

ze dobra pra-  
w, a nie samo-  
Od tego, czy  
tej pracy nad  
którego moż-  
porównaniem,  
esej, kartka  
nie osiągnął.  
organizowanym  
tego na rzecz  
się, co uczeń  
zaczac te rejonu

## Rozdział 9

# O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności dialogu i rozmowy

O tym, kiedy „myśli stoją”, a kiedy są w „ruchu”

kreślenia cytowane w tytule szkicu są metaforami, którymi po-  
stugiwał się Sokrates, uważany za ojca współczesnej dialogiki.  
Filozof pytaniami starał się wydobyc z rozmówcy pewne praw-  
dy, tkwiące w jego umyśle w sposób nieuswiadomiony, unieruchomione  
przez „myśli stojące”, czyli dotyczących przeszwiadczenia i nawyki,  
które zamykają drogę do poznania prawdy. Swoją obecnością i stawią-  
nymi pytaniami pobudzał w uczniu myślenie krytyczne, owe „myśli  
w ruchu”, obalające dotychczasowe mniemania i tezy rozmówcy. Nie  
chciał pokonać rozmówcy ani go upokorzyć, lecz starał się umocnić  
w nim przekonanie, że razem ze swoim mistrzem doszedł do zmiany  
stanowiska.<sup>1</sup>

Do Sokratejskiej dialogiki<sup>2</sup> przyznają się wszyscy – ci, którzy dialo-  
giem (rozmową) nazywają każdy przypadek słownego zwracania się do

<sup>1</sup> Sokrates stosował w trakcie przekonywania dwie metody: 1) elenktyczną – obalającą, polegającą na zbijaniu twierdzeń przeciwnika przez okazywanie ich nieprawdziwości lub niesłuszności; 2) majeutyczną – akuszerzyjną, polegającą na tym, że prowadzący za-  
dawał pytania, mające doprowadzić ucznia do twierdzenia słusznego lub prawdziwego.  
<sup>2</sup> W *Wykładach filozofii dziejów* pisał Hegel: „Zasada Sokratesa orzeka, że człowiek sam z siebie musi znaleźć odpowiedź na pytanie, co jest jego przeznaczeniem, co jest osta-  
tecznym celem świata, co jest prawdziwe, istniejące samo w sobie i dla siebie, że sam przez siebie musi dojść do prawdy” – zob. rozdział *Sokrates i jego los tragiczny*, [w:] T. Kronski, *Hegel*, Warszawa 1961, s. 180.

siebie dwóch lub więcej osób, a także i ci, którzy przez dialog rozumieją komunikację wolną od schematu myślenia opartego na walce, czyli – proces rozumienia i porozumienia, otwierania się na racje Innego. Jedną z przyczyn powstania filozofii dialogu był bunt przeciw reifikacji – urzęcowaniu człowieka w ramach systemu.<sup>3</sup> Dialogika zwracała również uwagę na to, że sprawy naprawdę ważne w życiu człowieka przejawiają się w sferze kultury. Podkreślała, iż to kultura buduje społeczność i strzeń międzyludzką, tworząc narzędzia porozumienia i zrozumienia samego siebie.<sup>4</sup> Słowami–kluczami stały się pary słów: „Ja – Ty”, „Ja – Ono”, opisujące dwojaką relację człowieka do otaczającej rzeczywistości. Pierwsza para słów zwracała uwagę na relację z drugim człowiekiem, druga – ze światem rzeczy, z tym wszystkim, co nas otacza, a nie jest osobą. Nie każda relacja międzyludzka ma charakter podmiotowy, gdyż można traktować drugiego człowieka w sposób przedmiotowy. O relacji bezpośredniości decyduje wzajemność: „Fundament międzyludzkiego bytowania jest dwoisty i jeden zrazem. Jest nim pragnienie każdego człowieka, by inni potwierdzili go takim, jakim on jest czy nawet może się stać, oraz wrodzona człowiekowi zdolność do takiego potwierdzenia swoich bliźnich”.<sup>5</sup>

Czy sugestia takie spotkania również u autorów dydaktyki ogólnej, opisujących pogadankę heurystyczną? Jakość dialogu edukacyjnego uzależniona jest przede wszystkim od postawy nauczyciela, który powinien czuć nad kierunkiem toczony rozmowy i jednocześnie umieć zawieszać swoje prawo do wszechwiedzy i wyłączyć zadawania pytań. W lekcyjnym dialogu powinno się kształtować takie umiejętności, jak: słuchanie opinii różnych osób, zabieranie głosu w określonej sprawie, prezentacja i obrona własnego stanowiska, uznanie argumentów rozmówcy, wypowiadanie się w sposób odpowiedzialny.

W praktyce heurystycznej sprawadza się do tego – jak zauważył S. Bortnowski – że to „nauczyciel sam formułuje temat lekcji, sam stawia pytania, pytań tych jest bardzo dużo, są to pytania szczegółowe, czyli

<sup>3</sup> J. A. Kłoczowski OP, *Filozofia dialogu*, Poznań 2005, s. 35.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, wyb., przekł. i wstęp J. Doktor, Warszawa 1992, s. 134.

wymagające odpowiadzi krótkiej jedno- lub kilkuzdanowej. Uczniowie na te pytania udzielają (z trudem lub bez trudu) takich właśnie krótkich wypowiedzi, otrzymują kolejne pytania i odpowiadają na podstawię tzw. tropienia z pamięci, czyli przypominania rzeczy znanych, kojarzenia, wnioskowania. Summa lekcji narzucana jest najczęściej przez polonistę, który wie wszystko, o wszystkim rozstrzyga w sposób arbitralny, charakterystyczny dla układów między autorytetem a podwładnymi”<sup>6</sup>.

