

УДК 159.9:370

И. Габдыль, А. Цабала

## О структуре вопросов и поручений учителей в дидактической коммуникации

**Введение.** Сущностью профессионального труда учителя является высказывание. Характерными формами высказываний учителя на уроке, направленных на ученика, являются его вопросы и поручения, т.е. дидактические задания [1]. Как вопросы являются основным элементом процесса обучения, входящим в состав разных частей урока [2], так и поручения являются весьма важным, необходимым и всеобщим компонентом работы учителя [3]. На это указывают также результаты исследований С. Рациновского [4], В. Койса [2; 5; 6], Й. Парафинюк-Соиньской [7], Й. Поплюча [3], Х. Вихуры [8], Р. Пенчковского [9] и других.

Вопросы и поручения учителей к ученикам на уроках могут направить их «(...) внимание на самые важные элементы переданных смыслов и вызвать

при этом разные действия: разные вопросы и поручения формируют разные функции мысли, разные умения, с различных сторон освещают знания и углубляют их понимание. (...) Конструкция задания определяет то, как происходит процесс восприятия информации, то, какие сведения и в какой степени проявляются в процессе обучения (...). ... Не подлежит сомнению, что способ поведения человека зависит, в большой степени, от структуры задачи, которая вызвала данное поведение. Задача направляет ход процесса сознания: начинает и определяет весь ход мышления, и поэтому считается самой типичной формой и основной структурной единицей сознательной учебы человека (...)» [2, с. 35–36]. Появление этих свойств обусловлено умением учителя правильно распознавать содержание и смысл вопросов и поручений (особенно так называемых «операторов» и «объектов») с данными схемами конструкций. Учитывая одновременно тот факт, что объем существующих знаний о структуре вопросов и поручений, формулируемых учителями, является недостаточным, мы попытались выделить типичные схемы конструкций (содержания и смысла), в том числе и так называемых условных вопросов и поручений, формулируемых учителями непосредственно во время уроков в начальной школе.

Выдвинутые нами тезисы, содержащие примеры в виде конкретных вопросов и поручений учителей, а также вызванные ими действия учащихся, хотя непосредственно и касаются обучения в начальной школе (так как построены на анализе наблюдений многочисленных уроков в начальной школе), имеют «универсальный» характер, т.е. применимы и в обучении на более старших образовательных ступенях.

#### ***Вопросы и поручения (в том числе и условные) с «полной схемой конструкции» – «простой или сложной».***

Анализ вопросов и поручений учителей начальных классов показал, что они характеризуются весьма разнообразной схемой конструкции, которая, как правило, отличается от типичной схемы, описываемой в научной и методической литературе<sup>1</sup>. Обсуждение этих разнообразных схем конструкций учительских вопросов и поручений начнем с представления определенных В. Койсом основных элементов структуры любых вопросов и поручений, состоящих из:

- **«оператора»**, т.е. это элемент, описывающий (указывающий) действие, которое должен выполнить ученик; при этом, в случае *вопросов* элементами, описывающими виды порученного для выполнения учеником действия, являются вопросительные местоимения, существительные, наречия и прилагательные, а также частица «ли», а в случае *поручений* – глагол определенной формы и склонения;

- и части, обозначающей **«объект/ы»**, с которыми или в связи с которыми должна происходить деятельность учеников; как правило, в данном качестве употребляются имена существительные, глаголы, имена числительные, местоимения или соответствующие им высказывания [2; 5]<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> В данном случае мы имеем в виду принятую в литературе такую схему конструкции вопросов и поручений: «сначала языковое выражение, представляющее собой (единичный) «оператор», а дальше – языковое выражение(-я), представляющее собой (единичный) объект» (ср., например: [2–5; 9–15]).

<sup>2</sup> С указанной здесь схемой конструкции вопросов и поручений («оператор» + «объект») согласуется и более подробная схема так называемых «интегрированных школьных заданий» И. Гнитецкого: «Каждое интегрированное школьное задание составляют четыре элемента. Это: 1) тип операции, какую должен произвести ученик на учебном материале; 2) вид материала, на котором должны производиться операции; 3) способ произведения данной операции и 4) проектированное изменение в ученике, являющееся результатом введения данного типа операции, производимой учащимся на научном материале строго определенным способом (четвертый элемент не всегда выделяется и осознается)» [16].

