

EDWARD BIŁOS

O doniosłości rozmowy dydaktycznej w organizowaniu procesu nauczania i uczenia się literatury oraz w badaniu tego procesu

Ogólnie rzecz biorąc problem rozmowy jest wyraźnie interdyscyplinarny. Stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych i rozpatrywany jest, w zależności od orientacji epistemologicznej¹, z bardzo różnych punktów widzenia. Na gruncie tych orientacji respektowane normy i dyrektywy metodologiczne zakładają bowiem odmienne kryteria prawdy.

Gdy zaś chodzi o aktualny stan refleksji nad zagadnieniem rozmowy, to nie wykracza on na ogół poza horyzont pozytywistycznej teorii poznania², ale rozwój praktyki nauczania i uczenia się literatury (praktyki pedagogicznej i in.), powiązanej funkcjonalnie z pozostałymi typami praktyki społecznej³, stwarza zapotrzebowanie społeczne na pewien typ wyników badawczych, odnoszących się do rozmowy dydaktycznej, a więc obiektywne zapotrzebowanie na dostarczenie przez praktykę naukową przesłanek racjonalizujących czynności dydaktyczne wdrażające uczniów do uczestnictwa w kulturze. Oczywiście świadomość metodologiczna stanowi subiektywną reprezentację tego zapotrzebowania. Jeśli przy tym wspomniana reprezentacja jest dostatecznie adekwatna, czyli oparta na niej subiektywnie praktyka badawcza jest efektywna, to stać się może społecznym kontekstem subiektywnym tej właśnie praktyki⁴.

Postulowany społecznie postęp poznawczy w naukowej analizie rozmowy dydaktycznej jest możliwy, jak się wydaje, na płaszczyźnie społeczno-regulacyjnej teorii kultury⁵ i z nią powiązanej niewątpliwie teorii systemowego nau-

¹ Por. A. Pałubicka, *Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki*, Warszawa—Poznań 1977.

² Por. *Zagadnienia przełomu antypozytywistycznego w humanistyce*, pod red. J. Kmity, Warszawa—Poznań 1978.

³ J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 19 - 63.

⁴ Tenże, *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa 1976, s. 97.

⁵ Tenże, *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985; *O kulturze i jej badaniu*, pod red. K. Zamiary, Warszawa 1985.

czania i uczenia się literatury⁶. Tę konstatację traktować będę jako istotne założenie prowadzonych tu rozważań, ograniczonych jednak do następujących kwestii: 1) określenia istoty rozmowy dydaktycznej, 2) próby ukazania jej struktury i funkcji, 3) przedstawienia modeli sterowania rozmową dydaktyczną w nauczaniu i uczeniu się literatury oraz 4) podania niektórych uwag o przydatności rozmowy dydaktycznej w badaniu procesu nauczania i uczenia się literatury.

Zgodnie też z powyższym porządkiem zagadnień zajmiemy się najpierw istotą rozmowy dydaktycznej.

1. ISTOTA ROZMOWY DYDAKTYCZNEJ

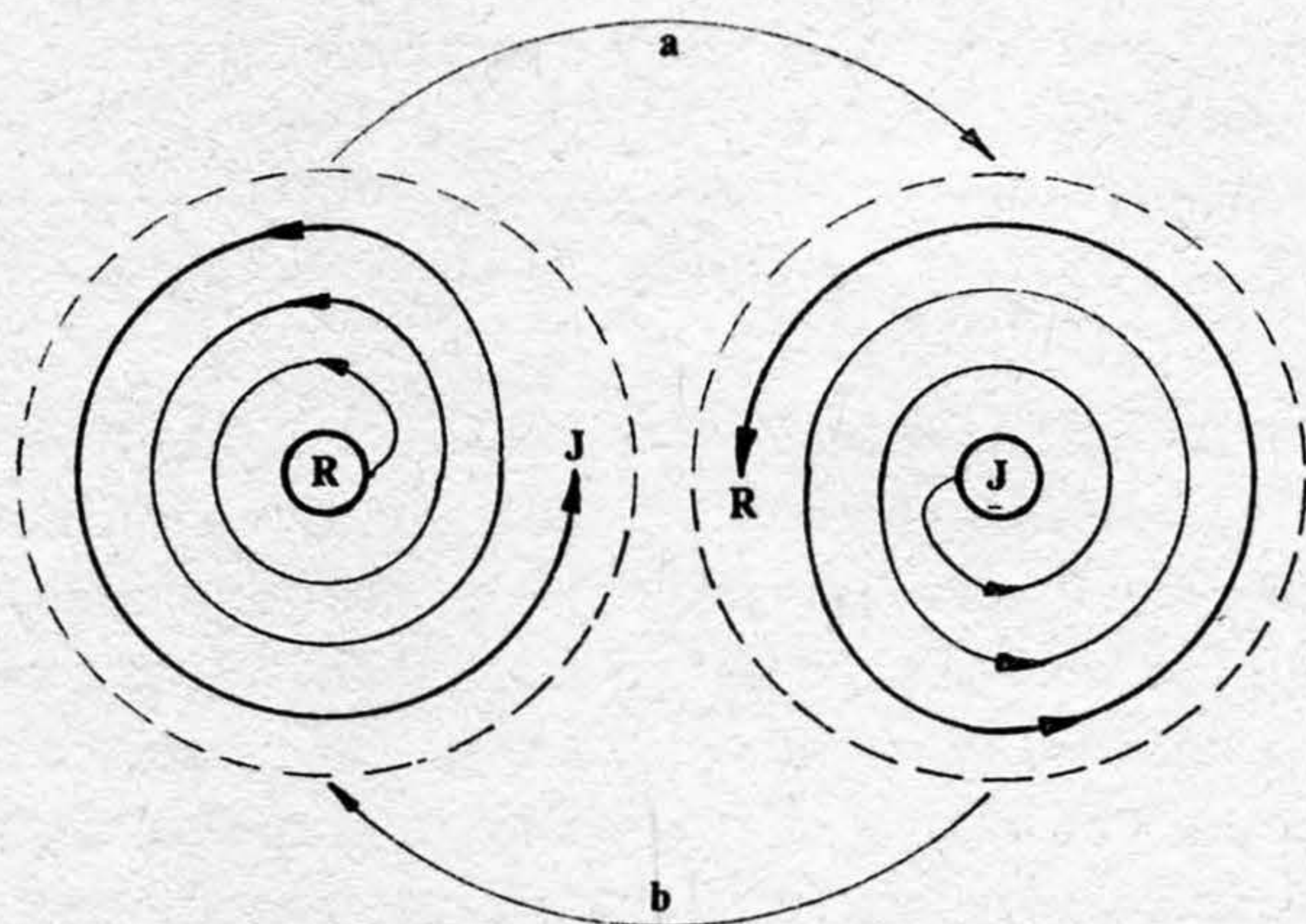
Traktując pojęcie kultury jako ponadindywidualnej rzeczywistości myślowej, złożonej z przekonań normatywnych i dyrektywalnych, respektowanych indywidualnie w skali powszechniej, ale niekoniecznie indywidualnie uświadamianych, a więc jako pojęcie identyczne z pojęciem zespołu wszelkich form świadomości społecznej⁷, trzeba przyjąć konsekwentnie w postaci bardzo ogólnej również określenie rozmowy, a mianowicie jako systemu ruchów myślowych⁸ (systemu czynności) we wspomnianej rzeczywistości myślowej, implikowanych realizacją określonego zadania. Z kolei każdy ruch myślowy w owej rzeczywistości myślowej polega na czynnościach komunikowanej (receptywnej i generatywnej) respondalizacji związków interrogalnych oraz (receptywnej i generatywnej) interrogalizacji związków respondalnych⁹. Mówiąc o respondalizacji (na rys. 1 oznaczona literą R) w sposób niezwykle uproszczony mamy na uwadze ruch myślowy od pytania do odpowiedzi, natomiast z interrogalizacją (na rys. 1 oznaczoną literą J) mamy do czynienia wówczas, kiedy ruch myślowy przebiega (dokonywa się) od odpowiedzi do pytania, przy czym należy odróżniać respondację od respondalizacji oraz interrogację od interrogalizacji. W pierwszym przypadku mamy na uwadze pewne względnie stabilne stany interrogalne i respondalne (interrogacja i respondacja), w drugim na-

⁶ Por. m. in. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974; tenże, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977; tenże, *Zarys teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury*, [w:] *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*, pod red. W. Pasterniaka, Zielona Góra 1977; tenże, *Metodologia dydaktyki literatury*, Warszawa-Poznań 1984.

⁷ J. Kmita, *Kultura i poznanie*, s. 20.

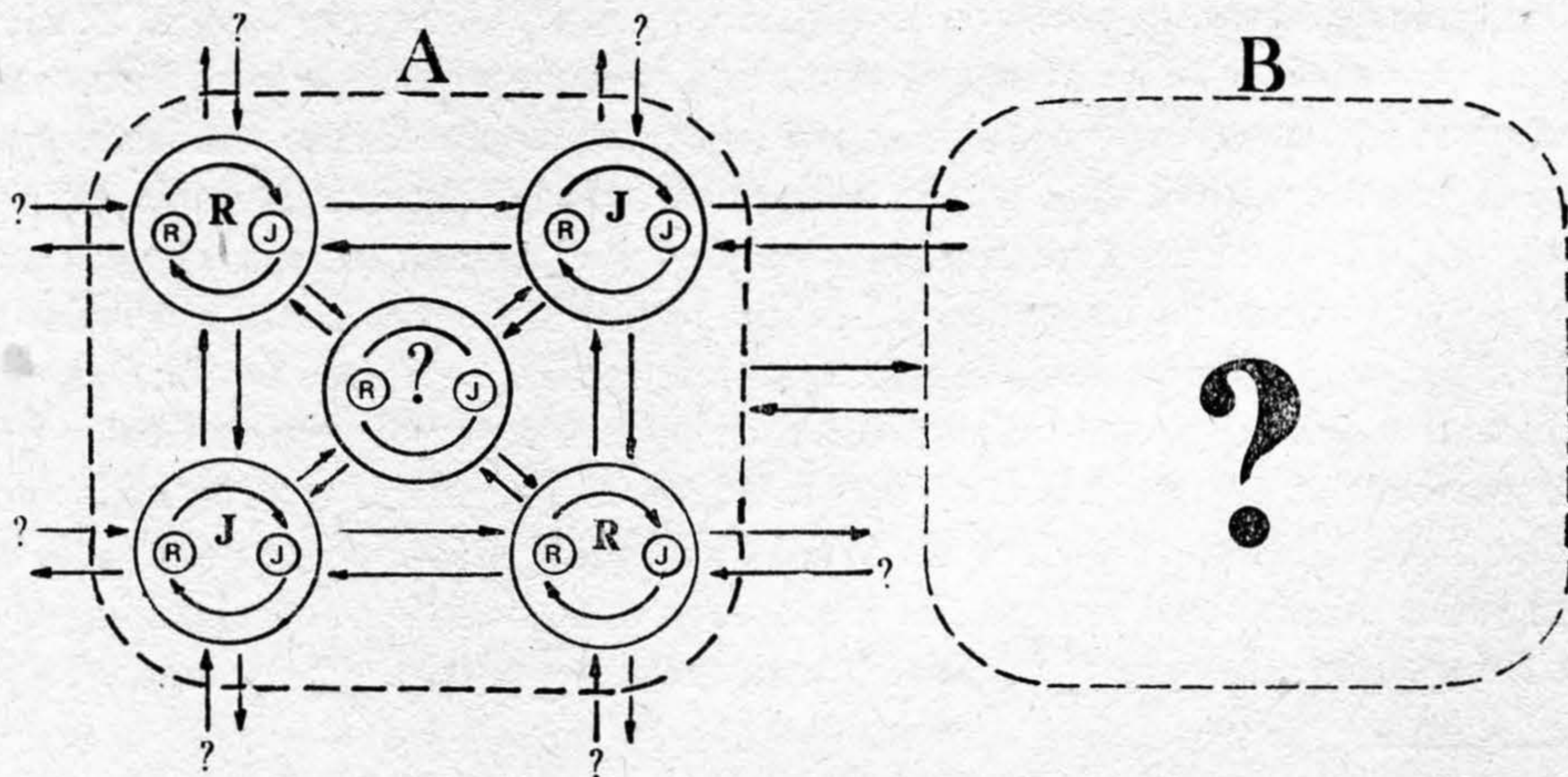
⁸ Ibid., s. 20 - 28.

⁹ Por. wyrazy: „Inter-rogō, -āre, -āvi, -ātum”; „Re-spondēō” w *Słowniku łacińsko-polskim*, t. III - IV, pod red. M. Plezi, Warszawa 1969; J. Giedymin, *Problemy - założenia - rozstrzygnięcia*, Poznań 1964, s. 13, 17; A. P. Wejland, *Analiza logiczna interrogacji i jej zastosowania w badaniach społecznych*, Wrocław 1977.



Rys. 1. Elementarne związki interogacji i respondacji (elementarna implikatura interogacyjno-respondalna): a, b — implikowane ruchy myślowe między związkiem interogacyjno-respondalnym (JR) oraz respondacyjno-interogacyjnym (RJ), R → — implikowany ruch myślowy od odpowiedzi (do pytania), J → — implikowany ruch myślowy od pytania (do np. odpowiedzi), → J — implikowany ruch myślowy w kierunku pytania, → R — implikowany ruch myślowy w kierunku odpowiedzi

tomiast dynamiczne przekształcenia aktualnych stanów interogacyjnych i respondalnych w nowe (interogalizacja i respondalizacja). W rezultacie tych przekształceń tworzone są hierarchiczne struktury w systemie interogacyjno-respondalnym (rys. 2). W każdej ze struktur zawarte są do pewnego stopnia określone implikacje interogacyjno-respondalne. Stąd mówimy o elementarnej i złożonej implikaturze interogacyjno-respondalnej (rys. 1 i 2). Za jedną z głów-



Rys. 2. Hierarchicznie złożone struktury w systemie interogacyjno-respondalnym (złożona implikatura interogacyjno-respondalna).

nych funkcji mowy uważa się to, że służy ona przekazywaniu, czyli komunikowaniu sądów mówiącego (nadawcy) jego odbiorcy (odbiorcom), dawaniu podstaw do pomyślenia lub wydania przez niego (nich) pewnych sądów, które w odpowiednich koniunkcjach implikują następne sądy (czyli „to, z czego coś wynika” oraz „to, co z czegoś wynika”).

Nietrudno o zauważenie faktu, że w rozmowie, w tym także i dydaktycznej, tkwi jakaś implikatura konwersacyjna¹⁰, że w każdym stadium rozmowy pewne możliwe posunięcia konwersacyjne są respektowane albo też wykluczane jako nieodpowiednie i wreszcie, że istnieją zależności między udziałem konwersacyjnym danego uczestnika w przewidzianym dla niego momencie rozmowy a zasadą kooperacji, związaną niewątpliwie z implikaturą konwersacyjną, w której zasadniczą rolę spełnia implikatura interrogalno-respondalna.

Funkcjonowanie implikatury interrogalno-respondalnej daje się wyjaśnić tezą J. Kmity¹¹, że

„zbiór sądów składających się na wiedzę W_1 (wyrażanych w danym języku), zawiera w sobie zbiór sądów W_2 , takich, że występują one w roli założeń semantyki zdań lub odpowiednich wyrażen niezdanowych, służących do wyrażania sądów ze zbioru W_1 lub pojęć występujących w tych sądach. Jest to zawieranie się jednostronne, ponieważ więcej sobie komunikujemy niż zakładamy przy komunikowaniu. Gdyby było inaczej, gdyby zbiór W_2 był identyczny zawsze ze zbiorem W_1 , to wówczas niemożliwa byłaby jakakolwiek zmiana wiedzy o świecie, która rzeczywiście ma miejsce”.

Stan rzeczy komunikowany przez dane zdanie posiada wiedzę W_2 — zakładaną przy komunikowaniu (uboższą) oraz W_1 — wiedzę komunikowalną (bogatszą), zawierającą w sobie wiedzę W_2 . W różnych kontekstach granica między W_2 a pozostałą częścią W_1 jest zmienna.

Interesujące uwagi pod tym względem wysuwa G. Frege¹². Sądzi bowiem, że zdanie pytające i oznajmujące zawierają tę samą myśl, ale w zdaniu oznajmującym jest to coś więcej, a mianowicie stwierdzenie. Także w zdaniu pytającym jest coś więcej. Jest w nim zawarte wezwanie do uzupełnienia czy rozwinięcia. W związku z tym trzeba odróżniać w zdaniach oznajmujących dwie rzeczy: treść wspólną im z odpowiednimi pytaniami, oraz samo stwierdzenie. Wynikają stąd dalsze rozróżnienia: myślenie, czyli ujmowanie myśli; sąd, czyli uznawanie prawdziwości myśli; oraz twierdzenie, czyli oznajmianie sądu. Oczywiście należy wziąć pod uwagę fakt, że G. Frege był twórcą logicyzmu, związanego z neopozytywizmem. Wśród zarzutów stawianych neopozytywistom przez marksistów było m. in. stwierdzenie, że badają oni wyłącznie język, nie interesując się przy tym obiektywną rzeczywistością. Stwierdzenie to jest

¹⁰ H. P. Grice, *Logika a konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny”, 1977, nr 6.

