



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Dyskurs pytajny i jego uwarunkowania w komunikacji dydaktycznej

Author: Olga Przybyła

Citation style: Przybyła Olga. (2009). Dyskurs pytajny i jego uwarunkowania w komunikacji dydaktycznej. "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 20 (2009), s. 114-129).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Olga PRZYBYLA

Dyskurs pytajny i jego uwarunkowania w komunikacji dydaktycznej

*Sześciu uczciwych miałem sług,
Zawdzięczam im wszystko,
Co wiem.
Imiona ich brzmią:
Co? i Jak?,
Dlaczego?, Kiedy?,
Kto? i Gdzie?*

Rudyard Kipling: *The elephant child*

W literaturze naukowej komunikację dydaktyczną ujmuje się jako proces porozumiewania się, w którym „dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzą do zbliżenia wzajemnego swych punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia”¹. Dialogiczna koncepcja kształcenia nadaje równocześnie uczniowi oraz jego nauczycielowi rolę podmiotów w działalności skierowanej na nich, prawa do wolnego (wewnętrznie) rozwoju ich osobowości, opartego na zasadzie współdziałania i wzajemnego poszanowania². Douglas Barnes, pisząc przed laty o szkole, podkreślał, że porozumiewanie się nauczyciela z uczniami stanowi rdzeń edukacji³. Interakcyjny wymiar komunikacji dydaktycznej niesie ze sobą konotację *język w użyciu*⁴ i ewokuje kategorię dyskursywności.

Dyskurs dydaktyczny (zwany również edukacyjnym, szkolnym) jest pewnym zdarzeniem komunikacyjnym w określonej sytuacji społecznej. To szeroko

¹ A. Okońska-Walkowicz: *Przydatność wychowawczych koncepcji personalistycznych i liberalnych w wychowaniu dla demokracji*. W: *Wychowanie do demokracji. Materiały międzynarodowej sesji pedagogicznej*. Kraków 1991, s. 26.

² Por. L. Olszewski: *Człowiek jako podmiot procesu edukacyjnego*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2, s. 8.

³ D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.

⁴ Por. A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa 1998, s. 18—19.

rozumiany proces, w którym uzewnętrzniają się podmioty mówiące i związane z nimi odniesienia nadawczo-odbiorcze, moment oraz miejsce mówienia. W dochodzeniu interlokutorów do porozumienia ważny element stanowi każdorazowo kontekst zdarzenia sytuacyjnego, uwarunkowanego środowiskowo i kulturowo⁵. W charakterystykach dyskursu szkolnego ważne miejsce przypada dyrektywnym aktom mowy, przede wszystkim strukturom pytajnym. Z badań Sinclaira i Coultharda wywodzi się trzyczęściowy wzór dyskursu obejmujący:

- zainicjowanie dyskursu w postaci pytania nauczyciela (*initiation*),
- odpowiedzi ucznia (*response*),
- ocenę wypowiedzi (*evaluation*) zawierającą komentarz lub informację (*feedback*)⁶.

Komunikowanie oparte na zadawaniu pytań jest jednym z wiodących aspektów dyskursu dydaktycznego⁷. W artykule przedstawiam wybrane obszary edukacji polonistycznej, w których kategorie pytajności i dyskursywności łączą się. Pełny opis związku tych dwóch istotnych zjawisk rzeczywistości myślowej nie jest możliwy do zrealizowania w jednym artykule. Koncentruję się więc na wybranych kwestiach: 1) zwracam uwagę na determinanty dyskursu pytajnego i jego uwarunkowania łączące się z antropocentryczną orientacją dydaktyki; 2) przedstawiam główne założenia sztuki zadawania pytań; 3) podkreślam rangę umiejętności aktywnego słuchania z uwzględnieniem jej aspektów zarówno dla polonistycznego, jak i społeczno-kulturowego kształcenia; 4) omawiam klasyfikację pytań według czynności myślenia, przedstawiam zasady ich konstruowania oraz wykorzystania ich w polonistycznej praktyce.

⁵ Problematykę dyskursu szkolnego omawiają m.in. J. Latocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel, J. Oźdżyński. Kraków 1997, s. 31—37; U. Żydek-Bednarczuk, B. Zeler: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 39—51; J. Porayski-Pomsta: *Dyskurs—Tekst—Wypowiedź*. Warszawa 1998; M. Kawka: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999; B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków 1999; *Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T.A. van Dijk. Przeł. G. Grochowski. Warszawa 2001; O. Przybyła: *Akty mowy w języku nauczycieli*. Katowice 2004, s. 13—14; Eadem: *Dyskurs szkolny i jego uwarunkowania* [w druku].

⁶ H. Plat, J. Platt, J.C. Richards: *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London 1992, s. 137. Cyt. za: S. Śniatkowski: *Dyskurs edukacyjny w literaturze anglojęzycznej*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 66.

⁷ Współczesna edukacja polonistyczna zwraca bowiem szczególną uwagę na rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych ucznia. Por. J. Kowalikowa: *O właściwą rangę wiedzy językowej w zreformowanej szkole*. W: *W kregu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002, s. 39—46; R. Pawłowska: *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*. W: *W kregu zagadnień...*, s. 47—56; J. Porayski-Pomsta: *Psycholingwistyka i co z niej wynika dla kształcenia językowego w szkole*. W: *W kregu zagadnień...*, s. 127—131; U. Żydek-Bednarczuk: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kregu zagadnień...*, s. 47—56.

