

# Monika Kowalczyk-Gnyp

---

## O rozumieniu wartości w komunikacji edukacyjnej : studium lekcji szkolnej

---

Podstawy Edukacji 1, 181-191

---

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Monika KOWALCZYK-GNYP

## **O rozumieniu wartości w komunikacji edukacyjnej. Studium lekcji szkolnej**

Punktem wyjścia do podjętych w niniejszym artykule rozważań, jest kulturowe podejście do badań nad komunikowaniem w edukacji. Mam tu na myśli zagadnienia, które można wyrazić w następujących pytaniach: dzięki czemu możliwa jest edukacyjna komunikacja językowa? Jak można ową edukacyjną komunikację wyjaśnić? Jak i w jaki sposób rozumiane są wartości w językowo-komunikacyjnym świecie edukacji? Tak postawione problemy poprzedza pewna przesłanka wyartykułowana ongiś przez Jerzego Kmitę, iż: obiektywną funkcją praktyki edukacyjnej jest wdrażanie do... uczestnictwa w kulturze (por. J. Kmita, 1982; 1985; G. Banaszak, J. Kmita, 1994). Serdecznie zgadzając się z L. Witkowskim (1999, s. 22) sędzę, iż owo wdrażanie do uczestnictwa w kulturze od razu niesie za sobą pytanie o samą kulturę właśnie.

### **Kultura i uczestnictwo w kulturze**

Czyniąc zapleczem teoretycznym rozważań i badań nauki o kulturze, odwołuję się do podstawowych ustaleń społeczno-regulacyjnej teorii kultury Jerzego Kmity, (1982a) wraz z próbami ich wykorzystania w naukach o wychowaniu tak, jak czyni to A. Pluta (zob. 1996, 1997, 1997a, 1999, 2000).

Zgodnie z przyjętą tu perspektywą, kultura to sposób widzenia czy doświadczenia określonych obszarów aktywności ludzkiej, obszarów świata, a nawet świata jako całości – dający się przypisać tej czy innej historycznie ukształtowanej zbiorowości ludzkiej (zob. J. Kmita, 1996). Jednocześnie ujmuje się tu kulturę jako ponadindywidualną społeczną „rzeczywistość myślową”, a faktyczny jej świat tworzą normy i reguły obowiązujące społecznie (por. J. Kmita, 1982, 1982a; J. Sójka, 1994; J. Grad, U. Kaczmarek, 1996; W. Burszta, 1986; K. Zamiara, 1985).

Krócej można ująć to tak, iż na kulturę danej społeczności składają się powszechnie w niej respektowane przekonania normatywne i dyrektywne.

W refleksji nad kulturą (choć nie tylko w niej) pojawia się – sygnalizowane nieco wcześniej – pojęcie: uczestnictwa w kulturze. Należy tu wyraźnie odróżnić

uczestnictwo w kulturze od samej kultury, gdyż kultura jest bytem niezależnym od faktu w niej uczestnictwa. Tak więc partycypacja w kulturze ma charakter świadomościowy w tym znaczeniu, iż polega na ustalaniu odpowiednich sensów działań i obiektów kulturowych, dokonywaniu określonych operacji myślowych na treściach czy elementach funkcjonującej społecznie wiedzy (por. J. Grad, U. Kaczmarek, 1996; W. Burszta, 1986).

Uczestnictwo w kulturze symbolicznej polega na stosowaniu określonych jej przekonań jako przesłanek działania, bądź odwoływania się do nich przy ustalaniu sensów danych czynności lub wytworów kulturowych. Jest więc respektowaniem (w szczególności uświadamianiem, akceptującym bądź kontestacyjnym) składników kultury, w których kontekście możliwe staje się osiągnięcie zakładanych (a przewidywanych przez jej normy i reguły) sensów i trafna ich interpretacja (J. Grad, U. Kaczmarek, 1996).

Partycypacja jednostek w określonej dziedzinie kultury dokonuje się dzięki ich uczestnictwu w działaniach praktycznych danego typu, których zapleczem myślowym, świadomościowym regulatorem jest odpowiednia dziedzina sądów kulturowych. Z punktu widzenia podmiotu owych działań oznacza to kierowanie się przekonaniem kulturowym przy ich podejmowaniu, wykonaniu, interpretowaniu. Dla „zwykłego” uczestnictwa w kulturze, charakterystycznego dla przeważającej części społeczności, znamienne jest obiektywizujące stosowanie sądów kulturowych, typowe dla potocznego nastawienia wobec świata (G. Banaszak, 1991, s. 64–66).

