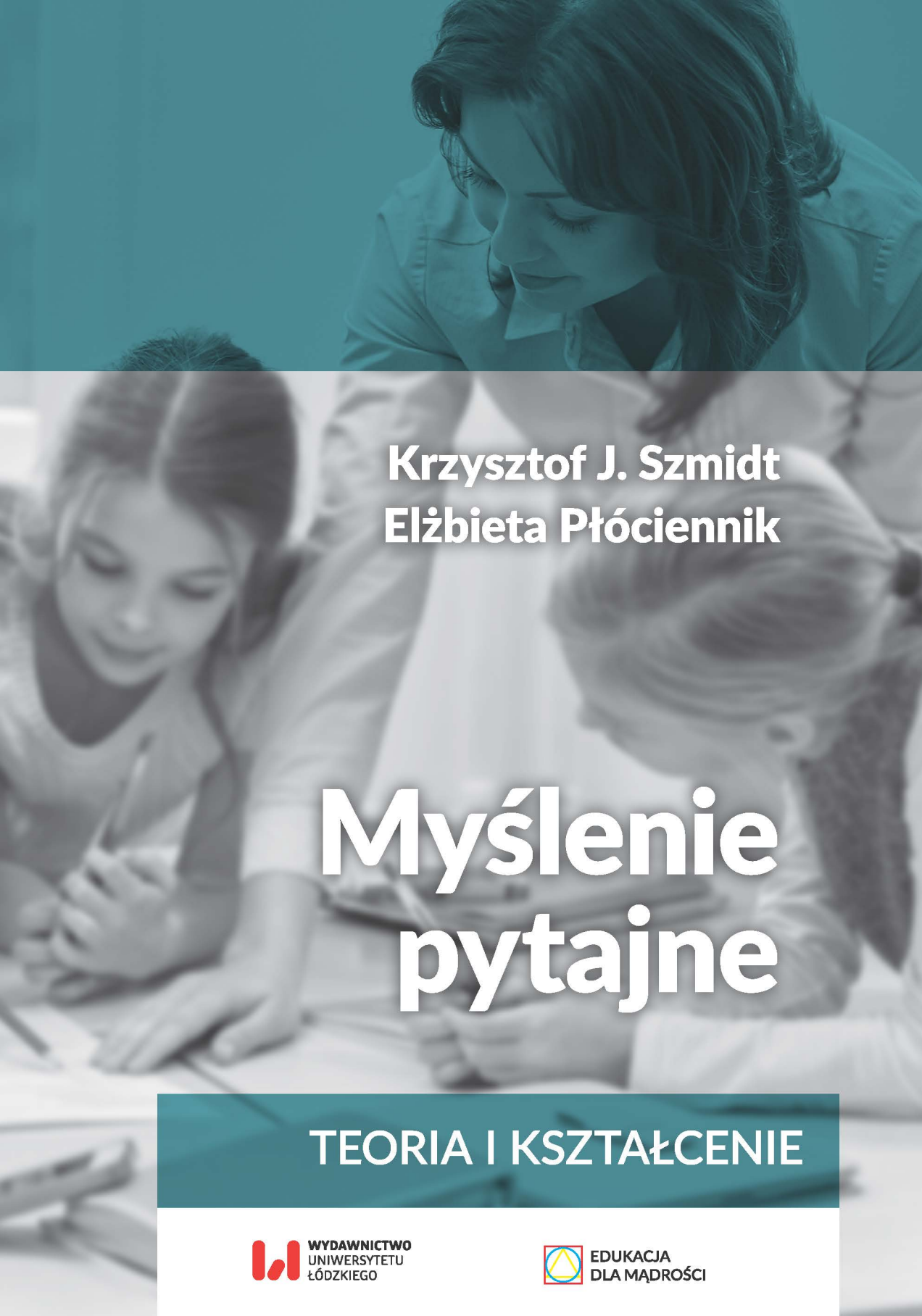




**Krzysztof J. Szmidt
Elżbieta Płóciennik**

Myślenie pytajne

TEORIA I KSZTAŁCENIE



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**



**EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI**



**Krzysztof J. Szmidt
Elżbieta Płóciennik**

Myślenie pytające

TEORIA I KSZTAŁCENIE

[Kup książkę](#)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)



**Krzysztof J. Szmidt
Elżbieta Płóciennik**

Myślenie pytające

TEORIA I KSZTAŁCENIE

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2020



**EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI**

[Kup książkę](#)

Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
Elżbieta Płóciennik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego
Zakład Badań nad Dzieckiem i Dzieciństwem, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

REDAKCJA NAUKOWA SERII „EDUKACJA DLA MĄDROŚCI”
Krzysztof J. Szmidt (przewodniczący), Wiesława Leżańska, Jolanta Bonar, Elżbieta Płóciennik
Monika Modrzejewska-Świgulska, Iwona Czaja-Chudyba, Janina Uszyńska-Jarmoc
Witold Ligęza, Stanisław Dylak, Katarzyna Krason

