

Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia?

Do Polish lessons teach thinking?

Anna Tabisz

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0003-1714-7052

Abstract: In this paper I present the results of a qualitative and quantitative analysis of 555 questions contained in the scenarios of Polish language lessons, whose authors are students of the 3rd year of Polish Philology. I am using the Elizabeth Perrott's classification, which, taking into account Benjamin Bloom's "taxonomy of educational objectives", proposed a division of questions due to the type of thought process launched during the response, highlighting lower-order questions (recall, comprehension, application) and higher-order questions (analysis, synthesis and evaluation). The text consists of two essential parts. In the first one, I present a category of questions from a pragmatic, grammatical and didactic perspective, in the second one I present and comment on the results of qualitative and quantitative analysis of questions that clearly indicates the students' overuse of lower-order questions (over 75% in the study material), which are to enforce knowledge .

Key words: question, lower-order question, higher-order question, didactic dialogue

Streszczenie: W artykule przedstawiam wyniki jakościowej i ilościowej analizy 555 pytań zawartych w scenariuszach lekcji języka polskiego, których autorami są studenci III roku filologii polskiej. Posiłkuje się przy tym klasyfikacją Elizabeth Perrott, która, uwzględniając „taksonomię celów edukacyjnych” Benjamina Blooma, zaproponowała podział pytań ze względu na typ procesu myślowego uruchomianego podczas odpowiedzi, wyróżniając pytania niższego rzędu (przypominanie, zrozumienie, zastosowanie) oraz pytania wyższego rzędu (analiza, synteza i ewaluacja). Tekst składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej prezentuję kategorię pytania z perspektywy pragmatycznej, gramatycznej i dydaktycznej, w drugiej przedstawiam i komentuję wyniki analizy jakościowej i ilościowej pytań, która jednoznacznie wskazuje na nadużywanie przez studentów pytań niższego rzędu (ponad 75% w badanym materiale), służących jedynie egzekwowaniu wiedzy

Słowa kluczowe: pytanie, pytanie niższego rzędu, pytanie wyższego rzędu, dialog dydaktyczny

Pytania w procesie nauczania i uczenia się odgrywają ogromną rolę. Na podstawie tego, jakie pytania stawia nauczyciel, wiemy, jakiego rodzaju rozumowania oczekuje on od ucznia. Rozpatrując ogólne zagadnienie: czy lekcje języka polskiego uczą myślenia, w artykule zastanawiam się nad tym:

- jaki poziom myślenia uruchamiają pytania zadawane uczniom na lekcji języka polskiego?;
- jaka kategoria pytań ma najliczniejszą reprezentację w badanym materiale i dlaczego?

Jakościową i ilościową analizę pytań przeprowadzam za pomocą klasyfikacji zaproponowanej przez Elizabeth Perrott (1995), która wyróżnia pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Materiał badawczy stanowi 139 scenariuszy, na podstawie których studentki III roku filologii polskiej przeprowadziły lekcje języka polskiego podczas praktyk ciągłych w szkole podstawowej i gimnazjalnej.

Pytanie w ujęciu pragmatycznym, gramatycznym i dydaktycznym¹

Dla dyskursu edukacyjnego dialog dydaktyczny to typowy gatunek mowy – główny sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami podczas lekcji. W odróżnieniu od rozmowy potocznej cechuje go m.in.:

- jednostronna asymetria wiedzy, której uzgadnianie przebiega do pewnego poziomu (wynikającego z programu nauczania i scenariusza lekcji);
- zależność przebiegu interakcji od założonych przez nauczyciela celów dydaktyczno-komunikacyjnych;
- zaburzenie reguły spontaniczności – linia tematyczna jest z góry określona (wiadomo, jakie pytania zostaną postawione oraz jakie odpowiedzi powinny się pojawić już w fazie planowania lekcji);
- jednokierunkowość – inicjatorem dialogu jest zawsze nauczyciel; czy wreszcie
- specyficzny zestaw aktów mowy (Nocoń 2011, 196).

Jedno z najwyższych miejsc w owym zestawie aktów mowy zajmują akty dyrektywne, a wśród nich – pytania.

Z perspektywy pragmatycznej pytania to grupa aktów illokucyjnych określanych głównie pod względem formalnym i intonacyjnym. Wśród badaczy aktów mowy budzą spore kontrowersje. John Lyons opisuje pytania jako pewne podtypy mandów:

jedną z podklas tak zwanych dyrektyw, czyli wypowiedzi narzucających lub proponujących jakąś czynność lub zachowanie i wskazujących, że powinno ono zostać urzeczywistnione. (...) Nadawca musi (...) sądzić, że adresat jest w stanie zastosować się do dyrektywy (Lyons 1989, 344–345; za: Kawka 1999, 55).

¹ Podobne ujęcie teoretyczne pytań zob. Tabisz A., 2019.