¹¹ J. Kmity, *Kultura i poznanie*, s. 82 - 83.

¹² G. Frege, *Pisma semantyczne*, Warszawa 1977, s. 107 - 109.

falszywe dlatego, ponieważ, zajmując się językiem, zajmujemy się pewnym fragmentem rzeczywistości obiektywnej.

W świetle specyficznego, światopoglądowego instrumentalizmu H. G. Gadamera¹³ pytanie kryjące się za każdą wypowiedzią nadaje jej sens dzięki hermeneutycznej funkcji pytania. W rozmowie pytanie jest określoną formą implikacji. Język zaś jest ujęty jako pierwotna symbolicznie zorganizowana „rzeczywistość”, wyznaczająca z góry schematy naszych możliwości poznawczych. W hermeneutyce Gadamera, a więc w ramach doświadczenia hermeneutycznego, które jest perswadowanym sposobem uczestnictwa w kulturze, przeżycie jest niezbędne dla jednostkowej efektywności komunikacji symbolizacji kulturowej¹⁴. Pojawienie się w doświadczeniu hermeneutycznym czegoś nowego może się dokonać za pośrednictwem rozmowy. Gadamer oskarża naukę i zrodzoną przez nią technikę oraz cywilizację, w której zapanowała niezdolność do rozmowy. Przekaz światopoglądowy Gadamera waloryzuje dialogowe poznawanie świata jako wartość praktyczną, a także tolerancję — wyrozumiałość i szacunek dla odmiennych poglądów (warunek rozmowy).

W omawianą przez nas rozmowę dydaktyczną wchodzi jeszcze utwór literacki, a właściwie jego funkcja w rozmowie dydaktycznej. Występuje on w zasadzie w dwojakiej roli: wyznacza pole tematyczne albo jest elementem tego pola danej rozmowy. W grę wchodzi jedna semantyka korzystająca z dwojakiem rodzaju założeń: przedmiotowo-realistycznych oraz symboliczno-metaforycznych. Chodzi zatem o metaforyzację związków metonimicznych i metonimizację związków metaforycznych¹⁵ (symbolicznych), a następnie dostrzeganie ich w zależnościach respondalizacji związków interrogalnych i interrogalizacji związków respondalnych.

Poza rozmową, w tym również dydaktyczną, systemy interrogalno-respondalne występują, tkwią, a nawet organizują najrozmaitsze teksty.

W treści korespondencji opublikowanej w „Świecie Młodych” pt. *Kto komu jest bardziej potrzebny* czytamy m. in.:

„Wymyśliliśmy co robić dalej, ułożyliśmy staranny plan pracy, w największej tajemnicy podrzuciliśmy niczego się nie spodziewającym pierwszacom listy-zaproszenia i z niecierpliwością oczekiwaliśmy pierwszej zbiórki. Uda się czy nie? Będą się bawić? Takie pytania dręczyły mnie — drużynową owej rozpadającej się gromadki — przez kilka dni. Już pół godziny przed wyznaczonym czasem kręciłam się nerwowo w okolicach szkoły. Przed siedemnastą zaczęły się pojawiać dzieci. Punktualnie o siedemnastej zaczęła

¹³ H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979, s. 41 - 45, 53 - 54, 105 - 125.

¹⁴ E. Kobylińska, *Hermeneutyczna wizja kultury*, Warszawa—Poznań 1985, s. 122.

¹⁵ J. Kmita, *Kultura i poznanie*, s. 160 - 163, 123 - 158; Por. T. Dobrzyńska, *Metafora*, Wrocław 1984; P. Ozdowski, *O roli metafory w komunikacji symbolicznokulturowej*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, pod red. J. Kmity, Warszawa—Poznań 1982, s. 237 - 253.

się zbiórka [...] Patrzę na ich uśmiechnięte buzie i tak sobie myślę: *kto tu jest komu bardziej potrzebny? Ja im, czy one mnie bardziej*, bo gdy jestem z nimi, to mam świadomość, że robię coś pożytecznego, że jestem komuś potrzebna”¹⁶.

Na sformułowany przez nauczycielkę temat: „*Potop*” — *książka atrakcyjna, czy ze spisu lektur szkolnych?*, jedna z uczennic tak pisze m. in.:

„Niewiele jest lektur, które potrafią od pierwszych stron zainteresować, zaintrygować, jednym słowem wciągnąć. Do takich należy według mnie *Potop*. Nawet ci, co z reguły lektur nie czytają, lub robią to niechętnie, przyznają, że wobec *Potopu* trudno było pozostać obojętnym. Nasuwa się jednak pytanie, *czy utwór ten należy do powieści, które poczytuje się za arcydzieła, ale których się nie czytuje*. Sądzę, że nie. *Potop* przetrwał próbę czasu, jest nadal atrakcyjny. Świadczy o tym”¹⁷ [i dalej następuje dłuższy wywód w postaci kilkudziesięciu odpowiedzi — wypowiedzi].

W pracy naukowej Doroty Bajtlik *August Cieszkowski o literaturze i harmonii* przewód myślowy rozpoczyna się w następujący sposób:

„Jednym z podstawowych pojęć, jakich używa Cieszkowski w swych historyzoficznych rozważaniach, jest pojęcie harmonii. Przyjmując założenie, że na istotę człowieka składają się przeciwstawne siły: myśl i uczucia, stwierdza, iż w całej działalności ludzkiej, a więc także w literaturze, widoczne jest dążenie do osiągnięcia władz duchowych. Spróbujmy określić, *co rozumie Cieszkowski przez harmonię*. Za Heglem uznaje [dalej dłuższy wywód z kolejnymi pytaniami: „*Czym jest harmonia w literaturze? W jaki sposób ton może przejawiać się w języku? Czy koncepcja słowa autora „Ojciec nasz” odpowiada przyjętej przez symbolistów definicji symbolu jako takiego, który traci elementy przypadkowe, a zachowuje istotne?*”]¹⁸.

Nieco inny kształt mają systemy interrogacyjno-respondalne w zapisanej na taśmie magnetofonowej rozmowie dydaktycznej:

„Nauczycielka A. R. — Proszę powiedzieć w takim razie, *jaki powinien być temat lekcji?* Uczniowie N. — Zapiszemy temat lekcji, który brzmi: *Jak Twardowski żartuje sobie z diabła* (na podstawie ballady A. Mickiewicza *Pani Twardowska*). *Jakie to jest zdanie? Co trzeba postawić na końcu?* U_n (Uczeń J. S.) — Kropkę. N. — Kropkę? *Napewno?* U_n — Znak zapytania. N. — *Dlaczego?* U_n — Ponieważ jest to zdanie pytające. N. — Dobrze. Stawiamy znak zapytania i dopiszemy dalej — na podstawie ... Nie zróbcie żadnego błędu! Proszę spojrzeć na tablicę! *Jak się pisze wyraz żartuje?* Tytuł, oczywiście, należy ująć w cudzysłów! U_n — Dzisiaj jest dziesiąty. N. — Tak! U_n — *Można zamknąć zeszyty?* N. — Owszem, można, chociaż będziemy jeszcze coś zapisywać, ale na razie otwarte zeszyty będą nam niepotrzebne. Natomiast będą nam potrzebne otwarte książki, które należy otworzyć na stronie 196. *Kto zapisał temat, ten otwiera książkę!* Jeżeli ktoś nie ma książki, to proszę usiąść tak, aby była choć jedna książka na ławce, *dobrze? Gotowi jesteście? Macie otwarty tekst?*”¹⁹.

¹⁶ „Świat Młodych”, 1986, nr 62.

¹⁷ Praca pisemna uczennicy kl. III LO.

¹⁸ „Przegląd Humanistyczny 1981 nr 5.

¹⁹ Lekeja prowadzona przez studentkę III roku filologii polskiej WSP w Częstochowie w 1986 r.

Odmienne systemy interrogalno-respondalne realizują rozmowy pozadydaktyczne, jak choćby ta:

„AP. — Proszę powiedzieć w takim razie, *jaki powinien być wzorowy ojciec i co ma robić, aby mieć wzorowe dziecko?* M J. — Myślę, że dobry ojciec to taki, który szanuje indywidualność i odrębność swego dziecka. To zaś wpływa na sposoby jego postępowania w rodzinie. Powinien starać się zapewnić dziecku sytuacje zgodne z charakterem i normą społeczną, rozumianą [...] Dlatego za idealne dziecko uznałbym takie, które będzie dobrane z moim charakterem. *Czy mogę jednak tego domagać się, jeżeli nie jestem w stanie manipulacyjnie dobrać mu charakteru? Czy ono byłoby szczęśliwe z tym zrobionym, przezbionym, urobionym charakterem?* A P. — Swoście ujmuje pan status idealnego dziecka [...] M J. — Jest to tylko konsekwencją tego, co proponuje cybernetyka w podejściu do charakteru człowieka. A P. — *Czy taki wzorowy ojciec, o którym pan mówi, powinien czymś różnić się od matki?*”²⁰.

Z pięciu przytoczonych wyżej wypowiedzi (tekstów) trzy pierwsze są przykładem indywidualnej, a dwie ostatnie zbiorowej (zespołowej) realizacji w sposób systemowy związków interrogalno-respondalnych.

Gdybyśmy wnikliwie zbadali owe związki, to okazałoby się, że występują one w takich sytuacjach interrogalno-respondalnych, w których np.: 1) pytania mogą być postawione, choć nie muszą, 2) nie mogą być postawione pytania, 3) muszą być postawione pytania, 4) dane skutki są optymalizowane wyłącznie przez pytania, 5) oczekiwane skutki są minimalizowane przez pytania, 6) pożądane skutki są optymalizowane w równym stopniu przez pytania co i przez inne rodzaje czynności, 7) pytania wywołują aktywność podmiotu (np. ucznia), 8) pytania tłumią jego aktywność, 9) pytania ukierunkowują aktywność podmiotu, 10) pytania dezorganizują jego działanie, 11) pytania korygują ruch myślowy podmiotu (zbiorowości), 12) pytania stabilizują lub dynamizują ruch myślowy jednostki i zbiorowości itp.

Zarówno czynności interrogalne, jak i respondalne należą do sfery kultury. Są to więc czynności kulturowe, sensowne, czyli czynności racjonalne lub też ich mniej lub bardziej skonkretyzowane, zdeformowane odpowiedniki. To jednak, czy danej czynności wykonanej przysługuje określony sens, nie oznacza, jak stwierdza J. Kmita²¹, że jest on faktycznie przez nią realizowany. Niekiedy czynność wykonana, wskutek różnic, które je dzielą od idealnej czynności podjętej czy też nieadekwatności wiedzy jej rzeczywistego podmiotu, sensu swego nie realizuje w pełni.

Czynność racjonalna, która była podjęta z tą świadomością, że dla zrealizowania jej sensu (celu) konieczne jest, by adresat odpowiednio ją zinterpretował, ustalił jej sens, J. Kmita nazywa czynnością nastawioną na interpretację. Każda zaś czynność racjonalna nastawiona na interpretację, respektująca sens

²⁰ A. Pluta, *Za progiem ojcostwa i rodziny*, Warszawa 1984, s. 200 - 201.

²¹ J. Kmita, *Sens i konwencja*, [w:] *Wartość—dzieło—sens*, Warszawa 1975, s. 36.

przyporządkowany tej czynności przez reguły kulturowe danego systemu, jest czynnością kulturową²². Wytwór zaś takiej czynności jest obiektem kulturowym (ze względu na dany system).

Wobec tego można przyjąć, że rozmowa jest to system kulturowych czynności interrogałno-respondalnych wykonywanych zgodnie z wymaganą dla określonej roli społecznej i aktualnego kontekstu społecznego kompetencją kulturową. Kompetencję kulturową rozmowy dydaktycznej stanowią „wszystkie reguły interpretacji kulturowej, stosowane przez daną jednostkę (nauczyciela, ucznia i innych) przy podejmowaniu czynności kulturowych (czynności dydaktycznych) lub przy ich interpretacji²³. Uczestnictwo kulturowe wpływa z ról i kontekstu społecznego. Role społeczne natomiast wiążą się z określonymi typami praktyki społecznej. Występowanie odpowiednich, rozwojowych zapotrzebowań na poszczególne efekty funkcjonowania struktury społecznej doprowadziło w szczególności do pewnego, historycznie ewoluującego rozszczępienia się praktyki społecznej na poszczególne jej typy. Każdy z typów praktyki społecznej, w tym również praktyka pedagogiczna (praktyka nauczania i uczenia się literatury), uczestniczy w określony, wyznaczony przez jego funkcję obiektywną względem całokształtu praktyki społecznej, sposób w odtwarzaniu i przekształcaniu warunków obiektywnych. Specyficznymi typami praktyki społecznej są te zespoły czynności praktycznych, których funkcją obiektywną, zapotrzebowaną przez rozwój praktyki podstawowej (produkcji, wymiany i konsumpcji), jest wytwarzanie przekonań określonego rodzaju, włączanych następnie, gdy uzyskują akceptację społeczną, do któregoś z sektorów świadomości społecznej.

Wskazanie obiektywnej funkcji praktyki nauczania literatury w szkole, jej specyficznej roli w obrębie całokształtu struktury społeczno-historycznej wymaga ustalenia, jakie rodzaje uzyskiwanych na jej gruncie efektów (rezultaty nauczania przedmiotu) są niezbędne do tego, ażeby korzystające z nich inne typy praktyk, zwłaszcza podstawowa, mogły być kontynuowane i rozwijane. W miarę pojawiania się coraz to nowych, specyficznych zapotrzebowań, wyśuwanych przez praktykę podstawową, formowały się nowe rodzaje czynności praktycznych i właściwe im, także „nowe”, systemy przekonań (sterujące tymi czynnościami i zarazem będące specyficznymi „wytworami” danego typu praktyki, włączanymi, po uzyskaniu akceptacji społecznej, do odnośnego sektora świadomości społecznej).

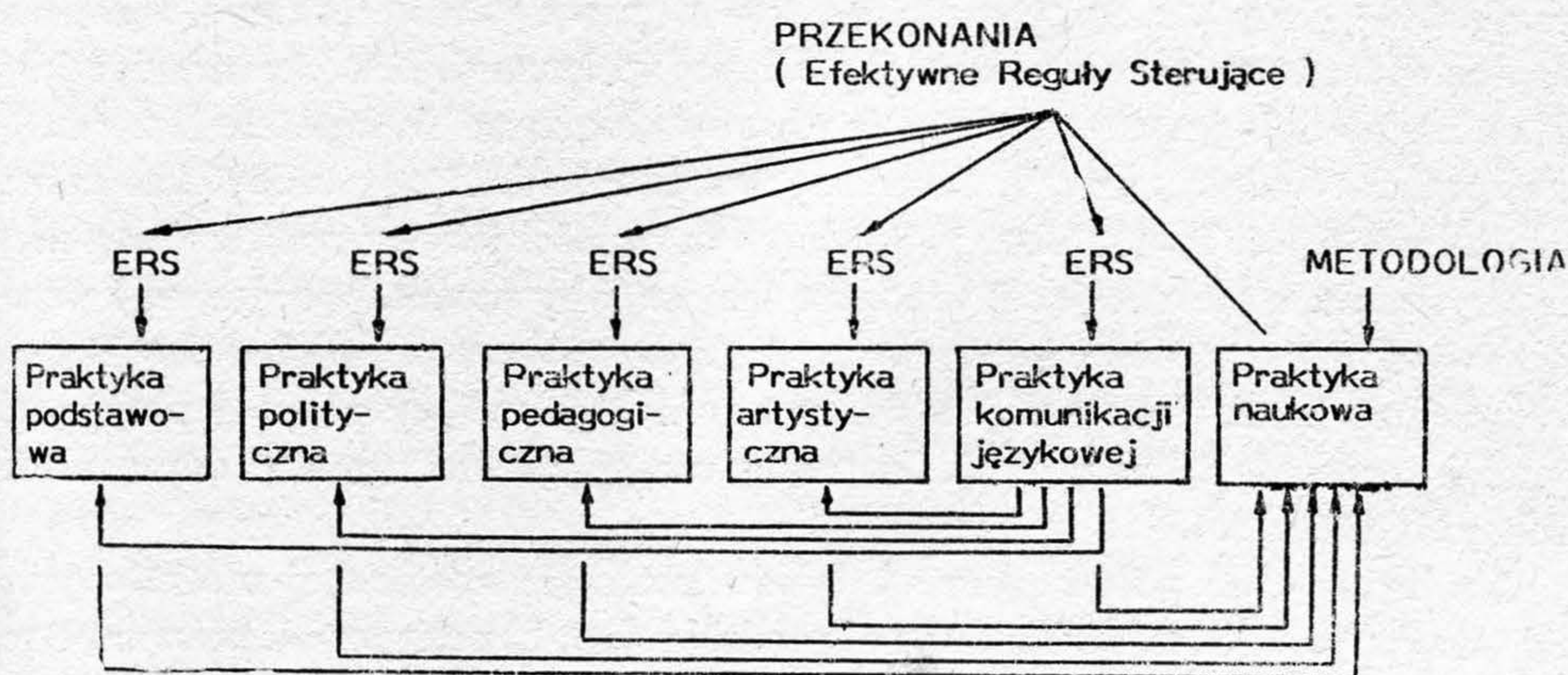
Najwcześniej ukształtowała się praktyka magiczna, religijna i artystyczna, pomijając język i obyczaje, które są „równoległe” do praktyki podstawowej. Z każdym typem praktyki społecznej łączy się, jak to już wielokrotnie pod-

²² Ibid., s. 34.

