



RYSZARD PĘCZKOWSKI

Uniwersytet Rzeszowski

Proces kształcenia w świetle teorii optymalnego znaku

ABSTRACT. Education process in the context of optimum sign theory. Education process is a phenomenon that has always been a subject of particular interest in the field of didactics. One of the basic problems discussed broadly is the issue of explaining its essence. The analysis of various authors' views on education process proves that there are significant differences among them which stem from adopting different theoretical assumptions. The basic element of the communication process - in the praxeosemiotics approach - is the message understood as artificial and complete information that is created in order to inform, and its characteristic feature is that it always has its creator and potential receiver. This article is an attempt to look at the educational process in the context of the optimum sign theory and the reference point for discussion are postulates on optimum message shaped by this theory.

In the educational process, no matter at which level, it is time and the way of conducting where different messages exist but having reviewed theoretical and empirical literature, it must be stated that verbal communication constitutes the basis of teachers and pupils activity during the education process. I have paid particular attention to verbal messages in the form of interrogative sentences that have been evaluated by taking into account the postulates formed on the optimum message.

Proces kształcenia to zjawisko będące od zawsze przedmiotem szczególnego zainteresowania dydaktyki. Jednym z zasadniczych problemów podejmowanych w różnorodnych analizach jest zagadnienie dotyczące wyjaśnienia jego istoty.

Proces kształcenia – interpretacja kategorii

Analiza poglądów różnych autorów dotyczących procesu kształcenia dowodzi, że istnieją pomiędzy nimi znaczące różnice, będące efektem przyjmowania przez nich różnych założeń teoretycznych, które legły u podstaw koncepcji dydaktycznych. Pomimo różnic w podejściu do interesującego mnie zagadnienia koncepcje te mają jeden wspólny mianownik, mianowicie: w większym lub mniejszym stopniu swoje główne założenia wywodzą z teorii psychologicznych. W opinii W. Okonia do najczęściej wykorzystywanych teorii, podejmujących próbę wyjaśnienia istoty procesu kształcenia, należą: naturalizm, behawioryzm oraz kognitywizm¹.

Proces kształcenia interpretowany w kategoriach teorii naturalizmu to tworzenie takich warunków, które sprzyjają rozwojowi naturalnych zdolności dziecka, jak również zapewnianiu mu maksimum swobody, emocjonalnej równowagi oraz bezpieczeństwa. W tym ujęciu proces kształcenia to, z jednej strony, obserwowanie uczniów, z drugiej zaś – przystosowywanie zajęć dydaktycznych do potrzeb, zainteresowań i zdolności uczniów oraz usuwanie przeszkód mogących zakłócić ich rozwój².

Zupełnie inaczej proces kształcenia interpretują autorzy odwołujący się do koncepcji behawioralnych, dla których proces ten oznacza manipulowanie różnymi sytuacjami w celu wywołania i utrwalania pożądaných zmian w dyspozycjach psychicznych. Proces kształcenia przyjmuje postać swoistego rodzaju treningu pożądaných zachowań, który, z jednej strony, polega na tworzeniu odpowiedniej liczby i jakości różnorodnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, z drugiej zaś na wzmacnianiu tych zachowań poprzez system kar i nagród³.

W podejściu kognitywistycznym proces kształcenia rozumiany jest jako organizowanie takich warunków, które umożliwiają uczniom podejmowanie różnorodnych aktywności o charakterze badawczym. Zmiany zachodzące w uczniach zależą przede wszystkim od ich podmiotowej aktywności. Podejście to najpełniej określił K. Obuchowski, stwierdzając:

[...] nie zdobywana wiedza, nie postanowienia ani postulatory wychowawcze, ale dopiero działania podjęte pod wpływem programów opartych na tej wiedzy i oddziaływania wychowawcze mogą zmienić osobowość⁴.

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 1996, s. 129.

² Tamże, s. 130.

³ Tamże.

⁴ K. Obuchowski, *Anatomia jednostki a osobowość*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 5; podaje za: W. Okoń, *Wprowadzenie do...*, dz. cyt., s. 131.

Uwzględniając powyższe, w moich rozważaniach pod pojęciem „proces kształcenia” rozumiem uporządkowany w czasie i przestrzeni ciąg zdarzeń obejmujący nauczyciela i uczniów, którego cechami są: (a) celowość podejmowanych działań; (b) aktywność uczestników procesu, w wyniku której tworzą oni i rozwijają swoją własną wiedzę; (c) interakcyjność rozumiana jako wzajemne oddziaływanie między uczestnikami tego procesu⁵.

W analizie procesu kształcenia można wyróżnić dwa podejścia. Pierwsze charakteryzuje się opisem i interpretacją tego zjawiska w szerokiej perspektywie filozoficznej, kulturowej oraz socjologicznej. Analiza zmian i ich wpływu na przebieg procesu kształcenia to główny obszar zainteresowań autorów reprezentujących ten sposób podejścia⁶. Drugie można określić mianem analizy „w głąb”, to znaczy podejmowane są próby identyfikacji tych wszystkich czynników, które determinują przebieg samego procesu i jego efekty, jak również zachodzące między tymi czynnikami zależności⁷. Przykładem takiego podejścia są analizy procesu kształcenia odwołujące się do teorii komunikowania się, a nade wszystko analizy zmierzające do określenia roli i miejsca współczesnych mediów w procesie kształcenia.

Media w procesie kształcenia

Media obecne we wszystkich dziedzinach życia społecznego są zjawiskiem, które, nawet gdybyśmy mieli taki zamiar, nie sposób zatrzymać. Stały się one nie tylko naturalnym elementem środowiska człowieka, narzę-

⁵ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wyd. Nauk. Uniw. Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 102–103.

⁶ Patrz np.: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu do pedagogiki ogólnej*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007; P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990; A. Folkierska, *Pytania o pedagogikę*, Wyd. Uniw. Warszawskiego, Warszawa 1990; J. Radziejewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa 1992; R. Meighen, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993; J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995; M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, Impuls, Kraków 1996; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2003.

