

Jolanta Gabzdyl

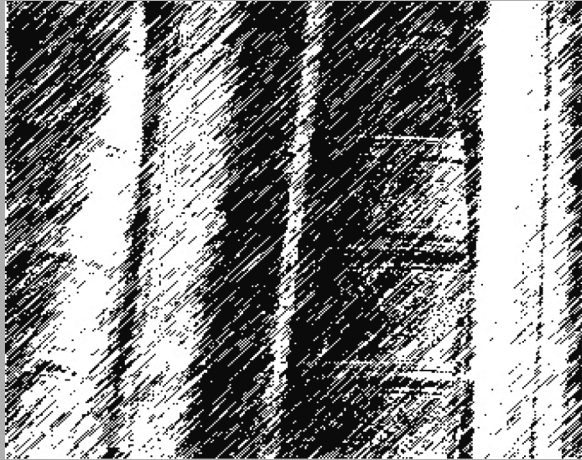
O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń

Chowanna Tom jubileuszowy, 239-258

2009

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JOLANTA GABZDYL

O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń

About modality of (teacher's) question and instructions

Abstract: This paper is devoted to a variety of structures and modalities of teacher's questions and instructions, including the elements of construction – so called “operators” and “objects”. It presents characteristics of modality – perceived as a special power on the scale: must / may – regarding notions “simple” and “complex”, including “complete” and “incomplete” patterns of the construction of teachers' questions and instructions.. Although this analysis doesn't cover the problem completely, it enables the preliminary recognition of used patterns varieties and lays directions of further analyses.

Key words: questions and instructions, teacher, modality, power, scale: must / may

Potrzeba podejmowania rozważań nad nauczycielskimi pytaniami i poleceniami (nazywanymi także zadaniami dydaktycznymi) wynika przede wszystkim stąd, iż w edukacji szkolnej – specyficznym przypadku komunikacji, porozumiewania się – służą one jako narzędzia wywierania bezpośredniego wpływu na uczniów, a przy tym pozostają w ścisłej zależności sprawczej od ideałów i celów edukacyjnych. Każdej koncepcji kształcenia przyporządkowane są specyficzne dla niej pytania i polecenia. Wyznaczają one przebieg i końcowe wyniki procesu nauczania-uczenia się uczniów; ich realizacja prowadzi do kształtowania się takich, a nie innych cech osobowości uczniów (K o j s, 1994, s. 36–37, 42, 48). Sugerowane tu rozumienie pytań i poleceń ujmuje aspekt „sprawowania swoistej władzy nauczyciela nad uczniami” – co zgodne jest zarówno z ujęciami filozofów, logików, semiotyków, prakseologów (w tym prakseosemiotyków), psychologów, jak i pedagogów (zwłaszcza dydaktyków), którzy pytania i/lub polecenia traktują na równi z żądaniem, rozkazem, nakazem / zakazem, zaleceniem, prośbą itp. W szerszym spojrzeniu na ten aspekt nauczycielskich pytań i poleceń ważne staje się poznanie różnych punktów widzenia. Stąd w niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną strukturalne i wynikające z nich modalne właściwości nauczycielskich pytań i poleceń – w świetle poglądów wybranych przedstawicieli wymienionych tu dyscyplin nauki.

Pytania i polecenia (nauczyciela) i ich modalność „typu: władza”

Nawiązując najpierw do ujęć prakseologów, podkreślę, iż „w istocie rzeczy władza nad ludźmi, to nic innego, jak możliwość kierowania” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 384). Kierowanie zakłada podporządkowanie. Ową władzę komunikatu zdaniowego – w prakseologicznej terminologii: zlecenia, polecenia, zadania – „zleceńodawcy” nad jego „zleceńbiorcą” można opisać jako „wiadomość idącą z wyższego szczebla hierarchii organizacyjnej do niższego” (P s z c z ó ł k o w s k i, 1978, s. 297), a także jako „wiadomość pochodzącą od kierownika, a przekazaną kierowanemu, informującą go, jakiego działania oczekuje odeń kierownik [...] i zawierającą stanowcze żądanie zastosowania się do niej” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 387, 418).

Uwzględniając założenia, iż: (1) język, rozumiany jako narzędzie semiotyczne, podobnie jak każde narzędzie czy też rzecz, „można rozpatrywać co najmniej z dwóch istotnych stron – od strony struktury i od strony funkcji” (W ó j c i k, 1969, s. 28); (2) skoro „struktura rzeczy wyznacza [...] jej funkcjonalność”, „struktura narzędzia wyznacza jego funkcjonalność, a zatem również struktura komunikatu decyduje o jego zdadności do określonego informowania” (Tamże), poglądy dotyczące istoty pytań zawarte w poszczególnych ujęciach logików (filozofów) przedstawię z wyeksponowaniem aspektów konstrukcji i wynikającej z nich modalności pytań.

„W logicznej teorii pytań, w której pytania utożsamia się z pewnymi rozkazami [wyróżn. – J.G.], przez rozkazy rozumie się zdania specjalnego rodzaju, rozpoczynające się od wyrażenia »niech tak będzie, że«, będącego jednym z funkcyjów imperatywnych” (K u b i ń s k i, 1971, s. 97). Dlatego koncepcję, według której pytania są rozkazami, T. Kubiński nazywa imperatywną, a jako jej twórcę podaje L. Åqvista. Nieco dalej zaś wyjaśnia: „Mówiąc [...] o przedstawicielach poglądu imperatywnego w logice pytań za prekursora L. Åqvista można [z kolei] uznać Bernarda Bolzana, który [...] znaczenie zdania pytajnego *P* utożsamia ze znaczeniem zdania »Żądam informacji *P*«” (Tamże, s. 108). L. Åqvist wzoruje się, jak piszą T. K u b i ń s k i (1971, s. 107) i J. P e l c (1991, s. 287), na ujęciu J. H i n t i k k a (1992, s. 395), który proponuje interpretować pytania jako „domaganie się informacji (wiedzy)”, wskazując przy tym na „operator żądający lub życzący” związany z realizowaniem „jakiegoś działania w celu wykonania rozkazu” (Tamże, s. 396), zawartego w operatorze pytania. Przedstawia to także za pomocą następującej parafrazy pytania: „Spraw, abym [wiedział, kto zabił Juliusza Cezara] [wyróżn. – J.G.]” (Tamże, s. 395). J. Hintikka zwraca także uwagę na występujące w każdym pytaniu *desideratum*, czyli „opis poznawczego stanu rzeczy, do którego adresat pytania ma zgodnie z życzeniem zadającego pytanie doprowadzić [wyróżn. – J.G.]. [...] operator rozkazujący jest jednakowy dla wszystkich pytań [...], podczas gdy *desideratum* zmienia się wraz ze zmianą pytania. Toteż właśnie *desideratum* wyznacza wszystkie wyróżniające własności rozmaitych rodzajów pytań” (Tamże, s. 395–396).

W terminologii K. A j d u k i e w i c z a (1985)¹ *desideratum* pytania oznacza *datum quaestionis* („daną pytania”), tj. funkcję zdaniową stanowiącą schemat odpowiedzi na pytanie. Pytaniom natomiast przyporządkowane są zdania orzekające, tj. odpowiedzi. Schemat możliwej odpowiedzi to *datum quaestionis*, a zawarta w nim zmienna – niewiadoma pytania, której zakres określa wyrażenie w postaci: (1) partykuły „czy” – „pytania rozstrzygnięcia”, ujmujące tylko dwie odpowiedzi prawdziwe (sprzeczne): „tak” lub „nie”; odnoszące się do potwierdzenia lub zaprzeczenia danego (w pytaniu) założenia, sądu,

¹ Jak wyjaśnia K. Ajdukiewicz: „W każdym zdaniu pytajnym wyróżnić można, jako jego część, całe zdanie w sensie logicznym lub przynajmniej fragment takiego zdania. Nadto wchodzi w skład zdania pytajnego partykuła pytająca, mająca postać zaimka lub przysłówka pytajnego, ewentualnie wraz z bliższymi jego określeniami, lub znak pytania, a często jedno i drugie. [...] funkcja zdaniowa wyznaczona jest, po części, przez fragment zdania w sensie logicznym, zawarty w zdaniu pytajnym, po części zaś, przez partykułę pytającą, która wskazuje, w którym miejscu ma ten fragment zdania zostać uzupełniony przez zmienną, aby powstała funkcja zdaniowa, będąca schematem odpowiedzi na to pytanie. Np. zaimek pytajny »kto« w zdaniu pytajnym »kto zabił Cezara?« wskazuje, że fragment zdania »zabił Cezara« należy uzupełnić zmienną »x« tak, by ona stała na miejscu podmiotu; zaimek »kogo« w zdaniu pytajnym »kogo zabił Brutus?« wskazuje, że zmienna ma pełnić rolę przedmiotu »x-a zabił Brutus« itp.” (A j d u k i e w i c z, 1985, s. 279).

przypuszczenia itp.; (2) zaimka bądź przysłówka pytajnego – „pytania dopełnienia (inaczej: uzupełnienia)”, tj. wszystkie inne pytania; „pytania uzupełnienia dostarczają częściowej informacji i wyznaczają kierunek uzupełnienia tej informacji do określonego poziomu. [...] I tak np. słowo »gdzie« wskazuje, że rozważamy zbiór miejsc, słowo »kiedy« wskazuje na zbiór odcinków czasowych, słowo »jak« na zbiór metod, czyli sposobów itd.” (M a r c i s z e w s k i, 1977, s. 30–31)².