²³ Ibid., s. 36.

kreślano, system efektywnościowych reguł, który określa i wyznacza przebieg działań podejmowanych w ramach danego typu praktyki. Powiązanie między typami praktyki i tymi regułami²⁴ ukazuje w uproszczeniu rys. 3.

Każdy z typów praktyki społecznej posiada swój aspekt społeczno-obiektywny, który jest reprezentowany przez regulującą go (ERS) dziedzinę kul-



Rys. 3. Przekonania sterujące typami praktyki społecznej

ture. Kmita²⁵ wyróżnia trzy zasadnicze sfery nowożytnej kultury: 1) sferę kultury techniczno-użytkowej (która reguluje praktykę materialną produkcji, wymiany i konsumpcji); 2) sferę symbolicznej kultury wartości uchwytnej praktycznie (kultura symboliczna w węższym sensie), regulującej praktykę komunikacji symbolicznej (język, obyczaj, sztuka), praktykę polityczno-prawną oraz praktykę naukową; 3) światopoglądową sferę kultury symbolicznej regulującej praktykę tworzenia systemów światopoglądowych, wdrażania ich, respektowania oraz kontroli owego respektowania (magia, religia, praktyka światopoglądowo-twórcza świecka).

Kultura jako system form świadomości społecznej dzieli się następnie na szereg dziedzin: dziedzinę techniczno-użytkową, dziedzinę języka, obyczaju, sztuki, nauki, dziedzinę polityczno-prawną, pedagogiczną, dziedzinę magii, religii, dziedzinę „filozoficzno-świecką”. Prócz podanych wyróżnia się także komunikacyjne dziedziny kultury symbolicznej (język, obyczaj, sztuka) oraz pozakomunikacyjne dziedziny kultury symbolicznej (polityczno-prawna i naukowa).

²⁴ Pomysł w pracy: J. Pomorski, *W poszukiwaniu modelu historii teoretycznej*, Lublin 1984, s. 138.

²⁵ J. Kmita, *Kultura i poznanie*, s. 9 - 38.

Poszczególne typy praktyki społecznej pełnią w zasadzie trzy funkcje: praktyczno-poznawcze, waloryzacyjno-światopoglądowe oraz edukacyjno-kulturowe. Funkcje kulturowo-edukacyjne realizują się podczas włączania poszczególnych jednostek do uczestnictwa w kulturze, czyli perswadowania im konieczności respektowania określonych sądów normatywnych (wyznaczających wartości — cele) i dyrektywalnych (wskazujących sposoby osiągania wartości — celów). Kompetencja językowa (przekonania) natomiast jest niezbędna dla uczestniczenia w każdej praktyce społecznej. Łatwo zauważyć fakt, że z kompetencją językową wiąże się również „logiczna” kompetencja uczestników procesu dydaktycznego. Centralnym zagadnieniem „logicznej” kompetencji językowej jest racjonalizacja pewnych czynności językowych, która polega na uzyskaniu wystarczającej wiedzy o języku, aby można podejmować sposób świadomy czynności językowe realizujące typowe dla nich cele²⁶. Reguły formowania zdań (jako przejaw kompetencji) stanowią szczególny przypadek reguł interpretacji kulturowej. Podobną uwagę można odnieść do reguł dedukcyjnych języka.

Nawiązując do poszczególnych typów praktyki społecznej można wyróżnić następujące rodzaje rozmowy: a) produkcyjna, b) polityczna, prawna, c) religijna, d) magiczna, e) naukowa, f) artystyczno-estetyczna, g) pedagogiczna, w niej rozmowa dydaktyczna.

Jeśli w każdej z nich uwzględnimy dominujący rodzaj wiedzy²⁷, wówczas określona rozmowa przyjmie postać rozmowy: a) potocznej, b) naukowej, c) artystycznej, d) spekulatywnej i e) irracjonalnej. Biorąc przy tym trzy podstawowe rodzaje ludzkiej działalności (praca, nauka, zabawa) dają się wyodrębnić: a) rozmowa robocza (techniczno-użytkowa), b) rozmowa dydaktyczna czy edukacyjno-kulturowa i c) rozmowa ludyczna. Przytoczone rodzaje rozmowy mogą z kolei przyjąć kształt rozmowy: a) instytucjonalnej lub nieinstytucjonalnej, b) instytucjonalnie profesjonalnej (np. rozmowa dydaktyczna w szkole, robocza techników i inżynierów w procesie produkcji) lub instytucjonalnie nieprofesjonalnej, c) instytucjonalnie lub nieinstytucjonalnie zorganizowanej, d) restryktywnej lub swobodnej.

W instytucjonalnej rozmowie pedagogicznej wyróżnia się zazwyczaj: rozmowę wychowawczą oraz rozmowę dydaktyczną. Rozmowa dydaktyczna łączy się ściśle ze specyfiką danego przedmiotu nauczania (np. matematyką, historią, literaturą). Warto przy tym zauważyć, że systemy czynności dydaktycznych mające prowadzić do respektowania przez uczniów takich czy innych sądów uzależnione są co do swej efektywności od merytorycznej treści tych sądów, ponieważ inne działania są efektywne podczas wdrażania do respektowania sądów tworzących kompetencję literacką, a inne podczas wdrażania do res-

²⁶ Tenże, Wykłady z logiki i metodologii nauk, Warszawa 1973, s. 7 - 8.

²⁷ J. Such, *O rodzajach wiedzy*, t. 2 — *Wiedza i jej problemy*, Poznań 1986, s. 5 - 6.

pektowania sądów tworzących kompetencję matematyczną czy historyczną. W uświadomieniu sobie tego zróżnicowania zakresów efektywności dydaktycznej zasadniczą funkcję spełnia teoria nauczania i uczenia się danego przedmiotu (np. teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury).

Ze względu na postulowany typ partycypacji w kulturze można wyróżnić realizowane historycznie następujące rodzaje rozmowy dydaktycznej: a) magiczno-rytualna, b) mitologiczna, c) dialog sokratejski, d) dysputa scholastyczna, e) konwersacja erudycyjno-renesansowa, f) dyskurs sceptyczno-kartezjański, g) perswazja hermeneutyczna, h) współczesne seanse kreatywno-technologiczne. Ponieważ omówienie każdego z wymienionych rodzajów rozmowy realizowanej historycznie wymagałoby odrębnej rozprawy, dlatego też zatrzymamy swą uwagę krótko jedynie na dialogu sokratejskim. Strukturę tego dialogu, zrekonstruowaną przez J. Mizińską²⁸, ukazuje tab. 1.

Specyfika dialogu uprawianego po mistrzowsku przez Sokratesa sprowadza się do pogóddzenia dwóch ról: pozornie równego partnera rozmowy oraz jej rzeczywistego kierownika. Główna bowiem rola przypada „mistrzowi” (nauczycielowi), który inspiruje rozmowę, kieruje jej przebiegiem. Wszystkie te zadania pełni „mistrz”, posługując się jednym i tym samym sposobem — zadawaniem pytań. Pytania odgrywają w dialogu sokratejskim rolę podstawową. „Mistrz” nigdy nie wykląda, lecz zawsze pyta. Pytania swoje zadaje według określonego schematu. Służą one kolejno do: sprowokowania rozmowy (pytania prowokujące), ujawnienia poglądów rozmówcy (pytania badające, rozpoznające), wykazania absurdalnych konsekwencji tych poglądów (pytania podchwytliwe), ukazania prawidłowego sposobu rozumienia danej kwestii (pytania naprowadzające), uogólnienia wniosków wynikających z przebiegu rozumowania (pytania o definicje) oraz uświadomienie wątpliwych momentów w uzyskanej odpowiedzi (pytania krytyczne). Jak z tego można sądzić, dialog sokratejski tworzy klasyczny system interrogacyjno-respodywny. Przesłanką owego systemu jest wątplenie. Opiera się ona na założeniu, że każdy człowiek jest zdolny do prawidłowego rozumowania (ruchu myślowego) prowadzącego do wiedzy ogólnej. Zdobywanie wiedzy przez człowieka jest efektywne i trwałe tylko wtedy, gdy on sam, własnym wysiłkiem odkryje daną prawdę.

Szczegółowa historia stosowania dialogu sokratejskiego w instytucjonalnej praktyce pedagogicznej jest zapewne bogata. Nie leży ona w zamierzeniach ani w możliwościach tego omówienia. Ograniczymy się tutaj tylko do wskazania na drodze Sokratesowej pewnych punktów orientacyjnych. I tak dla przykładu neoplatonizm nawiązywał do jego dialogów. Niektórzy platonizujący ojcowie

²⁸ J. Mizińska, *Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna*, [w:] *Zadanie — metoda — rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, t. 1, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1977, s. 26 - 45.

Tablica 1. Struktura dialogu sokratejskiego

Części dialogu	Etap dialogu	Cel i nazwa etapu	Dyrektywy heurystyczne dla		Dyrektywy heurystyczne dla prowadzenia auto-dialogu
			„mistrza	„ucznia”	
ELENKTYKA (część negatywna, zbijająca)	I	Nawiązanie dialogu	Stwórz sytuację problemową, wskazując na niespójność głoszonych przez „ucznia” poglądów, opinii itp.	Sprawdź, czy twoje poglądy są przemyślane przez ciebie, czy też przyjąłeś je od kogoś bez refleksji nad ich zasadnością.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Określ możliwie dokładnie zadanie, nad którym się zastanawiasz. 2) Sformułuj hipotezę jego rozwiązania. 3) Postaw się w sytuacji krytyka własnej hipotezy.
	II	Ujawnienie założeń głoszonego poglądu	Sprowokuj „ucznia” do wyrażenia explicite założeń, na których opiera swoje poglądy i opinie.	Zanalizuj przesłanki, i założenia, na których opierasz swoje poglądy i opinie.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Poszukaj braków w tej hipotezie, sporządź listę zarzutów pod jej adresem. 2) Zbadaj, czy formułując hipotezę nie wychodziłeś z fałszywych przesłanek; w tym celu:
	III	Wykazanie absurdalnych konsekwencji tych poglądów	Doprowadź „ucznia” do uświadomienia sobie absurdalności konsekwencji tych założeń, wzbudź w nim potrzebę zmiany poglądów.	Wyprowadź wszystkie możliwe logiczne konsekwencje tych założeń; zastanów się nad możliwością zmiany tych założeń, jeżeli ich konsekwencje są absurdalne.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sformułuj explicite założenia, na którym dotąd się opierałeś; 2) Sprawdź, czy nie wynikają z nich fałszywe bądź absurdalne konsekwencje; jeśli tak, to:

<p>MAIEUTYKA (część pozytywna, naprowadzająca)</p>	IV	Przyjęcie nowych założeń, analiza faktów w nowym świetle	Podsuń „uczniowi” nowy punkt widzenia, zaproponuj powtórne rozpatrzenie zadania.	Poszukaj nowego punktu widzenia; zanalizuj zadanie w świetle nowych założeń; rozwiąż zadanie.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Poszukaj nowych założeń, ewentualnie skoryguj założenia dotychczasowe, korzystając z dotychczasowych rezultatów. 2) Spróbuj rozwiązać zadanie na ich podstawie
	V	Krytyka osiągniętego rezultatu	Wskaż na niejasne i wątpliwe miejsca w uzyskanym wyniku: uświadom „uczniowi” konieczność dalszych badań zadania.	Zastanów się, czy są możliwe inne rozwiązania i czy w twoim rozwiązaniu nie ma miejsc wątpliwych.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Postaw się w sytuacji krytyka własnego udanego rozwiązania. 2) Zastanów się: <ol style="list-style-type: none"> a) jak można je ulepszyć, b) czy jest to rozwiązanie jedyne.
	VI	Uogólnienie wyników analizy	Doprowadź do wyciągnięcia przez „ucznia” ogólnych wniosków wynikających z rozwiązania zadania.	Zbadaj, czy metoda rozwiązania da się uogólnić na całą klasę zadań.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zastanów się, jakie ogólne wnioski wynikają z tego rozwiązania <ol style="list-style-type: none"> a) dla twojej wiedzy o zadaniu, b) dla twojej wiedzy o metodzie rozwiązywania zadania. 2) Przemyśl, jakiego rodzaju błędy popełniałeś wcześniej i jak ich unikać na przyszłość.

Kościola głosili kult Sokratesa jako mędrca. Dla humanistów Odrodzenia Sokrates był autorytetem. Doceniał go też Hegel.

Sokratejska metoda rozwiązywania określonych zadań wyznacza też swoisty kształt rozmowy dydaktycznej, sposoby zastosowania kompetencji językowej. Spośród możliwych sposobów zastosowania kompetencji językowej najnaturalniejsza, jak sądzi K. Pisarkowa²⁹, jest rozmowa. Kontakt językowy między nadawcą a odbiorcą, do którego dochodzi dzięki rozmowie i przez nią, jest dlatego najnaturalniejszą formą użycia języka, ponieważ percepcja i weryfikacja tekstu nadanego, czyli jego rozumienie, dokonuje się natychmiast i jednocześnie rzeczywisty obecny odbiorca dostarcza nadawcy sprawdzianów tejże percepcji. O konstrukcji wypowiedzi mówionych w rozmowie decyduje wiele czynników. Z tego też względu nie można pominąć kwestii struktury komunikacyjnej rozmowy dydaktycznej.

Podstawą do jej ustalenia jest ogólny model komunikacji kulturowej a w jego ramach model komunikacji językowej. Składnikami tego modelu (wg A. Piotrowskiego i M. Ziółkowskiego³⁰) są:

- uczestnicy (nadawca, odbiorca),
- przekaz językowy (forma przekazu, kanał — mówiona i pisana forma języka — kod, temat),
- kontekst społeczny, czyli ramy instytucjonalne, określone miejsce i czas, a także role uczestników itp.

Wszelkie elementy aktu językowego współokreślają się wzajemnie, gdyż są składnikami jednej, dynamicznej i niepodzielnej praktycznie całości. W różnych sytuacjach używa się odmiennych form językowych. Niemniej jednak określona odmiana językowa występuje zawsze w pewnym wariancie funkcjonalnym. To, który wariant jest aktualnie realizowany, zależy od elementów sytuacji socjolingwistycznej.

Niezależnie od tego rozmowę dydaktyczną określa w sposób zasadniczy konkretyzowana teoria nauczania i uczenia się danego przedmiotu. Warto więc dla przykładu ukazać strukturę i funkcje takiej rozmowy w świetle teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury.

2. STRUKTURA I FUNKCJE ROZMOWY DYDAKTYCZNEJ W ŚWIETLE TEORII SYSTEMOWEGO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY

Zgodnie z ujęciem W. Pasterniaka³¹ teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury stanowi pewien system (a z naszym uzupełnieniem — interrogalno-respondalny) w określony sposób uporządkowanych twierdzeń opiso-

²⁹ K. Pisarkowa, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław 1975, s. 6.

³⁰ A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976, s. 134 - 151.

³¹ W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki ...*, s. 47 - 49.

wych, wyjaśniających i projektujących, które orzekają o normach i dyrektywach, wdrażających uczniów do uczestnictwa w kulturze, inaczej mówiąc o praktycznych działaniach dydaktycznych, zmierzających do respektowania przez tych uczniów określonych sądów. Działania te stanowią tę odmianę praktyki społecznej, której dyrektywalne regulowanie jest funkcją technologiczną twierdzeń humanistyki. Pełnią ją one w takiej mierze, w jakiej posiadają charakter naukowy, ponieważ w takiej mierze, w jakiej przysługuje im charakter pozanaukowy (np. światopoglądowórczy) łączą się one jako środki perswadowania sądów kulturowych, w szczególności normatywnych.

