

SŁOWO WSTĘPNE

Swoisty atrybut pracy zawodowej nauczyciela stanowi mówienie, wypowiedzenie się w trakcie prowadzonych z uczniami rozmów, np. podczas zajęć szkolnych. Analizując strukturę tekstu tych rozmów, w celu wyodrębnienia najważniejszych z punktu widzenia dydaktyki elementów, natrafiamy na polecenia i pytania stawiane uczniom przez nauczyciela¹. Potrzeba podejmowania rozważań nad nauczycielskimi poleceniami i pytaniami wynika przede wszystkim stąd, iż w kształceniu – specyficznym przypadku komunikacji, porozumiewania się – służą one jako narzędzia wywierania bezpośredniego wpływu na uczniów, a przy tym pozostają w ścisłej zależności od ideałów i celów edukacyjnych. Każdej koncepcji kształcenia przyporządkowywane są specyficzne dla niej cele, polecenia i pytania. Wyznaczają one przebieg i końcowe wyniki procesu nauczania-uczenia się uczniów; ich realizacja prowadzi do kształtowania się takich, a nie innych cech osobowości uczniów.²

Rozwijające się wśród przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych zainteresowanie komunikacją, tworzy stopniowo przesłanki bardziej jednoznacznego określenia przedmiotu badań o charakterze interdyscyplinarnym. Większość opcji naukowych nadaje międzyludzkiej komunikacji interdyscyplinarny charakter i tworzy nadzieję na dalsze naukowe umocnienia wymienionego podejścia.³ Przyjmując tę konstatację jako przewodnią, uznałam, iż w szerszym spojrzeniu i wyjaśnieniu istoty, własności, użyteczności i związków występujących między edukacyjnymi celami wczesnoszkolnymi, a nauczycielskimi poleceniami i pytaniami, które powstają i funkcjonują w codziennych językowych i zadaniowych kontekstach wczesnoszkolnej komunikacji (zajęć dydaktycznych, lekcyjnych), ważne staje się poznanie różnych punktów widzenia, prezentowanych przez przedstawicieli nieco odmiennych dyscyplin nauki. Jako zasadnicze uczyniłam więc niektóre przesłanki wywodzące się z dydaktyki ogólnej, prakseologii, jak też semiotyki (prakseosemiotyki), filozofii języka, logiki i psychologii.

Struktura książki została tak pomyślana, aby omówione zagadnienia stanowiły podstawę kolejnych. Rozpoczynając, w rozdziale 1. od charakterystyki przedmiotu dydaktyki ogólnej, jako swoistego tła dalszych rozważań, podniosłam kwestię istotnej przeszkody w wyrażaniu wartości kształcenia, i to nie tylko wczesnoszkolnego, jaką stanowią występujące w dydaktyce ogólnej duże rozbieżności w rozumieniu (w tym wieloznaczność pojęć) *efektywności* i *efektu (kształcenia)*. Z punktu widzenia dalszych rozważań, ważną kwestię stanowi

¹ W. Kojs, *Szkic do teorii zadań dydaktycznych*, „Chowanna” 1985, nr 2-3, s. 125.

² Tenże, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*, Katowice: Wydawnictwo UŚ, 1994, s. 36-37, 42 i 48.

³ J. Parafiniuk-Soińska, *O międzyludzkiej komunikacji*, Szczecin: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa WP, 2003, s. 26-27.

także wyjaśnienie istoty *efektywności kształcenia* w znaczeniu „uniwersalnym”, tj. prakseologicznym⁴. Efektywność kształcenia ujęta w sposób ogólny oznacza osiąganie przyszłych pozytywnie ocenianych efektów (skutków, rezultatów itp.), czyli celów kształcenia (wczesnoszkolnego).

Przyjęcie takiego rozumienia efektywności w kształceniu zakłada uznanie *celu kształcenia* jako zasadniczego kryterium ewaluacji. Uwzględniając jednocześnie wskazywane przez dydaktyków braki w teoretycznej wiedzy o *celach kształcenia*, w rozdziale 2. wyeksponowałam więc wyjaśnienie (w tym zwłaszcza porównanie) istoty tychże celów jako komunikatów językowych oraz ich konstrukcji, i to nie tyle w świetle dorobku samej dydaktyki ogólnej, ile przede wszystkim prakseologii, czyli dziedziny wiedzy, w stosunku do której dydaktyka ogólna pozostaje, a przynajmniej pozostawać powinna, w tzw. zależności logicznej materialnej.

Podjęcie rozważań o terminologicznym uzusie *celu (kształcenia)* w postaci *zadania (dydaktycznego)*, czy też (*nauczycielskiego*) *polecenia* i *pytania* – inaczej „szczególnych przypadków celów (kształcenia)” – w swej istocie dotyczy ujawnienia ich charakteru jako „wytworów-narzędzi semiotycznych”. Rozważania te, przedstawione w rozdziale 3., stanowią podstawę kolejnych, bardziej istotnych refleksji z punktu widzenia *efektywności kształcenia wczesnoszkolnego*. Dotyczą one w szczególności ukazania związku celów kształcenia z poleceniami i pytaniami (zadaniami dydaktycznymi) nauczyciela.

