

Edward Biłos

JAK BADAĆ EFEKTYWNOŚĆ PYTAŃ W NAUCZANIU LITERATURY?

Już sam tytuł niniejszego szkicu nakazuje prezentację normatywno-dyrektywalnego zespołu przekonań regulującego czynności badawcze¹, które prowadzą do uzyskania wiedzy (systemu sądów) efektywnej technologicznie o pytaniach i ich roli w edukacji literackiej (nauczaniu literatury) uczniów.

Zanim jednak przejdziemy do przedstawienia rzeczonych przekonań, najpierw zwrócimy uwagę na dwie kwestie: 1) na fakt prezentowania po raz pierwszy² w polskim piśmiennictwie naukowym omówionej fragmentarycznie w tym szkicu koncepcji teoretyczno-metodologicznej poznawania w empirycznej postaci procesu dydaktycznego w zakresie nauczania literatury (i nie tylko zresztą nauczania tego przedmiotu szkolnego), 2) na konieczność rozróżniania: (A) normatywno-dyrektywalnego zespołu przekonań metodologicznych regulującego określone postępowanie badawcze i (B) normatywno-dyrektywalnego zespołu przekonań dydaktycznych, który reguluje podejmowanie i wykonywanie czynności dydaktycznych i który „wyraża się” w stosowanych przez nauczyciela regułach dydaktycznych, a także rozróżniania w obrębie (A) i (B): a) sądów efektywnych technologicznie: a₁) potencjalnie i a₂)

¹ Zob. W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie, Warszawa-Poznań 1984; J. Kmity, Kultura i poznanie, Warszawa 1985.

² Pojęcie sekwencji dydaktycznej jest rezultatem wieloletnich dociekań, refleksji nad przedszkolnym, szkolnym i akademickim procesem dydaktycznym. Wymienione pojęcie zdefiniowałem po raz pierwszy w kwietniu 1987 r. Z związku z tą definicją rozszerzyłem i pogłębiłem niezbędne w tym zakresie badania. Ich wyniki omówiłem w mojej podstawowej, szerszej rozprawie pt. „Rola pytań w edukacji kulturowej uczniów” (1987; oddano do druku). Referat na ten temat wygłosiłem na seminarium naukowym w Instytucie Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu (październik 1987). Niezależnie od tego złożyłem referat „Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu dydaktycznego” na ogólnopolską konferencję naukową pt. „Warsztat badawczy dydaktyka literatury i języka polskiego” (16-18 listopada 1987 r.).

aktualnie oraz b) czynności: b_1) efektywnych i b_2) nieefektywnych³. Nie wdając się w szersze rozważania, uwagę powyższą uzupełnimy tym tylko, że normy metodologiczne wyznaczają główne cele poznawcze czynności badawczych, natomiast dyrektywy metodologiczne wskazują te czynności badawcze, które w danych okolicznościach uchwytnych praktycznie należy podjąć, aby osiągnąć owe cele poznawcze (badawcze).

Wskazując normy metodologiczne badania efektywności pytań w nauczaniu literatury twierdzimy, że dla określenia stopnia efektywności pytania w nauczaniu literatury należy: 1) poznać sposób realizowania przez nauczyciela (i uczniów) sekwencji dydaktycznych, 2) ustalić sens pytania realizujący sens sekwencji dydaktycznej. Dane pytanie ma sens, jeśli zostało sformułowane z wyraźnie uświadomianym celem, a przy tym nauczyciel (podmiot owej czynności - czynności zadawania pytania) formułując pytanie myśli, że formułując owo pytanie cel ten zrealizuje.

Wskazując natomiast dyrektywy metodologiczne badania efektywności pytań w nauczaniu literatury twierdzimy, że powyższe cele badawcze osiągniemy poprzez: 1) względnie najdokładniejsze utrwalenie empirycznej postaci sposobu realizowania przez nauczyciela Y (nauczycieli Z, N) sekwencji dydaktycznych, 2) ustalenie kompetencji kulturowo-pedagogicznej tegoż nauczyciela (nauczycieli), 3) stwierdzenie różnicy między sekwencją dydaktyczną podjętą idealizacyjnie a sekwencją dydaktyczną zrealizowaną, 4) ustalenie (sensu) pytania w zrealizowanej sekwencji dydaktycznej. Wymienione czynności regulowane są przez odpowiednie przekonania normatywno-dyrektywne (metodologiczne).

Naszkuje obecnie zagadnienie sekwencji dydaktycznej. Sekwencja dydaktyczna jest to, najogólniej mówiąc, złożona, formalnie dająca się powtarzać (ponawiać) czynność subiektywno-racjonalna podjęta (wykonana) ze względu na określony jej sens dydaktyczny. Rozróżniamy przy tym dwojakiemu rodzaju sekwencję dydaktyczną: 1) elementarną, której jednym z konstytutywnych składników jest pytanie oraz 2) podstawową, której jednym z konstytutywnych składników jest interrogacja dydaktyczna.

