

# Zofia Okraj

---

## Jedno zagadnienie, kilka wariantów dyskusji w szkole wyższej : specyfika, techniki, przykłady

---

Studia z Teorii Wychowania 8/1 (18), 55-67

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Zofia Okraj**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **Jedno zagadnienie, kilka wariantów dyskusji w szkole wyższej: specyfika, techniki, przykłady**

### **Wprowadzenie**

Współczesny nauczyciel akademicki w obszarze oddziaływań dydaktycznych ma do dyspozycji szeroki wachlarz metod kształcenia. Możliwość ich wyboru, elastycznego stosowania, łączenia i twórczego modyfikowania na potrzeby różnych przedmiotów i zajęć a także „zielone światło” dla wprowadzania własnych innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych stanowi ważny aspekt akademickiej autonomii. Niestety w praktyce kształcenia w szkole wyższej wciąż często dominuje jeszcze wykład tradycyjny/klasyczny, w którym nauczyciel akademicki prezentuje studentom „gotową” wiedzę do zapamiętania i zapamiętania. „Słowo mówione” wykładowcy zostało dziś wprawdzie w niektórych przypadkach zastąpione „słowem pisanym” lub animacjami na różnego rodzaju prezentacjach multimedialnych ale zmiana nie uległa strategii kształcenia, które wciąż – jeśli nie przekształcone w pytania problemowe angażujące studentów intelektualnie, emocjonalnie i werbalnie – ma charakter „ładnie, nowocześnie zaprezentowanego” ale wciąż kształcenia podającego. Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie kilku wariantów dyskusji dydaktycznej: teoretycznej, problemowej, panelowej i twórczej umożliwiających opracowanie wraz ze studentami – według strategii kształcenia problemowego – zagadnień dotyczących właśnie takiej formuły nauczania-uczenia się. Wybrałam ten temat ze względu na jego pojawianie się (w różnych aspektach i ujęciach) podczas realizacji treści programów kształcenia na wielu przedmiotach, takich jak teoria kształcenia, systemy pedagogiczne, innowacje w edukacji itp.

## Specyfika dyskusji jako metody kształcenia

Dyskusja zajmuje istotne miejsce w grupie słownych metod kształcenia „Słowo” w dyskusji pełni pierwszoplanową rolę będąc nośnikiem opinii, pomysłów i argumentów. W prawidłowo prowadzonej dyskusji przekaz werbalny nie jest jednak zmonopolizowany przez wykładowcę, jak ma to często miejsce w klasycznym wykładzie akademickim, ani wymagany wyłącznie od studentów – co jest z kolei typowe dla „odpytywania” pojawiającego się nie tylko w przypadku egzaminów, ale i nierzadko podczas ćwiczeń z poszczególnych przedmiotów kształcenia<sup>1</sup>. Wykładowca pełni najczęściej w dyskusji rolę moderatora, który prezentuje temat/problem; przedstawia zasady kodeksu etycznego i logicznego dyskusji dbając o jego przestrzeganie, zadaje pytania dodatkowe by ułatwić studentów procesy myślenia, dokonuje podsumowań i udziela informacji zwrotnej. Głównymi „aktorami” procesu dyskusyjnego stają się zaś studenci, którzy – w zależności od rodzaju i celu dyskusji wypełniają ją swoimi poglądami, pomysłami, projektami działań.

Dyskusja to również „jedna z najbardziej celowych metod stosowanych w nauczaniu problemowym”<sup>2</sup>. Umożliwia ona bowiem „rozwiązywanie problemów dzięki uzupełnianiu się wiedzy jej uczestników, pozwala weryfikować hipotezy i konfrontować różne stanowiska i opinie”<sup>3</sup>. Jak pisał Kazimierz Denek, źródło potencjału dyskusji leży w tym, że uczniowie/studenci „dzielą się w niej własną wiedzą i doświadczeniem. Mają szansę zobaczyć ten sam aspekt sprawy z różnych punktów widzenia, wyjść z zajęć wzbogaceni i umotywowani do pogłębionego badania dyskusowanej rzeczywistości”<sup>4</sup>. W ten sposób dyskusja wpisuje się również wyraźnie w obszar afirmowanej współcześnie edukacji dialogu. Dialog ten przyjmuje specyficzny wymiar również ze względu na postulowane w dyskusji zrównanie pozycji nauczyciela akademickiego i studenta, którzy poprzez wspólną wymianę myśli, poglądów i pomysłów mają szansę wzajemnego uczenia się. C. Roland Christensen nazywa ten proces „wzajemnym obdarowywaniem się w uczeniu przez dyskusję”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s. 357.

