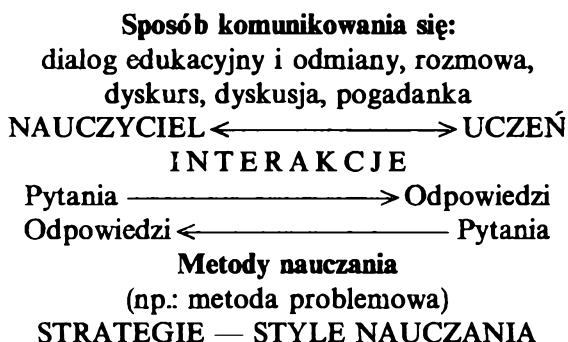


**Komunikacja dydaktyczna
na lekcjach języka polskiego**

Nowoczesne systemy nauczania coraz częściej uwzględniają wiedzę z zakresu teorii komunikacji i interakcji. Zjawiska te, zachodzące w cyklu dydaktycznym, stanowią o jego efektywności i decydują o rozwoju ucznia. Umiejętne porozumiewanie się z uczniem na lekcjach języka polskiego może przynieść wymierne korzyści dydaktyczne i społeczne; jednak sytuacja odwrotna przynosi kształtowanie się negatywnych nawyków i biernych postaw wychowanków.

Zagadnienia komunikacji i interakcji w wymiarze dydaktyki układają się w ciąg następujących problemów:



Zastosowanie pojęć: dyskurs, dialog edukacyjny, rozmowa, konwersacja
na lekcjach języka polskiego

Wśród wielu prac podejmujących ważny problem komunikacji, rozumianej jako porozumiewanie się ucznia z nauczycielem, znajdujemy liczne pojęcia, które

wprawdzie są związane z komunikowaniem się partnerów, ale ich definiowanie budzi szereg oporów. Najczęściej mówi się w pracach pedagogicznych o dialogu¹. Joanna Rutkowiak wprowadza pojęcie dialogu pedagogicznego, by następnie zmienić go na dialog edukacyjny². Szukając rodowodów dialogu, sięga do Sokratesa i dzieł Platona. Szerokie odwołania znajdziemy również do filozofii, a szczególnie pojmowania dialogu przez hermeneutyków: H. G. Gadamera P. Riceaure'a. Autorka wprowadza pojęcie dialogu edukacyjnego, sprowadzając je „do werbalnej wymiany między nauczycielem i uczniem” i rozszerza to pojęcie na „realną bądź możliwą wymianę między wszelkimi podmiotami edukacyjnymi, do których należą ci, którzy organizują, jak i ci, którzy są organizowani przez instytucje oświatowe”³. Zawartość treściowa dialogu edukacyjnego dotyczy zaś informacji merytorycznych, które mogą być rozwiązane w czasie trwania dialogu. Celem zaś dialogu jest:

- uzyskiwanie brakujących informacji,
- wypracowanie wspólnych stanowisk,
- wysiłek rozumienia.

Dialog edukacyjny dzieli autorka na dialog informacyjny jako konstrukcja pytań i odpowiedzi i dialog jako wymiana negocjacyjna, w której pytania i odpowiedzi odzwierciedlają różnice zdań między nauczycielem i uczniem. Stąd wyprowadza J. Rutkowiak formy wypowiedzi takie, jak: dialog, dyskusja i rozmowa. Ostatnia grupa w dialogu edukacyjnym to dialog jako warunek możliwości rozumienia. Ponieważ pojawiło się pojęcie rozmowy zdefiniowanej w postaci „formy dialogowej wymiany myśli, która ma w sobie ciągłość owej wymiany, dystynktywny brak wyraźnego zakończenia, będącego ukoronowaniem dyskusji właściwej, stanowiącej jakby zamknięty rozdział poznawczy”⁴, to należy bliżej przyrzeć się używaniu tego typu pojęć w procesie komunikacji na lekcji szkolnej. Pojęcie rozmowy i dyskusji pojawia się w pozycjach z dydaktyki dość często. Konkluzja jest zawsze jedna: rozmowa jest formą dialogu i służy do porozumiewania się. Jak w takim razie ustosunkować się do definicji otwartości rozmowy, braku zakończenia i przenieść ją na grunt procesu dydaktycznego? Innymi słowy, jak można nazwać nasz sposób komunikowania się z uczniem na lekcji: jest to dialog w jego różnych odmianach, rozmowa, dyskusja podzielona jeszcze na dyskusję szkolną jako grę pozorów i dyskusję właściwą? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, gdyż chaos terminologiczny i definicyjny nie pozwala jednym terminem określić naszych działań na lekcji. W pra-

¹ *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1990.