Gdy chodzi o sekwencję typ 1), to jej konstytutywnymi składnikami prócz wymienionego już pytania, są: a) wskazywanie przekonań i regulowanych nimi działań (czynności), b) wzywanie do podejmowania (wykonywania) określonych czynności zgodnie ze wskazanymi przekonaniem normatywno-dyrektywnymi, c) sprawdzanie stopnia zautonomizowania przez danego ucznia owych przekonań i regulowanymi nimi

³ J. K m i t a, Dynamika rozwoju nauki a typy dyscyplin naukowych, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1987, nr 1; T e n ż e, Sens i konwencja [w:] Wartość - dzieło - sens, red. J. Kmita, Warszawa 1975, s. 22, 23.

działań (stopień identyfikacji oraz intersubiektywizacji owych przekonań) oraz d) promowania sukcesywne (i ostateczne) stopniowego usamodzielniania się określonego ucznia. W potocznym języku dydaktycznym owe cztery składniki konstytutywne elementarnej sekwencji dydaktycznej nazywane są odpowiednio: a) „informacjami” czy podawanymi wiadomościami (instrukcjami itp.), b) „poleceniami”, c) „pytaniami i odpowiedziami i d) „ocenami szkolnymi” (konstatacjami dydaktycznymi). Oto przykład interesującej nas tu elementarnej sekwencji dydaktycznej (Liczba rzymska oznacza liczbę kolejnej sekwencji dydaktycznej danej lekcji, liczba arabska liczbę „kroku dydaktycznego”; N - nauczyciel, U - uczeń):

IV N.: (16) Ostatnio zamknęliśmy cały cykl legend polskich i powiedziałam wam, że od następnej lekcji zaczynamy legendy obcych krajów. Właśnie dzisiaj z taką legendą po raz pierwszy będziemy mieć do czynienia. Wobec tego (17) sprawdzę, czy wszyscy przeczytaliście legendę „Dziewczyna i gwiazdy”. (18) Kto jest bohaterką tej legendy afrykańskiej? (19) Tomek, proszę. U.: (20) Bohaterką tej legendy jest dziewczyna o imieniu N.: (21) Mbi.

Nietrudno zauważyć, że składnikami konstytutywnymi przytoczonej sekwencji dydaktycznej są: 1) wskazywanie przekonań (wiedzy, wiadomości, informacji itp.), czyli IV (16) i (17), 2) polecenie (wzywanie do podejmowania czynności odpowiadania) IV (19), 3) sprawdzanie (za pomocą pytań i odpowiedzi), czyli IV (18) oraz 4) limitowane sukcesywnie (częstkowe) promowanie poprzez konstatawanie (rozstrzygnięcie) poprawnej zdaniem nauczycielki odpowiedzi ucznia na zdane przez tę nauczycielkę pytanie IV (21). Ograniczamy się wyłącznie do podania jednego przykładu elementarnej sekwencji dydaktycznej, ponieważ każdy z dociekliwych czytelników może bez większych trudności sprawdzić ten fakt w dowolnie wybranej, ale dokładnie zarejestrowanej rozmowie dydaktycznej, określonej lekcji (niezależnie od przedmiotu nauczania), która została bardzo dokładnie utrwalona (np. wideofonicznie) w postaci tzw. lekcji szkolnej.

Traktując sekwencję dydaktyczną jako subiektywno-racjonalną czynność złożoną, regulowaną przez zespół dydaktycznych przekonań normatywno-dyrektywalnych, a pytanie jako czynność instrumentalnie⁴ realizującą sens owej sekwencji i jednocześnie jako jej składnik konstytutywny, określimy najogólniej najpierw 1) pytanie, a następnie 2) relacje, jakie łączą to pytanie z pozostałymi składnikami konstytutywnymi omawianej tu elementarnej sekwencji dydaktycznej.

⁴ A. Pałubicka, O trzech historycznych odmianach waloryzacji światopoglądowej, „Studia Metodologiczne” 1985, nr 24, s. 53.

Pytanie dydaktyczne jest to wskazane jego założeniem⁵ subiektywno-racjonalne zawieszenie weryfikacyjne sądu (przekonania), zawieszenie odpowiednio zakomunikowane uczniowi B (względnie grupie uczniów X) przez nauczyciela Y. Natomiast odpowiedź dydaktyczna na pytanie dydaktyczne jest to wskazane założeniem tego pytania zniesienie (poprzez subiektywno-racjonalną weryfikację) zawieszenia określonego sądu, zniesienie weryfikacyjnego zawieszenia sądu odpowiednio zakomunikowane nauczycielowi przez danego ucznia (lub przedstawiciela grupy uczniów). Pytania w języku naturalnym, a więc takim, którym posługują się uczniowie i nauczyciel podczas lekcji, formułowane są bardzo często w postaci niekompletnej, tzn. bez podania założeń. Wówczas pojawiają się różnorodne kłopoty, o których tu mówić nie będziemy.

