

Władysław P. Zaczyński
Warszawa

Postęp i nowoczesność w dydaktyce ogólnej

Przedślowie

W tym dzisiejszym wystąpieniu pragnę Państwu przedstawić niektóre wybrane problemy, które nurtują mnie od dłuższego czasu. Niektóre z nich już tu przedstawiałem. Po to zaś, by zachować spójność moich aktualnie przedstawianych wywodów, jestem zmuszony do powtórnego ich przywoływania. Mam nadzieję, że nie będzie to widziane jako zbędne wypełnianie czasu, który został mi darowany na wystąpienie.

Wprowadzenie

Postęp i nowoczesność to terminy często, chyba jednak mylnie, utożsamiane. Nie zawsze bowiem to, co nowoczesne w określonej dziedzinie jest jednocześnie dokonanym w niej postępem. Jeżeli wewnątrz dziedziny nie ma bezwyjątkowej relacji między nowoczesnością i postępem, to tym bardziej nie ma jej w dziedzinach granicznych, które pragną zastosować nowoczesność u siebie. W istocie rzeczy postęp i nowoczesność mają różne układy odniesienia. I dla nas interesujące są różnice w układach odniesień postępu i nowoczesności w teorii ogólnej nauczania, w dydaktyce. I temu właśnie pragnę poświęcić podejmowane teraz rozważania.

Problem nowoczesności ujawnił się w dydaktyce ogólnej wraz z pierwszymi próbami wykorzystania wynalazków technicznych w nauczaniu. Prawie zawsze publikacje, które zawierały w tytułach słowa „unowocześnienie”, „nowoczesność” lub „modernizacja” były poświęcone zastosowaniom dydaktycznym środków technicznych, środków audiowizualnych. Stąd podejmowany teraz temat wiąże się niejako w sposób naturalny z techniką w ogóle, i techniką audiowizualną w szczególności. Pragnę odsłonić przed nami wszystkimi, czy i w jakim zakresie, spełniają się wizje i obawy stron w grę wchodzących dziedzin – techniki i dydaktyki.

Dla potrzeb podejmowanych rozważań przyjmuję następujące robocze rozumienie tytułowych terminów. Przez nowoczesność rozumiem będąc obecność zupełnie nowych w danej dziedzinie elementów, w naszym przypadku – technicznych środków nauczania. Przed laty sam formułowałem regułę – hasło, że poziom nasycenia procesu dydaktycznego nowoczesnymi środkami audiowizualnymi jest wskaźnikiem nowoczesności szkoły i realizowanego w niej procesu dydaktycznego. A przez postęp rozumiem pożądane i oczekiwane w danej dziedzinie zmiany. Znaczenia terminów wyjaśnią się bliżej w toku dalszych uwag.

Kilka słów o ideałach – ukrytych w celach dydaktyki

W podręcznikach dydaktyki, w zróżnicowanych sformułowaniach, opisuje się cel nauczania jednakowo, jako przekazywanie uczniom (słuchaczom) wiedzy o... i następuje teraz w różnym stopniu ogólności wyliczanie przedmiotowe dziedzin, które mają poznać

uczący się uczniowie. Uczący się mają poznać. Stąd pojawia się w literaturze przedmiotu nowa definicja nauczania, jako procesu kierowania procesami poznawczymi uczniów, a więc tych, którzy bez względu na swój wiek, stają się podmiotami procesu dydaktycznego, który jest ze swej istoty procesem poznania. W praktyce dydaktycznej bowiem to każdy uczeń, uczestnik rozwiązywania problemu – „widział”, „myślał”, „sądził” i przeżywał radość odkrycia (przeżycie Aha) – co łączy się – jak nader trafnie opisał to A. Siemianowski – w „jednolity proces świadomościowy, „proces poznawczy” [Siemianowski, 1986, s. 141]. Praktyka nauczycielska i obserwacja zachowań uczniów w ich rolach badaczy potwierdzały poczynione przez A. Siemianowskiego spostrzeżenia, że [...] *samo przeżycie poznania domaga się podmiotu [...] to ktoś przeżywa, to ktoś jest świadomy sensu tego, co w poznaniu przeżywa [...]* [Siemianowski, 1986, s. 140].