² J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1990, s. 25—42.

³ Tamże, s. 26—26.

⁴ Tamże, s. 37.

cach pojawia się jeszcze pogadanka złożona z pytań i odpowiedzi⁵ oraz dyskurs⁶.

Skoncentrujmy się na pojęciu dyskursu, który rozumiem zgodnie z definicją E. Benvenista⁷ i M. Foucaulta⁸:

- w znaczeniu tradycyjnym: wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją, traktowana jako przeciwstawienie wypowiedzi, dominują w niej elementy perswazyjne bądź ekspresyjne;
- typ wypowiedzi, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący oraz relacje zachodzące między nim a adresatem.

Dyskurs na lekcjach języka polskiego zakłada więc podmiotowe traktowanie ucznia, który podejmuje z nauczycielem dialog, po to, aby uzupełnić swoją wiedzę, poszerzyć zakres umiejętności, podać inną propozycję rozwiązania problemu postawionego na lekcji. Czasem przypomina to możliwość „teoretyzacji doświadczenia” uczniów, a jednocześnie wyzwała „głos” ucznia — dialog teoretyzujący w dialogu z nauczycielem i wspólne działanie. Zostaje więc przekroczona dydaktyczna niemoc, w której — mimo zakładanej teoretycznie podmiotowości ucznia — jedynym podmiotem jest nauczyciel, uczeń zaś pozostaje biernym przedmiotem działań nauczyciela. Nauczyciele i uczniowie prowadzą na lekcjach języka polskiego dyskursy, a u ich podstaw leży interakcja między nimi.

Interakcje na lekcji języka polskiego

Pojęcie interakcji w klasie szkolnej przedstawione zostało w pracach: S. Mieszalskiego⁹, E. Putkiewicza¹⁰, E. Biłosa¹¹. Wiąże się ono bezpośrednio z rozważaniami dotyczącymi komunikacji między uczniami a nauczycielem, określanymi umownie jako dialog, rozmowa czy dyskurs. Interakcje definiuje się w następujący sposób:

- „teatr życia codziennego”¹² w kontekście dystansu interpersonalnego i procesów grupowych;
- interakcje, które oprócz spostrzegania interpersonalnego zawierają proces kształtowania postaw wobec partnera interakcji¹³;

⁵ S. Mieszalski: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1990.

⁶ Pytanie, dialog, wychowanie..., s. 92; Z. Nęcki: *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław—Warszawa 1992; A. Niżegorodcew: *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*. Kraków 1991 (część dotycząca dyskursu).

⁷ E. Benveniste: *Problemes de linguistique generale*. Paris 1966.

⁸ M. Foucault: *Archeologia wiedzy*. Warszawa 1977; S. J. Ball: *Foucault i edukacja. Dyscypliny wiedzy*. Kraków 1994.

⁹ S. Mieszalski: *Interakcje w klasie...*, s. 116—205.

¹⁰ E. Putkiewicz: *Proces komunikowania...*, s. 11—40.

¹¹ E. Biłos: *Wypowiedzi pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992, s. 56.

¹² E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa 1981.

¹³ S. Mika: *Psychologia społeczna*. Warszawa 1981.

— „przez procesy interakcji rozumie się równoczesną aktywność dwóch lub więcej osób”¹⁴.