<sup>2</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 284.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s. 181.

<sup>5</sup> C. R. Christensen, *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, w: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 583.

Dyskusja dydaktyczna wieloaspektowo wpisujących się w konstruktywistyczny paradygmat kształcenia oparty między innymi na pracach takich autorów jak: John Dewey (Nowe Wychowanie), Jean Piaget (konstruktywizm psychologiczny), Lech S. Wygotski (konstruktywizm społeczny)<sup>6</sup>. Konstruktywizm można zdefiniować jako „filozofię uczenia się opartą na założeniu, że przez analizę naszych doświadczeń konstruujemy własne rozumienie świata, w którym funkcjonujemy”<sup>7</sup>. Przedstawiciele i propagatorzy konstruktywizmu uważają, że nasz osobisty świat jest konstruowany w naszych umysłach i te indywidualne/osobiste konstrukcje definiują naszą rzeczywistość. Umysł jest zaś instrumentem myślenia, który interpretuje wydarzenia, przedmioty, i perspektywy szukając porozumienia z wiedzą już wcześniej nabytą. Umysł niejako filtruje „wkład” nowych informacji ze świata w procesie tworzenia interpretacji<sup>8</sup>. W ten sposób afirmowana jest aktywność i twórczość człowieka przejawiająca się również w zaangażowanym kreowaniu własnej wiedzy, która nie ma znamion „stałej” lecz wciąż zmieniającej się, ewoluującej pod wpływem kolejnych, napływających do człowieka informacji. Dyskusja traktowana jest jako swoiste „narzędzie” konstruktywizmu, stanowiące wspólnotę uczących się, w której następuje – jakże cenne – negocjowanie znaczeń, będące w opozycji do przekazywanych przez nauczyciela instrukcji kontrolujących myślenie i działania osób uczących się. W prawidłowo prowadzonych dyskusjach dydaktycznych odnaleźć można najważniejsze atrybuty nauczania konstruktywistycznego, do których D. Jonassen zalicza: kontekst (cechy realnego świata włączanego w zadania edukacyjne), konstruowanie (samodzielne nadawanie i społeczne/wspólne negocjowanie znaczeń wobec różnego rodzaju informacji), współpracę (grupowa i zbiorowa forma kształcenia) i rozmowę (wymiana zdań, wspólne wypracowywanie rozwiązań)<sup>9</sup>. Istotną kategorią w teorii konstruktywizmu dydaktycznego jest także „przedwiedza”<sup>10</sup> oznaczająca wiedzę z jaką student przychodzi na

---

<sup>6</sup> Por. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 94.

<sup>7</sup> S. Juszczyk, *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: W. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 770.

<sup>8</sup> D. Jonassen i inni, *Constructivism and computer-mediated communication in distance education*, „American Journal of Distance Education” 1995, nr 2/9 s. 10-12.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Por.: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia: praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, GWP, Gdańsk 2012, s. 57; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wyd. „Difin”, Warszawa 2013, s. 192.

zajęcia. Pochodzi ona z różnych źródeł – własnych doświadczeń, przeczytanych książek, zasłyszanych opinii itp., stanowiąc istotny punkt wyjścia do rozważań dotyczących danego zagadnienia. W konstruktywizmie nie neguje się tej wiedzy ale wykorzystuje/ukierunkowuje do dalszego budowania przez studentów obrazu rzeczywistości. W dyskusji „przedwiedza” dyskutantów ujawnia się w prezentacji poglądów na różne tematy, przytaczaniu historii z własnego życia, odwoływaniu się do poglądów osób znaczących itd. Wszystkie te wypowiedzi mogą stanowić cenny wkład w rozwój dyskusji dając przy tym wykładowcy informacje o „świecie życia” studentów – często nieznanym i dla niego niedostępnym.

