

Edward Biłos  
Częstochowa

## STRUKTURA LEKCJI A PYTANIA DYDAKTYCZNE

O lekcji powiedziano już wiele. Nie sadzę, by powiedziano wszystko. Przeciwnie, twierdzę, iż nie jest możliwe przedstawienie kiedykolwiek w sposób wyczerpujący jej problematyki.<sup>1</sup> Nie ma bowiem takich okoliczności, które by upoważniały kogokolwiek, w tym i autora niniejszej wypowiedzi, do formułowania rozstrzygnięć apodyktycznych i ostatecznych, gdyż zarówno prezentowany przeze mnie, jak i inne sposoby opisywania przebiegu nauczania będą i są zastępowane sposobami coraz trafniejszymi.

Celem bezpośrednim zaś tej wypowiedzi jest zarysowanie pewnego modelu procesu nauczania instytucjonalnie określonych przedmiotów szkolnych. Z kilku warunków, które ma spełniać ten model, wymienię jedynie dwa istotne dla wspomnianej wypowiedzi, a mianowicie: (1) jego struktura ma zdawać sprawę z faktu, iż rzeczony procesy są sekwencjami działań subiektywno-racjonalnych, powiązanych ze sobą w analogicznie zracjonalizowany sposób, a zatem są sekwencjami zorganizowanymi przez określone cele oraz wiedzę (zespół przekonań) podmiotu nauczającego, (2) struktura modelu ma uwypuklać w szczególności miejsce pytań w celowo-racjonalnej całości procesów nauczania, a zatem sens tych pytań (rodzaje ich sensu) w kontekście takiej całości. Przy czym w zarysowaniu owego modelu procesu nauczania odwołuję się do założeń społeczno-regulacyjnej teorii kultury

---

<sup>1</sup> W jak małym stopniu poznany jest proces dydaktyczny, świadczy wiele faktów. Dla przykładu - dziennikarze, którzy zajmują się kwestiami reformy systemu oświatowego, a od których należy wymagać gruntownej znajomości procesów edukacyjnych, nierzadko stwierdzają: "Głównymi mankamentami obecnego szkolnictwa są: brak i nieodpowiednie przygotowanie kadry (...) oraz w dydaktyce - dominacja funkcji nauczającej nad ogólnorozwojową i orientującą" (Ryszarda Moszczeńska: "Zamiary podług sił", "Życie Warszawy" 1989 nr 102 z 2 maja 1989 roku). Chciałoby się zapytać wprost: Jak jest możliwa owa funkcja rozwojowa i orientująca bez funkcji nauczającej? Jak jest możliwe wdrażanie jednostek ludzkich do uczestnictwa w kulturze bez dydaktyki owej kultury?

J. Kmity (1982, 1982a, 1985) i w tym duchu pojmuję zasygnalizowany w tytule niniejszego szkicu problem.

Przyjmuję zatem, iż uczestnicy każdej kultury operują pewnym systemem przekonań normatywno-dyrektywalnych, które regulują ich praktyki życiowe. Uwzględnienie faktu, że każda kultura jest zbiorem określonych sądów, tłumaczy zjawiska pojawiania się oraz interpretowania czynności i wytworów należących do zakresu kultury, tłumaczy zachowania i ich efekty. Przekonania te (sądy) są ponadindywidualne, co oznacza, że pojawieniem się czynności i wytworów kulturowych oraz ich interpretowaniem rządzi fakt respektowania przez podmioty (w tym przez podmiot nauczający i podmiot nauczany) odpowiednich przekonań normatywnych i dyrektywalnych. Przekonania normatywne ustalają wartości-cele do zrealizowania, przekonania dyrektywne wskazują czynności, które w danych okolicznościach należy podjąć, aby osiągnąć cel. To z konieczności lakoniczne wprowadzenie zakończyę jeszcze jedną uwagą, by następnie przejść do zasadniczej tezy prezentowanego tu szkicu, a mianowicie, ustalenia poniższe powstały w rezultacie refleksji nad około dwustoma lekcjami, utrwalonymi na taśmie dźwiękowej, aprowadzonymi przez różnych nauczycieli rozmaitych przedmiotów szkolnych i na różnych poziomach instytucjonalnego nauczania (por. E. Bilos, 1989, 1990, 1990a, 1991).