Determinanty dyskursu pytajnego i jego uwarunkowania

Od lat pedagodzy oraz dydaktycy zorientowani na badanie komunikacji dydaktycznej i zagadnienia dyskursu szkolnego podejmują kwestię dominującej roli nauczyciela w organizacji procesu kształcenia oraz podkreślają problem skostnienia metodycznego struktury lekcyjnej⁸. Dystynktywną cechą komunikacji dydaktycznej (dyskursu szkolnego) jest przede wszystkim jej interakcyjny charakter i zwrócenie uwagi na sytuację nadawcy i odbiorcy, ich wiedzę o świecie, systemy wartości, warunki, w jakich przebiegała socjalizacja; intencje i cele uczestniczenia w komunikacji nadawcy i odbiorcy oraz stosowane przez nich strategie działania; kanał przekazu; miejsce powstawania komunikatu i warunki towarzyszące procesowi jego tworzenia⁹. Jednakże rezultaty własnych badań¹⁰ oraz obszerna literatura przedmiotu wskazują na zrytualizowanie procesu porozumiewania się na lekcji. Przewaga pseudoheurezy z licznymi pytaniami — nierzadko maksymalnie zredukowanymi — tworzy ciągi o nawiązaniu pionowym¹¹:

1. N: *Przykład państwa, gdzie był lub jest system jednopartyjny?*
2. U₁: Chiny. (1)
3. N: Chińska Republika Ludowa. *Jaka tam jest partia?*
4. U₂: Komunistyczna.
5. N: Komunistyczna Partia Chin. *Dobra. Jeszcze jaki przykład?* (1)
6. U₂: Korea. (1)
7. N: Koreańska Republika Demokratyczna. *I tam jest jaka partia?*
8. U₃: Jedna.
9. N: Jedna, to ja wiem. *Ale jak ona się nazywa?*
10. U₃: Koreańska.
11. N: Partia Pracy Korei. *A Stany Zjednoczone? (1) Jakie tam są partie?*
12. U₄: Lewica i prawica.
13. N: *I system?*
14. U₅: Wielopartyjny.
15. N: *Co jeszcze?* (1)
16. U₅: Polska. (1)
17. N: *Dobra, Polska. Co dalej?* (1)

⁸ D. Barnes: *Nauczyciel...*; E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1990; K. Wojtczuk: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Siedlce 1996; M. Kawka: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia...*; U. Żydek-Bednarczuk, B. Zeler: *Strategia i komunikacja...*; J. Ożdżyński: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 179—203; B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach...*

⁹ J. Porayski-Pomsta: *Dyskurs...*, s. 15.

¹⁰ O. Przybyła: *Akty mowy...*

¹¹ E. Wojtczuk: *Zachowania językowe nauczycieli...*, s. 124; B. Boniecka: *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*. Lublin 2000.

18. U₆: Niemcy. (1)
19. N: *I co jeszcze?* (1)
20. U₅: Holandia. (1)¹² (Świętochłowice, G: 1, WOS)

Nadmierne gromadzenie w ciągach pytań często łączy się z udzielaniem przez uczniów jednozdaniowych, a nawet jednowyrazowych odpowiedzi. Taka sytuacja nie sprzyja rozwijaniu sprawności językowej u uczniów¹³. Również kompleksy pytań w nawiązaniu poziomym, które tworzą swoisty tekst pytajny, utrudniają proces porozumiewania się:

N: *Kto chce powiedzieć, jak spędzicie święta? Czas przed świętami, jak to się u was w domu odbywa? Cieszą się?*

U: *Cieszę się, gdy są święta. Można dostać prezenty.* (Dąbrowa Górnicza, SP: 5, j. polski)

N: *Czy wy staracie się ofiarować przyjaciółom swój czas? Co wy staracie się ofiarować? Co szczególnego możemy ofiarować drugiej osobie? Każdy z nas jest inny. Każdy co innego może dać. Mamy taki symbol przyjaźni i miłości? Co może być symbolem?*

U: *Serce.* (Siemianowice Śląskie, SP: 4, godz. wych.)

Dydaktycy postulują, że równoczesność pytań i nadmierne wydłużanie wypowiedzi nauczyciela uniemożliwiają dyskursywny *feedback*. W chaosie pytań uczeń nie potrafi jednoznacznie udzielić odpowiedzi, gdyż nie wie, które spośród licznie zadanych pytań było najważniejsze. Analizy logików, językoznawców, dydaktyków¹⁴ dowodzą, że choć dyskurs dydaktyczny zakłada porozumienie między partnerami, przenikanie się wiedzy i doświadczenia indywidualnego

¹² Analizowany materiał został zgromadzony w czasie lekcji przeprowadzonych w szkole podstawowej (SP) i gimnazjum (G) w: Dąbrowie Górniczej, Siemianowicach Śląskich, Świętochłowicach. Po cytacji w nawiasach podano miejscowość, typ szkoły, klasę oraz lekcję, na której zasłyszano wypowiedź.

¹³ Krystyna Wojtczuk zwraca uwagę, iż zbyt częste stosowanie pytań kontynuujących nie jest zaletą języka nauczyciela. Korzystniej jest, gdy nauczyciel formułuje pytania tak, ażeby odpowiedź ucznia była pełna i nie wymagała pytań pochodnych kontynuujących. K. Wojtczuk: *Zachowania językowe...*, s. 125.

¹⁴ Por. prace m.in.: J. Ajdukiewicz: *Logika pragmatyczna*. Warszawa 1975; J. Lalewicz: *Podstawy funkcjonalnej typologii wypowiedzi*. W: *Semantyka tekstu i języka*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław 1976; B. Boniecka: *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*. W: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Red. T. Skubałanka. Wrocław 1978, s. 148—157; B. Niemiecko: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1991; J.R. Searle: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa 1987; M. Zabielska: *Pytania pozorne we współczesnej polszczyźnie mówionej*. W: „Prace Filologiczne”. T. 34, 1988, s. 109—117; M. Danielewiczowa: *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*. W: *Język a kultura*. T. 4. Red. J. Bartmiński, R. Grzegorzycowa. Wrocław 1991, s. 159—168; B. Boniecka: *Struktura i funkcje pytań w języku polskim...*

uczestników zdarzenia komunikacyjnego wchodzących ze sobą w interakcje, to nadal funkcjonują oni w schematycznej sytuacji komunikacyjnej. Sytuacji opartej na umowie, która zakłada, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma wyłączne prawo zarówno do sterowania procesem przekazywania wiedzy, nadawania potencjalnie wieloznacznym wypowiedziom jednego przyjętego znaczenia, jak również prawo dokonywania ocen stopnia przyswojenia wiedzy¹⁵.