### **Kultura dydaktyczno-pedagogiczna (edukacyjna) – uczestnictwo w edukacji**

Przyjmując, że da się wyodrębnić myślowe, ideacyjne zaplecze edukacji, przesądza się, iż edukacja posiada charakter kulturowy. Tak więc kultura dydaktyczno-pedagogiczna stanowi zaplecze świadomościowe organizujące edukacyjną praktykę. Dokonując uściślenia terminów kultura dydaktyczna i kultura pedagogiczna odnoszą to pierwsze do wartościowych instrumentalnie, a więc efektywnych praktycznie i kontrolowalnych w okolicznościach bezpośrednio uchwytanych praktycznie środków kulturowych działania edukacyjnego; drugie z kolei do wartościowań nieinstrumentalnych, a więc z zakresu „aksjologii wyższej”, możliwych do zrealizowania za pomocą środków instrumentalnych. Tak więc partycypacja jednostek w kulturze dydaktyczno-pedagogicznej (edukacyjnej) dokonuje się dzięki ich uczestnictwu w praktyce edukacyjnej, której zapleczem myślowym, świadomościowym regulatorem jest odpowiednia dziedzina sądów kulturowych tu dydaktyczno-pedagogicznych. Odnosząc powyższe do edukacji, do podmiotów wdrażających, tj. nauczycieli należy powiedzieć, że chcąc uczestniczyć w kulturze dydaktyczno-pedagogicznej muszą oni respektować

wać (świadomie przywoływać) sądy w tej kulturze zawarte; zarazem to one wyznaczają podejmowane przez nich czynności praktyczne, np. w ramach zajęć lekcyjnych. W ten sposób stają się oni uczestnikami praktyki edukacyjnej i zarazem uczestnikami kultury dydaktyczno-pedagogicznej.

### **Komunikacja edukacyjna (językowo-dydaktyczna)**

Aby dokonać wyjaśnienia tego, co rozumieć będę pod pojęciem komunikacji edukacyjnej kilka uwag wydaje się tu koniecznych. Otóż komunikacja językowa jako specyficzna praktyka społeczna jest zdeterminowana przez kulturę symboliczną (por. J. Kmita, 1982, 1982a; G. Banaszak, J. Kmita, 1994). Kultura dostarcza członkom danej społeczności niezbędnego narzędzia komunikacji w postaci języka – zespołu reguł, których respektowanie jest konieczne do osiągnięcia praktycznego celu, jakim jest porozumienie się z drugim człowiekiem. Opanowanie przez członków społeczności owych reguł językowych (gramatyczno-semantycznych) jest niezbędne. W przeciwnym razie nie możliwe byłoby porozumiewanie się ani żaden z typów praktyki społecznej. W innej stylizacji można ująć to tak: porozumiewamy się ze sobą – komunikując określone stany rzeczy – w takiej mierze, z takim stopniem efektywności, w jakiej (z jakim) respektujemy semantykę komunikacji wraz z jej założeniami – przesądzeniami (por. J. Kmita, 1982b, s. 173). Przyswajamy ją sobie na różne indywidualne sposoby i w takim też indywidualnie zróżnicowanym trybie stosujemy, respektujemy. Stąd właśnie bierze się indywidualistyczne złudzenie jednostkowo-subiektywnej perspektywy, w której źródłem kultury, a w szczególności – poznawania, wydaje się być indywidualne doświadczenie, podczas gdy jest ono tylko psychicznym narzędziem, dzięki któremu jednostka jest w stanie percypować w kulturze, a idąc dalej – w praktyce społecznej (por. J. Kmita, 1982b, s. 173). I jeszcze jedno wyjaśnienie: nie jest wszakże tak, że reguły semantyczne danego języka naturalnego, a więc swoiste, kulturowe reguły wiązania słów z rzeczami są raz na zawsze ustalone. Kulturę charakteryzuje dynamika, dotyczy to również semantyki (por. M. Roman, 2005, s. 80). Reguły semantyczne w przypadku komunikacji potocznej, jak stwierdza J. Kmita (1998, s. 82), są raczej rozmyte. Wykluczona jest jednak sytuacja, w której większość reguł ulega nagłej zmianie (por. M. Roman, 2005, s. 80). Tak więc komunikacja językowa jest możliwa właśnie dzięki temu, że przynajmniej do jakiegoś stopnia podzielamy z innymi pewne reguły języka.