W świetle tychże ustaleń twierdzę, że lekcja szkolna jest w zasadzie trzystopniową strukturą humanistyczną, czyli trzystopniowo złożoną czynnością racjonalną, w której konstytutywnie niezbędną rolę spełniają pytania (pytanie) dydaktyczne.

Sam termin "struktura" jest dla autora tej wypowiedzi równoznaczny z terminem "system relacyjny" ponieważ nie ma się tu do czynienia z własnością absolutną struktury, lecz r e l a c j ą zachodzącą pomiędzy nią a czyjąś świadomością. Znaczy to, że tak pojmowaną strukturę humanistyczną konstituuje świadomość podmiotu, reprezentująca przekonania kulturowe należące do świadomości społecznej. Właściwość ta odróżnia struktury humanistyczne od formalnie analogicznych przedmiotowych (tj. niezależnych od czyjejkolwiek świadomości) struktur funkcjonalnych.

Z tego punktu widzenia lekcja szkolna jest systemem relacyjnym, którego uniwersum oprócz wartości ją konstituujących (zwanej sensem) obejmuje również określone "nacechowane" aksjologicznie stany rzeczy przysługujące jej poszczególnym składnikom instrumentalnym. Realizacja każdej z tych wartości jest warunkiem niezbędnym dla osiągnięcia sensu danej czynności (tj. lekcji), natomiast łączna ich realizacja stanowi warunek wystarczający dla uzyskania tego sensu (celu, wartości, efektu). Te istotne dla osiągnięcia sensu (celu, wartości, efektu) danej lekcji jako złożonej czynności kulturowej można nazwać sensami składników instrumentalnych, a wówczas jej sens - sensem kompleksowym (czy też sensem globalnym). Relacja bezpośredniego lub pośredniego podporządkowa-

nia aksjologicznego "organizuje" odpowiednio te czynności dydaktyczne w układy (zespoły) - konstytuowane przez przysługujące tym ostatnim - na gruncie kulturowych przekonań wartościujących wykonawców owych czynności dydaktycznych - sensory kompleksowe (globalne, całościowe). Sensowi kompleksowemu danego układu czynności dydaktycznych są więc bezpośrednio lub pośrednio podporządkowane aksjologiczne sensory poszczególnych czynności dydaktycznych wchodzących w skład tego zespołu.

Przed omówieniem zasadniczych składowych podstruktur lekcji szkolnej konieczne jest wzięcie pod uwagę czterech etapów formowania przez nauczyciela "obrazu" określonej lekcji, a mianowicie: (1) osnowy lekcji, (2) projektu tej lekcji, (3) realizacji lekcji i (4) porealizacyjnej rekonstrukcji myślowej (zespoły przekonań) lekcji. Można by wyróżnić piąty etap formowania tego "obrazu" - porównanie zrealizowanej lekcji ze społecznie (historycznie) akceptowaną koncepcją lekcji, który jest zbliżony do "obrazu" osnowy lekcji. Wymienione etapy formowania "obrazu" lekcji posiadają pewne cechy wspólne, ale i również takie własności, które różnią te "obrazy" w sposób zasadniczy. W każdym razie nie jest bowiem obojętne, który z etapów formowania "obrazu" lekcji jest brany pod uwagę. Nas będzie interesować wyłącznie rekonstrukcja porealizacyjna "obrazu" lekcji szkolnej.