RECENZENT
Ewa Filipiak

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciatkowska

REDAKCJA
Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE
Munda – Maciej Torz

KOREKTA TECHNICZNA
Anna Sońta

PROJEKT OKŁADKI
Polkadot Studio Graficzne
Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/Syda_Productions

© Copyright by Krzysztof J. Szmidt and Elżbieta Płóciennik, Łódź 2020
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09875.20.0.K

Ark. wyd. 13,2; ark. druk. 18,125

ISBN 978-83-8220-097-3
e-ISBN 978-83-8220-098-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wprowadzenie – Dlaczego myślenie pytajne?	7
Część pierwsza	
Podstawy teoretyczne myślenia pytajnego	15
1. Pojęcie myślenia pytajnego	17
2. Myślenie pytajne a twórczość	25
3. Myślenie pytajne a mądrość	37
4. Pytanie – istota, teorie, typologie	57
4.1. Co to jest pytanie?	57
4.2. Filozoficzne teorie pytań	59
4.3. Struktura pytania	69
4.4. Rodzaje pytań	73
4.5. Pytania dydaktyczne	85
4.6. Pytania twórcze	87
4.7. Źródła pytań	92
5. Pytanie jako „rusztowanie dla poznania”, czyli o znaczeniu pytań w rozwoju poznawczym	105
6. Rozwój myślenia pytajnego w życiu człowieka	115
6.1. Pytania dzieci i warunki ich rozwoju	116
6.2. Zmiany w myśleniu pytajnym w okresie adolescencji i dorosłości	122
6.3. Inhibitory rozwoju myślenia pytajnego	129
7. Zdolności i poziomy myślenia pytajnego	141

Część druga	
Kształcenie twórczego myślenia pytajnego	147
8. Szkoła jako przestrzeń dla pytań nauczycieli i uczniów	149
8.1. Pytania nauczycieli	150
8.2. Pytania uczniów	164
8.3. Lekcja myślenia pytajnego – modele i procedury	174
8.3.1. Model lekcji myślenia pytajnego Alane Jordan Starko	175
8.3.2. Model lekcji myślenia pytajnego Roberta Fishera	185
8.3.3. Inne strategie rozwijania myślenia pytajnego	193
8.3.4. Zasady rozwijania myślenia pytajnego	200
Część trzecia	
Trening twórczego myślenia pytajnego	203
Założenia, cele i struktura ćwiczeń	205
1. <i>Naprawdę?! Zdolność dziwienia się i dostrzegania oraz od- krywania problemów</i>	211
2. <i>Co jest czym czego? Zdolność formułowania i redefiniowa- nia pytań i problemów</i>	227
3. <i>A gdyby tak...? Ćwiczenia stymulujące zdolność twórczego spekulowania i hipotetyzowania</i>	239
4. Zasady prowadzenia treningu	249
Zamiast zakończenia – <i>Inwentarz Klasy Przyjaznej Myśleniu Pytajnemu Uczniów</i>	
	253
Bibliografia	255
Aneks. Lista pytań twórczych	271
Indeks osobowy	275
Indeks rzeczowy	281
O Autorach	287

Wprowadzenie

– Dlaczego myślenie pytajne?

Pytania otwierają drogę do poznania, odpowiedzi drogi tej nie zamykają

Wiesław Łukaszewski¹

Kiedy wiele lat temu starszy z autorów tej książki użył pojęcia „myślenie pytajne” w referacie naukowym przedstawianym na konferencji dotyczącej zdolności dzieci i młodzieży, jedna ze znanych psychołózek przerwała mu i głośno zaprotestowała: „Przecież takiego pojęcia nie ma!”. Oczywiście nie ma w słownikach i podręcznikach z zakresu psychologii ogólnej i poznawczej, także polskiej, nie ma w oficjalnym dyskursie psychologicznym i w tytułach prac psychologów. Autor uznał wtedy i dzisiaj również uznaje, a młodsza autorka podziela to przekonanie, że pojęcie myślenia pytajnego jest pedagogom i psychologom potrzebne, a nawet wręcz niezbędne – z kilku względów, o których będzie mowa na kartach tej książki, a które w syntetycznym skrócie można ująć następująco².

¹ W. Łukaszewski, *Wielkie pytania psychologii i te nieco mniejsze*, Smak Słowa, Sopot 2015, s. 495.

² Zob. K.J. Szmidt, *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2(22); *Jak stymulować zdolności „myślenie pytajnego” uczniów?*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7, s. 17–22; *Czy dziwny jest ten świat? O roli zdziwienia w rozwoju kreatywności*, [w:] *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice–Katowice 2006; *Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; *Trening kreatywności. Podręcznik*

Po pierwsze, pojęcie myślenia pytajnego obejmuje jedną nazwą kilka pojedynczych zdolności związanych z dostrzeganiem, definiowaniem i redefiniowaniem sytuacji problemowej przy pomocy różnorodnych pytań – ma więc walor porządkujący i syntetyzujący, przeciwdziała tendencji do atomizacji i nadmiernego uszczegółowiania wszelkich złożonych zjawisk, charakterystycznej dla współczesnych nauk o człowieku, a prowadzącej do tego, że psycholog pamięci nie potrafi już porozumieć się naukowo z psychologiem emocji, pedagog andragog – z oligofrenopedagogiem, a socjolog miasta – z socjologiem sportu. Pojęcia ogólne są pedagogice potrzebne!