Obecnie można stwierdzić, że: (a) mówienie stanowi fragment praktyki językowej w ramach której umieszczona jest praktyka interpretacyjna; (b) praktyki owe (językowa i interpretacyjna) zakładają z kolei, że osoba której wypowiedź poddawana jest postępowaniu interpretacyjnemu „znajduje się w orbicie” określonego języka wspólnotowego; (c) ów język wspólnotowy tworzony jest przez

odpowiednie przekonania (reguły): semantyczne, syntaktyczne, leksykalne i fonetyczne; (d) praktyka interpretacyjna humanistów dotycząc działań tak werbalnych, jak i działań pozawerbalnych – zawsze powiązanych ze specyficzną dla siebie komunikacją kulturową, odwołuje się do sądów kulturowych zróżnicowanych dziedzinowo według typów interpretowanych działań, np.: językowych, naukowych, religijnych, praktyczno-użytkowych, czy dydaktycznych i pedagogicznych (por. J. Kmita, 1998, s. 265–266).

W kontekście powyższych rozważań mogą już uściślić termin komunikowanie edukacyjne, które rozumiem szeroko, gdyż:

- (a) do zakresu tego pojęcia włączam manifestowanie, demonstrowanie czy okazywanie określonych stanów rzeczy, konsekwencją tego założenia jest podział komunikacji językowo-dydaktycznej na znakową i oznakową, dyskursywną (werbalną) i pozawerbalną (głównie obyczajową) (por. J. Kmita, 1973);
- (b) biorę pod uwagę nie tylko komunikowanie nadawcze, ale również odbiorcze, a więc akty polegające na interpretowaniu, rozumieniu określonych komunikatów. Jak podaje J. Kmita (1982, s. 126) zwłaszcza aktów interpretacji nie obejmuje się zwykle mianem komunikacji. W komunikacji edukacyjnej nauczyciela i ucznia złożona zdaje się być interpretacja związana z praktyką nauczycielską, gdyż posiada ona podwójny charakter: po pierwsze, rozumienia komunikatów uczniowskich, ale także – po drugie i ważniejsze – rozumienia jako wyniku takiej złożonej czynności interpretacyjnej jaką jest lekcja szkolna. W tym drugim przypadku sposób wykonywania lekcji i jej rezultat są rodzajem interpretacji tego, co każdy nauczyciel wcześniej zakłada w postaci konstrukcji o charakterze programu, planu, konspektu, czy scenariusza swojego działania;
- (c) komunikowanie językowo-dydaktyczne jest wartością stanowiącą środek realizacji pewnych wartości dalszych, nadrzędnych – konstytuowanych już w obrębie kultury dydaktycznej, a także kultury pedagogicznej;
- (d) język dydaktyczny posiada osobliwą, złożoną postać sekwencyjną, konstytuowaną przez respektowanie wymogów: (a) wyodrębnienia przez nauczyciela tego co podlega przyswajaniu przez ucznia, (b) stabilizowania procesu przyswajania, (c) sprawdzania stopnia przyswojenia, (d) uznawania i uwiarygodniania przez nauczyciela stopnia przyswajania (uczenia się) przez ucznia (por. A. Pluta, 4/1989, 1993, 2001, 2001a).

### **Rozumienie (interpretacja potoczna) oraz interpretacja rozumienia potocznego**

W tytule artykułu pojawią się jeszcze jeden istotny termin: rozumienie. Buzi on nadal wiele kontrowersji, stanowiąc interesującą płaszczyznę dociekań wielu dyscyplin naukowych w tym także pedagogiki (zob. J. Gnitecki, 1996;

K. Ablewicz, 2003; L. Witkowski, 1998; J. Rutkowiak, 1995; R. Kwaśnica, 1992). Rozważając formalne aspekty rozumienia K. Ablewicz (2003, s. 93) pisze: cały proces komunikacyjny rozgrywa się według rozumień. Problemem wszakże pozostaje interpretacja rozumienia – to, w jaki sposób badać rozumienie sensów (wartości) (tu komunikacyjno-dydaktycznych)?