Zaznaczyliśmy już, że teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury stanowi system interrogalno-respondalny twierdzeń. Istotnym bowiem typem myślenia w systemie organizowanych czynności dydaktycznych jest myślenie pragmatyczne, polegające na stawianiu pytań o skutki pewnych działań. Wyraża się ono zwłaszcza w twierdzeniach projektujących, sformułowanych bardzo ogólnie w postaci: $W=f(D, S, C)$, gdzie: W — określa wyniki nauczania literatury, D — działania (czynności) dydaktyczne, S — określoną sytuację dydaktyczną (warunki procesu dydaktycznego) i C — czas trwania działań dydaktycznych. Przyjmuje się przy tym szereg założeń idealizacyjnych, że wszelkie czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, traktowane jako uboczne, które modyfikują proces dydaktyczny i jego rezultaty, nie wpływają na działania dydaktyczne. Idealizacyjne (abstrakcyjne) twierdzenia projektujące poddawane są w procesie dydaktycznym zabiegom konkretyzacyjnym.

Pozostałe rodzaje twierdzeń, opisowe i wyjaśniające, są również pewnymi związkami interrogalno-respondalnymi, powiązanymi z twierdzeniami projektującymi. Każde z nich jest czynnością formułowania odpowiedzi na pewnego rodzaju pytanie. I tak „wyjaśnieniem — na gruncie systemu wiedzy empirycznej E — nazywamy czynność formułowania odpowiedzi kształtu „dlaczego Z ?”, gdzie Z jest pozalogicznym i pozamatematycznym twierdzeniem należącym do E . Ponadto występujące w odpowiedzi „ponieważ Z ”, zdanie Z , będące zawsze mniej lub bardziej rozbudowaną koniunkcją zdań prostszych, jest również pozalogicznym i pozamatematycznym twierdzeniem E oraz stanowi rację logiczną — na gruncie języka systemu E — dla Z ”³². Natomiast opisem (twierdzeniem opisowym) jest czynność formułowania odpowiedzi na pytanie typu: „Jak jest?” („Jest tak, a tak...”).

Praktyczną konsekwencją teorii dydaktycznej jest metoda nauczania danego przedmiotu. Ogólny model tej metody składa się z dyrektyw dydaktycznych o wysokim stopniu ogólności. Przejście od tych dyrektyw do praktyki szkolnej odbywa się na drodze procesów konkretyzacyjnych, polegających na uwzględnianiu dwóch istotnych czynników: konkretnego materiału nauczania (dzieła literackiego) i konkretnych, znanych, powierzonych, nauczycielowi

³² J. Kmita, *Wykłady z logiki...*, s. 165.

uczniów³³. Metoda dydaktyczna odpowiada na pytanie, jak uczyć inne jednostki sposobów uczenia się, jak wdrażać te jednostki do respektowania określonych sądów kulturowych. Bywa jednak, że określona jednostka, podejmując daną czynność (zarówno nauczyciel, jak i uczeń) w pełni uświadamia sobie sąd normatywny, że powinno być tak a tak, przy czym planowany cel odnośnej czynności polega właśnie na tym, co głosi ów sąd. Mówimy wówczas, że jednostka akceptuje sąd dyrektywalny. Podczas gdy akceptacja danego przekonania (sądu) nie musi łączyć się z podejmowaniem czynności, respektowanie określonego przekonania (sądu) wchodzi w rachubę tylko w związku z czymś systematycznie powtarzającym się działaniem czy też postępowaniem. Nauczyciel oraz uczeń respektuje dane przekonanie (sąd, sądy), jeśli w systematyczny sposób (w odpowiednim czasie) podejmuje stale odpowiednią czynność, tak, jak gdyby owo przekonanie akceptował w charakterze subiektywno-racjonalnej przesłanki tej czynności³⁴. W tym sensie teoria i metoda dydaktyczna rzutują na strukturę i funkcje rozmowy dydaktycznej, które ukazuje w uproszczeniu tab. 2.

Ponieważ pełne i wszechstronne omówienie owej struktury przekracza ramy niniejszej wypowiedzi, przeto ograniczymy swe uwagi do węzłowych zagadnień związanych z tą strukturą. Chodzi nam w zasadzie o trzy zjawiska kulturowe: o twórczość w kulturze, uczestnictwo w kulturze i poznawanie jako szczególne sposoby partycypacji w kulturze. Główną naszą ideę wyraża teza, że uczestniczenie w kulturze podlega wpływom działań wykorzystujących fakt jej uprzedniego poznania. Zrywamy jednak z tymi tradycyjnymi nawykami myślowymi, które w rzeczywistości zrównują ze sobą nabycie zdolności do uczestnictwa w kulturze z faktem (naukowego) jej poznania, przyswojenie sobie kultury z poznawczym jej uchwyceniem³⁵. Niewątpliwie istotną w tym rolę spełnia rozmowa dydaktyczna, a w szczególności funkcje jej uczestników, funkcje w tego rodzaju systemie instytucjonalnym. Realizacja praktyki instytucjonalnej prowadzi do takiego stanu rzeczy, że jednostki wykonują te a nie inne role organizatorskie, tj. role społeczne z danego systemu organizacji³⁶.

W tym zakresie zachodzi, jak stwierdza Tadeusz Tomaszewski³⁷, doniosła ewolucja: od teorii „wzajemnego oddziaływania” (interakcji) do teorii „uczestnictwa” człowieka w świecie (w naszym ujęciu w kulturze). Teoria uczestnictwa jest teorią szerszą, podczas gdy teoria interakcji opiera się na atomistycznej koncepcji świata, który jest traktowany jako zbiór bytów istniejących

³³ W. Pasterniak, *Metody nauczania jako systemy twierdzeń projektujących i jako systemy czynności dydaktycznych*, „Dydaktyka Literatury”, t. 7, Zielona Góra 1985, s. 103 - 104.

³⁴ J. Kmita, *Kultura i poznanie*, s. 23 - 28.

³⁵ Tenże, *Twórczość — partycypacja — poznanie*, „Nurt”, 1979, nr 4.

³⁶ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, s. 100 - 102.

³⁷ Ibid., s. 100 - 102.

Tabela 2

Struktura i funkcje rozmowy dydaktycznej

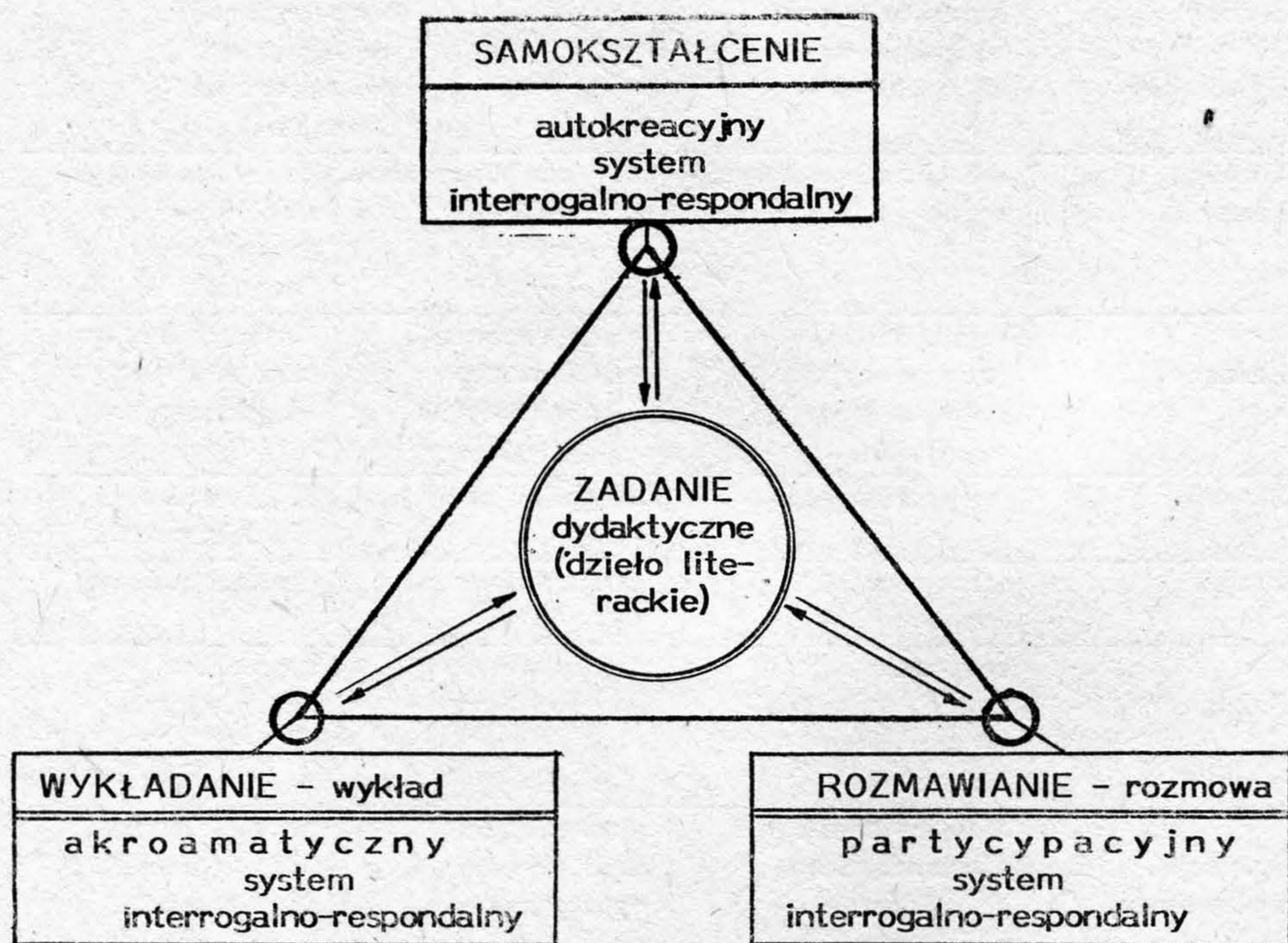
Rozmowa		Komunikacja	
składniki	funkcje	interrogacyjna	respondalizacja
Uczestnicy: nauczyciel i uczniowie	faktyczna: nawiązanie i utrzymanie kon- taktu uczestników, sterująca	inicjująca kontynuująca finalizująca korygująca	orientująca transmitująca generująca różnicująca
Założenia	społeczno-regulacyj- na kulturowo-eduka- cyjna	intersubiektywna autonomiczna	subiektywna intersubiektywna
Normy i dyrektywy	kompetencyjne: a) kulturowe b) językowe		semantyczna syntaktyczna pragmatyczna formalna
Utwór literacki	estetycznie waloryza- cyjna	metaforyczno-metonimiczna preferująca dystrybucyjna sukcesyjna	selekcjonująca receptyjna integrująca
Zadanie	organizująca (motywacyjna) respektująca kontrolna	identyfikująca problemowa interpretacyjna	strukturalizująca konstatująca eksplanacyjna
Metoda	optymalizująca	specyfikująca	efektywna nieefektywna
Projekt	transgresyjna innovacyjna	kontrfaktyczna	systemotwórcza
Faza	rozpoznawcza przygotowawcza wykonawcza kontrolna	algorytmiczna heurystyczna	reprodukcyjna produkcyjna
Sytuacja wykonawcza	standardowe niestandardowe subiektywne obiektywne	upewniająca hipotetyczna optatywna dubitatywna	potwierdzająca lub zaprzeczająca
Ruch myślowy	intencjonalne	presuponująca uzupełniająca rozstrzygająca	nieadekwatna modyfikująca adekwatna
Wynik	wartościujące	istotna sprawna	skuteczna nieskuteczna

niezależnie od innych, lecz wchodzących w stosunki wzajemnego oddziaływania przez wymianę informacji. Jeden element jest dla drugiego źródłem bodźców, na które ten drugi reaguje. Jeden jest nadawcą, a drugi odbiorcą. Długotrwałe oddziaływanie jednego elementu na drugi może przekształcić ten drugi, tzn.

zmienić jego strukturę. W ten sposób zbiera się wiadomości o wzajemnej interakcji niezliczonych par „zmiennych niezależnych” i „zmiennych zależnych”.

W przeciwieństwie do tego teoria „uczestnictwa” podkreśla zorganizowany charakter świata, człowieka i przyjmuje za podstawową jednostkę analizy system zorganizowany, który jest zdolny do pełnienia określonych funkcji.

Wobec tego sytuacje dydaktyczne można rozpatrywać między innymi z punktu widzenia ich uczestników oraz ról, jakie w nich pełnią. Różnice w percepcji owych sytuacji wynikają głównie z pozycji zajmowanych przez uczestników, ich przekonań (sądów normatywnych i dyrektywalnych) i wykonywanych zadań.



Rys. 4. Stopnie samodzielności ucznia w systemie interrogalno-respondalnym rozmowy dydaktycznej

W zależności od stopnia samodzielności, czyli od względnie ograniczonego podporządkowania ucznia (uczniów) danemu nauczycielowi w procesie dydaktycznym, w tym także i w rozmowie dydaktycznej, dają się wyróżnić trzy podstawowe systemy (podsystemy) interrogalno-respondalne: 1) akroamatyczny system interrogalno-respondalny, 2) partycypacyjny system interrogalno-respondalny oraz 3) autokreacyjny system interrogalno-respondalny czynności dydaktycznych. Przedstawiamy je w dużym uproszczeniu na rys. 4.

Wymienione trzy systemy (podsystemy) interrogalno-respondalne obejmują swym zakresem zarówno tradycyjnie odróżniane w pedagogice ogólne zasady, jak i metody nauczania. Na ogół przyjmuje się zasady nauczania jako „te normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie (respektowanie) pozwala nauczycielowi zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i przekonania poznawcze, przekazywać im, a właściwie perswadować, podstawy naukowego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia”³⁸. Natomiast metodę nauczania zwykło się określać jako „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający im opanowanie wiadomości, umiejętności i nawyków, a także rozwój przekonań poznawczych”³⁹.

Wartością — celem praktyki pedagogicznej jest przeważnie ukształtowanie pewnego typu osobowości, w ramach której osiągnięcie jakiegoś wykształcenia jest tylko pewnym składnikiem. Jednakże sytuacja może być dwojaka: albo posiadanie osobowości określonego typu przez uczniów jest wartością światopoglądową (ostateczną), np. osobowość wszechstronnie rozwinięta, albo ten stan rzeczy jest instrumentalnie podporządkowany wartościom różnego typu, wśród których zawsze występują jakieś nadrzędne wartości światopoglądowe.

Akroamatyczny system interrogalno-respondalny realizuje się w zasadzie wtedy, kiedy słuchacz (uczeń) przychodzi na wykład (wykładanie) z zadaniem uzyskania odpowiedzi w trakcie wykładu na określone pytania. Włodzimierz Szewczuk przez wykład rozumie „pewną całość organizacyjną” trwającą w określonym czasie, obejmującą wykładowcę i grupę słuchaczy. Wspólne cechy wykładania podawane we wszystkich definicjach to przekazywanie określonej porcji informacji przez wykładowcę większej liczbie słuchaczy głównie za pomocą kodu językowego. Do odmian akroamatycznego (podającego) systemu interrogalno-respondalnego można zaliczyć m. in. pokaz, opis, opowiadanie, czytanie przez nauczyciela lub ucznia, tradycyjne dyktowanie, rozmaite rodzaje objaśniania, eksponowanie ilustracji. Nie bez znaczenia jest liczba i jakość informacji, jego struktura, praca słuchacza, jego przekonania kulturowe, wyrobienie recepcyjne, dyskursywność itp. Akroamatyczny system interrogalno-respondalny urzeczywistnia się także w nauczaniu programowanym, w algorytmicznym wykonywaniu zadań. Funkcja wykładania polega na stworzeniu niejako schematu dla wysunięcia określonych pytań.

Sytuację interrogalno-respondalną „wykładania” (wyjaśniania, objaśniania, podawania informacji) można opisać za pomocą terminu rozbieżności stosowanego w znaczeniu „inny (-a, -e) niż ...” Jest to więc różnica w treści informacji, dotyczących tego samego stanu rzeczy czy obiektu⁴⁰. Fundamentalną

³⁸ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1974, s. 137.

³⁹ Ibid., s. 169.

⁴⁰ Por. W. Łukaszewski, *Osobowość — struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974, s. 245 - 251.

formą rozbieżności informacyjnej jest rozbieżność między informacjami napływającymi i informacjami zakodowanymi, przy czym są to dwa rodzaje informacji: oznajmujące i sterujące. Informacje sterujące zawierają nakaz wykonania określonych czynności, natomiast informacje oznajmujące powodują rozbieżność między informacją napływającą i zakodowanymi strukturami informacyjnymi, powodując, implikując dalsze rozbieżności (pytania i odpowiedzi). W tym znaczeniu można mówić o implikaturze interrogacyjno-respondalnej⁴¹. W owej implikaturze zawiera się dialog, prowadzenie „milczące” sporu z sobą oraz z innymi. Pojęcie jako jedność różnorodności uzasadniane jest pojęciem jako różnorodnością jedności⁴².