Po drugie, myślenie pytajne zapełnia lukę w arsenale różnorodnych rodzajów określeń zdolności poznawczych człowieka. Mamy bowiem w tym arsenale: myślenie autystyczne, myślenie dywergencyjne i konwergencyjne, myślenie indukcyjne i dedukcyjne, myślenie krytyczne, myślenie dialektyczne, myślenie logiczne i nielogiczne, myślenie pojęciowe, myślenie produktywne i reproduktywne, myślenie realistyczne, myślenie refleksyjne, myślenie metaforyczne, myślenie ukierunkowane, myślenie twórcze i odtwórcze, myślenie nieświadome i świadome, myślenie konkretne i abstrakcyjne, myślenie naturalne, myślenie życzeniowe, myślenie kontryfaktyczne, czyli „gdybanie”, myślenie wyobrazeniowe³. Najwyższa pora, by rejestr ten został wzbogacony o myślenie pytajne.

Po trzecie, pojęcie myślenia pytajnego, oprócz wartości teoretycznej, wydaje się spełniać wymogi praktycznej użyteczności dla pedagogów i psychologów oraz wszystkich specjalistów (trenerów, coachów, terapeutów itp.) wspierających rozwój zasobów osobistych uczniów, podopiecznych i wychowanków wszystkich kategorii wiekowych. Wskazuje bowiem na pewne ważne rodzaje sprawności poznawczych, które można stymulować, wspierać, rozwijać na wyższym poziomie – w sumie uczynić przedmiotem pomocy w rozwoju. Takie postrzeganie myślenia pytajnego ma głęboki psychopedagogiczny sens.

dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych, wyd. drugie poszerzone, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013; *ABC kreatywności. Kontynuacje* (rozdz. *M jak myślenie pytajne*), Difin, Warszawa 2019; *Kto pyta, ten tworzy. Znaczenie myślenia pytajnego w edukacji dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność...*, red. K. Przyszczykowski, S. Futyma, G. Barabas, Wydawnictwo UAM, Poznań 2018, s. 199–211.

³ Zob. E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, S. Wichary, *Psychologia poznawcza. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

Po czwarte, myślenie pytajne integruje różnorodne podejścia teoretyczne, filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne związane z rozwojem teorii pytań w ujęciu filozoficznym i logicznym Kazimierza Ajdukiewicza, Romana Ingardena, Tadeusza Kubińskiego, Leona Kojana, Andrzeja Wiśniewskiego, Anny Brożek; psychologicznym i pedagogicznym Stefana Szumana, Marii Ligęzowej, Jamesa T. Dillona, Johna Barella, Alane Jordan Starko, Roberta Marzano, Patricii Arlin, Marka Runco, Keitha Sawyera i innych badaczy. Pytania, ich forma, budowa, poprawne formułowanie i błędy stały się przedmiotem badań teoretycznych i empirycznych wśród przedstawicieli różnych dziedzin naukowych, głównie filozofii i logiki, już sto lat temu. Sięgając do tego dorobku, zachowujemy jednak podejście psychopedagogiczne, traktując myślenie pytajne jako ważną zdolność poznawczą i twórczą człowieka, poddającą się kształceniu. Interesują nas nie tyle językowe, logiczne czy epistemologiczne problemy formalnej analizy pytań, ile sposoby rozwijania zdolności dostrzegania problemów i twórczego ich formułowania w postaci różnego rodzaju pytań.

Po piąte, wiele doniesień badawczych, również własnych, do których wciąż się odwołujemy w książce, wyraźnie wskazuje, iż ciekawość poznawcza, śmiałość w odkrywaniu i zadawaniu pytań, snucie domysłów i spekulacji twórczych, a więc sprawności myślenia pytajnego u uczniów, jest tłamszonych, niedostrzeganych i niepobudzanych przez nauczycieli na żadnych szczeblach kształcenia. Nauczyciele nie dostrzegają wagi tych sprawności w ciągle zmieniającym się świecie, nie diagnozują ich i nie nagradzają, ponieważ w przeważającej mierze traktują „uczniów pytajnych” jako uczniów problemowych. Tym większe znaczenie ma uświadomienie im, iż dla uczniów żyjących w nowym wieku zdolności myślenia pytajnego stanowią istotny składnik tak ważnych dzisiaj kompetencji ogólnych, jakimi są kreatywność i mądrość. Myślenie pytajne staje się więc pojęciem niezbędnym wśród innych pojęć, które mają ukonstytuować tworzącą się na naszych oczach pedagogikę pozytywną – pedagogikę rozwoju i zasobów twórczych.