Dyskusja może zajmować całe jednostki metodyczne lub też być przeplatana innymi metodami kształcenia np. pogadanką, której istota sprowadza się do „sesji krótkich pytań i odpowiedzi” między nauczycielem a studentami<sup>11</sup>. W pogadance, w przeciwieństwie do dyskusji nie występuje jednak problem a jedynie pytania, na które odpowiedź wymaga często od studentów wyłącznie odtworzenia przyswojonych wcześniej wiadomości.

### **Różne odmiany dyskusji wokół przykładowego zagadnienia**

Na każdy temat można dyskutować na wiele sposobów. W tej części opracowania postaram się pokazać jak jedno zagadnienie „kształcenia problemowego” może stanowić punkt wyjścia i źródło inspiracji dla różnego rodzaju dyskusji.

Dyskusja teoretyczna toczy się w obrębie twierdzeń naukowych i światopoglądowych<sup>12</sup>. Może ona przyjmować postać dyskusji: filozoficznej, etycznej, czy też religijnej. W obrębie dyskusji teoretycznych wyróżnia się dwa jej podtypy, mianowicie: dyskusję z tezą i bez tezy. Pierwsze z wymienionych sprowadzają się jedynie do wymiany opinii. W takiej dyskusji „uzasadnienie własnego poglądu (wykazanie prawdziwości własnego twierdzenia) nie musi podważać lub zmierzać do wykazania fałszywości poglądów głoszonych przez innych dyskutantów”<sup>13</sup>. Tymczasem dyskusje z tezą, nazywane też „sporami” stawiają jej uczestnikom inne wymagania. Tutaj bowiem „każda ze stron dyskutujących powinna nie tylko uzasadnić swój pogląd (wykazać

---

<sup>11</sup> R. Arends 1994, dz. cyt., s. 363, por. K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Wyd. WSP TWP, Warszawa, s. 140-142.

<sup>12</sup> T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, „WP”, Warszawa 1963, s. 54.

<sup>13</sup> Z. Kraszewski, *Dyskusja*, w: Wojciechowski K. (red.): *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, „Ossolineum”, Wrocław 1986, s. 62.

jego prawdziwość), ale zarazem dążyć do obalenia (wykazania fałszywości) tezy lub tez głoszonych przez pozostałych dyskutantów”<sup>14</sup>.

Przykładowe pytanie rozpoczynające dyskusję teoretyczną wokół wybranego na potrzeby niniejszego opracowania zagadnienia może przyjąć następującą formę:

„*Podać*” wiedzę czy „*stworzyć warunki do samodzielnego jej zdobywania*”? *Jakie są Państwa opinie na temat walorów i niedostatków strategii kształcenia podającego i problemowego*?

Jeśli w grupie studentów pojawią się zwolennicy jednej i drugiej formuły kształcenia można – po zaprezentowaniu przez nich wstępnych opinii na ten temat – zastosować technikę dyskusji „Za i przeciw”<sup>15</sup>. W proponowanym wariantcie wiąże się ona ze spontanicznym-warunkowanym własnymi, autentycznymi poglądami podziałem studentów na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią propagatorzy kształcenia problemowego, drugą zaś zwolennicy kształcenia podającego. Zadaniem moderatora jest udzielenie głosu na przemian obu grupom w celu zaprezentowania argumentów popierających wybrany model kształcenia. Technika dyskusji „Za i przeciw” nie powinna być wprowadzana „od razu” podczas dyskusji teoretycznych związanych z wartościowaniem jakiejś idei, gdyż wiąże się to ze „sztucznym”, arbitralnym podziałem grupy na dwa obozy w myśl zasady: Wy będziecie „za” nauczaniem problemowym a Wy „przeciwko” niemu. Taki zabieg stosuje się gdy dyskusja ma charakter treningowy i służy rozwijaniu umiejętności dyskusowania. Jeśli jednak celem zasadniczym dyskusji jest pobudzenie studentów do myślenia, zajęcia własnego stanowiska wobec obu modeli kształcenia oraz rozwijanie zdolności obrony i argumentowania swojego zdania lepszy jest autentyczny podział grupy na tych którzy są „za” daną opcją. W sytuacji gdy wszyscy studenci deklarują swoje poparcie dla kształcenia problemowego dyskusja nie ma racji bytu (kończy się lub w ogóle nie zostaje podjęta). Cechą konstytutywną dyskusji jest bowiem „odmienność stanowisk”<sup>16</sup>. Doświadczenie przez wykładowcę takiej sytuacji, w której zamiast dyskusji wszyscy studenci prezentują jedno, wspólne stanowisko nie musi mieć dla niego wymiaru frustrującego wiążącego się z poczuciem, że „nie udało się rozwinąć dyskusji” lub „skończyła się za szybko”. W takich przypadkach można zadać kolejne, inaczej sformułowane pytanie, np. *Jakie*