Pytania komunikują „pragnienie nadawcy uzyskania od odbiorcy informacji na temat tego, co jest zawarte w pytaniu” (Świdziński 1973, 226), zatem podstawowym warunkiem pragmatycznym jest obecność luki informacyjnej, którą nadawca chce uzupełnić (Awdiejew 1987, 132). Pytający spodziewa się od odbiorcy odpowiedzi na swoje pytanie, *chce, żeby odbiorca odpowiedział*. Anna Wierzbicka, stosując metodę eksplikacji semantycznej, tak rozpisuje ten akt mowy (Wierzbicka 1983, 129):

Chcę, żebyś sobie wyobraził, że ja nie wiem tego,
co ty wiesz i że ty chcesz mi to powiedzieć
mówię to, bo chcę, żebyś mi to powiedział

By pytanie było skuteczne, powinno, zdaniem Johna Searle’a, spełnić cztery warunki fortunności: 1) nadawca nie zna odpowiedzi, tzn. nie wie, czy zdanie jest prawdziwe lub nie zna informacji potrzebnej do dopełnienia zdania, aby było prawdziwe; 2) zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy nie jest oczywiste, czy niezapytany odbiorca dostarczyłby w danej chwili informacji; 3) nadawca chce znać informację; 4) nadawca próbuje wydobyc tę informację od odbiorcy (Searle 1987, 88–89). Warunek pierwszy jest warunkiem koniecznym, aby wypowiedzenie uznać za pytanie. Warto podkreślić, iż większość stawianych w procesie kształcenia pytań nie spełnia warunku koniecznego. Mówi się o nich, że są „pytaniami pozornymi, dewiacyjnymi” czy „exam questions” (Kawka 1999, 58), ponieważ nauczyciel zna na nie odpowiedź.

Przyjmując perspektywę gramatyczną, pytanie uznaje się za taki konstrukt językowy, który składa się z dwóch zasadniczych elementów – części wskazującej, jakie działanie należy wykonać, i części oznaczającej obiekty, na których lub w związku z którymi ma być wykonane działanie. W pytaniach elementami wskazującymi na rodzaje zalecanego do podjęcia działania są zaimki rzeczowne, przysłowne i przymiotne pytajne² oraz partykuła pytajna *czy*. Biorąc pod uwagę różnice zachodzące w skutkach użycia zaimków pytajnych i partykuły *czy*, wyróżnia się pytania *rozstrzygnięcia* i *dopełnienia* (zob. Kojs 1994, 34). W pytaniach *rozstrzygnięcia* niewiedza nadawcy dotyczy istnienia lub nieistnienia samej sytuacji nazwanej przez składnik propozycjonalny (Skowronek 1999, 58). Pytania te mogą być proste lub rozłączne. Proste *rozstrzygnięcia* dają możliwość odpowiedzi jedynie *tak* bądź *nie*, a przedmiotem potwierdzenia bądź zaprzeczenia jest sąd w postaci zdania oznajmującego wypowiedziany po partykule *czy*³ (Kojs 1994, 34). Z kolei na pytanie rozłączne (wieloczłonowe) „odpowiada się, powtarzając jeden z członów alternatywy, czyli poprzez wybór lub wykluczenie założenia” (Skowronek 1999, 58). Z kolei pytania *dopełnienia* (inaczej pytania *o uzupełnienie*) dopuszczają więcej odpowiedzi niż dwie, a „ich

² Np.: *jak?, gdzie?, kiedy?, kto?, co?, który?, jaki?, czyj?, dlaczego?, po co?, w jakim celu?*

³ Stosowanie w pytaniach *rozstrzygnięciach* partykuły *czy* nie jest nieodzowne, ponieważ funkcję pytajną można zasygnalizować za pomocą wyraźnie wznoszącej się intonacji.

zakres wyznacza zakres przysłówka czy zaimka pytajnego obecnych w pytaniu. (...) mają strukturę podobną do funkcji zdaniowej⁴” (Kojs 1994, 34).

Na gruncie dydaktyki istnieje wiele opracowań pytań⁵ uwzględniających rozmaite kryteria. W ujęciu Ludwiki Jeleńskiej pytania zadawane przez nauczyciela powinny być: 1) ściśle, a więc dopuszczające jedną odpowiedź; 2) zwięzłe, czyli eliminujące zbędne wstawki (typu: *Chciałbym wiedzieć*); 3) jasne – pozbawione ogólnikowości; 4) prawidłowe – wymagające właściwej formy gramatycznej; 5) odpowiednie do poziomu uczniów, a więc ani za łatwe, ani za trudne; i wreszcie 6) celowe, czyli potrzebne, stawiane w jakimś celu, dzięki któremu realizowany jest cel (Jeleńska 1957, 18-21).