Najpierw zaznaczmy, że każdą czynność dydaktyczną wyznacza układ czworakiego rodzaju przekonań normatywno-dyrektywalnych: (1) zespół sądów wdrażanych, tj. sądów merytorycznych (np. techniczno-użytkowych z mechaniki, językowych, matematycznych, historycznoliterackich, artystycznych) należących do pewnej dziedziny kultury i regulujących odnośny typ praktyki społecznej (por. Kmita 1982 s. 19-63), (2) zespół sądów regulujących postępowanie nauczyciela wdrażające uczniów do przyswojenia umiejętności respektowania przekonań, należących do odpowiedniej dziedziny kultury, (3) zespół sądów regulujących dydaktyczne czynności komunikacyjne (komunikacyjno-językowe) oraz (4) zespół sądów aksjologiczno-światopoglądowych, regulujących rozpoznanie możliwości podjęcia określonych czynności i oczekiwanych efektów, a także porządkowanie wartościujące (preferencyjne, w tym również stosowne powiązanie ze światopoglądem. Tak więc sens każdej czynności dydaktycznej stanowi równoważnik kontekstu subiektywno-racjonalnego podejmowanych tego rodzaju czynności. Czynność dydaktyczna posiada określony sens, jeśli została podjęta z wyraźnie uświadomianym celem, a przy tym podmiot owej czynności mniema, że podejmując ją, cel swój osiągnie.

Wymienione wyżej cztery układy sądów tworzą system komplementarny przekonań normatywno-dyrektywalnych, który reguluje sposoby sekwencyjnego składania względnie prostych w złożone czynności dydaktyczne, czyli wyjściowych, prymarnych, względnie prostych sekwencji dydaktycznych w elementarne sekwencje dydaktyczne, a tych następnie w linearno-cykliczne sekwen-

cje dydaktyczne i z kolei tych ostatnich w kompleksowo-zhierarchizowane sekwencje dydaktyczne. Tak więc elementarna sekwencja dydaktyczna należy do czynności o pierwszym stopniu złożoności, linearno-cykliczna o drugim stopniu tejże złożoności oraz kompleksowo-hierarchiczna reprezentuje czynność dydaktyczną o trzecim stopniu złożoności. Spośród wymienionych złożonych czynności zasadniczą rolę spełnia - jak to już podkreśliliśmy - elementarna sekwencja dydaktyczna.

Elementarną sekwencją dydaktyczną nazywamy tu krótko taką podjętą w trybie subiektywno-racjonalnym złożoną czynność dydaktyczną, czyli pewną strukturę humanistyczną, w której między nią a jej bezpośrednimi składnikami-czynnościami wyjściowymi: (1) wskazywania uczniom przez nauczyciela sądów wdrażanych, (2) wzywania ucznia do podejmowania czynności wedle wskazanych sądów, (3) sprawdzania - poprzez pytania i odpowiedzi - przez nauczyciela "okazywanych" mu w związku z tym komunikowanych, demonstrowanych, świadczonych dowodów przyswojenia sobie (internalizacji) przez ucznia wyznaczonych do wdrożenia przekonań, oraz (4) uwiarygodniania ze strony nauczyciela stopnia usamodzielnienia się ucznia w rezultacie opanowania przez tego ucznia umiejętności respektowania sądów wdrażanych, *z a c h o d z i r e l a c j a* instrumentalnego podporządkowania sekwencyjnego.<sup>2</sup> W dalszej refleksji nad konstytutywnymi składnikami - czynnościami wyjściowymi owej sekwencji bę-

<sup>2</sup> LA XVII N.: (103) Czyli plan właściwie mamy gotowy i tylko zapiszemy go sobie. (104) Według takiego planu będziemy opisywać przedmiot. (105) Proszę, (106) jaką formę planu wybieriecie? (107) Czy w formie pytań? (108) Czy w formie zdań oznajmujących? (109) Jaką wolicie? (110) Mirek U.: (111) W formie pytań. N.: (112) Wolicie w formie pytań. (113) Proszę bardzo. W przytoczonej elementarnej sekwencji dydaktycznej konstytutywnymi składnikami są następujące czynności dydaktyczne nauczyciela i ucznia tj. pary czynności obu partnerów procesu dydaktycznego, powiązane relacją *sekwencyjnego* podporządkowania instrumentalnego i współtworzące strukturę humanistyczną owej sekwencji dydaktycznej: (a) wskazywanie - identyfikowanie stanów rzeczy przez "kroki dydaktyczne" 103 i 104, (b) wzywanie i podejmowanie przez "kroki dydaktyczne" 105 i 110, (c) sprawdzanie - "okazywanie" przez "kroki dydaktyczne" 106, 107, 108 i 109 i wreszcie uwiarygodnienie - usamodzielnienie przez "kroki dydaktyczne" ("posunięcia dydaktyczne") 112 i 113. Wyjściowymi sekwencjami dydaktycznymi są tu: (103) Czyli plan właściwie mamy gotowy. (105) Proszę. (106) Jaką formę wybieriecie? (110) Mirek, U.: (111) W formie pytań. N.: (112) Wolicie w formie pytań. Natomiast konstytutywnymi (czy też konstytuującymi elementarną sekwencję dydaktyczną) składnikami elementarnej sekwencji dydaktycznej są "kroki dydaktyczne" (104) Według takiego planu będziemy opisywać przedmiot. (106) Jaką formę wybieriecie? (110) Mirek. (111) W formie pytań. (113) Proszę bardzo. (tj. będziemy opisywać według planu w formie pytań). Na podstawie przytoczonego przykładu konkretnej elementarnej sekwencji dydaktycznej można stwierdzić, iż niektóre wyjściowe sekwencje dydaktyczne są jednocześnie konstytutywnymi składnikami elementarnej sekwencji dydaktycznej, których sensy powiązane są relacją podporządkowania instrumentalnego bezpośrednio sensowi owej sekwencji elementarnej.

