

Metodyczne problemy stosowania pytań na lekcjach języka obcego

JAN ILUK

W monografii *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* Waldemar Pfeiffer omawia funkcje nauczyciela jako kreatora procesów glottodydaktycznych (Pfeiffer 2001: 121-123). W swoich przemyśleniach wskazuje na szczególne znaczenie funkcji kreatywnej, aktywizacyjnej, sterowniczej i kontrolnej. Nawiązując do tych rozważań, chciałbym omówić status i rolę pytań na lekcji języka obcego jako istotnego narzędzia do sterowania pracą intelektualną. Sumarycznych omówień tego zagadnienia brak nie tylko w kursowych podręcznikach metodycznych, lecz także w opracowaniach typu encyklopedycznego¹. Z tego powodu warto szerzej przeanalizować metodyczne kwestie zadawania pytań na lekcji języków obcych.

Metoda podawcza, np. w formie wykładu, często stosowana podczas przekazywania nowych treści, zakłada transmisję wiedzy, konieczność jej zapamiętania i odtwarzania. Jej wadą jest to, że usypia uwagę i ciekawość uczniów oraz wykształca u nich postawę bierności. Przedstawiając gotową porcję wiedzy, nie wyrabia się umiejętności do jej dochodzenia za pomocą pytań.

Aktywizacja uczniów za pomocą pytań

Interakcyjne i indukcyjne formy nauczania polegają generalnie na wymianie pytań i odpowiedzi: pytania zadaje nauczyciel, a odpowiedzi udzielają uczniowie. Sposób i częstotliwość zadawania pytań wiąże się ze stylem nauczania. Z różnych badań wynika, że na jednej lekcji nauczyciel zadaje od 30 do 120 pytań (Seifried, Sembill 2005: 231; Kerry 1987)². Ponadto nauczyciel decyduje o tym, kto, jak długo i na jaki temat może się wypowiadać. W takich warunkach pytania nauczyciela mają następujące skutki negatywne:

1. Uczeń ma niewielki wpływ na swoją postawę poznawczą oraz na formy interakcji w klasie. Prowadzi to do jego pasywności, która pozbawia możliwości samodzielnego myślenia.
2. Stawiane pytania nie wywołują na ogół żadnego naturalnego zaciekawienia tematem.
3. Zadawane pytania są wyrazem prawa do kontroli uczniów i ewentualnie ich dyscyplinowania. W takich sytuacjach pytania wywołują stres i w konsekwencji reakcję obronną, polegającą m.in. na stosowaniu różnych form uniknięć³.
4. Nadmierna liczba pytań w stosunku do udzielanych odpowiedzi wprowadza ucznia w zakłopotanie i demobilizuje go. Prowadzi to do tłumienia naturalnej ciekawości poznawczej. Ma to miejsce szczególnie wtedy, kiedy pytania są odbierane jako banalne, zbędne lub stawiane w sposób autorytarny.

¹ Por. W. Hallet i F. Königs (2013), H.W. Huneke i W. Steinig (1997), G. Heyd (1990), K.-R. Bausch i in. (2007), U.O.H. Jung (2009). Pozytywnym wyjątkiem w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu jest podręcznik G. Storch'a *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. 1999, s. 311–315.

² Niemiecki anglista Helmut Heuer ustalił na podstawie swoich hospitacji, że na lekcji języka angielskiego nauczyciel zadaje od 25 do 58 pytań (Heuer 1983).

³ Liczne praktyczne „porady” na temat tego, jak uniknąć pytania na lekcji, podają portale społecznościowe.

Uwagi krytyczne dotyczą zwłaszcza tych pytań, które implikują jedną określoną odpowiedź. Często może się ona ograniczać do jednego słowa⁴. Są to notabene najczęściej zadawane pytania na lekcji. Duża liczba pytań świadczy o autorytarnym stylu nauczania i dominującej roli nauczyciela. Co gorsza, ich ilość – jak się okazuje – nie koreluje z ich jakością. Dominują tzw. *display questions*: pytania zamknięte, na które nauczyciel zna odpowiedź. Są one zadawane wyłącznie w celu sprawdzenia lub reprodukcji przekazanej wcześniej wiedzy. W przypadku nauczania języków obcych pytania zadawane przez nauczyciela do tekstu usłyszanego lub przeczytanego mają wręcz charakter rytualny, a uczniowie odbierają je jako formę kontroli zrozumienia tekstu lub próbę rekonstrukcji jego treści⁵. Udzielenie poprawnej odpowiedzi nie zawsze jest kwestią zrozumienia treści tekstu, lecz wynika ze zdolności zapamiętania informacji szczegółowych, czyli pojemności tzw. pamięci roboczej. Problem przybiera na ostrości, jeśli uczniowie dysponują nie tylko ograniczoną pojemnością pamięci roboczej, lecz także dodatkowo przeżywają wysoki poziom stresu w trakcie odpowiedzi, co skutecznie blokuje procesy wydobywania informacji z pamięci.