Maria Nagajowa w zależności od metody prowadzenia lekcji wyróżnia dwa typy zadań dydaktycznych: polecenie – formułowane głównie w związku z metodą zajęć praktycznych oraz pytanie – formułowane zwykle w związku z metodami poszukującymi. Badaczka klasyfikując pytania, bierze pod uwagę zarówno ich strukturę – wskazując na pytanie o *uzupełnienie* i pytanie *rozstrzygnięcia*, jak i ich stopień ważności i trudności – wymieniając pytanie proste i problem. To pierwsze wymaga od ucznia wykrycia i sformułowania wiedzy na podstawie obserwacji i analizy materiału, i za pomocą nieskomplikowanego rozumowania. Ich funkcją dydaktyczną jest poszerzanie wiedzy i rozwijanie zdolności myślenia, z kolei pytanie problemowe wymaga skomplikowanych operacji myślowych⁶, a jego funkcją jest poszerzenie wiedzy, rozwijanie samodzielności i aktywności myślowej (Nagajowa 1990, 237-240).

Wojciech Kojs, analizując samą treść pytań⁷, proponuje zestaw dziewiętnastu najbardziej typowych⁸. Są to pytania: 1) egzystencjalne; 2) definicyjne; 3) o genezę; 4) o przynależność; 5) o jakość; 6) o cel działania; 7) o warunki; 8) o sposób działania; 9) o rozwój; 10) o ocenę; 11) o podmiot i przedmiot działania; 12) o skutki; 13) o porównanie; 14) o związki; 15) o przyczynę; 16) o prawdopodobieństwo; 17) o ilość; 18) o budowę oraz 19) o zasady działania (Kojs 1975, 80-82). Jolanta Nocoń (1994), stosując klasyfikację

⁴ Jak zauważa Wojciech Kojs, choć struktura pytania *dopełnienia* ma charakter funkcji zdaniowej, to jednak z mniejszą możliwością podstawień, ponieważ przy podstawieniach w funkcji zdaniowej nie wolno mieszać kategorii semantycznych (wymienia się trzy takie kategorie), a zaimków i przysłówek pytajnych jest znacznie więcej (Kojs 1994, 34).

⁵ Zob. m.in. Jeleńska 1957; Racinowski 1967; Biłos 1992; Kojs 1975, 1994; Nocoń 1994; Kawka 1999; Skowronek 1999.

⁶ Pytanie problemowe wymaga myślenia dywergencyjnego, dzięki któremu uczeń jest zdolny do ujmowania związków między faktami nawet od siebie oddalonymi.

⁷ Podobne kryterium przyjął Saturnin Racinowski i wyróżnił następujące pytania: 1) o istnienie rzeczy, zjawisk, procesów, zdarzeń; 2) o genezę rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 3) o znaczenie terminów i pojęć; 4) o przynależność danej rzeczy, zjawiska, procesów, wydarzeń; 5) o właściwości rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń; 6) o cel działania; 7) o metodę działania; 8) o prawdopodobieństwo występowania pewnych rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 9) o przyczynę zdarzeń, zjawisk, procesów; 10) o skutek zdarzeń, zjawisk i procesów; 11) o sprawcę zdarzenia; 12) o warunki i okoliczności; 13) o przebieg, rozwój, zmienność rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 14) o związki zależności między rzeczami, zjawiskami, procesami i zdarzeniami; 15) o podobieństwo, różnicę, tożsamość i sprzeczność rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 16) o ilość i wartość; 17) o prawdę i fałsz; 18) o błędy w myśleniu i działaniu; 19) o zasadę działania; 20) o zastosowanie, pożytek, szkodliwość (Racinowski 1967, 83-86).

⁸ Autor opracowania zastrzegł przy tym, iż nie jest to klasyfikacja zamknięta.

semantyczno-funkcjonalną, wyodrębnia trzy typy pytań⁹: 1) deskryptywne – wymagające opisanie czegoś, nadawca kieruje uwagę odbiorcy na właściwości zjawisk będących przedmiotem poznania; 2) o wyjaśnienie – uczące operowania posiadaną wiedzą; 3) pytania wartościujące. Z kolei Bogusław Skowronek (1999), uwzględniając sytuację lekcyjną, wyróżnia cztery rodzaje pytań: 1) pytania upewniająco-instrumentalne – pełniące funkcje pomocnicze podczas lekcji; 2) pytania merytoryczne – związane treściowo z tematem omawianym podczas lekcji; 3) pytania o funkcji metadydaktycznej, których głównym celem jest uzyskanie informacji dotyczących samego przebiegu lekcji oraz 4) pytania niezwiązane z sytuacją lekcyjną.

Autor kolejnej klasyfikacji, Robert Fisher, dzieli pytania ze względu na podstawowe funkcje, jakie pełnią w procesie kształcenia, i na tej podstawie wyróżnia pytania pobudzające uczniów do samodzielnego myślenia oraz pytania sprawdzające ich stan wiedzy (zob. rys. 1.).



Rys. 1. Klasyfikacja pytań ze względu na funkcje, jakie pełnią w procesie nauczania uczenia się (Fisher 1999, 29).