Po szóste wreszcie, zauważamy dużą potrzebę podjęcia tematu myślenia pytajnego dzieci i młodzieży oraz uczących się dorosłych, wszystkich kategorii uczniów, ponieważ w dotychczasowej literaturze przedmiotu zauważamy wyraźne skoncentrowanie się na problematyce pytań nauczyciela oraz różnych uwarunkowań stawiania przez nich dobrych i pobudzających pytań w czasie lekcji. Pytanie jako narzędzie dydaktyki nauczyciela cieszy

się niezmiennym zainteresowaniem wśród pedagogów i psychologów⁴, natomiast pytania – i szerzej: myślenie pytajne uczniów – już takiego zainteresowania wśród dydaktyków nie wzbudza, choć należy odnotować w tym zakresie kilka ważnych publikacji⁵. Wydaje się, że tematykę odkrywania i stawiania pytań przez uczniów pozostawiają oni psychologom rozwoju. A zatem **akcent w naszej książce pada bardziej na pytania uczniów niż pytania nauczycieli**, choć – jak zobaczymy – interesuje nas to, jak nauczyciele zachęcają do myślenia pytajnego swych uczniów i jakich używają w tym celu metod dydaktycznych (zob. rozdz. 8).

I jeszcze jedno ważne zastrzeżenie – koncentrujemy się na problemach stymulowania i rozwijania myślenia pytajnego dzieci w szkołach i przedszkolach oraz placówkach wsparcia i rozwoju, pamiętamy jednak, iż – jak napisał Eric Weiner – „Kreatywność, jak miłość bliźniego, zaczyna się w domu”⁶. Przyjmujemy *szkołocentryczny* punkt widzenia, choć zgadzamy się z twierdzeniami, iż dom rodzinny i rodzina stanowią podstawowy, pierwszy i naturalny krąg rozwoju ciekawości poznawczej i zainteresowań dzieci, a szkoła – krąg drugi. Problemowi budzenia zdolności poznawczych dzieci w rodzinie i barierom w tym procesie poświęcono tak wiele uwagi badawczej i prac naukowych, a myśleniu pytajnemu uczniów w szkole i przedszkolu tak niewiele, że postanowiliśmy skupić się na kręgu drugim. Nie oznacza to, iż nie dostrzegamy istotnych uwarunkowań rozwoju myślenia pytajnego w rodzinie i grupie rówieśniczej.

⁴ Zob. np.: J. Acree Walsh, B. Dankert Sattes, *Thinking Through Quality Questioning. Deepening Student Engagement*, Corwin, Thousand Oaks 2011; R. Marzano, J.S. Simms, *Questioning Sequences in the Classroom*, Marzano Research, Bloomington 2014; E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995; G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Gdańsk 2010; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; M. Śnieżyński, *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 29, s. 13–22.

⁵ E. Filipiak, *Wartość edukacyjna pytań, czyli o potrzebach edukacyjnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, red. J. Jakóbowski, A. Jakubowicz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002; też, *Pytania – ich znaczenie dla rozwijania zdolności uczenia i myślenia*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się*, red. E. Filipiak, GWP, Gdańsk 2012; J. Bonar, A. Buła, *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

⁶ E. Weiner, *Genialni. W pogoni za tajemnicą geniuszu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 21.

Książka ta jest napisana – podkreślamy to jeszcze raz, by odeprzeć ewentualne zarzuty o zbyt pobieżne potraktowanie filozoficznej teorii pytań – przez pedagogów twórczości i mądrości, traktujących zdolności pytajne jako ważny składnik twórczej aktywności człowieka w najróżniejszych dziedzinach aktywności, niezbędny w myśleniu refleksyjnym, krytycznym i dialektycznym, oraz odpowiedzialnych za podejmowanie mądrych decyzji. Uwagę skupiamy bardziej na przejawach myślenia pytajnego w codziennym życiu niż na jego atomistycznych składnikach, logicznej poprawności i trafności pytań badanych przez filozofów i logików, psychologów poznawczych i neuropsychologów. Owszem, odwołujemy się do ich teorii, terminologii, badań i zasad stymulowania, bardziej jednak zależy nam na klarownym wykładzie skomplikowanych treści niż na polemice i dyskusji naukowej, która ma obalić lub konfirmować jakąś teorię czy twierdzenie. Uważamy bowiem, że współczesna psychologia poznawcza popada w chorobę partykularnego nieoglądania się na proces recepcji własnych teorii i odkryć w innych niż psychologiczne środowiskach zawodowych. Stąd dzisiejszym nauczycielom, pedagogom i psychologom praktykom naprawdę trudno zrozumieć takie pojęcia, jak np.: „uwagowa interpretacja procesów pamięciowych”, „reguły implementujące procesy zadaniowe”, „ekstraspekcyjna postać świadomości znaczeń”, „asymetria wokół punktów fiksacji” czy „efekt intoksykacji wzbudzeniowej”. Podobnie sądzimy o niektórych filozoficznych twierdzeniach dotyczących pytań, ich sensowności i trafności, struktury i źródeł, które są bardzo trudno „przekładalne” na język pedagogiki i dydaktyki twórczości⁷. Wykorzystujemy niektóre z tych twierdzeń