Эта *полная* (состоящая, по меньшей мере, из одного оператора и объекта с полным содержанием и смыслом) *схема конструкций вопросов и поручений* может выглядеть следующим образом (начиная с представленных здесь примеров и в дальнейшем по тексту «операторы» вопросов и поручений записываются курсивом, чтобы четко отличить их от «объектов»):

а) сначала указывается «оператор», а затем уточняющий его смысловую суть «объект» – например:

«Как мы можем закончить легенду о разбойнике Яносике?»;

«Посчитай буквы в слове «мама»;

б) сначала дается указание на «объект», а затем употребляется «оператор» – например:

«Писанка отличается от крашенного яйца, чем?»;

«Эту проволочку мы будем сгибать»;

в) «оператор» выступает в середине «объекта» (при этом разделяет «объект» на две части) – например:

«По вашему мнению, когда Янек повел себя неправильно?»;

«Сначала мы перенесем шаблон на бумагу».

Вышеуказанные примеры представляют собой *простые схемы вопросов и поручений* учителей на уроках. Говоря же о *сложных схемах вопросов или поручений*, следует обратить внимание на то, что в них могут содержаться, по меньшей мере, два «оператора», притом второй оператор и любые последующие уточняют содержание и смысл первого, т.е. сводятся и играют роль объектов и одного «объекта»<sup>3</sup>. Объект выступает:

– в конструкции поручения «оператор + объект»: (1) глагол (в том числе и инфинитивы), выполняющий роль «оператора», а также (2) местоимения, вопросительного предлога или частицы «ли», не выполняющих роли «оператора», но выступающих как «объект», и будучи «объектом» или элементом «объекта», – уточняющих смысловую суть указанного глагола, например, (1) «определи» и (2) «как» в поручении:

«определи, как выглядят плоды рябины»;

– в конструкции вопроса «оператор + объект»: (1) местоимение, вопросительный предлог или частица «ли» в роли «оператора», а также (2) глагол (в том числе, и инфинитив) в роли «объекта» или входящий в состав «объекта», например, (1) «что» и (2) «сделаем» в следующем вопросе:

– «что сделаем с этими красками?»;

– в конструкции любого вопроса: два (1 и 3) местоимения, вопросительных предлога и/или частицы «ли», из которых одно играет роль «оператора», а второй входит в состав «объекта», а также (2) глагол (в том числе, и инфинитив), входящий в состав «объекта», например, (1) «как», (2) «думаешь» и (3) «почему» в вопросе:

Как думаешь, почему в слове «Яцек» первая буква прописная, а остальные буквы – строчные?

– в конструкции любого поручения: (1) глагол (в том числе, и инфинитив) в роли «оператора», а также (2) глагол (в том числе и инфинитив) и (3) местоимения, вопросительные предлоги, входящие в состав «объекта», например, (1) «попробуй», (2) «рассказать» и (3) «как» в следующем поручении:

Попробуй, Адам, рассказать последовательность того, как появляется плод (помидора).

Одной из разновидностей учительских вопросов и поручений являются *простые и сложные схемы конструкций условных вопросов и поруче-*

<sup>3</sup> По вопросу сложных вопросов и поручений (фактов, что «некоторые действия являются объектами других действий»), подробнее см. также в [5].

ний учителей. Условные предложения состоят из двух членов: предыдущего члена «п», последующего члена «q» и соединяющей их конструкции «если – то»<sup>4</sup>, с помощью которых и образуется предложение.

**Полные «простые» схемы конструкции условных вопросов и поручений** учителей представляются следующим образом (начиная с приведенных здесь примеров «условия» будут обозначены ПЕЧАТНЫМ ШРИФТОМ):

а) сначала выступает «условие», а затем «оператор + объект» – например:

«Если Юзик хочет извиниться перед друзьями, *что* он должен сказать?»;

«Если у тебя сомнения, *проверь* правописание в словаре»;

б) сначала выступает «оператор + объект», затем – «условие», например:

«*Что* ты должен сравнить, **если** двузначные числа имеют равное число десятков?»;

«*Расскажи* о своих впечатлениях, **если** ты был в мирском замке».