⁷ Patrz np.: D. Barnes, *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa 1988; E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, APS, Warszawa 1990; R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992; K. Kruszewski, *45 minut. Prawie cała historia jednej lekcji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1993; R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994; W. Okoń, *Wprowadzenie do...*, dz. cyt.; C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, dz. cyt.; L. Cohen, L. Maniou, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk i S-ka, Poznań 1999; K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.

dziem jego pracy intelektualnej i zawodowej, czynnikiem likwidującym bariery czasu i przestrzeni, ale również istotnym czynnikiem kształtującym system wartości i postaw współczesnego człowieka. T. Goban-Klas stwierdza, iż media stały się: jednym z najważniejszych instrumentów władzy społecznej, narzędziem zarządzania i kontroli społecznej, pobudzania innowacyjności, środkiem transmisji i źródłem informacji niezbędnych do funkcjonowania instytucji publicznych. Stanowią forum, na którym prezentowane i rozważane są sprawy życia społecznego, są kluczem do sławy i zdobycia pozycji osoby publicznie znanej. Media są dominującym czynnikiem definiującym i kształtującym rzeczywistość, tworzą, gromadzą i przedstawiają wartości kulturowe i społeczne, określają kryteria tego, co jest moralne, co odbiega od standardów zachowań w wymiarze społecznym i normatywnym. Są wreszcie najpowszechniejszą formą spędzania wolnego czasu i źródłem rozrywki⁸. Tym, co media wnoszą do współczesnego życia, jest nade wszystko zaproszenie człowieka do tworzenia oraz do interakcji opartych na wykorzystaniu różnorodnych zadań realizacyjnych. Media to nieograniczone możliwości bycia twórczym⁹.

Media to także potencjalne źródło zagrożeń. Nadmierne epatowanie patologii społecznej i przemocy, upowszechnianie i utrwalanie konsumpcyjnego stylu życia, pogłębiające się procesy dekulteryzacji, będące skutkiem procesów globalizacji życia gospodarczego, społecznego i kulturowego, to tylko niektóre obszary zagrożeń wynikające z rozwoju mediów. Podstawowym jednak zagrożeniem dla rozwoju człowieka są nieograniczone zasoby informacyjne mediów, gdzie obok informacji wartościowych i użytecznych coraz więcej i coraz częściej pojawia się informacji niepełnych, niedokładnych, a niekiedy wręcz fałszywych. Ten rodzaj informacji jest groźniejszy dla rozwoju osobowości młodego pokolenia niż brak informacji. Stwarza one bowiem złudzenie wystarczalności i sprzyja kształtowaniu fałszywych postaw pewności¹⁰.

Media niosą z sobą wiele możliwości rozwoju, ale – jak słusznie zauważa N. Postman – nowa technologia jest zawsze zarówno błogosławieństwem, jak i ciężarem, bowiem jednocześnie wzbogaca i zubaża nasze życie¹¹. Dlatego należy czerpać z mediów to, co w nich najlepsze, w sposób pełny wyko-

⁸ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe – teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Kraków 2000, s. 4.

⁹ S. Dylak, *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a Edukacja*, eMPI², Poznań 1997, s. 468.

¹⁰ M. Wrońska, *Czy mass media to konstytutywny element kreowania obrazu polskiej edukacji*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, eMPI², Poznań 2004, s. 414.

¹¹ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Spectrum, Warszawa 1995, s. 13.

rzystywać możliwości mediów dla rozwoju jednostek i społeczeństw. Należy równocześnie przeciwdziałać zagrożeniom poprzez przygotowanie człowieka do funkcjonowania w świecie mediów, świecie ogromnych możliwości i jednocześnie pełnym sprzeczności.

Spośród wielu problemów, przed którymi stoi polski system oświatowy, do podstawowych i jednocześnie najbardziej złożonych należą zagadnienia roli i miejsca współczesnych mediów w procesach edukacyjnych. Złożoność tej problematyki warunkowana jest kilkoma czynnikami, przy czym do najważniejszych zaliczam:

Po pierwsze: niezwykle tempo rozwoju samych mediów, zwłaszcza tych, które swoje funkcjonowanie opierają na technologiach informacyjnych. Sprawia ono, że szkoła przestała być dla ucznia jednym z podstawowych źródeł informacji o otaczającej rzeczywistości. Za sprawą współczesnych mediów uczniowie uzyskali dostęp do wielu nowych, bardzo atrakcyjnych, pozaszkolnych źródeł informacji, dostępnych w dowolnym miejscu i czasie. W konsekwencji powstały nowe jakościowo sytuacje dla procesu kształcenia, które wymagają zarówno rozważań teoretycznych, jak i penetracji empirycznych.

Po drugie: nieprzewidywalność w dłuższej perspektywie czasowej kierunku i zakresu rozwoju mediów. Dokonane ustalenia szybko tracą na aktualności i wymagają ponownej weryfikacji z uwzględnieniem dokonujących się zmian. Liczba publikacji dotyczących mediów systematycznie wzrasta, co jest zrozumiałe. W opracowaniach tych poszukuje się odpowiedzi na pytania dotyczące właściwości różnych mediów, ich wad i zalet oraz potencjalnych możliwości wykorzystania w procesie kształcenia. Podejmowane są próby definiowania czynników mających wpływ na skuteczność wykorzystania różnorodnych mediów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Mankamentem tych opracowań – jak słusznie zauważa J. Skrzypczak¹² – jest pomijanie w zdecydowanej większości publikacji zagadnień związanych z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”; dlaczego wykorzystanie mediów w procesie kształcenia przynosi takie a nie inne efekty? Obszar ten, w moim przekonaniu, wymaga szczególnego zainteresowania badaczy, i to zarówno w kategoriach uzasadnień teoretycznych, jak i weryfikacji empirycznych.

Po trzecie: media stały się przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin, a problematyka z nimi związana uzyskała status problematyki interdyscyplinarnej, co sprawia, że powstały możliwości wszechstronnej analizy tego elementu życia społecznego, także ich roli we współczesnej szkole.

