

Anna GROCHULSKA

Pytania jako kategoria dydaktyczna w edukacji polonistycznej

Uwagi wstępne

Zacznijmy od tezy, że w dialogu edukacyjnym swoistą, bo wielofunkcyjną kategorią dydaktyczną jest wypowiedzenie pytajne, potocznie nazywane pytaniem. Zdanie pytajne jako rodzaj komunikatu stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, zwłaszcza logiki, językoznawstwa, psychologii, psycholingwistyki, pedagogiki, filozofii, semiotyki. Okazuje się, iż w języku różnych nauk kategoria ta nie jest jednolicie definiowana. Na przykład językoznawca pojmuje pytanie jako konstrukcję składniową, na którą domagamy się odpowiedzi w postaci zdania orzekającego lub oznajmienia¹, jako minimalny element jednostki dialogowej, określonej strukturą pytania i komplementarnością wobec niego struktury odpowiedzi². Pedagog w pytaniu dostrzega żądanie uzupełnienia treści danej już w pytaniu³; ustalenia związków przyczynowo-skutkowych między tym, co znane, a tym, co nieznanie lub mało znane⁴.

Odmienność w ujęciu definicji tego terminu wcale nie musi być wyrazem sprzeczności, wskazuje natomiast na inne obszary badawcze i podejście metodologiczne. Nas interesować będzie pytanie z perspektywy jego funkcji edukacyjnej. Funkcję tę, oprócz pytania, pełnią także inne bodźce słowne w formie polecenia, wskazówki, potwierdzenia, zachęty, instrukcji. Spełniają

¹ Por. K. Pisarkowa: *Wypowiedzenia*. W: *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. Urbańczyk. Wrocław—Warszawa—Kraków 1992, s. 381.

² B. Boniecka: *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*. W: „*Studia Językoznawcze*”. T. 6. Wrocław 1980, s. 7.

³ K. Sośnicki: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1963, s. 89.

⁴ S. Racinowski: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa 1967, s. 11.

one względem wypowiedzenia pytajnego funkcję koherentną, a niekiedy przejmują jego zadanie⁵.

Ogólna charakterystyka wypowiedzeń pytajnych

Zdanie pytające jest swoistym bodźcem słownym, modalną jednostką dialogową, zawierającą intencję nadawcy. Tą intencją jest zdanie orzekające lub oznajmienie, np.: *Czy przeczytałeś tę książkę? — Tak, przeczytałem. Czytałeś? — Czytałem*⁶.

Każde pytanie jest wytworem konkretnej osoby, realizuje się zawsze w określonych warunkach i w różny sposób. Mam tu na myśli wykładniki pytajności: partykułę pytajną, zaimki pytajne, akcent zdaniowy i intonację. Wykładnikiem pytajności w zdaniu: *Czy opracowałeś reportaż?*, jest partykuła pytajną „Czy?”, a osnową pytania ... *opracowałeś reportaż*. Osnowa pytania to ta część wypowiedzenia pytajnego, która wchodzi w jego skład poza zwrotem pytajnym. Partykuła jest tu znakiem alternacji, wyrazem semantycznie silnym może być w tym zdaniu czasownik, i ten wyraz staje się głównym nośnikiem intonacji.

Inaczej dzieje się w pytaniu, w którym wykładnikiem pytajności jest zaimek, np.: *Kto przeczytał tę książkę?* Zaimek pytajny stoi na początku zdania i na niego właśnie pada kulminacyjny akcent zdaniowy. Przesunięcie zaimka pytajnego na drugą pozycję w zdaniu: *Przeczytał ktoś tę książkę?*, czyni głównymi nośnikami intonacji bądź czasownik *przeczytał*, bądź zaimek wskazujący *ten*, bądź też rzeczownik *książkę*.

Warto wspomnieć o takich pytaniach, które są świadomie niedokończone, np.: *Bohaterem tych wydarzeń był...?*, lub pozbawione zwrotu pytajnego, np.: *Byłeś w księgarni w ubiegłym tygodniu?* W obu wariantach wykładnikiem pytajności są tylko czynniki prozodyczne: akcent i intonacja.