Opisany dialog spełnia funkcje informacyjne (odnosi się do sfery „TO”), ale w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych pomija sferę „TY” „konstruowanie wspólnej linii tematycznej”, przejawiającej się w pyta- niach, dociekaniach i wykorzystaniu osobistego doświadczenia ucznia, sygnalizujących zgodę i niezgodę „na pełnienie przez siebie czy „drugie- go” określonej roli. Przywiązani do tej metody pracy nauczyciele powie- dza, iż jest ona jednak skuteczna i ekonomiczna w „realizacji tematu” przewidzianego na daną lekcję. Tylko częściowo można zgodzić się z ta- kim stwierdzeniem. Dialog heurystyczny, jaki obserwujemy w szkole, dotyczy najczęściej faktów (historycznych, literackich, językowych), zda- rzeń zapamiętanych z lektury tekstu, twierdzeń, definicji itp. Spełnia rolę instrumentalną lub pomocniczą, ale rzadko rozwija samodzielność my- ślenia i działania. Zadając pytania wszystkim uczniom w klasie, przy- musimy (świadomie lub nie), że każdy z nich tak samo myśli i tak samo wie, i dlatego – jeśli uważa na lekcji – powinien odpowiedzieć tak, jak to sobie założyliśmy. W efekcie – najczęściej – tylko kilku najbardziej ak- tywnych próbuje sprostać oczekiwaniom nauczyciela, inni najczęściej nie rozumieją intencji pytającego i zwyczajnie tracą zainteresowanie lekcją. W domu, jeśli są systematyczni, nauczą się gotowych sformułowań za- wartych we wniosku z lekcji, gdyż tego wymaga nauczyciel.

Rodzi się tutaj pytanie: czy należy zrezygnować z heurystyki jako me- tody nauczania? Daleka jestem od takiego twierdzenia! Heurystyka jest jed- ną z wielu metod aktywizujących, które powinny wzbogacać sposób pracy nauczyciela i ucznia; stosowana sensownie, nienadużywana, speł- nić może ważną rolę w komunikacji szkolnej. Pamiętać należy jednak

<sup>6</sup> S. Bortowski, *Alarm w sprawie metod nauczania*, „Polonistyka” 1979, nr 1, s. 45.

o tym, że sama transmisja wiedzy, a także kontrola i ocena wydajności pracy ucznia to tylko niewielka część procesu dydaktycznego. We współczesnej szkole nie powinno się stosować dydaktyki wyjątkowo dyrektywnej, przynajmniej w pierwszym etapie kształcenia, możliwości i emocje ucznia. Natomiast relacje zachodzące w opisanym dialogu edukacyjnym wyrażają się w opozycji między pytającym a odpowiadającym, nauczycielem a uczniem. Wynika to zarówno z pedionnych ról, jak i z realnej sytuacji przedmiotowej (tak zewnętrznej, jak wewnętrznej, psychicznej), która ujawnia się w trakcie rozmowy i oddziaływa na jej przebieg. Pytania nauczyciela, bombardujące ucznia – jak wykazały badania – z częstotliwością co 11,8 sekundy – rzadko kiedy wyprzedzają z wiedzy o wychowaniu, jego możliwościach i ograniczeniach, ewentualnych pasjach bądź dotychczasowych jego doświadczeniach.<sup>7</sup> W świetle badań Flandersa aż 2/3 czasu lekcyjnego zajmują pytania dydaktyczne<sup>8</sup> i wypowiedzi nauczyciela (tzw. reguła dwóch trzecich). Oznacza to, iż uczeń w zespole 30-osobowym ma (teoretycznie) ok. 20 sekund na sformułowanie własnego pytania lub wyartykułowanie odpowiedzi.<sup>9</sup> W praktyce „dochodzi do głośnej, najbardziej elokwentnej części uczniów, innym pozostają prace pisemne, które mają ujawnić to, co uczeń wie, ale nie jak wie. Heureka obfituje w różnorodne mutacje, w których fatwo pominać postawy poznawcze i afektywne ucznia, a także jednostkowy rytm, właściwy dla zindywidualizowanej pracy. Już dawno psychologowie odkryli, że w czasie działań szkolnych odwołanie się do motywacji wypływa-

<sup>7</sup> A. A. Bellack i in., *The Language of the Classroom*, Teachers College Press 1968.

<sup>8</sup> K. Ajdukiewicz, pisząc o pytaniach dydaktycznych, zwraca uwagę na to, że są one dwójki rodzaju: (1) pytania tylko pomysłane, a nie postawione na serio – kiedy nauczyciel zwraca się do uczniów ze zdaniami pytanymi, na które odpowiedź jest mu znana; (2) pytania na serio – kiedy nauczyciel nie zna odpowiedzi i chce ją uzyskać od ucznia, „Te pytania, zadawane nie na serio, występują wtedy, gdy nauczyciel egzaminuje ucznia oraz gdy stosuje metodę erotematyczną”, idem, *Zadania pytanne*, [w:] *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa 1985, s. 285.

<sup>9</sup> N. E. Flanders, *Ident, Action and Feedback: A Preparation for Teaching*, [w:] E. J. Amidon i J. B. Hough [red.], *Interaction Analysis Theory Research and Application*, Wolt, Rinchard i Winston 1963, za: D. Barnes, *Nauczyciel i uczeń*. *Od porozumienia się do kształcenia*, przekł. J. Radnicki, Warszawa 1988.

jącej z zainteresowania powoduje, iż uczeń pracuje więcej i lepiej, nie naraza się na stres, lecz doznaje – jeśli nie przyjemności, to pewnego rodzaju satysfakcji z wykonywanego zadania. Niżej tekst jest próbą omówienia metody, która stanowi odwrócenie heurazy, gdyż stosując ją nauczyciel poświęca większą część czasu lekcyjnego na wypowiedzi i dociekania uczniów.

### Przygotowanie uczniów do samodzielnego zadawania pytań

W *Podstawie programowej* wśród celów nauczania języka polskiego jako przedmiotu szkolnego szczególnie mocno są akcentowane aspekty sprawnościowe: rozwijanie myślenia i postaw twórczych, a także „umiętności bycia w dialogu”, czyli rozumienia cudzej wypowiedzi, uważnego jej słuchania, odpowiadanie nań reagowania: zadawania pytań, aprobowania bądź negowania cudzych sądów, dyskutowania, precyzjnego i poprawnego formułowania wypowiedzi tematycznej itd.