Poznanie to ma być odkrywaniem prawdy o poznawanej rzeczywistości. Poznanie fałszywe bowiem nie sprawdza się w działaniu praktycznym, które jest jednym z dalszych składników celu dydaktycznego. Wszyscy zatem, tak nauczyciel, jak i słuchacze są zainteresowani poznaniem prawdziwym i w tym widoczne jest podobieństwo poznania uczniowskiego do naukowego poznawania określonego wycinka rzeczywistości przez uczonego danej specjalności. W tym uczniowskim odtwarzaniu czynności badawczych uczonego chodzi zarówno o zdobywanie wiedzy, jak i opanowanie metod poznania naukowego. Ten drugi z wymienionych składników celu dydaktycznego bowiem – jak napisał w „Podstawach Pedagogiki” S. Hessen – [...] *wychowuje w kierunku prawdziwej wolności myśli* [Hessen, 1997, s. 299]. Tylko myśl wolna jest myślą racjonalną, otwartą na sens i prawdę, a nie poza-podmiotowym stanem, zdeterminowanym przez czynniki mechaniczne.

W tym, według S. Hessena, „wychowaniu naukowym” (wyrażenie to zastępuje u autora „wychowanie umysłowe”, które bywa częściej używane przez autorów dzieł naukowych z zakresu dydaktyki) takie słowa, jak – poznanie i prawda oraz wolność myślenia zyskują istotne znaczenie dla naszych rozważań. I tak, jak nie ma większych trudności z przyjęciem do słownika dydaktyki terminu „poznanie”, tak pojawiają się kłopoty z obecnością w słowniku słowa „prawda”. Kłopoty z prawdą mają długą swą historię, która sięga antyku. Jest interesująca nie tylko z punktu widzenia potrzeb poznawczych, ale przede wszystkim dlatego, że jej ślady odnajdujemy jeszcze obecnie.

Prawda i nauki praktyczne

Zarówno technika, jak i dydaktyka zaliczane są do nauk praktycznych, stosowanych z wszystkimi właściwymi dla nich cechami. I od Arystotelesa po czasy obecne nauki praktyczne traktowane są jako dyscypliny korzystające z ustaleń nauk teoretycznych, którym historia przydała miano nauk „czystych”. Brak „czystości” w naukach stosowanych obciąża te dziedziny od wieków i jest źródłem swoistego kompleksu u tych, którzy wymienione dziedziny uprawiają. Wprawdzie już dziś nikt nie używa takiego sformułowania, jakie zaproponował Hugon ze św. Wiktora (1096-1141), który nazwał nauki praktyczne „naukami cudzołożnymi” [por. Crombie, 1960, s. 218], ale ukryty za tym wyrażeniem niesmak uprawiania niesamodzielnej poznawczo dziedziny pozostaje. Bo i Arystoteles „odkrył” ich (nauk praktycznych) podobieństwo do niewolnic [Tatarkiewicz, 2005, s. 10].

Ten podział nauk według arystotelesowskiej tradycji na nauki stosowane i nauki teoretyczne utrzymuje się po dzień dzisiejszy. Według tej klasyfikacji każda z nauk praktycznych jest związana z jedną z nauk teoretycznych, która dla niej jest nauką wiodącą. Pedagogika, w tym także dydaktyka, związana jest – jak czytamy w „Podstawach pedagogiki” – z filozofią [Hessen, 1997, s. 334]. Czynnikiem wyróżniającym nauki stosowane jest zaś to, że formułują one normy, zdania powinnościowe [Wołoszyn, 1961]. Ich obecność w nauce nie jest jednoczesnym odrzuceniem prawdy poszukiwanej w naukach teoretycznych. Bo już w „Zachęcie do filozofii” Arystoteles odnotował, że [...] *dochodzić do poznania jest samo przez się pożądaną przez człowieka i jest również pożyteczne dla życia praktycznego* [Tatarkiewicz, 2005, s. 14].