Uzupełniając wskazywaną tu, za logikami (filozofami), istotę struktury zdań pytajnych (w tym odpowiedzi), czyli zdań, które „wyrażają [...] żądanie czy prośbę o udzielenie określonego rodzaju informacji” (Z i e m b i ń s k i, 1995, s. 130), zwraca się także uwagę na: (1) dopuszczalną złożoność pytań – W. M a r c i s z e w s k i (1977, s. 29) pisze o niej: „Możliwa jest i taka budowa pytania, że zawiera ono więcej niż jedną niewiadomą, na przykład: Kto, gdzie i kiedy był pierwszym królem elekcyjnym?”; (2) równoważność pytań (w tym klas pytań) – T. K u b i ń s k i (1971, s. 11) scharakteryzował ją następująco: „Pytania rozpoczynające się od operatorów pytajnych jednego typu można [...] sprowadzać do pytań zaczynających się operatorami innego typu, redukując tym samym jak gdyby wielość rozważanych operatorów pytajnych. Sprowadzenia tego dokonuje się w drodze wykazania równoważności dwóch pytań rozpoczynających się od odmiennych operatorów pytajnych”. T. K u b i ń s k i (1971) określił przy tym wiele różnych pojęć równoważności pytań (w tym klas pytań). Oto niektóre z licznych przykładów (Tamże, s. 37, 42, 43):

- A. „»Dlaczego nastąpił wybuch pierwszej wojny światowej?« [...] można uznać za równoznacznik wyrażenia [...] »Co było przyczyną wybuchu pierwszej wojny światowej?«”
- B. „Przez definicje realne rozumie się na ogół odpowiedzi na pytanie wyrażone zdaniem pytajnym »Czym jest dany przedmiot?« Definicje realne stanowią więc odpowiedzi na pytania, wyrażone takimi zdaniami pytajnymi jak (1) »Co to jest Buenos Aires?«, (2) »Kim są hugonoci?«, (3) »Co to jest telewizor?«, (4) »Kim jest Izaak Newton?«”
- C. „Bardzo często pytamy (7) »Co to jest?« wskazując na odpowiedni przedmiot. Zdanie pytajne (7) może być jednoznaczne dopiero wtedy, gdy rozważa się je w określonej sytuacji, którą w szczególnym przypadku może być gest wskazujący na określony przedmiot oraz przedmiot wskazywany. Dlatego pytanie wyrażone zdaniem pytajnym (7) nazwałem [...] *pytaniem okazjonalnym* (podkr. – J.G.). Jako odpowiedź na powyższe pytanie słyszymy zdania postaci (8) »To jest telewizor«, (9) »To jest odkurzacz«, (10) »To jest długopis«, (11) »To jest waltornia«, i tym podobne.”

² W. Marciszewski w swoich rozważaniach zatytułowanych *Pytanie jako alternatywa odpowiedzi*, nawiązując do logicznej teorii pytań K. Ajdukiewicza, wskazuje także na to, iż: „Każdemu pytaniu jest przyporządkowany pewien zbiór zdań oznajmujących, mianowicie zbiór możliwych odpowiedzi. [...] Znaczy to, że pytanie, rozważane od strony semantycznej, zawiera alternatywę odpowiedzi, których można udzielić na to pytanie. Ten opisowy, czyli semantyczny składnik pytania, mający strukturę alternatywy, nazwiemy ZAŁOŻENIEM pytania. Schemat każdej z możliwych odpowiedzi nazywamy DATUM QUAESTIONIS. Zawarta w nim zmienna nazywa się NIEWIADOMĄ PYTANIA” (M a r c i s z e w s k i, 1977, s. 29).

Zarówno T. Kubiński, jak i J. Hintikka w przedstawianiu istoty struktury zdań pytajnych stosują termin „operator”. Należy jednak podkreślić odmiennność nadanych przez nich znaczeń – wyrazili to, stosując „przymiotniki modyfikujące”³ znaczenie owych „operatorów” w postaci: „żądanego, życzącego” i „pytajnego”. Nawiązując jednocześnie do przyjętego przez J. G i e d y m i n a (1964, s. 20) znaczenia „pytajnika (zdania pytajnego)”, rozumianego „jako pewien symbol pragmatyczny, mianowicie jako symbol żądania informacji semantycznej, czyli jako symbol formułujący zadanie polegające na szukaniu informacji semantycznej. Pytajnik tak rozumiany sam również przekazuje informacje, ale nie informację semantyczną, lecz d y r e k t y w a l n ą (polecenie, rozkaz, zadanie)” – godne podkreślenia jest to, iż „operator żądający, życzący” „przekazuje informację dyrektywalną (polecenie, rozkaz, zadanie)”; z kolei „operator pytajny” oznacza „żądanie informacji semantycznej”, ujmuje „zadanie polegające na szukaniu informacji semantycznej”⁴.

W ujęciach pedagogów, dydaktyków oraz – zdarza się – psychologów nie tylko nauczycielskie „pytanie traktowane jest na równi z rozkazem, żądaniem, prośbą” (M i e s z a l s k i, 1975, s. 44), ale także nauczycielskie polecenie (zob. cytaty 1–5). Zarówno te pytania, jak i polecenia postrzegane są nie tylko jako „semiotyczne narzędzia pracy nauczyciela”, ale także jako „narzędzia (środki) osiągnięć celów kształcenia” (cytaty 6–8).

1. Pytanie to sformułowanie określonego stanu niewiedzy z żądaniem lub z życzeniem pod czymś adresem celem usunięcia tego stanu (dotyczy to również pytań nauczycielskich). (P i e t e r, 1963, s. 249).
2. Przez pytanie rozumie się zdanie pytające [...] zrodzone w określonej sytuacji poznawczej, które zawiera żądanie [...] znalezienia odpowiedzi, czyli ustalenia związków, zależności i stosunków między znaną rzeczą, zjawiskiem, procesem, zdarzeniem (ogólnie przedmiotem). W żądaniu (rozkazie) zawierającym pytanie podaje się, jaki rodzaj związku, zależności i stosunku należy ustalić (R a c i n o w s k i, 1967, s. 11).
3. Z uwagi na to, że pytanie zawsze dotyczy informacji, można powiedzieć, iż jest ono sposobem wyrażania niepełnej struktury działania informacyjnego i – równocześnie – żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (przyjawszy moment sformułowania pytania za czas teraźniejszy) (K o j s, 1994, s. 33).
4. [...] »zadanie« przybiera czasem postać polecenia, czasem zaś postać pytania. Może być wyrażone zarówno zdaniem: »Wymień rzeki wpadające do Bałtyku«, jak i zdaniem: »Jakie rzeki wpadają do Bałtyku?«. [...] Zadanie [...] ma charakter wymagania, polecenia, rozkazu i jest wyrażane w zdaniu rozkazującym. [...] możemy wyrazić zadanie w formie zdania rozkazującego, jak i w formie zdania pytającego [...]. (S o ś n i c k i, 1963, s. 1–2).

³ Rozróżnienie między przymiotnikami modyfikującymi a determinującymi (w tym: abotulującymi i konfirmującymi) – patrz: K. T w a r d o w s k i (1965, s. 373–375).