Tych umiejętności uczeń nie opanuje w sytuacji, kiedy 2/3 czasu lekcyjnego zajmują wypowiedzi i pytania nauczyciela o charakterze deskryptywnym<sup>10</sup> i kontrolnym. Trzeba zatem stosować metody nauczania, które ograniczają jego własną aktywność (najczęściej werbalną) na rzecz aktywności uczniów. Najlepiej służyć temu wszelkie działania uczniów wytykające z pobudzenia intelektualnego. W tym miejscu ograniczyć się do dwóch metod – pytań uczniów i rozmowy.

Z pewnością zasadnicze pytanie, które postawią czytający, będzie do tytułu kwestii: w jaki sposób przygotować uczenia klasy 4, 5 lub 6 do formułowania pytań kierowanych do czytającego tekstu, do autora, nauczyciela lub kolegów z klasy, zajmujących się tym samym zagadnieniem? Najlepsza byłaby sytuacja charakteryzująca się spontaniczną, samodzielną gotowością wychowanków, będącą przedłużeniem naturalnej postawy „dziwienia się światem”. Często bywa tak, że pod wpływem

<sup>10</sup> Pytania deskryptywne służą do realizacji celów poznawczo-teoretycznych – zob. M. Jagodzińska, B. Koszewska [red.], *Role obrazotwórczych i słownych przedstawień treści w podjęciu nauki*, Warszawa 1988; J. Nocoń, *Polocenia i pytania w podręczniku do nauki o języku*, Opolo 1997.

szkoły dzieci utraciły już tę spontaniczność, ale są przygotowane pod względem językowym i intelektualnym do tego typu zadań. Najczęściej jednak nauczyciel musi wprowadzić uczniów uprzednimi ćwiczeniami językowymi lub wykorzystując działania zabawowe. Nauczanie nie powinno kojarzyć się z „robotą nudną i znużającą”, przeciwnie, proponuje zrezygnować z solenności na rzecz różnorodnych zabaw i gier, „tętno twórczości”.<sup>11</sup> Generalna teza tych działań streszcza się w słowach: *ciw nudzie i rutynie, za zniesieniem niekorzystnych porcji między mechaniczną poprawnością a swobodą wyrażania myśli, między wiedzą formalną a funkcjonalną, przeciwko kultowi nadmiernego perfekcjonizmu, zewnętrznej układności i konwencji.*

Nie ma w tych prowokacjach użytych sformułowań „rewolucji”, ponieważ większość z nich wywodzi się nie tylko z ustaleń współczesnej dydaktyki, która zaleca odchodzenie od nauczania zdominowanego przez kontrolowane, modelowe sytuacje i interakcje. Dzieci w zabawie, a młodzi bez przymusu i restrykcji, uczą się chętniej, gdyż same przyjmują zasady i reguły, którym się potem poddają. A błędy językowe, popełniane przez uczniów w trakcie sytuacyjnych wypowiedzi, mogą stać się kształcącym materiałem ćwiczeniowym pod warunkiem, że nie będą przedmiotem surowej oceny, tematem drwin i żartów nauczyciela i kolegów w klasie. Przywołane po zakończeniu ćwiczenia wypowiedzi uczniów, ukazane wielostronnie, zawsze w kontekście językowych doświadczeń, mogą motywować do większej staranności w powiadamianiu się.

Praca polonisty nad właściwą aktywnością językową uczniów zaczyna się od obserwacji klasy. Nauczyciel powinien zorientować się, jaki jest rzeczywisty poziom umiejętności dzieci, jakie są relacje w danym zespole, czy wszyscy uczniowie czują się w nim dobrze, czy nie ma wrogości między nimi bądź odtrącenia któregoś z nich. W każdym zespole znajdują się uczniowie nieśmiali bądź „zapóźnieni” w rozwoju mowy (ważne jest to szczególnie w środowisku wiejskim), dlatego też trzeba planować ćwiczenia o specjalnym przeznaczeniu, np.:

<sup>11</sup> Wiele pomysłów może zrodzić się pod wpływem lektury prac: E. Nęcka [red.], *Twórczość i twórczość*, Gdańsk 2005; D. Pankowska, M. Chomczyńska-Miliszewska, *Polubić szkołę*, Warszawa 1995.

1. Ćwiczenia przetwarzające poczucie obcości i dystansu, rozwijające myślenie twórcze:

a) fatcuch skojarzeń: nauczyciel wymienia jakies słowo lub imię bohateru utworu, uczniowie w szybkim tempie podają pierwszy wyraz, który skojarzył się im ze słowem wypowiedzianym przez poprzednika, np. baśń – Andersen – słowik – cesarz; dom – matka – ojciec – rodzinstwo – bliscy – krewni – rodzina itp. Ćwiczenie to w starszych klasach można wzbogacić refleksją na temat pól semantycznych danego kręgu skojarzeniowego;

b) kojarzenie słów odległych: podawanie listy wyrazów (np. od 5 do kilkunastu) o różnych znaczeniach, często odległych. Zabawę można skomplikować układaniem krótkiego opowiadania lub wiersza z użyciem podanych wyrazów;

c) nadawanie tytułów fragmentom dłuższego tekstu epickiego lub lirycznego (np. kolejnym zwrotkom wiersza, jeśli obraz poetycki zamyka się w tym układzie);

d) metaforyczne nazywanie myśli i uczuć – „podpatrywanie” wtaświwości języka potocznego i poetyckiego; naśladowanie poety;

e) konkursy językowe np. na najśmieszniejszy neologizm, tworzenie aforyzmów.