dziemy używać w skrócie terminów: "wskazywanie", "wzywanie", "sprawdzanie" i "uwiarygodnianie".

Sens każdej elementarnej sekwencji dydaktycznej osiągnąć jest stosunkowo łatwo i względnie szybko dzięki jej trzem własnościom: (a) intersubiektywności, (b) generatywności i (c) sekwencyjności.

Najogólniej rzecz biorąc własność intersubiektywności polega na efektywnym zmniejszaniu stopnia rozbieżności (czy też osiągnięciu stopnia zbieżności) między wskazywanymi przez nauczyciela przekonaniami i regulowanymi przez nie czynnościami a identyfikowanymi odpowiednio przez uczniów. Wiadomo bowiem, iż różne jednostki ludzkie w różnym stopniu "odchylają się" od świadomości społecznej. Tę intersubiektywną zgodność przekonań wskazywanych oraz identyfikowanych (przejmowanych, przyswajanych) "zabezpieczają" z kolei dwie następne własności omawianej złożonej czynności dydaktycznej, a mianowicie: jej generatywność i sekwencyjność.

Generatywność dydaktyczna polega na wytwarzaniu przy niewielkiej i skończonej liczbie sądów normatywno-dyrektywalnych (reguł dydaktycznych), czyli czterech wymienionych już konstytutywnych składników instrumentalnych, nieograniczonej praktycznie liczby elementarnych sekwencji dydaktycznych. Jednakże istnieje pewna zależność między elementarną sekwencją dydaktyczną podjętą a zrealizowaną. Zakładana idealizacyjnie elementarna sekwencja dydaktyczna powinna być zrealizowana po prostu w czterech "krokach dydaktycznych" (tj. czterech par czynności: wskazywania - identyfikowania, wzywania - podejmowania, sprawdzania - "okazywania" oraz uwiarygodniania - usamodzielniania). W rzeczywistości jednak odnośne różnice przybierają rozmaity rozmiar. Powody tych różnic są wielorakie.

W każdym bądź razie przy pojawieniu się "trudności" w osiągnięciu zamierzonego efektu danej czynności wzrasta odpowiednio sekwencyjnie liczba "kroków dydaktycznych" do momentu, kiedy wyznaczony sens elementarnej sekwencji zostanie osiągnięty. Traktując rzecz obrazowo, można powiedzieć, że owa sekwencyjność jest pewnego rodzaju "pogotowiem ratunkowym" zagrożonego w danych okolicznościach osiągnięcia zamierzonego efektu wspomnianej czynności. Rzeczony trudności wynikają bowiem zarówno z kulturowego, jak psychologicznego charakteru uwarunkowań tej czynności.