Proces kształcenia realizowany z wykorzystywaniem mediów to przykład procesu komunikowania polegającego na pojawianiu się wspólnych

¹² J. Skrzypczak, *Edukacyjne funkcje mediów w perspektywie metodologicznej*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media i Edukacja*, eMPI², Poznań 1997, s. 71.

znaczeń i wynikających z nich interakcji pomiędzy nadawcą i odbiorcą dzięki użyciu systemu znaków (mowy, języka pisanego itp.). Celem tego procesu jest wywieranie wpływu i osiągnięcie założonych celów poprzez wprowadzenie czynnika w postaci treści kształcenia¹³. Droga pomiędzy nadawcą a odbiorcą określana jest mianem kanału komunikowania¹⁴. Proces kształcenia analizowany w kategoriach teorii komunikowania, i nie tylko, realizowany jest w określonym kontekście sytuacyjnym, determinowanym przez zewnętrzne czynniki w stosunku do nadawcy i odbiorcy¹⁵. Inny kontekst ma proces kształcenia realizowany w szkole i poza nią; inny realizowany w klasie jednorodnej wiekowo, a zupełnie inny realizowany w grupie zróżnicowanej wiekowo, na przykład w klasach łączonych.

W procesie tym można wyróżnić następujące elementy: (a) **źródło komunikatu** – *kto tworzy komunikat?*; (b) **treść komunikatu** – *co stanowi jego istotę?*; (c) **kanał komunikacyjny** – *jak się go przekazuje?*; (d) **odbiorca komunikatu** – *komu się przekazuje?*; (e) **rezultat (zmiana)** – *co zamierza się uzyskać, co ma się zmieniać?*¹⁶

Cechą charakterystyczną procesów komunikowania jest istnienie nie tylko coraz większej liczby użytecznych i wartościowych komunikatów medialnych, ale także coraz większej ilości śmieci informacyjnych. Zjawisko to nie ominęło procesu kształcenia, a jednym z podstawowych problemów, przed którymi staje współczesny nauczyciel, jest wybór spośród wielkiej liczby różnorodnych komunikatów medialnych tych, które są najbardziej wartościowe i użyteczne z punktu widzenia realizowanych celów kształcenia. Oznacza to, że koniecznością staje się przyjęcie stosownych kryteriów oceny i wyboru określonych komunikatów medialnych, które umożliwią użytkownikowi efektywne ich wykorzystanie w procesach edukacyjnych. Takich kryteriów może dostarczyć, w moim przekonaniu, teoria optymalnego znaku, której podstawowe założenia przedstawiam poniżej.

Teoria optymalnego znaku – podstawowe założenia

Podstawowym elementem procesu komunikowania – w ujęciu teorii optymalnego znaku (prakseosemiotyki) – jest komunikat rozumiany jako

¹³ B.S. Bloom, *The New Direction in educational research: alterable variables*, „Phi Delta Kappa” 1980, Vol. 61, No. 6, s. 382–385. Podają za: W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1990, s. 64.

¹⁴ W. Wittich, H. Schuller, *Instructional technology: its nature and use*, Harper and Row, New York 1973.

¹⁵ R. Bander, J. Grinder, V. Satir, *Changing with Families*, Science and Behavior Books, Palo Alto, California, USA, 1976.

¹⁶ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa 1980, s. 133.

informacja sztuczna, a zarazem całościowa, to znaczy tworzona po to, by służyć informowaniu¹⁷. Tak rozumiany komunikat jest narzędziem semiotycznym zmieniającym stany świadomościowe człowieka. Cechą charakterystyczną komunikatu jest fakt, iż ma on zawsze swojego twórcę oraz potencjalnego odbiorcę, czyli osobę lub osoby, które mają go użytkować. Mówiąc inaczej, do powstania komunikatu niezbędny jest twórca, natomiast użytkownik, czyli jego odbiorca niekoniecznie musi wystąpić. W tym przypadku komunikat jest nadal komunikatem, ale tylko potencjalnym¹⁸. Jak wspomniałem, komunikat jest narzędziem semiotycznym, a jego tworzywem może być różnorodna substancja rozumiana jako materia zdatna do specyficznego oddziaływania na receptory człowieka. Może on występować w dwóch postaciach: **beznarzędziowym** – gdy słuchamy zdania lub zdań mówionych; **narzędziowym** – gdy na przykład oglądamy telewizję¹⁹. Każdy komunikat wobec swojego użytkownika spełnia trzy podstawowe funkcje, mianowicie:

- 1) komunikat odzwierciedla rzecz P pod względem W ,
- 2) komunikat wyraża swego twórcę jako myślącego o rzeczy P pod względem W ,
- 3) komunikat wygląda tak a tak²⁰.

W procesie kształcenia na lekcji, uwzględniając założenia teorii optymalnego znaku, komunikat pełni trzy zasadnicze funkcje. Pierwsza z nich to *funkcja informacyjna*, której istota polega na tym, że komunikat odzwierciedla określony fragment otaczającej rzeczywistości, a użytkownik (uczeń) odbiera i rejestruje bodźce emitowane przez substancje komunikatu. Funkcja druga to *funkcja wychowawcza*. Jej istota polega na tym, że autor komunikatu, poprzez przyjęcie określonych kryteriów, dokonuje prezentacji swoich poglądów i przekonań, wyraża swój stosunek do rzeczywistości, formułując mniej lub bardziej eksponowane normy i oceny. Trzecia natomiast to *funkcja estetyczna*, polegająca na przekazie przez autora komunikatu określonych wartości estetycznych.

Ze względu na swoją strukturę komunikaty można podzielić według:

- a) receptorów, na przykład *komunikaty wzrokowe, słuchowe itd.*,
- b) liczby wymiarów przestrzennych i czasoprzestrzennych, na przykład *zdanie mówione – komunikat jednowymiarowy; fotografia – dwuwymiarowy; ruchoma makieta – czterowymiarowa*,
- c) kształtu składników komunikatu, na przykład *zdaniowe i pozazdaniowe; zdaniowe – ogólne i specjalistyczne*²¹.

¹⁷ T. Wójcik, *Prakseosemiotyka. Teoria optymalnego znaku*, PWN, Warszawa 1969, s. 59.

¹⁸ Tamże, s. 60.

¹⁹ Tamże, s. 53.

²⁰ Tamże, s. 52.

²¹ Tamże, s. 54.