Pomijając sporo bardzo istotnych zagadnień dotyczących pytań dydaktycznych, określimy lakonicznie relacje, jakie łączą pytanie - składnik konstytutywny sekwencji - z jej pozostałymi tego typu składnikami, a mianowicie z 1) wskazaniem przekonania (wiadomości, informacji, instrukcji itp.), 2) wzywaniem ucznia przez nauczyciela do podejmowania określonych czynności oraz z 3) konstatacjami dydaktycznymi (potwierdzającymi lub zaprzeczającymi rozstrzygnięciami). Składnik 1) stanowi zawsze układ odniesienia (prezentuje pewien niezbędny zakres wiedzy) dla wdrażanego przekonania (sądu, informacji, wiadomości, czynności, itp.). Z kolei wdrażane przekonanie - jego stopień identyfikacji przez ucznia, stopień intersubiektywizacji (stopień względnie jednakowego rozumienia tego przekonania przez dwie i więcej jednostek ludzkich) oraz stopień autonomizacji ucznia, czyli jego usamodzielnienia się (dzięki identyfikacji oraz intersubiektywizacji przekonania) - sprawdzane jest przez składnik typu 2), wezwanie ucznia do podjęcia ściśle określonych czynności, typu 3), w szczególności przez pytania nauczyciela i odpowiedzi ucznia oraz składnik typu 4) w postaci konstatacji dydaktycznej. O stopniu wdrożenia danego ucznia do respektowania określonych przekonania decyduje w gruncie rzeczy nauczyciel. Ostateczne rozstrzygnięcie tego faktu znajduje swój wyraz w konstatacji: 1) potwierdzającej lub 2) zaprzeczającej: a) prostej (typu „tak”, „nie”), b) rozwiniętej (m.in. powtórzenie całej poprawnej odpowiedzi ucznia itp.). Przy tym owa konstatacja może przybrać charakter: 1) aksjologicznie względnie neutralny (np. „tak”, „nie”) oraz 2) nacechowany aksjologicznie (np. „dobrze”, „źle”, „ślicznie” itp.). Zarówno z punktu widzenia 1) składnika - wskazywania przekonania do przyswojenia ich przez ucznia, jak i z punktu widzenia 2) składnika - wezwania do wykonania określonych czynności przez ucznia, a także z punktu widzenia

⁵ J. G i e d y m i n, Problemy - założenia - rozstrzygnięcia, Poznań 1964, s. 25, 78, 79.

składnika 4) - konstatacji dydaktycznej, pytanie jako 3) składnik konstytutywny elementarnej sekwencji dydaktycznej stanowi trzon owej sekwencji.

Podkreślając fakt, że pytanie stanowi trzon sekwencji dydaktycznej, jednocześnie zgłaszamy pewne zastrzeżenia, a mianowicie to, że nie każde pytanie stanowi podstawę do formułowania określonej konstytacji dydaktycznej. Należy bowiem zwrócić uwagę na to, że w sekwencji dydaktycznej pojawia się niekiedy więcej niż jedno pytanie. Mówimy wówczas o usekwencyjowaniu pytań.

Nauczyciel realizuje w zasadzie dwa sposoby usekwencyjowania pytań: 1) usekwencyjowanie paralelne i 2) usekwencyjowanie sukcesywne. Usekwencyjowanie pytań typu 1) występuje tylko w obrębie danej elementarnej sekwencji dydaktycznej. Ten sposób usekwencyjowania pytań pojawia w dwojakiemu rodzaju okolicznościach dydaktycznych: a) ograniczania przez nauczyciela zakresu niewiadomej pytania⁶ oraz b) kontrolowanego poszerzania zakresu wskazywanych przekonań (wiedzy, sądów). Usekwencyjowanie pytań typu 2) polega wyłącznie na tej liczbie pytań, na które odpowiedzi ucznia stanowią podstawę konstatacji dydaktycznych nauczyciela. Na rozmowę dydaktyczną, która wypełnia określoną „lekcję”, składa się przeważnie kilkadziesiąt sekwencji dydaktycznych (np. średnio 80.90) i także sama liczba konstatacji dydaktycznych. Pytania tego typu tworzą uporządkowany sukcesywnie w czasie t pewien ciąg pytań. Decydują one w określony sposób o kształcie danej rozmowy dydaktycznej. Tak więc usekwencyjowanie paralelne stanowi o „poziomym” charakterze pytań, usekwencyjowanie sukcesywne charakteryzuje właśnie „pionowy” charakter pytań.

Biorąc pod uwagę owe sposoby usekwencyjowania pytań, rozmowa dydaktyczna stanowi swoistą hierarchiczno-liniową sekwencję dydaktyczną o wyższym stopniu złożoności. Ta o wyższym stopniu złożoności sekwencja dydaktyczna, nazywana przez nas sekwencją podstawową, składa się podobnie jak elementarna sekwencja dydaktyczna z pewnych składników - zespołów sekwencji elementarnych o względnie jednorodnym sensie dydaktycznym, które w potocznym języku dydaktycznym nazywane są „ogniwami lekcji” czy nawet „fazami poznawania utworu literackiego”. „Ogniwa” te czy „fazy” stanowią w „rozmiarze” całej rozmowy dydaktycznej odpowiednio rozbudowane formalnie i merytorycznie: 1) wskazywanie określonych zespołów przekonań (wiedzy) i czynności, 2) wezwanie do podjęcia (i wykonania) przez uczniów szerszego, bardziej złożonego zespołu czynności, 3) sprawdzanie (głównie przez większe zbiory pytań i odpowiedzi) przyswojenia sobie wiadomości, informacji i wreszcie 4) końcową konstatację dydaktyczną (limitowaną promocję) w pos-

⁶ Tamże, s. 74-91; K. Ajdukiewicz, Logika pragmatyczna, Warszawa 1974, s. 88-91.

taci tzw. podsumowania lekcji, połączoną zwykle z zadaniem pracy domowej. Wskazywanie przekonań występuje w postaci tzw. tematu i zagadnień (problemów) rozpatrywanych na lekcji, polecenie w postaci tzw. ćwiczeń różnego rodzaju i typu.