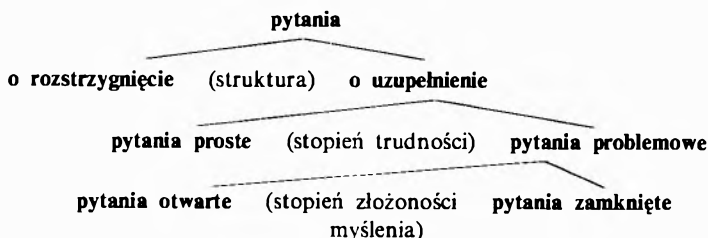
Sposób formułowania pytań dyktuje sytuacja komunikacyjna. Sytuacje codzienne, swobodne, nawet półoficjalne dopuszczają rozmaity szyk składników w pytaniu. Sytuacje instytucjonalne, a do takich zaliczam dialog edukacyjny, wymagają już świadomej kompozycji struktury wypowiedzenia pytajnego.

Inną kwestią jest logika pytań. Logika pytań pozwala określić ich znaczenie poznawcze przez analizę konstrukcji, jaką tworzą różne rodzaje pytań i odpowiedzi. Znaczyliby to, iż różnią się one strukturą, stopniem trudności i sposobem odpowiadania na nie.

⁵ H. Jarosz: *Pytania w funkcji innej niż pytania*. „Język Polski” 1986, z. 5.

⁶ Por. B. Boniecka: *O zależności między modalnością pytania a jego aktualnym rozczłonkowaniem*. „Poradnik Językowy” 1979, z. 4, s. 160—171; K. Polański: *Modalność*. W: *Encyklopedia języka polskiego...*, s. 201.

Typologia językowo-dydaktyczna wypowiedzeń pytajnych i ich cechy różnicujące



Wypowiedzenia pytajne ze względu na swoją strukturę dzielą się na **pytania o rozstrzygnięcie** i **pytania o uzupełnienie** (pytania dopełnienia), a ze względu na stopień trudności i sposób odpowiadania na nie — na **pytania proste** i **pytania problemowe** (złożone).

Pytanie o rozstrzygnięcie zbudowane jest z partykuły pytajnej *czy* i osnowy pytania. Ma z góry określoną liczbę odpowiedzi właściwych. Oto przykład pytania o rozstrzygnięcie i możliwe odpowiedzi na nie: *Czy zgadzasz się z decyzją o pełnej rehabilitacji Jacka Soplicy?*

1. *Tak, zgadzam się.*
2. *Nie zgadzam się.*
3. *Nie wiem, jaki powinien być zakres rehabilitacji Jacka Soplicy.*
4. *Nie mam wyrobionego zdania na ten temat.*

Jak widać, odpowiedzi na pytanie o rozstrzygnięcie mają stereotypową strukturę i ograniczoną liczbę odpowiedzi właściwych. Nie prowokują też do intelektualnych dociekań i z tego względu mają ograniczony zakres stosowności w edukacji szkolnej.

Pytania o uzupełnienie, w logice formalnej nazywane pytaniami dopełnienia⁷, stanowią drugi rodzaj wypowiedzeń pytajnych o swoistej strukturze i liczbie podawanych na nie odpowiedzi. Ten rodzaj zdań zawiera **niewiadomą pytania**, na którą wskazuje zwrot pytajny, wyrażony zaimkiem lub przysłówkiem: *kto?*, *co?*, *który?*, *jaki?*, *kim?*, *jak?*, *czyj?*, *gdzie?*, *dlaczego?*, *po co?*

Przykłady pytań o uzupełnienie:

1. *W jakich czasach i wśród jakich ludzi żył Janko..., bohater nowelki Henryka Sienkiewicza?*
2. *W jaki sposób Aleksander Fredro przedstawił w „Zemście” swoich szlacheckich bohaterów?*
3. *Dlaczego wiersz Tadeusza Różewicza „Przepaść” ma taki tytuł?*

⁷ Z. Kraszewski: *Logika — nauka rozumowania*. Warszawa 1975, s. 207.

W wypowiedzeniach pytajnych tego typu część informacji jest podana:

1. Bohaterem nowelki Henryka Sienkiewicza jest Janko.
2. Aleksander Fredro jest autorem *Zemsty*, główne postaci utworu reprezentują stan szlachecki.
3. *Przepaść* to tytuł wiersza napisanego przez Tadeusza Różewicza.