Klasyfikacja pytań Elizabeth Perrott

Na potrzeby tego artykułu przyjąłam propozycję Elizabeth Perrott, która, uwzględniając „taksonomię celów edukacyjnych” Benjamina Blooma, zaproponowała podział pytań ze względu na typ procesu myślowego uruchamianego podczas odpowiedzi. Perrott podzieliła pytania dydaktyczne na dwie zasadnicze grupy: pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Pierwsza grupa obejmuje pytania typu: przypominanie, zrozumienie i zastosowanie, uruchamiające myślenie reproduktywne, w drugiej natomiast mieszczą się pytania analityczne, syntetyczne oraz ewaluacyjne, wymagające myślenia, które utożsamia się z rozwiązywaniem problemów (zob. tab. 1.).

⁹ Klasyfikacja Jolanty Nocoń obejmuje pytania dotyczące systemu języka, moim zdaniem może obejmować również inne zjawiska, nie tylko językowe.

Tabela 1. Klasyfikacja pytań ze względu na typ procesu myślowego uruchomianego podczas odpowiedzi.

Kategoria celów kształcenia	Poziom taksonom. osiągnięć	Kategoria pytania	Kategoria czynności	Przykładowe pytania i operatory	Poziom pytań
Cele teoretyczno-poznawcze	(W) znajomość	przypomnienie	1. Odtworzenie faktów, zaobserwowanych zjawisk czy definicji	kto?, co?, gdzie?, kiedy?, podaj definicję, wymień cechy	niższy
	(W) rozumienie	zrozumienie	2. Podanie opisu, określenie głównych myśli, porównanie i skonstrastowanie	opisz, określ główną myśl, porównaj, skonstrastuj	niższy
		zastosowanie	3. Zastosowanie zasad i technik postępowania do rozwiązania problemu mającego jedną właściwą odpowiedź	zastosuj, sklasyfikuj, wybierz, użyj	niższy
Cele praktyczne	(U) umiejętność	analiza	4. Określenie motywów lub przyczyn, wnioskowanie, poszukiwanie dowodów/argumentów podtrzymujących uogólnienia	dłaczego?, znajdź przyczynę, uzasadnij, podaj przykłady świadczące o..., sformułuj konkluzję, wyciągnij wnioski	wyższy
		synteza	5. Rozwiązywanie problemów, dokonywanie przewidywania, prezentowanie problemu we własny oryginalny sposób	rozwiąż problem, zaproponuj, zaplanuj, napisz, rozwiń	wyższy
Cele wychowawcze	(P) postawa	ewaluacja	6. Wyrażanie opinii na dany temat, ocenianie sensowności pomysłów, osądzanie wartości rozwiązania problemu, ocenianie wartości dzieła literackiego czy sztuki	osądź, oceń, wyraż swoją opinię, oszacuj, zdecyduj	wyższy

Zródło: oprac. własne na podstawie E. Perrott (1995, 51).

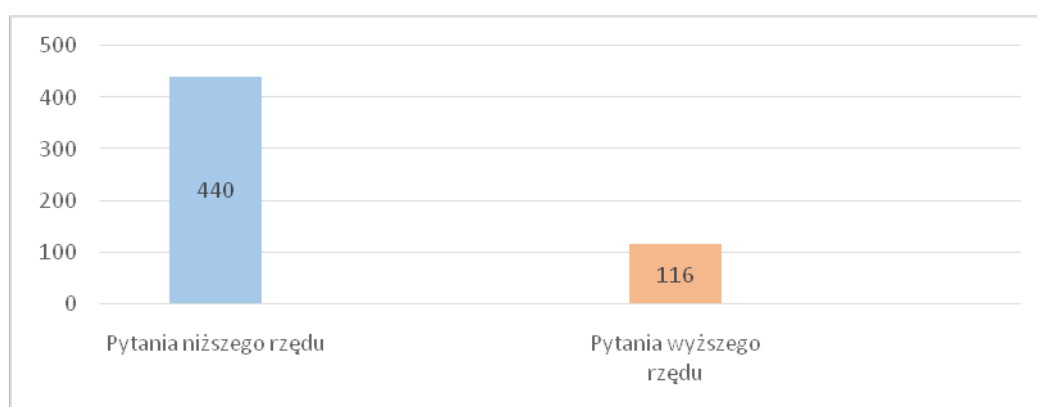
Klasyfikacja Perrott posłużyła mi do analizy pytań uwzględnionych w konspektach lekcji języka polskiego realizowanych przez studentów III roku filologii polskiej podczas praktyk ciągłych w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiał badawczy stanowi 139 scenariuszy lekcji. W 122 projektach praktykanci zadeklarowali stosowanie m.in. strategii poszukującej

opartej na metodach problemowej i heurystycznej oraz strategii asocjacyjnej opartej na pogadance heurystycznej. W nich wiodącymi zadaniami dydaktycznymi były więc pytania. W 17 konspektach praktykanci wskazywali jedynie wykorzystanie strategii operacyjnej, w ramach której stosowali metodę zajęć praktycznych i posługiwali się przede wszystkim poleceniami. Mimo iż treści proponowane w scenariuszach mają charakter deklaracyjny (wiemy, jak często projektowana lekcja odbiega od tej rzeczywistej), można uznać, że materiał badawczy jest wiarygodny¹⁰, ponieważ studenci mają świadomość, że ich propozycje są weryfikowane i podlegają ocenie zarówno przez nauczyciela polonistę prowadzącego praktykę, jak uczelnianego opiekuna praktyki. W sumie analizie poddałam 555 pytań zapisanych w konspektach¹¹.