## 2. Budowanie wypowiedzi we własnym imieniu:

a) poznanie wyrażen i zwrotów, które podkreślają wybór i uzasadnienie mówiącego, np. moim zdaniem; sądzę, że; według mnie; w moim odczuciu; wydaje mi się; itd.

b) ćwiczenia w uzasadnianiu wyboru (dzieci nie zawsze uświadamiają sobie mechanizm dokonywanych wyborów, ponadto często nie potrafią nazwać zasady, dotyczącej np. gustu, emocji, przekonań, dlatego należy dostarczyć stosownych okreseń);

c) formułowanie krótkich uzasadnień na tematy bezpośrednio dotyczące ucniów, interesujące ich, wzbudzające emocje;

d) słuchanie uzasadnień kolegów, porównywanie ich wypowiedzi z własnymi<sup>12</sup>;

<sup>12</sup> A. Furdal pisze: „Zauważmy, że wszelka komunikacja zakłada konfrontację dwóch światów, porównywalnego do mojego pod pewnymi względami, ale jednak odmiennego”, idem, *Językoznanstwo otwarte*, Wrocław 1990, s. 237.

3. Rozpoznanie cech dialogu w sytuacjach bliskich dzieciom:

a) zwrócenie uwagi na początek i koniec zdania pytającego (partyku-  
ła pytajna, zaimki, znak zapytania);

b) ćwiczenia w formułowaniu pytań (można zacząć od bardzo pro-  
steego ćwiczenia, polegającego na wypisaniu na tablicy zaimków pyta-  
nych i partykuł, np. jak ...? dlaczego ...? kto ...? kiedy ...? co ...? czy ...?);  
które ułatwią dzieciom wykonanie zadania;

c) tworzenie krótkich dialogów sytuacyjnych – uczniowie siedzący ze  
sobą w ławce symulują określone role lub rozmawiają na temat związa-  
ny z aktualnie opracowywaną lekturą szkolną;

d) nauczyciel stymuluje uczniów do pełnego wykorzystania języko-  
wej sytuacji komunikacji (podtrzymywanie tematu, inspiracje językowe –  
dostarczanie uczniom prakujących środków językowych, np. leksykal-  
nych, frazeologicznych);

e) relacje z wykonywanymi zadaniami.

4. Omawianie i ocenianie form językowych charakterystycznych dla  
dialogu:

a) ze względu na sytuację i osobę rozmówcy;

b) intencje mówienia;

c) rozpatrywanie relacji pomiędzy replikami dialogu:

– można wyjść od improwizacji dramowej na temat sytuacji mówie-  
nia, zawartych np. we frazeologizmach: mówić jak ślepy o kolorach;  
mówić jak do ściany; mówić bez ładu i składu;

– mowa dowcipna; poważna; rzeczowa; serdeczna;

– rozmowa konwencjonalna; gwałtowna; przetrwana;

– wciągając kogoś do rozmowy; prosić kogoś o rozmowę itd.

– następnie rozpatrywanie powiązania replik, a także przyczyn „za-  
burzenia” zasady kooperacji;

– komunikowanie nie wprost: delikatność, uprzejmość, grzeczność.<sup>13</sup>

5. Poznawanie dialogu literackiego i odczytywanie w nim intencji na-  
dawcy:

<sup>13</sup> Zob. A. Pajdzińska, *Dialog w świetle pragmatyki językowej*, „Język Polski w Szkole dla  
Klas IV–VIII” 1998/1999, z. 4.



a) określanie działań partnerów i ich wzajemnych relacji – dobre efekty przynosi stosowanie gry sytuacyjnej, wykorzystującej konkretną biografię postaci literackiej lub rzeczywistej. Uczniowie, wchodząc w rolę wybranej osoby, podejmą równocześnie próbę zrozumienia innego człowieka w określonej sytuacji życiowej. Różne formy „ogładu” postaci, próba nazwania, a więc zrozumienia uczuć i doznań innego człowieka, wzbogacą „świat” dziecka. W szkołach lubelskich, które znam z obserwacji, często stosuje się konferencję prasową z bohaterem powieści. Uczniowie wcielają się w bohatera i np. dziennikarza, czytelnika, przygotowują pytania i odpowiadzi na podstawie tekstu utworu bądź wymyślonej sytuacji.

b) rozpisanie na kartkach dialogów bohaterów, np. z *Ani z Zielonego Wzgórza* (pisała o tym Aniela Książek-Szczepanikowa)<sup>14</sup>, z *Tego obcego* lub z innego utworu. Praca w zespółach polegałaby na uporządkowaniu wypowiedzi oraz na próbie określenia intencji i uczuć nadawcy i odbiorcy dialogu. Cwiczenie pozwala zrozumieć prawdę, że między intencją a jej odbiorem często jest daleka i ciemnowa droga, pełna nieporozumień. Słowem można sprawić radość i ból, można kogoś „uskrzydlić”, ale i skrzywdzić.

c) świat widziany z perspektywy bohatera, np. jestem Niemcem, Anią z Zielonego Wzgórza, Mary Lennox itd. Próba interpretacji motywów działania postaci, szukanie dlań własnych uzasadnień. W końcowej części zadania refleksja nad emocjami, działaniem postaci (wartościowanie).

d) „technika punktów widzenia” – tak można nazwać rodzaj gry, która polega na tym, że ukazuje zdarzenia, sytuacje z różnych punktów widzenia, zachowując subiektywizm jednostkowego postrzegania. Uczniowie, wcielający się w rolę narratora, będącego postacią literacką, często drugoplanową, przedstawiają np. zdarzenia w *Tajemniczym ogródku* (lub w innym utworze) na podstawie relacji Marty, wuja, Colina, Dicka i in. Jest to zadanie twórcze, gdyż każde zbudować opowiadanie uwzględniające ograniczoną wiedzę bohatera o innych postaciach i zdarzeniach, wyartykułować jego sposób myślenia i wartościowania, w tym subiektywną, a więc tylko częściową (lub mylną) interpretację sytuacji.

<sup>14</sup> Zob. A. Książek-Szczepanikowa, *Dom – czyli od Ani z Zielonego Wzgórza*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1996/1997, z. 1, s. 51-57.