Brakującą część informacji musi uczeń podać w odpowiedzi na pytanie, a przygotowanie odpowiedzi niewątpliwie ułatwia część informacji zawartej w osnowie pytania. Spełnia ona wymóg skuteczności pytania, wyrażający się w zabezpieczeniu realizacji ujętego w pytaniu celu dydaktycznego. Tak więc odpowiedź wyznacza sama struktura pytania, co nie znaczy, że taka struktura wypowiedzenia pytajnego zabezpiecza przed odpowiedziami niewłaściwymi bądź nieściśłymi. Przypomnijmy, że liczba odpowiedzi właściwych nie jest tu ściśle określona, zwłaszcza gdy dotyczą one indywidualnych konkretyzacji elementów świata przedstawionego w utworze literackim.

Są wśród pytań o uzupełnienie **pytania proste** i **pytania problemowe** (złożone). Różnią się stopniem trudności i sposobem odpowiadania na nie. I tak, wypowiedzenia pytajne typu: *Z jakich części zbudowany jest wyraz pochodny? Co jest treścią monologu Julii?* (W. Szekspir: *Romeo i Julia*), mają wszystkie cechy pytania prostego, ponieważ:

- w pytaniu brakuje elementu, który ma się znaleźć w odpowiedzi nie wymagającej złożonego procesu myślenia;
- brakujący element dotyczy sprawy jednostkowej, ma niski stopień trudności, a więc i odpowiedź jest łatwiejsza;
- pytanie zawiera informację ułatwiającą odszukanie brakującego elementu według znanego uczniom algorytmu.

Pytania proste na ogół nie wymagają od ucznia dłuższego zastanawiania się nad właściwą odpowiedzią. Tytułem przypisu dodajemy, że pytania o rozstrzygnięcie i proste pytania o uzupełnienie stanowią informacyjną odmianę dialogu edukacyjnego, określoną merytoryczno-logicznym i koherentnym związkiem pytań i odpowiedzi.

Inaczej rzecz się przedstawia w sytuacji **pytań problemowych**. Mają one wyższy stopień trudności i dyktują inny sposób poszukiwania na nie odpowiedzi. W szkolnym dialogu dydaktycznym są pytaniami o przyczynę lub powód albo pytaniami o skutek. I jedno, i drugie dotyczą relacji przyczynowo-skutkowych, wskazują na brakujące elementy tych relacji i żądają ich uzupełnienia. A jednocześnie sygnalizowana relacja przyczynowo-skutkowa implikuje szereg pytań szczegółowych typu:

- co należy wiedzieć, żeby uzupełnić niewiadomą pytania;
- co się wie w zakresie treści pytania;
- czego się w tym zakresie nie wie;

- co uczynić, by dowiedzieć się tego, co potrzebne;
- jak posłużyć się posiadaną wiedzą w odpowiedzi na pytanie⁸.

Pytania problemowe mieszczą się w strategii intelektualnego dociekania, w strategii poszukiwań; wyznaczają wykonanie kolejnych kroków poznawczych i — przywołując powiedziane niegdyś słowa Jerome Brunera: „[...] uczą [...] tego, jak rzeczy są wzajemnie powiązane”⁹.

Odpowiedź na pytanie problemowe wymaga złożonych operacji myślowych, takich jak: tworzenie pomysłów i hipotez, analiza i synteza, rozumowanie, wnioskowanie i uogólnianie, dokonywanie wyboru. Pytania problemowe w rzeczy samej sytuują ucznia w roli badacza, a jego czynności w poszukiwaniu odpowiedzi przyjmują cechy działań twórczych.

Ze względu na różne właściwości przedmiotu (tematu) dialogu edukacyjnego pytania problemowe mogą stymulować myślenie o różnym stopniu złożoności, co skłania do przyjęcia **stopnia złożoności myślenia** za kryterium podziału problemowych wypowiedzi pytajnych na **pytania otwarte** i **pytania zamknięte**¹⁰. W odniesieniu do pytań otwartych nie można określić schematu odpowiedzi ani podać, z ilu zdań może być złożona właściwa odpowiedź. Pytania otwarte implikują wiele odpowiedzi właściwych. Przy formułowaniu odpowiedzi na pytania otwarte zachodzi myślenie **dywergencyjne**. Prześledźmy istotę tego rodzaju pytań edukacyjnych na następujących przykładach: *Co w opowiadaniu jest zgodne z naszymi wyobrażeniami o świecie, a co jest niedorzecznością?* (S. Mrozek: *Słoń*); *Jak mogłyby potoczyć się zdarzenia inaczej, zgodnie z twoimi oczekiwaniami?*