Представляя в свою очередь «**сложные»** **схемы конструкции условных вопросов и поручений учителей**, мы обратим внимание на выступление, примерно:

– в конструкции любого условного поручения [У] «условие» + поручение, состоящего из: (1) глагола, выполняющего роль «оператора», а также (2) местоимения, вопросительного предлога или частицы «ли», не выполняющих роли «оператора», но будучи «объектом» (или элементом «объекта») уточняет смысловую суть «оператора», например, в условном поручении:

«[У] **Несмотря на то, что решение задачи кажется правильным, (1) проверь, (2) хорошо ли ты сделал эти вычисления»;**

– в конструкции любого условного вопроса [У] «условие» + вопрос, состоящего из: (1) местоимения, вопросительного предлога или частицы «ли» в роли «оператора», а также (2) глагола в роли «объекта» или элемента «объекта», например, в условном вопросе:

«[У] **Если ты хотел бы выехать в горы вопреки неблагоприятной погоде, (1) о чем ты должен (2) позаботиться?»;**

– в конструкции условного вопроса «любое [У] «условие» + вопрос, состоящего из любых двух (1 и 3) местоимений, вопросительных предлогов и/или частицы «ли» (при этом один выполняет роль «оператора», а второй входит в состав «объекта»), а также двух (2 и 4) глаголов, входящих в состав «объекта», например, в условном вопросе:

«(1) **Как (2) считаешь, (3) где ты должен (4) поискать сведений, [У] если ты хотел бы узнать что-нибудь об этих растениях?»**

– в конструкции условного поручения «любое [У] «условие» + поручение, состоящего из любых трех (1, 2 и 4) глаголов, из которых один (1) выполняет роль «оператора», а остальные (2 и 4) входят в состав «объекта», а также из (3) местоимения, вопросительного предлога, также входящего в состав «объекта» – напр. в условном поручении:

«[У] **Если сумеете, (1) попробуйте** теперь (2) найти ответ, (3) как мы можем (4) закончить этот рассказ.

Различение «простых» и «сложных» (в том числе, и условных) вопросов и поручений учителей достаточно затруднено. Довольно часто встречается ситуация, когда учитель, формулируя «простые» и «сложные» вопросы и поручения, конструирует в рамках данных единичных высказываний одновремен-

<sup>4</sup> Могут использоваться и другие варианты разнообразных конструкций, например: как, чтобы, когда, потому что, если бы, прежде чем, во время, как только, хотя, как будто, вопреки, даже если, несмотря на, и т.д.

но по меньшей мере два отдельных «простых»/«сложных» вопроса или поручения (в том числе, и условные):

а) с одинаковым «оператором» или с одинаковым «условием», соединяя несколько «объектов» вопросов/поручений, например:

«Какие атмосферные осадки вы знаете и умеете назвать?»

— Какие осадки вы знаете?  
— Какие осадки вы умеете назвать?

«Посмотрите, как я держу сшиватель, куда вкладываю бумагу и каким образом нажимаю на него.»

— *Посмотрите*, как я держу сшиватель.  
— *Посмотрите*, куда я вкладываю бумагу в сшиватель.  
— *Посмотрите*, каким образом я нажимаю на сшиватель.

«Если мы хотим сделать снежную бабу, мы должны *приготовить* белую тонкую бумагу, цветную бумагу, лист картонной бумаги, ножницы, клей.»

— Если мы хотим сделать снежную бабу, мы должны *приготовить* белую тонкую бумагу.  
— Если мы хотим сделать снежную бабу, мы должны *приготовить* цветную бумагу.  
— Если мы хотим сделать снежную бабу, мы должны *приготовить* лист картонной бумаги.  
— Если мы хотим сделать снежную бабу, мы должны *приготовить* ножницы.  
— Если мы хотим сделать снежную бабу, мы должны *приготовить* клей.

б) с одинаковым «объектом» или с одинаковым «условием», соединяя несколько «операторов» вопросов/поручений, например:

«В каком порядке и из чего мы будем делать эту работу?»

— В каком порядке мы будем делать эту работу?  
— Из чего мы будем делать эту работу?

«Как выглядят плоды каштана, каждый может теперь *посмотреть*, *потрогать*.»

— *Посмотреть* теперь каждый может, как выглядят плоды каштана.  
— *Потрогать* теперь каждый может плоды каштана.