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Por. M. Latoch-Zielińska, *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusowania*, WP ZNP, Kielce 1999.

<sup>16</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2004, s. 90.

szę Państwa doświadczenia edukacyjne związane z kształceniem problemowym i podającym? Opowiedzcie o swoich nauczycielach – spotkanych na różnych szczeblach edukacji – którzy stosowali wobec Was takie formuły kształcenia. Kreatywny moderator dyskusji dla ośmielenia grupy może zaprezentować znany sobie przykład nauczyciela stymulującego/podającego i egzekwującego wiedzę lub zadać inne dodatkowe pytania. Jak pisze C. R. Christensen: „Dobre dyskusje przebiegają nieoczekiwanym torem, który modyfikuje ustaloną logikę planu przeprowadzenia danych zajęć. Dobre dyskusje przynoszą nowe pytania, ujawniają i obalają uświęcone założenia, rzucają nowe światło na stare problemy, poszerzają perspektywy i tworzą nowe tory naszych dociekań<sup>17</sup>.”

Innym wariantem sporu, który można zastosować w odniesieniu do wybranego zagadnienia jest dyskusja problemowa, której celem jest rozwiązanie różnego rodzaju problemów, zarówno zamkniętych, algorytmicznych (z jednym rozwiązaniem), jak i otwartych (dających możliwość zgłoszenia wielu rozwiązań).

Przykładowy problem w takiej dyskusji można sformułować następująco:

*Co należy zrobić aby zwiększyć udział strategii problemowej w kształceniu studentów?*

Techniką dyskusji jaką można tu zastosować jest Metaplan – dyskusja, która toczy się wokół trzech podporządkowanych problemowi dyskusji pytań: *Jak jest? Jak powinno być/Co można w tym celu zrobić? Dlaczego nie jest tak jak być powinno?* W pierwszej części dyskusji studenci mogą odnieść się do swoich doświadczeń a także przestudiowanej na potrzeby zajęć literatury. Diagnoza stanu rzeczy – jak jest? – czyli jaki typ kształcenia dominuje według nich w szkole wyższej staje się punktem wyjścia do kolejnej, najdłuższej części dyskusji, w której studenci zgłaszać będą pomysły jak można by zmienić dominujący model kształcenia podającego w szkole wyższej lub jak udoskonalić model problemowy – jeśli taki uznają za częściej występujący w uczelniach. W prawidłowo prowadzonej dyskusji, inspirowanej podejściem konstruktywistycznym, moderator nie narzuca studentom znaczeń i nie przekonuje ich, że „jest tak jak on myśli”. Każdy uczestnik sporu ma prawo do swoich opinii, odczuć, prezentacji własnych doświadczeń i stanowisk. W grupie dyskusyjnej – podczas różnicy poglądów – ma miejsce proces społecznego negocjowania znaczeń co wiąże się z dążeniem do wypracowania wspólnego stanowiska i zrealizowania celów dyskusji.

---

<sup>17</sup> C. R. Christensen, dz. cyt., s. 589.