Każde działanie człowieka zmierza do szukania optymalnych dróg realizacji celów będących czynnikiem wywołującym owe działanie. Również czynności zmierzające do wytworzenia i wykorzystania komunikatu w procesie kształcenia powinny być czynnościami optymalnymi. Teoria optymalnego znaku w tym zakresie formułuje trzy podstawowe grupy postulatów, określonych jako postulaty maksymalnej operatywności (optymalności) komunikatu, mianowicie:

1. Postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do rzeczy komunikowanej, w tym:

- postulat *jednoznaczności strukturalnej lub sytuacyjnej komunikatu*. Jego realizacja polega na stworzeniu takiej jego struktury, by komunikat można było odnieść do jednego określonego fragmentu rzeczywistości, i to pod wyraźnie określonymi aspektami;
- postulat *maksymalnej wierności komunikatu*;
- postulat *optymalnej dokładności komunikatu ze względu na zadanie, dla którego powstał*. Jest zalecany jedynie jako postulat optymalnej dokładności w relatywizacji do zadania komunikatu.

2. Postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do jego użytkownika, w tym:

- postulat *maksymalnej dostępności komunikatu* – oznacza usytuowanie go w optymalnym zasięgu użytkownika oraz udostępnienie go maksymalnie szybko lub terminowo;
- postulat *maksymalnej postrzegalności formy komunikatu* – to maksymalna prostota elementów oraz ich zestawów, ich duże zróżnicowanie między sobą;
- postulat *maksymalnej zrozumiałości komunikatu* – zależy od przejrzystości jego struktury warunkowanej obecnością w komunikacie wyłącznie elementów niezbędnych, będących zarazem elementami wystarczającymi.

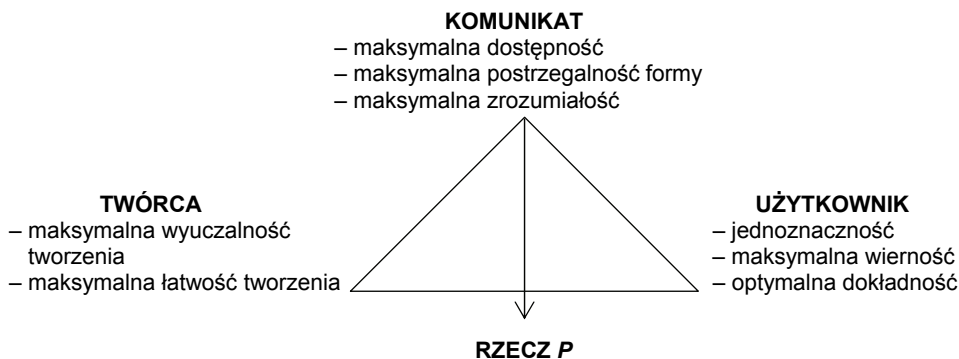
3. Postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do jego twórcy, w tym:

- postulat *maksymalnie łatwej wyuczalności technologii tworzenia komunikatu*;
- postulat *maksymalnej łatwości tworzenia komunikatu* zarówno pod względem jego treści, jak i formy²².

Operatywność komunikatu jest cechą mierzalną, aczkolwiek trudną do realizacji. Jego optymalność jest determinowana realizacją wszystkich powyżej sformułowanych postulatów, przy czym poziom operatywności komunikatu można określić na podstawie stopnia realizacji poszczególnych postulatów. Ponieważ trudno jest, a w wielu przypadkach niemożliwe,

²² Tamże, s. 69–71.

określenie operatywności bezwzględnej komunikatu, dlatego teoria optymalnego znaku postuluje posługiwanie się operatywnością względną, stosując do określonego zbioru komunikatów stosunek porządkujący typu „bardziej operatywny niż”. Model optymalnego komunikatu w ujęciu prakseosemiotycznym można przedstawić następująco:



Ryc. Postulaty maksymalnej operatywności komunikatu

Źródło: T. Wójcik (1969): *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*, PWN, Warszawa, s. 69

Proces kształcenia, bez względu na poziom, czas, miejsce i sposób jego realizacji, jest miejscem występowania różnorodnych komunikatów, przy czym, jak wynika z analizy literatury teoretycznej i empirycznej, komunikaty werbalne stanowią podstawę aktywności nauczyciela i uczniów w toku jego realizacji. Można je podzielić na cztery kategorie. Pierwsza z nich to *wypowiedzenia oznajmujące*, których istota polega na przekazie informacji, stwierdzeniu określonego stanu rzeczy. Druga to *wypowiedzenia pytajne*. Ich funkcją komunikatywną jest spowodowanie reakcji odbiorcy polegającej na udzielaniu nadawcy informacji, która stanowi uzupełnienie jego wiedzy o świecie. *Wypowiedzenia żądające* to trzecia kategoria komunikatów werbalnych. Za ich pośrednictwem nauczyciel lub uczniowie domagają się zmiany stanu rzeczy, które uważają za niekorzystne. Istotą wypowiedzeń żądających jest spowodowanie reakcji odbiorcy celem usunięcia niekorzystnego stanu rzeczy. Mogą przyjmować one postać prośb, zachęt, namowy, poleceń, nakazów i zakazów. Ostatnia kategoria to *wypowiedzenia życzące* oraz *wykrzyknienia*. Stanowią one luźną grupę komunikatów werbalnych, a ich cechą charakterystyczną jest nacechowanie emocjonalne i specyficzna intonacja²³.

²³ J. Labocha, *Gramatyka języka polskiego. Cz. III. Składnia*, Wyd. „Księgarnia Akademicka”, Kraków 1995, s. 14–16.

Spośród czterech kategorii wypowiedzeń występujących na lekcji wypowiedzenia pytajne stanowią nie tylko dominujący element procesu kształcenia, ale są również szczególnym przejawem aktywności poznawczej i poziomu rozwoju człowieka. Stanowią one przedmiot moich dalszych rozważań, a dokonując ich analizy, wykorzystam postulaty formułowane przez teorię optymalnego znaku.