«Теперь *отмерьте* полосу бумаги, *приложите* к детали головы и *соедините* сшивателем.»

— *Отмерьте* теперь полосу бумаги.  
— *Приложите* теперь полоски бумаги к детали головы.  
— *Соедините* теперь полоски бумаги сшивателем.

«Если вы хотите сделать красивый цветок, аккуратно *рвите*, *вырезайте* и *наклеивайте* маленькие кусочки тонкой бумаги.»

— Если вы хотите сделать красивый цветок, аккуратно *рвите* маленькие кусочки тонкой бумаги.  
— Если вы хотите сделать красивый цветок, аккуратно *вырезайте* маленькие кусочки тонкой бумаги.  
— Если вы хотите сделать красивый цветок, аккуратно *наклеивайте* маленькие кусочки тонкой бумаги.

в) с одинаковым «условием», соединяя несколько «операторов+объектов» вопросов/поручений, например:

«Если хочешь узнать, какой клад ты найдешь, умножь числа, запиши результат в окошко, припиши соответствующие им слоги.»

«Если вы будете сушить волосы, всегда проверяйте, сухие ли ваши руки, включайте штепсель в розетку сухими руками, установите низшую степень скорости фена, постепенно переходите на высшие обороты, держите фен на безопасном расстоянии от волос, выключайте фен из розетки, держа штепсель, а не провод.»

г) с двумя (или более) «условиями», соединяя не менее одного «оператора + объекта» вопроса/поручения, например:

«[Чтобы писанки были интересные], [разноцветные], [чтобы их с гордостью выложить в корзинку на праздничном столе], сначала придумайте и наметьте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.»

— Если хочешь узнать, какой клад ты найдешь, умножь числа.  
— Если хочешь узнать, какой клад ты найдешь, запиши результат в окошко.  
— Если хочешь узнать, какой клад ты найдешь, припиши соответствующие им слоги.

— Если вы будете сушить волосы, всегда проверяйте, сухие ли ваши руки.  
— Если вы будете сушить волосы, всегда включайте штепсель в розетку сухими руками.  
— Если вы будете сушить волосы, всегда установите (сначала) низшую степень скорости фена.  
— Если вы будете сушить волосы, всегда постепенно переходите на высшие обороты (работы фена для волос).  
— Если вы будете сушить волосы, всегда держите фен на безопасном расстоянии от волос.  
— Если вы будете сушить волосы, всегда выключайте фен из розетки, держа штепсель, а не провод.

— Чтобы писанки были интересные, сначала придумайте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.  
— Чтобы писанки были интересные, сначала наметьте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.  
— Чтобы писанки были разноцветные, сначала придумайте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.  
— Чтобы писанки были разноцветные, сначала наметьте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.  
— Чтобы писанки с гордостью выложить в корзинку на праздничном столе, сначала придумайте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.  
— Чтобы писанки с гордостью выложить в корзинку на праздничном столе, сначала наметьте узоры, какие могут появиться на ваших пасхальных яйцах.

**«Неполные» вопросы и поручения учителей в различных языковых контекстах на уроках.** Содержание и смысл вопросов и поручений учителя

лей, не учитывая языкового контекста<sup>5</sup> уроков в начальной школе, в значительной части случаев могут быть по-разному, и даже неправильно, интерпретированы. Если не учитывать языковой контекст, распознавание некоторых «неполных» вопросов и поручений учителя в определенных случаях может быть весьма ограниченным. В качестве особо характерных в тексте статьи мы приводим примеры фрагментов дидактических диалогов. Они представляют собой факты применения учителями так называемых «мысленных сокращений», или «языковых сокращений». Из них видно, как учителя, вместо того, чтобы сконструировать «полные» сообщения в виде вопросительных или повелительных предложений с конструкцией «оператор + объект» (или в обратной последовательности), используют с этой целью языковые контексты, чаще всего в виде:

а) своих прежних высказываний, в том числе вопросов и поручений (см. *диалог 1а*);

б) как своих прежних (т.е. непосредственно предшествующих данным вопросам или поручениям) высказываний, так и прежних высказываний учеников (в том числе и их ответы на другие вопросы, или поручения учителя, непосредственно предшествующие данному вопросу/поручению учителя) (см. *диалог 1б*);

в) ответов учеников (на вопросы или поручения учителя), которые непосредственно предшествовали данному вопросу/поручению учителя (см. *диалог 1в*).