W starszych klasach może to być relacja z zajazdu na Soplincowo, widzia-  
na oczami Śędziego, Telimny, Klucznika, Tadeusza i Hrabiego;

e) „szukanie pomostów nad przepaścią”, czyli uczenie dialogu nego-

cyjnego; ćwiczenie to polega na wyborze sytuacji konfliktowych, czę-  
sto kończących się w sposób dramatyczny. Uczniowie, czytając *Zemstę*,  
*Pana Tadeusza* czy *Chłopców z Placu Broni*, najczęściej wybierają raczej jed-  
nej ze stron i w swoich uzasadnieniach bronią postawy tego lub innego  
bohatera. Negocjacja na przykład między Chłopcami z Placu Broni a Gru-

pą z Ogrodu Botanicznego polegałaby na tym, że zespoły uczniów przy-  
gotowałyby najpierw listy „rozbieżności” i „miejsce wspólnych”, następ-  
nie próbowałyby przekonać swoich opozycjonistów do ustępstw, stara-  
łyby się znaleźć rozsądne kompromisy, które nie naruszałby godności  
żadnej ze stron. Ćwiczenie to uczy dostrzegania racji drugiej strony,  
rozwiązywania problemów w sytuacjach nietypowych.

Zadania i ćwiczenia zostały przywołane tutaj w sposób sygnalizują-  
cy. Nauczyciel, który zna swoich uczniów, może wymyślić wiele innych  
ćwiczeń bądź wykorzystać coraz liczniejszą literaturę.<sup>15</sup> Spełnia one swo-  
ją rolę w procesie nabywania umiejętności „nastawienia dialogowego”  
i „bycia w dialogu”.

### Metoda rozmowy i pytań zadawanych przez uczniów

„Każdy dialog z cudzą myślą, prowadzony z intencją zrozumienia  
drugiego człowieka, jest sam w sobie rozmową nigdy nie mającą końca.  
Jest to prawdziwa rozmowa, w trakcie której usiłujemy odnaleźć «nasz»  
język – jako wspólny. [...] W rozmowie tej usiłujemy otworzyć się na  
partnera, tzn. dotrzeć do tej wspólnej sprawy, w której razem się znajdu-  
jemy”<sup>16</sup> – pisze Hans-Georg Gadamer.

Rozmowa nie jest gadaniem (terminu tego używa filozof w odróżnie-  
niu od „mowy”), które polega na powtarzaniu wypowiedzi gdzieś zasły-  
szanych, informacji niesprawdzonych i niepewnych. Rozmowa zaczyna

<sup>15</sup> Np. D. Pankowskiej i M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz, *op. cit.*

<sup>16</sup> H.-G. Gadamer, *Philosophie in Selbstdarstellungen*, Bd. III, Hamburg 1977, s. 94, cyt. za:  
A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Lublin 1988.

się od pytań zadawanych sobie i innym, koncentruje się na określonym temacie, gdyż zmierza do poszukiwania prawdy. Motywem rozmowy może być stwierdzenie niewiedzy, skryształizowane zainteresowanie, niepewność, wątpliwość itd. Rozmowa w sytuacji wychowawczo-dydaktycznej ma charakter wiedzotwórczy. „Sztuka zapytywania jest sztuką [..] myślenia. Nazywa się dialektyką, gdyż stanowi sztukę prowadzenia [..] rzeczywisłej rozmowy”.<sup>17</sup> Zapytywanie oznacza otwieranie i stawianie wobec otwartości; dawanie i branie; różnicę zdań i zgodę na to, że można mieć rację. Aplikując sens wypowiedzi filozofa do szkolnych realiów, można powiedzieć, iż rozumienie Innego (człowieka, dzieła literackiego, wypowiedzi publicystycznej, dzieła plastycznego itd.) zakłada, że rozmówcy mówią tym samym językiem, zaś wspólny język można „wypracować” w rozmowie. O kierunku poszukiwania odpowiedzi de-cyduje pytanie postawione „we własnym imieniu” i otwartość, czyli chęć dowiedzenia się, co Inny chciał nam przekazać.

Teoretycznie zasygnalizowany proces ukazuje na przykładzie autentycznych sytuacji dydaktycznych. Oto fragment lekcji języka polskiego w kl. IV, której uczniom po raz pierwszy zaproponowano, by samo-dzielnie sformułowali pytania pod adresem wiersza i jego autora. Lekcję prowadził studentka III r. fil. polskiej UMCS na temat fragmentu utworu K. I. Gałczyńskiego *Spotkanie z matką*. Wcześniej była uprzedzona przez polonistkę uczącą w tej klasie, że stosowanie proponowanej metody nie uda się, gdyż dzieci z tej klasy wymagają pomocy nauczyciela, nie zawsze potrafią odpowiedzieć na jego pytania, a same „niczego nie wymyślą”. A jak zachowały się dzieci? Poproszone o sformułowanie pytań, ku zdziwieniu nauczycielki, zaproponowały następujące:

- Dlaczego poeta poświęcił wiersz matce?
- Dlaczego autor pisał w nocy?
- Kiedy matka może być „kilkoma gwiazdami”?
- Dlaczego ona pokazywała wszystkim pierwsza?
- Czy suknia mogła szumieć jak Morze Czarne?
- Co znaczy „byłem maty jak muszelka”?
- Co może znaczyć dopalanie się maty w lampce?

<sup>17</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993, s. 341.

– Dlaczego komar lamentuje?

– Dlaczego przed „I” jest przecinek?

Ktoś powie, że pytania te ujawniają przede wszystkim dziecięcą naiwność i konkretność myślenia uczniów. Tak, to prawda, ale oddają także, a może przede wszystkim, ich własny sposób myślenia o utworze w momencie pierwszego kontaktu z tekstem. Są także wyrazem wrzeliwości na odmienność języka poetyckiej wypowiedzi od potocznej mowy i świadectwem tego, co – ich zdaniem – jest „odmiennym światem” godnym poznania. Pytania czwartoklasistów wskazały nauczycielce kierunek rozmowy o wierszu zgodnie z zainteresowaniami uczniów (m.in. zainteresowanie procesem tworczym, bohaterem utworu i sposobem wypowiadania się mówiącego).