W procesie kształcenia powinny być stosowane pytania należące do obu kategorii. Pierwsza grupa pytań (przypominanie, zrozumienie, zastosowanie) rozwija myślenie niżej zorganizowane i jest ściśle związana z rolą nauczyciela. Służy sprawdzaniu wiedzy i rozpoznaniu ewentualnych jej braków. Drugi typ pytań rozwija myślenie wyżej zorganizowane. Do tej grupy należą pytania aktywizujące ucznia, pobudzające zainteresowanie podejmowanym zagadnieniem. Pytania te przyczyniają się do formułowania własnych rozważań, wniosków opartych na wcześniejszych analizach. Często pobudzają do dyskusji, która umożliwia rozwiązanie postawionego w pytaniu problemu. Jakże zatem pytania stawiają praktykanci podczas lekcji?

Wykres 1. przedstawia stosunek pytań niższego i wyższego rzędu. Wynika z niego, iż ponad 76 proc. pytań w badanym materiale to pytania uruchamiające myślenie niższego rzędu (zob. wykres 1.).

Wykres 1. Stosunek liczby pytań wyższego rzędu do liczby pytań niższego rzędu w analizowanych scenariuszach.



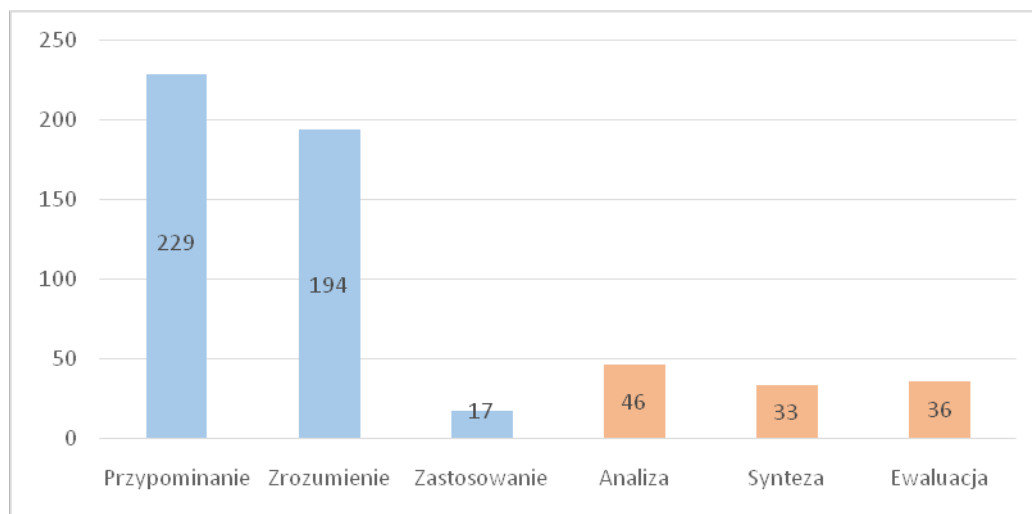
Źródło: oprac. własne

¹⁰ Wieloletnie obserwacje studenckich lekcji pozwala mi nawet na dalej idący wniosek. W praktyce zakładane w scenariuszu pytania uruchamiające myślenie wyższego rzędu, w sytuacji gdy prowadzący nie uzyskał „oczekiwanej odpowiedzi”, są „rozbijane” na szereg pytań pseudohurystycznych.

¹¹ Z pewnością podczas lekcji zadanych zostało znacznie więcej pytań. W scenariuszach studenci nie uwzględniają pytań naprowadzających czy poprawiających jasność odpowiedzi ucznia. Badaniem objęłam tzw. pytania naczelne (Kawka 1999, 61).

Szczegółowy wynik występowania poszczególnych kategorii pytań w analizowanych konspektach ilustruje wykres 2.

Wykres 2. Kategoria i liczba pytań zadawanych przez praktykantów podczas lekcji z języka polskiego.



Źródło: oprac. własne

Pytania niższego rzędu

Wśród pytań niższego rzędu przeważają dwa typy: pytania sprawdzające wiedzę ucznia (nieco ponad 41 proc.) oraz pytania sprawdzające rozumienie (35 proc.). Przykładowe pytania pierwszego typu, to:

1. Co to jest fabuła?
2. Co oznacza wyrażenie *syzyfowa praca*?
3. Co to jest rzeczownik?
4. Jakie znacie zasady pisowni z *ch*?
5. Co to jest fraszka?