Chodzi o to, aby zrozumieć, w jaki sposób działania osób będących ze sobą w interakcji są współzależne lub wzajemnie uwarunkowane. Procesy interakcji dotyczą więc nie tylko tego, co się dzieje w psychice każdej z osób biorących udział w interakcji, ale również tego, co się dzieje pomiędzy tymi osobami¹⁵. Interakcje społeczne polegają na wzajemnej modyfikacji działalności jednostek, układają się w łańcuch zdarzeń: akcja — reakcja, angażują zarówno psychiczną, jak i behawioralną aktywność uwikłanych w nie osób.

* Zwróćmy uwagę na interakcję szkolną w znaczeniu socjologicznym i socjolingwistycznym, gdzie klasa jest miniaturowym systemem społecznym, a interakcja to „proces — wynik”¹⁶. Uczestnictwo w interakcjach w klasie szkolnej wymaga wielostronnej kompetencji językowej. Dotyczy bowiem treści i zasad udziału w lekcji. Relacje między interakcjami związane z podejściem „proces — wynik” dotyczą zaangażowania nauczyciela i ucznia w trakcie lekcji. Zachowania N — U warunkują się wzajemnie i wpływają ostatecznie na rezultat lekcji. Tak rozumiane pojęcie interakcji znalazło swoje zastosowania w wielu badaniach w postaci arkusza obserwacyjnego. Na uwagę zasługuje system N. A. Flandersa, który jest wykorzystany w badaniach przeprowadzonych przez S. Mieszalskiego¹⁷, M. Gałuszkę¹⁸, E. Putkiewicz¹⁹. W swoich pracach autorzy zwracają uwagę na interakcję jako zjawisko pośredniczące między właściwościami grupy — klasy szkolnej a aspektami bezpośredniej sytuacji. W ten sposób modyfikują autorzy system Flandersa i wydzielają wśród wypowiedzi nauczyciela wpływy niedyrektywne, do których należą:

- akceptacja emocji i postawy ucznia;
- nagroda i ośmielenie;
- wykorzystanie pomysłu ucznia;
- zadawanie pytań.

Do wpływów dyrektywnych zaś zalicza się:

- wykład,
- udzielanie wskazówek,
- krytykę.

Wśród wypowiedzi uczniów można wydzielić:

¹⁴ T. M. Newcomb, R. H. Turner, P. E. Converse: *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa 1970, s. 23.

¹⁵ S. Mieszalski: *Interakcje w klasie...*, s. 127—128.

¹⁶ P. L. Peterson, J. Ch. Wilkinson: *Instructional Groups in the Classroom: Organization and Process*. In: *Social Context of Instruction*. Eds. P. L. Peterson, L. Ch. Wilkinson. Orlando 1984.

¹⁷ S. Mieszalski: *Interakcje w klasie...*, s. 116—138, 155—176.

¹⁸ M. Gałuszka: *Struktura pytania dydaktycznego na lekcjach nauki o języku* — praca magisterska, Uniwersytet Śląski, Katowice 1993.

¹⁹ E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1990.

- wypowiedzi ucznia, który reaguje na wypowiedzi nauczyciela,
 - samodzielne zwracanie się ucznia do nauczyciela.
- Ostatni element dotyczy ciszy i zamieszania na lekcji.

Pytania i odpowiedzi na lekcjach języka polskiego.

Pytania dydaktyczne

Mówiąc o relacjach między nauczycielem i uczniem na lekcji, trzeba bliżej przyjrzeć się narzędziom stosowanym w tego typu interakcjach. Należą do nich klasyczne pytania i odpowiedzi. Schemat każdej lekcji opiera się na tych dwóch elementach. Jak dowiodły badania, właśnie pytanie dydaktyczne jest podstawą każdej lekcji.