Диалоги 1а, 1б и 1в – диалоги на уроках в начальной школе:

(1а) – в 3 классе, тема: *Пенал-раскладушка*;

(1б) – во 2 классе, тема: *Резание и соединение бумаги – записная книжка*;

(1в) – в 1 классе, тема: *Правописание собственных имен. Орфографические развлечения*.

*Диалог 1а:*

- |   |  |
|---|--|
| 1. «Учит.: Сегодня на уроке мы сделаем бумажный пенал, это будет раскладушка. [...] | Учен.: [...]   |
| 2. Учит.: Если ваши пеналы уже готовы, <i>положите</i> их на первой парте.          | Учен.: (Выполняют поручение учителя).  |
| 3. Учит.: <i>Какой</i> вам больше всего нравится и <i>почему</i> ?                  | Учен. 1. Вот этот, он такой цветной (указывает ладонью на выбранное изделие: бумажный пенал).<br>Учен. 2: А мне этот, он так аккуратно сделан (поднимает вверх выбранное собой изделие: бумажный пенал)» |

*Диалог 1б:*

- |  |               |
|--|---------------|
| 1. «Учит.: Хорошо, мы уже знаем, что такое записная книжка и | Учен.: Нужна. |
|--|---------------|

<sup>5</sup> Термин «языковой контекст» обозначает здесь все вербальные и/или невербальные сообщения учителя и его ученика/ов (в том числе, и другие вопросы и поручения учителя), которые предшествовали данному вопросу или поручению учителя (а иногда и употребляющиеся после данного вопроса или поручения). Уточняя, добавлю здесь, что говоря о «невербальных сообщениях», согласно П. Экману, имеются в виду «движения тела, производимые организмом и являющиеся двигательной экспрессией [...], которую начинают разные части тела», которые служат «для подтверждения, отрицания или замещения словесных сообщений, равно как и для выделения определенных слов, для поддержания канала общения, отражения изменений в связях между конкретными словесными сообщениями и определения ощущений данного лица в отношении к высказанным им словам» (цит. по [17]).

для чего она нужна. А нужна ли записная книжка ученикам, то есть вам? (указывает ладонью на ученицу, приглашая ее к ответу на вопрос).

2. Учит.: *Почему*, Магда?

Учен.: Потому что в ней можно записывать, что нам нужно на уроки или в школу.»

*Диалог 1в:*

1. «Учит.: Как написано слово «Моника»? Николай.

Учен.: Слово «Моника» написано с прописной буквы.

2. Учит.: *Почему*?

Учен.: Потому, что это имя девочки.»

Вышеуказанные примеры подобраны так, чтобы показать многозначность оператора, напр. «*почему?*» (с отсутствующим объектом), который в зависимости от языкового контекста может обозначать:

а) *почему* (больше всего тебе нравится это, избранное тобой, изделие – пенал-раскладушка)? – сравни с «диалогом 1а», вопрос 3;

б) *почему* (считаешь, что записная книжка нужна вам, ученикам)? – сравни «диалог 1б», вопрос 2;

в) *почему* (слово «Моника» пишется с прописной буквы)? – сравни «диалог 1в», вопрос 2.

Нельзя здесь не добавить, что конструкции вопросов или поручений учителей данного типа, т.е. рассматривающие операторы с совершенным упущением объектов, редко выступают в ходе уроков в начальной школе. Значительно чаще учителями применяются вопросы и поручения с конструкционной схемой «оператор» с частично отсутствующим или не совсем определенным «объектом» – как в примере вопроса: «*Который* (из сделанных вами изделий – пеналов, собранных на первой парте) нравится вам больше всего?» (смотри «диалог 1а»).