⁷ Zob. K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, PWN, Warszawa 1985; A. Brożek, *Pytania i odpowiedzi. Tło filozoficzne, teoria i zastosowania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2007; taż, *O pytaniach filozoficznych i ich rozstrzygalności*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2009, nr 45/1, s. 7–25; Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964; P. Duchliński, *Obraz świata zakładany w pytaniach filozoficznych – na przykładzie fenomenologii (Ingarden) i tomizmu egzystencjalnego (Kraśnicki)*, „*Logos i Etos*” 2016, nr 2, s. 7–31; tenże, *Ontogeneza pytania „dlaczego” w perspektywie epistemologii genetycznej i jej filozoficzne implikacje*, „*Logos i Etos*” 2018, nr 1, s. 7–41; A. Horecka, *Geneza i rozwój Ajdukiewiczowskiej teorii pytań. Erotetyka Kazimierza Ajdukiewicza a erotetyki Bernarda Bolzana, Kazimierza Twardowskiego i Romana Ingardena*, „*Filo-Sofija*” 2015, nr 25, s. 165–202; R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, PWN, Warszawa 1972; T. Pawłowski, *Teoria pytań i jej zastosowania*, [w:] *Metodologiczne zagadnienia*

i kategorii pojęciowych, traktując je jako bardzo użyteczne w pozytywnym programie kształcenia sprawności pytajnych proponowanym w tej książce. Podkreślmy to jeszcze raz: akcentujemy w tej książce twórczą funkcję pytań (pytania twórcze – odkrywczce), postrzeganych jako impuls do podjęcia działań twórczych w rozmaitych dziedzinach kreatywności oraz ich związek z mądrością i jej przymiotami. „Kto pyta, ten tworzy” – oto hasło przewodnie całej książki i naszego stanowiska w tej sprawie. Będziemy je nieustannie przypominać. Możemy zatem podsumować, że przedmiotem książki jest **twórcze myślenie pytajne**.

Mamy nadzieję, że „myślenie pytajne” czy też „twórcze myślenie pytajne” nie jest pojęciem, które – jak niektóre wyżej wspomniane z języka psychologii poznawczej – wymaga drobiazgowej eksplikacji na coraz głębszym poziomie; ponadto, że wzbudza pozytywne reakcje, jest łatwe do zapamiętania i stosowania w języku codziennym w szkole, poradni czy ośrodku wychowawczym.

To, że słownik naukowy jakiejś dziedziny nie zawiera lansowanego przez autorów pojęcia (terminu, określenia, nazwy), jest jeszcze jednym dobrym powodem, aby twórczo język ten wzbogacać. „Myślenie produktywne” pojawiło się w naukach o człowieku wraz z psychologami postaci na początku XX wieku, „myślenie dywergencyjne” upowszechnił Joy Paul Guilford w latach 50. XX wieku, a „demencja cyfrowa” to termin, który jest używany dopiero od kilku lat i zdobywa sobie coraz więcej zwolenników. Mamy nadzieję, że tak samo stanie się z naszym „myśleniem pytajnym”.

Książkę tę kierujemy do nauczycieli różnych przedmiotów, pedagogów różnych specjalności, pedagogów i trenerów twórczości (kreatywności), psychologów szkolnych i trenerów grupowych, animatorów kultury i pedagogów sztuki – do wszystkich tych, którym bliskie jest odkrywanie świata wraz z wychowanymi w różnym wieku poprzez wspólne dziwienie się temu światu i człowiekowi oraz odkrywanie nowych pytań i wyzwań, wartych

humanistyki, PWN, Warszawa 1969, s. 67–121; R. Śpiewak, *Fenomenologiczna teoria pytań Romana Ingardena*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2001, nr 37/2, s. 102–118; tenże, *Kazimierza Ajdukiewicza i Romana Ingardena teorie pytań*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2002, nr 38/1, s. 69–82; A. Wiśniewski, *Stawianie pytań: logika i racjonalność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990. Wyjątkiem są tutaj publikacje Aldony Pobojejskiej, zob. syntezę: *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

naszego twórczego zachodu. Jak powiedział bowiem wybitny pedagog angielski Robert Fisher: „Nie można odkrywać świata przez niezadawanie pytań”⁸.