Dlatego już sto lat temu niemieccy przedstawiciele reformatorskiego ruchu pedagogicznego mieli bardzo krytyczny stosunek do interrogatywnej postawy nauczyciela⁶. Jego przedstawiciel, Hugo Gaudig, wskazał na paradoksalną sytuację podczas lekcji szkolnych w kontekście zadawania uczniom pytań. Swoje bardzo krytyczne stanowisko sformułował następująco:

„Die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiß, sondern wenn man uns fragt, dann will der Fragende von dem das wissen, was er nicht weiß. Sieht man also die Lernformen darauf an, ob sie auch der Schule der Fortbildung dienen, so ist die Frage so untauglich wie möglich”⁷.

Z tego powodu pytania nauczyciela są, według Gaudiga, największym wrogiem samodzielności ucznia (tamże, s. 13). Mimo tak krytycznej oceny pytania są integralnym elementem każdej aktywności edukacyjnej. Stosując je w funkcjach wymienionych przez Pfeiffera, należy pamiętać, aby ich negatywny wpływ na postawę i motywację uczniów był jak najmniejszy. Aby tak się stało, niezbędna jest wiedza na temat form i funkcji pytań oraz metodyki ich zadawania.

Przyczyny niezadawania pytań przez uczniów na lekcjach

Aby z własnej inicjatywy zadać pytanie, konieczne są ciekawość i dociekliwość poznawcza, tzn. potrzeba zrozumienia czegoś oraz woła działania w kierunku jej zaspokojenia (Pobojewska 2014)⁸. Teksty podręcznikowe, zwłaszcza na poziomie początkowym, mają tę wadę, że nie budzą ciekawości poznawczej. W tym kontekście chciałbym przypomnieć trafną wypowiedź Leszka Szkutnika z 1994 r. na temat jakości tekstów podręcznikowych: „[...] tekst realistyczny w wersji spotykanej w tzw. najnowocześniejszych podręcznikach ma [...] wadę, że nie warto się nad nim zastanawiać. Skoro treść oferowanych tekstów jest dla uczniów mało atrakcyjna pod względem poznawczym, to trudno oczekiwać, aby inspirowały one do zadawania pytań. Poważną przyczyną braku nawyku zadawania pytań i tym samym budzenia się ciekawości poznawczej jest to, że teksty w wielu podręcznikach nie mają tytułów, które – jak wiadomo – ewokują pytania i dlatego mogłyby być celowo wykorzystane do ich tworzenia przed przystąpieniem do pracy z danym tekstem”⁹. Inne powody niezadawania pytań przez uczących się to:

- niewystarczająca umiejętność formułowania poprawnych pytań¹⁰,
- trudność w ocenie stopnia zrozumienia przekazanej w trakcie lekcji informacji¹¹,
- trudność w identyfikacji zawartych w tekście aspektów, o które można zapytać,
- brak zaufania i klimatu do zadawania pytań na lekcji,

4 W takich sytuacjach nauczyciel lub podręczniki wymuszają odpowiedź całym zdaniem, co jest sprzeczne z naturalną komunikacją i zasadami nauczania komunikatywnego.

5 W nowszych podręcznikach stopień zrozumienia tekstu weryfikuje się również innymi technikami.

6 W niemieckiej literaturze przedmiotu ruch ten nosi nazwę Reformpädagogik.

7 Gaudig, H. (1963). Didaktische Praeludien. W: L. Müller, Bad Heilbrunn (red.) *Die Schule der Selbstätigkeit*, s. 45, za: Klaus Giel, *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht* [online] [dostęp 12.05.2018].

8 Wersja online: *Waga pytań w procesie edukacji*. (Tekst zainspirowany ćwiczeniem Berri Hessena oraz Roberta Piłata, s. 3) [dostęp 15.05.2018].

9 O wpływie pytań ewokowanych przez tytuł tekstu na efektywność zapamiętywania informacji, budzenie ciekawości, pobudzanie motywacji por. Iluk 2016.

10 Na poziomie początkowym poprawne tworzenie pytań jest dopiero przedmiotem nauki, a ich tworzenie napotyka różne trudności w zależności od języka.

- e. domniemany brak kompetencji nauczyciela do udzielenia odpowiedzi na zadawane pytania,
- f. lęk przed zakłóceniem toku lekcji,
- g. nawyk niezadawania pytań przenoszony z niższych etapów edukacji lub innych przedmiotów¹²,
- h. brak wiedzy na określony temat,
- i. lęk przed tzw. utratą twarzy¹³.

Do zadawania pytań przez uczniów są potrzebne nie tylko odwaga, lecz także klimat zaufania. Zadając pytanie o wyjaśnienie, zwłaszcza dotyczące kwestii językowych, np.: *What does sponge mean in Polish? How do you spell this word? How do we divide the word 'midday'?*, uczeń sygnalizuje, że ma pewien problem i nadzieję, iż szybko uzyska właściwą pomoc. Nie mając odwagi i obawiając się utraty twarzy, uczeń nie zadaje tego typu pytań. Jest bowiem przekonany, że oznaczają one brak wiedzy, nieprzygotowanie, a nauczyciel ten fakt oceni negatywnie. Jest to przekonanie błędne, ponieważ pytania o kwestie językowe są pytaniami autentycznymi. Ponadto są ważną strategią komunikacyjną w sytuacjach pozaszkolnych, wyrażają bowiem czujność kognitywną, świadczą o szczególnej uwadze. Skoro tak jest, to uczniów należy przekonać i przyzwyczaić do tego, że zajęcia z języka obcego to naturalna sytuacja, by porozmawiać o swoich problemach językowych, wspólnie poszukać rozwiązania, wzmocnić zaufanie i stworzyć klimat lekcji sprzyjający nauce. Nauczyciel powinien wtedy demonstrować pozytywny stosunek do tego rodzaju pytań, a przede wszystkim dowartościować tych, którzy je zadają.