Arystoteles w wielu miejscach wskazuje na więź wzajemną między naukami teoretycznymi i praktycznymi i nie widział między nimi sprzeczności. Dostrzegał jedynie zagrożenie, jakie kryje się za [...] *myśleniem skierowanym ku poszukiwaniu pewnych korzyści* [Tatarkiewicz, 2005, s. 11]. Słowem – Arystoteles w każdym swoim dziele i bodaj w każdym zdaniu broni prawdy i nie neguje jej istnienia w życiu praktycznym. Wskazuje przecież na to, [...] *że teoretyczne myślenie daje ludziom największe korzyści, które można dostrzec łatwo właśnie (dop. mój – WPZ) w sztukach praktycznych* [Tatarkiewicz, 2005, s. 17].

Technika – owoc technicznego rozumu

Tak technika, jak i pedagogika, w tym dydaktyka, są wytworami ludzkiej inteligencji, a zatem należą do kultury w ogólnym sposobie jej rozumienia, czyli w opozycji do natury. Ale technika i dydaktyka to dwie odrębne dziedziny o wielorako odmiennych cechach. Choć obie dziedziny zaliczane są do nauk stosowanych, to jednak sposób ich istnienia jest istotnie, jak to zobaczymy, różny, różna jest też ich aksjologia, która nadto wyznacza typowe dla tych dziedzin cele. J. U. Nef dopatrywał się różnicy w myśleniu technicznym i myśleniu humanistycznym [Nef, 1954]. Dla „rozumu technicznego” charakterystyczne jest ilościowe ujmowanie zmian, podczas gdy dla myślenia humanistycznego wiodące są ujęcia jakościowe. Dydaktyka należy niewątpliwie do grupy nauk humanistycznych i właściwą dla niej miarą postępu będzie jakość wiedzy przyswojonej i odczucie potrzeby dalszego jej pozyskiwania. Szybciej i więcej to kategorie o tyle ważne, o ile wiodą do pożądaných zmian jakościowych. Nie zawsze jednak tak jest. Nie ma bowiem symetrycznej i dodatniej zależności między w grę wchodzącymi kategoriami – ilości i jakości.

Brak tej zależności dobrze ilustruje minione doświadczenie dydaktyków, którzy odwoływali się do ilościowych argumentów przy modernizacji nauczania języków obcych w szkołach naszych. Niemal powszechne narzekania na niezadowolające wyniki nauki języków obcych tłumaczono konwencjonalnym sposobem ich nauczania. Wyjściem z kryzysu dydaktycznego była – zgodnie z panującym wówczas duchem – modernizacja procesu nauczania przez wprowadzenie doń nowoczesnych środków audiowizualnych. Przywoływano podwójną argumentację, gdyż poza samą nowoczesnością wskazywano na przekonujący argument ilościowego przyrostu czasu przeznaczanego na indywidualne ćwiczenie języka w toku nauki szkolnej. Bo właśnie w ograniczonym czasie ćwiczeń praktycznych upatrywano niepowodzenie dydaktyczne szkół w tym zakresie. Wyliczano

nawet łączny czas nauki w szkole średniej, w którym licealista praktycznie ćwiczy język obcy. A przez pozostały czas nauki w szkole średniej uczeń jest biernym świadkiem prób kolegów, które to próby są często „wzorcem” możliwych błędów do popelnienia. Nic tedy dziwnego, że w nowoczesności technicznej dostrzeżono ratunek i sposób radykalnej korzystnej zmiany.