Stanisław Bortnowski w *Przewodniku po sztuce uczenia literatury* podejmuje kwestię wątpliwej sprawności nauczycieli w sterowaniu procesem dydaktycznym za pomocą pytań. Opisując pogadankę jako „niedoskonałość”, podkreśla, że etapy myślenia na lekcji opartej na heurystyce są zazwyczaj pourywane i fragmentaryczne: „od do”, a wiedza — rozproszona. Nawiązując do sposobu prowadzenia zajęć profesora Pimki: „brak cierpliwości, kilka sekund czekania i: JA pytam, JA odpowiadam, a że klasa milczy, to ona jest winna”, wskazuje, że: „[...] aktywność uczniów jest szkolarska i pozorna, tak naprawdę wnioskowaniem rządzi nauczyciel, który ma »władzę nad mową«”¹⁶. Także Andrzej Janowski w książce *Uczeń w teatrze życia szkolnego* podkreśla, że pytania zadawane przez nauczyciela są testami mającymi sprawdzić uczniowską umiejętność i gotowość przybliżania się do tego, co nauczyciel definiuje jako wiedzę. „Uczeń, który da się naprowadzić przez nauczyciela na właściwą — w rozumieniu nauczyciela — odpowiedź, będzie oceniony jako inteligentny. Jest tak, ponieważ wiedza łączy się z władzą”¹⁷.

W dialogowo rozumianym procesie dydaktycznym najważniejsze są dwa elementy spośród trzyczęściowego wzoru dyskursu szkolnego: *initiation* oraz *evaluation* (zawierająca *feedback*). Kategoria pytajności i dyskursywności łączy się bowiem z aktywizowaniem ucznia i oznacza opanowywanie przez niego konkretnych operacji myślowych, usprawnianie mechanizmów poznawczych takich, jak: pamięć, spostrzeganie, uwaga (koncentracja), inteligencja oraz myślenie (logiczne i twórcze). Prowadzi do rozwijania potencjału intelektualnego ucznia przez odpowiedni trening umysłowy, uczenie się myślenia i zdobywanie sprawności czynnego uczenia się.

W swych założeniach dyskurs pytajny nawiązuje do wzoru tzw. dialogów sokratejskich. Pod zasadniczymi względami jest tym samym, co dydaktyczny dialog Sokratesa z Glaukonem i wskazuje jego wręcz archetypiczny wymiar¹⁸. Jest jak

nić krótkich pytań i odpowiedzi, która wiedzie od zamysłu nauczyciela do **posłużenia się dawniejszymi doświadczeniami** uczniów w celu wytwor-

¹⁵ J. Labocha: *Dyskurs...*, s. 34; S. Gniatkowski: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 66.

¹⁶ S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005, s. 198.

¹⁷ A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, s. 172.

¹⁸ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2002, s. 145—150.

rzenia wiedzy nowej, **użycia dawnej wiedzy** w nowych sytuacjach i do nowych zadań, **nadania nowych znaczeń wiadomościom, uporządkowania doświadczeń, tak, żeby złożyły się na uporządkowaną wiedzę, utrwały ją, wpływały na postawy i gusty uczniów**¹⁹.

Pytania są środkami sterowania przebiegiem procesu dydaktycznego, zapewniają integrację społeczną, budując wspólną wiedzę o świecie²⁰. Sekwencje pytań najczęściej zaczynają się od słów: *Co to jest...?* Następnie: *Dlaczego?*, *Po co?*, *Jak...?*, *Komu...?*, *Kiedy...?* W praktyce o typach pytań decyduje zarówno temat lekcji, materiał, np. czytany tekst, jak i metoda (metody) prowadzenia zajęć. Otwarte, problemowe pytania rodzą następne, które stymulują komunikację między uczestnikami dyskursu i elektryzują myśli. Z kolei łańcuchowo zaprogramowane, szczegółowe, naprowadzające i schematycznie skonstruowane pytania sprzyjają realizacji celów lekcji założonych przez nauczyciela, ale zamykają proces porozumiewania się między nauczycielem a uczniami. Z reguły prowadzą do sytuacji, w której nauczyciel nie wsłuchuje się w słowa uczniów, nie zważa na udzielane przez nich odpowiedzi, tylko przechodzi do kolejnych, zaplanowanych wcześniej, gotowych pytań²¹.

Dla procesu komunikacji nade wszystko ważne jest kształcenie umiejętności słuchania i formułowania celowych pytań, które sprzyjają aktywności intelektualnej i emocjonalnej.

Sztuka zadawania pytań

Zgodnie z antropocentryczną koncepcją kształcenia pytania niewątpliwie trzeba umieć zadawać. Najlepszym sposobem na uzyskanie porozumienia jest stawianie dobrych pytań, które budują pole wspólnej uwagi²², stają się podstawowym ogniwem porozumiewania się między interlokutorami, służą wymianie informacji, określają kierunek przetwarzania informacji i budowania nowej wiedzy i nowych umiejętności. Przy zadawaniu pytań ważne jest przestrzeganie kilku podstawowych zasad²³. Istotne jest, by kierowali się nimi wszyscy uczestnicy ko-

¹⁹ Ibidem, s. 147 [podkr. — O.P.].

²⁰ Por. T. Patrzalek: *Jak pytać o historię literatury w szkole? W: Literatura i dzieje. O procesie historycznoliterackim w edukacji szkolnej*. Red. M. Inglot. Wrocław 1983, s. 83—95; B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach...*; O. Przybyła: *Akty mowy...*; E. Mikoś: *O dialogu edukacyjnym. W: Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*. Red. Z. Uryga, Z. Budrewicz. Kraków 2001, s. 16—30; B. Olszewska: *O pytaniach raz jeszcze*. „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 70—73.

²¹ Por. E. Mikoś: *O dialogu...*, s. 21—22.

²² O polu wspólnej uwagi piszę za M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa 2002, s. 86, 88.