Specyficzną odmianą dyskusji problemowej są dyskusje twórcze. W prowadzonych przez siebie badaniach i działaniach dydaktycznych przyjmuję, że twórcza dyskusja to uporządkowane proceduralnie działanie zespołowe, którego celem jest generowanie wielu, różnych, także oryginalnych a przy tym zastosowalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów o charakterze otwartym. W odpowiedzi na taki właśnie problem można zgłosić liczne odpowiedzi, a każda z nich potencjalnie może przyczynić się do jego rozwiązania. W takim określeniu twórczych dyskusji nawiązuję nie tylko do definicji dyskusji problemowej, ale i do teorii Joy'a P. Guilforda, który wyróżnił dwa typy myślenia: konwergencyjne (związane z poszukiwaniem jednego rozwiązania problemu zamkniętego) i dywergencyjne (związane z poszukiwaniem różnych rozwiązań problemu otwartego)<sup>18</sup>. Ukierunkowanie dyskusji na taki właśnie cel, jakim jest poszukiwanie wielu, różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie postawionego w niej problemu stymuluje najważniejsze zdolności myślenia dywergencyjnego jej uczestników, czyli płynność (zdolność do wytwarzania wielu pomysłów w odpowiedzi na problem otwarty), giętkość (zdolność do generowania różnych kategoriałnie pomysłów) i oryginalność myślenia (zdolność do wymyślenia pomysłów nietypowych, niestereotypowych, niepowtarzalnych, ale i – w przypadku problemów praktycznych – również sensownych)<sup>19</sup>. Myślenie dywergencyjne jest istotnym składnikiem myślenia twórczego<sup>20</sup>, zaś płynność ideacyjna traktowana jest jako „jeden z najrzetelniejszych predyktorów osiągnięć twórczych”<sup>21</sup>. Przyznanie prymu zdolnościom myślenia dywergencyjnego w procesie rozwiązywania problemów nie oznacza całkowitej redukcji z tego procesu mechanizmów typowych dla myślenia konwergencyjnego<sup>22</sup>. Również w twórczych dyskusjach jest ono stymulowane i wykorzystywane głównie na etapie wyboru jednego-najlepszego (zdaniem dyskutantów) pomysłu spośród wielu nagromadzonych.

<sup>18</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001, s. 26.

<sup>19</sup> Por. K. J. Szmidt, *Trening kreatywności: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

<sup>20</sup> Por. H. Fumoto, S. Robson, S. Greenfeld, D. Hargreaves, *Young children's creative thinking*, SAGE Publications, California 2012.

<sup>21</sup> K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości: koncepcje-problemy-rozwiazania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 79.

<sup>22</sup> A. J. Cropley, *In praise of convergent thinking*, "Creativity Research Journal", 2006, nr 18, 391–404.



Problem w dyskusji twórczej łączy się najczęściej z opisem rzeczywistej lub zaaranżowanej na potrzeby dyskusji sytuacji<sup>23</sup>, z którą zapoznają się dyskutanci, po to by lepiej zrozumieć na czym polega trudność (również poprzez uruchomienie wyobraźni), a następnie wspólnie z innymi uczestnikami generować liczne, zróżnicowane w tym także niekonwencjonalne, niestereotypowe pomysły. Ukierunkowana na stymulowanie twórczego myślenia wykorzystywanego w celu odnalezienia pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusja może toczyć się wokół następujących treści:

*Występują Państwo na konferencji naukowej poświęconej strategiom nauczania-uczenia się. Prezentujecie wyniki badań naukowych z których wynika, że kształcenie problemowe jest znacznie bardziej efektywne niż podające. Po zakończonej prelekcji podchodzi do Was jedna ze słuchaczek. Przedstawia się jako nauczycielka języka polskiego w szkole średniej, która od ponad 10 lat uczy/przekazuje uczniom wiedzę. Dyktuje to czego uczniowie mają nauczyć się na pamięć, odpytuje, dba o to, aby uczniowie dokładnie prezentowali wiadomości, tak jak im „podała”. Uczestniczka konferencji mówi Wam, że przekonaliście ją aby wprowadzić zmiany do realizowanego przez siebie procesu kształcenia. Prosi przy tym o pomoc i wskazówki jak tego skutecznie dokonać. Państwa zadanie polega na zaproponowaniu wielu, różnych, także nietypowych rozwiązań dydaktycznych, które pomogą nauczycielce w sposób problemowy zapoznać uczniów z treścią epopei narodowej „Pan Tadeusz”.*