Tworzono w szkołach klaso-pracownie do nauki języków obcych, których techniczne oprzyrządowanie było różne. Optymalnie technicznie wyposażone były szkolne laboratoria językowe, które umożliwiały multimedialną naukę języka obcego. Laboratoria językowe doczekały się licznych pochwał w bogatej literaturze przedmiotu. Wskazywano w niej na to, że laboratorium pozwala uczniom wielokrotnie zwiększyć czas i częstość różnych ćwiczeń, dzięki którym następuje wzrost gotowości językowej i poprawność wymowy w danym języku obcym. A wszystko to miał uczeń zyskiwać dzięki temu, że multimedialne laboratorium językowe mogło stwarzać jemu (uczniowi) „naturalną” sytuację dialogu w przyswajającym przez siebie języku, a ponoć nie ma lepszego sposobu nauki języka obcego, jak w sytuacji „przymusu” komunikacyjnego, konieczności porozumienia się z obcokrajowcem.

Nie ma i to nie tylko w naszych, ale i zagranicą, szkołach laboratoriów językowych. Czy można ich zniknięcie tłumaczyć przypisywaną szkole zachowawczością? Bądź koniecznością oszczędzania na oświacie? Na możliwe pytania o powody rezygnacji z laboratoriów językowych nie ma nawet prób udzielenia odpowiedzi, bo i jej znalezienie nie jest proste dlatego, że mamy w przeszłości przykłady pozytywnego wpływu techniki na metodykę pracy nauczyciela, wpływu, który jest przykładem wzajemnego związku nowoczesności i postępu.

W metodyce nauczania wielu przedmiotów – na przykład historii lub geografii pojawiły się w latach 70. propozycje zintegrowanego przekazu treści, które w programach szkolnych należą do różnych przedmiotów. Niech przykładem będzie lekcja geografii z elementami twórczości artystycznej (muzyki, tańca, malarstwa, budownictwa) poznawanego regionu kraju, na przykład – Skalnego Podhala. Podobne sugestie metodyczne dotyczyły nauki historii, która pozwala kojarzyć na lekcjach wszystkie te możliwe elementy, które charakteryzują omawianą epokę – na przykład typową dla średniowiecza twórczość muzyczną, plastyczną i architektoniczną. W tej propozycji metodycznej nauka historii w szkole nie redukuje się wyłącznie do dat i nazwisk władców i dowódców, ale jest też ukazywaniem ducha czasu omawianej epoki, który ujawnia się we wszystkich możliwych i poznaniu dostępnych przejawach. Ukazanie uczniom, studentom ducha epoki staje się możliwe dzięki technicznym środkom nauczania, w proponowanych w latach 50.-60. dostępnych rozwiązaniach.

Bez trudu dostrzec można, że wymienione sugestie metodyczne są wyraźnie zainspirowane przez sztukę filmową i prowadzonymi przez dydaktyków rozważaniami na temat krótkometrażowego filmu, jego wartości poznawczej i emocjonalnej dźwięku w filmie dydaktycznym. Lekcje miały być przez kojarzenie wielu środków wyrazu na zajęciach z określonego przedmiotu, a więc na wzór filmu, nie tylko wolne od powtarzanej każdego dnia schematycznej struktury zajęć szkolnych, ale też – dla uczniów – od nudy w szkole i angażujące emocjonalnie uczniów w poznawane treści. A wszystko to miało ułatwić uczniom skupienie uwagi na przyswajanych na lekcji treściach.

Kłopoty z wynajmem filmów dydaktycznych i niewystarczającą liczbą „sezonowo” potrzebnych kopii sprawiały, że mimo dostrzeganych walorów filmu nie był on wykorzystywany na lekcjach. Postulowane tworzenie filmotek w klaso-pracowniach było zbyt kosztowne, a dziś zupełnie możliwe. Kopia CD jest bowiem cenowo dostępna.

Jeżeli przyjmiemy, że komputer jest zdecydowanie nowocześniejszą propozycją tych technicznych rozwiązań, które w okresie wcześniejszym proponowały techniki audiowizualne, to wypada się zgodzić z następującymi dwoma poniższymi spostrzeżeniami.