²³ Por. W. Mastenbroek: *Negocjowanie*. Przeł. E. i T. Szapiro. Warszawa 2000, s. 125—126; K. Bocheńska: *Mówię do ciebie, Człowieku*. Warszawa 2003, s. 35—36; P. Thomson: *Spo-*

munikacji, zarówno nauczyciel, jak i uczniowie. Dialog w praktyce polonistycznej powinien przejawiać się przede wszystkim:

- ukierunkowaniem uwagi i dbałością o ton wypowiedzi, zwłaszcza gdy pytanie wnioskuje o czymś, np.: *Czy nie uważacie, że...? Co sądzicie o...?*;
- uporządkowaniem, posegregowaniem pytań w określonej kolejności, np.: *Odpowiedzcie, czy...? No i czy...? A co będzie z...?*;
- dbałością o zrozumienie intencji komunikujących się ze sobą osób. Dobrze, gdy interlokutorzy upewniają się, czy pytanie jest zrozumiałe dla odbiorcy i wczuwają się w sytuację komunikacyjną;
- dbałością o jasność i precyzję w formułowaniu pytań;
- zdolnością cierpliwego, aktywnego słuchania i nie indagowania nie w porę. Powinno zwracać się uwagę na stan zaangażowania i poziom skoncentrowania się na zajęciach uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Niezależnie od tego, czy wykonywane czynności bezpośrednio wiążą się z przebiegiem lekcji, czy też świadczą o nieuwadze odbiorców, nie powinno się zaskakiwać ich pytaniami;
- świadomością intencji komunikacyjnych i dbałością o harmonijny przebieg komunikacji — zarówno w przypadku, gdy chce się postawić pytanie, jak i wówczas, gdy chce się na nie odpowiedzieć.

W dyskursie pytajnym powinno się kształcić umiejętności interpersonalne. Punkt wyjścia dla właściwego odczytywania intencji komunikacyjnych i prawidłowego wnioskowania stanowi koncepcja zaproponowana przez Herberta Paula Grice'a²⁴. Maksymy Grice'a powinny być ściśle stosowane w strategiach pytajnych, gdyż podlegają one zmiennym uwarunkowaniom kontekstowym²⁵. W zinstytucjonalizowanej komunikacji szkolnej i jej asymetrycznych relacjach nadawczo-odbiorczych stopień podlegania maksymom jest określony przez

soby komunikacji interpersonalnej. Poznań 1998; A. Leigh: *Komunikacja doskonała*. Poznań 1999; Ch. Zacker, G. Grantel: *Do sukcesu przez mowę*. Poznań 2001.

²⁴ Zdaniem tego badacza komunikacja językowa jest regulowana przez racjonalne zasady i podzasady, tzw. maksymy, które organizują proces rozumowania i umożliwiają jego efektywność. Wszelkie porozumiewanie się jest oparte przede wszystkim na zasadzie kooperacji, która mówi, iż w każdej wymianie zdań rozmówcy zakładają, że wkład wszystkich uczestników komunikacji powinien być taki, „jak tego w danym jej stadium wymaga przyjęty cel czy kierunek wymiany słów”. H.P. Grice: *Logika a konwersacja*. W: *Język w świetle nauki*. Wybór i wstęp B. Stanosz. Warszawa 1980, s. 96. Komunikacja przebiega fortunnie w momencie, gdy wszyscy jej uczestnicy przestrzegają następujących czterech maksym: maksymy jakości, w myśl której nie mówi się rzeczy uważanych za nieprawdę lub których nie da się wiarygodnie potwierdzić; maksymy ilości, zgodnie z którą „wkład wiadomości” powinien zawierać tyle informacji, ile potrzeba dla aktualnych celów wymiany; maksymy sposobu, która zaleca, aby mówić prosto, w sposób uporządkowany, unikając niejasności i wieloznaczności; maksymy odniesienia, w której chodzi o to, by mówić rzeczy istotne i na temat. H.P. Grice: *Logika a konwersacja...*, s. 97—98.

²⁵ S. Blum-Kulka: *Pragmatyka dyskursu*. W: *Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T.A. van Dijk. Warszawa 2001, s. 216—217.

rolę, jaką zajmuje uczestnik zdarzenia komunikacyjnego w układzie interakcyjnym²⁶.

Aktywne słuchanie z uwzględnieniem aspektów polonistycznego i społeczno-kulturowego kształcenia

Aktywne słuchanie łączy się z autentycznością i cierpliwością skierowaną na drugiego człowieka. Rozwijanie zdolności wczuwania się w stany psychiczne interlokutorów warunkuje skuteczność porozumiewania się. Uczeń, który potrafi stawiać rozwijające dyskurs pytania, tym samym nie boi się pytań. Jest otwarty na wymianę myśli. Dotychczas mało uwagi poświęcano w kształceniu polonistycznym na ćwiczenia aktywnego słuchania²⁷. Rozwijanie zdolności aktywnego słuchania należy do ważnych kategorii w komunikacji dydaktycznej i obejmuje techniki:

- **dowartościowania** — polegająca na podkreślaniu mocnych stron oraz wyrażaniu akceptacji, co tworzy dobrą atmosferę i powoduje, że interlokutor czuje się zachęcony do dalszej rozmowy, np.: *Wspaniale poradziliście sobie z tym problemem...*; *To bardzo ciekawa kwestia, cieszę się, że ją poruszyłeś/aś...*;
- **parafrazowania** — polegająca na powtórzeniu własnymi słowami wypowiedzi rozmówcy, co powoduje, że interlokutor: czuje się wysłuchany i zrozumiany; ma szansę na sprostowanie swojej wypowiedzi, jeśli uważa, że została źle zrozumiana, oraz może uporządkować swoją wypowiedź, np.: *Rozumiem, że najważniejsze dla Ciebie jest...*; *O ile dobrze rozumiem, chodzi o...*;
- **podsumowania** — polegająca na ponownym przedstawieniu wypowiedzi, jej głównych myśli, odczuć i tez. Taki zabieg powoduje, że rozmówca: może skorygować wypowiedź; może przejść do dalszej części rozmowy; widzi ścieżkę dochodzenia do rozwiązania, np.: *Podsumowując, chciałbym raz jeszcze wspomnieć...*; *Jak dotąd rozumiem, że osiągnęliśmy porozumienie w następujących kwestiach...*

W celu rozwijania i doskonalenia umiejętności aktywnego słuchania nauczyciel może stosować różnorodne ćwiczenia, np.:

- w czasie głośnego czytania uczniowie śledzą wzrokiem czytany przez nauczyciela tekst i podkreślają (zaznaczają) zaakcentowane (podkreślone intonacyjnie) ważne informacje;

²⁶ Asymetria w relacjach nadawczo-odbiorczych jest podstawowym czynnikiem inspirującym do poszukiwania i budowania wspólnej wiedzy. Por. J. Warchała: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice 1991, s. 43; K. Depta: *Aktywność słuchacza wobec narracji mówionej*. „Język Polski” 1997, nr 4—5, s. 277—278.