⁴ Cyt. za T. K u b i Ń s k i m (1971, s. 11): „[...] pytania występujące w języku sformalizowanym [...] rozpoczynają się zawsze od wyrażen zwanych operatorami pytajnymi. Po operatorze pytajnym następuje funkcja zdaniowa. W skład operatora pytajnego wchodzi zawsze zmienna lub też kilka zmiennych. Wszystkie te zmienne są zmiennymi wolnymi w funkcji zdaniowej następującej po operatorze pytajnym”.

5. [...] [polecenia – J.G.] wyrażają wymagania nakładane przez osoby nadrzędne wobec im podporządkowanych. [...] polecenie to żądanie wykonania czegoś (P o p l u c z, 1990, s. 7).
6. „Pytania-polecenia odgrywają doniosłą rolę w nowoczesnym procesie dydaktycznym. Stanowią ważne narzędzie pracy nauczyciela, dzięki któremu może on realizować dydaktyczne, i wychowawcze zadania stawiane przed szkołą. Są one istotnym czynnikiem intensyfikującym proces dydaktyczno-wychowawczy” (M i e s z a l s k i, 1975, s. 47).
7. „[...] cele kształcenia to założone efekty, a pytania i polecenia nauczycieli to odpowiednie narzędzia pozwalające na ich osiągnięcie [...]” (P a r a f n i u k-S o ś n i c k a, 1985, s. 420).
8. „Pytania i polecenia (zdania pytajne i rozkazujące), jako integralny składnik języka, stanowią – tak jak język – potężne narzędzie kształtowania osobowości człowieka. Z tego powodu, jako narzędzie, pozostają w ścisłej zależności sprawczej do ideałów i celów kształcenia” (K o j s, 1994, s. 37, 42).

Pytania i polecenia rozumiane jako komunikaty językowe, jak dostrzegł W. K o j s (1994, s. 34; 2006, s. 30–31; 2007, s. 214–215), cechuje nieco odmienna modalność, choć mają one te same zasadnicze elementy konstrukcji, czyli składają się przede wszystkim (pomijając tu takie składowe, jak: zlecenie i adresat) z tzw. operatora – części opisującej czynność, przy czym w przypadku pytań elementami wyrażającymi ową czynność są zaimki rzeczowne, przysłówne i przymiotne pytajne oraz partykuła „czy”, a w przypadku poleceń – czasownik mający określoną formę i tryb; a także części oznaczającej obiekty (przedmioty mentalne i materialne), na których lub w związku z którymi ma nastąpić realizacja czynności ujętej w operatorze, w postaci rzeczowników, czasowników, liczebników, zaimków itd. bądź też wyrażen im równoważnych. Polecenie – w przeciwieństwie do pytania, które zawsze dotyczy informacji, jest sposobem wyrażania niepełnej struktury działania informacyjnego z równoczesnym żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (przyjmując moment sformułowania pytania za czas teraźniejszy) – odnosi się także do działań związanych z przekształceniem materii, jest więc polecenie sposobem ujęcia zarówno niepełnej struktury działania informacyjnego, jak i materialnego, wraz z żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (K o j s, 1994, s. 33).

Wielość schematów konstrukcji nauczycielskich pytań i poleceń a ich modalność

Pytania i polecenia nauczycieli, powstałe i funkcjonujące w danych językowych i zadaniowych kontekstach komunikacji dydaktycznej, cechują bardzo zróżnicowane schematy konstrukcji. Odbiegają one od występujących na ogół w literaturze przedmiotu, w rodzaju: najpierw wyrażenie językowe stanowiące (pojedynczy) operator, a następnie wyrażenie (wyrażenia) językowe stanowiące (pojedynczy) obiekt⁵.

⁵ Szerzej na temat poruszonych tu kwestii konstrukcji czy też struktury pytań i poleceń nauczycieli zob.: Г а б з д ы л ь, 2006, s. 251–262; G a b z d y l, C a b a ł a, 2006, s. 88–96;

Nie zawsze operatory nauczycielskich pytań i poleceń występują najpierw, przed dookreślającymi ich sensy znaczeniowe obiektami. Zdarza się również, że najpierw pojawiają się obiekty, a potem operatory bądź też operatory rozdzielają obiekty nauczycielskich pytań i poleceń na dwie części (operatory zapisane są kursywą, aby wyraźnie odróżnić je od obiektów).

Czy <i>Popatrzcie</i>	Ania właściwie postąpiła? na liście.	
Roślina ma korzeń, Ten drucik będziemy	<i>po co?</i> <i>zaginać.</i>	
Nazwa czynności, Kwiatki	<i>jaka</i> <i>wytniecie</i>	to część mowy? z papieru o różnym kolorze.

Nauczycielskie pytania i polecenia cechuje nie tylko „prosta”, ale także „złożona” struktura, ujmująca co najmniej dwa operatory (drugi operator i kolejne dookreślają sens pierwszego i „sprowadzane” są do roli obiektów) i jeden obiekt, w tym występujące w zdaniach warunkowych (zapisane wersalikami).

- (1:) *Policz*, (2:) ile literek trzymasz w ręce.
- MAJĄC FARBY I PĘDZEL, (1:) co (2:) zrobimy?
- (1:) *Spróbuj*, Adasiu, (2:) opowiedzieć po kolei, (3:) jak powstaje owoc pomidora.
- JEŚLI POTRAFICIE, (1) *spróbujcie* teraz (2:) znaleźć odpowiedź, (3:) jak możemy (4:) zakończyć treść tej legendy.
- (1:) Jak (2:) sądzisz, (3:) gdzie powinieneś (4:) poszukać informacji, JEŚLI CHCIAŁBYŚ (5:) DOWIEDZIEĆ SIĘ CZEGOŚ O TYCH ROŚLINACH?

Do tej listy cech „złożonych” struktur pytań i poleceń nauczycieli zaliczyć można także nieco inne. Pomijając występowanie zdań warunkowych, z jednym i tym samym operatorem nauczycielskiego pytania bądź polecenia łączonych bywa kilka różnych obiektów bądź – odwrotnie – ten sam obiekt łączy kilka odmiennych operatorów⁶.

Które z opadów znacze i potraficie nazwać?

- *Które z opadów znacze?*
- *Które z opadów potraficie nazwać?*

G a b z d y l, 2007, s. 98-110; Г а б з д ы л ь, 2007.

⁶ Na ten aspekt złożoności i w odniesieniu wyłącznie do pytań zwrócił już uwagę W. M a r - c i s z e w s k i (1997).

Popatrzcie, jak trzymam zszywacz, gdzie wkładam do niego kartkę i w jaki sposób go naciskam.

W jakiej kolejności i z czego będziemy wykonywać tę pracę?

Najpierw zaprojektujcie i naszkicujcie wzory, jakie mogą pojawić się na waszych jajkach.

- *Popatrzcie, jak trzymam zszywacz.*
- *Popatrzcie, gdzie wkładam kartkę do zszywacza.*
- *Popatrzcie, w jaki sposób naciskam zszywacz.*

- *W jakiej kolejności będziemy wykonywać tę pracę?*
- *Z czego będziemy wykonywać tę pracę?*

- *Najpierw zaprojektujcie wzory, jakie mogą pojawić się na waszych jajkach.*
- *Najpierw naszkicujcie wzory, jakie mogą pojawić się na waszych jajkach.*

Z pominięciem kontekstów komunikacji dydaktycznej, treść i sens, tym samym modalność pytań i poleceń nauczycieli o niepełnej strukturze – w przeciwieństwie do dotąd omawianych, a cechujących się pełną strukturą (składającą się z co najmniej jednego operatora i obiektu o pełnej treści i sensie) – mogą być różnie, w tym błędnie, interpretowane. Mówiąc o niepełnych strukturach pytań i poleceń, mam na uwadze częściowe bądź całkowite braki ich obiektów, a także całkowite braki operatorów.

Jako szczególnie charakterystyczne przytoczę tu dwa fragmenty dialogów dydaktycznych, które obrazują, jak nauczyciele zamiast konstruować za pomocą słów, zwrotów pełne komunikaty (zdania pytające z operatorami: *dłaczego* i *który*), wykorzystują do tego celu konteksty językowe w postaci: swoich wcześniejszych wypowiedzi, w tym pytań i poleceń (dialog A), odpowiedzi uczennicy na wcześniejsze pytanie nauczyciela (dialog B).