Książka *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie* składa się z trzech głównych części. W pierwszej, zatytułowanej *Podstawy teoretyczne myślenia pytajnego*, omawiamy kolejno samo rozumienie myślenia pytajnego (rozdział 1), jego znaczenie dla twórczości i mądrości (rozdziały 2 i 3), by następnie przejść do filozoficznych teorii pytań, przedstawić podstawy wiedzy o strukturze pytań, ich różnorodne klasyfikacje oraz źródła i scharakteryzować najbardziej nas interesujący rodzaj pytań twórczych (rozdział 4). Zdolności myślenia pytajnego oraz rozwój pytań u dzieci i bariery tego rozwoju to tematy kolejnych rozdziałów (rozdziały 5, 6 i 7). Część 1 stanowi bazę teoretyczną dla części 2 książki, zatytułowanej *Kształcenie twórczego myślenia pytajnego*, w której – odwołując się do licznych badań empirycznych – krytycznie analizujemy praktykę stawiania pytań przez nauczycieli i czynione przez nich błędy (rozdział 8.1), a następnie omawiamy kwestię pytań uczniów i ich tłamszenie w klasie szkolnej, na koniec zaś na podstawie literatury przedmiotu konstruujemy kilka pozytywnych modeli lekcji myślenia pytajnego. Część tę wieńczy zwięzły Dydaktyczny Kodeks Nauczyciela Stymulującego Myślenie Pytajne Uczniów, będący rejestrem zasad pomocy uczniom w rozwoju myślenia pytajnego, nie tylko w klasie szkolnej. Część 3 książki *Trening twórczego myślenia pytajnego* przedstawia naszą autorską koncepcję rozwoju trzech głównych zdolności myślenia pytajnego, opisaną w części teoretycznej pracy. Omawiamy kolejno założenia teoretyczne, cele i strukturę zajęć treningowych, podajemy kilkadziesiąt wybranych ćwiczeń będących inspiracją dla nauczycieli i pedagogów, formułujemy też zwięzłe zasady prowadzenia tego typu zajęć. Jako swoisty podarunek dla Czytelników, którzy dobrnęli do końca książki, oddajmy w Ich ręce Inwentarz Klasy Przyjaznej Myśleniu Pytajnemu Uczniów, z myślą, że może być zastosowany do diagnozy siebie jako nauczyciela myślenia pytajnego, jak i klasy jako środowiska sprzyjającego pytaniom. Na zakończenie całej książki prezentujemy kilkadziesiąt twórczych

⁸ R. Fisher, *Lepszy start. Jak rozwijać umysł dziecka*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002, s. 170.

pytań, jakie zdołaliśmy „wyłuskać” w naszych badaniach spośród wielu tysięcy pytań formułowanych głównie przez studentów pedagogiki i innych kierunków w ciągu niemal 20 lat zajmowania się tym tematem. Wszystkim studentom i innym uczestnikom tych badań i ćwiczeń serdecznie dziękujemy!

Zasadnicza część tej książki powstawała w czasach zarazy – pandemii koronawirusa. Był i jest to czas trudny. Kiedy piszemy te słowa, stan epidemii jeszcze nie został odwołany. Związane z nim ograniczenia życia codziennego, trudności, obowiązki i zobowiązania stanowią nową jakość w świecie sytym i ustabilizowanym w swym hedonizmie. Pojawiają się nowe pytania i nowe problemy, o niektórych z nich można przeczytać na kartach naszej książki. Jeszcze raz okazuje się, iż ważnym źródłem dobrych, choć nieoptymistycznych, pytań jest niepokój i zaciekawienie, co będzie dalej... Jeszcze raz okazuje się, iż pytania nigdy nie wygasają!

Książka ta jest wynikiem niemal 20 lat zainteresowania problematyką myślenia pytajnego starszego z autorów, który zachęcił do podjęcia tego tematu swą pierwszą Doktorantkę. Zachętę tę dr Elżbieta Płociennik podjęła, za co jej serdecznie dziękuję! Książka ta jest twórczą syntezą zgodnego wysiłku naukowego dwóch osób, wysiłku – jak już się rzekło – w czasach trudnych. Autorzy serdecznie dziękują Pani Urszuli Dzieciatkowskiej – redaktor serii Edukacja dla Mądrości Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego i tego dzieła – za stałą, lecz nienachalną, inspirację do jej napisania, a zwłaszcza za rzadko spotykaną we współczesnych redakcjach troskę o dobrostan psychiczny autorów. Dziękujemy szczególnie Pani Profesor dr hab. Ewie Filipiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy za wnikliwą, konstruktywną i pomocną recenzję książki, a zwłaszcza za wskazanie nam rzeczy wartych ulepszenia i wzbogacenia. Mamy nadzieję, iż wprowadzenie tych zmian uczyniło naszą książkę o wiele lepszą. Pani Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, prof. dr hab. Danucie Urbaniak-Zajac, dziękujemy za wsparcie finansowe wydania tej książki.

Dziękujemy też naszym Najbliższym za pomoc, wsparcie i troskę w czasach zarazy.