W świetle powyższych uwag staje się oczywisty pogląd, iż "jądrem" poczynań dydaktycznych jest w istocie rzeczy sprawa d z a n i e stopnia intersubiektywnego uzgodnienia tożsamości wskazywanych przez nauczyciela a identyfikowanych przez ucznia określonych przekonań i odnośnych czynności kulturowych. Pomijam tu z konieczności szereg kwestii intersubiektywnej komunikowalności sądów, polegającej na intersubiektywnej tożsamości używanego języka przez jednostki. Tego rodzaju refleksja prowadzi do wniosku, że w świadomości społecznej zawiera się taki zespół przekonań (mniej lub bardziej uświadamianych),

który reguluje czynności sprawdzania przejmowanych sądów pod względem ich intersubiektywnej zgodności ze świadomością społeczną, do której te sądy należą. Do owych czynności sprawdzania należy każde pytanie. Pytanie jest to w trybie subiektywno-racjonalnym zakomunikowane (lub tylko zwerbalizowane) z a w i e s z e n i e pewnego sądu (przekonania), polegające na sprawdzeniu intersubiektywnej zgodności tego sądu z określoną formą świadomości społecznej. Z ogromnej liczby zagadnień, które zmuszeni jesteśmy pominąć, podkreślę dwie zasadnicze tezy: (a) pytanie jest czynnością, regulowaną przez odpowiednie układy przekonań i (b) sensem pytania, a więc świadomością celu, w jakim pytanie jest stawiane jest zawsze s p r a w d z a n i e intersubiektywnej zgodności sądów pod określonym względem z zespołem przekonań, należących do danej formy świadomości społecznej i regulującej odnośny typ praktyki społecznej. Znaczy to jednocześnie, iż sens pytania wyznaczony jest przez określony k o n t e k s t (czyli zespół przekonań normatywno-dyrektywalny) tego pytania. Znaczy to również, iż temu samemu pytaniu można nadać bardzo różne sensy. Dla przykładu pytaniu "Jak doszło do wybuchu drugiej wojny światowej?" można nadać sens polityczny, jeśli jego kontekstem uczynimy przekonania polityczne (np. "Do wybuchu drugiej wojny światowej doszło w rezultacie działań jednego państwa, zmierzającego do panowania nad wszystkimi państwami w świecie"). Przytoczonemu pytaniu można nadać sens religijny, jeśli kontekstem tego pytania będą przekonania religijne (np. "Do wybuchu drugiej wojny światowej doszło w rezultacie kary boskiej za grzechy ludzkości"). Interesującemu nas pytaniu daje się przypisać sens naukowo-badawczy, jeśli jego kontekstem będą przekonania metodologiczne. Wreszcie można temu pytaniu przyporządkować sens dydaktyczny, jeśli kontekstem tego pytania "Jak doszło do wybuchu drugiej wojny światowej?" jeśli kontekstem staną się przekonania dydaktyczne (tj. przekonania wdrażane, które należą do wiedzy z historii, oraz przekonania regulujące postępowanie dydaktyczne związane z wdrażaniem przekonań historycznych - ściślej: należących do wiedzy historycznej).

Wobec tego przez pytanie dydaktyczne rozumiemy weryfikacyjne w trybie subiektywno-racjonalnym zawieszenie sądu dydaktycznego o stopniu przyswojenia sobie przez ucznia umiejętności respektowania<sup>3</sup> wdrażanego sądu dziedzinowo-merytorycznego. Z tego widać, że pytanie dydaktyczne jako pewnego typu czynność kulturowa jest czynnością w głównej mierze sprawdzającą etapy przyswajania przez podmiot nauczany umiejętności respektowania

---

<sup>3</sup> Określona jednostka respektuje dane przekonanie, jeśli w systematyczny sposób (w odpowiednim czasie) podejmuje odpowiednią czynność stale tak, jak gdyby owo przekonanie akceptowała jako subiektywno - racjonalną przesłanką tej czynności. Respektowanie danego przekonania wchodzi w rachubę tylko w związku z czymś systematycznie powtarzającym się działaniem lub postępowaniem.

wdrażanego, przez podmiot nauczający, sądu należącego do określonej formy świadomości społecznej. Zawieszając weryfikacyjnie pewien sąd (przekonanie) nauczyciel niejako wzywa ("zmusza") w ten sposób ucznia (uczniów) do zestawienia i skonfrontowania tego sądu ze wskazanym zakresem poznanej dotychczas wiedzy (sądów), a więc określonego ich powiązania (przesłanki dedukcyjne) i wywnioskowania na ich podstawie (zespół konsekwencji logicznych danego zespołu sądów) pewnego, innego sądu, który stając się podstawą odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytanie, jednocześnie znosi poprzez tak przeprowadzone sprawdzenie zawieszenie owego sądu.

