, na które możliwa jest odpowiedź jednym słowem: „tak” lub „nie”.

24 Ponadto, warto rozważyć poświęcenie kilku minut na omówienie wad i zalet płynących ze stawiania każdej z kategorii pytań.



tej fazy jest zrelacjonowanie przez zespoły na forum grupy listy pytań, którą ułożyli oraz uzasadnienie wyboru i hierarchii najważniejszych pytań. Ta część pracy może zająć od kilkunastu do kilkudziesięciu minut.

**Faza piąta**, ostatnia, przeznaczona jest na ustalenie sposobu, w jaki studenci mają wykorzystać wypracowaną listę pytań i udzielić na nie odpowiedzi. Lista ta może np. stanowić strukturę przyszłego eseju lub prezentacji.

Opisana technika formułowania pytań jest narzędziem bardzo uniwersalnym i łatwo ją zaadaptować do konkretnych potrzeb osoby prowadzącej zajęcia. Może stanowić np. element powtórki z przerobionego już materiału albo punkt otwierający nowy projekt badawczy.

### „Rafinacja” pytań

Jak już wspomniano, za niewłaściwą należy uznać sytuację, w której prowadzący udziela odpowiedzi na zadane przez siebie pytanie. W uniknięciu jej i „w naprowadzaniu” studentów na właściwy trop pomocne może się okazać wykorzystanie jednego z pięciu zabiegów zalecanych przez Richarda J. Heuera Jr i Randolpha H. Phersona, których celem jest doprecyzowywanie pytania, które chce się postawić. Są to: parafrazowanie, pytania „dlaczego”, rozszerzanie kontekstu, zawężanie kontekstu, przekierowywanie kierunku obserwacji oraz obrót o 180 stopni<sup>25</sup>. **Parafrazowanie** polega na ponownym zapisaniu pytania innymi słowami, tak by nie stracić pierwotnego znaczenia (np. pierwotne pytanie: czy Rosja sprzedaje broń Syrii? – parafraza: czy Syria kupuje broń od Rosji?).

**Pytania „dlaczego”** mogą pomóc w dostrzeżeniu prawdziwego problemu oraz alternatywnych odpowiedzi. W takim procesie przydatna może okazać się np. metoda pięciu pytań „dlaczego?” (ang. 5 *Why?*) wymyślona przez Sakichi Toyodę. Jej celem jest ustalenie źródła problemu poprzez postawienie pięciu pytań „dlaczego”. Zazwyczaj przyczyny każdego problemu udaje się zidentyfikować już po kilku takich pytaniach (np. 1. Dlaczego Rosja sprzedaje broń Syrii? Odpowiedź: Ponieważ Rosja chce zwiększyć tam swoje wpływy. 2. Dlaczego Rosja chce mieć wpływy w Syrii? Odpowiedź: ponieważ chce ograniczyć wpływy Zachodu na Bliskim Wschodzie. 3. Dlaczego Rosja chce ograniczyć wpływy Zachodu na Bliskim Wschodzie? Odpowiedź: ponieważ Rosja chce zyskać nowe pole oddziaływania na sytuację globalną. 4. Dlaczego Rosja chce zyskać nowe pola oddziaływania na sytuację globalną? Odpowiedź: ponieważ chce być elementem uwzględnianym w polityce Zachodu. 5. Dlaczego Rosja chce być elementem w polityce Zachodu? Odpowiedź: Rosja chce, aby liczono się z jej interesami. Ostateczne pytanie: Czy sprzedaż broni do Syrii stanowi element rosyjskiej polityki nastawionej na odbudowę dawnej pozycji międzynarodowej?).

---

<sup>25</sup> Za: R.J. Heuer Jr., R.H. Pherson, *Structured Analytical Techniques for Intelligence Analysis*, CQ Press, Washington 2010, s. 50–51.

**Rozszerzanie kontekstu** ma na celu spojrzenie na sytuację z szerszej perspektywy i próbę uchwycenia większej liczby powiązań (np. czy istnieje szersze partnerstwo pomiędzy Rosją i Iranem?). **Zawężanie kontekstu** służy spojrzeniu w głąb analizowanego problemu (np. jakiego typu broń Rosja sprzedaje Iranowi?). **Przekierowywanie kierunku obserwacji** ma wskazać inne możliwe problemy związane z omawianą kwestią (np. w jaki sposób Syria zapłaci za broń?). **Obrót o 180 stopni** ukazuje odwrotną sytuację (np. czy Syria sprzedaje broń Rosji?). Warto nadmienić, iż powyższe zabiegi mogą z powodzeniem zostać wykorzystane również przez dydaktyka przygotowującego własne pytania przed zajęciami.

Celem artykułu było podjęcie refleksji i przywołanie katalogu wybranych „dobrych praktyk” z zakresu jednego z najważniejszych środków dydaktycznych, jakim jest zadawanie pytań. Zadaniem każdego nauczyciela akademickiego powinno być osiągnięcie biegłości nie tylko w sztuce efektywnego zadawania pytań studentom, ale również obudzenie w nich motywacji i wykształcenie umiejętności do samodzielnego ich stawiania, nie tylko w trakcie zajęć, ale i w życiu poza murami akademii. Nie ma głupich pytań, różne są natomiast odpowiedzi.

**Słowa kluczowe:** metodyka, stawianie pytań, dydaktyka akademicka

## REMARKS ON ASKING QUESTIONS AND THEIR ROLE IN ACADEMIC TEACHING

### Summary

The main aim of the paper is to emphasize important role of the process of asking questions during the classes. The text focuses not only on history but also presents methods which can be used to improve the process of questioning.

**Keywords:** methodology, art of asking questions, academic teaching