Krzysztof J. Szmidt
Łask, kwiecień 2020

Elżbieta Płociennik
Koluszki, kwiecień 2020

Część pierwsza

Podstawy teoretyczne myślenia pytajnego

1. Pojęcie myślenia pytajnego

*Dobre wyszukiwanie problemów jest raczej
serialem dramatycznym niż komedią sytuacyjną*

Alane Jordan Starko¹

Jak już wspomnieliśmy we *Wprowadzeniu*, pojęcie „myślenie pytajne” nie występuje ani w słownikach języka polskiego i encyklopediach ogólnych, ani też w specjalistycznych słownikach psychologicznych czy filozoficznych. Pojęcia tego nie znajdziemy również w języku angielskim, który jednak zawiera wiele innych, bliskoznacznych terminów: *problem asking*, *problem awareness*, *problem recognition*, *sensitivity to problems*, *problem finding*, *questioning*, *questioning asking ability*². Mark Runco pisze, że w dotychczasowych badaniach zidentyfikowano już różne umiejętności związane ze sprawnością określaną przez nas jako myślenie pytajne (*problem finding*): konstruowanie problemu (*problem construction*), identyfikację problemu (*problem identification* – w przypadku, gdy zadanie jest po prostu rozpoznawane, ale niedostatecznie zoperacjonalizowane), definiowanie problemu (*problem definition* – w przypadku gdy zadanie jest przygotowane do rozwiązania), wykrywanie

¹ A.J. Starko, *Creativity in the Classroom. School of Curious Delight*, sixth edition, Routledge, New York–London 2018, s. 148.

² Można je kolejno przetłumaczyć: *problem asking* – pytanie o problemy; *problem awareness* – świadomość problemu; *problem recognition* – rozpoznawanie problemu; *sensitivity to problems* – wrażliwość na problemy; *problem finding* – poszukiwanie problemu; *questioning* – badanie, zadawanie pytań; *questioning asking ability*, *asking ability* – zdolność zadawania pytań.

problemu (*problem discovery*), postrzeganie problemu (*problem perception*) i generowanie problemu (*problem generation*)³. „W sztuce znalezienie problemu może być postrzegane jako ekspresja problemu (*problem expression*)” – twierdzi Runco⁴. Być może, zdaniem badacza, najlepszym wyjściem będzie posługiwanie się pewnym kontinuum terminologicznym: na jednym końcu umieścimy pojęcia związane z problemami już istniejącymi (określonymi, gotowymi), które nie wymagają identyfikacji ani definicji, na drugim – pojęcia dotyczące problemów, które wymagają odkrycia oraz identyfikacji, i różnymi umiarkowanymi możliwościami pomiędzy nimi⁵.

Bardzo staranną i wnikliwą analizę pojęcia *problem finding* w tekstach naukowych z zakresu twórczości przeprowadzili Ahmed Abdulla i Bonnie Cramond⁶. Poddali analizie 199 tekstów z zakresu psychologii twórczości, w których występowało pojęcie *problem finding* oraz pojęcia pokrewne, znajdujących się w różnych bazach naukowych i opublikowanych w latach 1960–2015. Z badań tych wynika, iż na określenie procesu odkrywania i formułowania problemów różni autorzy używali trzynastu różnych pojęć. Częstotliwość ich występowania wygląda następująco:

- 1) poszukiwanie problemu (*problem finding*) – 50,3%;
- 2) stawianie problemu (*problem posing*) – 12,1%;
- 3) konstruowanie problemu (*problem construction*) – 9,5%;
- 4) formułowanie problemu (*problem formulating*) – 9,1%;
- 5) problem źle zdefiniowany (*ill-defined problem*) – 4%;
- 6) generowanie problemów (*problem generation*) – 3,1%;
- 7) identyfikowanie problemu (*problem identification*) – 2,5%;
- 8) reprezentacja problemu (*problem representation*) – 2,5%;
- 9) definiowanie problemu (*problem definition*) – 2,5%;
- 10) formułowanie i generowanie hipotez (*hypotheses formulation and generation*) – 2%;
- 11) odkrywanie problemów (*problem discovery*) – 1%;
- 12) problemy otwarte (*open-ended problems*) – 1%;
- 13) ramowanie problemu (*problem framing*) – 0,4%⁷.

³ M.A. Runco, *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, second edition, Academic Press, San Diego 2014, s. 16.

⁴ Tamże, s. 17.

⁵ Tamże.

⁶ A.M. Abdulla, B. Cramond, *The Creative Problem Finding Hierarchy: A Suggested Model of Understanding Problem Finding*, „Creativity: Theories – Research – Applications” 2018, vol. 5, s. 197–229.

⁷ Tamże, s. 202.

Wielu autorów, obok głównego pojęcia – poszukiwanie problemów – używa pojęć bliskoznacznych: odkrywanie problemów i formułowanie problemów. Zdaniem autorów najbardziej adekwatnym do określenia procesów odkrywania i formułowania problemów jest pojęcie *problem finding* i trudno się z nimi nie zgodzić.