Większość z cytowanych pytań ma charakter „definicyjny”. Odpowiedzi na nie polegają jedynie na przypomnieniu przez ucznia specyficznych faktów, wiadomości, które uprzednio usłyszał na lekcji lub przeczytał w innych źródłach, np. w podręczniku. Prowadzący lekcję z łatwością jest w stanie ocenić poprawność odpowiedzi: czy pytany wie, co to jest *fabuła*, czy zna wyznaczniki gatunkowe *fraszki*, czy zna treść lektury itp. Z kategorią tą wiążą się pewne niebezpieczeństwa – jednym z nich jest tendencja do nadużywania przez nauczycieli tego typu pytań (czego dowodem może być wysoki odsetek tego typu pytań w badanym materiale), przez co ocenie podlega „tylko powierzchowne rozumienie zjawisk” (Perrott 1995, 45). Poza tym pytania wymagające od ucznia jedynie przypomnienia sobie czegoś często skłaniają do zwięzłych odpowiedzi. Ilustruje to przykładowa seria pytań:

6. Kim był Syzyf?
Jak Syzyf uniknął kary śmierci?

Jaką karę ostatecznie dostał Syzyf?
Jak nazywamy karę Syzyfa?

Tak prowadzona „rozmowa” traci swój naturalny rytm i przestaje się rozwijać, staje się pogadanką heurystyczną prowadzoną według schematu: „akcja – reakcja”¹², na przebieg której uczeń ma niewielki wpływ.

Kolejną co do liczby grupę pytań stanowią pytania sprawdzające rozumienie (35 proc.). Np.:

7. Jakie dwa światy można wyróżnić w *Quo Vadis*?
8. A czym jest, waszym zdaniem, określenie?
9. Czy w tej charakterystyce czegoś brakuje?

Celem tej kategorii pytań jest pomoc uczniowi w operowaniu posiadaną wiedzą, uporządkowaniu przedstawianych faktów, które pojawiły się w jego wypowiedzi (przykład 7.). W pytaniach tego typu nauczyciel często prosi o dodatkowe wyjaśnienia (przykład 8.), czasem o uzupełnienie wypowiedzi o brakujące elementy (przykład 9.). Niewątpliwie cytowane pytania te mają charakter „współpracujący” – sugerują uważność nauczyciela, skupienia uwagi na założonym celu dialogu, a uwzględnienie opinii ucznia w sformułowaniach: „Jak rozumiesz...”, „Co, waszym zdaniem...” może dowodzić, iż praktykant jest skłonny przyjąć inne niż zakłada ujęcia zjawisk, faktów, pojęć.

Ostatnia, najmniej liczna grupa pytań niższego rzędu¹³ to pytania typu zastosowanie (3 proc.). Zadaniem tej kategorii pytań jest zachęcenie uczniów, by wykorzystali zdobyte wcześniej już informacje w celu rozwiązania problemu. Pytania typu:

10. Czy Skawiński spełnia kryteria i jest bohaterem tragicznym?
11. Czy opisane przygody posiadają cechy, które zapisano na tablicy?
12. Czy dialog jest prawidłowo zaznaczony?
13. Czy tekst ten można nazwać hymnem? Dlaczego?

skłaniają ucznia do „przyłożenia wzoru, zasady czy procesu” do rozwiązywanego prostego problemu, co jest niezbędne do sformułowania właściwej odpowiedzi. Proces poznawczy przebiega tu od teorii („wiedzy o”) do zastosowania jej na konkretnym materiale. W cytowanych przykładach uczniowie, by poprawnie odpowiedzieć na założone przez studentów pytania, musieli wykazać się wiedzą o cechach bohatera tragicznego (przykład 10.), orientacją, czym charakteryzuje się przygoda, by móc wskazać jej cechy w powieści *Przygody Tomka Sawyera* (przykład 11.), znajomością zapisu dialogu (przykład 12.) czy wreszcie wiedzą o wyznacznikach wybranych gatunków, np. hymnu – by wskazać je w omawianym tekście (przykład 13.).

Choć pytania niższego rzędu odgrywają dość istotną rolę w procesie nauczania uczenia się, są przecież pomocne w sprawdzaniu poziomu rozumienia treści przez ucznia i w rozpoznaniu ewentualnych trudności (dzięki

¹² Por. Żydek-Bednarczuk 1994.

¹³ Na niewielką liczbę tego typu pytań może mieć wpływ specyfika przedmiotu.

nim prowadzący lekcję może skorygować ewentualne błędy popełniane przez ucznia i umiejętnie naprowadzić go na poszukiwanie nowych rozwiązań), to za niepokojący można uznać fakt, iż w 48 analizowanych scenariuszach (30 proc.) studenci projektowali pytania wyłącznie niższego rzędu. Przykładowo:

- Kiedy zmarła córka Kochanowskiego?
- Jaką inną nazwę nadalibyście trenowi?
- O czym opowiadają poszczególne części trenu?
- Do kogo się zwraca w tej części osoba mówiąca?
- Jaki to środek poetycki *Wszystki płacze, wszystkie łzy Heraklitowe (...)*?
- Czym jest animizacja?
- Jaki temat porusza część III?
- Co to za środek stylistyczny tu widzicie?
- O czym naprawdę mówi?
- O czym opowiada ten tren?
- Co to jest tradycja posagu?
- Do kogo zwraca się osoba mówiąca w wierszu?
- Jak zachowuje się osoba mówiąca?
- Widzicie w tekście jakieś inne znaki niż kropki i przecinki?
- Widzicie znak zapytania?
- Czym różni się Tren I od Trenu VII?
- Czym różni się tren Broniewskiego od poznanych dzisiaj?
- Kto jest osobą mówiącą w wierszu?
- Jaki środek poetycki zastosowano?