Zauważmy jeszcze i to, że odpowiedź ucznia, która jest skonstatowana przez nauczyciela, stanowi faktycznie zakończenie, „zamknięcie” określonej sekwencji dydaktycznej. Z konstatacją dydaktyczną (jako konstytutywnym składnikiem sekwencji elementarnej) łączy się ściśle kwestia rozstrzygalności stopnia poprawności odpowiedzi dydaktycznej w sensie 1) logicznym, a dotyczącej zjawisk a) dydaktycznych obserwowalnych i b) dydaktycznych nieobserwowalnych, a także w sensie 2) dydaktycznym i dotyczącej zjawisk a) obserwowalnych i b) nieobserwowalnych. W obu rodzajach sensów wchodzi w rachubę tzw. własności dyspozycyjne.

Konstatacja dydaktyczna potwierdza stan rzeczy na podstawie wartości (efektu) odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela i wyraża jednocześnie przekonanie tegoż nauczyciela o tym, że stan rzeczy stwierdzany w konstatacji dydaktycznej zachodzi. „Aby z wypowiedzianych przez kogoś słów dowiedzieć się o stanie rzeczy w tych słowach stwierdzanych, trzeba - jak to podkreśla Kazimierz Ajdukiewicz - w te słowa uwierzyć, aby natomiast na podstawie tych słów dowiedzieć się, jaki jest wyrażony nimi subiektywny stan osoby wypowiadającej te słowa, nie trzeba w nie wierzyć, wystarczy słyszeć, rozumieć i wiedzieć, czy zostały przez mówiącego użyte na serio, w sposób zgodny ze zwyczajem językowym”⁷. Jeśli stwierdzamy w zdaniu, że stan rzeczy istnieje, to owo zdanie jest prawdziwe, jeżeli nie istnieje, to zdanie jest fałszywe. Z drugiej strony, zdanie może być prawdziwe nie będąc użyte w sposób właściwy. Odróżnienie tego, co zdanie stwierdza, od tego, co ono wyraża, i związane z tym odróżnienie prawdziwości zdania od właściwego jego użycia pozwala m.in. zrozumieć ten fakt, że odmowa uznania zdania, tj. wypowiedzenia z przekonaniem, może wynikać i stąd m.in. - jak sądzi wciąż tu cytowany K. Ajdukiewicz - że nie chcemy wyrażać subiektywnych stanów, w których się znajdujemy. Tym możemy tłumaczyć konstatacje dydaktyczne nauczyciela, które przybierają postać przemilczenia, „nie ustosunkowywania się” do określonej odpowiedzi ucznia.

Pomijając tu wiele istotnych zagadnień związanych z konstatacją dydaktyczną, stwierdzić trzeba, że w każdym razie od 1) „kształtu” owej konstatacji, która „zamyka” daną sekwencję dydaktyczną i 2) realizatora (realizatorów: nauczyciela i ucznia-uczniów) zależą: 1) powiązania między elementarnymi sekwencjami danej

⁷ K. A j d u k i e w i c z, Okres warunkowy a implikacja materialna [w:] tenże, Język i poznanie, Warszawa 1985, t. 2, s. 255.

rozmowy dydaktycznej (realizowanej podczas tzw. lekcji) oraz 2) typ określonej rozmowy nie tylko dydaktycznej, ale i szeroko rozumianej rozmowy kulturowej.

Wstępnie dają się wyróżnić trzy rodzaje konstatacji jako konstytutywnego składnika elementarnej sekwencji kulturowej: 1) apodyktyczny, 2) aprioryczny i 3) problematyczny. Dla sekwencji dydaktycznej osoboliwy jest apodyktyczny rodzaj konstatacji. I ten jest przedmiotem naszego zainteresowania. Wymienienie pozostałych rodzajów konstatacji jest o tyle istotne, że wiążą się one z trojakiemi typami jej realizatorów: 1) jednostronnie stałego realizatora konstatacji 2) zmiennych dwustronnie dwóch realizatorów i 3) zmiennych dwustronnie wielu realizatorów konstatacji. Dla apodyktycznej konstatacji dydaktycznej charakterystyczny jest jej jednostronnie stały realizator (nauczyciel).

W świetle powyższych uwag możemy stwierdzić, że konstytutywnym składnikiem podstawowej sekwencji dydaktycznej (czyli rozmowy dydaktycznej) jest interrogacja dydaktyczna. Interrogacją dydaktyczną nazywamy zbiór usekwencyjnych sukcesywnie pytań w przeprowadzonej przez nauczyciela Y w czasie t rozmowy dydaktycznej. Przy tym rozmowę dydaktyczną określamy jako rodzaj komunikowanego (wspólnego) podejmowania przez więcej niż jedną osobę, w odpowiedni sposób uhierarchizowanej, złożonej czynności danego typu, realizującej odpowiedni sens dydaktyczny w przedziale czasu t . W podobny sposób daje się również określić, nieodłącznie związaną z ową interrogacją, respondację dydaktyczną. A zatem respondacja dydaktyczna jest to zbiór skonstatowanych przez nauczyciela odpowiedzi ucznia (uczniów) na usekwencyjne sukcesywnie pytania w przeprowadzonej przez nauczyciela Y w przedziale czasu t rozmowie dydaktycznej.