Analizując interakcje na lekcjach języka polskiego, zbadano sposoby zadawania pytań i odpowiedzi. Do analizy wykorzystano konspekty lekcji studentów, według których prowadzono lekcje na praktyce pedagogicznej w szkole podstawowej (lekcje z nauki o języku), protokoły z hospitacji lekcji w czasie trwania praktyki przeprowadzonych przez autorkę oraz nagrania lekcji studenckich. Wyniki badań całej zebranej dokumentacji pod kątem dyskursu na lekcji i interakcji między nauczycielem i uczniem wskazały, że studenci na lekcjach prowadzonych różnymi metodami zadawali przede wszystkim pytania. Brak było sekwencji tematycznych zapoczątkowanych przez uczniów. Wszelkie pytania zadawali studenci, dokonując strukturalizacji znaczenia swoich myśli, pozostawiając uczniom jedynie wypełnienie „pustych miejsc”. Porównanie przeprowadzonych badań z analizami wyników zamieszczonych w innych pracach z dydaktyki²⁰ pozwala stwierdzić, że uczenie się przez odpowiadanie na pytania i słuchanie stanowi wybijającą się na pierwszy plan cechę wspólną prawie wszystkich obserwowanych lekcji. Okresy lawinowo pojawiających się pytań przeplatane były na lekcjach krótszymi bądź dłuższymi wykładami nauczyciela, pracą uczniów z podręcznikiem (czytanie), niekiedy obserwacją czy redagowaniem i zapisywaniem notatek. Zbieżność takich rodzajów działań przy dominacji „syndromu odpowiedzi uczniowskich” oznacza wyraźną orientację nauczycieli na oparty na przyswajaniu wiedzy model kształcenia. Jak wykazała analiza dokumentacji po praktykach studenckich i hospitacji lekcji, charakterystyczną cechą jest układ najczęściej pojawiających się na lekcjach etapów:

- powtórzenie wiadomości z poprzedniej lekcji połączone z nawiązaniem do nowego tematu,
- opracowanie nowego materiału,

²⁰ E. Ogłóza, H. Synowiec: *Umiejętności dydaktyczne studentów filologii polskiej w świetle analiz protokołów pohospitacyjnych lekcji języka polskiego*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli. Studia*. Red. Z. Uryga. Kraków 1991, s. 429—451.

- redagowanie i zapisywanie notatki,
- podsumowanie.

Z analiz materiału wyłania się obraz lekcji, na której zdominowani przez nauczyciela uczniowie uwikłani są w powracające cykle narzuconych im działań: słuchanie, odpowiadanie na pytania, czytanie, pisanie. Nauczyciel (student) wyraźnie dominuje na lekcji, a uczeń jest zmuszony do słuchania tego, co mówi nauczyciel lub kolega odpowiadający na pytania nauczyciela. Do „grzechów” zarówno nauczycieli, jak i studentów należy tak zwane „echo nauczycielskie”²¹. W rezultacie uczniowie słuchają odpowiedzi nauczyciela, a nie uczniów. Zaplanowany na lekcji dialog w czasie realizacji przekształca się w monolog nauczyciela. Większość lekcji to schematy zarówno pod względem metod kształcenia i organizacji pracy, jak i kolejno po sobie następujących etapów procesu dydaktycznego. Zdarzają się wprowadzić interesujące lekcje, w których aktywny jest przede wszystkim uczeń, nauczyciel zaś kieruje tylko „z boku” działaniami ucznia, ale należą one do „rzadkich perełek” w dokumentacjach z praktyki.

Poszukując odpowiedzi na taki stan rzeczy prześledzono, w jaki sposób budowane są pytania skierowane do uczniów. Dokonano analizy lekcji gramatycznych pod kątem pytań stawianych przez nauczyciela oraz pytań stawianych przez uczniów. Ponieważ między pytaniem i odpowiedzią zachodzi określona relacja, traktuję je jako minimalne jednostki dialogowe, które współtworzą: nauczyciel i uczeń. W analizie zastosowano podział według klasyfikacji B. Bonieckiej²² na pytania protokolarne, koncepcyjne i referujące. Pytania protokolarne cechuje, ze względu na budowę gramatyczną, występowanie operatora pytajnego typu: *jaki, kto, co, czy, ile, kogo, czym, czy*. Ponieważ pytanie i odpowiedź stanowią jednostkę całościową, toteż wyeksponowany operator pytajny decyduje o charakterze odpowiedzi. W odpowiedzi mamy rozwiązanie w zależności od zakresu niewiadomej pytania. Dominująca partykuła *czy* pozwala na udzielenie odpowiedzi *tak / nie*. Pytania protokolarne sugerują odpowiedź, w rezultacie wymagają minimalnego wysiłku intelektualnego ze strony ucznia. Przykłady:

N: Jakie to będą formanty? [przykłady są wypisane na tablicy]

U: *-arka, -dło, -ka*.