Dialog A:

Nauczyciel: Dziś na lekcji *wykonamy* papierowy piórnik, będzie to składanka. [...]

Uczniowie: [...]

Nauczyciel: JEŚLI JUŻ WASZE PIÓRNIKI SĄ GOTOWE, to *ułożcie* je na pierwszej ławce.

Uczennica: /Wykonuje polecenie nauczyciela/

Nauczyciel: *Który* wam się najbardziej podoba i *dłaczego*?

Uczeń: O ten, bo jest taki kolorowy. /Wskazuje palcem wybrany przez siebie wytwór: papierowy piórnik/

Uczeń: A mnie ten, bo jest tak dokładnie wykonany. /Podnosi do góry wybrany przez siebie wytwór: papierowy piórnik/

Dialog B:

Nauczyciel: *Jak* napisany jest wyraz „Monika”? Mikołaj.

Uczeń: Wyraz „Monika” napisany jest wielką literą.

Nauczyciel: *Dłaczego*?

Uczeń: Dlatego, że jest to imię dziewczynki [...].

Dialog A zawiera przykładowe pytanie nauczyciela z częściowo pominiętym czy też nie w pełni dookreślonym obiektem: *Który* (spośród wykonanych przez was wytworów-piórników, zgromadzonych na pierwszej ławce) wam się najbardziej podoba? Z kolei dialog A w zestawieniu z dialogiem B obrazuje tzw. wymienialność, inaczej wieloznaczność operatorów pytań; dla przykładu operator *dłaczego* (przy braku obiektu) w zależności od kontekstu językowego może oznaczać: *Dłaczego* (najbardziej podoba Ci się ten, wybrany przez Ciebie, wytwór: piórnik-składanka)? – w dialogu A; *Dłaczego* (wyraz „mróz” jest napisany z zastosowaniem „ó”)? – w dialogu B.

W celu wyekspozowania szczególnej roli obiektów pytań przytoczę tu najpierw następujące konkluzje W. K o j s a (1994, s. 63): „[...] operatory pytajne [...] są wieloznaczne, co oznacza, że te same operatory mogą wywoływać różne lub podobne czynności informacyjne”; „Pełne przyporządkowanie poszczególnych operatorów systemowi kategorii poznawczych może [...] nastąpić po uprzedniej analizie pozostałych składników pytań – składników tworzących tzw. obiekt operacji” (Tamże, s. 65). Biorąc pod uwagę, „że zaimek »co« należy do najbardziej uniwersalnych operatorów pytajnych występujących w procesie dydaktycznym” (Tamże, s. 64), przedstawię przykładowe zestawienie „pełnych” nauczycielskich pytań składających się z tego samego operatora: *co* i z odmiennych obiektów (w tym klas obiektów) – oznaczających odmienne podkategorie działań informacyjnych, związanych np. z⁷:

– określeniem treści, znaczeń terminów, pojęć (w tym określeniem istoty rzeczy):

Co: to jest: „W parku, w jesieni całe od czerwonych koralii się mieni”?; znaczy „ocenić postępowanie bohaterki opowiadania”?; jest charakterystyczne w dziobie bociana?; określa „czasownik”?; wskażecie jako przykład „układu symetrycznego”?; przedstawia „mapa fizyczna”?; dzieje się na obrazkach?; usłyszeliście w lesie?; czujecie trzymając w rękach „tkaninę chemiczną”?

– określeniem środków (w tym narzędzi, urządzeń i materiałów) oraz metod służących określonym celom:

Co: przydaje się podczas odkurzania?; powinniśmy mieć, żeby móc zjeżdżać z pagórków?; wykorzystałam do wykonania tarczy zegara?; można zastosować, aby zabarwić jajka?; będzie nam potrzebne do wybudowania podobnego domu?; będzie naszym materiałem badawczym?; kolejno zrobił Wojtek wykonując porządki?; mogą zrobić dzieci, aby pomóc zwierzętom w zimie?

⁷ Nawiązuję tu do klasyfikacji, którą S. R a c i n o w s k i (1967, s. 83–86) utworzył w związku z różnymi rodzajami pytań (tj. mającymi odmienne operatory).

– wskazaniem stosownych norm, zasad postępowania:

C o: należy zrobić tuż po zjedzeniu cukierków?; powinniście robić, gdy nie będziecie wiedzieć, jak pisać te wyrazy?; należy robić, gdy na sygnalizatorze świetlnym jest czerwone światło?; musimy zrobić przechodząc przez jezdnię, jeżeli nie ma sygnalizacji świetlnej?; trzeba robić, aby w bezpieczny sposób wyjmować wtyczki z kontaktów?; należy do obowiązków dyżurnego w klasie?

– określeniem przyczyny/przyczyn (w tym genezy) zjawisk, zdarzeń, procesów:

C o: było przyczyną nagłego hamowania pojazdu?; zmusiło bohaterów legendy do podróży?; jest powodem tego, że wszyscy uczniowie w klasie, tak wspaniale dziś pracują?; sprawia, że nastrój tego wiersza staje się smutniejszy, bardziej ponury?; było główną przyczyną zmiany zachowania Jacka (bohatera opowiadania)?

– wskazaniem celu/celów, funkcji rzeczy, procesów, zdarzeń:

C o: będziemy badać?; było celem naszej wyprawy?; postanowiła zrobić pszczółka Bze-Bze?; postanowił Marek, kiedy zobaczył w szklance brudną wodę?; zrobimy z brystolu?; służy do siedzenia w kuchni?; robimy jesienią w ogrodzie?

– określeniem skutku/skutków, następstwa/następstw (w tym przewidywanie itp.) zjawisk, zdarzeń, procesów:

C o: może zrobić taki wiatr, jak huragan?; wynika z faktu zamoczenia tego papieru i materiału w wodzie?; się stanie, gdy umieścimy w kukielce dużą kulkę?; dzieje się ze środowiskiem, gdy zdarzy się awaria statku i wycieknie ropa?; mogłoby się stać, gdyby nie przestrzegano tego znaku drogowego?; stałoby się z nami, z całą przyrodą, gdyby wszyscy postępowali tak, jak te dzieci?; stałoby się z roślinami w lesie, gdybyśmy ścięli drzewa?; zrobimy, gdy już rozgrzejemy wosk i namalujemy nim wzór na jajku?

– wskazaniem stosunków, związków, zależności między rzeczami, zjawiskami, zdarzeniami i/a procesami:

C o: sadzimy wiosną w ogrodach?; dzieje się wiosną w lesie?; dzieje się z liśćmi, gdy nadchodzi zima?; roślinie jest potrzebne do życia?; zanieczyszcza nasze wody?; szkodzi glebie?

– z określeniem przynależności danych rzeczy, zjawisk, zdarzeń i procesów do pewnych grup:

C o: zaliczysz do najwyższej warstwy lasu?; składa się na strój górala?; jest częścią jadalną buraka?; rośnie najniżej w lesie?; kojarzy się z ciepłem w przyrodzie?; macie wykonanego z wełny w domu?

– z porównaniem (wskazaniem podobieństw i różnic) rzeczy, zjawisk, zdarzeń i procesów:

C o: koty robią w nocy a co w dzień?"; różni las od pola?; wspólnego mają: pies i kot?; widzicie na wszystkich kartach pocztowych?; jest bardziej pękate: butelka czy orzech?; zawierają warzywa i owoce?