Komunikaty pytajne w toku procesu kształcenia – analiza wyników badań własnych

Wypowiedzenia pytajne są istotnym czynnikiem osiągnięcia przez ucznia – bez względu na zasób wiadomości, umiejętności i doświadczeń – orientacji w rzeczywistości i zdobywania informacji o niej. S. Szuman stwierdza, że pytanie jest wyrazem umysłowego przebudzenia się dziecka, jest przejawem nowej postawy psychiki wobec otaczającej rzeczywistości²⁴. Pojawienie się pytań uznawane jest za początek samodzielnego myślenia dziecka. Pyta ono, gdy napotyka na trudności w rozumieniu jakiegoś zjawiska, w dążeniu do poznania czegoś nieznanego, chcąc wyjaśnić wątpliwości. U źródeł pytań starszych dzieci leży krytyczna refleksja wobec faktów i zjawisk oraz zauważonej sprzeczności pomiędzy posiadanymi informacjami a zaobserwowanym stanem rzeczy. W procesie komunikacji międzyludzkiej pytania formułuje ten, kto:

- a) nie wie czegoś, a chciałby się dowiedzieć, nauczyć, zaspokoić swoje zainteresowania,
- b) wie, umie, rozumie, ale jest niepewny, czy odpowiedź jest trafna,
- c) zna odpowiedź, pyta, aby tę odpowiedź uzupełnić,
- d) zna częściowo odpowiedź, ale nie wie, czy inni znają tę odpowiedź,
- e) pragnie kogoś nauczyć, zaciekać, zainteresować,
- f) zamierza osobę niewiedzącą wyprowadzić z błędu,
- g) zamierza określić odporność na sugestie, samodzielność myślenia itp.²⁵

W literaturze funkcjonuje szereg różnorodnych definicji pojęcia „pytanie”²⁶. W moich rozważaniach pod pojęciem „pytanie” rozumiem zdanie

²⁴ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa-Wilno-Lublin 1939, s. 17.

²⁵ S. Racinowski, *Pytanie i odpowiedź*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967, s. 107-108.

²⁶ J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Lwów-Kraków 1929; S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa-Wilno-Lublin 1939, s. 43; F. Horburger, A. Simon, *Handbuch der Pädagogik*, Wien Österreichischer Bundesverlag, Wiedeń 1959, s. 397; J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Ossolineum, Wrocław 1963, s. 249; T. Kubiński, *O pojęciu pytania i rachunku operatorów pytajnych*, „Ruch Filozoficzny” 1966, t. XXV, nr 1-2, s. 70-74; S. Racinowski,

wyrażające brak wiedzy i chęć usunięcia tego braku lub wyrażające jakąś sytuację problemową, którą ma odczuć uczący się, aby wzbudzić w sobie chęć rozwiązania problemu i znalezienia odpowiedzi, bądź wyraz sytuacji, która wymaga tylko posłużenia się wiedzą pamiętaną przez ucznia lub łątwo dostępną w gotowej postaci²⁷.

Zdania pytajne są nieodłącznym elementem procesu kształcenia. Już w starożytności Sokrates kierował poznaniem swoich uczniów poprzez formułowanie pytań. W początkowej fazie procesu poznania poprzez pytania uświadamiał on uczniom stan ich niewiedzy, by następnie, poprzez odpowiednio skonstruowane pytania, ów stan usuwać. W średniowieczu w edukacji obowiązywał kanon *pytanie – gotowa odpowiedź w formie dogmatu*. Współcześnie mamy do czynienia z encyklopedyczną formą wykorzystania pytania w procesie kształcenia. Odpowiedź na pytanie jest efektem pracy wielu specjalistów, a jej struktura zawiera istotną treść wyrażoną w zwartej formie językowej. Zmieniał się zatem, na przestrzeni wieków, sposób wykorzystania pytań, natomiast ich funkcja w procesach edukacyjnych nie uległa zmianie. Pytanie pozostało jedną z najskuteczniejszych form komunikacji między nauczycielami i uczniami.

Uwzględniając powyższe, analizie poddałem proces kształcenia realizowany na lekcjach w kategorii pytań uczniów i nauczyciela. Punktem odniesienia prowadzonych analiz uczyniłem model prawidłowo sformułowanego pytania w procesie kształcenia, odwołujący się do postulatów optymalnego znaku. Pytanie takie powinno charakteryzować się następującymi cechami:

- osoba pytana (uczeń, nauczyciel) musi zrozumieć pytanie,
- pytanie musi w sposób wyraźny określać obszar informacji niezbędnych do sformułowania odpowiedzi,
- pytanie musi być tak sformułowane, by umożliwiało pytanemu swobodny wybór przykładów, zjawisk i sposobu ich interpretacji,
- pytanie nie może zawierać warunków narzucających przewidywaną odpowiedź,
- pytanie musi być tak sformułowane, by nie wymagało dodatkowych wyjaśnień,
- pytany musi mieć czas na sformułowanie odpowiedzi.

Pytanie i odpowiedź, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967, s. 11; L. Wołoszynowa, *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967, s. 11; T. Kubiński, *Wstęp do logicznej teorii pytań*, PWN, Warszawa 1971; M. Reut, *Pytanie – nauczanie problemowe – dialog*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992, s. 156–157; A.S. Reber, *Słownik psychologiczny...*, dz. cyt., s. 603.

²⁷ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wyd. Uniw. Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 123.

Mając na uwadze powyższe, pierwszy aspekt podjętej analizy dotyczył zagadnienia częstotliwości formułowania na lekcji pytań, a uwagę swą skoncentrowałem na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytanie: *Jak często nauczyciele i uczniowie formułują pytania na lekcji?* Dokonałem tego, opierając się na analizie literatury oraz badaniach własnych²⁸, realizowanych na różnych poziomach i przedmiotach nauczania w szkole podstawowej. Źródłem pozyskiwania informacji były stenogramy lekcji zawierające dokładny zapis komunikacji werbalnej, występującej na danej lekcji, pomiędzy nauczycielem a uczniami.