Przykładową techniką twórczej dyskusji, jaką może tu zastosować wykładowca jest „Okrągły stół”. Studenci dyskutują wokół matrycy w kształcie koła podzielonego na 3 części. Pierwsza z nich zawiera zapis problemu dyskusji, druga przeznaczona jest do zapisywania pomysłów na jego rozwiązanie, trzeci sektor poświęcony jest zaś na budowanie i zapisywanie argumentów za poszczególnymi rozwiązaniami<sup>24</sup>. Zastosowanie tej techniki wymaga od moderatora wcześniejszego przygotowania matryc. Brak możliwości zrealizowania tego wymogu przez wykładowcę nie oznacza konieczności rezygnacji z wprowadzenia twórczej dyskusji. Technika, która nie wymaga

---

<sup>23</sup> Na temat uwarunkowań twórczej dyskusji pisałam więcej w publikacji: *Kultura twórczych dyskusji: komunikat z badań eksperymentalnych*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 1(101).

<sup>24</sup> Opis tej i innych autorskich technik twórczej dyskusji wraz z opiniami studentów pochodzącymi z ankiety ewaluacyjnej znajduje się w publikacji autorki: *Nowe techniki dyskusji w dydaktyce akademickiej (procedury i ewaluacja po badaniach eksperymentalnych)*. w: J. Mytnik-Ejsmont, W. Glac, I. Majcher (red.), *ECHA IDEATORIUM: z doświadczenia nauczycieli akademickich, uczestników 2. Konferencji Dydaktyki Akademickiej*, Gdańsk 2015.

takich przygotowań, jest na przykład dyskusja „Pomysł do pomysłu”. Po zapoznaniu się z problemem dyskusji pierwsza z osób wchodzących w skład grupy i wyznaczona do zabrania głosu przedstawia własny pomysł na jego rozwiązanie, zapisując go na kartce. Kolejna osoba zabierająca głos może ten pomysł udoskonalić – modyfikując jego element(y) lub podać kolejną – odmienną od poprzedniej propozycję rozwiązania problemu. Następna osoba z grupy również modyfikuje któryś ze zgłoszonych pomysłów – dążąc do jego doskonalenia lub prezentuje własny pomysł. Po zaprezentowaniu indywidualnych stanowisk wszystkich członków grupy następuje wybór najlepszych – zdaniem dyskutantów – propozycji. W dyskusji „Pomysł do pomysłu” proceduralnie zaangażowane są wszystkie osoby biorące udział w sesji. Każdy dyskutant – po kolei – zgłasza propozycje – albo modyfikacji/doskonalenia poprzedniego pomysłu albo własne projekty rozwiązania problemu dyskusji. Dyskusja może zakończyć się po „jednej rundzie dokładania pomysłu do pomysłu” lub trwać dalej aż do wyczerpania propozycji lub wypełnienia określonego wcześniej limitu czasowego dyskusji.

Innym wariantem dyskusji dydaktycznej który może być ciekawą alternatywą dla tzw. „grupowych referatów” lub prezentacji multimedialnych przygotowywanych przez studentów na określony temat jest dyskusja panelowa, w której bierze udział grono „ekspertów”-znawców jakiegoś zagadnienia oraz publiczność, która po zakończeniu fazy wymiany zdań przez specjalistów może zadawać im pytania, wchodzić w polemikę, prezentować odmienne stanowiska itp. Zorganizowanie dyskusji panelowej na zajęciach dydaktycznych może wiązać się ze specyficznym „przeszeregowaniem” pozycji zajmowanych przez uczestników zajęć. Moderator dyskusji – w tym przypadku student zaprasza do grona ekspertów nauczyciela akademickiego oraz grupę studentów, którzy przygotowali się wcześniej do tej roli (opracowując z literatury przedmiotu zagadnienia dotyczące strategii kształcenia podającego i problemowego). Moderator inicjuje dyskusję toczącą się wokół sformułowanego wcześniej tematu np. *Nuda w kształceniu podającym: przyczyny, przejawy, konsekwencje*. W ramach wprowadzenia do dyskusji moderator przytacza wyniki badań naukowych dotyczące tego zagadnienia a następnie prosi ekspertów o wskazanie w pierwszej kolejności przyczyn, następnie symptomów wreszcie zaś skutków nudy odczuwanej przez uczniów/studentów podczas zajęć, na których wiedzę się przekazuje, a następnie egzekwuje i ocenia za prezentację „najbliższą podanemu wzorcowi”. Zdanie na ten temat lub pojawiające się wokół niego pytania prezentują następnie ekspertom studenci z grona publiczności.