Кроме отсутствия «объектов», вопросы и поручения, сформулированные учителями, отличаются иногда отсутствием «операторов». К чаще всего опускаемым учителями следует причислить «оператор» вопроса в виде частицы «*ли*». Откуда известно, что в данных вопросах выступает отсутствие именно того рода «оператора», а не других, например: *что, кто, где, как* и т.д.? Именно это подсказывают как языковые контексты сообщений (ответы учеников: «да», «нет» или «не знаю» – одобряемые учителями), так и языковые конструкции «объектов», соответственно интонированные, т.е. внушающие форму вопроса (см. диалог 2, вопрос 2): «Вы помните, как ее звали?» Вот пример диалога, иллюстрирующий описанный нами выше аспект дидактической коммуникации.

Диалог 2 – диалог на уроке в начальной школе: 3 класс, тема: *Выделение главных и второстепенных персонажей в рассказе Ч. Центкевича «Анарук, мальчик из Гренландии»*. Оценка поведения главного героя.

1. «Учит.: «Еще была там..., *кто?*» (указывает рукой на ученицу)

Учен.: Старая женщина, у которой был этот мишка.

2. Учит.: Помните, как ее звали?

Учен.: Нет (отвечает группа учеников).

3. Учит.: Так вот, может я запишу «старая женщина» (пишет на доске). Теперь будем знать, о ком идет речь.

Учен.: ...»



Во время занятий в начальной школе встречаются, хотя, в общем-то, редко, в конструкциях учительских вопросов и поручений могут отсутствовать также другие виды «операторов», а не только частица *ли*. В качестве примера во фрагменте диалога 3а «языковое сокращение» учителя: «А форма?», на основании анализа его словесного контекста (т.е. высказываний учителя и ученицы), может обозначать: (*какая*) форма (плода каштана, который ты получила? Также и в диалоге 3б можно догадаться, что второе высказывание учителя: «Эдит, пожалуйста, но громко, чтобы все слышали» – в действительности обозначает: (*скажи,*) пожалуйста, громко (об Андерсене,) чтобы все слышали.

Здесь следует подчеркнуть, в противоположность проанализированной выше частицы *ли*, определение отсутствия данного вида оператора не всегда кажется совсем однозначным, так как вместо оператора *какая*, не всегда речь идет об операторе *скажи*. При этом, вопрос (*какая* форма плодов каштана, которые ты получила?) превращается в поручение (*скажи*, *какая*) форма плода каштана, который ты получила). Можно также вместо «оператора» *скажи* подставить и ряд других «операторов», например, *опиши* или *расскажи*, создавая тем образом другие интерпретации: (*опиши*, *какая*) форма (плода каштана, который ты получила); (*расскажи,*) пожалуйста, громко (о жизни Андерсена,) чтобы все слышали. Обсуждаемая здесь возможность применения различных слов или словосочетаний в различных интерпретациях, т.е. уточненных определениях «операторов», не изменяет основного смысла значения вопросов или поручений учителя, а лишь вызывает увеличение «круга случаев».

Диалоги 3а и 3б – диалоги на уроках в начальной школе:

(3а) – 1 класс, тема: *Растения осенью*,

(3б) – 3 класс, тема: *Слушание сказки «Девочка со спичками» Г.Х. Андерсена. Укрепление знаний об авторе.*

*Диалог 3а:*

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учит.: (раздает каждому ребенку экспонаты, т.е. плоды каштана).</li> <li>2. Учит.: <i>Какой</i> цвет плодов каштана, которые вы получили? Патриция, слушаем.</li> <li>3. Учит.: Темно-коричневый. А форма?</li> <li>4. Учит.: Хорошо. Мягие <i>ли</i> они?»</li> </ol> | <p>Учен.: (осматривают плоды каштана, которые получили от учителя).</p> <p>Учен.: Здесь у него несколько пятен, а здесь он темно-коричневый (указывает на обсуждаемые фрагменты плода).</p> <p>Учен.: Круглая.</p> <p>...</p> |
|--|---|

*Диалог 3б:*

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Учит.: <i>Кто</i> мне может рассказать об Андерсене?</li> <li>2. Учит.: Ну... (размышляет, направляя свой взгляд поочередно на всех детей, сидящих в круге, затем указывает рукой на девочку, сидящую напротив). Эдит, пожалуйста, но громко, чтобы все слышали.</li> </ol> | <p>Учен.: Я, я (шестеро детей кричат хором, остальные дети прислушиваются).</p> <p>Учен.: Андерсен родился в Дании в бедной семье. Был... Его мать была прачкой, отец – сапожником. Скоро он стал сиротой, о нем заботились бабушка и дедушка. Он писал произведения для взрослых, он также является автором сказок. [...]»</p> |
|--|---|