Zebrany materiał empiryczny dowodzi, że średnio na jednej lekcji formułowanych jest 26 komunikatów pytajnych, które zawierały 36 pytań²⁹. Nauczyciele byli autorami 33 zdań pytajnych, co stanowi 91,67% ogółu pytań, natomiast uczniowie zaledwie 3 zdań (8,33%). Średnio nauczyciele formułowali pytanie co 80 s, natomiast uczniowie co 15 min. Dane zebrane w toku badań własnych w sposób jednoznaczny potwierdzają tezę, wielokrotnie formułowaną przez dydaktyków³⁰, iż nauczyciel w procesie kształcenia zajmuje pozycję dominującą. Wręcz można odnieść wrażenie, że proces kształcenia w badanych szkołach to ciąg pytań nauczyciela, a uczeń jest osobą zmuszaną do udzielania odpowiedzi na te pytania. Ciąg ten przyjmuje postać *pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia – pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia itd.* Sekwencyjność procesu komunikacji werbalnej na lekcji charakteryzuje się dwoma zasadniczymi cechami. Pierwsza to zdecydowana dominacja nauczyciela oraz fakt, iż osobą inicjującą ten proces jest zawsze osoba nauczyciela. To nauczyciel *przywłaszczył* sobie prawo rozpoczynania w klasie szkolnej procesu komunikowania, jak również prawo jego zakończenia. Cecha druga to zaburzenie symetrii relacji między uczestnikami procesu komunikowania. Rolą ucznia jest podążanie za nauczycielem polegające na reagowaniu (formułowaniu odpowiedzi) na pytania nauczyciela, a nade wszystko na trafnym odczytywaniu jego intencji i oczekiwań. W tym miejscu odwołam się do pewnej opowieści. Otóż, na lekcji uczeń nie udzielił odpowiedzi na pytanie sformułowane przez nauczyciela. Kiedy został poproszony o wyjaśnienie tego faktu, ów uczeń stwierdził: *Skoro Pani to wie i ja to wiem, więc nie rozumiem, po co Pani pyta mnie o to?* Z powyższej sytuacji wynika jeden, niezwykle istotny dla oceny analizowanego aspektu, wniosek – formułowanie przez nauczyciela pytań w toku lekcji powinno być działa-

²⁸ Badania prowadzone były w latach 1994–2004 oraz 2009–2010 w szkołach podstawowych województwa podkarpackiego.

²⁹ Różnica pomiędzy liczbą komunikatów pytajnych a liczbą pytań to efekt sytuacji, w której w jednym komunikacie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele formułowali 3–4 pytania.

³⁰ Patrz np.: A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Ossolineum, Wrocław 1980.

niem celowym, przy czym cele te nie mogą być znane jedynie nauczycielowi, ale przede wszystkim uczniom. Obserwacje praktyki szkolnej oraz rozmowy z nauczycielami wskazują, iż mają oni ogromny problem z określeniem celowości formułowanych przez siebie pytań. Zatem nie mogą budzić zdziwienia, coraz częściej spotykane, zachowania uczniów bliskie temu opisanemu w opowiadaniu.

Wszystkie komunikaty pytajne można podzielić na dwie kategorie: merytoryczne, które mają bezpośredni związek z treściami kształcenia oraz niemerytoryczne, które nie są związane z treściami i z reguły mają charakter porządkowy lub organizacyjny. Z analizy danych wynika, że wśród pytań nauczycielskich zdecydowanie dominują komunikaty o charakterze merytorycznym. Stanowią one 84,85% wszystkich pytań. Pytania niemerytoryczne, przyjmujące najczęściej postać pytań typu: *kto jest dyżurnym?*; *dlaczego nie byłeś w szkole?*; *kogo dzisiaj nie ma w szkole* lub *dlaczego przeszkadzasz?*, stanowią 15,15% wszystkich pytań formułowanych na lekcji. Pojawiają się one w różnych momentach lekcji i, jak wynika z obserwacji, skutecznie dezorganizują działania uczniów i nauczycieli na lekcji.

Wśród pytań uczniowskich mamy do czynienia z sytuacją odwrotną. Dominują pytania niemerytoryczne, stanowiące 66,67% wszystkich pytań. Najczęściej przyjmują postać pytań typu: *na której stronie?*; *czy to przeczytać?*; *które zadanie wykonać?*. Są one, jak wskazuje analiza sytuacji, w których się pojawiają, efektem nieprecyzyjnych poleceń nauczycielskich. Wielokrotnie obserwowano sytuacje, w których odpowiedzi nauczycieli na pytania niemerytoryczne uczniów skłaniały tych ostatnich do formułowania kolejnych. Powstawał ciąg pytań i odpowiedzi niezwiązanych z tokiem lekcji, ciąg, który skutecznie zakłócał rytm lekcji i pochłaniał znaczną część czasu lekcyjnego.

Pytania merytoryczne, uwzględniając jako kryterium ich strukturę gramatyczną, podzielić można na pytania rozstrzygnięcia i dopełnienia. Pierwsze zawsze mają tylko dwie prawdziwe odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Charakterystyczną cechą drugich jest to, że istnieją więcej niż dwie możliwe odpowiedzi³¹. Z dydaktycznego punktu widzenia największą wartość mają pytania dopełnienia. Wymagają one nie tylko zdecydowanie większego wysiłku intelektualnego w toku formułowania odpowiedzi na nie, niż ma to miejsce w przypadku pytań rozstrzygnięcia, ale są istotnym czynnikiem rozwoju procesów myślenia uczniów, w tym kształtowania umiejętności: analizy, syntezy, uogólniania i wnioskowania. Pojawienie się w toku lekcyjnym pytań dopełnienia to sytuacja, w której uczeń staje przed koniecznością budowania szerszych wypowiedzi słownych lub pisemnych. W sposób bez-

³¹ K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1965, s. 88.

pośredni fakt ten determinuje proces kształtowania kompetencji językowych ucznia. Ma to miejsce bez względu na poziom nauczania, czas, miejsce i formy realizacji procesu kształcenia. Wśród merytorycznych pytań nauczycielskich zdecydowanie dominują pytania dopełnienia. Stanowią one 89,28% wszystkich pytań dopełnienia sformułowanych przez nauczyciele w toku lekcji. Jedynie 10,71% to pytania rozstrzygnięcia. Dokładnie odwrotna sytuacja występuje w przypadku pytań uczniowskich, wśród których zdecydowanie dominują pytania rozstrzygnięcia.