²⁷ Na cztery przeanalizowane serie podręczników (wydawnictwa Arka, Stentor, GWO, MacEdukacja) do trzech etapów kształcenia, tj. szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej, pojawiły się tylko dwa ćwiczenia kształcące aktywne słuchanie.

- nauczyciel czyta powoli tekst, następnie uczniowie wynotowują treści istotne, które zostały zaakcentowane przez nauczyciela (słowa kluczowe, hasła, równoważniki zdań);
- nauczyciel powoli odczytuje tekst, następnie uczniowie otrzymują odbitkę, na której znajdują się słowa kluczowe, które układają w odpowiedniej kolejności. Po sprawdzeniu poprawności wykonania zadania uczniowie układają plan wydarzeń;
- nauczyciel powoli odczytuje tekst, w tym czasie uczniowie wybierają spośród przygotowanych zestawów pytań te, które pasują do treści tekstu, i układają je w odpowiedniej kolejności. Po sprawdzeniu poprawności wykonania zadania uczniowie zapisują pytania w zeszytach;
- nauczyciel powoli odczytuje tekst, w tym czasie uczniowie wypisują wcześniej określone przez nauczyciela słownictwo lub usłyszane związki frazeologiczne lub przysłowia;
- w czasie czytania przez nauczyciela tekstu uczniowie — na dany przez nauczyciela sygnał — zastępują wskazane słowa synonimami, zastępują wyrazy obcego pochodzenia ich polskimi odpowiednikami²⁸.

Klasyfikacja pytań według czynności myślenia²⁹ w polonistycznej praktyce

Od lat badacze podkreślają wieloaspektowy charakter struktur wypowiedzi pytajnych, uznając je za jeden z najciekawszych aktów mowy. Istnieje wiele typologii pytań i większość z nich jest pożyteczna w tym sensie, że tworzy ramy pojęciowe ułatwiające porządkowanie pytań³⁰. W *Słowniku terminologii języko-*

²⁸ Por. M. Nagajowa: *Notatka już w szkole podstawowej*. „Polonistyka” 1967, nr 6; J. Bilkiewicz: *Sluchanie ze zrozumieniem: scenariusz lekcji dla IV—VI klasy*. „Między Nami Polonistami” 2006, nr 2, s. 19—21.

²⁹ Kategorie pytań omawiam na podstawie E. Perrot: *Efektywne nauczanie*. Warszawa 1995; R.I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1995, s. 412—413.

³⁰ Searle (*Czynności mowy...*, s. 93) uznał pytania za szczególny przypadek prośnienia — „prośnienia o informację”; Grzegorzyczkowa (*Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1990, s. 145.) sprowadza wartość semantyczną pytania do prośby nadawcy o wypowiedź odbiorcy; Świdziński (*Analiza semiotyczna wypowiedzi pytajnych we współczesnym języku polskim*. W: „Studia Semiotyczne”. T. 4, s. 241—249) traktuje pytania jako rodzaj rozkazu; J. Pieter (*Słownik psychologiczny*. Warszawa 1963) i S. Racinowski (*Pytanie i odpowiedź*. Warszawa 1967) uznają, iż w pytaniach zawarte jest żądanie znalezienia odpowiedzi, tym samym zlikwidowanie stanu niewiedzy pytającego. J. Lalewicz w swojej typologii umieścił pytania w grupie wypowiedzi „do kogoś” (Lalewicz: *Podstawy funkcjonalnej...*, s. 67). Akt mowy będący pytaniem ma zakodowany w sobie czasownik illokucyjny. Na powierzchni tekstu występuje on w formie partykuły pytajnej czy lub zaimków pytajnych, intonacji wznoszącej (kadencji). Według Bonieckiej (*Podstawowe typy...*, s. 148; Eadem: *Struktura i funkcje...*) już pobieżna analiza tekstów wykazuje istnienie wypowiedzeń oznajmujących, które zdradzają charakter pytajny w swej płaszczyźnie suprasegmentalnej.

znawczej³¹ zdaniem pytajnym określa się takie zdanie, w którym mówiący szuka potwierdzenia lub zaprzeczenia treści swego powiadomienia albo też uzupełnienia tej treści jakimś brakującym szczegółem. Postać pytania (P) zawiera niewiedzę lub wiedzę nadawcy (Pw), potrzebę uzyskania odpowiedzi (Po) oraz wykładniki formalne, decydujące o strukturze pytania (Ps):

$$P=Pw+Po+Ps$$

Według Marka Świdzińskiego pytanie ma następujący schemat: „X chce, aby Y stwierdził, czy Z”³². Z kolei formuła definiująca pytanie w ujęciu semantycznym brzmi: „Chcę, żebyś sobie wyobraził, że ja nie wiem tego, co ty wiesz i że ty chcesz mi to powiedzieć, mówię to, bo chcę, żebyś mi to powiedział”³³.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat opracowano wiele systemów klasyfikowania pytań, w tym typologię według poziomu procesów myślowych, której podstawę stanowi *Taksonomia celów edukacyjnych* Benjamina S. Blooma. Dla większości wypowiedzeń pytajnych najbardziej typowym wykładnikiem pytanowości jest zaimek lub partykuła pytajna *czy*. Omawiana klasyfikacja pytań wyróżnia się tym, że część kategorii pytań nie posiada eksplicytnych wyznaczników pytanowości. Podstawą identyfikującą sześć poziomów pytań są natomiast określone procesy myślenia³⁴: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza oraz ewaluacja.

1. Wiedza. W wyniku procesu zapamiętywania następuje zakodowanie pewnych informacji lub treści. Istotne znaczenie w tym przypadku dla rozwoju uczniów ma nie tyle ilość zmagazynowanego materiału, ile jego jakość³⁵. Do kategorii *wiedza* zalicza się pytania, które wymagają przypomnienia sobie czegoś (konkretne fakty, dane itp.) i zwykle skłaniają do zwięzłych odpowiedzi. W pytaniach dotyczących wiedzy często pojawiają się słowa: *kto?*, *co?*, *gdzie?*, *kiedy?*, *zdefiniować*, *przypomnieć*, *rozpoznać*, *nazwać*. Z kategorią tą wiążą się dla dyskursu pytajnego jednak pewne niebezpieczeństwa. Nauczyciele mają bowiem tendencję do jej nadużywania. Poprzez pytania o wiedzę ocenia się tylko powierzchowne rozumienie zjawisk, a to, co zapamiętane, staje się w końcu szybko zapomniane.