Rozumienie dydaktyczne to inaczej zwykła interpretacja kulturowa, a więc stosowanie przez nauczyciela i ucznia reguł dydaktycznej interpretacji kulturowej przy podejmowaniu dydaktycznych czynności kulturowych. Odwołuję się tu do podstawowych ustaleń metodologicznych i kulturoznawczych Jerzego Kmita (1973). Tak więc interpretację humanistyczną (czyli procedurę przyporządkowania sensu określonym czynnościom i ich wytworom) można podzielić na dwie odmiany: (1) interpretację potoczną oraz (2) interpretację profesjonalną.

Co do punktu (1) to mogę jeszcze uzupełnić, że rozumienie potoczne: (a) to rodzaj „zwykłej” czynności uczestnika danej kultury partycypującego w kulturze dydaktycznej i praktyce edukacyjnej; (b) to potoczna, kulturowa interpretacja lekcji – sposób jej wykonania przez nauczyciela i odpowiednio przez ucznia; (c) to spontaniczne, automatyczne, często poprawne stosowanie się do reguł interpretacji przy podejmowaniu czynności symboliczno-kulturowych składających się na lekcję szkolną; (d) w tym przypadku możemy mówić o rozumieniu w sensie „wiedzieć jak” (por. G. Banaszak, J. Kmita, 1994; M. Buchowski, 1990).

Co do interpretacji profesjonalnej (2) to mam tu na myśli: (a) rodzaj wyjaśniania działań ludzkich i ich rezultatów na drodze odwołania się do (celów) działających podmiotów ich wiedzy wskazującej, jakie środki są skuteczne w osiąganiu owych celów (por. J. Such, M. Szcześniak, 2006, s. 15). Dodatkową przesłanką działań ludzkich jest tzw. założenie o racjonalności (por. J. Kmita, 1973 s.15–22); (b) interpretacja humanistyczna jest czynnością formułowania odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego X podjął taką to a taką czynność?” albo „Dlaczego X nadał wytworowi swojej czynności takie to a takie cechy?”. Odpowiedź składałaby się z: (1) założenia o racjonalności; (2) opisu wiedzy X-a wyodrębniającej możliwe do podjęcia przez niego czynności oraz określającej ich rezultaty; (3) opisu charakterystycznego dla X-a porządku wartości utworzonego z owych rezultatów, takiego, że rezultat rozważanej czynności jest wartością preferowaną (por. J. Kmita, 1973, s. 23). Dane, na których opiera się interpretacja humanistyczna, określają min. sens (wartość<sup>1</sup>) podjętej przez daną osobę czynności, czy też sens (wartość) przysługującej wytworowi podjętej czynności. Ten właśnie rodzaj interpretacji został zastosowany w badaniach<sup>2</sup> nad rozumieniem (interpretacją potoczną) wartości w komunikacji językowo-dydaktycznej.

<sup>1</sup> Wartość maksymalnie preferowana, a więc wartość, której wybór wyznacza z kolei podjęcie danej czynności racjonalnej nazywamy sensem czynności racjonalnej (J. Kmita, 1973, s. 22).

<sup>2</sup> Szerzej na temat stosowanej przeze mnie procedury badawczej można przeczytać w mojej pracy: *Między rozumieniem a postrzeganiem komunikacji dydaktycznej*, Częstochowa 2006.

## **Sekwencja językowo-dydaktyczna podstawą do badania komunikowania językowo-dydaktycznego i rozumienia wartości**

W edukacji mamy do czynienia z czynnościami nauczyciela i ucznia wyrażonymi w języku. Pozostają one w określonej odległości od języka wspólnotowego i wartości (sensów, celów) zakładanych w dydaktyce i pedagogice. Na uwagę zasługuje fakt, iż badaczowi empirycznie dane są nie (zamierzone) czynności podjęte (dydaktyczne czynności komunikacyjne nauczyciela i ucznia), lecz czynności wykonane (rzeczywiste, rejestrowalne). Jednak kształt (zamierzonej) czynności podjętej współwyznacza kształt czynności wykonanej. Innymi słowy: w pewnych przypadkach to co idealne i to co rzeczywiste jest na tyle sobie bliskie, że dla celów praktycznych możemy nie odróżniać czynności (zamierzonej) podjętej od czynności wykonanej, w pewnych innych jednak – to, co rzeczywiste, zasadniczo różni się od tego co idealne (por. J. Kmita, 1973). Za różnicę między czynnościami wykonanymi a idealnymi czynnościami podjętymi odpowiadają: (a) wewnętrzna niedoskonałość i niekompletność wiedzy podmiotu; (b) nieadekwatność tej wiedzy. Niezależnie od różnic pewna cecha zawsze jest wspólna; czynności ujętej idealizacyjnie i jej skonkretyzowanemu odpowiednikowi przysługuje ten sam sens (ta sama wartość) (J. Kmita, 1973, s. 207–208). Owe wartości (sensy) wyznaczone są przez odpowiednie sądy normatywne powszechnie respektowane należące do (a) języka jako dziedziny kultury i (b) kultury dydaktyczno-pedagogicznej.