Oto inny przykład z dawnej klasy VIII (wielkowiekowo) z odpowiedzi nauczycielki z II kl. gimnazjum), w której nauczyciel omawiał z uczniami wiersz Zbigniewa Herberta *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu*:

Pytania do autora wiersza:

1. Co skłoniło Pana do napisania wiersza o cierpieniu?

2. O czym cierpieniu Pan pisze?

3. Jak właściwie rozumie Pan słowo „cierpienie”?

4. Czy doznał Pan w życiu cierpienia? Na czym ono polegało?

5. Dlaczego napisał Pan wiersz o cierpieniu, a nie o szczęściu?

Pytania-problemy wywołane lekturą wiersza:

1. Czy w życiu można szukać rady innych osób, które cierpią tak jak my?

2. Jakie znaczenie ma cierpienie w życiu ludzkim?

3. Czy ktoś wymyślił receptę na cierpienie? Czy jest to w ogóle możliwe?

lwe?

4. Nasze osobiste cierpienia. Jak sobie z nimi radzimy?

5. Czy cierpienie jest nieodłączną cechą życia człowieka?

Pytania analityczno-intereacyjne:

1. Jaki jest nastrój wiersza? [...]

2. Czy postawa wobec cierpienia jest taka sama, czy się zmienia?

3. Co to znaczy „stworzyć z materii cierpienia rzecz albo osobę”?

4. Dlaczego z cierpieniem trzeba „grać”? Co to znaczy? [...]

5. Czy wiersz można pisać dalej? O czym byłyby kolejne strofy?

6. Jakie „korzyści” może przynieść lektura tego wiersza?

„Jest oczywiste – pisze nauczyciel – że nie możemy dać odpowiedzi na wszystkie pytania. [...] Pytania–problemy trzeba pozostawić uczniom do samodzielnego przemyślenia (czas!). [...] Podobnie postępujemy z pytaniami kierowanymi do autora, choć warto nakłonić niektórych do wejścia w rolę poety i udzielenia odpowiedzi. [...] Trzeba szukać odpowiedzi na pytania analityczno-interepretacyjne [...]”<sup>18</sup>

A teraz inny opis lekcji, będącej przykładem poszukiwania odpowiedzi na pytania stawiane uczniom przez tekst. Tym razem lekcja odbyła się w liceum i poświęcona była lirykowi Ewy Lipskiej *Nie zostałem wybitnym mężem stanu* (z piątego zbioru wierszy). Przytaczam tekst w całości, gdyż nie należy on do utworów powszechnie znanych:

Nie zostałem wybitnym mężem stanu.  
Nie odkryłem żadnego kontyentu.  
Nie napisałem dzieła  
Które wstrząsnęłoby światem.  
Nawet nie stać mnie było na wielkie morderstwo.  
Nie podpaliłem niczyjego domu  
(to we mnie dom spalono).  
Dla nikogo nigdy nie byłem przykładem.  
Ani zły. Ani dobry.  
Niezdolny do miłości i nienawiści.  
Z brakiem charakteru  
przypiętym do klapy.  
Skazany na przeciętność  
umieram obojętnie.  
Mucha  
która od wielu godzin  
patrzy na mnie tępo  
jest pewnie moim  
*alter ego*.

Przed rozpoczęciem rozmowy na temat wiersza nauczycielka zaproponowała uczniom zabawę: Wyobraźcie sobie człowieka, który wypowiada przeczytany tekst. W wypowiedziach uczniowskich pojawiły się miej

<sup>18</sup> R. Jabłoński, *Boleść mi z roli wyszła, mi z ziemi cierpienie wyrosło*, „Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu” Z. Herberta na lekcjach w kl. VIII, [w:] *Wiersze poetów XX wieku na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, cz. 2, pod red. B. Myrdzik, Kielce 1998, s. 135–136.

lub bardziej upowaznione tekstem sugestie: współczesny F. Villon; czło-  
 wiek starszy, rozgorączczony; człowiek piszący testament; potencjalny sa-  
 mobójca; człowiek przeciętny w momencie robienia „rachunku sumienia”.  
 Polonistka nie oceniała trafności wypowiedzianych impresji, pozwalając  
 jednak uczniom dyskutować ze sobą na ich temat. Kolejne zadanie brzmia-  
 ło: Potraktujcie wypowiedź liryczną jako zwierzenie skierowane do was.  
 Spróbujcie sformułować odpowiedź. Reakcje młodzieży wyrażały natu-  
 ralny dla ich wieku optymizm i przekonanie, że wszystko da się jakoś na-  
 prawić, „wyprostować”. Oto fragmenty wypowiedzi: „szukabym warto-  
 ści, których on nie dostrzegł; powiedziałabym o miłości i nadziei; nic bym  
 nie powiedziała, tylko słuchała”. Któryś z uczniów stwierdził, iż bohate-  
 rem wiersza jest człowiek „porażony przeciętnością”. Nauczycielka na-  
 tychmiast zaproponowała temat rozmowy: „Porozmawiajmy o przecięt-  
 ności”. Wielogłosowa rozmowa, którą toczyli uczniowie z udziałem na-  
 uczyciela, koncentrowała się głównie wokół znaczenia frazeologizmu „ska-  
 zany na przeciętność”, ale dotykała problemów psychologicznych (sprawa  
 potencjalnych możliwości tkwiących w każdym człowieku, pracy nad roz-  
 wojem własnej osobowości), egzystencjalnych, nawet teologicznych („nie  
 ma ludzi przeciętnych, każdy jest niepowtarzalny, jedyny w swoim rodza-  
 ju”). Dopiero po tych ustaleniach, dopracowaniu się wspólnego języka  
 z tekstem, nauczycielka podała nazwisko autorki wiersza, wprowadzając  
 krótkie informacje o twórczości i znaczeniu symbolu „domu” we wcze-  
 snych wierszach Ewy Lipskiej. Temat lekcji zaproponowali uczniowie:  
 „Wyznamie człowieka zwanego przeciętnym w wierszu Ewy Lipskiej *Nie  
 zostałem wybitnym mężem stanu*”. Kolejnym ich działaniem była kontrolacja  
 czytelniczych intuicji i odczuc z wypowiedzią zawartą w tekście. Koncen-  
 rowano się na następujących sprawach: (1) na próbie określenia „ukrytej  
 gatunkowości tekstu” (pamiętnik liryczny; spowiedź; rachunek sumienia,  
 samooceana); (2) na wyszukiwaniu słów podkreślających niespełnienie (nikt;  
 nigdy; ani, ani; nie, brak); (3) na interpretacji opisu muchy, pointującego  
 wiersz (zestawienie człowieka z owadem jako forma degradacji człowie-  
 czeństwa; poszukiwanie kontekstów literackich, np. w utworach Franza  
 Kafki); (4) na analizie aluzji literackich.