Po tej dygresji wróćmy do elementarnej sekwencji dydaktycznej. Gdy stwierdzamy, że pytanie stanowi trzon owej sekwencji, to mamy na uwadze takie powiązanie relacją podporządkowania instrumentalnego jej konstytutywnych składników (wskazania, wzywania, sprawdzania, uwiarygodniania) w którym dominującą aksjologicznie rolę spełnia pytanie, bowiem jego kontekst wyznaczony jest entymematycznie przez układ sądów wyznaczających sens tej sekwencji elementarnej, a następnie implicytnie przez zespoły przekonań-wyznaczających sens poszczególnych konstytutywnych składników-czynności owej sekwencji elementarnej i z kolei explicite przez tradycyjnie pojmowane założenie tego pytania jako składnika konstytutywnego instrumentalnie podporządkowanego elementarnej sekwencji dydaktycznej (por. Ajdukiewicz 1974, s. 88 i n).

Teraz zauważmy (por. Biłos 1988), iż nauczyciel usekwencyjnia pytania w dwojaki sposób: (a) paralelny i (b) sukcesywny. Usekwencyjnienie pierwszego rodzaju występuje tylko w obrębie elementarnej sekwencji dydaktycznej i ogranicza lub rozszerza zakres tradycyjnie rozumianego założenia pytania. Usekwencyjnianie sukcesywne, polega wyłącznie na szeregu złożonym tylko z tej liczby pytań, na które odpowiedzi ucznia stanowią podstawę konstatacji dydaktycznych nauczyciela (potwierdzenia, aprobowania itp.), "zamykającej" ostatecznie elementarną sekwencję dydaktyczną. Tyle jest praktycznie elementarnych sekwencji dydaktycznych, ile jest wspomnianych pytań sukcesywnych. System tego rodzaju pytań nazywamy interrogacją dydaktyczną.

Wyniki gruntowniejszej analizy przebiegu procesu nauczania pozwalają stwierdzić, iż pojedyncze elementarne sekwencje dydaktyczne łączone są w pewne ich układy, linearne realizowane ich w określonych c y k l a c h. Są to cykle złożone z dwu, trzech, czterech i większej liczby elementarnych sekwencji dydaktycznych. Przy czym sensy pytań poszczególnych sekwencji elementarnych podporządkowane są sensowi dominującej w danym cyklu elementarnej sekwencji dydaktycznej, określanemu tu przez nas s e n s e m cyklicznym pytania. Tego rodzaju zespół sekwencji elementarnych nazywamy linearno-cykliczną sekwencją dydaktyczną. Liczba tego rodzaju sekwencji (linearno-cyklicznych) zależna jest głównie od stosowanej koncepcji historycznej nauczania określonego przedmiotu szkolnego.

I wreszcie sekwencje linearno-cykliczne - jako złożone czynności drugiego stopnia - łączone są w strukturę humanistyczną trzeciego stopnia - określaną przez nas kompleksowo-hierarchiczną sekwencją dydaktyczną - potocznie nazywaną lekcją szkolną. Na tym stopniu ustrukturalizowania złożonej czynności dydaktycznej (jaką jest lekcja szkolna) dają się wyróżnić efektywnie jej podstruktury z punktu widzenia praktyki komunikacji językowej. Wiadomo, iż komunikacja jest zdeterminowana funkcjonalnie przez potrzebę utrzymania kontaktu informacyjnego i spójności grupy społecznej. Odzwierciedla się ona w różnych typach kulturowych rozmowy. Sens rozmowy dydaktycznej pozostaje w relacji bezpośredniego podporządkowania aksjologicznego do sensu lekcji szkolnej. Dla rozmowy dydaktycznej istotny jest język i komunikacja, podczas gdy dla lekcji czynności wdrażania uczniów do przyswajania sobie danych przekonań.