Oprócz odwagi do zadawania stosownych pytań niezbędna jest wiedza. Z obserwacji wynika, że studenci zadają pytania do tych fragmentów tekstu, w których informacje wyrażone są eksplicytnie i zostały zrozumiane. Zwykle są to pytania, na które za pomocą tekstu łatwo udzielić odpowiedzi. Natomiast nie zadają pytań, których odpowiedzi wymagają inferowania lub elaborowania. Co więcej, mają z tego typu pytaniami wyraźne trudności. Powody są dwa:

1. Prowadzący zajęcia sami nie zadają tego typu pytań. Ich frekwencja wynosi średnio 4 proc. (Niegemann i Stadler 2001, s. 173). Chodzi tu o tzw. *deep-reasoning-questions*. Fakt ten wyjaśnia brak praktycznego doświadczenia studentów w tym zakresie.
2. Na zajęciach z praktycznej znajomości języka obcego na neofilologiach pytania nie są przedmiotem celowego kształcenia metodycznego. Potwierdziła to grupa studentów na studiach magisterskich, z którymi miałem seminarium metodyczne¹⁴.

Stosunek nauczycieli do pytań zadawanych przez uczniów

Generalnie pytania uczniów są pożądane, jeśli wynikają z ciekawości poznawczej i nie zakłócają toku lekcji (*smart questions*). Pytania uczniów dotyczące przedmiotu nauczania stwarzają bowiem ramy do większej aktywności na lekcji, pobudzają zainteresowanie tematem oraz pozytywnie wpływają na efektywność nauczania i uczenia się. Hospitacje potwierdzają jednak, że na tradycyjnie prowadzonych lekcjach uczniowie, a nawet studenci, z własnej inicjatywy nie zadają prawie żadnych pytań.

Może się jednak zdarzyć, zwłaszcza na lekcjach z precyzyjnie określonym planem (czasowym i merytorycznym), że pytania uczniów mogą być traktowane jako celowy zamiar jego zakłócenia. Mają one odwieść od planowanego przebiegu lekcji, wciągnąć nauczyciela w rozmowę na inny temat, a nawet celowo utrudnić prowadzenie zajęć, jeśli traktowane są jako próba konfrontacji z nauczycielem. Jeszcze inne pytania, zadawane pozornie bezmyślnie przez uczniów, jak np.¹⁵:

- *Po angielsku?*
- *Całym zdaniem?*
- *Czy mam przeczytać polecenie?*
- *Czytać od początku?*
- *A to na ocenę?*
- *Czy musimy to robić?*
- *Anglicy naprawdę tego używają?*
- *A po co mi to?*¹⁶

11 Z niemieckich badań wynika, że subiektywnie odczuwany poziom zrozumienia instrukcji nauczyciela nie pokrywa się z jego rzeczywistym stanem. Na ogół jest to poziom bardzo powierzchowny, który może być powodem tworzenia błędnych reguł (Wißner-Kurzawa 1987). Z tego powodu pytania o poziom zrozumienia tekstu lub udzielonej eksplikacji należy formułować zgodnie z zasadami CCQs.

12 Powołując się na międzynarodowe badania, Żydek-Bednarczuk (1995: 101) wskazuje, że wskaźnik interakcji interogatywnej polskich uczniów wynosi zaledwie 1,25, podczas gdy w Wielkiej Brytanii ma on wartość 43, a w USA – 34.

13 Motyw ten podało wielu studentów. Potwierdza to m.in. następujący cytat z oddanej ankiety: „Na przedmiotach ścisłych, które nie były moją mocną stroną, unikałam zadawania pytań, ponieważ wolałam pozostać niezauważoną”.

14 Informacji udzielali studenci I roku nauczycielskich studiów magisterskich w IFG Uniwersytetu Śląskiego, wśród których była przeprowadzona ankieta m.in. z pytaniami, w jakich sytuacjach lekcyjnych zadawali pytania, lub co ich powstrzymało przed ich zadawaniem.

15 Przykłady zaczerpnięte z blogu *Angielska Herbata*, wpis pt. „Jakich pytań nie zadawać nauczycielowi języka angielskiego?” [online] [dostęp 12.05.2018].