W pytaniach otwartych zawiera się idea dialogu jako „ruchu myśli”, „ciągłej wymiany myśli”¹¹. Sygnalizują one pytalność, ciągłe pytanie, a nie zapytywanie o ustalone już znaczenia. Nie są to pytania o odtworzenie, uzupełnienie bądź porządkowanie informacji, chociaż takie funkcje w pewnym stopniu również pełnią. Pytania otwarte dopuszczają natomiast pełną swobodę kreowania, a dokładniej — wytwarzania, generowania treści odpowiedzi; pozwalają na przekształcanie (transformację) elementów świata przedstawionego w utworze literackim i innych tekstach kultury. Wartość kształcąca pytań otwartych wpisana jest w ich funkcję generatywno-transformacyjną, wyzwalającą myślenie samodzielne, twórcze.

Jednakże w praktyce szkolnej nadal szerszy zakres stosowności przypisuje się pytaniom zamkniętym, chociażby ze względu na fakt, iż rozu-

⁸ Merytorycznie zbliżony ciąg pytań implikowanych odczuwaną sytuacją problemową i wolą rozwiązania problemu znajdujemy w: K. Kruszewski: *Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski, K. Konarski. T. 1. Warszawa 1992, s. 109.

⁹ J. Bruner: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964.

¹⁰ M. Lipczyńska, W. Wolter: *Elementy logiki*. Warszawa 1980, s. 229.

¹¹ *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992, s. 44.

mienie tych pytań oznacza odtworzenie ustalonych już znaczeń. A także dlatego, iż spełniają dwa ważne dla sytuacji dialogu warunki: **warunek konkretności** i **warunek realizmu**. Konkretności — bo dopuszczają jedną lub dającą się określić skończoną liczbę odpowiedzi właściwych, wyrażonych w kategoriach wyników rozumowania, podlegających obiektywnej ocenie; realizmu — bo stawiają ucznia wobec zadania, któremu potrafi sprostać. Nie bez znaczenia jest i to, że przygotowanie odpowiedzi na pytanie zamknięte wymaga myślenia konwergencyjnego, w rzeczy samej bliższego strukturze myślenia ucznia w średnim wieku szkolnym. Sygnalizowane warunki spełniają następujące przykłady pytań zamkniętych:

Jak Bruegel w „Upadku Ikarą” zinterpretował ten mit?

Jak Iwaszkiewicz nawiązał do obrazu malarza flamandzkiego w swoim opowiadaniu „Ikar”?

Co jest tematem pieśni „Czego chcesz od nas, Panie”?

I pytania otwarte, i pytania zamknięte wymagają od uczniów wysiłku myślowego, samodzielności, pozytywnego nastawienia, dostatecznie silnej motywacji, także — koncentracji uwagi na niewiadomej pytania, wewnętrznej dyscypliny i pewnej dozy wstępnego zainteresowania przedmiotem pytań. Są to warunki niezbędne do zaistnienia produktywnego dialogu między nauczycielem i uczniami, **zaistnienia komunikowania współpracującego**.

Pytania nauczyciela mogą stać się swoistą sztuką wyzwiania myśli ucznia wtedy, gdy spełniają wiele warunków (cech) określających ich dydaktyczną przydatność. Można je uzyskać tylko przez odpowiednie przygotowanie, właściwe dostosowanie przedmiotu pytań do możliwości intelektualnych ucznia i właściwy sposób formułowania myśli pytającej. A zatem powinny być sformułowane **jasno** (ogólnikowe pytania typu: *Co wiesz o twórczości Wisławy Szymborskiej?*, są zawsze dla ucznia niejasne), **poprawnie**, we właściwej formie gramatycznej, ani za łatwe, ani za trudne. Pytania łatwe szybko ucznia nużą, pytania za trudne — zniechęcają.

Celowość — to kolejna cecha „dobrego” pytania. Pytania celowe to wypowiedzenia odnoszące się wprost do uczniów, rozumiane jako niezbędne, dotyczące konkretnych, empirycznie wyrażonych wyników ich rozumowania. Pytania improwizowane, przypadkowe, zorientowane na wywołanie werbalnej aktywności ucznia nie powinny mieć miejsca w strukturze lekcji, bo niczego do przedmiotu dialogu nie wnoszą. Nie są pożądaną w sensie edukacyjnym kategorią dydaktyczną. Wskazane jest natomiast, by nauczycielskie pytania były podporządkowane właściwym zasadom nauczania, czyli — by **koncentrowały uwagę uczniów na treściach istotnych; stwarzały sprzyjające warunki do skojarzeń myślowych, rozumowania, wartościowania, oceny i wyborów**.