N: Jaka jest część wspólna?

U: Część wspólna to dom.

Pytania z partykułą *czy* to pytania o rozstrzygnięcie, a więc wymagają udzielenia odpowiedzi *tak* lub *nie*:

²¹ B. Tarczyńska: *Tzw. echo nauczycielskie jako jeden ze sposobów uczenia poprawnego mówienia*. „Język Polski w Szkole” 1986/1987, z. 3, s. 370—375.

²² B. Boniecka: *Programatyka wypowiedzi pytajnych*. „Studia Polonistyczne” [Poznań] 1981, T. 9, s. 181—203.

N: Czy to jest podmiot?

U: Tak

N: Tak, to jest podmiot

N: Czy zachodzą oboczności?

U: Tak

N: Tak, tu zachodzą oboczności, popatrzcie (wskazanie w przykładzie zapisanym na tablicy).

Nauczyciele zadają również pytania protokolarne, stosując odpowiednią intonację:

N: Tylko czasowniki podajemy w takiej formie?

W pytaniach protokolarnych operator pytajny ma wpływ na charakter treści pytania, ale często narzuca też schemat odpowiedzi. Elementy pytania jakby podpowiadają odpowiedź.

Druga grupa to pytania koncepcyjne, które wymagają odpowiedzi o charakterze opisowym. Zależność treściowa pytania — odpowiedzi jest luźno związana ze sobą. Najczęściej pojawia się operator: *jak* bądź *dlaczego*. Oprócz tych operatorów w pytaniu pojawiają się polecenia typu: *jak myślisz*, *zastanów się*. Nie mamy więc zależności schematycznej między pytaniem i odpowiedzią, odpowiedź zaś wymaga koncepcyjności ze strony ucznia i samodzielności w myśleniu. Przykłady:

N: Mówiliśmy o równoważnikach zdania, gdzie mają zastosowanie równoważniki, kto najczęściej używa ich, podaj przykłady.

U: Równoważniki są w tytułach w gazetach, ale i plan można ułożyć w postaci równoważników.

N: Coraz częściej słyszymy na ulicy wyrazy obce. Jemy hamburgery, pijemy colę, ubieramy getry lub džinsy, jak myślicie, czy te obce wyrazy powinny być w naszym języku?

Pytania koncepcyjne zawierają w treści połączenie wiedzy z umiejętnością. Pytamy bowiem nie tylko o pojęcia, ale obok rozpoznawania i analizy zjawisk językowych uczeń musi wykazać się konkretną sprawnością i transferem wiedzy. Pytanie zasadnicze może składać się z pytań cząstkowych, a często poprzedza je wprowadzenie.

Ostatnią grupę tworzą wypowiedzenia o charakterze referującym. W pytaniu występuje konstrukcja: *opowiedz, powiedz, jakie czynności musisz wykonać, powiedz, skąd wiemy, że to właśnie Piotr*. Zwrot *opowiedz o obiekcie* nie może być zrealizowany bez udziału aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym i najczęściej jest zadawany po obserwacji i analizie jakiegoś przykładu językowego. Przykłady:

N: Podaj przykłady przysłówków odprzymiotnikowych i wyjaśnij, w jaki sposób można utworzyć je od przymiotnika.

N: Jak utworzysz stronę bierną? Zamień to zdanie zapisane w stronie czynnej na stronę bierną.

N: W analizowanym zdaniu zachodzi oboczność. Ania, opisz to zjawisko i podaj podobny przykład.

Analiza trzech typów pytań stosowanych na lekcjach uzupełniona jest przez struktury niejednorodne. Nauczyciele i studenci zadają bowiem pytania, w których mieszczą się zarówno pytania protokolarne, jak i koncepcyjne, np.:

N: Jeżeli zmienisz konstrukcję tego zdania, określisz dopełnienie, a co z podmiotem?