- *I po co praca domowa?*
- *To będzie na teście?*
- *Teraz?*

wyprowadzają nauczycieli często z równowagi, a nawet doprowadzają do irytacji, czego wyrazem są ironiczne lub nawet złośliwe komentarze, typu:

– Reakcja na pytanie: „Po angielsku?": – *No cóż znowu! Przecież dzisiaj mamy lekcję baletu i będziemy ćwiczyć salta z przysiadem na suficie. W trakcie, między żyrandolem a karniszem, możesz recytować starofrancuską poezję śpiewaną.*

– Reakcja na pytanie: „Całym zdaniem?" – *Nie, kochanie, półśłówkami. Nie po to się uczymy, byś męczył główkę tworząc zdania! Full sentences are sooo 2015!*

– Reakcja na pytanie: „I po co praca domowa?": – *Po to, bąbelku, byś miał okazję przećwiczyć to, co przed chwilą niemalże siłą wtłukłem ci do głowy.*

Powody zadawania takich pytań organizacyjnych mogą być różne. Przez niektórych nauczycieli interpretowane są jako tzw. przeciagacze, których celem jest zakłócenie toku lekcji i zyskanie wolnego czasu. Jeśli natomiast motyw ich zadawania jest inny, to nauczyciel powinien się nad tym poważniej zastanowić i nie reagować sarkastycznie. Zapytani o to studenci kierunku nauczycielskiego podali w przeprowadzonej w tym celu ankiecie następujące powody zadawania wymienionych przez anglistkę pytań:

- niewiedza,
- niedosłyszanie,
- znudzenie lub zmęczenie tokiem lekcji¹⁷,
- inny sposób myślenia¹⁸,
- wolniejsze tempo myślenia lub spadek koncentracji¹⁹,
- nierozumienie sensu proponowanego działania edukacyjnego²⁰,

- brak zainteresowania proponowanym działaniem edukacyjnym²¹,
- troska o swoje oceny²²,
- próba rozśmieszenia grupy w celu rozładowania stresu,
- próba zwrócenia uwagi na przemęczenie lub znużenie uczniów²³.

Z wypowiedzi tych wynika, że powody zadawania wymienionych pytań są różne. Niektóre z nich są na tyle poważne, że nauczyciel nie powinien ich ignorować lub doszukiwać się w nich wyłącznie złośliwych intencji. Jak się okazuje, uczniowie mimo wszystko oczekują odpowiedzi mądrej, a nie drwiącej.

Dydaktyczne funkcje pytań nauczyciela

Z rozmowy ze studentami na temat pytań wynika, że różnią oni tylko dwie formy wypowiedzi pytających:

- pytania o rozstrzygnięcie,
- pytania szczegółowe, zwane też pytaniami o uzupełnienie.

Wiadomości wyniesione z zajęć z gramatyki opisowej są jednak niewystarczające do optymalnego zadawania pytań w celu osiągnięcia zamierzonych efektów edukacyjnych, ponieważ determinują one formę i zakres odpowiedzi. Tak więc niezbędna jest szersza wiedza na temat tych zależności. Mowa o tym będzie w dalszej części artykułu.

Funkcje pytań

Częstość zadawania pytań wynika z wielości funkcji, jakie pełnią one w procesie edukacji. Ich szczególna rola polega na tym, że²⁴:

- stymulują i ukierunkowują uwagę poznawczą uczącego się,
- inspirują do zastanowienia i refleksji,
- inicjują i podtrzymują komunikację oraz interakcję lekcyjną,

16 Wypowiedź „Po co?” jest pytaniem o sens, cel lub korzyść i należy je interpretować jako sygnał ucznia, że ma chwilowy problem z motywacją lub zasobem energii.

17 W opinii uczniów nudnym zajęciem jest m.in. mechaniczne przepisywanie ćwiczeń do zeszytu.

18 Jak się okazuje, polecenia nauczyciela często są dla wielu uczniów nieprecyzyjne i niejasne. W takich sytuacjach – jak podaje studentka – uczniowie dyskutują między sobą: „Co my właściwie mamy zrobić?”. Inna napisała: „Zadawałam nauczycielowi pytania tylko wtedy, kiedy polecenie było dla mnie niejasne”.

19 Około jednej trzeciej nauczycieli udziela wyjaśnień za szybko, zwłaszcza dla uczniów, których reakcje są wolniejsze. Ponadto subiektywnie odczuwana presja czasowa działa negatywnie na efektywność uczenia się. W takich sytuacjach drwiące komentarze są szczególnie niestosowne.

20 Na podstawie swoich doświadczeń studenci potwierdzili, że nauczyciele nigdy nie wyjaśniali im sensu zadań, które mieli wykonać.

21 Brak zainteresowania działaniem edukacyjnym motywuje do stosowania strategii uniknięcia.

22 Motywem pytania: „Czy na ocenę?” lub „Czy to będzie na teście?” jest – jak się okazuje – szczególna troska o wysoką ocenę. Aby ją uzyskać, konieczny jest niejednokrotnie większy wysiłek. Perspektywa uzyskania dobrej oceny zwiększa motywację do staranniejzego wykonania zadania. Podejście to świadczy o dominującej motywacji zewnętrznej o silnym nacechowaniu instrumentalnym (por. Iluk 2013: 68). W przypadku braku jakiegokolwiek motywacji do nauki pytania te implikują minimalistyczne podejście do zdobywania wiedzy. Jak wyjaśnia jedna ze studentek, często stosująca tę strategię, chodziło jej o wysondowanie, które partie materiału należy koniecznie opanować, aby otrzymać przynajmniej najniższą ocenę pozytywną (tzn. nawet dopuszczającą).