Językoznawcy przyjmują, że przeciwstawność dwuczłonowa stanowi jedną z najważniejszych zasad rządzących budową języka. Oczywistym zaś przejawem tej zasady jest antonimia, bowiem każdy sąd i pojęcie wywołuje w świadomości słuchacza swoje przeciwstawienie⁴³. Sąd *x jest gorące* implikuje sąd *x jest zimne* oraz jednocześnie pytania: *czy x jest zimne?*, a także *czy x jest gorące?* Oprócz tego każdy stan czy obiekt posiada co najmniej jedną cechę, która go wyróżnia lub upodobnia do innych stanów czy obiektów, i że każda cecha dysponuje przynajmniej jednym obiektem, który jest jej nosicielem. Konfrontując co najmniej dwa stany czy dwa obiekty, porównujemy ich własności. Każde zaś porównanie (komparacja) jest oceną (subiektywną lub w określonych warunkach obiektywną) i każda ocena to jednocześnie (jawne lub ukryte) porównanie. Zakłada się jednocześnie to, że w relacjach porównawczych zawierają się zasady o charakterze wartościującym. Porównanie jest operacją na sędach (elementach) pewnego zbioru⁴⁴.

U podstaw każdego aktu komunikacji leżą, jak twierdzi L. Zabrocki, trzy elementy. Są nimi informacja, kontrola odbioru tej informacji przez nadawcę odpowiednie sterowanie całym procesem komunikowania wiadomości. Sama kontrola może polegać na analizie odpowiedzi merytorycznych odbiorcy (uczniów), może jednak opierać się także na braku odpowiedzi, tzn. na geście, oznaczającym, że partner, słuchacza „wykładani” (wykładu) zrozumiał wiadomości. Zwykle jest to odpowiednia reakcja wizualna odbiorcy. Nadawca posługuje się kodem syntetycznym przy budowie wypowiedzi, natomiast odbiorca używa kodu analitycznego. Analityczność i syntetyczność mogą być rozumiane jako kierunki w akcie komunikacji słownej, przy czym nadaje się im charakter bądź podstawowy, bądź kontrolny. W mówieniu kodem podstawowym jest kod syntetyczny, kodem kontrolnym kod analityczny,

⁴¹ H. P. Grice, op. cit.

⁴² W. Bibler, *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982, s. 40, 50, 54, 63.

⁴³ J. Lyons, *Semantyka I*, Warszawa 1984, s. 262 - 303.

⁴⁴ M. Jurkowski, *Semantyka i składnia wyrażen gradacyjnych*, Katowice 1976, s. 14 - 15.

zaś w słuchaniu (odbiorze) mowy (wykładu, „wykładania”) podstawowemu kodowi analitycznemu pomocą kontrolną służy kod syntetyczny⁴⁵.

Drugą odmianą implikatury interrogałno-respondalnej, obok omówionej już akroamatycznej, jest implikatura konwersacyjna. Dla rozmowy dydaktycznej typowe jest, a przynajmniej powinno być, współdziałanie. Każdy z jej uczestników rozpoznaje w niej w pewnej mierze wspólny cel (np. wysunięcie problemu do dyskusji) albo wspólnie akceptowany, respektowany określony kierunek poczynań dla realizacji postawionego zadania. Każdy z uczestników czyni swój udział konwersacyjny w przewidzianym, według jego oceny, takim momencie, jakiego wymaga od niego zadanie (cel) i kierunek rozmowy, w którą jest zaangażowany, zgodnie z zasadą kooperacji. Istnieje ścisły związek między zadaniem, zasadą kooperacji i implikaturą konwersacji (w ramach, której formułowane są pytania i odpowiedzi), a także komunikacji językowej. Uczestnik rozmowy może naruszyć jedną z wymienionych zasad, wycofać się z kooperacji, stanąć wobec konfliktu itp. Jeżeli któryś z uczniów, komu się spodobał dany utwór literacki, rozważa dalej treści związane z tym utworem, to prawdopodobnie zechce uzyskać odpowiedzi na dalsze pytania, których mówiący nie mógł przewidzieć.

Trzecią wreszcie odmianą implikatury interrogałno-respondalnej jest implikatura autokreacyjna. Zasadniczą rolę w rozwiązywaniu zadań odgrywa umiejętność ucznia stawiania pytań i formułowania na nie odpowiedzi. W procesie dydaktycznym, indywidualnym uczeniu się doniosłe znaczenie ma uczenie się problemowe, wykraczanie poza posiadane informacje, wytwarzanie i usuwanie rozbieżności informacyjnych. Aby to nastąpiło, uczeń musi poznać normy i dyrektywy (wiedzę i umiejętności) rozwiązywania problemów, a więc poznać sposoby dostrzegania problemu, jego analizy, wytwarzania pomysłów rozwiązania oraz weryfikacji pomysłów rozwiązania. Sądy dotyczące rozwiązywania problemów mają więc charakter kulturowy.

Przedstawione wyżej trzy odmiany implikatury interrogałno-respondalnej są z jednej strony w stosunku do siebie opozycyjne, z drugiej zaś we wzajemnym powiązaniu — wielostronnie warunkujące się. Wymagają one komunikacji inicjującej, kontynuującej, korygującej, finalizującej a także orientującej, transmitującej, generującej i różnicującej. Człony powyższej opozycji traktuję jako nierozłączne.

Drugim bardzo ważnym składnikiem rozmowy dydaktycznej są założenia, które można najogólniej określić jako zespół wyjściowych pojęć i twierdzeń, które w sposób logicznie uporządkowany i spójny stanowią podstawy rozwiązywania problemów, mieszczących się w określonej perspektywie poznawczej. Przyjęte założenia społeczno-regulacyjnej teorii kultury kon-

⁴⁵ L. Zabrocki, *U podstaw struktury rozwoju języka*, Warszawa—Poznań 1980, s. 113 - 145.

stytuują odpowiednio koncepcję tzw. interpretacji humanistycznej, teorię poznania naukowego, zwaną „epistemologią historyczną”, oraz socjopragmatyczną teorię kultury. Praktyka społeczna, w tym i pedagogiczna, stwarza zapotrzebowanie na wyspecjalizowaną działalność praktyczną, która dostarcza waloryzacji światopoglądowych. Indywidualni uczestnicy praktyki społecznej respektują o tyle wymagania rozwojowe praktyki, o ile nastąpi ich podporządkowanie wartościom nadrzędnym. Zwaloryzowanie światopoglądowe celów praktyki społecznej danego typu sprawia, że poszczególni uczestnicy tej praktyki nabierają przekonania, iż te, a nie inne wartości bezpośrednio praktyczne trzeba realizować. W ten sposób uregulowana zostaje relacja między indywidualnymi i społecznymi celami (sensami) działań ludzkich. Najwięcej konstrukcji teoretycznych występuje w humanistyce, szczególnie zaś na terenie dziedzin kultury symbolicznej, których zadaniem jest dokonywanie waloryzacji światopoglądowych⁴⁶. Funkcja edukacyjno-kulturowa praktyki pedagogicznej łączy się zwykle z funkcją światopoglądową. Czynności praktyczne, których efektem obiektywnym jest uzyskanie wyników dydaktyczno-kulturowych, mogą się skutecznie realizować szczególnie wtedy, gdy są sterowane odpowiednią teorią dydaktyczną. Nauczyciel przy podejmowaniu określonych czynności praktycznych wykorzystuje, stosuje przyswojone przekonania normatywne i dyrektywne. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń w każdej sytuacji praktycznej posługują się pewnymi sądami, nie artykułując ich pojęciowo, czyli posługują się oni założeniami semantyki artykułowanych pojęć. Założenia semantyki są z góry założoną wiedzą o świecie.

Racją funkcjonalną praktyki pedagogicznej (dydaktycznej) jest wdrożenie uczniów do respektowania określonych sądów kulturowych. Przekonania skłaniające jednostkę do pewnego działania są dwójakiego rodzaju. Z jednej strony są to przekonania-normy, określające, co warto osiągnąć, co zatem nadaje się za cel (zadanie) działania, co jest wartością pozytywną. Z drugiej natomiast strony są to przekonania-dyrektywy, które określają związki między poszczególnymi działaniami (czynnościami) a ich rezultatami. Mówią o tym, jakie czynności prowadzą do takich czy innych rezultatów, traktowanych jako wartości pozytywne bądź negatywne. Zarówno przekonania-normy, jak i przekonania-dyrektywy dzielą się na dwa dalsze rodzaje. Normy pierwszego rodzaju ustalają wartości uchwytnie praktycznie (np. zakomunikowanie komuś danego stanu rzeczy, przeciwstawienie się określonej opinii). Normy drugiego rodzaju ustalają wartości, co do których nigdy praktycznie przekonać się nie można w sposób bezpośredni, czy zostały one faktycznie zrealizowane. Dyrektywy pierwszego rodzaju stanowią swoisty rodzaj recept na uzyskiwanie wartości uchwytnych praktycznie (odpowiadających normom pierwszego

⁴⁶ W. Kot, *Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii*, cz. 3 — *Współczesne orientacje filozoficzne*, Poznań 1978, s. 16 - 17.

rodzaju), zaś dyrektywy drugiego rodzaju ustalają recepty na uzyskiwanie wartości, które nie są uchwytnie praktycznie (odpowiadając normom drugiego rodzaju).

Wyżej wyróżnione odmiany można podzielić następnie na dwa zasadnicze typy: 1) przekonania praktyczno-poznawcze, czyli dyrektywy charakteryzujące czynności, które należy podjąć, aby osiągnąć pewne wartości uchwytnie praktycznie, 2) przekonania światopoglądowe, należące do pozostałych rodzajów (normy ustanawiające wartości uchwytnie praktycznie, dyrektywy określające sposób realizacji wartości nieuchwytnych praktycznie). Jak to już podkreślaliśmy, myślową rzeczywistość kultury tworzą wszelkie przekonania normatywne i dyrektywalne. To zaś, jak „uczą się kultury” poszczególne jednostki, jest do chwili obecnej, jak twierdzi J. Kmita⁴⁷, w znacznej mierze tajemnicą.

Czwartym, po uczestnikach, założeniach, normach i dyrektywach, składnikiem rozmowy dydaktycznej jest dzieło literackie. Jest ono wyposażone, jako dzieło sztuki, w semantykę dwupoziomową czy dwuwarstwową. Semantyka pierwszego poziomu przyporządkowuje strukturze przedstawiającej określoną, fikcjonalną rzeczywistość przedstawioną. Semantyka drugiego poziomu jest semantyką symbolizowania: przyporządkowuje ona strukturze przedstawiającej komunikowaną symbolicznie (metaforycznie) przez nią wizję świata.

Relacja między przedmetaforycznym (predsymbolicznym), literalnym komponentem semantyki danego układu jednostek komunikatywnych elementów struktury przedstawiającej a metaforycznym (symbolicznym) komponentem tej właśnie semantyki jest po prostu relacją między semantyką pierwszego i drugiego poziomu. Odbiorca tak długo nie ustali komunikowanego sensu utworu literackiego, dopóki nie zrekonstruuje, nie ustali komunikowanej wizji świata, a więc tego, co strukturalizuje jego przedstawioną rzeczywistość. Nadrzędnym sensem kulturowym utworu literackiego jest komunikowanie przezeń określonej estetycznej wizji świata; wszelkie inne, realizowane w utworze wartości stanowią środek realizacji tego sensu. Stąd też główną racją funkcjonalną praktyki literackiej (czy literatury jako pewnej dziedziny kultury symbolicznej) jest specyficzna waloryzacja światopoglądowa wartości bezpośrednio uchwytnych praktycznie (czyli wartości „życiowych”). Do znanych odmian należą trzy waloryzacje: tragizująca, problematyzująca i negatywistyczna. Zatem w utworze literackim funkcjonują: przedmiotowo-realistyczna warstwa utworu oraz symboliczno-metaforyczna. W grę wchodzi więc jedna tylko semantyka, korzystająca z dwojakiemu rodzaju założeń: przedmiotowo-realistycznych, czerpanych z potocznego doświadczenia przedmiotowego, i symboliczno-metaforycznych, które są przekazami światopogląd-

⁴⁷ J. Kmita, *Twórczość — partycypacja...*

dowymi. Semantyka przedmiotowo-realistyczna jest zarazem skonwencjonalizowana. Stąd też sens komunikacyjny utworu literackiego koncentruje się przede wszystkim w warstwie symboliczno-metaforycznej.

Zazwyczaj kompetencja językowo-literacka interpretatora — ucznia, a nawet nauczyciela, wspólna przecież dla całej grupy osób wchodzących czy składających się na daną grupę kulturową, nie wystarcza dla wyczerpującego zinterpretowania dzieła literackiego. Aby zinterpretować utwór literacki, trzeba sens komunikacyjny naszkicować hipotetycznie, a następnie zweryfikować. Stąd też J. Kmita⁴⁸ wyróżnia trzy odmiany rozumienia dzieła literackiego w procesie odbioru: a mianowicie, 1) akceptacja zaplanowanego do zakomunikowania obrazu świata, 2) uznanie całkowitej wartości artystycznej lub też tylko jego częściowej wartości artystycznej, 3) akceptacja porządku wartości postaci fikcyjnej działającej w rzeczywistości przedstawionej. Sam zaś uznaje rozumienie jako taką czynność interpretacyjną, z którą związany jest akt akceptacji wyinterpretowanego porządku wartości.

Problem ogólny utworu, formułowany w postaci pytania, jako pytanie wyjściowe przekształcany jest w nowe pytania, które odznaczają się tym, że zawierają więcej informacji niż pytanie ogólne (wyjściowe, hipotetyczne). Dzięki przekształceniom pytania ogólnego na pytania bardziej szczegółowe zmniejsza się stopień niepewności, dochodzi się do odpowiedzi bardziej wartościowych. A zatem dzieło literackie jest swoistym systemem interrogacyjno-respondalnym, o specyficznej implikaturze, zawartej w systemie pytań globalnej struktury danego utworu. Jest to więc literacka zadaniowa implikatura interrogacyjno-respondalna — piąty składnik rozmowy dydaktycznej. Uwzględnia ona odpowiednio interrogacyjną komunikację preferującą, dystrybucyjną i sukcesywną oraz respondalną komunikację selekcyjną — receptywną i integrującą (odpowiedzi), gdy chodzi o utwór literacki, a także interrogacyjną komunikację identyfikującą, problemową i interpretującą oraz respondalną komunikację strukturalizującą, konstatającą i eksplanacyjną, gdy w grę wchodzi organizujące, respektujące i kontrolne funkcje rozmowy w trakcie wykonywania zadania rozpoznania, interpretacji i akceptacji wartości utworu literackiego.

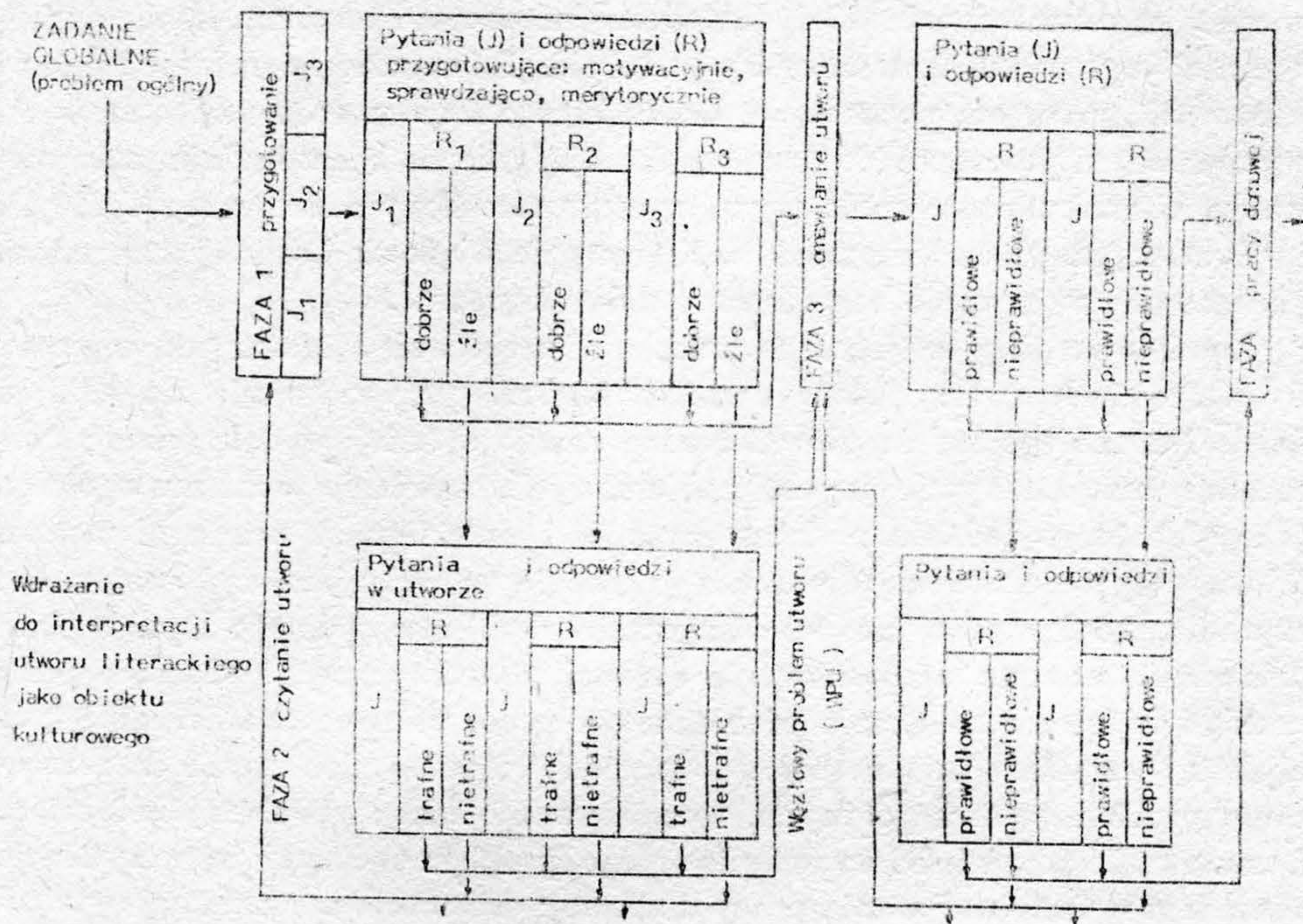
Implikaturze zadaniowej podporządkowane są implikatury interrogacyjno-respondalne pozostałych składników i funkcji rozmowy dydaktycznej, a mianowicie: metody (najlepsze z możliwych rozwiązanie czy wykonanie zadania), projektu, faz, uwarunkowań wykonawczych (sytuacji) oraz ruchu i wyniku.