Sens dydaktyczny rozmowy narzuca apodyktyczny typ konstatacji, ponieważ „musi się wskazać uczniowi (uczniom) to a to, musi się wobec tego postawić to a to pytanie, musi być wezwany ten i tylko ten uczeń, musi być jego taka a taka odpowiedź, musi być tak a tak, jest tak a tak, jak musi być oraz nie jest tak a tak, jak musi być”.

W rozmowach potocznych, towarzyskich, rodzinnych, koleżeńskich omawiane konstatacje mają z reguły charakter aprioryczny, trudny do zauważenia, gdyż są silnie skonwencjonalizowane. Konstatacje aprioryczne są to milcząco zakładane potwierdzenia respektowanych sądów. Jeśli określona rozmowa kulturowa ma jednorodny typ interrogacji i związany z nią jednorodny system konstatacji, mówimy o rozmowie homogenicznej, natomiast rozmowa o różnorodnych konstatacjach nazywana tu jest rozmową heterogeniczną. W zasadzie rozmowa dydaktyczna bywa głównie homogenicznym typem rozmowy.

Pytanie oraz interrogacja dydaktyczna jako fragment językowej formy świadomości społecznej obejmuje prócz reguł wyrażających lingwistyczną kompetencję interrogacyjną, także odpowiednie przekonania normatywne, wyodrębniające odpowied-

nie rodzaje interrogałnych celów komunikacyjnych. Chodzi zatem o komunikowanie weryfikacyjnego zawieszenia danych sądów (przekonań) kulturowych dla sprawdzenia stopnia identyfikacji ich przez jednostkę ludzką, zbieżności czy jednakowego ich rozumienia przez dwie i więcej jednostek ludzkich (uczniów) oraz usamodzielnienia się owych jednostek w stosowaniu wspomnianych sądów (przekonań) kulturowych. Wreszcie pytania (i interrogacja) są wyróżnione wśród innych rodzajów wypowiedzi za pomocą określonych środków językowych. Do nich należą: 1) intonacja pytajna, 2) partykuła pytajna, 3) szyk pytajny oraz 4) wyrazy pytajne⁸.

Ze względu na ściśle realizowany cel naszych rozważań zmuszeni jesteśmy do pominięcia skądinąd istotnej roli środków językowych, instrumentalnie podporządkowanych urzeczywistnianiu sensu dydaktycznego sekwencji (np. problemy modalnego rozczłonkowania wypowiedzi pytajnych itp.). Przejdźmy zatem do drugiej części naszych rozważań. Należy jednak rozpocząć je od pewnego podsumowania. Otóż, jeśli tylko znane są cel (preferowana wartość, cel, efekt) i wiedza (zespół przekonań normatywno-dyrektywalnych) podmiotu (nauczyciela), która to wiedza reguluje sposób osiągnięcia owego celu, to orzeczenie o danej czynności dydaktycznej (pedagogicznej) jako czynności efektywnej zależy wyłącznie od tego, czy jej podmiot (nauczyciel) jest konsekwentny względem swych przekonań normatywno-dyrektywalnych (kompetencja kulturowo-pedagogiczna), czy też nie.

Gdy wiedza (zespół przekonań) nauczyciela jako podmiotu czynności dydaktycznych (i w pewnym zakresie ucznia-uczniów), realizatora sekwencji dydaktycznej, jest dostatecznie zbliżona do wiedzy, jaką przypisujemy mu traktując go idealizująco jako realizatora w pełni racjonalnego, gdy ponadto wiedza ta jest dostatecznie adekwatna, tzn. zgodna jest z faktycznym stanem rzeczy (wchodzi tu stopień rozpoznania procesu dydaktycznego teoria dydaktyczna jako rezultat rozpoznania tegoż procesu), odpowiednia różnica między idealną sekwencją podjętą a sekwencją zrealizowaną jest niewielka. W rzeczywistości jednak odnośne różnice przybierają większy rozmiar, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przekraczającej zakładaną idealizacyjnie liczbę „posunięć”, „kroków dydaktycznych” danej sekwencji dydaktycznej. Idealizacyjnie zakładaną liczbą „kroków dydaktycznych” są wymienione już cztery konstytutywne składniki elementarnej sekwencji dydaktycznej. W indywidualnej, uregulowanej społecznie praktyce dydaktycznej wielu nauczycieli, niektóre z owych składników są niejako „pomnażane”, zwielokrotnione. U tzw. dobrych nauczycieli sekwencje dydaktyczne zachowują na ogół regularny układ wspomnianych czterech konstytutywnych składników sekwencji dydaktycznej.

⁸ Z. Wąsik, Typologia strukturalna wypowiedzi pytajnych, Wrocław 1979, s. 30-56.