Pytanie z kategorii *wiedza* pojawia się w dyskursie dydaktycznym wówczas, gdy:

³¹ *Słownik terminologii językoznawczej*. Red. K. Polański. Wrocław—Warszawa 1984, s. 476.

³² M. Świdziński: *Analiza semiotyczna wypowiedzeń pytajnych...*, s. 22.

³³ A. Wierzbička: *Genry mowy*. W: *Tekst i zadanie. Zbiór studiów*. Red. Dobrzyńska, E. Janus. Wrocław 1983, s. 129.

³⁴ R.I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 412.

³⁵ M. Bugara: *Rozwijanie zdolności poznawczych u dzieci w wieku szkolnym*. „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” 1995, z. 4, s. 15.

uczeń podaje specyficzne fakty lub informacje mniej więcej w tej samej formie, jak przedstawił je przedtem nauczyciel lub podręcznik. Odpowiedź polegająca na przypomnieniu nie wychodzi poza informacje uprzednio przedstawione, nie ma tu też zmiany formy czy porządku przedstawienia informacji. Łatwo można ocenić, czy odpowiedź jest dobra, czy zła, porównując ją ze źródłem. W tę kategorię będą włączone także informacje, które nabywa się przez codzienne doświadczenie, na przykład: *Co kupujemy na poczcie?* Wiedza ma podstawowe znaczenie dla innych poziomów myślenia. Nie można polecić uczniom, by myśleli na wyższych poziomach, jeśli brak im podstawowych informacji³⁶.

2. Zrozumienie. Do tej kategorii zalicza się pytania, które wymagają uporządkowania faktów w taki sposób, by miały dla nich sens. Pytania tego typu wymagają od uczniów wyboru takich danych, informacji, elementów, zdarzeń, które są niezbędne dla sporządzenia opisu, porównania lub skontrastowania.

3. Zastosowanie. Ta kategoria obejmuje pytania, które skłaniają uczniów do „przyłożenia” zasady lub procesu do rozwiązywanego problemu, co jest niezbędne do podania właściwej odpowiedzi. Pytania tego typu wykorzystują zdobyte wcześniej przez ucznia informacje do rozwiązania problemu.

4. Analiza. Pytania z tej kategorii pomagają uczniom nie tylko zapamiętać i uporządkować informacje, ale umożliwiają również ich przeanalizowanie ze względu na uwarunkowania przyczynowo-skutkowe. Ten typ pytań wymaga od uczniów krytycznego myślenia.

Uczeń nie będzie w stanie odpowiedzieć na pytanie analityczne, powtarzając informacje. Pytania analityczne wymagają od uczniów analizowania informacji w celu określenia przyczyny, wyciągnięcia wniosku lub znalezienia świadectwa³⁷.

Wyrazy często używane w pytaniach analitycznych: *dlaczego?, jakie czynniki?, wyciągnij wniosek, podaj przykłady świadczące o...* (dla poparcia czy zanalizowania).

5. Synteza. Pytania należące do tej kategorii pomagają uczniom sformułować nowe relacje i ująć rzeczy razem w nowy i oryginalny sposób. Celem tych pytań jest rozwój twórczych umiejętności, mają one charakter syntetyzujący. „Badają, jak głęboko rozumie się daną sprawę — niekiedy wymagają od uczniów przewidywania, czasem dokonywania oryginalnych połączeń między zjawiskami, czasem rozwiązywania problemów”³⁸. Pytania syntetyzujące, analogicznie jak pyta-

³⁶ E. Perrot: *Efektywne nauczanie...*, s. 34.

³⁷ *Ibidem*, s. 47.

³⁸ *Ibidem*, s. 48.

nia z kategorii *zastosowanie*, wymagają od uczniów rozwiązywania problemów. Różnią się od tych drugich tym, że nie wymagają odpowiedzi na problemy, które mają jedno właściwe rozwiązanie, ale odwrotnie — dopuszczają wiele twórczych rozwiązań.

6. Ewaluacja. Kategoria ta obejmuje pytania, na które nie ma jednej poprawnej odpowiedzi, ale które wiążą się z dokonywaniem oceny, wartościowaniem bądź wybieraniem między kilkoma możliwościami. Pytania te wymagają od uczniów oceniania wartości pomysłu, dzieła artystycznego czy sposobu rozwiązania problemu. Często łączą się z koniecznością wyrażenia opinii. Na pytania takie nie ma jednej poprawnej odpowiedzi.

Wykorzystanie sześciostopniowej skali pytań umożliwia spojrzenie na temat z różnych perspektyw i uporządkowanie pytań w różnych kategoriach. Dowodzą tego wyniki uzyskane na próbie 53 studentów filologii polskiej. W ramach ćwiczeń w konstruowaniu pytań do testu czytania ze zrozumieniem studenci układali pytania — według klasyfikacji procesów myślenia — do tekstu Władysława Kopalińskiego *Czas to pieniądz*. Wyniki i wybrane propozycje pytań przedstawia tabela 1.

Rezultaty ćwiczenia łączą się z wnioskiem, że zarówno nauczyciel, jak i uczniowie powinni uwzględniać różne sposoby odbioru informacji i kształcić w sobie umiejętność aktywnego słuchania i czytania. Każda z diagnozowanych osób potrafiła ułożyć co najmniej dwa pytania do wszystkich sześciu kategorii. Analiza propozycji pytań wskazała na wielość sposobów myślenia i różnorodność odczytania tego samego tekstu. Celem eksperymentu było uzmysłowienie studentom roli pytań w modelowaniu procesu kształcenia: ich inspirującej oraz motywującej funkcji w kształceniu kompetencji komunikacyjnych, rozwijaniu sprawności językowej oraz doskonaleniu umiejętności interpersonalnych ucznia. Chodziło o to, aby w pracy z uczniami odchodzić od schematyzacji procesu kształcenia, z góry nie określać, jaki rodzaj myślenia mogą lub będą przejawiać uczestnicy procesu porozumiewania się, tylko dzielić pytania ze względu na poziomy myślenia kognitywnego i stymulować spójną komunikację dydaktyczną.