Nie bez znaczenia dla sytuacji komunikowania współpracującego w dialogu: **nauczyciel — uczeń**, są pewne właściwości postępowania nauczyciela

względem ucznia, postępowania wytwarzającego **psychologiczną sytuację dialogu**. Tymi właściwościami są:

- przychylność, dobre intencje wobec ucznia;
- przejawy ciepła i życzliwości;
- jawność intencji;
- siła i zaangażowanie w przedmiocie dialogu;
- przejawy odpowiedzialności za słowa¹².

Nie bez znaczenia jest i to, że takie właściwości postępowania „wyciszają” stresogenne dla ucznia poczucie dominacji nauczyciela i niskiej samooceny własnych kompetencji językowych i merytorycznych¹³. Z perspektywy psychologicznej ważne są także pozawerbalne wzmocnienia wysiłku myślowego ucznia poprzez stosowną do sytuacji mimikę i wyważoną gestykulację. Uśmiech, skiniecie głową jako potwierdzenie, że odpowiedź jest właściwa i poprawnie sformułowana, ruch dłoni, zachęcający do kontynuowania odpowiedzi — zastępują skutecznie stereotypowe bodźce słowne i korzystnie mobilizują koncentrację uwagi.

Cztery modele interakcji w dialogu edukacyjnym

Dydaktyczna funkcja komunikowania współpracującego tak naprawdę zaistnieje wtedy, kiedy w relacji: **nauczyciel — uczeń**, pojawi się szczególnie silny impuls stymulujący aktywność psychiczną ucznia, gdy przedmiot dialogu przyjęty zostanie jako swoiste wyzwanie, któremu warto sprostać, i które zaowocuje pytaniami uczniów. Nieważne, czy z perspektywy oczekiwań nauczyciela będą one istotne czy nieistotne. Z perspektywy szkolnej sytuacji ucznia nie ma pytania nieistotnego, jeżeli przyjmiemy za Thomasem, że pytanie ucznia jest odpowiedzią na stany rzeczy, „tak jak je widzi i pojmuje działający podmiot”¹⁴. Szkoła bowiem, według założeń samej idei kształcenia, ma być miejscem rozwoju ucznia, miejscem stwarzania mu warunków do stawiania pytań i uczenia się tej sztuki.

Nie jest to błaha kwestia, gdyż brak nastawienia ze strony nauczyciela na wypowiedzenia pytań uczniów staje się równoznaczne — jak swego czasu pisali R. Gloton i C. Clero — z odrzuceniem niepowtarzalnej szansy na przyspieszenie ich rozwoju umysłowego. Zachęcanie ich natomiast do stawiania pytań i formułowania problemów ożywia ich ciekawość i wspiera procesy niezależnego myślenia.

¹² J. Mellibruda: *Ja—ty—my*. Warszawa 1980; N. Tałyzina: *Kierowanie procesem przyswajania wiedzy*. Warszawa 1980; S. Mik a: *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa 1981; E. Putkiewicz: *Proces komunikowania na lekcji*. Warszawa 1990.

¹³ E. Putkiewicz: *Proces komunikowania na lekcji...*, s. 115—127.

¹⁴ Podaję za: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. K. Kruszewski, K. Konarzewski. T. 2. Warszawa 1992, s. 93.

A tymczasem prawidłowością trwale wpisaną w edukacyjną rzeczywistość jest malejąca, proporcjonalnie do kolejnych etapów edukacyjnych, lista pytań postawionych przez uczniów. Z najniższą liczbą pytań uczniowskich spotykamy się w szkole średniej, z najwyższą — na etapie nauczania początkowego. Taka sytuacja nadaje owej relacji **cechę stopniowalności**, pozwalającą wyodrębnić cztery schematy interakcyjne między nauczycielem a uczniem, określające podmiotowość ucznia, rozumianą w kategoriach odpowiedzi na bezpośrednią sytuację zewnętrzną, ustosunkowania się do okoliczności sytuacyjnych¹⁵. Są to:

- **działania własne**, gdy nauczyciel występuje w roli inicjatora i włącza uczniów we własną strategię działania;
- **działania ucznia**, kiedy uczeń przyjmuje rolę realizatora sytuacji dydaktycznej, nie proszony włącza się w strategię działania nauczyciela i wywołuje jej modyfikację;
- **działania wspólne**, gdy nauczyciel ustala z uczniami jakąś wspólną strategię działania i wspólnie ją realizuje;
- **dialog** — rozumiany tu jako skuteczna wymiana myśli na wspólny temat.