Wydaje się, że najbardziej zbliżonym do naszego myślenia pytajnego, choć nietożsamym, a także najczęściej stosowanym w literaturze psychopedagogicznej, jest pojęcie *problem finding*, rozumiane jako proces identyfikowania i koncentrowania się na problemie czy też jako proces wyszukiwania problemów⁸. Mark Runco i Gayle Dow definiują to pojęcie następująco: jest to „termin parasolowy (*umbrella term*) określający aktywność występującą przed rozwiązaniem problemu. Obejmuje identyfikację problemu, definicję problemu, konstrukcję problemu i tak dalej”⁹. Pocho-
dzenie tego terminu wydaje się niejasne – stwierdzają Eileen Jay i David W. Perkins w studium omawiającym psychologiczne znaczenie tego terminu i mechanizmy zjawiska¹⁰. Pojęcia tego używał ich zdaniem znany socjolog Thomas Merton dla określenia uni-
kalnego wkładu tych uczonych, których odkrywczycze pytania były ważne dla rozwoju danej dyscypliny naukowej. David Perkins uważa, że znalezienie problemu (*problem finding*) jest nieco inną sprawą niż jego rozwiązanie, dotyczy bowiem ustalenia w pierw-
szym rzędzie, jakie w ogóle są problemy, które należy rozwiązać. Wiąże się również z wypracowaniem dobrych sformułowań (de-
finicji) problemów, które czynią je przydatnymi, oraz z przedefi-
niowaniem problemu w połowie próby jego rozwiązywania, jeśli
uznamy, że dotychczasowe określenie problemu jest nietrafne¹¹.

⁸ A.J. Starko, *Creativity in the Classroom...*, s. 36; też, *Problem Finding in Creative Writing: An Exploratory Study*, „Journal for the Education of the Gifted” 1989, s. 12; *Problem Finding: A Key to Creative Productivity*, [w:] *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, eds A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius, Hampton Press, Cresskill 1999.

⁹ M.A. Runco, G. Dow, *Problem Finding*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, vol. 2, eds M.A. Runco, S.R. Pritzker, Academic Press, San Diego 1999, s. 433. Zob także: M.A. Runco, J. Nemiro, *Problem Finding, Creativity and Giftedness*, „Roeper Review” 1994, vol. 16, issue 4.

¹⁰ E.S. Jay, D.N. Perkins, *Problem Finding: The Search for Mechanism*, [w:] *The Creativity Research Handbook. Volume One*, ed. M.A. Runco, Hampton Press, Cresskill 1997, s. 259.

¹¹ D. Perkins, *Making Learning Whole. How Seven Principles of Teaching can Transform Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 26.

Wielu badaczy odwołuje się do określenia *problem finding* autorstwa Jacoba W. Getzelsa i Mihály Csíkszentmihályia¹². Jest to według nich „sposób, w jaki problemy są rozważane, stawiane, formułowane i tworzone”. Termin *problem finding* jest odnoszony do zachowań, postaw i procesów poznawczych kierujących tworzeniem wizji, stawianiem, formułowaniem i tworzeniem problemów, jako opozycyjnych w stosunku do procesów zaangażowanych w ich rozwiązywanie¹³. Ten aspekt myślenia twórczego opisują inne, zbliżone terminy, które już wymieniliśmy wyżej:

- formułowanie problemów (*problem formulation*),
- stawianie problemów (*problem posing*),
- problematyzowanie (*problemizing*),
- twórcze odkrywanie problemów (*creative problem discovery*),
- wrażliwość na problemy (*problem sensing* lub *sensitivity to problem*),
- rozpoznawanie problemów (*problem identification*),
- wyrażanie problemów (*problem expression*),
- konstruowanie problemów (*problem construction*),
- oraz definiowanie problemów (*problem definition*).

Można więc powiedzieć, że omawiane pojęcie określa aktywność jednostki zachodzącą **przed** rozwiązywaniem problemu. Eileen Jay i David N. Perkins, sumując rozważania na powyższy temat, obejmują pojęciem *problem finding* następujące procesy:

- a) wyobrażanie sobie i rozważanie problemów lub formułowanie możliwych pytań odnośnie do sytuacji problemowej;
- b) definiowanie i formułowanie rzeczywistych określeń problemu;
- c) okresowe diagnozowanie jakości sformułowań problemu i jego rozwiązań;
- d) przeformułowania od czasu do czasu problemu¹⁴.

Często cytowana definicja pochodzi od Jamesa T. Dillona, który stwierdza, iż *problem finding* to „działania, procesy i wydarzenia, które poprzedzają rozwiązywanie jasno postawionych problemów”¹⁵.

¹² J.W. Getzels, M. Csíkszentmihályi, *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*, Wiley, New York 1976, s. 5.

¹³ E.S. Jay, D.N. Perkins, *Problem Finding...*, s. 259.

¹⁴ Tamże, s. 260.

¹⁵ J.T. Dillon, *Problem Finding and Solving*, „Journal of Creative Behavior” 1982, vol. 16, s. 102.