Ocena stwierdzonych, w toku analizy stenogramów lekcji, faktów wymaga uwzględnienia jednego niezwykle istotnego aspektu. Otóż, w każdym pytaniu, bez względu na jego rodzaj oraz podmiot pytający, zawarte są określone treści podane przez autora pytania jako gotowe. Nie są one jednak wystarczające do zbudowania poprawnej odpowiedzi. Należy zatem przyjąć, iż każdy komunikat werbalny w formie zdania pytajnego to żądanie uzupełnienia brakujących danych. Jak stwierdza K. Sośnicki, uzupełnienie to może mieć charakter reprodukcji tego, co udzielający odpowiedzi już wie, lub może mieć postać wytworzenia, kiedy odpowiadający na pytanie musi dopiero pozyskać, w drodze własnej działalności poznawczej, niezbędne informacje³². Sformułowanie pytania przez nauczyciela i skierowanie go do uczniów uruchamia proces budowania odpowiedzi. Proces ten rozpoczyna analiza treści pytania w kontekście możliwości udzielenia odpowiedzi. Następnie poszukujemy, w zasobach pamięci, odpowiedniego zestawu informacji i dokonujemy jego oceny pod względem poprawności sformułowanej odpowiedzi lub podejmujemy działalność poznawczą umożliwiającą pozyskanie informacji niezbędnych do udzielenia odpowiedzi. Kończy ten proces ustne lub pisemne sformułowanie odpowiedzi. Jest to więc proces wymagający, z jednej strony, określonego wysiłku intelektualnego podmiotu, do którego kierowane jest pytanie, z drugiej zaś niezbędnego czasu umożliwiającego sformułowanie optymalnej odpowiedzi³³. Liczba pytań dopełnienia sformułowanych przez nauczyciela, z jednej strony, z drugiej zaś niezbędny czas potrzebny uczniowi do zbudowania odpowiedzi na te pytania budzą wątpliwości dotyczące oceny jakości sytuacji dydaktycznych, w których sformułowane są pytania dopełnienia. Wątpliwości te rozstrzyga analiza odpowiedzi uczniów na te pytania.

Średnio co czwarte pytanie nauczycielskie pozostaje bez odpowiedzi. W zdecydowanej większości przypadków brak odpowiedzi nie jest determinowany brakiem niezbędnych informacji do jej sformułowania, ale przede wszystkim brakiem niezbędnego czasu na jej sformułowanie. Jest to, w mo-

³² K. Sośnicki, *Zadanie, pytanie, problem*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 5.

³³ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*, dz. cyt., s. 127.

im przekonaniu, pierwszy negatywny skutek nadmiernej liczby pytań formułowanych w toku lekcji. Potwierdzenie tej tezy odnajduję w analizie sposobu udzielania odpowiedzi przez uczniów. Spośród pięciu wyodrębnionych kategorii³⁴ dwie mają pozycję dominującą, mianowicie: odpowiedzi monowrazowe – 32% oraz poliwyrazowe – 24%. Formę zdania prostego przyjmuje zaledwie 8% odpowiedzi na pytania dopełnienia. Najbardziej wartościowe, z punktu widzenia procesu kształtowania kompetencji językowych, będące jednocześnie wskaźnikiem efektywności tego procesu, formy odpowiedzi, czyli zdania złożone oraz wypowiedzi wielozdaniowe stanowią zupełny margines omawianego zagadnienia. Cechą charakterystyczną odpowiedzi uczniowskich jest niepewność, oczekiwanie, czy jest ona zgodna z wyobrażeniem nauczyciela. Zawierają one dużą dozę lęku przed konsekwencjami udzielenia odpowiedzi błędnej, są krótkie, banalne i niepełne, często pozorne, często budowane bezpośrednio na informacjach zawartych w pytaniu nauczyciela. Zupełnym przeciwieństwem odpowiedzi uczniowskich są odpowiedzi nauczycieli. Cechuje je pewność, oczywistość i niepodważalność. Konfrontacja tych dwóch światów prowadzi do takich zachowań uczniów, w których sceptycyzm i wątpliwości ucznia są niepożądane. Najpełniej sytuację tę wyraża następujące stwierdzenie:

[...] udając wszechwiedzącego, nauczyciel wytwarza u dzieci pogląd, że wiedza to zbiór odpowiedzi – coś zewnętrznego, co powinno się zapamiętać – a nie coś, co można odkrywać i tworzyć³⁵.

Znajduje ono swoje odbicie w badaniach prowadzonych przez J. Holta, z których wynika jednoznacznie, że uczniowie w toku realizacji procesu kształcenia przyswajają sobie przekonanie, iż proces uczenia się oznacza znalezienie właściwej odpowiedzi na zadane pytanie, natomiast sposób jej uzyskania jest postrzegany, zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów jako mniej ważny³⁶.

Nadmierna liczba pytań formułowanych w toku lekcji prowadzi do szeregu błędów metodycznych popełnianych przez nauczycieli, błędów, które w sposób bezpośredni determinują negatywną ocenę analizowanego zagadnienia. Do najczęściej występujących należy sytuacja, w której nauczyciel po sformułowaniu pytania oczekuje natychmiastowej odpowiedzi. Oznacza to pozbawienie ucznia czasu niezbędnego do sformułowania odpowiedzi. Skutek – znaczący odsetek pytań pozostaje bez odpowiedzi. Kolejny błąd to sytuacja, w której nauczyciel po sformułowaniu pytania sam rozpoczyna

³⁴ Tamże, s. 128.

³⁵ Cyt. za: M. Lipman, A.P Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 1996, s. 106.

³⁶ J. Holt, *How Children Fail...*, dz. cyt.

formułowanie odpowiedzi, oczekując od ucznia jedynie jej dokończenia. Ponad 30% pytań merytorycznych charakteryzowało się takim właśnie postępowaniem. Nagminnie w analizowanych lekcjach można spotkać opisaną poniżej sytuację. Nauczyciel po wysłuchaniu odpowiedzi formułuje ocenę w następującej kategorii: *dobrze odpowiedziałeś, ale nie o to mi chodziło*, po czym kieruje to samo pytanie do kolejnego ucznia. Procedura ta powtarzana jest tak długo, aż nauczyciel trafi na ucznia, którego odpowiedź jest zgodna z jego, nauczyciela, wyobrażeniem. Postępowanie takie jest skutkiem przypisania osobie nauczyciela prawa oceniania tego, co wydarzyło się w procesie komunikowania oraz prawa decydowania o tym, jaką formę powinna przyjąć odpowiedź ucznia. Poprawność odpowiedzi uczniowskich oceniana jest w kategorii zgodności z odpowiedzią oczekiwaną przez nauczyciela. Każde odstępstwo od tej zasady ze strony ucznia spotyka się z dezaprobatą nauczyciela.