W porównaniu z operatorami pytań, operatory poleceń nie są aż tak wymienialne. Wystarczająco jednoznacznie, a przy tym niezależnie od kontekstów, w których powstają i funkcjonują, oznaczają dane rodzaje (w tym klasy) czynności. Na tę właściwość operatorów nauczycielskich poleceń, zlecających uczniom głównie czynności tzw. informacyjne (związane np. z czytaniem, pisaniem, pamięcią, rozpoznawaniem rzeczy wzrokiem, przekształcaniem informacji, czynnościami o charakterze metodologicznym), zwrócił już uwagę W. K o j s (1994). Przedstawione tu przykłady operatorów (z pominięciem obiektów) poleceń nauczycieli, mające różną formę i tryb, wyznaczają czynności materialne (w tym ich klasy), związane np. z *rysowaniem, malowaniem, cięciem, klejeniem i szyciem*:

- Rysowanie:** rysować, rysuj, rysujcie; narysować, narysuj, narysujcie, narysuje, narysujecie, narysujemy; naszkicować; odrysować, odrysujcie, odrysujemy; przerysujcie; dorysować, dorysuj; koloruj, kolorujcie; pokolorować, pokoloruj, pokolorujcie; obrysować, obrysujcie, obrysujemy.
- Malowanie:** malować, maluj, malujcie; namalować, namaluj, namalujcie; pomalować, pomalujcie; wymalujcie; domaluj.
- Cięcie:** ciąć, pociąć, przeciąć, rozciąć, wyciąć; tnij, wytnij, wytnijcie, wytnie, wytniecie, wytniemy; wycinać, poprzecinać; wycinaj, przecinaj, wycinajcie; nacinać, naciąć, natniemy, natnijcie; obcinać, obciąć, obetnij; przetnij, przetnijcie; odciąć; kroić; rozetnij.
- Klejenie:** skleić, skleimy, sklejać, sklejemy, sklejcie; skreślajcie; przykleicie, przykleić, przykleimy, przykleisz, przyklej, przykleją, przyklejać, przyklejajcie, przyklejemy, przyklejcie; nalep, nalepcie, nalepić, nakleić, naklejać, naklejecie, odkleić, odklej, odklejecie, okleimy, oklejać, oklejamy, oklejecie; wklei, wkleicie, wkleić, wkleimy, wklej, wklejać, wklejcie; wykleić; wyklejać.
- Szycie:** szyć; przyszyć, przyszyjcie, przyszyjemy, przyszywać, przyszywamy; doszyjcie, fastrygujcie, obszyjemy, nawlecjemy, przeciągnąć, przeciągniemy; wyhaftujcie; zszywać.

Nie sposób tu nie dodać, że rola obiektów poleceń – w szczegółowym, dokładnym oznaczaniu ich treści i sensu (w tym modalności) – jest znacząca, ważna. Jak pokazują to kolejne przykłady (A), (B) i (C), obiekty operatorów sprawiają, że klasa czynności „informacyjnych” ujęta w danym operatorze zostaje „sprowadzona” do indywidualnych, niepowtarzalnych czynności (w tym podklas

czynności). Polecenie z operatorem, np.: (A) *przeczytajcie...* – żąda od uczniów realizacji konkretnej czynności czytania „chóralnego”; głośnego; z podziałem na role; „chóralnego – półgłosem”; po cichu; (B) *ułożyć...* – czynności ułożenia zagadki; ułożenia zdania z tzw. „rozsypanki wyrazowej”; ułożenia stworka z klocków; (C) *spróbuj...* – czynności opowiedzenia o rozwoju owocu pomidora; przyporządkowania obrazka do odpowiedniego czasownika czy też zapisania wartości temperatury powietrza za pomocą stosownych symboli.

- (A) *Przeczytajcie*: – *Przeczytajcie* teraz wszyscy głośno hasło.
 – *Przeczytajcie* teraz po kolei, głośno wyrazy napisane przez siebie.
 – *Przeczytajcie* nam, Aniu i Adrianie, wiersz pt. „Rozmowa jesienią”, z podziałem na role.
 – Wszyscy teraz *przeczytajcie* półgłosem wyrazy, które musimy zapamiętać.
 – Teraz sami, po cichu go *przeczytajcie* (wiersz pt. „Jesień”).
- (B) *Ułóżyc*: – *Ułóżyc* proszę teraz zagadkę z wykorzystaniem cech poznanych zwierząt.
 – Z rozsypanki wyrazowej przyklepionej do tablicy, proszę *ułożyć* zdanie.
 – Z klocków, proszę *ułożyć* Stworka, jakiego zobaczyła Beata (bohaterka opowiadania).
- (C) *Spróbuj*: – *Spróbuj*, Adasiu, opowiedzieć, po kolei, jak powstaje owoc (pomidora).
 – *Spróbuj*, Magdo, (zapisać na tablicy: „7 stopni poniżej zera”).
 – *Spróbuj*, Michał, przyporządkować obrazek (przedstawiający rower) do odpowiedniego czasownika (zapisanego na tablicy): „jeździmy” albo „podróżujemy”.

Dopełniając obraz niewymienialności / wymienialności operatorów nauczycielskich poleceń, posłużę się także innym przykładem zestawienia. Ujmuje ono: (1) grupę niewymienialnych operatorów poleceń nauczycieli, w sposób jednoznaczny żądających zaniechania działań; dyscyplinujących, przeciwdziałających nieuwadze (patrz wiersz I);

(2) nauczycielskie polecenia (o „pełnych” strukturach: operator + obiekt), mające te same wymienialne operatory, żądające realizacji klas czynności w postaci (patrz kolumna X): (A) *patrzenia*, (B) *sluchania*, (C) *zaniechania* działań, a przy tym:

a) *dyscyplinujące, przeciwdziałające* nieuwadze (patrz kolumna Ia);

b) żądające *odbioru / przekazu* (w tym *przetwarzania*) informacji merytorycznych (kolumna II).

I Niewymienialne operatory poleceń nauczycieli – *dyscyplinujące, przeciwdziałające* nieuwadze; *żądające zaniechania* działań:

nie dokuczaj; nie gadać, nie gadaj, nie gadajcie; nie klócić się, nie klóćcie się; nie krzyczcie, nie krzyćcie; nie przeszkadzać, nie przeszkadzaj, nie przeszkadzajcie, nie przeszkadzajmy; nie psuj; nie szeleścić; nie śmiać się; nie trącajcie się; nie wierćcie się; ucszcie się; uspokoić się, uspokój się, uspokójcie się itp.

X Wymienialne operatory nauczycielskich poleceń:

A. *Żądające patrz enia*, np.:
patrz, patrzcie, patrzeć, popatrz, popatrzcie, przyjrzeć się, przyjrzyjcie się, przypatrzcie się

B. *Żądające słuchania*, np.:
posłuchać, posłuchajcie, słuchać, słuchaj, wysłuchać, wysłuchajcie, wysłuchamy

C. *Żądające zaniechania działań*, np.:
nie malować, nie mówcie, nie pisz, nie piszcie, nie robić, nie róbcie, nie rozpoczynaj, nie rysuj, przerwijcie

II Polecenia nauczycieli – *dyscyplinujące, przeciwdziałające* nieuwadze:

patrz no do książki; *patrzcie* już wszyscy na mapę; *patrzeć* już teraz uważnie na te obrazki, wszyscy na mnie; *popatrzcie*: już (wreszcie; w końcu) na tablicę; *popatrzcie* uważniej na ilustrację, która przedstawia górski krajobraz; *przyjrzeć się* lepiej tym obrazkom; *przyjrzyjcie się* dokładniej tym liściom; *przypatrzcie się* uważnie świerkowi

posłuchać mnie teraz uważnie; *posłuchajcie* uważnie zagadki; *szuchać*: wreszcie tego, co mówię, no teraz, już; *szuchaj* tam teraz; *szuchajcie* jeszcze uważnie tego, co powiem; *szuchajcie*: tam uważnie; *wysłuchać*, proszę, jeszcze przez chwilę w spokoju tego, o czym mówię; *wysłuchajcie* w skupieniu tego fragmentu; *wysłuchamy* w spokoju cały, ten pozostały, fragment tekstu

nie malować, proszę, ławki; *nie mówcie*: już teraz nic, bez podnoszenia ręki, „chórem”; *nie pisz*: po ławce, jeszcze Piotruś; *nie piszcie* jeszcze nic; *nie robić*: proszę, na razie nic, jeszcze witraży; *nie róbcie* hałasu; *nie rozpoczynaj* jeszcze pracy, Bartek; *nie rysuj*: po ławce, teraz; *przerwijcie* już (proszę; wreszcie) rozmowy, szept