Właściwie w jednym pytaniu są aż trzy pytania i to różnych typów. To one często zakłócają tok odpowiedzi uczniowskich. Studenci mają problemy z konstruowaniem jasnych pytań, np.: pytanie o definicję czasownika i o podmiot zostało sformułowane w następujący sposób:

N: Co określa czasownik?

N: Co wyraża podmiot?

Błędy merytoryczne i niejasne sformułowania zdarzają się dość często na pierwszych lekcjach prowadzonych przez studentów.

Z analiz wynika, że w wydzielonych strukturach pytajnych na pytania protokolarne przypadało około 76%, na pytania koncepcyjne 5%, referujące 11%, a na struktury niejednorodne 8%. Elementem wyróżniającym były odpowiednie operatory oraz intonacja. Największą frekwencję prezentowały konstrukcje z operatorami: *czy, jaki, kto, co, kiedy i dlaczego*. Istnieje również dość ścisła zależność między pytaniem i odpowiedzią. W pytaniach protokolarnych odpowiedź zawiera się niejako w pytaniu, w koncepcyjnych mają wspólny zakres, w referujących zaś są to dwa rozdzielne zakresy. Struktury pytajne ściśle powiązane są z ogniwami lekcji i stosowanymi na niej metodami nauczania. Pytania protokolarne występują na początku lekcji w ogniwie wstępnym. Pytania koncepcyjne i referujące w części właściwej. Często w środkowej części lekcji prowadzonej metodą problemową występują wszystkie typy pytań.

Wyciągając wnioski dydaktyczne z omawianych badań, warto skorzystać z podziału struktur pytajnych i włączyć je nie tylko w lekcję, na której stosowane są różne metody nauczania, ale przede wszystkim zastosować na zajęciach z metodyki w czasie opracowania konspektu próbnego i prowadzenia lekcji próbnych.

W analizie zwrócono również uwagę na pytania zadawane przez uczniów. Możemy podzielić je na dwie grupy: interakcje bezpośrednio związane z wykonywanymi przez uczniów zadaniami²³ oraz interakcje o charakterze społeczno-emocjonalnym. W pierwszym typie znajdują się pytania uczniów typu:

²³ S. Mieszalski: *Interakcje w klasie...*, s. 211; M. Gałuszka: *Struktura pytania dydaktycznego...*; E. Biłos: *Wypowiedzi pytajne...*

(lekcje o upodobnieniach, analizie składniowej i sposobach bogacenia słownictwa)

U: A czy mogą być w wyrazie dwa upodobnienia?

U: Dlaczego są strzałki do tej, która się zmienia, a nie odwrotnie?

U: Dlaczego tak strzałki, przecież wyraz określający i określany są jakoś zależne, to inaczej musi być ta strzałka.

U: Dlaczego nie możemy przyjmować wszystkich wyrazów obcych, to jak mam poprawnie powiedzieć na *backspace* i *enter* w moim komputerze. Nie ma przecież polskiego wyrazu, a ten jest nawet zapisany na klawiaturze?

U: Kazała nam pani przeczytać *Małego Księcia* i pyta nas, jak go rozumiemy. Myślę, że my zupełnie inaczej czytamy i rozumiemy tę lekturę. Jeżeli teraz pani każe nam tak analizować tekst [pytanie nauczycielki: opowiedz ile planet zwiedził Mały Książę i kogo na nich spotkał?], a już w samej książce na początku dorośli nic nie rozumieją z tego, co malują dzieci, to i tak pani myśli inaczej niż ja i moi koledzy.

N: A ty do końca przeczytałeś książkę?

W klasie spotykamy się również z interakcjami międzyuczniowskimi zorientowanymi na tok lekcji, np.: w czasie pracy w grupach (*jak rozwiązaliście ten problem, jakie macie przykłady do grupy A*), jak i nie związane z tokiem lekcji, np. *czy mogę otworzyć okno, kiedy przyniesie pani sprawdziany, mogę iść do Kasi po mazak*.

Każdy wypadek angażowania się uczniów we wzajemne interakcje odciąga ich uwagę od głównego toku; stąd częste wypadki uciszania i dyscyplinowania klasy.