Podstawą do badania rozumienia wartości (sensów) w komunikacji językowo-dydaktycznej określonych stanów rzeczy w oparciu o reguły interpretacji kulturowej jest elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna i jej składniki konstytutywne. Sensy poszczególnych składników powiązane są ze sobą relacją podporządkowania aksjologicznego z dominującym sensem owej sekwencji. Zakładana idealizacyjnie<sup>3</sup> elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna powinna być zrealizowana po prostu w „czterech krokach językowo-dydaktycznych”, tj. w czterech parach czynności językowo-dydaktycznych nauczyciela i ucznia: wskazywania-identyfikowania, wzywiania-podejmowania, sprawdzania-okazywania oraz konstatowania-uwiarygodnienia.

Sekwencja językowo-dydaktyczna określonego stopnia złożoności jest złożoną i dającą się powtarzać (ponawiać) w określony sposób czynnością subiektywno-racjonalną podjętą przez nauczyciela (i odpowiednio przez ucznia) ze

<sup>3</sup> Przez idealizację rozumiemy na ogół konstrukcję myślową, przypisującą badanemu obiektowi wartości ekstremalne (graniczne) pewnych cech czy wielkości, przysługujących obiektom rzeczywistym jedynie w pewnym stopniu. W rezultacie otrzymujemy pewien uproszczony model obiektu, zwany często (jego) typem idealnym (por. J. Such, M. Szeżeńskiak, 2006, s. 14; zob. także J. Kmita, 1973).

względu na dany jej sens językowo-dydaktyczny. Sensem czynności dydaktycznej jest uregulowane przez postępowanie dydaktyczne nauczyciela wdrażanie uczniów do uczestnictwa w pewnej dziedzinie kultury za sprawą językowego komunikowania się.

### Wykonana lekcja jako przykład rozumienia wartości w komunikacji językowo-dydaktycznej

Prezentowane sekwencje językowo-dydaktyczne pochodzą z fragmentu lekcji szkolnej zarejestrowanej na taśmie VHS. Była to lekcja historii w III klasie liceum ogólnokształcącego w Częstochowie na temat *Próby zjednoczenia Królestwa Polskiego na przełomie XIII i XIV wieku*<sup>4</sup>. W pierwszej tabeli umieszczono zapis fragmentu lekcji szkolnej oraz wyróżniono czynności językowo-dydaktyczne (oznaczone liczbami arabskimi) w oparciu o przyjęty model procesu komunikacji językowo-dydaktycznej. W drugiej tabeli zaprezentowano reguły wdrażania i przyswajania przekonań na przykładzie trzeciej sekwencji elementarnej.

Zapis fragmentu zajęcia lekcyjnego	Czynności językowo-dydaktyczne
	<b>Sekwencja elementarna nr I</b>
N: A czym się różni Dagmara, rozejm od pokoju?	N(1): A czym się różni
U: y..., że po prostu, y...	(2): Dagmara,
N: No, proszę. Trzeba powiedzieć czym jest rozejm, czym jest pokój? I teraz, jakie są różnice między ...?	(3): rozejm od pokoju?
U: No, na przykład państwa zawierają pokój to, że nie wiem, że na przykład, że nie prowadzą między sobą wojny, jest już spokój między nimi. A rozejm to na przykład na parę lat jest zawarty, na 6 lat i w tym okresie...	U(4): y..., że po prostu, y...
N: Ale wtedy też nie ma pokoju? Nie walczą?	N(5): No, proszę.
U: Jest, jest ale w tym okresie na przykład 6 lat jest pokój.	(6): Trzeba powiedzieć,
N: No to jaka jest różnica?	(7): czym jest rozejm,
U: No, nie wiem. Ja nie umiem tego wytłumaczyć	(8): czym jest pokój?
N: Wiesz na czym polegało...?	(9): I teraz,
U: Wiem.	(10): jakie są różnice między...?
N: ... jedno zjawisko? Na czym drugie i nie potrafisz wytłumaczyć różnicy?	U(11): No, na przykład państwa zawierają pokój to, że nie wiem, że na przykład, że nie prowadzą między sobą wojny, jest już spokój między nimi. A rozejm to na przykład na parę lat jest zawarty, na 6 lat i w tym okresie...
U: /trzyma w dloniach długopis i obraca nim/	N(12): Ale wtedy też nie ma pokoju?
	(13): Nie walczą?
	U(14): Jest, jest ale w tym okresie na przykład 6 lat jest pokój.
	N(15): No, to jaka jest różnica?
	U(16): No, nie wiem. Ja nie umiem tego wytłumaczyć.