23 Inicjatywy te wyrażane są zwykle tonem, który ma wywołać współczucie ze strony nauczyciela.

24 Por. 99 *Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht*. Hasło „Fragen” [online] [dostęp 18.05.2018].

- inicjują włączanie się uczniów do toku zajęć,
- pomagają zrozumieć usłyszane lub przeczytane informacje,
- weryfikują stan wiedzy i poziom zrozumienia usłyszanych lub przeczytanych informacji,
- weryfikują stopień opanowania określonych umiejętności i sprawności,
- wymuszają wydobycie z pamięci faktów lub środków językowych do wyrażania określonych treści,
- ułatwiają zapamiętywanie informacji,
- pomagają w sterowaniu procesem edukacyjnym.

Wymieniona lista funkcji uzmysławia, jak ważnym narzędziem są pytania w procesie edukacyjnym. Za ich pomocą nauczyciel steruje procesem nauczania, wpływa na jego tempo, na aktywność uczniów oraz rodzaj używanych odpowiedzi. Z tego względu nauczyciel języków obcych powinien nie tylko dobrze znać funkcje pytań i mieć świadomość ich roli w konkretnym działaniu, lecz także wiedzieć, jaka forma jest optymalna w danych warunkach i w stosunku do zamierzonego celu.

Rodzaje pytań

W literaturze przedmiotu wyróżnia się pytania zamknięte i otwarte. Storch (1999: 312) wskazuje, że pytania mogą być zamknięte i otwarte zarówno na płaszczyźnie syntaktycznej, jak i semantycznej. Pytania syntaktycznie zamknięte implikują na ogół krótką i syntaktycznie przewidywalną odpowiedź, zwłaszcza jeśli uczący się ma odpowiedzieć całym zdaniem. Odpowiedź na tego typu pytania jest z reguły wbudowana w ich treść, np.:

*Czy idziesz do domu? Tak, idę (do domu).*²⁵

Która odpowiedź jest poprawna: a czy b? (Poprawna jest odpowiedź b).

Pytania semantycznie zamknięte, inaczej zwane konwergencyjnymi lub protokolarnymi, dotyczą generalnie znanych faktów i dlatego treść odpowiedzi jest przewidywalna. Stosuje się je powszechnie w nauczaniu na poziomie początkowym, ponieważ są skuteczną formą aktywizowania uczniów. Zadaje się je również w ćwiczeniu wydobywania wiedzy z pamięci oraz we wszelkiego rodzaju sprawdzianach. Status pytań semantycznie zamkniętych mają najczęściej pytania o konkretne informacje zawarte w opracowywanym tekście, poznane zagadnienia gramatyczne lub odpowiedniki leksykalne. Użyty operator pytajny: *kto, co, kogo, o czym, dlaczego* itp., decyduje o treści odpowiedzi²⁶, np.:

Na którym miejscu stoi orzeczenie w zdaniu oznajmującym?

Jak nazywa się po angielsku tablica?

Kto rozmawia w tym dialogu?

Kogo solenizantka chce zaprosić na swoje imieniny?

Czy na podstawie podanych przykładów można sformułować regułę gramatyczną?

Czy kontekst pozwala ustalić znaczenie (funkcję) tego wyrazu?

Podział pytań o rozstrzygnięcie zależy od zakresu możliwych odpowiedzi. Rozróżnia się więc pytania alternatywne i wieloalternatywne.

Pytania syntaktycznie otwarte nie narzucają formy gramatycznej odpowiedzi. Odpowiadający samodzielnie musi zdecydować, jak pod względem gramatycznym sformułuje swoją wypowiedź. Pytania tego typu wymagają większej samodzielności i wyższego poziomu kompetencyjnego, np.:

Jak doszło do wypadku?

Jak wpadłeś na ten pomysł?

Co sądzisz o jego postawie?

Co masz na myśli, mówiąc „sprawiedliwy”?

Na pytania semantycznie otwarte (inaczej: dywergencyjne) możliwe są różne odpowiedzi. Tym samym automatycznie są one pytaniami syntaktycznie otwartymi. Udzielenie odpowiedzi wymaga wiedzy, wyobraźni i/lub kreatywności, np.:

Jak inaczej można rozwiązać poruszony problem?

Jak inaczej mogłaby zakończyć się ta historia?

Co zrobiłbyś na jej miejscu?

Ważną rolę pełnią tzw. pytania sondujące. Za ich pomocą można dopytać o różne sprawy istotne w danej sytuacji komunikacyjnej. Z reguły nie stanowią pojedynczej formy zdaniowej, lecz wymagają zastosowania różnych pytań mieszanych, czyli otwartych i zamkniętych, np.:

N: Kim chciałbyś być w przyszłości?

U: Piłkarzem.

N: Dlaczego?

U: Bo dobrze gram w piłkę.

N: Czy są jeszcze jakieś inne powody, dla których chciałbyś być piłkarzem?

Na lekcjach zadaje się sporą liczbę tzw. pytań organizacyjnych, związanych z organizacją i tokiem zajęć²⁷, np.:

Czy rozumiecie polecenie?

Czy wszyscy dostali kopię tekstu?

Dlaczego się spóźniłeś?

Kto potrzebuje mojej pomocy?