Mówiąc o tzw. dobrych nauczycielach zwrócę uwagę na to, że świadomość dydaktyczna (edukacyjna, pedagogiczna) werbalizowana dotychczas w tzw. zasadach i metodach nauczania, nie może być pojęta jako świadomość indywidualna poszczególnych nauczycieli czy też znających owe „zasady i metody” jednostek (np. pedagogów-uczonych) nie partycypujących w praktyce dydaktycznej (pedagogicznej), ani też nie może być rozumiana jako zjawisko zdeterminowane przez wchodzące w grę świadomości indywidualne. Jej konsekwencje dydaktyczne (pedagogiczne, edukacyjne) nie dają się ująć w relatywizacji do dydaktycznej (pedagogicznej) świadomości jednostkowej, ponieważ żadna konkretna jednostka ludzka nie jest „nauczycielem doskonałym” („dydaktykiem doskonałym”), a wobec tego konsekwencje dydaktyczne są własnością sądów (przekonań kulturowych) przekraczających niejako obszar jakiegokolwiek dydaktycznej (pedagogicznej, edukacyjnej) świadomości indywidualnej, którą można przyporządkować swojego rodzaju „nauczycielowi łącznemu” („dydaktykowi łącznemu”, „pedagogowi łącznemu”). Słowem, rozważana tu świadomość dydaktyczna (pedagogiczna) może być identyfikowana z określoną sferą przekonań respektowanych przez jednostkę ludzką (nauczyciela, pedagoga, dydaktyka), sferę tworzącą antyindywidualistycznie pojętą świadomość społeczną, ściślej - antyindywidualistycznie pojętą dydaktyczną (pedagogiczną) świadomość społeczną.

Świadomość społeczna jest poznawczo (eksplanacyjnie) pierwotna w stosunku do świadomości indywidualnej. Wszelkie zjawiska subiektywno indywidualne są bowiem uchwytnie na gruncie opisu stanu świadomości społecznej. Jednostki nie „tworzą świadomości - ani własnej, ani społecznej, ale zastają określoną świadomość społeczną i włączają się do niej, uczą się jej „używać”, a następnie pomnażać, modyfikować w pewien indywidualny sposób. Uwarunkowania świadomości indywidualnej od świadomości społecznej charakteryzują dwa momenty: 1) świadomość indywidualna nie jest zbiorem przekonań zawartych w obszerniejszym zbiorze przekonań, tworzących sferę świadomości społecznej, nie jest też mnogościową sumą dwóch rozłącznych zbiorów przekonań ze sfery świadomości społecznej i czysto indywidualnej, nie stanowi też pewnego indywidualnego uszczegółowienia świadomości społecznej, 2) każdy indywidualny zespół przekonań danej jednostki ludzkiej stanowi swoistą deformację odpowiedniego zespołu przekonań ze sfery świadomości społecznej. Mamy tu raczej do czynienia ze stosunkiem: typ idealny i jego skonkretyzowany odpowiednik.

Odległość, w jakiej dany indywidualny zespół przekonań pozostaje względem świadomości społecznej, jest różna dla poszczególnych jednostek ludzkich. Różnice dotyczą m.in.: a) stopnia edukacyjnego usystematyzowania poszczególnych składników przekonań respektowanych, b) stopnia dedukcyjnej „pełności” tworzone-

go w danym przypadku zespołu przekonań, c) wariantu indywidualnej artykulacji danego zespołu przekonań, d) stopnia identyfikacji, intersubiektywizacji oraz autonomizacji owych przekonań. Poza tym nie wszystkie przekonania należące do sfery świadomości społecznej muszą „przejsć” przez czyjąś świadomość jednostkową, jednostki ludzkie nie rodzą się z określoną świadomością, ale przyswajają sobie stopniowo treść zastanej świadomości społecznej.

Zakres partycypowania jednostki w świadomości społecznej przejawia się w toku działania jednostki. Efektywność tego działania określona jest stopniem respektowania norm i reguł świadomości społecznej. Nie może ona zrealizować indywidualnych wartości nie respektując owych norm i reguł. Odtworzenie treści danej świadomości indywidualnej następuje w akcie poznawczym interpretacji humanistycznej. Jest to zatem akt przypisania określonej jednostce ludzkiej (nauczycielowi, uczniowi) systemu przekonań (sądów) wchodzących w skład świadomości społecznej grupy (do której ona - oni w danym czasie należy - należą).

Odtwarzając jednostkową świadomość indywidualną bierze się pod uwagę tylko podjęte przez daną jednostkę ludzką (nauczyciela, ucznia) czynności praktyczne i czynności wykonane, nie zaś składane przez nią deklaracje. Uwaga odnosi się również do podjętej i zrealizowanej przez nauczyciela (ucznia-ucniów) sekwencji dydaktycznej, a w jej obrębie - do pytania oraz interogacji dydaktycznej.

Ogół przekonań kulturowych i regulowanych przez nie czynności daje się podzielić na: 1) dydaktyczne (edukacyjne, pedagogiczne) oraz 2) niedydaktyczne (nieedukacyjne, niepedagogiczne, merytoryczne). Do niedydaktycznych zaliczamy na przykład czynności techniczno-użytkowe i regulujące owe czynności, przekonania techniczno-użytkowe. Do przekonań niedydaktycznych zaliczymy także merytoryczne przekonania (sądy) literackie. Do dydaktycznych przekonań i regulowanych przez nie czynności zaliczymy takie przekonania i odpowiadające im czynności, które określają sposoby wdrażania określonych jednostek do respektowania merytorycznych przekonań i czynności niedydaktycznych (np. techniczno-użytkowych, artystyczno-estetycznych przekonań literackich itp.).