<sup>4</sup> Wybrany fragment prezentowany w niniejszym artykule pochodzi z prowadzonych przez autorkę badań nad komunikowaniem dydaktycznym.



<p>N: Daj. Ja złamię ten długopis za ciebie  U: Nie  N: No nie męcz się, no  U: On jest pęknięty i tak  N: Spróbuj, pomyśl. Przecież już powiedziałaś tylko zastanów się na czym różnica polegała? Jedno i drugie kończyło działania wojenne.  Tak?  U: Tak, ale jedno kończyło na nieokreślony czas a drugie kończyło na określony czas  N: Nie  N: Jedno kończyło na zawsze a drugie na czas z góry określ... ?  U: ...ślony  N: Określony. Czyli rozejm jest to czasowe zawieszenie działań wojennych. A powiedz mi, czy za życia Stanisława Koniecpolskiego był to ostatni rozejm zawarty ze Szwedami?  U: Za życia Stanisława Koniecpolskiego...?  N: Tak. W którym roku zmarł Stanisław Koniecpolski?  U: y... W 1642 roku, 11 marca  N: Zgadza się. Na co?  U: Na nerki  N: Na nerki.  U: No..., nie, nie, to nie był ostatni rozejm  N: Zgadza się</p>	<p>N(17): Wiesz na czym polegało...?  U(18): Wiem  N(19): .... jedno zjawisko?  (20): Na czym drugie  (21): i nie potrafisz wytłumaczyć różnicy?  U(22): <i>/trzyma w dłoniach długopis i obraca nim/</i>  N(23): Daj.  (24): Ja złamię ten długopis za ciebie  U(25): Nie  N(26): No nie męcz się, no  U(27): On jest pęknięty i tak  N(28): Spróbuj,  (29): pomyśl.  (30): Przecież już powiedziałaś  (31): tylko zastanów się  (32): na czym różnica polegała?  (33): Jedno i drugie kończyło działania wojenne.  (34): Tak?  U(35): Tak, ale jedno kończyło na nieokreślony czas a drugie kończyło na określony czas  N(36): Nie</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr II</b>  N(37): Jedno kończyło na zawsze  (38): a drugie na czas z góry określ... ?  U(39): ...ślony  N(40): Określony. (41) Czyli rozejm jest to czasowe zawieszenie działań wojennych.</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr III</b>  N(42): A powiedz mi,  (43): czy za życia Stanisława Koniecpolskiego był to ostatni rozejm zawarty ze Szwedami?  U(44): Za życia Stanisława Koniecpolskiego...?  N(45): Tak.  (46): W którym roku zmarł Stanisław Koniecpolski?  U(47): y... W 1642 roku, 11 marca  N(48): Zgadza się.</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr IV</b>  N(49): Na co?  U(50): Na nerki  N(51): Na nerki.</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr V</b>  U(52): No..., nie, nie, to nie był ostatni rozejm  N(53): Zgadza się</p>
--	--

Czynności językowo-dydaktyczne oraz reguły wdrażania i przyswajania przekonań na przykładzie sekwencji elementarnej nr III