Przedstawione wyniki badań mogą służyć nie tylko nauczycielom, ale również prowadzącym ćwiczenia z metodyki. Po zapoznaniu się z podstawową lekturą proponuje się ćwiczenia, na których studenci dokonają analizy lekcji hospitowanych i studenckich pod kątem zestawienia typów pytań stosowanych w interakcji uczeń — nauczyciel i połączą z tokiem lekcyjnym. Dzieliąc na grupy, każdy zespół ma dokonać takiego przeformułowania pytań, najczęściej protokolarnych, na pytania koncepcyjne i referujące, aby maksymalnie aktywizować uczniów. Z kolei zwracamy uwagę na sposoby aktywizowania ucznia tak, aby on zadał pytanie i próbował z zespołem klasowym rozwiązać problem. Kolejne grupy mają za zadanie ten sam temat opracować z zastosowaniem różnych toków lekcyjnych: podających, problemowych, eksponujących czy praktycznych. Studenci muszą więc zastosować różne metody: od wykładu po gry dydaktyczne czy elementy dramy. Nauczyciele nie zawsze „lubią” pytania uczniów. A właśnie interakcje zorientowane na treść lekcji indywidualizują proces kształcenia. W badaniach nad interakcjami uczeń — nauczyciel zwrócono uwagę, że w szkołach brytyjskich uczniowie pytają dość często nauczycieli i współczynnik ten w świetle badań interakcji wynosi 43, w szkołach amery-

kańskich 34, a w polskich 1,25²⁴. Warto więc na zajęciach z metodyki nauczyć, jak stworzyć sytuację, aby uczeń zapytał, ponieważ nasi uczniowie i studenci nie potrafią pytać. Problem ten łączy się z przyjęciem stylu, strategii nauczania.

Style — strategie nauczania

Na ćwiczeniach z dydaktyki warto wykorzystać przedstawione w pracy S. Mieszalskiego²⁵ opisy stylów nauczania w świetle analiz interakcji. Autor wydzielił cztery podstawowe style nauczania:

- styl A, charakteryzuje się dyrektywnymi wypowiedziami nauczyciela, którym towarzyszy dominacja dyrektywnych wypowiedzi uczniów;
- styl B, cechuje dyrektywność wypowiedzi nauczyciela i reaktywność wypowiedzi uczniów. O ile w stylu A uczeń może być partnerem nauczyciela i w rozwiązywaniu problemu doprowadza do konfliktu pozytywnie rozumianego, o tyle w stylu B przeważa relacja podporządkowania się ucznia i dominacji nauczyciela. Uczeń poddany jest ciągłej kontroli. Podporządkowanie się uczniów jest konsekwencją przekonania, że nauczyciel dysponuje bardziej rozległą i głębszą wiedzą;
- styl C, wyróżnia dominacja dyrektywnych wypowiedzi uczniów przy równoczesnej reaktywności nauczyciela. Występuje w sytuacji lekcji prowadzonej przez uczniów, gdzie reaktywność nauczyciela związana jest z systemem A. Flandersa: akceptacją, ośmielaniem i nagradzaniem, podchwytywaniem i rozwijaniem pomysłów uczniów. Zróżnicowane są również formy pracy uczniów;
- styl D, wyróżnia reaktywność nauczyciela, której towarzyszy reaktywność uczniów. Znamionuje to pasywność uczestników lekcji i ich niechęć do wpływu na jej przebieg. Styl ten odzwierciedla postawę wyczekiwania nauczyciela, który uzależnia przebieg lekcji od reakcji ucznia, ten zaś w pełni jest usatysfakcjonowany wypowiedziami nauczyciela.

W analizowanych materiałach przeważał styl B — dyrektywnych pytań nauczyciela i reaktywnych pytań ucznia. Przypomina to „lawinę pytań” i „syndrom uczniowskich odpowiedzi”. Jeżeli nawet nauczyciel deklaruje metodę problemową na lekcji (konspekt) i stosuje ten typ nauczania (hospitacje), to i tak przebieg procesu dydaktycznego przypomina przyswajania wiedzy przez podawanie wiedzy, a nie rozwiązywanie problemu.