²⁵ W odróżnieniu od innych języków, w języku angielskim odpowiedzi na pytania o potwierdzenie lub rozstrzygnięcie formułuje się specyficznie. Por. *Do you go home? Yes, I do.*

²⁶ Ze względu na uniwersalność problemu przykłady eksplikujące omawiany problem podawane są w języku polskim.

Z pragmatycznego punktu widzenia wiele pytań organizacyjnych nie ma charakteru interrogacyjnego, lecz formę prośby lub łagodnego nakazu, np.:

Czy możesz podłączyć rzutnik pisma?

Czy możemy zaczynać?

Pytania oceniające mają zainicjować wypowiedź ucznia, w ramach której wyrazi on swoją opinię na dany temat, np.:

Co sądzisz o wymowie tego plakatu?

Jak ci się podoba ten plakat?

Czy X zachował się właściwie?

Jak oceniacie plany waszej koleżanki?

Rola pytań o inferencje i ich wpływ na efektywność pracy z tekstem obcojęzycznym

Niezwykle motywującą i efektywną metodą pracy z tekstem jest jego omawianie za pomocą tzw. pytań o inferencje. Ich zadanie polega na inicjowaniu rozumowania wnioskującego, czyli na interpretacji informacji wyrażonych implicytnie (Hartl, Piontek 1989: 11; Iluk 1998: 14-15). Udzielenie odpowiedzi wymaga głębszego przetworzenia tekstu, zastosowania bardziej złożonych operacji kognitywnych, zwłaszcza wnioskowania i uzasadniania wyrażonych sądów lub hipotez. Dzięki temu lepiej i dłużej zapamiętuje się treść tekstu.

W ramach prowadzonych przeze mnie zajęć z metodyki nauczania języka niemieckiego studenci otrzymali tekst i mieli ułożyć w parach pytania o informacje, które nie zostały w nim wyrażone eksplicytnie. Przy wyborze tekstu decydujące były następujące kryteria:

- niski poziom trudności językowej tekstu,
- niski poziom trudności merytorycznej,
- długość tekstu.

Pierwsze dwa kryteria miały wykluczyć trudności związane z semantyzacją leksyki lub brakiem wiedzy potrzebnej do pełnego zrozumienia treści tekstu. Chodziło o to, aby wykluczyć trudności np. z poprawnym formułowaniem pytań oraz konieczność wyjaśniania wyrazów oraz upewnić się, jak szybko są tworzone pytania i czego dotyczą. Ze względu na ograniczenia czasowe wykorzystano następujący krótki tekst z podręcznika do nauki języka niemieckiego na poziomie gimnazjum²⁸.

Przed przystąpieniem do wykonania właściwego zadania studenci zostali poproszeni o utworzenie pytań do poszczególnych zdań i ich członów, jeśli zdania były rozwinięte. Miały one formę pytań protokolarnych²⁹.

Auf dem Land

Landl Hecker verhielt mit seinem Pferd, einem Großhuhn und seiner kleinen Schwester auf einem Bauernhof auf dem Land. Jedes Morgen, Montag bis Freitag, wird er im Stall vor seinen auf. Er dreht sich. Ich habe heute auf in einem Stall auf und dann die zur Arbeit.

Mittwoch die zur Stadt auf zum Basketball spielen?



Ein Mann auf dem einen Baum auf?



David hat heute bei einer Party im Park. Er will spielen. Nicht mehr hat er heute, so viel hat er heute. Ich habe heute, bis er mit seiner Tochter fertig ist.

Wach den Arbeit und auch am Wochenende fällt er meistens immer auf dem Land. Er geht's immer und er hat. Er hat's immer viele Schwäne, ein paar Kühe und auch ein paar Kanarienvögel. Er muss oft beim Fahren helfen.

Das Abendessen die ganze Familie zum Frühstück einrichten.



Wach den Abendessen auf dem Land. Er hat einen Fernseher in einem Spielplatz.

Mittwoch die zur Stadt auf zum Basketball spielen, deshalb muss er auf dem Land sein. Er muss heute spielen, bis sie spielen können. Es muss heute spielen im Basketball.

Aber den auf dem Land spielen auf dem Land. Er hat seine Freunde gehen zu einem Tag im Wald im Park. Sie spielen immer gegen andere Mannschaften in der Gegend. Good in der beste Spieler und seine viele für die seine Mannschaft.

Mittwoch kommt auch seine Freundin, wird den Spiel und auch zur Arbeit. Derwachen seinen seine. Morgen hat gewonnen. LOL.

Zostało ono wykonane szybko i poprawnie. Sporadycznie nie potrafili zidentyfikować bardziej szczegółowych informacji, które mogłyby być przedmiotem osobnego pytania. Następnie wyjaśniono im, na czym polegają pytania o inferencje, oraz podano konkretne przykłady takich pytań do tego samego tekstu. Na podstawie podanej eksplikacji oraz przykładów studenci, pracując w parach, mieli utworzyć własne pytania oczekiwanego typu. Okazało się, że zadanie zostało przyjęte z zainteresowaniem, ale sprawiło znaczną trudność, ponieważ potrzebne było głębsze przetworzenie treści tekstu. W efekcie utworzono niewiele takich pytań, a ich formułowanie zabrało sporo czasu i wymagało intensywnych konsultacji w parach. Istotnym czynnikiem hamującym był potwierdzony przez studentów brak doświadczenia w wykonywaniu tego typu zadań. Jest to zaskakujące, ponieważ na tym poziomie kształcenia formułowanie pytań o inferencje nie powinno być żadnym nowym doświadczeniem językowym studentów.