W tej typologii granice między schematami interakcyjnymi są w gruncie rzeczy nieostre, a i w praktyce szkolnej możliwe są różne układy zachowań interakcyjnych. Tak więc ustalone schematy prawie nigdy nie występują w czystej postaci. Każdy z wymienionych schematów interakcyjnych stwarza też inny zakres informacji zwrotnych w formie pytań i odpowiedzi oraz stwarza inne możliwości edukacyjne.

Pierwszym schematem (**działania własne**) na przykład posłużyć się można na początkowym etapie analizy utworu literackiego, w momencie intuicyjnego określenia jego problematyki, jeżeli nauczyciel nakłoni uczniów do wypowiedzi zachętą typu: *Ta książka wielu czytelników frapuje, bo nie wszystko wydaje się takie oczywiste, czytelne. Pytajcie o to, co dla was niejasne, niezrozumiałe...*

Taka zachęta wywołuje zwykle efekt perlokucyjny, to znaczy prowokuje uczniów do zareagowania na wyrażoną intencję nauczyciela. Z pytań uczniowskich, w taki sposób sprowokowanych, nauczyciel więcej dowie się o odczytaniach tekstu, o indywidualnych konkretyzacjach świata przedstawionego, o postawach i horyzontach czytelniczych niż z uczniowskich odpowiedzi na pytanie własne.

Drugi schemat werbalnych zachowań (**działania ucznia**) najczęściej jest wywołany nasyconym emocjonalnie przedmiotem sytuacji dydaktycznej. Mogą się tu pojawić uczniowskie pytania o organizację i strukturę działań własnych

¹⁵ Tak istotę podmiotowości pojmuję M. Kofta. Podaję za: S. Mieszalski: *Dylematy myślenia pedagogicznego w stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*. W: *Nauczyciel — uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzikowa. Kraków 1996.

(np. *W jaki sposób wypełnić test sprawdzający? Z czego i w jakiej kolejności przygotować się do lekcji powtórzeniowej? Jaki wybrać wariant kompozycyjny rozprawki?*), pytania o wyjaśnienie nieścisłości pojęcia, tematu domowego zadania, trudnych zjawisk językowych itp.

Włączenie się ucznia w strategię działania nauczyciela może być też wywołane brakiem efektu illokucyjnego, czyli takimi sytuacjami dydaktycznymi, w których intencje nauczyciela są dla uczniów nieczytelne, nie w pełni zrozumiałe. Sens takich pytań uczniowskich najtrafniej wyraża myśl Gadamera: „[...] rozumienie [...] nie oznacza jednak aktualizowania w sobie cudzych myśli, lecz przeciwnie, zderzenie z czymś obcym, zgodnie z tezą, iż prawdziwe rozszerzenie naszego »ja« leży w spotkaniu z niezrozumiałym”¹⁶.

Inna jest dynamika działań w trzecim schemacie interakcyjnym (**działania wspólne**), sprowadzającym się do wspólnego pola uwagi i do reakcji uczniów (w formie pytań inwencyjnych, hipotetycznych, twórczych) na to, co mówi nauczyciel. Praktyka edukacyjna stwarza wiele takich możliwości realizacyjnych, chociaż nie zawsze są one przez nauczyciela dostrzegane i doceniane. Takie możliwości daje obserwacja zjawisk językowych (np. obserwacja funkcji rzeczownika w zdaniu), wyzwająca pytania uczniowskie o potwierdzenie prawidłowości własnych uogólnień, analiza dzieła literackiego i innych tekstów kultury, prowokująca pytania o prawidłowość własnych odczytań, np. sensu rozproszonego w różnych warstwach utworu, funkcji struktury wersyfikacyjnej.