Podczas proponowanej lekcji uczeń ma dowieść, iż pamięta specyficzne fakty i wiadomości, które były poprzednio „przerabiane” na lekcji (*Kiedy zmarła córka Kochanowskiego? Co to jest tradycja posagu?*). W cytowanym przykładzie uczniowie mają wykazać się wiedzą na temat określonych środków poetyckich (*Co to za środek stylistyczny tu widzicie?, Czym jest animizacja?*) oraz umiejętnością czytania ze zrozumieniem przede wszystkim na poziomie dosłownym. Pozostałe konspekty zawierały pytania zarówno niższego, jak i wyższego rzędu.

Pytania wyższego rzędu

46 pytań (nieco ponad 8 proc. wszystkich pytań) dotyczyło analizy. Przykładowo:

14. Jak myślicie, dlaczego bohater tak postąpił?
15. Co miał w zamiarze takim opisem przekazać nam autor powieści?
16. Jak myślicie, czy *Ania z Zielonego Wzgórza* jest książką przeznaczoną głównie dla dziewcząt? Dlaczego?
17. Dlaczego mówimy, że język żyje?
18. Dlaczego *Latarnik* jest metaforą polskiego losu?

Pytania analityczne wymagają od odpowiadającego myślenia krytycznego. Uczeń nie może odpowiedzieć na nie, powtarzając wyuczone fakty, wiadomości, ponieważ wymagają one analizowania informacji w celu: 1)

rozpoznania motywów i przyczyn danego zjawiska (przykład 14.); 2) rozważenia i przeanalizowania dostępnych informacji w celu znalezienia konkluzji (przykłady 15., 16.) czy 3) znalezienia dowodów (przykłady 17., 18.). Odpowiadając na tego typu pytania, uczeń uruchamia myślenie dywergencyjne umożliwiające mu rozwiązanie postawionego w pytaniu problemu o charakterze otwartym, który nie ma jednego słusznego rozwiązania. Stosowanie podczas lekcji tego rodzaju pytań jest szczególnie cenne, ponieważ odpowiedzi na nie nie dokumentują, czy uczeń potrafi myśleć logicznie, czy dostrzega związki między poszczególnymi elementami struktury problemu, czy też wykrywa nowe związki. Uczniowskie odpowiedzi na pytania analityczne znacznie częściej skłaniają nauczyciela do wejścia w rzeczywisty dialog z uczniem, w którym podtrzymywana i rozwijana przez obie strony jest jedna główna linia tematyczna.

W badanym materiale 33 pytania (blisko 6 proc.) mają charakter syntezy, np.:

19. Jak wyglądałyby losy bohatera, gdyby w przeszłości podjął się zadania?
20. Co stanie się z Popielem? Zaproponujcie własny koniec legendy?
21. Jaką rolę w życiu człowieka pełni miłość?
22. Czego współcześni uczniowie mogliby zazdrościć bohaterom powieści?
23. Kogo jest w tobie więcej: nierozważnego pajacyka czy rezolutnego chłopca?

Pytania tego typu badają przede wszystkim, jak głęboko uczeń rozumie dane zagadnienie (Perrott 1995, 48), często wymagają od pytanego pewnego przewidywania (przykłady 19., 20.) rozwiązywania problemów (przykłady 21., 22.), nierzadko dokonywania nietypowych, oryginalnych połączeń między zjawiskami, faktami (przykład 23.), będących swoistą syntezą. Uczeń, aby odpowiedzieć na pytania o syntezę, nie tylko musi przypomnieć sobie pewne informacje, lecz również musi wyjść poza nie, przetworzyć i spożytkować je w twórczy sposób.

Ostatnia już grupa pytań proponowanych w scenariuszach to pytania ewaluacyjne, będące prośbą o wyrażenie opinii na dany temat. W analizowanych scenariuszach jest ich 36 (6,5 proc.). Przykładowo:

24. Jakie wrażenie wywarł na was tekst?
25. Czy podobała ci się omawiana lektura?
26. Czy polubiliście Anię?
27. Jak, waszym zdaniem, przebiegła dyskusja?
28. Która gwara najbardziej ci się podoba?