W innym miejscu omówiłem już efekty pytań o inferencje do opracowywanego tekstu obcojęzycznego (Iluk 2001). Jak się okazało na podstawie eksperymentu dydaktycznego, odpowiedzi studentów inspirowane tym typem pytań były bardziej spontaniczne, treściowo urozmaicone i werbalnie uzasadniane. Dialog prowadzony na podstawie

²⁷ Duży wachlarz takich pytań na lekcji języka obcego zawierają słowniki wyrażań i zwrotów lekcyjnych. Por. np. Iluk 1993, 1995.

²⁸ W. Kraft, R. Rybarczyk, M. Schmidt (2005): *Deutsch aktuell 3. Kompakt*. Poznań: Klett, s. 114.

²⁹ W literaturze anglojęzycznej noszą one nazwę *wh-questions*, a w niemieckojęzycznej – *W-Fragen*.

tekstu podręcznikowego miał charakter autentyczny. Napisane następnie streszczenia wykazały następujące walory:

- teksty były wyraźnie dłuższe w stosunku do streszczeń studentów, z którymi ten sam tekst został opracowany za pomocą tradycyjnych pytań, *kto, kogo, z kim, gdzie, kiedy*; zawierały dużo dodatkowych informacji dotyczących bohaterów i ich wzajemnych relacji;
- streszczenia tekstu zawierały liczne komentarze i oceny emocjonalne;
- widoczna była perspektywa narracji wpływająca na świadomy wybór form czasowych orzeczeń;
- teksty cechowały się wysokim poziomem spójności;
- podstawą napisania streszczenia wybrana perspektywa narracji, a nie struktura i zawartość informacyjna opracowanego tekstu;
- napisane teksty cechowała duża samodzielność i kreatywność.

W grupie porównawczej, w której ten sam tekst został opracowany tradycyjnie, napisane streszczenia nie wykazywały żadnych śladów kreatywności. Zawierały dosłowne sformułowania z tekstu wyjściowego, a kolejność opisywanych scen była taka sama. Strategia streszczania ograniczyła się *de facto* do mechanicznej redukcji informacji. Ponadto wykonanie zadania nie wywołało żadnej satysfakcji, prezentacja streszczeń przed całą grupą nie wywołała żadnego zainteresowania, a sam tekst został uznany za nudny. Grupa eksperymentalna stwierdziła natomiast, że forma omówienia tekstu była inspirująca i motywująca do wypowiedzi. Co więcej, ten sam tekst został jednoznacznie uznany za niezwykle interesujący, a napisane streszczenie wykonano na satysfakcjonującym poziomie.

Wnioski

Skoro dobrze sformułowane pytania stymulują rozwój intelektualny i językowy uczniów, a zadane źle – wywołują niepożądane skutki, to wiedza na temat ich form, funkcji oraz metodyki racjonalnego zadawania jest niezwykle ważna. Z powyższego i z literatury przedmiotu wynika następujące:

1. Należy zachęcać uczniów do zadawania pytań o treści, których nie rozumieją.
2. Pytania należy kierować od całej klasy, a nie do konkretnego ucznia.
3. Przed zadaniem pytania uczniowie powinni być skoncentrowani.

4. Po zadaniu pytania, w zależności od potrzeby, należy odczekać kilka sekund, aby wszyscy uczniowie, niezależnie od indywidualnego tempa reakcji, mieli czas na zrozumienie pytania, przygotowanie odpowiedzi albo jej skonsultowanie z kolegą lub koleżanką³⁰.
5. Należy włączać wszystkich uczniów do udzielania odpowiedzi na zadane pytania, tzn. umożliwić udzielenie odpowiedzi również tym uczniom, którzy się nie zgłaszali. Być może znają odpowiedź, ale ze względu na przeżywany lęk nie sygnalizują chęci jej udzielenia.
6. Pytania powinny charakteryzować się różnym poziomem trudności i otwartości. Dzięki temu również tzw. słabszym uczniom stwarza się możliwość udzielenia odpowiedzi.
7. Odpowiedzi na pytania do tekstu nie powinny ograniczać się do reprodukcji zdań w nim zawartych, lecz być wyrazem kognitywnego przetworzenia treści lub przekształcenia jego struktury stosownie do możliwości uczniów³¹.
8. Odpowiedź może być udzielona w języku ojczystym, jeśli jej sformułowanie w języku obcym jest dla ucznia za trudne.
9. Nie należy wymagać odpowiedzi całym zdaniem, jeśli zgodnie z uzusem językowym możliwa jest odpowiedź krótka, jednoczłonowa³².
10. W przypadku nieumiejętności udzielenia odpowiedzi uczeń może poprosić o pomoc w sformułowaniu prawidłowej odpowiedzi.
11. Prawidłowe odpowiedzi powinny zostać przyjęte z akceptującym gestem lub aprobatą werbalną.
12. Należy aprobować również odpowiedzi częściowo prawidłowe.
13. Aprobujący *feedback* należy dozować z rozsądnym umiarem.
14. Należy unikać negatywnych reakcji na odpowiedzi niepoprawne.
15. Po odpowiedzi błędnej należy powtórzyć pytanie i udzielić potrzebnych wskazówek.
16. Pytania należy powtarzać w taki sposób, żeby odpowiedź ucznia została przekształcona w pytanie.
17. Wprowadzając zaimki lub partykuły pytajne, należy uczniów zaznajamiać z ich specyficzną funkcją.