Zarówno pytania niższego, jak i wyższego rzędu³⁹ zapewniają harmonijny przebieg procesu komunikacji. Pytania niższego poziomu wymagają od ucznia odtworzenia informacji. Przypominanie sobie daje się obserwować, gdy uczeń przytacza pewne fakty lub informacje w mniej więcej takiej samej formie, w jakiej były one przedstawione wcześniej przez nauczyciela lub w podręczniku. Odpowiedź oparta na przypomnieniu nie wychodzi poza informacje uprzednio podane, nie zmienia też formy ani porządku informacji⁴⁰.

Pytania wyższego poziomu można określić mianem inkluzyjnych, gdyż wymagają od ucznia przetwarzania informacji dla osiągnięcia jakiegoś celu.

³⁹ Ibidem, s. 87.

⁴⁰ Ibidem.

Tabela 1

Propozycje pytań do tekstu na czytanie ze zrozumieniem (według klasyfikacji procesów myślenia B.S. Blooma)

Kategorie pytań i kluczowe słowa lub zwroty	Poziom myślenia wymagany od uczniów	Przykłady	Ilość pytań w kategorii
PRZYPOMINANIE <i>Kto? co? kiedy?</i> <i>Podaj definicję.</i>	Odtworzenie faktów, rzeczy zaobserwowanych lub definicji.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Z jakiego języka pochodzi przysłowie: „Czas to pieniądź”? 2. Kiedy żył grecki filozof Teofrast? (2 osoby ułożyły takie pytanie). 3. W której części <i>Biblij</i> jest mowa o potęgde Boga, porządku przez Niego ustanowionym oraz czasie i harmonii natury? 4. Jaka rzeka przepływa przez Egipt? 5. Jak dzielimy <i>Biblię</i>? 6. Jak nazywa się księga <i>Starego Testamentu</i>, która opowiada o stworzeniu świata? 7. Na jakim kontynencie leży Egipt? 	53/53
ZROZUMIENIE <i>Opisz, porównaj, skonstruuj, wytłumacz, przedstaw innymi słowami.</i>	Podanie opisu. Określenie głównych myśli. Porównanie i skonstruowanie.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jak rozumiesz pojęcie: „nastrój świąteczny”? Nie cytuj. 2. Opisz, jak Twoim zdaniem mogły wyglądać obchody Nowego Roku przed naszą erą? 3. Przedstaw swoimi słowami, na czym polegała dramatyczna koncepcja przyrody? 4. Wytłumacz, jak starożytni rozumieeli czas? 5. Wytłumacz, co dla Ciebie oznacza „nastrój świąteczny”. Czym się on przejawia? 6. Przedstaw swoimi słowami, jak natura wpływała na zwyczaje Egipcjan i Babilończyków? 	53/53
ZASTOSOWANIE <i>Zastosuj, rozwiąż, sklasyfikuj, wybierz, spożytkuj, użyj.</i>	Zastosowanie zasad i technik postępowania do rozwiązania problemu mającego jedną właściwą odpowiedź.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na podstawie akapitu trzeciego powiedz, między kim rozgrywały się bitwy podczas uroczystości obchodów Nowego Roku w Egipcie i Babilonii? 2. Wypisz z tekstu fazy życia ludzkiego i określ, jakie są trzy charakterystyczne dla nich cechy? 3. Jaki można wskazać klasyfikację faz życia ludzkiego? 4. Wybierz, który termin był najdogodniejszy dla wyboru nowego władcy w Egipcie i w Babilonie. 5. Jaka była pora roku, kiedy Nil wylewał, a jaka kiedy wody opadały? 	53/53
ANALIZA <i>Dlaczego? Znajdź przyczynę lub uzasadnienie, dokończ rozmowę, wyciągnij wnioski, wydedukuj, podaj przykłady</i>	Określenie motywów lub przyczyn. Wnioskowanie. Poszukiwanie świadectw podtrzymujących uogólnienia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jakie pory roku były najbardziej dogodne dla koronacji władcy? Dlaczego akurat te, a nie inne? 2. Czy gdyby to od Ciebie zależało, wybrałbyś te same pory roku? Odpowiedz w formie krótkiej rozprawki. 3. Jaki wskażesz argument na tezę, że czas był walutą wcześniejszą niż pieniądź (akapit nr 5)? 4. Jaka, Twoim zdaniem, jest przyczyna tego, że człowiek nigdy nie mógł być biernym świadkiem wydarzeń we Wszechświecie? Czy nadal tak jest? 5. Jak sądzisz, dlaczego pojęcie czasu jest dawniejsze niż pojęcie pieniądza? 	53/53

<p>świadczące o..., sformułuj konkluzję.</p>	<p>Rozwiązywanie problemów. Dokonywanie przewidywania. Prezentowanie problemów we własny oryginalny sposób.</p>	<p>6. Jakie możesz podać inne świadectwa potwierdzające dramatyczną koncepcję przyrody?</p> <p>1. „Co rano słońce pokonuje ciemność i chaos, jak to czyniło w pierwszym dniu stworzenia i czyni w każdym dniu noworocznym.” Przemijanie czy trwanie? Na podstawie własnych przemyśleń, rozwiń motywy przemijania czasu oraz powtarzalności cykli przyrody.</p> <p>2. W kilku zdaniach napisz: co stałoby się, gdyby ludzie w dzisiejszych czasach żyli tylko wg rytmu przyrody?</p> <p>3. Jak można obchodzić powitanie Nowego Roku — zaproponuj scenariusz wydarzeń.</p> <p>4. Podkreśl słowa, które Twoim zdaniem najbardziej charakteryzują to, o czym jest ten tekst: czas, pieniądze, obchody Nowego Roku, podróże, obraz Boga w Starym Testamencie, magia, walka żywiołów, przemijanie, zmienność w przyrodzie?</p> <p>5. Jakie działania mógł podjąć człowiek, aby świadomie koordynować wydarzenia kosmiczne i społeczne?</p> <p>6. Jak opisałbyś życie prezentujące kosmiczne i społeczne warunki funkcjonowania w Babilonie oraz starożytnym Egipcie?</p>	<p>53/53</p>
<p>EWALUACJA Osądź, oceń, zdecyduj, oszacuj, wyraż swoją opinię.</p>	<p>Wyrażanie opinii na dany temat. Ocenianie sensowności pojęć. Osądzanie wartości rozwiązania problemu. Ocenianie wartości dzieła sztuki.</p>	<p>1. Dlaczego, Twoim zdaniem, ludzie przykładają tak dużą wagę do świąt Wielkiej Nocy i Bożego Narodzenia? Odwołaj się zarówno do tekstu, jak i własnych przemyśleń.</p> <p>2. Osądź, czy prawdą jest wyrażenie: „Gdzie jest zmiana, tam jest przyczyna, gdzie jest przyczyna, tam musi być czyjaś wola”. Odniesij się do własnych życiowych doświadczeń i przeżyć.</p> <p>3. Czy stanowisko o pierwotności czasu względem pieniądza powinno być podtrzymane, czy odrzucone? Swoją wypowiedź uzasadnij.</p> <p>4. Jak sądzisz, czy prawdą jest, że starożytna koncepcja przyrody nie pozawalała człowiekowi na odgrywanie roli biernego świadka?</p> <p>5. Jak sądzisz, czy słuszne jest wierzenie prymitywnych ludów, że sily przyrody mają wpływ na życie ludzi? Uzasadnij swoją odpowiedź.</p> <p>6. Czy odnajdujesz we współczesnym świecie ślady niesłychanego znaczenia, jakie człowiek pierwotny przypisywał uroczystemu charakterowi i czystości swoich rytuałów związanych z czasem?</p>	<p>53/53</p>