Z kolei pytania nauczyciela w tym schemacie komunikowania współpracującego muszą spełniać funkcję motywującą, organizacyjną i kontrolno-korektywną, czyli wspierać dzięki stosownie dobranemu systemowi wzmocnień trud myślenia, określać strukturę merytoryczną rozważań, diagnozować bieżące postępy uczniów i korygować ewentualne nieścisłości, przekłamania. Współpracujący z nauczycielem uczeń może poznać o wiele więcej i dokładniej, a stawiane przez niego pytania będą empirycznym, rzeczowym wskaźnikiem żywego zainteresowania przedmiotem lekcji.

Rzeczywistą naturą pytań jest — pisze Gadamer — czynienie rzeczy niedookreślonych, a sens interesującego ciągu pytań mieści się w dialogu¹⁷. Dialog jest czwartą możliwością interakcji edukacyjnej, charakteryzującą się wspólnym polem uwagi, informacją zwrotną i efektem perlokucyjnym. W codziennej praktyce szkolnej dialog tak pojęty jest ciągle zjawiskiem incydentalnym, bo trudnym w realizacji ze względu na bariery kulturowe, językowe, a także ze względu na pewne uczniowskie stereotypy myślenia o szkole, na które składa się postrzegany dystans między nauczycielem i uczniem, odczucie dominacji nauczyciela i subiektywnie formułowana sytuacja szkolna ucznia.

¹⁶ Podaję za: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992, s. 47.

¹⁷ Tamże, s. 46.

Jednakże idea prawdziwego dialogu nauczyciela z uczniami, mimo barier natury psychologicznej czy barier kulturowych, jest możliwością realną i wskazaną.

Зamiast zakończenia

Pytania nauczyciela prowokują do odpowiedzi. A *de facto* — pytanie wymaga odpowiedzi. I to odpowiedzi spełniającej warunek poprawności merytorycznej i językowej. Tylko w sytuacjach szczególnego napięcia, emocjonalnego nasycenia i żywego zainteresowania przedmiotem edukacyjnego dialogu może nauczyciel przyjąć odpowiedź lakoniczną, wskazującą na wartki tok rozumowania ucznia i szybkość jego skojarzeń. W rzeczy samej poprawna wymiana pytań i odpowiedzi w różnych sytuacjach dydaktycznych ułatwia uczniom nie tylko zdobywanie nowych wiadomości i ich rozumienie, nie tylko kształtuje kulturę umysłu, jest także ćwiczeniem językowym, podnoszącym poziom sprawności komunikowania, tak niezbędnej w różnych sytuacjach społecznych interakcji. A najwięcej dydaktycznych okazji stwarza ku temu język polski jako przedmiot nauki szkolnej.

Анна Грохульска

ВОПРОСЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Резюме

В преподавании польского языка и литературы на этапе начального образования двигательным фактором воспитательного диалога являются вопросы учителя и ответы учеников. Вопросы преподавателя отличаются структурой и степенью трудности, активизируют также разную степень сложности мышления у учеников. Вторым важным фактором воспитательного диалога является атмосфера между учителем и учениками, называемая психологической ситуацией диалога. Психологическую ситуацию диалога, а также степень интенсивности интеракции между учителем и учениками определяют четыре модели интеракционного поведения. Они отличаются объёмом информации обращения в форме вопросов и ответов. Наиболее выгодной является модель общения сотрудничающего, характеризующаяся общей (т.е. учителя и учеников) областью внимания и вопросами учеников, заинтересованных создавшейся дидактической ситуацией. Наибольшие возможности общения сотрудничающего содержит польский язык как предмет изучения в школе.

Anna Grochulska

QUESTIONS AS DIDACTICAL CATEGORY IN EDUCATION OF TEACHERS OF POLISH

Summary

In education of Polish language teachers in the initial stage the causative factor of an educational dialogue can be teacher's questions followed by his pupil's answers. The questions asked by the teacher differ both in structure and a degree of difficulty so they usually activate various degree of thinking complexity of the pupils. The second important factor of such an educational dialogue is the atmosphere of interactions among the teacher and his pupils called a psychological situation of the dialogue. The psychological situation of school dialogue and the degree of intensity of interactions among the teacher and his pupils can be determined by four models of interactive type of behaviour. They differ from one another in the range of information obtained "in return" expressed by either questions or answers. The most favoured is the model of cooperative type of communication characteristic of the commonly shared (by the teacher and his pupils) area of attention and the questions asked by the pupils truly interested in the created didactical situation. Polish language as the subject of school syllabus has the greatest potential for teaching school children cooperative communication skills.