Scharakteryzowane w 3. i 4. rozdziale własności zarówno poleceń i pytań nauczycieli, jak i celów kształcenia wczesnoszkolnego, zobrazowałam wieloma „przykładami”. Ich analiza może ułatwić uchwycenie i porównanie właściwości wyrażen językowych, stanowiących o specyfice konstrukcji i wywoływanych skutkach sprawczych poleceń, pytań i celów. Rozpoznanie treści i sensu nauczycielskich poleceń i pytań oraz celów kształcenia wczesnoszkolnego warunkuje ich wykorzystanie w tworzeniu modeli ciągów/zespołów pytań i poleceń nauczyciela – czego istotę i procedurę opisuję w ostatnim rozdziale.

W swoim opracowaniu pragnę przedstawić autorską propozycję dla nauczycieli i studentów sposobiących się do tego zawodu, którym bliska jest idea efektywnego kształcenia. Propozycja ta jest konfrontowana z najnowszymi wynikami badań związanymi z budowaniem efektywnych (skutecznych) modeli ciągów/zespołów poleceń i pytań” przydatnych w procesach kształcenia wczesnoszkolnego.

⁴ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum, 1965, s. 114-115; tenże, *Dzieła wszystkie. Prakseologia*, Część II. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PWN, s. 28-39, popr. i nast.; T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum, 1978, s. 60; W. Gasparski, *Wartościowanie działań*, „Prakseologia” 1995, nr 1-2, s. 19; tenże, *Anatomia działania*, „Prakseologia” 1994, nr 3-4, s. 142-143.

Książka niniejsza – podobnie jak inna, zredagowana przeze mnie i wydana w 2009 roku przez Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, pt. „Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości” – powstała z inicjatywy i wydatnego wsparcia, jakiego udzielił mi Pan prof. dr hab. Ryszard Gmoch, ówczesny dyrektor Instytutu Studiów Edukacyjnych. Bardzo cenne dla mnie były również rady i uwagi Recenzenta, prof. zw. dra hab. Wojciecha Kojsa. Korzystam z okazji i tą drogą przekazuję Im serdeczne podziękowania.

FOREWORD

Without a shadow of a doubt, communication is the most basic tool that can be used by a teacher. If we analyse classroom discourse carefully, we will notice that the instructions and questions of the teacher play a very significant role in education⁵. They have a direct influence on students' thinking and behaviour and, by definition, they also are closely related to educational aims and ideals. Therefore they deserve thorough scholarly research. Every approach in education has its own aims, instructions and questions. It is they that shape the process of learning/teaching and have a profound influence on the final achievements. We also cannot underestimate the importance of the teacher's instructions and questions for the development of the student's personality.⁶

The growing interest in classroom discourse opens the way for new explorative research projects and allows the investigations to be more and more interdisciplinary⁷. Being aware of the aforementioned tendencies, I realized that the knowledge of various viewpoints is indispensable for investigating the matter, the properties and the correlations between teacher's questions, instructions and educational aims. Consequently, I employed in my research selected paradigms rooted in general didactics, prexeology, semiotics, philosophy of language, logic and psychology.

The order of chapters in the following book is not arbitrary. Each chapter constitutes the cornerstone for the one that follows. Chapter One presents the general characteristics of the subject. It is the background for all further chapters. Among the topics discussed are: the discrepancy between the efficiency and the effect of learning/teaching and the universal (praxeological)⁸ dimension of the efficiency of education. In general, efficient learning is associated with the achievement of desired aims. Taking that approach, we may agree that the degree of achievement of educational aims can be the core criterion for the evaluation of teaching/learning.

The second chapter addresses the issue of educational aims. Numerous experts have pointed to the lack of comprehensive theoretical frameworks in that topic. The author endeavoured to analyse how the aims are manifested by the means of a language and to investigate their construction. Classroom communicates were analysed not only from the point of view of general

⁵ W. Kojs, *Szkic do teorii zadań*..., p. 125.

⁶ Tenże, *Pytania i polecenia w kształceniu*..., pp. 36-37, 42, 48.

⁷ J. Parafiniuk-Soińska, *O międzyludzkiej komunikacji*..., pp. 26-27.

⁸ T. Kotarbiński, *Traktat*..., pp. 114-115; the same, *Dzieła wszystkie. Praxeologia*..., p. 28-39, prev. and next; T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii*..., p. 60; W. Gasparski, *Wartościowanie działań*..., p. 19; the same, *Anatomia działania*..., pp. 142-143.

didactics but also from the point of view of praxeology, which, at least theoretically, should be in a mutual relationship with general didactics.

The third chapter will make use of semiotics in order to investigate how the aims of education are reflected in the form of tasks, instructions or questions asked by the teacher. The conclusions made in the third chapter will open a discussion on the efficiency of early school education.

The teacher's questions and instructions presented in chapters 3 and 4 are illustrated with multiple real life examples. The examples should make it easier for the reader to comprehend the topic, to understand its nuances and to imagine the consequences resulting from the usage of each of the discussed utterances. A deep understanding of the discussed mechanisms enables a teacher to organize questions and instructions in sequences (chains). The characteristics and the roles of these chains will be elaborated upon in the last chapter.

The following volume is to present the author's own innovative suggestions for improving the quality of education. The proposals have been confronted with the results of the most recent research projects into classroom communication.

This and another book (entitled „Communication in Education – Its Determinants and Characteristics”) came into existence on the initiative of Prof. Ryszard Gmoch, PhD, the former head of the Institute for Studies in Education. Another significant contributor to the following publication was Prof. Wojciech Kojs, PhD. Let me hereby express my deepest gratitude to these scholars.