Tak więc doszliśmy do podziału czynności (i przekonań) kulturowych na 1) wdrażające i 2) wdrażane. Podobnie umiejętności mogą być 1)wdrażające i 2) wdrażane⁹. Istnieje także trzeci rodzaj czynności kulturowych, za których pomocą realizuje się czynności typu 1) i 2).

Z podziału przekonań i regulowanych przez nie czynności dydaktycznych na wdrażające i wdrażane wynika, że istnieją trzy rodzaje logicznie zależnych pytań (odpowiednio interogacji), a mianowicie: 1) pytania dla nauczyciela (interroga-

⁹ A. P l u t a, O kulturze pedagogicznej (w druku), Poznańskie Studia z Filozofii Nauki (w jęz. ang.).

cja dla ucznia) oraz 3) pytania (interrogacja) realizujące pytania (interrogację) typu 1) i 2). Nie rozwijając tego ostatniego zagadnienia ze względu na zamierzony cel rozważań, przejdziemy obecnie do kwestii badania efektywności pytań w nauczaniu literatury.

Gdy mamy do czynienia z utworami literackimi, wchodzi w grę fikcyjna rzeczywistość przedstawiona, która jest uformowana z semantycznych odniesień przedmiotowych odpowiednich językowych jednostek komunikacyjnych. Choć utwór literacki jest wyposażony w semantykę dwupoziomową, to jednak semantyka pierwszego poziomu podziela z semantyką drugiego poziomu szeregu wspólnych założeń, które umożliwiają dostrzeżenie analogii między rzeczywistością przedstawioną oraz komunikowaną wizją świata. Zresztą tak długo, jak tych założeń nie zrekonstruuje uczeń (przy pomocy nauczyciela) jako odbiorca utworu literackiego, nie ustali komunikowanej wizji świata, sensu danego utworu literackiego. A sens ten jest z reguły wieloznaczny. Wieloznaczność¹⁰ ta bierze się z arbitralności doboru założeń semantyki drugiego poziomu określonego utworu literackiego. Stąd też tego rodzaju „komunikat literacki” jest zawsze reprezentowany przez pewien zbiór alternatywnych sądów (przekonań) oraz odpowiadających im stanów rzeczy.

W związku z tym przytoczmy kilka sekwencji dydaktycznych¹¹:

XXXVI N.: (223) Przeczytam teraz wiersz Z. Herberta „Kamyk” (Nauczyciel czyta tekst wiersza). (224) O czym poeta pisze w wierszu? U.: (225) Poeta pisze w wierszu o kamyku. N.: (226) O kamyku. (227) Słusznie (228) Dziękuję.

XXXVII N.: (229) I jak nazywa kamyk? (230) Wzywa skinieniem ręki zgłaszającego się ucznia do udzielenia odpowiedzi (wezwanie gestykulowane - w skrócie: WG). U.: (231) Nazywa stworzeniem doskonałym. N.: (232) I nazywa poeta kamyk stworzeniem doskonałym.

XXXVIII N.: (233) Jakie cechy nadaje kamieniowi? Czy może raczej: jakich cech mu nie nadaje? (234) Proszę, WG, U.: (235) On jest taki inny od innych rzeczy, które nas otaczają. On pilnuje swych granic. On nie odstępuje od tego, co ma zawarte w sobie. I że jego zapach i chłód nie przypomina niczego, co po prostu inaczej pachnie. Inaczej pachną kwiaty, inaczej pachnie cokolwiek innego. A ten jego zapach nie przypomina nic. Tak jak by on w ogóle nie pachniał. A jednak ten zapach posiada. I że on po prostu nie płoszy niczego, nie pożąda nic.

¹⁰ J. K m i t a, Kultura i poznanie ..., s. 155.

¹¹ Jest to fragment pierwszej lekcji próbnej, przeprowadzonej w klasie VIII Szkoły Podstawowej nr 44 w Częstochowie przez JB, studenta III roku filologii polskiej WSP w Częstochowie (temat lekcji: „Jakie refleksje wzbudza wiersz Z. Herberta pt. Kamyk ?”).

To pożądamy inne rzeczy, czego potrzebują. On jest taki inny. N.: (236). Tak. (237) Dziękuję. (238) Bardzo słusznie. (239) Niby nie ma zapachu, ale zapach posiada. Niby go nie czuć, ale ten zapach jest.

XXXIX N.: (240) Czy ktoś jeszcze chce coś dodać? (241) Jakimi cechami obdarzony jest ten kamień? (242) Proszę - WG. U.: (243) Zawsze ten kamień jest chłodny. N.: (244) Zgadzam się z tobą.

XL N.: (245) Ale poeta pisze, „jego zapał i chłód”. (246) Nie dziwi cię takie połączenie? U.: (247) Nie rozumiem tego. (248) Czy ty mówiłaś o chłodzie kamienia jako o tym, że on jest po prostu zimny? U.: (249) O chłodzie takim „bez czucia”. Ten kamień nie czuje tak, jak człowiek, pies, kot. N.: (250) Dziękuję. (251) Czyli tak, jakby poeta zaprzeczał sobie, bo jednocześnie jest chłód kamienia, który nie może o niczym myśleć tak, jak nawet zwierzę, ale jednocześnie jest zapał, czyli jakby ten kamień o czymś myślał.