II Polecenia nauczycieli *żądające odbioru / przekazu* informacji merytorycznych:

patrzcie, w jaki sposób należy wykonać kwiatek; *popatrz*, jaką powierzchnię ma ta tkanina; *popatrzcie*: w jaki sposób wykonacie otwory, to są „wytoby ceramiczne”; *przyjrzeć się*: jak wyglądają liście umieszczone na wystawce, magnesom; *przyjrzyjcie się* wszystkim koszykom, aby wybrać najstarszy i najładniejszy

posłuchać opowiadania o Bartoszu; *posłuchajcie*: jak szumi sosna, co słychać na początku wyrazu „pędzel”; *szuchajcie*, w jakiej kolejności będziecie wykonywać tę pracę; *wysłuchać* wiersza J. Brzechwy „Na straganie”; *wysłuchajcie* treści komunikatu policyjnego, informującego o stanie bezpieczeństwa na drogach; *wysłuchamy* z taśmy magnetofonowej głosów tych ptaków hodowlanych

nie malować innych obrazków, tylko te, w nazwach których znajduje się głoska „dź”; *nie mówcie* „różnią się kolorem”, tylko „różnią się barwą upierzenia”; *nie pisz* nieznanne Ci litery; *nie robić* błędów przepisując z tablicy; *nie róbcie* okienek przy przepisywaniu; *nie rozpoczynaj* zdania od „bo”; *nie rysuj* w taki sposób tego zwierzątka; *przerwijcie* kartkę

Zestawienie to dokładnie obrazuje, iż w przypadku poleceń (podobnie jak pytań) brak obiektów nie daje pewności co do słuszności interpretacji ich treści i sensu, w tym charakteru modalności. Operatory poleceń, żądające *patrzenia* i *sluchania*, kojarzone są na ogół (wyłącznie) z kategorią działań „informacyjnych” (faktami: *przekazywania / odbioru*, w tym *przetwarzania* informacji merytorycznych; patrz: kolumna/wiersz: II/A i II/B). Tymczasem, przy głębszej analizie treści i sensu obiektów, tego rodzaju operatory mogą być kojarzone także z *dyscyplinowaniem*, z *przeciwdziałaniem* nieuwadze (patrz: kolumna/wiersz: Ia/A i Ia/B).

Czasem wystąpienie w obiekcie wręcz jednego słowa więcej powoduje znaczącą zmianę znaczenia. Przykładowo, polecenie „*popatrzcie uważnie* na ilustrację, która przedstawia górski krajobraz” dotyczy *przeciwdziałania* nieuwadze, a „*popatrzcie* na ilustrację, która przedstawia górski krajobraz” – podjęcia działania informacyjnego, dokładniej: *odbioru* określonej informacji merytorycznej z ilustracji.

W przypadku poleceń zawierających operatory podobne do tych, ujętych w wierszu I oraz kolumnie/wierszu X/C, ich kojarzenie z *dyscyplinowaniem*, *przeciwdziałaniem* nieuwadze nie zawsze jest zgodne z rzeczywistością. Bywa, że operatory te (wraz z obiektem) żądają także *odbioru*, *przekazu* (w tym *przetwarzania*) informacji merytorycznych (patrz: kolumna/wiersz: II/C; por. też kolumnę / wiersz II/C z Ia/C).

W komunikacji dydaktycznej mamy również do czynienia z faktami całkowitego pomijania przez nauczycieli operatorów pytań bądź poleceń. Najczęściej pomijany jest operator pytania w postaci partykuły *czy*. Odpowiednia intonacja obiektu (np. „Pamiętasz, jakiego koloru liście wymienił autor w wierszu?”) „zastępuje” ową partykułę. O ile w przypadku niepełnych struktur pytań rozstrzygnięcia szerszy kontekst językowy nie jest potrzebny w ujawnianiu ich znaczeń (modalności), o tyle w przypadku niepełnych struktur pytań dopełnienia i poleceń okazuje się niezbędny. Przykładowo, w przytoczonym poniżej fragmencie dialogu wypowiedzenie nauczyciela: A kształt? można zinterpretować (na podstawie analizy kontekstu słownego, tj. wypowiedzeń nauczyciela i jego uczennicy) jako oznaczające pytanie: (*jaki*) kształt (ma owoc kasztanowca, który otrzymałaś)? Przy czym, co wymaga tu podkreślenia, w przeciwieństwie do partykuły *czy*, stwierdzenie braku tego właśnie operatora pytania dopełnienia nie jest tak jednoznaczne. Zamiast operatora *jaki* domyślać się można operatora *opisz*. Wówczas owo pytanie przyjmuje postać polecenia: (*opisz*) kształt (owocu kasztanowca, który otrzymałaś). Polecenie to nazwać można równoważnym – zgodnie z charakterystyką równoważności samych pytań (w tym ich klas), przedstawioną tu za T. Kubińskim.

- Nauczyciel: *Jaki kolor mają owoce kasztanowca, które otrzymaliście? Patrycja, słuchamy*
Uczennica: *Tutaj ma trochę plam, a tutaj jest ciemnobrązowy /wskazuje omawiane fragmenty owocu/.*
Nauczyciel: *Ciemnobrązowy. A kształt?*
Uczennica: *Okrągły.*
Nauczyciel: *Dobrze.*

Oprócz wymienionych powyżej, również za T. Kubińskim, pytań „okazjonalnych”, w komunikacji dydaktycznej występują także „okazjonalne” nauczycielskie polecenia (zob. poniżej – w przykładowym „ciągu pytań i poleceń nauczyciela”), czyli polecenia, których rozpoznanie (w tym rozpoznanie ich modalności), gdyby pominąć kontekst zadaniowy, byłoby wręcz niemożliwe. Operatory (a tym samym całe konstrukcje) tych poleceń cechuje bowiem czas teraźniejszy, zamiast czasu przyszłego bądź form bezokolicznika.

Nauczyciel: *„Teraz posłuchajcie, w jakiej kolejności będziecie wykonywać tę pracę. Najpierw będziecie robić wazonik. Obcinamy górną część butelki, brzegi ładnie wyrównujemy nożyczkami. / Demonstruje sposób obcięcia górnej części butelki z tworzywa. / Wykonujemy obwódki z kolorowego papieru. Uszy pasków kolorowego papieru zaczepiamy za obwódki. Po wykonaniu wazonika będziecie robić kwiaty. Płatki kwiatów narysujecie sobie mazakiem, po narysowaniu dopiero będziecie wycinać. Pamiętajcie o tym, że zaczynacie rysować kwiatki od samej góry okładki, żeby oszczędzać materiał. [...] Kształt liścia wytniecie z kolorowego zielonego papieru”.*

Poza typowymi poleceniami, z operatorami (pomijając bezokoliczniki): *posłuchajcie, narysujecie, pamiętajcie, wytniecie*, przedstawiony „ciąg pytań i poleceń nauczyciela” zawiera także polecenia „okazjonalne” – z operatorami w formie czasu teraźniejszego, np.: *obcinamy, wyrównujemy, wykonujemy, zaczepiamy*. Z pominięciem kontekstu zadaniowego, czyli kontekstu wcześniejszej wypowiedzi nauczyciela, składającej się z poleceń: *„Teraz posłuchajcie, w jakiej kolejności będziecie wykonywać tę pracę. Najpierw będziecie robić wazonik”*, tego rodzaju operatory (czasowniki) mogłyby zostać zinterpretowane jako pełniące rolę nauczycielskiego komentarza aktualnych realizacji czynności (przez uczniów oraz owego nauczyciela), a nie jako żądające od uczniów podjęcia czynności (tu: „materialnych”).

„Władza” (nauczycielskich) pytań i poleceń na skali „musisz – możesz”

W rozpatrywaniu modalnych właściwości nauczycielskich pytań i poleceń ważne jest także spojrzenie na ich odmienną – większą / mniejszą – władzę. Używając terminologii prakseologicznej, można również powiedzieć – na ich odmienną „moc (siłę) sprawczą” czy też odmienny „stopień stanowczości, w jakim mają być *obowiązywać*” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 417, 419). Ową moc

sprawczą, jak zwraca się uwagę w prakseologii, różnicuje zawarta w zleceniach, zadaniach itp. swoista „modalność przekazywanej zleceniobiorcy woli zleceniodawcy”, która wyrażana jest na skali: *musisz zrobić-wykonać X – możesz zrobić-wykonać X*.