30 Z własnych obserwacji zachowań studentów w trakcie debaty seminaryjnej wynika, że możliwość konsultacji odpowiedzi z drugą osobą obniża poziom stresu, wymusza aktywność kognitywną wszystkich uczących się w danej chwili oraz gwarantuje odpowiedź bardziej adekwatną i poprawną pod względem językowym.

31 W tym celu można np. zmienić perspektywę podawczą, gatunek tekstu (tekst informacyjny zamienić na dialog i odwrotnie).

32 Na przykład na pytanie: „Kto miał urodziny?“, wystarczającą odpowiedzią jest „Kasia“, a nie: „Urodziny miała Kasia” lub „Kasia miała urodziny”. Analogicznie na pytanie: „Dlaczego Kasia jest nieobecna?” można odpowiedzieć zgodnie z uzusem: „Ponieważ jest chora“, a nie: „Kasia jest nieobecna, ponieważ jest chora”.

18. Z badań empirycznych wynika, że odpowiedzi uczniów na pytania do tekstów z transparentną strukturą są bardziej poprawne niż do tych z mało przejrzystą strukturą (Hartl, Piontek 1989: 11).

Udzielając odpowiedzi na pytania nauczyciela do tekstu, uczeń powinien wykazać, w zależności od poziomu opanowania języka, że:

- rozumie najistotniejsze informacje,
- zawarte w tekście fakty potrafi uporządkować według określonych kryteriów,
- potrafi zrealizować określone działania mowne (np. dokonać opisu, zgodzić się z wyrażonym poglądem, sprzeciwić się temu pogładowi),
- umie dokonać streszczenia dłuższych fragmentów tekstu,
- potrafi porównać fakty lub wydarzenia,
- rozumie związki logiczne opisane w tekście i potrafi je przedstawić,
- umie podać przykłady i zinterpretować je z określonej perspektywy,
- potrafi wyciągnąć wnioski lub sformułować inferencje.

Pytania nie są zatem wyłącznie sposobem kontrolowania wiedzy. Stanowią istotny środek do sterowania pracą intelektualną oraz interakcją lekcyjną. Z tego względu wiedza na temat form i funkcji pytań, sposobów ich optymalnego formułowania oraz reakcji uczniów jest ważnym elementem w kompetencji metodycznej nauczyciela jako kreatora procesu glottodydaktycznego.

BIBLIOGRAFIA:

- Bausch, K.R. i in. (red.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*, Tübingen (Francke Verlag).
- Giel, K., *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht* [online][dostęp 12.05.2018].
- Hallet, W., Königs, F. (red.) (2013), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Klett/Kallmeyer.
- Hartl, B., Piontek, F. (1989), *Zu Funktionen und Aufgaben von „Fragen zum Text“ aus lernpsychologischer Sicht*, „DaF”, nr 1, s. 8–114.
- Heuer, H. (1983), *Die Fragestellung im Fremdsprachenunterricht*, [w:] G. Solmecke (red.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, s. 228–239.
- Heyd, G. (1990), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/M.: Diesterweg.

- Huneke, H.W., Steinig, W. (1997), [w:] *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Erich Schmidt.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażení i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J., Gabryś, D. (współpr.) (1995), *Polsko-angielski słownik wyrażení i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2001), *Der Einkauf. Oder: Der Tag ist schon wieder hin! Intergrative Fertigkeitentwicklung mit Lehrwerktexten*, „Fremdsprache Deutsch. Kombinierte Fertigkeiten”, nr 4, s. 19–20.
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Iluk, J. (2016), *Wpływ tytułu tekstu oraz konstruktywistycznego podejścia na efektywność przyswajania wiedzy z podręczników do nauczania geografii*, „Acta Geographica Silesiana”, t. 24, s. 61–70.
- Jung, U.O.H. (2009), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 5. Auflage*, Frankfurt/M.: P. Lang.
- Kerry, T. (1987), *Classroom questions in England*, „Questioning Exchange”, nr 1, s. 32–33.
- Niegemann, H., Stadler, S. (2001), *Hat noch jemand eine Frage?*, „Unterrichtswissenschaft”, nr 29 (2), s. 171–192.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Pobojevska, A. (2014), *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] P. Mroczkiewicz, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Wydawnictwo UKSW, s. 107–120.
- Seifried, J., Sembill, D. (2005), *Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld*, „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik”, nr 101 (2), s. 229–245.
- Storch, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, München: Wilhelm Fink.
- Wißner-Kurzawa, E. (1987), *Zur Optimierung von grammatikalischen Instruktionstexten*, Frankfurt/M.
- Żydek-Bednarczuk, U. (1995), *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach języka polskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 14, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 93–103.

PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej UŚ. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.