Czynności językowo-dydaktyczne Sekwencja elementarna nr III	Reguły przekazywania i przyswajania (językowo-dydaktyczne wartości instrumentalne)
N(42): A powiedz mi, U/czynności entymematyczne uczennicy/	Reguła wdrażania – sens: zadawanie czynności do wykonania Reguła przyswajania – sens: „reakcja” na polecenie
N(43): czy za życia Stanisława Koniecpolskiego był to ostatni rozejm zawarty ze Szwedami? U(44): Za życia Stanisława Koniecpolskiego...?	Reguła wdrażania – sens: sprawdzenie stopnia opanowania przekonań przez pytanie Reguła przyswajania przekonań – sens: sprawdzenie przez pytanie
N(45): Tak.	Reguła wdrażania – sens: sprawdzenie przez odpowiadanie
N(46): W którym roku zmarł Stanisław Koniecpolski?	Reguła wdrażania – sens: sprawdzenie stopnia opanowanych przekonań przez pytanie
U(47): y... W 1642 roku, 11 marca	Reguła przyswajania – sens: sprawdzenie przez odpowiadanie
N(48): Zgadza się. U/ czynności entymematyczne ucznia/	Reguła wdrażania –sens: konstatowanie dydaktyczne Reguła przyswajania – sens: upewnianie się ucznia (uwiarygodnienie)

## Omówienie i konkluzje końcowe:

### 1) Rozumienie wartości językowo-dydaktycznych

Sensem (wartością maksymalnie preferowaną) wykonanych czynności językowo-dydaktycznych (instrumentalnych) nauczyciela i odpowiednio uczennicy w przestudiowanych sekwencjach (I–V) jest sprawdzenie stopnia opanowania przekonań (sądów) historycznych. Sądy historyczne wdrażane przez nauczyciela muszą zostać ujęte dydaktycznie i dopiero w takiej formie mogą zaistnieć w nauczaniu. Są do tego „zmuszane” przez konstatacje ściśle dydaktyczne. Poszczególne czynności instrumentalne i ich sensy (1–53) stanowiąc system relacyjny, wypełniają kontekst kulturowy sensu czynności głównej, co w tym przypadku oznacza sprawdzenie stopnia opanowania przekonań historycznych właśnie. Dzieje się tak, gdyż wkraczając na lekcję stajemy się jedną ze stron procesu dydaktycznego i jesteśmy kulturowo zobowiązani respektować sądy normatywno-dyrektwalne kultury dydaktycznej i jej uzupełnienia światopoglądowego zawartego w kulturze pedagogicznej.

### 2) Rozumienie aktów komunikacyjno-normatywnych (wychowawczych)

Co do interpretacji kontekstu pedagogicznego czynności edukacyjnych, to polega on na analizie upedagogicznionych wartości dydaktycznych podstawowych (co?) i instrumentalnych (jak?) ujętych jako wartości perswadowane w ich powiązaniu aksjologicznym z wartościami pedagogicznymi/instrumentalnymi: w jaki sposób? oraz ostatecznymi: po co? Uczniowie jako odbiorcy czynności

komunikacyjno-normatywnych, stosując odpowiednie normy jednostkowe, dokonują wartościowań pedagogicznych. Normy pedagogiczne (światopoglądowo-pedagogiczne) regulują: (1) stosunek aksjologiczny do „życia szkolnego” (ról ucznia, stosunek do roli nauczyciela, itd.); (2) porządkują aksjologicznie przebieg procesu własnej edukacji; (3) stosunek między wartościami przyswajanymi w edukacji a wartościami związanymi z ich uczestnictwem „na zewnątrz” edukacji. W przedstawionym fragmencie lekcji szkolnej uczennica wykonuje to, co zamierzył i zakomunikował nauczyciel (powiedz – uczennica mówi, zadaje pytanie – uczennica odpowiada, skup się – czynność entymematyczna uczennicy, pomyśl – czynność entymematyczna, itd.). Można zadać pytanie dlaczego uczennica wykonuje te czynności? Dlatego, że między odmową wykonania polecenia a tymże poleceniem nie istnieje prosty związek przyczynowy, choć można byłoby wskazywać relację psychologiczną (uczennica boi się nauczyciela). Wykonanie czynności wskazywanej przez nauczyciela następuje znacznie częściej ze względu na obowiązujące normy kulturowe (obyczajowe, konwencje szkolne, reguły w klasie). Wówczas mówimy, że uczeń jest osobowością kulturową: np. normalnym, zdyscyplinowanym, grzecznym uczniem. Między symboliczną komunikacją dydaktyczną nauczyciela – zakomunikowaniem a wykonaniem ze strony ucznia (lub odmową wykonania) włączona zostaje pewna norma pedagogiczna i pewna dyrektywa pedagogiczna, nakazująca poprzez wykonanie (lub nie) komunikować dydaktycznie lub/i wychowawczo jakiś stan „S”. Odwołując się do przykładu z lekcji można stwierdzić, że: przekonanie potoczno-dydaktyczno-wychowawcze o kształcie „aby zmanifestować akceptację wartości, jaką jest »dobre wychowanie«, należy regularnie wykonywać polecenia (i inne wskazane przez nauczyciela czynności) odnoszące się do różnych merytorycznie treści kulturowych. »Bycie grzecznym«, »dobrze wychowanym« to wartości ze sfery komunikacji normatywnej, znajomość zaś wiedzy tu np. historycznej jest z zakresu doświadczenia kulturowego, symbolicznie dydaktycznego”.