„Najbardziej stanowcze” zlecenie nazywane jest w prakseologii *rozkazem* (*nakazem, zakazem*). Rozkaz „zobowiązuje [...] rozkazobiorcę do *dokładnego* wykonania przekazanej decyzji pod rygorem (wyraźnie lub w sposób domniemany) określonych bodźców negatywnych (kar) i zakreśla (*expressis verbis* lub *implicite*) termin wykonania. Nieokreślenie w rozkazie terminu należy z reguły rozumieć jako wymaganie natychmiastowego przystąpienia do wykonania” (Tamże, s. 417). W ujęciu prakseologicznym rozkaz jest czynem sprawcy polegającym na poinformowaniu, jakie zdarzenie ma być wynikiem zachowania się wykonawcy, wiadomością przeznaczoną dla podwładnego, znajdującego się zazwyczaj w sytuacji przymusowej (P s z c z ó ł k o w s k i, 1978, s. 209). Przy tym „rozkaz może bądź wskazywać, jak należy się zachować, bądź też jak się zachowywać nie należy: pierwszy rodzaj rozkazu nazywany jest *nakazem*, drugi – *zakazem*” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 417); inaczej – nakaz to „rozkaz podający w formie pozytywnej, co adresat rozkazu ma robić”, a zakaz to „rozkaz wyrażony w formie negatywnej, tzn. jak adresat rozkazu nie ma się zachować, np. czego nie ma robić, w przeciwstawieniu do nakazu” (P s z c z ó ł k o w s k i, 1978, s. 127, 285).

„Zlecenie o bardzo małym stopniu stanowczości, pozostawiające kierowanemu swobodę nie tylko co do terminu wykonania, ale w ogóle co do zastosowania środków i sposobów działania nazywamy *zaleceniem*. Wiążące pozostaje tu tylko samo zadanie. Ewentualna część instrukcyjna zlecenia ma charakter fakultatywny. [...] najmniejszy stopień stanowczości ma *rada*, czyli zlecenie całkowicie fakultatywne, pozostawiające podwładnemu swobodę zadecydowania także o samym działaniu” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 418). Nazywając zalecenia i rady także zadaniami „częstkowymi, szczegółowymi itp.”, a rozkazy, nakazy/zakazy – „końcowymi”, J. Zieleniewski podkreśla, iż „stawiając tylko końcowe zadania i zwiększając przez to stopień samodzielności podwładnych, [...] pobudzamy ich inicjatywę, [...] wymagamy od nich większego wysiłku [...]. Udzielając szczegółowych instrukcji zmniejszamy poczucie odpowiedzialności [...], ograniczamy pole ich inicjatywy [...] wymagania kwalifikacyjne, wysiłek osobisty [...]” (Tamże, s. 415).

Wskazane tu aspekty modalności bywają rozpatrywane także przez logików (filozofów), psychologów i pedagogów. Pomijając systematyczny przegląd poszczególnych ujęć, zwrócę uwagę jedynie na to, że logicy (filozofowie) dzielą pytania na ogół na otwarte bądź zamknięte, tj. na pytania, które wyznaczają określony schemat udzielania odpowiedzi bądź nie wyznaczają takiego schematu (Z i e m b i ń s k i, 1995, s. 131; G i e d y m i n, 1964, s. 15–16). Bardzo często stosowanym podziałem pytań, szczególnie przez psychologów i pedagogów (O k o ń, 1961, s. 158–159; R a c i n o w s k i, 1967, s. 87–88; S o ś n i c k i, 1968, s. 113 i nast.; M i e s z a l s k i, 1975; G a l a n t, 1987; K o j s, 1988; P e r r o t t,

1995, s. 44–88; Para fin i u k - S o i ń s k a, 1988/1989, s. 5–13; C o h e n, M a n i o n, M o r r i s o n, 1999, s. 269, 273 i in.; P i o t r o w s k i, 2003, s. 169; S z m i d t, 2004), nie sposób też nie wspomnieć tu o literaturze Z. C a c k o w s k i e g o (1964), jest ich podział na pytania: bezproblemowe (inaczej: szczegółowe, niższego rzędu, testujące wiedzę, o fakty, odtwórcze itp.) bądź problemowe (ogólne, wyższego rzędu, wzbogacające wiedzę, o myślenie, twórcze itp.).

Tym, co zasadniczo odróżnia omawiane rodzaje pytań i poleceń, jest to, że ujmują żądanie, prośbę itp. dokonania danych działań w sposób: (1) „bezpośredni” bądź (2) „pośredni”, inaczej mówiąc: „czyn prosty – czyn złożony” (W i e r t l e w s k i, 1994, s. 193–205; D o r o s z e w s k i, 2001, s. 139–162). Do wymienionego tu pierwszego rodzaju zaliczyć bowiem można pytania i polecenia posiadające modalność typu: *przymus*, *konieczność* itp. – wyznaczające dokonanie „czynu prostego”; natomiast do drugiego, cechującego się modalnością typu: *wolność*, *możliwość* itp. – wyznaczające dokonanie „czynu złożonego”, tj. wymagające ustalenia (wyboru), a następnie realizacji „czynów prostych” warunkujących osiągnięcie owego „czynu złożonego”; wymagające „stawiania sobie »po drodze« dodatkowych pytań [bądź poleceń – J.G.]” (O k o ń, 1961, s. 159). Te modalności w odniesieniu do nauczycielskich pytań / poleceń „ogólnych (otwartych, problemowych itp.)” oraz „szczegółowych (zamkniętych, bezproblemowych itp.)” obrazują tu przykłady A i B.

Przykład A:

PYTANIA I POLECENIA

NAUCZYCIELA:

O kim jest to opowiadanie?

Gdzie się wybrał?

Popatrzcie jeszcze raz do tekstu,
(*odpowiedźcie*) gdzie on jeszcze był.

Czy z bagna można szybko wyjść?

ODPOWIEDZI (REAKCJE)

UCZNIÓW:

O Jacku.

Do lasu.

/Uczniowie szukają w tekście./
Odpowiadają: Gramolił się w bagnie.

Nie.

Przykład B:

POLECENIE NAUCZYCIELA: *Spróbuj*, Basiu, opowiedzieć nam historię, którą przed chwilą wysłuchałaś.

Pytania (polecenia) uczninicy:

Dokąd wybrał się Tomcio i co stało się z nim?

Kogo Tomcio spotkał i *o co* poprosił?

Odpowiedź uczninicy:

„Tomcio wybrał się do lasu i zabłądził w nim.

Spotkał tam Leśnego Dziadka i poprosił go, żeby pomógł mu wydostać się z lasu.

Co odpowiedział Dziadek proszącemu go o pomoc Tomciowi? (*Przypomnij* treść wypowiedzi Dziadka, w której wyznaczył swoje warunki udzielenia Tomciowi pomocy).

A Dziadek na to: »Pomogę Ci, kiedy przyniesiesz mi liście z 7 drzew«”.

W kontekście przedstawionych przykładów zwrócę uwagę najpierw na to, że przyjmując z prakseologicznego punktu widzenia rozumienie zadania, polecenia jako wyznaczonego z góry, jak pisze J. Zieleniewski, „trzeba by się wyrzec zwrotów w rodzaju »postawiłem sobie sam zadanie«” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 211). Zastosowane tu wyrażenie „trzeba by” sugeruje faktyczne posługiwanie się przez prakseologów sformulowaniem „postawiłem sobie zadanie”, a tym samym takie rozumienie przez nich istoty zadań, zleceń, poleceń itp. Swoiste wyjaśnienie (zasadność) tego faktu przedstawia T. K o t a r b i ń s k i (1965, s. 102–103), który zadając pytanie: „Czyż dany poszczególny osobnik może sobie nakazywać wykonanie jakiejś czynności i wykonywać ją potem stosownie do otrzymanego nakazu?”, odpowiada w następujący sposób:

Jasne jest dla piszącego te słowa, że ściśle biorąc, rozkazy lub zakazy można wydawać tylko komuś innemu, nie sobie samemu, ale to również jasne, że kierownictwo nie zawsze jest rozkazywaniem i że poszczególny osobnik może sugerować wykonanie danej czynności sobie samemu. Akt sugerowania, którego Jan dokonywa w chwili wcześniejszej, pełni rolę kierowniczą w stosunku do sugerowanej przez ten akt czynności późniejszej tegoż Jana, a Jan z chwili późniejszej staje się wykonawcą zalecenia tegoż Jana z chwili wcześniejszej.

W dydaktyce, podobnie jak w prakseologii, „zakłada się też możliwość formułowania, użytkowania i wykonywania zadań dydaktycznych przez tę samą osobę jako narzędzi umożliwiających realizację celów samokształceniowych” (K o j s, 1988, s. 18)⁸. Choć w odniesieniu do przytoczonych przykładów nauczycielskich pytań i poleceń (A i B) można mówić jedynie o tym, że zlecają one uczniom podporządkowanie się, rolę wykonawców (a nie twórców własnych działań czy też użytkowników), to charakter (w tym zakres) tej roli jest znacząco odmienny.