Uwzględniając owo podporządkowanie aksjologiczne rozmowy dydaktycznej dają się wyróżnić cztery zasadnicze podstruktury jako kompleksowo-hierarchiczne konstytutywne składniki lekcji szkolnej, a mianowicie: (a) podstruktura referencjalna, (b) podstruktura interrogacyjna czy interrogałna, (c) podstruktura inwokacyjna i (d) podstruktura konstatacyjna. Podstrukturę referencyjną tworzy system sposobów wskazywania uczniom przez nauczyciela wdrażanych sądów dziedzinowo-merytorycznych. Podstrukturę interrogałną system wspomnianych już pytań sukcesywnych, natomiast podstrukturę inwokacyjną układy wezwań dydaktycznych i podstrukturę konstatacyjną system uwiarygodnień dydaktycznych.

Nawiązując jeszcze do podstruktury interrogałnej lekcji szkolnej wyróżniamy, formalnie rzecz biorąc, trojakiemu rodzaju niedydaktyczne pytania poznawcze: (a) pytania o wskazanie (i odpowiednio zakomunikowanie) stanów rzeczy, przekonań, czynności, efektów, relacji itp, które nazywamy pytaniami wskazującymi, (2) pytania o interpretację lub wyjaśnienie, czyli pytania interpretacyjne lub wyjaśniające, (3) pytania o sprawdzenie, czyli pytania sprawdzające (weryfikacyjne).

W ścisłym znaczeniu pytania dydaktyczne są pytaniami sprawdzającymi. Dzielimy je na trzy zasadnicze klasy: (a) pytania odtwarzające (rekonstruujące), (b) pytania rozwijające (dyspozycje psychofizyczne) i (c) pytania wytwarzające (projektujące, względnie samodzielne).

Pełna samodzielność ucznia opiera się na formułowaniu samodzielnym wspomnianych wyżej niedydaktycznych pytań poznawczych. Niewątpliwie pytania dydaktyczne służą wdrażaniu uczniów do przyswojenia sobie umiejętności respektowania przekonań wyznaczających sposoby i wartości formułowania pytań poznawczych.



## LITERATURA

- Adamiec B., 1988, Nauczanie mechaniki budowli, Warszawa, WSiP.
- Ajdukiewicz K., 1974, Logika pragmatyczna, Warszawa.
- Biłos E., 1988, Uwagi o badaniu pytań polszczyzny mówionej. Poradnik językowy, nr 6.
- Biłos E., 1989-1991, Nauczanie w klasie 8 różnych sfer kultury, Częstochowa, WSP.
- 1989, Część I: Osnovy Lekcyj
- 1990, Część II: Projekty lekcji
- 1990 a, Część III: Realizacje lekcji
- 1991, Część IV: Rekonstrukcje lekcji
- Hercman K., 1988, Nauczanie fizyki w szkole zawodowej, Warszawa, WSiP.
- Kmita J., 1982, O kulturze symbolicznej, Warszawa.
- Kmita J., 1982a, Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych.  
W: Kmita J., red., Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą. Warszawa - Poznań.
- Kmita J., 1985, Kultura i poznanie, Warszawa.
- Kołowski E., 1987, Podstawy dydaktyki rolniczej, Warszawa, PWN.
- Majorek Cz., 1988, red., Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej, Warszawa, WSiP.
- Nowak W., 1989, Konwersatorium z dydaktyki matematyki, Warszawa, PWN.
- Pochanke H., 1988, Podstawy nauczania pracy-techniki, Warszawa, WSiP.

Edward Biłos

## Die Unterrichtsstruktur und die didaktischen Fragen

### Zusammenfassung

Aus den Unterstrukturen der Unterrichtsstruktur hat der Verfasser eine didaktische Elementarreihe herausgehoben, die aus vier instrumental unterstellten Tätigkeiten besteht: aus dem Hinweisen, dem Auffordern, der Nachprüfung und der Beglaubigung, die in jeder Unterrichtsstunde vorkommen.

Der Autor hat hier die dominierende Rolle der Frage hervorgehoben.