Implikatury interrogacyjno-respondalne dwóch ostatnich składników rozmowy dydaktycznej, (ruch myślowy oraz wynik) mają szczególne znaczenie w bezpośrednim sterowaniu przebiegiem tejże rozmowy. Sterowniczą

⁴⁸ Tenże, *Rozumienie w procesie odbioru dzieła literackiego*, [w:] *Problemy teorii literatury*, Ser. 2, Wrocław 1976, s. 61 - 79.

implikaturę interrogalno-respondalną ruchu myślowego i wyników przedstawia w uproszczeniu rys. 5 i 6⁴⁹.

Zauważmy, że zadanie globalne posiada dwojaki charakter. Z jednej strony jest to zadanie nauczyciela wdrażającego uczniów do interpretacji utworu



Rys. 5. Sterownicza implikatura interrogalno-respondalna utworu literackiego. Ujęcie całościowe.

(czy dzieł) literackich, z drugiej zaś strony jest to zadanie dla każdego z uczniów wdrażanych do owej interpretacji. Przy czym wdrażanie, o którym jest tu mowa, to nic innego jak system organizacji czynności nauczyciela i uczniów w procesie poznawania obiektów kulturowych (dzieł literackich). Jako system organizacji czynności nauczyciela i uczniów, regulowane jest normatywnie (wartości jako cele) i dyrektywalnie (sposoby realizacji wartości - celów) przyjętą teorią nauczania i uczenia się literatury. Z tego też względu można przyjąć, przedteoretyczne lub teoretyczne stadium wdrażania do kultury literackiej. Pierwsze z nich wyróżnia się tym, że jest organizowane na podstawie wiedzy potocznej i przesłanek zdroworozsądkowych, drugie natomiast na podstawie teorii dydaktycznej, stanowiącej dziedzinę społeczno-regula-

⁴⁹ Pomysły graficzne rys. 5 i 6 przejąłem z publikacji: K. Denek, *Charakterystyka nauczania programowanego i nowe kierunki badań w tym zakresie*, Zielona Góra 1974.

cyjnej teorii kultury oraz konkretyzację idealizacyjnej teorii nauki. W drugim przypadku proces „uczenia się kultury” opanowywany jest coraz bardziej pod względem poznawczo-praktycznym. Zasadniczym symptomem owego opanowania jest zakres teoretycznego wyjaśnienia dotychczasowej skuteczności działań pełniących funkcję dydaktyczno-kulturową. Chodzi tu przede wszystkim o funkcjonalność dydaktyczno-kulturową literatury, a nie „scjencycznie” uprawianą humanistykę w szkole. Równocześnie należy odróżnić kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole od sterowania wymienionym procesem. To drugie polega jedynie na bezpośrednim utrzymywaniu kierunku poznawania wyznaczonego określonym zadaniem ogólnym, implikowanym przez kierowanie⁵⁰. Kierowanie wiąże się bardziej z normami, podczas gdy sterowanie bezpośrednio z dyrektywami.

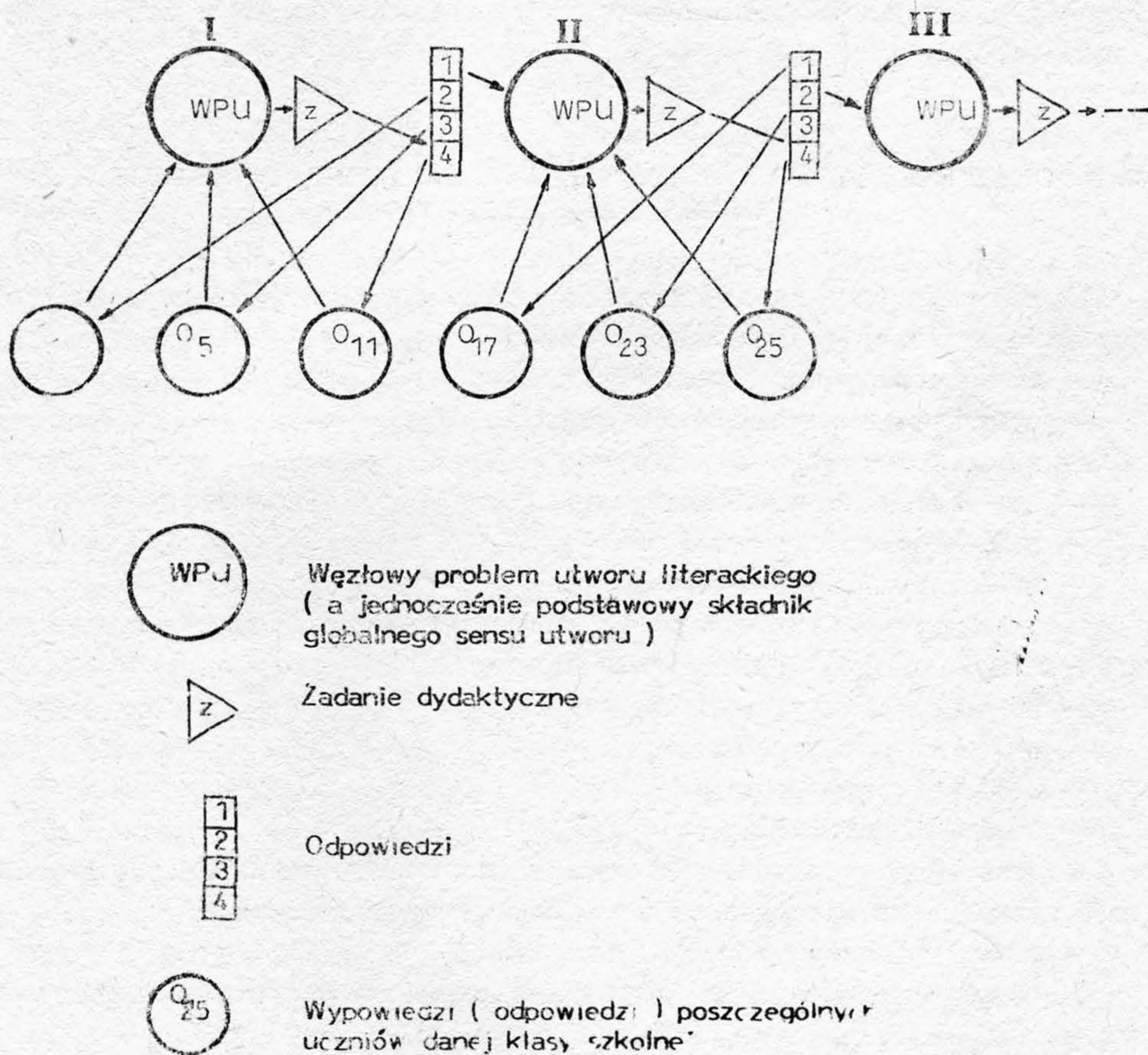
Zgodnie z teorią systemowego nauczania i uczenia się literatury do czynności dydaktycznych nauczyciela i uczniów w fazie przygotowania do odbioru dzieła literackiego należą głównie: rozpoznanie sytuacji dydaktycznej; tworzenie sytuacji motywacyjnych, problemowych, stawianie problemu ogólnego jako globalnego zadania podczas czytania i omawiania z uczniami utworu. W fazie czytania utworu (kierowanego globalnym zadaniem) są to czynności: czytania, konkretyzacyjne, rozwiązywania problemu ogólnego itp., w fazie omawiania utworu: rozpoznawanie sytuacji dydaktycznej, zgłaszanie przez uczniów hipotez rozwiązania problemu ogólnego, wstępne analizowanie tych hipotez i weryfikowanie, zespołowe oraz indywidualne planowanie do rozwiązania problemów szczegółowych, rozwiązywanie ich w ustalonej kolejności, formułowanie odpowiedzi na pytanie ogólne (problem ogólny) i jej weryfikacja natomiast w fazie zadawania pracy domowej: orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej, tworzenie sytuacji motywacyjnej, problemowej, stawianie problemu do rozwiązywania, wyjaśnianie sposobu jego rozwiązania (wykonania zadania).

W każdej z wymienionych faz pracy nad utworem literackim dominuje jeden z podanych już systemów (podsystemów) interrogacyjno-respodyncyjnych. I tak w fazie przygotowania dominuje system partycypacyjny a uzupełnia go częściowo, w zależności od sytuacji dydaktycznej, akroamatyczny; w fazie czytania — głównie autokreacyjny; w fazie omawiania — mieszany, przeważnie jednak partycypacyjny; w fazie zadawania pracy domowej — częściowo partycypacyjny, przede wszystkim zaś autokreacyjny.

Rekonstruowany przez ucznia obraz świata (wizja) danego utworu literackiego nie jest identyczny z komunikowanym przez autora obrazem. Intersubiektywizacja wiedzy („uwspólnienie”) indywidualnej każdego z uczniów, autora i utworu, a także nauczyciela uwarunkowana jest poziomem kompetencji ję-

⁵⁰ Por. U. Krauze, *Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole*, Warszawa — Wrocław 1982.

zykowliterackiej ucznia. Rozmowa dydaktyczna stwarza warunki dla tej intersubiektywizacji. Podczas rozmowy uczeń koryguje swój sposób odbioru dzieła sztuki. Nauczyciel natomiast kontroluje poprawność przebiegu procesu sterowania odbiorem dzieła literackiego, posługując się przy tym kategorycznymi pytaniami uzupełnienia oraz pytaniami rozstrzygnięcia. Czynności sterownicze ukazano w uproszczeniu na rys. 5 i 6. W fazie przygotowania do odbioru dzieła literackiego mogą to być pytania i odpowiedzi uczniów dobre lub złe; w fazie czytania — trafne lub nietrafne (ze względu na reguły interpretacji kulturowej, reguły artystyczne); w fazie omawiania — prawidłowe lub nieprawidłowe. Dlatego wynik ruchu myślowego w rezultacie uznawany jest w postaci rozstrzygającej oceny („tak” lub „nie”), upoważniającej do podjęcia następnej (sukcesywnie i dystrybucyjnie) czynności („kroku”, ruchu myślowego) dy-



Rys. 6. Sterownicza implikatura interrogacyjno-respondalna utworu literackiego (fragment)

daktycznej. Proces ten nazywamy sterowniczą implikaturą interrogałno-respodalną utworu literackiego. Ukazujemy ową implikaturę w uproszczeniu na rys. 6. Oczywiście jest to implikatura potencjalna, hipotetyczna, możliwa do zrealizowania.

Ośrodkiem rozmowy dydaktycznej jest, jak stwierdzono wielokrotnie, zadanie dydaktyczne. Wyznaczono strukturę i funkcje tej rozmowy. W zależności od typu zadania i stopnia samodzielności ucznia w jego rozwiązywaniu czy wykonywaniu można wyróżnić pięć rodzajów sterowania rozmową dydaktyczną: sterowanie w warunkach przeważającej inicjatywy nauczyciela, sterowanie rozmową w warunkach spontanicznej inicjatywy ucznia, sterowanie rozmową w warunkach zrównoważonego uczestnictwa twórczego nauczyciela i uczniów, sterowanie rozmową w warunkach przewagi zracjonalizowanej inicjatywy ucznia oraz sterowanie rozmową w warunkach współdziałania ucznia z różnymi systemami technicznymi. W ramach tych rodzajów daje się wyróżnić następnie pięć klas modeli sterowania rozmową dydaktyczną, które zostaną dalej omówione.

3. MODELE STEROWANIA ROZMOWĄ DYDAKTYCZNĄ W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ LITERATURY

Do pierwszej grupy modeli sterowania rozmową dydaktyczną w warunkach przeważającej inicjatywy nauczyciela należą:

- model erotetyczno-transmisyjny,
- model pragmatyczno-operacyjny,
- model perswazyjno-dyskursywny,
- model organizacyjno-lokatywny,
- model sprawdzająco-wartościujący,
- model apodyktyczno-represyjny.

W drugiej grupie modeli sterowania rozmową dydaktyczną w warunkach spontanicznej inicjatywy ucznia znajdują się:

- model obserwacyjno-naśladowczy,
- model estetyczno-tymiczny,
- model ekspresyjno-artystyczny,
- model anarchiczny.

Do trzeciej grupy modeli sterowania rozmową w warunkach zrównoważonego uczestnictwa nauczyciela i uczniów daje się zaszeregować:

- model systemowy z jego odmianami.

W czwartej grupie modeli sterowania rozmową w warunkach przewagi zracjonalizowanej inicjatywy ucznia występują:

- model reprodukcyjno-samokształceniowy,
- model kreacyjno-samokształceniowy.

Piąta grupa obejmuje:

- model komputerowo-reproduktywny,
- model komputerowo-generatywny,
- model komputerowo-ludyczny.

Oto ich krótkie charakterystyki. Zgodnie z erotetyczno-transmisyjnym modelem dominującą rolę spełnia nauczyciel. Polega ona na maksymalnym przekazaniu treści, utrwaleniu ich w pamięci uczniów za pomocą odpowiedniego zestawu pytań, które wymagają reproduktywnych odpowiedzi. Model ten, historycznie najdłużej praktykowany, zachowuje zdumiewającą żywotność we współczesnej organizacji procesu dydaktycznego.

Konkretyzując model pragmatyczno-operacyjny, nauczyciel akcentuje głównie opanowywanie przez uczniów określonych umiejętności. Rozwiązywanie zadania sprowadza się do naśladowania prezentowanych przez nauczyciela wzorcowych czynności. Pytania i odpowiedzi skupiają się wokół sposobów wykonywania czynności. Za pomocą pytań nauczyciel rozkłada czynności interpretacyjne utworu na elementarne operacje. I ten model ma długą tradycję.

Do kluczowych czynności dydaktycznych konkretyzujących model perswazyjno-dyskursywny należy przekonywanie i wpływanie na stany intelektualne i motywacyjne uczniów. W związku z tym pytania nauczyciela dotyczą przede wszystkim wartości nieuchwytnych praktycznie, wartości nadrzędnych, odnoszą się więc do treści aksjologicznych utworu literackiego, kształtujących postawy uczniów. Powiązany z perswazją dyskurs, a więc ciąg wypowiedzi przekazuje stosowne argumenty. Zadania dydaktyczne według tego modelu ograniczają się przeważnie do omawiania tzw. wartości wychowawczych wybranych utworów literackich. Z tego właśnie względu nauczyciel przywiązuje dużą wagę do tzw. aktualizacji, logicznego nawiązywania treści utworu literackiego do zjawisk codziennego życia praktycznego. Realizując zasadę aktualizacji, wiążano, zwłaszcza w okresie po drugiej wojnie światowej, treści nauczania z aktualnymi wydarzeniami życia społeczno-politycznego i ekonomicznego. W omawianym modelu pytania i odpowiedzi zorientowane są aksjologicznie, przy czym można wyróżnić przypadki perswazji racjonalnej, kiedy nauczyciel stara się oddziaływać pytaniami na intelektualny składnik postawy ucznia, oraz perswazji emocjonalnej, kiedy pytania kierowały uwagę uczniów na doznawanie uczuć w związku z pożądanymi normami postępowania. Na ukształtowanie się modelu perswazyjno-dyskursywnego wywarły niewątpliwy wpływ tradycje nauczania retoryki, dialektyki i poetyki.