Pytania ewaluacyjne są rzeczywistymi pytaniami, ponieważ spełniają najważniejszy warunek pragmatyczny dla funkcji pytania – posiadają lukę informacyjną, którą pytający praktykant chce uzupełnić. Można je uznać za szczególnie cenne, ponieważ są otwarte i mogą wyrażać autentyczne zainteresowanie nauczycieli oceną czy opinią ucznia na temat poznanych tekstów (przykłady 24., 25.), bohaterów literackich (przykład 26.), a przebiegu dyskusji czy języka (przykłady 27., 28.). Choć pytania 25. i 26. mają

charakter rozstrzygnięcia, to uznaję, że uruchamiają one myślenie wyższego rzędu, ponieważ zakładam, że prowadząca poprosiła ucznia o wyjaśnienie czy uzasadnienie stanowiska (ale to tylko hipoteza).

Zadawanie pytań tego typu zbliża rozmowę lekcyjną do autentycznego dialogu opartego na współdziałaniu, które Stanisław Bortnowski charakteryzuje w sposób następujący:

Współdziałanie wymaga założenia, że temat lub rozstrzygany problem jest jakby białą kartą, którą się wspólnie zapisuje (...), jest przeciwstawianiem się modelowi autorytarnemu, w którym prawo do słuszności przysługuje wyłącznie nauczycielowi (...), nadzieją na sensowną współpracę (Bortnowski 2011, 116-117).

Podsumowanie

Nieumiejętne stawianie pytań blokuje rozmowę, powoduje, że przestaje się ona rozwijać i przeobraża się w pogadankę heurystyczną. Dlatego pożądane na lekcjach są pytania o charakterze analitycznym, syntetyzującym i ewaluacyjnym, uruchamiające procesy myślowe wyższego rzędu o charakterze twórczym, refleksyjnym oraz oceniającym. Badany materiał pokazuje, że zadawane przez praktykantów pytania służą im przede wszystkim do egzekwowania wiedzy. Wyraźna dominacja pytań niższego rzędu skłania do stwierdzenia, że podczas lekcji języka polskiego prowadzonych przez studentów uczniowie często pozbawiani są możliwości rozwijania samodzielnych strategii myślenia i dochodzenia do znaczeń budowanych na podstawie sytuacji problemowych. Dominującym modelem komunikacji w analizowanych scenariuszach jest pogadanka pseudoheurystyczna blokująca nie tylko rozwój intelektualny ucznia, przestaje on bowiem samodzielnie myśleć, ale również hamująca rozwój sfery społecznej. Uczeń traci szansę na uczenie się współdziałania (również intelektualnego) z rówieśnikami, którzy częściej stają się rywalami w walce o aprobatę prowadzącego lekcję (Klus-Stańska, Nowicka 2013, 104) .

Bibliografia

- Awdziejew Aleksy, 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków.
- Biłos Edward, 1992, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa.
- Bortnowski Stanisław, 2011, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Fisher Robert, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999.
- Jeleńska Ludwika, 1957, *Szkoła kształcąca. Metodyka nauczania w szkole powszechnej do użytku nauczycieli i zakładów kształcenia nauczycieli i kursów pedagogicznych*, Warszawa.
- Kawka Maciej, 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Klus-Stańska Dorota, Nowicka Marzenna, 2013, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk.

- Kojs Wojciech, 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Kojs Wojciech, 1994, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice.
- Lyons John, 1989, *Semantyka 2*, Weinsberg A. (przeł.), Warszawa.
- Nagajowa Maria, 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta, 1994, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole.
- Nocoń Jolanta, 2011, *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, w: Sokólska U. (red.), *Odmiany stylowe polszczyzny – dawniej i dziś*, Białystok, s. 187-200.
- Perrott Elizabeth, 1995, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa.
- Racinowski Saturnin, 1967, *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa.
- Searle John, 1987, *Czynności mowy*, Warszawa.
- Skowronek Bogusław, 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Świdziński Marek, 1973, *Analiza semiotyczna wypowiedzi pytajnych we współczesnym języku polskim*, „Studia Semiotyczne”, t. 4, s. 221-250.
- Tabisz Anna, 2019, *O pytaniach podczas rozmowy maturalnej z języka polskiego*, „Kształcenie Językowe”, nr 17, s. 29-41.
- Wierzbicka Anna, 1983, *Genry mowy*, w: Dobrzyńska T. (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław, s. 125-137.
- Żydek-Bednarczuk Urszula, 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

O Autorce

Anna Tabisz, dr, lingwodydaktyczka, językoznawczyni, adiunkt w Katedrze Języka Polskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze mieszczą się w obrębie: dyskursu edukacyjnego, lingwodydaktyki, lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki oraz psycholingwistyki. Problemy szczegółowe, które podejmuje w badaniach własnych, to: komunikacja dydaktyczna, kształcenie językowe w szkole, sprawność mówienia ucznia. Autorka *Kompetencji tekstotwórczych uczniów na przykładzie rozprawki* oraz licznych artykułów naukowych. Redaktorka i współredaktorka tomów z serii „Języka a Edukacja”.