XLI N.: (252) Zaraz spróbujemy sobie to wyjaśnić. (253) Czy nie widzicie nie dostrzegacie jakiegoś przeciwstawienia? (254) Czyich cech kamień nie posiada? (255) Komu można by przypisać te cechy, których kamień tutaj nie posiada? (256) Tylko jedna osoba? Druga? (257) Proszę - WG. U.: (258) Tych cech, których nie posiada kamień, posiada człowiek. Kamień nie posiada pożądanego. Każdy człowiek pożąda czegoś - czegoś pragnie. Poza tym przeważnie każdy człowiek ma inne zdanie i jest tak, że czasami od tego zdania odstępkuje, a nie tak jak kamień, który pilnuje swoich granic. On przechodzi na coś innego tylko. N.: (259) Dziękuję bardzo.

Przytaczając wyżej bezpośrednio po sobie następujące elementarne sekwencje dydaktyczne z określonej podstawowej sekwencji dydaktycznej (czyli rozmowy dydaktycznej), akcentujemy tym samym trojakiemu rodzaju komunikację: 1) nieartyścieczno-estetyczną komunikację językową niedydaktyczną, 2) nieartystycznie-estetyczną dydaktyczną komunikację językową oraz 3) artystycznie-estetyczną komunikację literacką.

Co się tyczy komunikacji typu 1) i 2), to polega ona na konstruowaniu takich efektywnych wypowiedzi, aby sens zamierzony do zakomunikowania przez nauczyciela (nadawcę) pokrywał się z sensem wypowiedzi percypowanej przez ucznia (odbiorcę) i na odwrót. Niezwykle istotną dla przebiegu komunikacji językowej (w tym dla interogalno-respondalnej) częścią kompetencji lingwistycznej (interogalnej kompetencji lingwistycznej) są reguły semantyczne. Wyznaczają one bowiem intersubiektywne odniesienia przedmiotowe poszczególnym (pytajnym i niepytajnym) jednostkom komunikacyjnym. Różny stopień dokładności porozumiewania się wyznaczony jest przez stopień tożsamości respektowania wspólnie (przy wchodzących w grę członków społeczności) założeń semantyki odnośnych jednostek komunikacyj-

nych. Stopień zaś tożsamości respektowanych założeń semantyki jest różny w różnych dziedzinach komunikacji kulturowej. W sztuce, która nas tu interesuje, jest najniższy. Artystyczna semantyka literacka jest możliwa, ponieważ odwołuje się do językowej semantyki pozaartystycznej. I jak widać to w poszczególnych sekwencjach dydaktycznych, ten fakt w nauczaniu literatury jest szczególnie brany pod uwagę. Komunikowana przez wiersz Z. Herberta „Kamyk” wizja świata, czy też ściślej: rzeczywistość przedstawiona, której przyporządkowana jest komunikowana wizja świata, wyznaczona jest przez sądy należące do zakresu założeń semantyki warstwy przedstawiającej. Owych założeń dotyczą głównie pytania formułowane przez nauczyciela w trakcie poznawania utworu literackiego. Wskazują na to przytoczone już sekwencje dydaktyczne.

Na zakończenie naszych rozważań należy poświęcić kilka uwag językowi potocznemu pytań oraz interogacji dydaktycznej, które przeciwstawiają go językowi sformalizowanemu. Język naturalny jest tworem dynamicznym. System jego reguł stanowi całość niezwykle skomplikowaną. Pytania formułowane w języku naturalnym są bardzo często wieloznaczne, o czym mieliśmy okazję się przekonać analizując poszczególne sekwencje dydaktyczne. Pytania formułowane w języku sformalizowanym są bardziej racjonalne, stanowią idealizację pytań języka naturalnego. Formalizacja naturalnego języka pytań i odpowiedzi może być dokonywana na różne sposoby, z zaangażowaniem rozmaitych środków logicznych. Może być bogatsza lub uboższa. Nie można też zapominać o możliwościach formalizacji sekwencji dydaktycznych.

I wreszcie szkic niniejszy należy zamknąć uwagą, że badanie efektywności pytania jako konstytutywnego składnika sekwencji dydaktycznej ma daleko idące konsekwencje teoretyczne, metodologiczne (w tym dla historii dydaktyki), praktyczne. Dla przykładu, potwierdza ewidentnie znaczenie szeroko rozumianego przygotowania ucznia do wykonywania określonych czynności (w tym do odbioru utworu literackiego) oraz warunki, w jakich uczeń może sformułować problem (pytanie), a więc cechy, które stanowią istotę koncepcji nauczania literatury w ujęciu W. Pasterniaka¹², a która to koncepcja wzbudza, z braku raczej określonego poziomu świadomości dydaktycznej jej przeciwników, tyle emocji i kontrowersji.

¹² Zob. W. Pasterniak, Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej, Warszawa 1974.

Edward Bilos

HOW TO EVALUATE THE EFFECTIVENESS OF QUESTIONS
IN TEACHING LITERATURE

Summary

The paper discusses the functions of questions in the process of teaching literature and presents the methods of evaluating their effectiveness.