Oto najciekawsze sugestie interpretacyjne uczniów:

– odwołanie do tradycji renesansowej („homo politicus”) i roman-  
tycznej poprzez jej zaprzeczenie („wybitny mąż stanu”);  
– przywołanie odkryć Krzysztofa Kolumba i innych podróżników  
 („odkrycie kontynentu”);

– „dzieła, które wstrząsnęłyby światem” – aluzja do utworu Johna Re-  
eda, amerykańskiego dziennikarza i poety, *Dziesięć dni, które wstrzą-  
snęły światem* – odebrana jako wyraz ironii, gdyż relacja Reeda nie by-  
ła obiektywna; w inny sposób odniesienia do licznych utworów auto-  
matycznych, np. Horacego, Kochanowskiego, Mickiewicza, w któ-  
rych podejmowano rozważania na temat trwałości dzieła sztuki;

– aluzyjne przywołanie „wielkich zbrodniarzy” – „wielkie morder-  
stwo” – bohaterów W. Szekspira, J. Stowackiego, F. Dostojewskiego;  
– „z brakiem charakteru przypiętym do klapy” – efekt skrzyżowa-  
nia dwóch frazeologizmów: „brak charakteru i przypięć kwiatek  
do koczucha” (dać niestosowną ozdobę) – aluzja o charakterze etycz-  
nym i politycznym (profity z przynależności do PZPR w okresie  
PRL);

– „skazany na przeciętność” – frazeologizm „skazać kogoś na”, zaw-  
sze ma konotację ujemne, np. skazać na więzienie, na chłostę, na  
infamie itd. W wierszu Lipskiej łączy się z kontekstem poprzedza-  
jącego fragmentu: „Z brakiem charakteru / przypiętym do klapy”.  
– „umieram obojętnie” – zaskakujące połączenie wyrazów, wskazu-  
jące na śmierć jako proces stopniowego zanikania wrażliwości ludz-  
kiej, symbolizowanej przemianą w muchę.

Kozmowa na temat „aluzji frazeologicznych”<sup>19</sup> była próbą wydobycia  
ze związków frazeologicznych i ich funkcji gry językowej, zastosowanej  
przez poetkę, by wzbogacić semantykę utworu. „Odswieżenie” fraze-  
ologizmów służyło głównie charakterystyce osoby wypowiadającej mo-  
nolog w wierszu.  
W domu uczniowie mieli prześledzić relacje między bohaterem li-  
rycznym wiersza a jego podmiotem (rola ironii).

Na tej lekcji nauczycielka nie skupiała na sobie całej uwagi, jej rola  
polegała na tworzeniu specyficznego klimatu rozmowy, wzbogaceniu jej  
o dodatkowe zakresy, rozszerzające horyzont dialogu. Lekcja nie była też

<sup>19</sup> A. Pajdzińska, *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*, Lublin 1993, s. 174–187.

Wilton; czło-  
ceniálny sa-  
ku sumienia”;  
pozwalając  
dane brzmia-  
wane do was,  
razaty natu-  
się jakos na-  
razym warto-  
zestnić bym  
iz bohate-  
zycielka na-  
o przedciet-  
działam na-  
szemu „ska-  
nych (sprawa  
racy nad roz-  
cznych („nie  
wom rodza-  
tego języka  
prowadzając  
we wze-  
uczniowie:  
Lipskiej Nie  
konfrontacja  
Konen-  
enda „ukrytej  
ek sumienia,  
knienie (nikt;  
poinującego  
acji człowie-  
rach Franza

improvizacją, lecz starannie przemyślaną całością, daleką jednak od sztywnego schematu, wynikającego z przyjętych założeń. Uczniowie mieli pełną swobodę wypowiedzi. Każdy miał prawo podać w wątpliwość czyjs sąd, wyartykułować własne przeswiadczenia, nadać im formę kontrargumentów. W rozmowie uczestniczyła bardzo duża grupa uczniów, którzy dzielili się swoim punktem widzenia z kolegami. W jej trakcie ważny był zarówno aspekt indywidualnego odczytania utworu Ewy Lipskiej, czemu towarzyszyło kształtowanie krytycyzmu i odpowiedzialności za własne wypowiedzi, jak i docenianie roli wiedzy o literaturze i języku. Przez językowe i tematyczne symptomy zastosowana metoda stworzyła szansę na przezwycięzenie nudy i obcości, wpłynęła na samodzielną myśl i zainteresowania.

Rozmowy o tekstach literackich zależą w dużym stopniu od wieku i zaawansowania edukacyjnego uczniów. Inaczej organizuje się rozmowy w szkole podstawowej, gimnazjum i w liceum. Wiele zależy także od tekstu literackiego. Rozmowa z dziełem literackim udaje się wtedy, gdy mamy do czynienia z utworem wartościowym, który prowokuje czytelnika do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi na nie. Nie można jednak lekceważyć lektury tekstów popularnych, podejmujących ważną z punktu widzenia uczniów tematykę.