Swoistą cechą konkretyzacji dydaktycznej modelu organizacyjno-lokatywnego rozmowy dydaktycznej jest powiązanie przekazu nauczyciela z okolicznościami temporalno-przestrzennymi. Chodzi tu o ciągłą zmianę miejsc, w których przekazywane są informacje. Zadania oraz związane z nimi pytania i odpowiedzi podczas wycieczki polonistycznej mają w przeważającej mierze cha-

rakter reprodukcyjny nawet wtedy, kiedy zróżnicowane są typy ekspozycji (w budynku lub plenerze), przekazu, przewodnika wycieczki, odtworzenia treści z taśmy dźwiękowej. Nauczyciel ocenia skutki według ilości zapamiętanych przez uczniów danych faktów i bardzo często nieistotnych szczegółów treści.

Konkretyzowanie modelu sprawdzająco-wartościującego polega głównie na sprawdzeniu za pomocą odpowiednich pytań przekazanych wiadomości. Akcentuje się przy tym zakres zmagazynowanego w pamięci uczniów materiału nauczania. W ścisłym związku z tym modelem pozostaje inny, a mianowicie apodyktyczno-represyjny model rozmowy dydaktycznej. Realizuje się on w narzucaniu i egzekwowaniu od uczniów podawanych wiadomości. Z reguły przywiązuje on dużą wagę do ustopniowanych ocen dydaktycznych (np.: bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny). Omawiany model jest niezwykle powszechny, by nie rzec nadużywany.

Druga grupa modeli sterowania rozmową dydaktyczną urzeczywistnia postulat spontanicznej (od łac. „sponte” — „z własnej woli”) inicjatywy ucznia. Chodzi tu przeważnie o myślenie ucznia, które ma przebiegać swobodnie, nie ujęte w ramy z góry wytkniętego celu, myślenie właściwie nie kierowane zadaniem. Nie jest to zagadnienie obce ani dawnej, ani też współczesnej pedagogice (dydaktyce). Wystarczy przytoczyć wypowiedzi w tej sprawie J. A. Komeńskiego i jego próby oparcia dydaktyki na tzw. porządku naturalnym czy też zasady wychowania naturalnego sformułowane przez J. J. Rousseau'a, a Komeński w swej *Wielkiej dydaktyce* stwierdza wprost, że

„... nie ma formy bardziej potocznej ani naturalniejszej niż rozmowa, dzięki której powoli i niepostrzeżenie można doprowadzić człowieka do dowolnego celu [...] tak podał całą swoją filozofię Platon i tak niejedno Cyncero, tak samo i św. Augustyn całą teologię — dostosowując się w ten sposób do poziomu pojętności czytelników [...] Rozmowy pobudzają, ożywiają, wzmagają uwagę przez różnaitość pytań i odpowiedzi, różnych ich powiązań i form [...] większa część życia upływa na rozmowie, krótszą przeto drogą można młodzież w ten sposób doprowadzić, aby przyzwyczajala się nie tylko rozumieć rzeczy pożyteczne...”⁵¹

Współcześnie upowszechniane są techniki spontanicznego myślenia. Dla przykładu można wymienić niektóre techniki twórczego myślenia, jak: brainstorming czy tzw. analizę morfologiczną⁵². Techniki te zmierzają do eliminowania tendencyjności oraz inercji myślenia. Wystarczy przy tym przypomnieć techniki Freineta⁵³. Zróżnicowane są także poglądy na spontaniczność człowieka. Różnią się ujęciami tego zagadnienia np. E. Fromm, H. Elzenberg, S. Ossowski, M. Wallis, W. Tatarkiewicz, B. Croce, J. Stur, J. S. Bruner, E. Cassirer,

⁵¹ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 186 - 187.

⁵² Por. *Zadanie — metoda...*, t. 1 - 5.

⁵³ Por. H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966; W. Pielasińska, *Ekspresja i potrzeba*, Warszawa 1983.

B. Suchodolski, C. Freinet, J. Dewey, H. Read czy S. Szuman, nie poruszając już kwestii spontaniczności w folklorze ludowym.

Spontaniczna inicjatywa ucznia może mieć dwojakie źródła: w tradycjach kulturowych oraz swoście formowanym doświadczeniu indywidualnym. Realizacja modelu obserwacyjno-naśladowczego rozmowy dydaktycznej odbywającej się w warunkach spontanicznej inicjatywy uczniów opiera się na kulturowo rozumianej obserwacji oraz empatii, a więc pewnych, regulowanych społecznie, przekonaniach.

Istotną cechą realizacji modelu ekspresyjno-artystycznego rozmowy jest osobliwa forma uczestnictwa uczniów w procesie dydaktycznym, a polegająca na silnym powiązaniu pracy grupowej z indywidualną. Dobitnym wyrazem tej specyfiki są stosowane w nauczaniu tzw. gry dramatyczne i techniki swobodnych tekstów. Rozwiązywanie zadań w grach dramatycznych i swobodnych tekstach ma na celu rozwój osobowości ucznia, a nie udane przedstawienie teatralne. Na tym w zasadzie polega różnica między grami dramatycznymi a teatrem szkolnym. W teatrze szkolnym kładzie się nacisk na opracowanie i przygotowanie ról, które niekiedy przerastają możliwości psychiczne ucznia, podczas gdy dla gier dramatycznych istotne są spontaniczność i bogactwo form ekspresji, poprzez które przejawia się wiedza i przekonania uczniów. Gry dramatyczne umożliwiają na przemian wykonywanie (odgrywanie) roli i jej odbiór. Wszyscy uczniowie uczestniczą jednocześnie w akcie tworzenia i odbioru danego utworu literackiego. Proces wykonywania artystycznego łączy się niejako organicznie z „postrzeganiem” estetycznym. Model ekspresyjno-artystyczny rozmowy dydaktycznej zachowuje swą żywotność niemal we wszystkich okresach rozwoju praktyki pedagogicznej. Uczniowie szkół średniowiecznych brali udział w rozmaitych formach dramatyzacji liturgicznych, szkolny teatr jezuicki pobudzał refleksję nad wartościami religijnymi poszczególnych świąt katolickich. Występy teatralne młodzieży szlacheckiej miały zaprawiać ją do udziału w życiu publicznym. Model ekspresyjno-artystyczny rozmowy był stosowany powszechnie w nurcie tzw. „nowego wychowania” na przełomie XIX i XX w.

Nie mniej powszechnie stosowanym jest model estetyczno-tymiczny rozmowy dydaktycznej. Chodzi w nim o mniej lub bardziej indywidualne, najczęściej emocjonalne (gr. thymos — uczucie) wyrażenie własnych, spontanicznych zachowań wobec sytuacji innowacyjnych. Stosowanie tego modelu próbuje się usprawiedliwić tzw. nadmiarem racjonalizacji we współczesnej cywilizacji.

Od modelu estetyczno-tymicznego dzieli tylko krok do modelu anarchicznego rozmowy dydaktycznej, w której pozostawia się całkowitą swobodę uczniom. Sprowadza się ona do zupełnie luźnych wypowiedzi uczniów na temat danego utworu literackiego.

Trzecią grupę modeli stanowią systemowe modele rozmowy dydaktycznej.

Opierają się one na wzajemnie uzależniającej się twórczej inicjatywie zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Innym, znamionym rysem tego rodzaju rozmów jest rozwiązywanie ogólnego problemu przez podporządkowane mu odpowiednio problemy szczegółowe utworu literackiego, powiązane z poszczególnymi fazami szkolnego poznawania dzieła literackiego (przygotowanie, czytanie, omawianie i zadawanie pracy domowej). W ten sposób nawiązuje się w określonym zakresie do Brunerowskiego modelu rozwiązywania zadania, które przebiega cyklicznie w trzech zasadniczych fazach: a) orientacyjno-analitycznej, b) operacyjno-strategicznej i c) syntetyczno-weryfikacyjnej⁵⁴. W realizacji systemowego modelu rozmowy stosowane są również częściowo wartościowe elementy wszystkich tu przedstawionych modeli rozmowy dydaktycznej. Decydują o tym sytuacje dydaktyczne owej rozmowy. W tym znaczeniu realizacja modelu systemowego rozmowy dydaktycznej polega na konkretyzowaniu systemowej implikatury interrogacyjno-respoundalnej, ukazanej w dużym uproszczeniu na rys. 4.

Modele sterowania rozmową dydaktyczną w warunkach przewagi zrationalizowanej inicjatywy ucznia są stosowane wtedy, kiedy niejako narzędziem autonomizacji ucznia stają się wyznaczane przez niego i tylko przez niego zadania. Zarówno w szkole, jak i poza szkołą uczeń podejmuje samodzielne czynności sterowania sobą samym. Formułuje pytania i samodzielnie znajduje na nie odpowiedzi. W procesie tym dominuje dobrowolność, własna inicjatywa i autoregulacja. Funkcjonują w tym zakresie dwa modele rozmowy: model reprodukcyjno-samokształceniowy, kiedy uczeń pozostaje jeszcze, choć nieznacznie, pod kuratelą nauczyciela, oraz model kreacyjno-samokształceniowy, kiedy występuje on jako w pełni samodzielny partner nauczyciela. Samokształcenie to proces ściśle organizowanych czynności ucznia, mający na celu dobrowolne i samodzielne, bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela podejmowanie i rozwiązywanie problemów, zadań. Integralnym składnikiem samokształcenia są procesy autoregulacyjne, samokontrola, samoocena i autokontrola. Samodzielność w podejmowaniu decyzji stanowi właściwie swoistą cechę tego modelu rozmowy dydaktycznej.

Na piątej grupie modeli wyciska swe piętno rewolucja naukowo-techniczna. Z jednej strony ma ona tendencję do formalizacji zadań w „uniwersalnym języku” i „rachunku myśli”, oddzielania formy rozwiązania zadania od jego treści, formalizacji treści owych zadań (tzn. wyrażania treści w pewnym sformalizowanym języku), z drugiej zaś rewolucja naukowo-techniczna zmierza do automatyzacji sterowania różnorodnymi procesami. Dla automatyzacji konieczne jest opracowanie sformalizowanych opisów określonych procesów. Stąd też wartość formalizacji polega na efektywnym wprowadzaniu automatyzacji.

⁵⁴ Por. J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978; tenże, *Proces kształcenia*, Warszawa 1964.

Nic więc dziwnego, że zaznacza się wyraźnie rozwój metod formalizacji ukierunkowanych na coraz wierniejsze odtwarzanie w rachunkach szczególnych cech treści rzeczywistych sądów ludzkich. Chodzi tu m. in. o dialogowy aspekt myślenia (semantyczne i dedukcyjne tablice Viété'a, a także o logikę sporu P. Lorentzena itp.). Automatyzacja staje się „praktyczną formalizacją”. Wspomniane wyżej tendencje wiążą się ściśle z rolą człowieka jako operatora w układach technicznych urządzeń sterowniczych, „dzieleniem się” intelektem z maszynami.

W związku z tym rzecznicy rewolucji naukowo-technicznej twierdzą⁵⁵, że centralne problemy sztucznej inteligencji występują w mniejszym lub większym stopniu we wszystkich zadaniach. Stąd też rozpoznawanie znajduje się w centrum uwagi niemal wszystkich badaczy zajmujących się sztuczną inteligencją. Praktyczne aspekty zadania wiążą się przede wszystkim z możliwością swobodnego korzystania z komputerów przez osoby mające mało doświadczenia, by swobodnie używać urządzeń preferujących porozumiewanie się z maszyną za pomocą sygnału mowy lub pisma ręcznego czy druku, co oczywiście wymaga urządzeń rozpoznających do wprowadzania informacji (piąta generacja komputerów). Pojawiają się przy tym problemy różnic w sposobie „rozumowania” człowieka i komputera, formułowania pojęć i metody interpretacji wiadomości. Maszyny matematyczne preferują informacje wyrażane w języku zbliżonym do logiki matematycznej: precyzyjne, jednoznaczne, pewne i sformalizowane. Tymczasem własnością ludzkiego sposobu gromadzenia i użytkowania wiedzy jest brak precyzji, niejednoznaczność, niepewność i nieformalność gromadzonych i wykorzystywanych wiadomości, co jednak nie przeszkadza w ich skutecznym wykorzystywaniu (por. teoria zbiorów rozmytych). Udostępnienie komputerowi swobody operowania językiem naturalnym, potocznym językiem polskim, ma wyjątkowo istotne znaczenie zarówno z teoretycznego, jak i czysto praktycznego punktu widzenia. Próby unaturalniania konwersacji („rozmowy”) człowieka z komputerem unaocznily (i unaoczniają) całą ludzką złożoność i wieloaspektowość. Praktycznie każda rozmowa pomiędzy ludźmi opiera się na zasadzie „uwspólnionej wiedzy”, ponieważ świadomość społeczna jest poznawczo (eksplanacyjnie) pierwotna w stosunku do świadomości indywidualnej. Jednostki nie „tworzą” świadomości, zarówno własnej jak i społecznej, ale zastają świadomość społeczną i włączają się do niej, uczą się jej „używać”, a następnie, ewentualnie, pomnażać i modyfikować.

Wobec tego konkretyzacja modelu komputerowo-reproduktywnego sterowania rozmową dydaktyczną polega, przynajmniej na obecnym etapie rozwoju, na korzystaniu z technicznego opracowania informacji zaprogramowanych w urządzeniach technicznych: ilości wprowadzonych informacji, klasyfi-

⁵⁵ Por. R. Tadeusiewicz, *Sztuczna inteligencja — nadzieje i bariery*, „Problemy”, 1986, nr 4.

kacji i ujęcia analityczno-syntetycznego owych informacji. Ponieważ w każdej maszynie istotny jest magazyn informacji, pamięć (czyli tzw. tablica Turinga), inteligencja w opracowanym programie (tzw. „software”), dlatego też szczególnie ważna w tego rodzaju rozmowie jest umiejętność formułowania pytań (implikatura interrogacyjno-respodywna). Efekty działania maszyn zależą od inwencji człowieka wyposażającego urządzenie techniczne w określone programy. Tym stwierdzeniem przechodzimy do kolejnego modelu sterowania rozmową a mianowicie komputerowo-generatywnego.

Model komputerowo-generatywny sterowania rozmową dydaktyczną polega na udziale komputera w częściowym rozwiązaniu problemu ogólnego przez rozwiązanie jednego lub kilku problemów szczegółowych w łańcuchu problemów szczegółowych, warunkujących rozwiązanie danego problemu ogólnego. W sytuacji tego rodzaju rozmowy komputer rozwiązuje problemy specjalne, eliminując zbędne „ruchy okrężne” pracującego z nim człowieka (nauczyciela i uczniów). Ułatwia on w ten sposób przechodzenie z każdego osiągniętego stanu do kilku stanów następnych w rozwiązywaniu problemu bardziej złożonego.

Wreszcie trzeci rodzaj sterowania rozmową, komputerowo-ludyczny, wiąże się z interesującym obszarem wartościowych dokonań sztucznej inteligencji, jakimi są programy rozgrywające różne gry (np. programy szachowe). Niezależnie od rodzaju gry, dla której opracowano program, wyróżniają niektórzy trzy moduły: moduł generacji stanów (posunięcia w grze), moduł oceny stanów i moduł ukierunkowujący przeszukiwanie zbioru stanów. Heurystyki, które stosuje się w programach rozgrywających, są dwojakiego rodzaju: z jednej strony używane są rozmaite próby naśladowania ludzkiego sposobu rozumowania, z drugiej poszukuje się skutecznych algorytmów, wykorzystując teorię gier i przesłanki operacyjne. By uzasadnić próbę zastosowania pojęcia „gry” do nauczania i uczenia się literatury, trzeba zwrócić uwagę na to, że literatura jest bardzo szczególnym systemem komunikacji. Nadawcę i odbiorcę dzieła literackiego wiążą szczególne relacje konfliktu (odbiorca nigdy nie potrafi odczytać dzieła tak, jak sobie życzy autor) i wspólnoty interesów (akceptacja tekstu jako płaszczyzny współdziałania, przyjemność czerpana z operacji intelektualnych, odczytywania sensu itp.). Nadawca ma dwojaki interes: perswazyjny (narzucenie własnej wizji świata, własnej hierarchii wartości) i ludyczny (zainteresowanie czytelnika, przykucie uwagi, zabawienie partnera, wzbudzenie silnych emocji). W komunikacji literackiej zawiera się rodzaj gry, w której autor, mając na celu zabawienie czytelnika lub przekazanie mu jakichś doniosłych prawd, inscenizuje fikcjonalnie działania, wcielając się w rozmaite role i zapraszając do współpracy swego odbiorcę⁵⁶. Bardzo wiele utworów li-

⁵⁶ J. Jarzębski, *O zastosowaniu pojęcia „gra” w badaniach literackich*, [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy. Studia*, pod red. T. Bujnickiego i J. Sławińskiego, Wrocław 1973, s. 216 - 217.

terackich tworzonych jest na zasadzie zagadki, łamigłówki, a więc „gry umysłowej”, w której na podstawie danych (dwóch poziomów semantycznych utworu literackiego) odbiorca ma zrekonstruować całość utworu, „rozwiązać zagadkę” — odczytać sens utworu⁵⁷. Nie istnieją zatem formalne przeszkody, aby stosować symulację komputerową⁵⁸, do eksperymentalnego rozwiązywania problemów literackich w procesie poznawania danego utworu literackiego. Zagadnienie to wymaga jednak znacznie szerszego omówienia, które wykracza poza prowadzone tutaj rozważania. Tak więc należy stosować komputery, ale nie należy ich przeceniać.