Każdy z wymienionych wariantów dyskusji moderator może prowadzić w określonym stylu, implikującym określenie jej jako „szkolna” (sterowana, pozorna) lub „nieszkolna” (niesterowana)<sup>25</sup>. Jak pisze Joanna Rutkowiak, właściwością dystynktywną pierwszego typu dyskusji jest „zasada kierowania realizowanego dyskretnie ale z pozycji przewagi z wysiłkiem wkładanym w to aby przewaga była niedostrzegalna dla szeregowych uczestników dyskusji. Podział na kierujących i kierowanych ma tutaj szczególne znaczenie. Ci pierwsi wysuwają tematy do dyskusji a jeśli nawet podejmują wątek sugerowany przez pozostałych to czuwają nad odpowiednią argumentacją i pointą, do której należy dyskusję doprowadzić. Doprowadzenie do zakończenia określonego apriorycznie, traktowanego jako osiągnięcie wartościowego celu dyskusji jest po prostu osiągnięciem celu jednej strony dominującej i narzucającej innym własny punkt widzenia tylko przez siebie uznany za doskonalszy”<sup>26</sup>. Tak prowadzona dyskusja nie ma nic wspólnego z afirmowanym w konstruktywizmie samodzielnym nadawaniem znaczeń otaczającej rzeczywistości. W dyskusji pozornej znaczenie danemu zagadnieniu nadaje nauczyciel, studenci mają je zaś przyjąć i potwierdzić.

Dyskusje właściwe, niesterowane są autentycznym polem wymiany opinii, poglądów i pomysłów na rozwiązanie problemów. Nauczyciel akademicki – moderator kierując dyskusją i dbając o przestrzeganie jej etycznego i logicznego kodeksu jest przy okazji otwarty i gotowy na to by studentów słuchać, uczyć się od nich i razem z nimi. Tak jak w przypadku opisanego wariantu dyskusji panelowej jest również w stanie „bez ujemy” dla siebie i swojego wizerunku oddać rolę moderatora uczestnikowi zajęć, a samemu zasiąść wraz ze studentami w „łóży ekspertów” by prezentować swoje poglądy czy też wspólnie szukać rozwiązań dla różnego rodzaju problemów.

### **Wybór należy do nauczyciela**

Opisane odmiany dyskusji dydaktycznej nie wyczerpują szerokiego ich zbioru, w którym każdy nauczyciel akademicki pragnący kształcić studentów według strategii problemowej może znaleźć interesującą technikę, która – w zależności od celów dyskusji – może sprzyjać rozwiązywaniu problemów, rozwijaniu zdolności budowania sądów i ich argumentowania, kształtowaniu zdolności osiągania kompromisów w spornych kwestiach itd. Podczas różnego rodzaju dyskusji – głównie na drodze społecznego negocjowania – studenci konstruują znaczenia dla różnego rodzaju informacji,

---

<sup>25</sup> J. Rutkowiak, Pytanie – dialog – wychowanie. WN PWN, Gdańsk 1992, s. 34-36.

<sup>26</sup> Tamże.

zdarzeń, sytuacji problemowych. Uczą się myśleć, mówić, akceptować fakt, że ludzie mają odmienne poglądy na różne sprawy i zróżnicowane pomysły na rozwiązanie problemów. Mają szansę przekonać się, że te różnice nie muszą dzielić, ale mogą realnie przyczynić się do wzajemnego wzbogacenia wiedzy, doświadczeń i wypracowania wspólnego stanowiska.