## Literatura

- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczych*, Kraków.
- Banaszak G., Kmita J. (1994), *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa.
- Banaszak G. (1991), *Formy współczesnej kultury muzycznej*, Warszawa.
- Buchowski M. (1990), *Racjonalność. Translacja. Interpretacja*, Poznań.
- Burszta W. (1986), *Język a kultura w myśli etnologicznej*, Wrocław.
- Gnitecki J. (1996), *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra.
- Grad J., Kaczmarek U. (red.) (1996), *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań.
- Kmita J. (1982), *O kulturze symbolicznej*, Warszawa.

- Kmita J. (1985), *Kultura i poznanie*, Warszawa.
- Kmita J. (1982a), *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa.
- Kmita J. (1996), *Zakład Historii i Metodologii Nauk o Kulturze (informacja)*, [w:] U. Kaczmarek (red.), *20-lecie Instytutu Kulturoznawstwa*, Poznań.
- Kmita J. (1982b), *Scjentyzm i antyscjentyzm*, [w:] Z. Cackowski (red.), *Poznanie – Umysł – Kultura*, Lublin.
- Kmita J. (1998), *Jak słowa łączą się ze światem. Studia krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań.
- Kmita J. (1973), *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1992), *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa.
- Pluta A. (1996), *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury. Teoretyczno-metodologiczne myśli przewodnie do użytku nauczycieli akademickich i studentów pedagogiki*, Częstochowa.
- Pluta A. (1997), *Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej*, Częstochowa.
- Pluta A. (1997a), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Częstochowa.
- Pluta A. (1999), *Szkice o edukacji i kulturze*, Poznań.
- Pluta A. (2000), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Częstochowa.
- Pluta A. (4/1989), *Edukacja – światopogląd – dydaktyka*, „Ruch Pedagogiczny” 4/1989.
- Pluta A. (1993), *Osobliwości esencjonalnej budowy dydaktycznych czynności kulturowych konstytuujących wczesnoszkolną edukację dziecka. Teoretyczne, metodologiczne i praktyczne aspekty rekonstrukcji*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, Kielce.
- Pluta A. (2001), *Interpretacja innowacją w diagnostyce dydaktyczno-pedagogicznej i w pracy nauczyciela*, [w:] A. Pluta, J. Zdański (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*, Częstochowa.
- Pluta A. (2001a), *Osobliwości komunikacji dydaktycznej w różnych kontekstach systemu edukacyjnego*, [w:] W. Kojs (red.) przy współudziale Ł. Dawid, *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problem*, Katowice.
- Roman M. (2005), *Potoczna komunikacja językowa w perspektywie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury Jerzego Kmity oraz semantyki Donalda Davidsona – szkic porównawczy*, [w:] K. Zamiara (red.), *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość*, Poznań.
- Rutkowiak J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Such J., Szcześniak M. (2006), *Filozofia nauki*, Poznań.
- Sójka J. (red.) (1994), *Perspektywy refleksji kulturoznawczej*, Poznań.
- Witkowski L. (1999), *O metaaksjologiczne przesłanki reformy edukacji (trójkąt orientacji w kulturze)*, [w:] A. Pluta (red.), *Szkice o edukacji i kulturze. Materiały z sympozjum naukowego „Edukacja a kultura. Oblicza tradycji – transformacje wpływów w teorii i praktyce.”*, Poznań.
- Witkowski L. (1998), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa.
- Zamiara K. (red.) (1985), *O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultur*, Warszawa.