## Refleksje dydaktyczne

Powracam tutaj do zagadnienia, które znajduje się u podstaw opisanego procesu kształcenia: dlaczego tak ważna jest umiejętność formułowania pytań i stawiania ich we własnym imieniu? To, co myślimy, mówimy i robimy, jest powodem oraz rezultatem ciągłego zapytywania o sens, cel i istotę. Nierozrwalny związek pytania i dialogu trwa przez stulecia jako model poszukiwania prawdy o człowieku i świecie.<sup>20</sup> W pracach zajmujących się refleksją nad pytaniami pojawiają się następujące ich aspekty: (1) językowy, który bada ich gramatyczno-logiczną strukturę, rodzaje i formy; (2) metodologiczny – ze względu na naukową funkcję pytania; (3) antropologiczno-egzystencjalny, podejmujący zagadnienie pytań dotyczących

<sup>20</sup> Por. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 225.





nie mieć racji. Nauczycielowi jako organizatorowi dialogu uczniów z dzie-  
łem literackim przypada w dalszym ciągu znacząca rola: animatora, wspo-  
magającego, czasami „doktora diabła” i arbitra. Modyfikacja roli nauczy-  
ciela powinna dotyczyć następujących uwarunkowań dydaktycznych:

1) dostosowania celów i warunków nabywania wiedzy do możliwo-  
ści uczniów;

2) motywowania uczniów do podejmowania pracy;  
3) stwarzania warunków powodzenia do ich działań (poczucie bez-  
pieczeństwa, poszanowanie godności uczniów);

4) koncentracji na samym procesie nauczania, a nie na dążeniu do  
otrzymania założonej wcześniej odpowiedzi (jasno określić cele  
i zadania uczniów);

5) przyzwalania na samodzielne kierowanie zadań przez uczniów;

6) organizowania sytuacji przejmowania powoli przez uczniów roli  
organizatora pracy: najpierw naśladowanie czynności nauczyciela,  
potem projektowania zadań w sposób samodzielny.

Tradycyjny kształt szkolnego kształcenia definiowany przeżywa się.  
Koniec minionego wieku i początek nowego charakteryzuje się niebywa-  
łym skokiem cywilizacyjnym. Dostęp dzieci i młodzieży do radia, TV,  
filmu, programów komputerowych, do Internetu – „wymusza” zmianę  
relacji między nauczycielem a uczniami. Już dzisiaj ulega ona przemianie  
(choć z dużymi oporami) – z pozycji osoby dominującej, jedynego depo-  
zytariusza wiedzy nauczyciel przechodzi na pozycję osoby pomagającej  
uczniowi w zdobywaniu informacji, w zrozumieniu ich i zastosowaniu  
w działaniach rozwijających intelekt, wyobraźnię i system wartości. Na  
tej zmianie nie cierpi autorytet nauczyciela, traci on tylko pozornie kom-  
fortową pozycję, jaką daje władza „wiedzącego wszystko najlepiej”, roz-  
dającego kary i nagrody. Proces lektury, potraktowany instrumentalnie  
pytaniami (często bardzo rutynowymi, odworowującymi pytania za-  
warte w szkolnych podręcznikach w tzw. obudowie dydaktycznej), zmie-  
rza do odkrycia założeń nauczyciela, pomija płaszczyznę osobowego kon-  
taktu ucznia z dziełem sztuki, możliwą sferę refleksji nad sobą, światem,  
odkrywanym przez tekst. Poprzez językowe i tematyczne symptomy kon-  
cepcja dialogowa w kształceniu stwarza szansę na przezwycięzenie nudy  
i obcości, rozwija samodzielne myślenie i zainteresowania. Największą

przeszkodę w zaakceptowaniu nowego modelu pracy stanowią – moim zdaniem – nie tyle przepełnione klasy, nie tyle przeladowane i trudne programy nauczania, ile bariery mentalne tkwiące w każdym z nas. Człowiek dojrzał ma swoje przeświadczenia, ukształtowany system wartości, niechętnie zatem przystaje na zmiany. W zawodzie nauczycielskim fatwiej niż w jakimkolwiek innym „okopać się” na zdobytych pozycjach. Wielu z nauczycieli ma za sobą lata pracy nad doskonaleniem warsztatu pod względem merytorycznym i metodycznym, cieszy się uznaniem własnego środowiska i szacunkiem uczniów, ma też przekonanie, że wypracowało skuteczny sposób kształcenia uczniów. Jeżeli nie są ludźmi otwartymi na „inne”, często nowe, jeżeli nie zechcą podjąć próby wprowadzenia zmian, albo zrobią to bez przekonania o ich słuszności, wówczas każda reforma będzie tylko pozornie usprawniała nauczanie.

W konkluzji końcowej na temat dialogu edukacyjnego przypomnijmy, iż jest to koncepcja wychowania – kształcenia, przyjmująca różne sposoby uobecnienia:

- 1) dialog jako metoda nauczania – uczenia się;
- 2) dialog rozumiany jako proces edukacyjny (poznawanie, porozumiewanie się, działanie i współdziałanie, samowychowanie);
- 3) dialog jako postawa otwartości – gotowości otwierania się na innego.<sup>22</sup>

W świetle tej koncepcji wychowanie jest spotkaniem osób, nauczyciela i ucznia, poprzez które otwiera się horyzont wartości. Zakłada jakies ramy, które umożliwiają poznanie i aktualizowanie wartości, a które wiążą się z określoną przestrzenią i czasem. Ten czas to lata edukacyjne go „terminowania”. Szkoła jako przestrzeń przyjazna relacji wzajemności to duże wyzwanie edukacyjne!

<sup>22</sup> Por. J. Tamowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, pod red. B. Sliwerskiej, Kraków 1992.

ów z dzie-  
tora, wspo-  
oli nauczy-  
cznych:  
o możliwo-  
ucznie bez-  
żażeniu do  
kreslic cele  
uczniów;  
zmiów roli  
nauczyciela,  
żywa się.  
niebywa-  
radia, TV,  
zmiane  
przemianie  
ego depo-  
magającej  
osowaniu  
ności. Na  
nie kom-  
piej”, roz-  
mentalnie  
ytania za-  
nie), zmie-  
wego kon-  
swiatem,  
omy kon-  
enie nudy  
atwiększą