Dyskusja jest metodą kształcenia, która nie tylko (zwłaszcza w wariancie problemowym, twórczym) przyczynia się do rozwijania kreatywności studentów<sup>27</sup>, ale i nauczycieli akademickich, którzy decydując się na wykorzystanie takiej metody na zajęciach dydaktycznych muszą właściwie dobrać: treści – tak by były dla dyskutantów interesujące/poruszające; technikę dyskusji, która będzie dla studentów ciekawa i atrakcyjna proceduralnie, zaplanować wykorzystanie środków dydaktycznych, np. matryc do zapisywania pomysłów na rozwiązanie problemów itp. Ważny jest także demokratyczny styl moderowania dyskusji, dbanie o merytoryczność wypowiedzi, a także pomysłowość nauczyciela akademickiego w sytuacjach gdy dyskusja „nie toczy się po jego myśli”. Najlepszą nagrodą za twórczy wkład i wysiłek nauczyciela akademickiego w przygotowanie dyskusji jest wieloaspektowe zaangażowanie studentów, konstruowanie i rekonstruowanie przez nich samych ich wiedzy, pomysłów, projektów działania a także dynamika zajęć, których nie chce kończyć żadna ze stron...

## Podsumowanie

Blisko pół wieku temu Wincenty Okoń pisał, o tym, że niebezpieczeństwo „nadmiaru dyskusji nie grozi procesowi dydaktycznemu w uczelni wyższej. Twierdził, że „raczej można tu mówić o braku powszechnego zrozumienia dla dobrze przygotowanej, kształcącej dyskusji, zarówno wśród kadry nauczającej jak wśród młodzieży akademickiej”<sup>28</sup>. Podobnego zdania jest współcześnie między innymi Bronisław Łagowski twierdząc, iż absolwenci uniwersytetu wnoszą ze studiów „bardzo małą zdolność dyskusowania, argumentowania, czy choćby rozumienia stanowiska drugiej osoby”<sup>29</sup>. Bez wątplenia – będąc nauczycielem akademickim – warto zmieniać takie opinie, poszukiwać interesujących wariantów dyskusji ze studentami, inspirować ich ciekawymi treściami, nowymi technikami dyskusowania i samemu otworzyć się przy tym na płynące z ich strony inicjatywy.

<sup>27</sup> Por. Z. Okraj, *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów*, Wyd. UJK, Kielce 2012.

<sup>28</sup> W. Okoń *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971, s.236.

<sup>29</sup> B. Łagowski, *Uniwersytet w otoczeniu społecznym*, „Kronos” 2011, nr 1.

## Bibliografia

- Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Christensen C. R., *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, w: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Cropley J., *In praise of convergent thinking*, “Creativity Research Journal”, 2006, nr 18, 391–404.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” Toruń-Leszno 2005.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wyd. „Difin”, Warszawa 2013, s. 192.
- Fumoto H., Robson S., Greenfeld S., Hargreaves D., *Young children’s creative thinking*, SAGE Publications, California 2012.
- Jonassen D. i inni, *Constructivism and computer-mediated communication in distance education*, “American Journal of Distance Education” 1995, nr 2/9.
- Juszczak S., *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: W. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Łagowski B., *Uniwersytet w otoczeniu społecznym*, „Kronos” 2011, nr 1.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia: praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, GWP, Gdańsk 2012.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971.
- Okraj Z., *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów*, Wyd. UJK, Kielce 2012.
- Rutkowiak J., *Pytanie – dialog – wychowanie*, WN PWN, Gdańsk 1992.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 2013.
- Smarzyński H., *Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych*, PWN, Warszawa 1968.
- Szmidt K. J., *Trening kreatywności: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Szmidt K. J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, w: K. J. Szmidt, red., *Dydaktyka*

*twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 2003.

Wojciechowski K. (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, „Ossolineum”, Wrocław 1986.

Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2005.

---

### **One question, a few variants of discussion at university: specificity, techniques, examples**

The aim of this article is to present four variants of discussion (theoretical, problem-based, creative, panel) concerning various aspects of problem-based learning and traditional education. The paper contains definitions of particular types of discussions, examples of problems/subject matters that may be presented during classes with students and procedural descriptions of proposed techniques of discussions.