Źródło: Badania własne na podstawie E. Perrot: *Efektywne nauczanie*. Warszawa 1995, s. 46.

Odnoszą się one bowiem do planu treściowego i/lub planu formalnego dyskursu dydaktycznego poprzez upominanie się o szczegółowe informacje, wnioskowanie, ocenianie, syntezę i analizę. Aby odpowiedzieć na pytanie wyższego poziomu, uczeń musi przetworzyć i spożytkować informacje tak, by stworzyć odpowiedź różną w swej formie i treści od tej, jaką spotkał poprzednio⁴¹. Odpowiadając na pytanie, uczeń zmienia formę lub porządek informacji poprzez porównanie, skontrastowanie, podsumowanie, rozszerzenie, zastosowanie, analizowanie, reorganizowanie lub ocenianie jej zawartości w celu rozwiązania problemu⁴².

*
*
*

Organizacja procesu dydaktycznego w kontekście dyskursu pytajnego nawiązuje do koncepcji współczesnej edukacji polonistycznej, która postuluje pobudzanie twórczej aktywności ucznia i bezpośredniego włączania go w przebieg zajęć. Badania komunikacji dydaktycznej dowodzą, że rejestr kwalifikacji pytań, choć duży i różnorodny, nie stymuluje w sposób zadowalający procesu kształcenia i wychowania. Celem artykułu było wskazanie, że dopiero wspólna wiedza uczestników dyskursu szkolnego sprawia, że ich intencje zostają odkryte, dzięki czemu potrafią się wzajemnie zrozumieć. Warunkiem skutecznego komunikowania się jest umiejętność nadania swoim wypowiedziom dyskursywnego charakteru. Omówienie komponentów dyskursu pytajnego z uwzględnieniem typologii pytań o intencjonalnym charakterze łączy się z kategorią dialogowości procesu kształcenia i podkreśla rangę wypowiedzi o pytajnym charakterze w kohezji semantycznej między interlokutorami. W wypowiedziach pytajnych można bowiem przekazać sądy o rzeczywistości i własnych wyobrażeniach o niej i jednocześnie pobudzić i zainspirować wymianę myśli między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego. Odbiorca nie pozostaje indyferentny, lecz myśli o tym, co mówi do niego nadawca i wchodzi z nim w dyskurs.

Współczesne koncepcje dydaktyczne, bardzo szeroko pojęte językoznawstwo wraz z filozofią języka oraz psycholingwistyką, socjolingwistyką i neuropsychologią dzięki szerokiemu ujmowaniu zdarzeń, pomagają słuchać głosu człowieka, tego, co i jak mówi.

⁴¹ Ibidem, s. 50.

⁴² Ibidem, s. 44.

Ольга Пшибыла

ВОПРОСИТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС И ЕГО ОБУСЛОВЛЕННОСТИ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Резюме

Исследования дидактической коммуникации доказывают, что реестр квалификации вопросов, несмотря на величину и разнообразие, не стимулирует в достаточной степени процесс обучения и воспитания.

В статье в двух плоскостях — теоретической и практической (на основании исследований) — представлены избранные аспекты образования в области польского языка и литературы, в которых объединяются категории вопросительности и дискурсивности. Организация дидактического процесса в контексте вопросительного дискурса соотносится с концепцией современного обучения польскому языку и литературе, которая постулирует стимулирование творческой активности ученика и непосредственного участия в ходе занятий. Автор сосредоточивается на следующих вопросах: 1) обращает внимание на детерминанты вопросительного дискурса и его обусловленности, связанные с антропоцентрической ориентацией дидактики, 2) представляет главные принципы искусства задавать вопросы, 3) подчеркивает ранг умения активно слушать, учитывая его аспекты как для образования в области польского языка и литературы, так и в культурно-общественной сфере, 4) рассматривает классификацию вопросов согласно мыслительным процессам, представляет принципы их конструирования, а также использования их в практике полониста (упражнения с формулированием вопросов в соответствии с мыслительными процессами).

Olga Przybyła

A QUESTIONING DISCOURSE AND ITS CONDITIONING IN DIDACTIC COMMUNICATION

Summary

The studies of didactic communication prove that the qualification register of questions, though numerous and diversified, does not stimulate the education process in a satisfactory way.

The article, in two dimensions — a theoretical and practical one (on the basis of the author's studies), presents selected areas of the Polish language education in which the categories of question and discourse combine with each other. The organization of a didactic process in the context of a questioning discourse refers to the conception of the contemporary Polish language education postulating the arousal of learner's creative activity and his/her direct participation in the lesson. The author concentrates on the following issues:

1) She pays attention to the determinants of a questioning discourse and its conditions combining with an anthropocentric orientation of didactics. 2) She presents the main assumptions of the art of asking questions. 3) She emphasizes the importance of the ability to listen actively taking into consideration its aspects for both the Polish language and socio-cultural education. 4) She discusses a classification of questions according to the act of thinking and presents the rules of question construction and usage in the Polish language practice (the exercises with question formulation according to the act of thinking).