Описанные выше дидактические ситуации содержат в себе учительские вопросы и поручения, содержание и смысл которых не всегда вполне ясен и понятен: как для учеников, так и для внешнего наблюдателя (исследователя). Несмотря на факт многозначности слов, выражений и разговорной речи, для надлежащего понимания или интерпретации обсуждаемых вопросов и поручений

появляется необходимость совершения их получателями (напр. учениками, учителями, исследователями) действия «угадывания недосказанных учителем слов, значений и т.п.» и уточнения их «недосказанных» содержаний и смыслов с помощью языкового контекста, в каком они были употреблены.

**Выводы.** Указанные нами характеристики «простых» и «сложных», «полных» и «неполных» схем конструкций учительских вопросов и поручений в начальной школе не исчерпывают всей совокупности вопросов, которые могут звучать на уроке. Мы надеемся, что описанные в настоящей работе схемы конструкций вопросов и поручений учителя предоставят возможность предварительной ориентации учителей относительно их значительного разнообразия, а также окажутся начальной ступенькой для дальнейшего систематического анализа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Kojs W.** Szkic do teorii zadań dydaktycznych // Chowanna, 1985, № 2–3. – S. 125.
2. **Kojs W.** Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów. – Katowice, 1994. – S. 35–36.
3. **Poplucz J.** Polecenia w pracy nauczyciela // Ruch Pedagogiczny, 1990, № 5–6. – S. 3.
4. **Racynowski S.** Pytanie i odpowiedź. – Warszawa, 1967. – S. 156.
5. **Kojs W.** Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym. – Katowice, 1988. – S. 7, 181–190.
6. **Kojs W.** Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego // Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (kształcenie dla rozwoju). – Poznań; Cieszyn, 1991.
7. **Parafiniuk-Soińska J.** Pytania i polecenia nauczyciela – wyznacznikiem funkcji dydaktycznej // Życie Szkoły, 1985, № 9. – S. 419–420.
8. **Wichura H.** Modele lekcji w nauczaniu początkowym. – Warszawa, 1984. – S. 63, 101.
9. **Pęczkowski R.** Pytanie jako forma komunikacji dydaktycznej w nauczaniu początkowym. Próba diagnozy // Komunikacja, dialog, edukacja. T. 1. / Red. **W. Kojs, R. Mrózek, Ł. Dawid.** – Cieszyn, 1998.
10. **Szuman S.** Rozwój pytań dziecka. – Warszawa-Wilno-Lublin, 1939.
11. **Sośniewski K.** Zadanie, pytanie, problem // Nowa Szkoła, 1963, № 5.
12. **Mieszalski S.** Pytania i myślenie w procesie przyswajania wiadomości // Kwartalnik Pedagogiczny, 1975, № 4.
13. **Olbert W.** Formułowanie pytań i poleceń dla uczniów // Oświata i Wychowanie, 1983, № 20 (wersja B).
14. **Parafiniuk-Soińska J.** Pytania i polecenia w procesie kształcenia // Nauczanie Początkowe, 1988/89, № 1.
15. **Klus-Stańska D.** Po co nauczyciele pytają uczniów? // Edukacja i Dialog, 1997, № 1.
16. **Gnitecki J.** Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój. – Poznań, 2000. – S. 99.
17. **Frankfort-Nachmias C., Nachmias D.** Metody badawcze w naukach społecznych. – Poznań, 2001. – S. 225.

## S U M M A R Y

*Taking into consideration the fact that teachers' questions and instructions, in other words, didactic tasks:*

- 1) *are the basic element of the teaching – learning process;*
- 2) *assign learners various intellectual and practical tasks, the realisation of which leads to the changes in their personalities;*
- 3) *the structure of teachers' questions and instructions determines the type of activities learners undertake;*
- 4) *the knowledge of the structure of teachers' questions and instructions in Polish general didactics has not been sufficiently elaborated on so far*  
*— we have made an attempt to isolate the typical patterns of the constructions of teachers' questions and instructions, including the so-called conditional ones, formulated by teachers in the course of early-school didactic activities.*

*Поступила в редакцию 11.08.2006*