Przykład A zawiera pytania i polecenia zamknięte (szczegółowe, niższego rzędu itp.) czy też, jak nazywa je i charakteryzuje J. G i e d y m i n (1964, s. 16), „w przybliżeniu zamknięte, a więc wyznaczające [uczniom – J.G.] zbiór odpowiedzi z pewnym stosunkowo niedużym marginesem nieostrości”. Z kolei przykład B ujmuje nauczycielskie polecenie ogólne, otwarte, wyższego rzędu itp. („*Spróbuj*, Basiu, opowiedzieć...”). Korzystając z terminologii J. Giedymina,

⁸ Jak zauważył W. Kojs, w przypadku kategorii *zadanie* (pytanie, polecenie) możemy mieć do czynienia nie tylko z relacją: zleceniodawca – zleceniobiorca czy też twórca – odbiorca (wykonawca), ale także z innym aspektem komunikacji, tj. z relacją trzech osób: twórca (formułujący) – użytkownik (użytkowujący) – wykonawca (wykonujący). Zob. też: K o j s, 1994, s. 117–125; 2002, s. 313–319.

można by je nazwać „żądającym narracji”, inaczej „typu: (*Opowiedz*) Jak to się stało?”. „Zwykle jest bardzo wiele, może nawet nieskończenie wiele, sposobów opisywania przy pomocy narracji zdarzeń” (Tamże, s. 15). Dlatego zarówno zaprezentowana tu odpowiedź (począwszy od: „Tomcio wybrał się do lasu...”), jak i inna, tj. znacznie szersza lub węższa odpowiedź („narracja”) uczennicy, mogłaby być uznana za zgodną z omawianym nauczycielskim poleceniem. Szczególnie ważne jest tu to, że w tej odpowiedzi „doszukać się” można kilku szczegółowych pytań uczennicy („*Dokąd... i co...?*”, „*Kogo... i o co...?*”, „*Co...?*”), skierowanych do niej samej (a przy tym głośno niewypowiedzianych), czy też kilku „równoważnych” szczegółowych poleceń (np.: „*Przypomnij treść wypowiedzi...*”). Te szczegółowe pytania (polecenie) sformułowałam niejako za uczennicą, która z pewnością – bardziej lub mniej świadomie – skonstruowała je w swoim umyśle.

Stwarzanie w kształceniu sprzyjających warunków dla ujawniania uczniowskiego potencjału intelektualnego i rozwojowego uzależnione jest od posiadanej i odpowiednio stosowanej przez nauczycieli dogłębnej wiedzy o strukturach i wynikających stąd modalnościach (w tym dydaktycznych funkcjach) pytań i poleceń. Jest to tym ważniejsze, że toczący się w klasie proces porozumiewania się zawiera szereg wzajemnie oddziałujących komunikatów nauczyciela i uczniów. Ich wielość i zmienność nawet w krótkich wypowiedziach powoduje, że proces porozumiewania staje się bardzo dynamiczny. Krótki czas do namysłu oraz natłok informacji, wynikający również ze zmieniających się kontekstów wypowiedzeń, znacznie utrudniają nauczycielowi dokonywanie procesu samokontroli i samooceny tego, co on mówi. Sprzyjające w takiej sytuacji jest uwzględnianie wielu różnego rodzaju pytań i poleceń, mniejszej ich liczby, ale lepszych, dających więcej swobody, zachęcających do refleksji i rozwiązywania problemów.

Bibliografia

- A j d u k i e w i c z K., 1985: *Zdania pytajne*. W: T e n ż e: *Język i poznanie. Wybór pism z lat 1920–1939*. T. 1. Warszawa, s. 278–286.
- C a c k o w s k i Z., 1964: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa.
- C o h e n L., M a n i o n L., M o r r i s o n K., 1999: *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań.
- D o r o s z e w s k i J., 2001: *Pojęcie problemu w nauce i działalności praktycznej*. W: *Znak – Język – Rzeczywistość*. Red. J. P e l c. „Studia Semiotyczne”. T. 23. Warszawa, s. 139–162.
- G a b z d y l J., 2007: *Pytania i polecenia nauczycieli – „wskaźniki rzeczowe” działań dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: *Studia psychologiczno-pedagogiczne*. Red. Yu. K a r a n d a s h e v, T. S e n k o. T. 1. Bielsko-Biała, s. 97–111.
- G a b z d y l J., C a b a ł a A., 2006: *O strukturze pytań i poleceń sformułowanych przez nauczycieli podczas wczesnoszkolnych zajęć dydaktycznych*. В: *Актуалогенез: эмпирические структуры личности*. Ред. С.Л. Б о г о м а з. Сб. науч. Статей. Витебск, s. 88–96.
- Г а б з д ы л ь И., 2006: *Вопросы и задания учителей и их структура в учебном процессе*. В: *Р Известия Тульского государственного университета*. ед. Е.Е. С а п о г о в а Серия «Психология». Вып. 7. Тула, s. 251–262.

- Г а б з д ы л ь И., 2007: *Инновационные технологии управления познавательной активностью учеников младших классов*. В: *Креативные подходы в организации образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции, 20 декабря 2007г.* Часть 1. Гомель, s. 70–75.
- Galant J., 1987: *Dostrzeżenie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa.
- Giedymін J., 1964: *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia*. Poznań.
- Hintikka J., 1992: *Eseje logiczno-filozoficzne*. Warszawa.
- Kojs W., 1988: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice.
- Kojs W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.
- Kojs W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice.
- Kojs W., 2002: *Działaniowy paradygmat edukacji*. W: *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*. Część 1: *Wychowanie i opieka*. Red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman. Rzeszów, s. 313–319.
- Kojs W., 2006: *Zadania we współczesnej edukacji*. W: *Procesy uczenia się i ich efektywność*. Red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin, s. 26–39.
- Kojs W., 2007: *Pytania w procesie poznania i kształcenia*. W: *Edukacja Jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Red. T. Koszyc, J. Jonkisz, S. Toczec-Werner. Wrocław, s. 213–223.
- Kotarbiński T., 1965: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kubiński T., 1971: *Wstęp do logicznej teorii pytań*. Warszawa.
- Marciszewski W., 1977: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa.
- Mieszalski S., 1975: *Pytania i myślenie w procesie przyswajania wiadomości*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 33–47.
- Okoń W., 1961: *Proces nauczania*. Warszawa.
- Parafiniuk-Soińska J., 1985: *Pytania i polecenia nauczyciela – wyznacznikiem funkcji dydaktycznej*. „Życie Szkoły”, nr 9, s. 419–428.
- Parafiniuk-Soińska J., 1988/1989: *Pytania i polecenia w procesie kształcenia*. „Nauczanie Początkowe”, nr 1, s. 5–13.
- Pelc J., 1991: *O poznawczej roli pytań*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Red. J. Pelc. Wrocław, s. 287–302.
- Perrott E., 1995: *Efektywne nauczanie*. Warszawa.
- Pieter J., 1963: *Słownik psychologiczny*. Wrocław.
- Piotrowski E., 2003: *Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów*. W: *Edukacja Jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Deneck, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław, s. 163–170.
- Poplucz J., 1990: *Polecenia w pracy nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 3–18.
- Pszczółowski T., 1978: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Racowski S., 1967: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa.
- Sośnicki K., 1963: *Zadanie, pytanie, problem*. „Nowa Szkoła”, nr 5, s. 1–7.
- Sośnicki K., 1968: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa.
- Szmidt K.J., 2004: *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego” uczniów?* „Życie Szkoły”, nr 7, s. 465–470.
- Twardowski K., 1965: *Z logiki przymiotników*. W: *Tenże: Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa, s. 373–375.
- Wiertlewski S., 1994: *Pytania ogólne jako przejaw pośrednich aktów mowy*. W: *Znak – Język – Rzeczywistość*. Red. J. Pelc. „Studia Semiotyczne”. T. 19–20. Warszawa, s. 193–205.
- Wójcik T., 1969: *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*. Warszawa.
- Zieleniewski J., 1972: *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa.
- Ziemiński Z., 1995: *Logika praktyczna*. Warszawa.