Efektom ubocznym takiego postępowania jest, występujące często, zjawisko określane mianem *pytań łańcuszkowych*. Zostało ono opisane i ocenione negatywnie już w latach 50. XX w.³⁷, a mimo to nadal jest obecne w procesie kształcenia. Jego istota polega na tym, że nauczyciel formułuje ciąg pytań o coraz bardziej szczegółowym zakresie, a celem jest kierowanie ucznia w stronę oczekiwanej odpowiedzi³⁸. Rekordzista takiego postępowania to nauczycielka, która na lekcji języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej skierowała to samo pytania do 21 uczniów, aż trafiła na odpowiedź ją satysfakcjonującą. Trudno jest znaleźć racjonalne wyjaśnienie postępowania nauczycielki, a teza, że stosowanie ciągów pytań przyspiesza pracę uczniów na lekcji, dość powszechna wśród nauczycieli, nie znajduje potwierdzenia w praktyce szkolnej. Otóż, z obserwacji poczynionych w toku hospitowanych lekcji wynika, że stosowanie ciągów pytań nie tylko nie przyspiesza pracy uczniów na lekcji, a wręcz odwrotnie – pracę tę spowalnia, wprowadza chaos i niepewność uczniów, a dla nauczyciela oznacza zaburzenie rytmu lekcji.

Za niedopuszczalne, w moim przekonaniu, należy uznać błędy gramatyczne popełniane przez nauczycieli w toku formułowania pytań. Zjawisko to obejmuje ponad 14% wszystkich pytań nauczycielskich. Część błędów – około 40% – poprawiona została natychmiast. W pozostałych przypadkach nauczyciele nie dostrzegali popełnionych błędów i nie dokonywali stosownej korekty językowej. Świadomość błędnie, pod względem gramatycznym, sformułowanych pytań pojawiała się post factum, kiedy udostępniano na-

³⁷ M. Bzdęga, *O pytaniach nauczycielskich*, „Życie Szkoły” 1958, nr 12.

³⁸ S. Mieszalski, *Aktywizować uczniów – co to znaczy?*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 250–260.

uczycielowi stenogram lekcji. Błędy językowe nauczycieli, a przede wszystkim fakt ich niedostrzegania stwarzają sytuacje sprzyjającą kształtowaniu u uczniów niewłaściwych schematów formułowania wypowiedzi słownych w zakresie ich struktury, formy i stylu. Potwierdzenie tej tezy odnajdujemy w przedstawionej analizie odpowiedzi uczniów na pytania formułowane przez nauczycieli.

Konkluzja

Przyjmując, że proces kształcenia realizowany w toku lekcyjnym to jedna z podstawowych dróg rozwoju ucznia refleksyjnego w stosunku do otaczającej rzeczywistości, charakteryzującego się umiejętnościami wykorzystania technik jej poznawania i przekształcania, to stwierdzone w toku analizy stenogramów lekcji fakty stoją w wyraźnej opozycji do tych założeń. Nadal mamy do czynienia z procesem, w którym osobą dominującą jest nauczyciel, a uczeń stanowi jedynie przedmiot tej aktywności.

Przeprowadzona analiza dowiodła, że przestrzeganie podstawowych postulatów formułowanych pod adresem optymalnego znaku, a takim niewątpliwie jest zdanie pytajne, pozostawia wiele do życzenia. Pytania formułowane przez nauczycieli w toku lekcji, w zdecydowanej większości przypadków, nie spełniają tych postulatów. Brak jest w pytaniach jednoznaczności zarówno strukturalnej, jak i sytuacyjnej. Wiele pytań jest wieloznacznych, których treść można odnieść nie do jednego fragmentu rzeczywistości, ale do wielu. Nie są uwzględniane także postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do jego użytkownika (ucznia) oraz jego twórcy. Jest to, w moim przekonaniu, efekt braku wśród nauczycieli umiejętności formułowania pytań, a także wykorzystania ich w procesie kształcenia. Nadmierna częstotliwość formułowania pytań w toku lekcji, błędy gramatyczne i stylistyczne w pytaniach nauczycielskich, łańcuszki pytań itd. to tylko niektóre przejawy świadczące o braku jednej z podstawowych umiejętności dydaktycznych każdego nauczyciela.

U podstaw tej niepokojącej sytuacji, mającej bezpośredni wpływ na jakość procesu kształcenia, leżą – moim zdaniem – dwie przyczyny. Pierwsza z nich to głębokie przekonanie nauczycieli, że podstawowym celem ich działania jest realizacja programu nauczania i treści w nich zawartych. Wszelkie działania nauczycielskie podporządkowane są właśnie temu celowi. Osoba ucznia traktowana jest przedmiotowo, a podstawowym zadaniem ucznia jest bezwzględne podporządkowanie się woli nauczyciela. Druga przyczyna tkwi w systemie kształcenia nauczycieli. Absolwenci kierunków nauczycielskich nie mają elementarnych wiadomości i umiejętności w zakre-

się formułowania pytań oraz wykorzystywania tej formy komunikacji w procesie kształcenia. W obowiązującym standardzie kształcenia nauczycieli brak jest zagadnień z obszaru logiki protetycznej (teorii pytań). Trudno jest także odnaleźć tę problematykę w opracowaniach z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Umiejętność formułowania pytań i ich wykorzystania w procesie kształcenia to nie umiejętność dana nauczycielowi przez naturę. To umiejętność wymagająca stosownej wiedzy merytorycznej i metodycznej, umożliwiającej efektywne posługiwanie się jednym z najczęściej wykorzystywanych sposobów komunikacji na lekcji bez względu na poziom i przedmiot nauczania.