Zadajmy sobie więc pytanie, jaki jeszcze, oprócz stylu B, styl nauczania powinien towarzyszyć nauczycielowi w jego pracy dydaktycznej? Styl nauczania odnosi się nie do treści, lecz do formy (sposobu) pracy dydaktyczno-wycho-

²⁴ S. Mieszalski: *Interakcje w klasie...*, s. 177.

²⁵ Tamże, s. 177—183.

wawczej i obejmuje zespół cech charakterystycznych, wyróżniających tę formę (sposób) spośród innych. Cechą wyróżniającą jest również podział kompetencji w klasie szkolnej między nauczycielem i uczniem, co decyduje o tym, kto ma większy wpływ na tok wydarzeń na lekcji i kto jest przedmiotem, a kto podmiotem działań nauczyciela i ucznia.

Omawiając wpływ pytań nauczyciela (studenta) na styl nauczania, dydaktycy zastanawiają się nad sposobem budowania pytań. To już jest nie tylko sprawa formy, ale i treści nauczania. Ma rację więc M. de Lewis, pisząc: „Łatwiej jest ocenić umysł człowieka na podstawie jego pytań niż na podstawie jego odpowiedzi.”

Aktywność uczniów różnicuje się w zależności od materiału nauczania, konkretnych zadań dydaktycznych, ale efektywność i intensywność zależy przede wszystkim od tego, czy uczniowie będą rozwiązywać problemy, czy też nie. Ponieważ pełną i maksymalną aktywność może zapewnić nauczanie problemowe, ono też daje możliwości prezentacji różnych stylów nauczania, to najpierw nauczymy tego studentów i nauczycieli, a później zastosujemy na lekcjach. Niech więc dominujący styl B zastąpi styl mieszany A, B, C. Uwieńczeniem ćwiczeń z metodyki niech będzie przygotowanie lekcji z dominacją różnych stylów uczenia oraz różnorodnym sposobem formułowania pytań dydaktycznych w interakcjach uczeń — nauczyciel.

Уршуля Жидэк-Беднарчук

ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА УРОКАХ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Резюме

Во многих работах из области коммуникации между учителем и учеником применяются понятия: „дискурс”, „диалог”, „разговор”, „конверсация”. В статье автор прежде всего обращает внимание на дискурс, так как предполагает он субъективное обращение с учеником. Сама организация дискурса может быть формой нашего знания, а также контролем и расширением или ограничением разных содержаний.

Результативность и продуктивность обучения зависят от типов интеракции. Модификация системы интеракции по фландерсу о проблеме дидактического вопроса на уроках польского языка представляет обстановку вопроса и ответа в дидактическом процессе. Анализ материала (записанные уроки, посещение лекций и документация из студенческих практик) указывает, что в польской школе встречаемся с проблемой „лавинных вопросов учителя” и „синдромом ученических ответов”. В вопросах преобладают протоколярные вопросы, зато наименее является концепционных вопросов.

Типы интеракции на уроках определяют стили обучения, такие как директивный, партнёрский и реактивный.

Urszula Żydek-Bednarczuk

DIDACTIC COMMUNICATION DURING POLISH LANGUAGE LESSONS

Summary

In various studies in the area of communication between the teacher and pupil may be found the terms: „discourse”, „dialogue”, „conversation”, „talk”. In this article attention is drawn particularly to the discourse since it presupposes the subjective treatment of the pupil. The actual organisation of the discourse may be a form of our knowledge and also control and broadening or limiting of various contents.

Effectiveness and productivity of the teaching depends on the type of interactions. Modification of the system of interactions according to Flanders on the problem of the didactic question during Polish language lessons illustrates the question and answer situation in the didactic process. Analysis of actual material (recorded lessons, check supervision of lessons, documentation from students' practice work) indicates that in the Polish school we are confronted with the problem of „avalanche questions from the teacher” and „pupils' replies syndrome”. Predominating among the questions are those of purely factual type, the least frequent are conceptual questions.

Types of interactions during lessons determine the teaching style, that is the directive, partnership or reactive style.