Przedstawione wyżej w postaci bardzo ogólnej rozważania dalekie są od wyczerpania. Doniosłość rozmowy w życiu społecznym sprawiła, że niektórzy badacze posługują się rozmową jako metodą badań różnorodnych procesów społecznych. Z tego też powodu warto poświęcić kilka uwag zagadnieniu przydatności rozmowy dydaktycznej w badaniu procesu nauczania i uczenia się literatury.

4. O PRZYDATNOŚCI ROZMOWY DYDAKTYCZNEJ W BADANIU PROCESU NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY

W tym przypadku trzeba wziąć pod uwagę rozmowę jako:

- przedmiot badań naukowych (psychologii, socjologii, dydaktyki literatury),
- metodę badań stosowaną przez różne dyscypliny naukowe (pedagogika, psychologia, socjologia itp.).

Gdy chodzi o rozmowę dydaktyczną, to do tej pory nie była ona przedmiotem dociekań naukowych. Nie rozpatrywano gruntownie jej struktury, funkcji. Rozważania nad rozmową łączono zwykle z wywiadem (np. środowiskowym albo też z kierowaną obserwacją). Wywiadem określa się zdobyte informacje w toku bezpośredniej rozmowy⁵⁹. Nie ma poważniejszych opracowań dotyczących m. in. rozmowy, M. Łobocki stwierdza wprost, i, chociaż rozmowy są powszechnie stosowane, to nie spełniają oczekiwanych nadziei. Tymczasem rozmowa może dostarczyć cennych danych w badaniach naukowych⁶⁰.

Do przełomu XVIII i XIX w., kiedy to dostrzeżono ważność cech języka nie związanych z logiką, interesowano się dialogiem, w którym podstawową rolę spełniało rozumowanie logiczne, dominowała w analizie i opisie tych dialo-

⁵⁷ M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Warszawa 1984, s. 197 - 205.

⁵⁸ E. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Schiller, *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983; M. Hołyński, *Sztuka i komputery*, Warszawa 1976, s. 177 - 184.

⁵⁹ W. Wyrobek-Pawłowska, *Wywiad środowiskowy w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, od red. R. Wroczyńskiego i T. Pilcha, Wrocław 1974, s. 173 - 175.

⁶⁰ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, s. 287 - 302.

gów przede wszystkim logiczna struktura wypowiedzi. Akcentowano przy tym przeważnie relacje między pytaniem a odpowiedzią, czego dowodem są dialogi Platona czy dialogi sokratejskie. A wypowiedzi, jak wiadomo, nie ograniczają się tylko do wyrażania logicznego rozumowania. Od językoznawstwa synchronicznego, opartego dotąd na założeniach logiki, przesunęło się zainteresowanie na językoznawstwo diachroniczne, którego podstawą było z jednej strony badanie historii poszczególnych języków, z drugiej zaś strony zastosowanie metody porównawczej, pozwalającej wyciągać wnioski dla epoki przedhistorycznej. W ten sposób punkt ciężkości badań przesuwa się z analizy logicznej na językowe sposoby wyrażania poszczególnych treści. Wśród zjawisk języka są dwie dziedziny, w różny sposób ustosunkowane względem logiki. Jedną dziedziną jest treść wypowiedzi, gdzie mówiący usiłuje zawsze dostosować się do wymagań logiki, drugą zaś struktura wypowiedzi (dźwiękowa i morfologiczna) niezależna od wymagań logiki, bo konwencjonalna, wobec tego ulegająca zmianie, w praktyce występująca w bardzo różnych odmianach.

Zainteresowanie językoznawców problematyką rozmowy w ogóle łączy się m. in. z potrzebą rozpoznania kompetencji językowej jednostki oraz rozeznanie się w problematyce składniowej, która dochodzi do głosu w tekście mówionym. Stąd też powstały prace poświęcone składni rozmowy⁶¹, sytuacji komunikacyjnej rozmowy⁶², składni pytania i odpowiedzi w polszczyźnie mówionej, opisowi struktury minimalnej jednostki dialogowej⁶³. W związku z tym wzrosło zainteresowanie wypowiedziami pytajnymi, rozcłunkowaniem wypowiedzenia pytajnego na elementy i relacje, które reprezentują z jednej strony *obiectum quaestionis* a z drugiej *datum quaestionis* pozwalające na wyjaśnienie zagadnień elipsy i równoważników zdań używanych bardzo często w dialogach. Na tej podstawie sformułowano postulat badania pojedynczych wypowiedzeń nie w izolacji, jako jednostek gramatycznie pełnych, lecz jako komunikatów wzajemnych, powiązanych treściowo. Pytanie jako samodzielna, pełna jednostka komunikatywna powinna zawierać wszystkie części, które należą do przedmiotu i założenia, dlatego nie może zależeć ono od formy pojedynczego zdania, równoważnika zdania, ale od wszystkich związków semantycznych, jakie występują między poszczególnymi wypowiedziami w całym tekście (który stanowi pełną wypowiedź, poza którą już nie ma żadnych związków semantycznych)⁶⁴.

⁶¹ K. Pisarek, *Składnia rozmowy telefonicznej*, op. cit.

⁶² J. Banach, *Sytuacja komunikacyjna rozmowy*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego. Lublin 1975, Wrocław 1978*, s. 43 - 51.

⁶³ B. Boniecka, *Składnia pytań i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, *Studia Językoznawcze*, t. 6, Wrocław 1980, s. 7 - 64.

⁶⁴ Z. Wąsik, *O tzw. aktualnym rozcłunkowaniu wypowiedzi pytajnych*, „Prace Filologiczne”, t. 32, Warszawa 1985, s. 422 - 433.

Psychologów interesuje rozmowa o tyle, o ile wyjaśnia mechanizmy rozwoju mowy (poznawczy, emocjonalny, społeczny itp.). Antropologów, etnologów i socjologów interesuje problem rozmowy jako proces przekazywania dorobku kulturowego i wpływu kulturowego na określone jednostki ludzkie. Psycholingwistykę i socjolingwistykę interesują zagadnienia rozmowy i kompetencji językowej z jednej strony oraz rozmowy i kompetencji komunikacyjnej z drugiej strony⁶⁵. W lingwistyce, psycholingwistyce i socjolingwistyce istnieje ogólne, rosnące zainteresowanie zależnościami występującymi w dyskursie, czyli związkami między wypowiedziami — między tymi, którzy je wypowiadają i interpretują — oraz sytuacjami, w których są produkowane i interpretowane. Tego typu analizy mają różne cele w zależności od rodzaju dyscypliny⁶⁶.

Zagadnieniem rozmowy zajęli się również filozofowie. Dla przykładu H. G. Gadamer⁶⁷ w ramach przekazu światopoglądowego waloryzuje tzw. postawy antykonsumpcyjne. Zdaniem Gadamera poznanie realizuje się nie w monologu, lecz w dialogu, w rozmowie. Rozmowa bowiem kończy się porozumieniem. W rozmowie następuje fuzja horyzontów, dzięki której rodzi się nowa wizja świata. Istnieją zatem trzy płaszczyzny porozumienia: rozumienie dziejów, rozumienie sztuki i rozmowa „twarzą w twarz”. Te trzy płaszczyzny kształtują całość ludzkiego doświadczenia świata i siebie, tzw. doświadczenia hermeneutycznego.

Na dialogu (rozmowie) koncentrują swą uwagę niektóre orientacje metodologiczne w literaturoznawstwie⁶⁸. Rzutują one na odmienne sposoby rozumienia utworu literackiego i w ogóle literatury, odsłaniają na nowo jej miejsce w kulturze i społeczeństwie, inspirują istotne przewartościowanie w obrębie dyscyplin literaturoznawczych. Kariera dialogu zawdzięcza wiele kierunkom badań humanistycznych, uformowanych w następstwie tzw. przełomu antypozytywistycznego. Dialogowa teoria dzieła literackiego (również poetyckiego), poświadczona w przeszłości nazwiskami Platona, Bachtina i innych, jest obecnie w Polsce rozwijana w wielu pracach naukowych. Sądzi się, że tekst literacki jest bowiem kreacją aktu komunikacyjnego, czyjejś świadomości, czyjegoś głosu, a głos ten domaga się partnera. Obok kategorii podmiotu w dziele literackim uwaga badacza skupia się również na adresacie. Zwraca się uwagę na fakt, że formy pytań wyciskają swoje piętno w sferze idei, kompozycji i stylu utworów, nadają im oryginalny kształt artystyczny. Podawany tu jest

⁶⁵ Por. *Badania nad rozwojem języka dziecka*, pod red. G. W. Shugar i M. Smoczyńskiej, Warszawa 1980.

⁶⁶ G. W. Shugar, *Analiza dyskursu u małych dzieci*, [w:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, pod red. J. Kurcz, Wrocław 1983, s. 273 - 307.

⁶⁷ H. G. Gadamer, op. cit; K. Zamiara, *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*, Warszawa — Poznań 1979.

⁶⁸ *Dialog w literaturze*, pod red. E. Czaplejewicza i E. Kasperskiego, Warszawa 1978.

często przykład twórczości Norwida. Pytania zabarwiają utwór akcentami sporu, dyskusji, poszukiwania i refleksyjności.

Rozmową jako metodą badań posłużył się J. Piaget⁶⁹. Za pomocą tego rodzaju metody próbował ustalić prawidłowości rozwoju przekonań poznawczych. Jak wiadomo, Piagetowskie pojęcie rozwoju jest identyczne ze stosowanym przez niego pojęciem genezy. Tradycję epistemologiczną, względem której określa zajmowane przez siebie stanowisko, jest z jednej strony pozytywizm, z drugiej różne wersje aprioryzmu (platonizm, kantyzm i in.). Epistemologia genetyczna Piageta oparta na teorii rozwoju inteligencji stanowi kontynuację stylu poznawania, wypracowanego w klasycznym pozytywizmie zwłaszcza przez J. S. Milla (systemy przekonań ujmuje psychologicznie, indywidualistycznie). W ostatecznym jednak rachunku stanowi ona instrumentalistyczny wariant pozytywistycznej orientacji teoriopoznawczej, wyrażający subiektywnie etap przełomu teoretycznego w nauce, na sposób właściwy tej orientacji⁷⁰.

Według J. Piageta rozmowa jest mówieniem uspołecznionym w przeciwieństwie do mówienia egocentrycznego. Mówienie uspołecznione opiera się na myśleniu rozumowym udzielanym⁷¹, a więc takim, które uwzględnia intersubiektywnie innych ludzi. Odpowiedzi na pytania należą do mówienia uspołecznionego (bo odpowiadają na usłyszane pytanie), natomiast nie wszystkie pytania mają charakter uspołeczniony. Pytanie pojmowane przez Piageta jako samorzutne poszukiwanie informacji nie jest uspołeczniane. Jeśli wiąże się ono z uzasadnianiem, wtedy jest uspołeczniane. Próbę usystematyzowania wiedzy o rozmowie jako metodzie psychologicznej badań podjął S. Gerstmann⁷². Jest to jednak systematyzacja i nie poza tym. Dlatego też wypada zwrócić uwagę na braki w dotychczasowych rozważaniach na temat rozmowy zarówno jako przedmiotu, jak i metody badań.

Już samo wskazanie rozmowy dydaktycznej jako przedmiotu badań może być dwojaki: intencjonalne i metaintencjonalne. W pierwszym przypadku wskazuje się na nią jako na „coś”, o czym sądzi się, że podlega badaniu. W drugim natomiast przypadku dotychczasowe sądy o przedmiocie badania rozmowy bierze się w nawias epistemologiczny i przedstawia się wyobrażenie własne jako obiektywne i z tej perspektywy teoretycznej ujmuje się wyobrażenia uprzednie o badaniu rozmowy.

Wszystkie próby definiowania rozmowy jako przedmiotu poznania naukowego są do siebie podobne od strony językowej, różnicują się jednak, gdy głę-

⁶⁹ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Lwów—Warszawa 1929, s. 17 - 95. Tenże, *Jak sobie dziecko świat przedstawia*, Lwów—Warszawa b.r.w.

⁷⁰ K. Zamiara, op. cit., s. 134.

⁷¹ J. Piaget, op. cit., s. 47, 70 - 82.

⁷² S. Gerstmann, *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Warszawa 1976.

biej wniknie się w to, co poszczególni badacze rozumieją przez pojęcie rozmowa dydaktyczna. Musi być ona tak charakteryzowana, aby była możliwa jej teoretyczna eksplanacja. Naczelnym więc problemem staje się skonstruowanie teorii rozmowy dydaktycznej. Funkcją obiektywną tych badań będzie dostarczanie efektywnych społeczno-subiektywnych przesłanek dla działań podejmowanych w ramach praktyki nauczania literatury w szkole.

Powyższe uwagi prowadzą do stwierdzenia, że istnieje ścisły związek między teorią rozmowy a rozmową jako metodą badania procesu nauczania i uczenia się literatury, co nie oznacza, że wraz z teorią dana jest już metoda w gotowej postaci. Teoria rozmowy stanowi odpowiednią podstawę do formułowania metody. Różnica między teorią rozmowy a rozmową jako metodą badań polega na tym, że teoria jest systemem twierdzeń dotyczących rozmowy, natomiast rozmowa jako metoda badań jest systemem twierdzeń opisujących procedurę badawczą (metodę), której zastosowanie pozwala uzyskać w niezbędnym zakresie odnośną wartość poznawczą, tj. umożliwia wyjaśnienie procesu dydaktycznego, rozgrywającego się w obszarze nauczania, uczenia się literatury. System twierdzeń opisujących procedurę badawczą określamy mianem dyrektywy metodologicznej. Podstawę do sformułowania bezpośrednio lub pośrednio dyrektyw metodologicznych stanowi zasada rozwoju nauki, zasada, która postuluje, że: aby uzyskać postęp poznawczy w zakresie rozmowy dydaktycznej, należy konstruować taki system wiedzy, który pozostaje w stosunku korespondencji do społecznie funkcjonującej wiedzy dotychczasowej w rozmowie dydaktycznej. Oczywiście wchodzić tu mogą w grę normy i dyrektywy metodologiczne o historycznie inwariantnym zakresie stosowalności (normy: „słuszności historycznej”, postulat uzyskania prawdy w znaczeniu klasycznym, realizmu teoriopoznawczego, historyzmu ściśle historycznego, antyindywidualizmu metodologicznego, unizmu humanistycznego, neutralizmu aksjologicznego, empiryzmu, integralnego traktowania kontekstu odkrycia i uzasadnienia) oraz dyrektywy metodologiczne o historycznie zawężonym zakresie stosowalności, właściwe teoretycznemu stadium rozwoju nauki (dyrektywy: korespondencji istotnie korygującej, idealizacji i konkretyzacji, interpretacji humanistycznej). Ponadto przy tym należy zauważyć fakt, że nie można skonstruować teorii rozmowy dydaktycznej bez teorii procesu nauczania i uczenia się, w naszym przypadku nauczania i uczenia się literatury. Owa teoria określa normy i dyrektywy specyficzne dla rozmowy, której przedmiotem ma być głównie, choć nie wyłącznie, dany utwór literacki.

Rozwiązanie problemu rozmowy jako metody badań w dydaktyce literatury, jest o tyle doniosłe, że stawia inaczej, by nie rzec w zupełnie odmiennej perspektywie, wiele zagadnień natury dydaktycznej. Między innymi pozwala na reorientację badań w zakresie uczestnictwa nauczyciela i uczniów w procesie dydaktycznym, roli i funkcji pytań dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się literatury, pomiaru dydaktycznego, ale i także pozwala ocenić

rzeczywistą wartość formułowanych rozmaitych „zadań do lektury”⁷³, ich zasadność i poprawność teoretyczną oraz metodologiczną.

Kończąc powyższe rozważania wypada stwierdzić, że dotychczas nie stworzono teorii rozmowy dydaktycznej ani też nie skonstruowano rozmowy jako metody badań w dydaktyce literatury. Problemy te wymagają jednak pilnego ich podjęcia.

EDWARD BIŁOS

**ON THE SIGNIFICANCE OF THE DIDACTIC DISCOURSE
IN THE ORGANIZATION OF THE LITERATURE TEACHING/LEARNING
PROCESS AND ITS RESEARCH**

(Summary)

There is a necessity of founding the theory of the didactic discourse. The theory is able to throw a new light on presenting both the problems of the organization of the literary education and the problems of researching the process.

The present paper has taken an attempt:

- 1) to define the character of the didactic discourse,
- 2) to present its structure and function,
- 3) to present the models of guiding the didactic discourse in teaching/learning literature,
- 4) to present the application of the discourse in researching the process of teaching/learning literature.

⁷³ *Zadania do lektury dla klas IV - VI*, praca zbiorowa pod red. T. Patrzalka i G. Wichary, Warszawa 1985.