- Spostrzeżenie pierwsze dotyczy rozwiązań warsztatowych, które mogą zdecydowanie ułatwić wykorzystanie technicznego środka dydaktycznego przez „wtopienie” trzech osobnych w „epoce audio-wizji” składników prezentacji w jedną zintegrowaną całość. Niech przykładem będzie przygotowany przez Centrum audiowizualne w Saint-Cloud pod Paryżem zestaw wzrokowo-słuchowy pt. „Historia jednego listu”. Pominę szczegóły treści zestawu. Zestaw poświęcony pracy poczty francuskiej przez pokazanie drogi, jaką pokonuje list od nadawcy z północy kraju do adresata, który mieszka na południu Francji. Dla nas ważny jest skład zestawu prezentacji. Otóż, na zestaw składa się 40 barwnych przezroczy, czarna płyta gramofonowa z komentarzem i efektami akustycznymi oraz dwie broszury – jedna dla nauczyciela i druga dla uczniów. Możemy się domyślać, że prezentacja na lekcji wymagała sporej od nauczyciela „zręczności” przy jednoczesnym obsługiwaniu dwóch urządzeń – rzutnika i gramofonu. Pożądana synchronizacja obrazu i dźwięku wymagała nadto od nauczyciela znacznego dodatkowego skupienia uwagi. Możliwość komputerowego połączenia odrębnych składników prezentacji „Historia jednego listu” w jedno są tak oczywiste, że nie wymagają komentarza. Ale z tym opisem zestawu kojarzy się drugie spostrzeżenie.
- W literaturze przedmiotu brakuje ciągłości rozważań i analiz. Opisuje się komputer i jego możliwości w oderwaniu od zebranych doświadczeń w „epoce audiowizji” tak, jakby stare materiały audiowizualne straciły wartość poznawczą i straciły w literaturze opisane funkcje dydaktyczne.

Zamiast wniosków

Braku jednoznacznej zależności między „nowoczesnością” a „postępem” w dydaktyce nie można objaśniać brakiem wzajemnego przystawania świata wartości obu w grę wchodzących dziedzin – techniki i dydaktyki. Przecież laboratoria językowe mieściły się idealnie w aksjologii technicznej i dydaktycznej nowoczesności. I mimo, że były w opinii, na przykład Leona Lei niezastępowalne – upadły, a w szkołach powrócono do „konwencjonalnych”, a zatem nie nowoczesnych, sposobów nauczania języków obcych [Leja, 1970]. A próba wyjaśnienia niepowodzeń dydaktycznych laboratoriów językowych słabością technicznego ich wyposażenia nie jest trafna dlatego, że dalszy postęp techniczny środków audialnych rzeczywistości szkolnej w tym zakresie nie zmienił.

Rzecz ma się inaczej w przypadku drugiego z cytowanych przykładów. Bez trudu możemy sobie wyobrazić prezentację komputerową „Historii jednego listu” w miejsce omówionego tu starego zestawu środków multimedialnych. Pozostaje pozbawione nadal odpowiedzi pytanie, czy zespolenie „trzech” składowych w jedną płytę CD lub DVD zmieni

rzeczywistość szkolną, czy nowoczesność symbolizowana przez komputer będzie zarazem realnym postępiem w metodyce nauczania szkolnego na wszystkich jego szczeblach?

Literatura

Crombie A. C.: *Nauka średniowieczna i początki nauki nowożytnej*. T. I i II. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1960

Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997

Leja L.: *Struktura filmu naukowego i nowoczesne metody dydaktyki audiowizualnej*. „Film naukowy” 1970, nr 3-4

Nef J. U.: *La naissance de la civilisation industrielle et le monde contemporain*. A. Colin, Paris 1954

Siemianowski A.: *Człowiek i prawda*. Wydaw. „W drodze”, Poznań 1986

Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa 2005

Woloszyn S.: *Analiza funktora ‘powinien’ w pedagogicznych zdaniach normatywnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3